



HAL
open science

“Io son ben piccola cosa” : bambini ed educazione negli anni del fascismo (1922-1943)

Loann Verkindt

► **To cite this version:**

Loann Verkindt. “Io son ben piccola cosa” : bambini ed educazione negli anni del fascismo (1922-1943). Humanities and Social Sciences. 2021. dumas-03414797

HAL Id: dumas-03414797

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03414797v1>

Submitted on 4 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

UGA
Université
Grenoble Alpes

“Io son ben piccola cosa”

Bambini ed educazione negli anni del fascismo (1922-1943)



Loann VERKINDT

sotto la direzione di Irene Piazzoni

Tesi di laurea magistrale in Scienze storiche

Mémoire de Master 2 en Histoire politique, culturelle et des échanges internationaux

Anno accademico 2020-2021

“Io son ben piccola cosa”

**Bambini ed educazione negli anni del fascismo
(1922-1943)**

Loann VERKINDT

sotto la direzione di Irene Piazzoni

Tesi di laurea magistrale in Scienze storiche

Mémoire de Master 2 en Histoire politique, culturelle et des échanges internationaux

Anno accademico 2020-2021

Università degli Studi di Milano & Université Grenoble Alpes

Indice

| | |
|---|-----------|
| Introduzione | 7 |
| Capitolo introduttivo. Uno studio statistico del corpus. Cosa ci raccontano i quaderni? ... | 17 |
| 1. I dettati, veicoli dell'educazione politica | 17 |
| 2. I componimenti scolastici: tematiche, libertà della scrittura e contesto del tema. | 18 |
| 3. I diari: cosa ci raccontano i bambini?..... | 21 |
| Prima parte. Lavorare, pregare e celebrare: il tempo inquadrato dei bambini..... | 29 |
| Capitolo I. Studio e lavoro: le fondamenta del quotidiano dei bambini | 31 |
| 1. Dallo studio al lavoro | 31 |
| 2. Il lavoro tra dovere e necessità: lavori domestici e lavori dei campi | 34 |
| Capitolo II. La pratica religiosa dei bambini: dal quotidiano alle feste | 47 |
| 1. I bambini e la religione quotidiana o settimanale | 47 |
| 2. I bambini e la pratica religiosa festiva | 53 |
| Capitolo III. Un fascio di eventi: il calendario politico per i bambini | 59 |
| 1. Un anno di celebrazioni: feste fasciste e feste fascistizzate | 60 |
| 2. Coinvolgimenti a confronto: i bambini raccontano la loro partecipazione alle celebrazioni | 67 |
| Seconda parte. I bambini e la morale | 83 |
| Capitolo IV. Tra scolari modelli e scolari monelli..... | 87 |
| 1. I bambini e le regole di comportamento in classe e all'uscita della scuola | 88 |
| 2. Il monello contro il Balilla | 92 |
| Capitolo V. L'introspezione forzata: colpa, gratitudine e promesse dei bambini | 99 |
| 1. Un ambiente moralizzatore per i bambini | 100 |
| 2. Obbedire, ringraziare, rimpiangere: pentimenti e promesse dei bambini | 105 |
| 3. Felicità sotto condizione: la gioia dei bambini mitigata dalla colpa e dalla compassione | 114 |

| | |
|---|-----|
| Capitolo VI. Il peso dei morti e dei vivi: l'educazione dei bambini al sacrificio patriottico | 119 |
| 1. I morti monumentali: i bambini di fronte ai modelli del passato | 121 |
| 2. "Chi per la Patria muore vissuto è assai": i bambini e l'etica del sacrificio | 130 |
| Conclusione | 145 |
| Appendici | 151 |
| Appendice 1: Il sistema scolastico della riforma Gentile (1923) | 151 |
| Appendice 2 : Classi delle scuole elementari e età corrispondenti | 151 |
| Appendice 3: Mappa dei luoghi di scolarizzazione dei bambini studiati..... | 152 |
| Appendice 4 : Indicazioni sulle trascrizioni dei quaderni | 152 |
| Appendice 5 : Distribuzione del contenuto dei diari | 153 |
| Appendice 6 : Periodo dell'anno coperto dai quaderni | 154 |
| Fonti | 157 |
| Bibliografia..... | 159 |
| Ringraziamenti | 163 |

Introduzione

Nel corso del XIX secolo, la scuola si affermò sempre di più come un luogo di controllo e di inquadramento della gioventù¹, ispirandosi alla visione negativa dell'infanzia di origine cristiana, la quale guardava al bambino come a una creatura pervertita dalla nascita e che bisognava domare². Con le leggi dell'obbligo scolastico (ad esempio la legge Coppino in Italia nel 1877), che permisero di combattere la piaga dell'analfabetismo, la scuola elementare si massificò, e democratizzandosi poté estendere anche questa sua funzione di controllo moralizzatore dei bambini. Lo stesso ministro Coppino non nascondeva nel 1886 di pensare che la scuola dovesse istruire quanto basta ed educare il più possibile³. Ma nello stesso periodo l'istruzione nazionale e popolare si sviluppava in numerosi Stati europei anche sulla scia delle teorie pedagogiche di Johann Heinrich Pestalozzi, discepolo di Rousseau, che pur prescrivendo norme morali e comportamentali, chiamate "saper-essere", intendeva creare una personalità autonoma e libera⁴. La scuola nazionale diventò così un luogo di coabitazione tra istruzione emancipatrice e educazione moralizzatrice. Gli Stati, come la Francia repubblicana e la neonata Italia liberale, erano travagliati tra il loro compito di formazione dei cittadini e le loro inquietudini per i cambiamenti in corso con l'entrata delle masse in politica. In Italia, questo dilemma si manifestò nel divario tra la democratizzazione scolastica e quella politica. Infatti, l'obbligo della scuola elementare anticipò di qualche decennio il compimento dell'esitante democratizzazione politica, poiché il suffraggio universale maschile fu introdotto solo nel 1912⁵. Pur togliendo il censo, la legge varata pose tuttavia due condizioni significative al voto: essere alfabetizzato e aver compiuto il servizio militare. Soltanto chi era passato nelle due istituzioni di educazione patriottica⁶, la scuola e l'esercito, poteva quindi partecipare alla vita politica democratica. In questo contesto politico e culturale, l'infanzia divenne oggetto di un'attenzione specifica: era il territorio dove i precetti e i valori sbagliati rischiavano di radicarsi e quindi doveva essere condotta sulla via delle virtù civili (più che religiose) perché da buono

¹ J.-C. Caron, « Les jeunes à l'école », in G. Levi e J. C. Schmitt, *Histoire des jeunes en Occident. t. 2 : L'époque contemporaine*, Paris, Seuil, 1996, p. 148

² J.-N. Luc, « Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant », in G. Levi e J. C. Schmitt, *Histoire des jeunes en Occident. t. 2 : L'époque contemporaine*, Paris, Seuil, 1996, p. 332

³ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 82

⁴ J.-C. Caron, « Les jeunes à l'école » cit., p. 148

⁵ P. Foro, *L'Italie fasciste*, Paris, Armand Colin, 2016, p. 27, cap. 1 « La fin de l'Italie libérale et l'avènement du fascisme »

⁶ E. Gentile, *Il culto del littorio*, Roma-Bari, Laterza, 2019 [1° ed. 1993], p. 17

scolaro il bambino diventi buon cittadino. Perciò, alla fine dell'Ottocento europeo, i bambini diventarono i destinatari di cure sociali, politiche, ma anche economiche mai avute prima⁷. Bambino da domare e bambino da emancipare e curare restarono due visioni parallele ancor nel secolo successivo.

Nell'Italia di inizio Novecento, si affermò, soprattutto fra gli intellettuali idealisti come Giuseppe Lombardo-Radice, un'immagine del fanciullo come naturale custode dei valori autentici e spontanei di un popolo⁸, che si aggiungeva all'immagine diffusa da Rousseau e Pestalozzi del bambino come individuo incorrotto dove far crescere nuovi valori. L'investimento sociale e politico sui bambini doveva servire il rinnovamento morale e culturale⁹ che gli idealisti, ma non solo, auspicavano. Perciò, la questione di una riforma della scuola occupò un posto centrale sulla scena politica e intellettuale italiana di questi anni, interessando diversissimi uomini di cultura o politici come Turati, Salvemini, Croce e Gentile. Ben prima di militare per il fascismo, Gentile concepì la scuola primaria come una "scuola di cultura", cioè di formazione integrale dell'individuo basata sulla cultura nazionale¹⁰. Passando attraverso questa nuova scuola, i bambini sarebbero diventati il fecondo terreno dove far germogliare i semi della nuova cultura e della nuova società italiana. Rappresentavano la speranza dei politici e intellettuali che, seguendo le orme di Leopardi e De Sanctis¹¹, volevano sbarazzare gli Italiani dalla loro presunta debolezza morale.

La fede nei giovani fu anche una reazione al clima di pessimismo culturale istauratosi dalla fine dell'Ottocento tramite le diverse teorie della decadenza. Il darwinismo sociale e la concezione organica dello Stato e della nazione – si pensi agli scritti di Spengler – stavano infatti abituando le società ad un discorso incentrato sulle idee di lotta, di sopravvivenza e di avvenire di un popolo¹². La paura del declino, della morte¹³ – più tardi inasprita dalla Grande Guerra – intratteneva l'idea che per durare e affermarsi una nazione dovesse essere giovane e fertile. Si vedeva nella gioventù e nella sua educazione morale e fisica l'occasione di rinvigorire la nazione trovando una via di scampo al declino. Ad esempio, nel 1908, l'alto ufficiale inglese

⁷ D. Montino, "Scritture scolastiche e soggettività infantile nell'Italia del Novecento", *Contemporanea*, vol. 9, n°4, ottobre 2006, p. 649

⁸ D. Montino, *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scrittura infantili e scolastiche in età contemporanea*, Roma, Aracne, 2007, p. 65

⁹ *Id.*, p. 66

¹⁰ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani* cit., p. 82

¹¹ Il poeta Giacomo Leopardi (1798-1837) si lamentava nel suo *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'Italiani*, scritto nel 1824 ed edito nel 1906, della mancanza di una coscienza civica fra il popolo italiano. Il critico letterario e uomo politico Francesco De Sanctis (1817-1883) stigmatizzava i vizi inerenti al carattere italiano, propri di quello che lui definiva l' "uomo di Guicciardini".

¹² E. Traverso, *A ferro e fuoco. La guerra civile europea 1914-1945*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 133

¹³ *Id.*, p. 159

Baden-Powel creò per inquadrare i bambini l'istituzione degli scout concepandola come un'alternativa ai sistemi educativi coercitivi, ma con lo scopo di “riarmare moralmente” la Gran Bretagna e preservare la razza bianca e anglosassone dalla degenerazione¹⁴. Nell'Italia del dopoguerra, il fascismo si presentò come un movimento giovane e pretese di mettere in atto le speranze palingenetiche, cancellando quelli che considerava essere gli aspetti decadenti della cultura italiana (il parlamentarismo, la democrazia, lo snobismo borghese, ecc.). Combattendo il bolscevismo e gli egoismi capitalistici e sostituendosi all'autorità dello Stato liberaldemocratico che considerava fallito, il movimento fascista rivendicò di rigenerare moralmente la patria italiana¹⁵.

Far sentire la voce dei giovani e investire su di loro fu quindi centrale per il fascismo. Il movimento – come numerosi altri movimenti di destra controrivoluzionaria fra le due guerre – aveva una visione in parte ottimistica della gioventù. I fascisti avanzavano cantando *Giovinetta* e i nazisti, come Gregor Strasser, gridando “Vecchi, spostatevi!”¹⁶. Il fascismo soprattutto poté esibire le sue radici tra i ranghi della gioventù¹⁷, poiché lo squadristico era fortemente composto da giovani, addirittura da adolescenti frustrati di non aver potuto partecipare alla guerra¹⁸. Nel dicembre 1921 fu creata l'Avanguardia giovanile fascista per inquadrare gli adolescenti e, nel febbraio 1923, il partito creò i primi gruppi Balilla per i maschi tra 8 e 14 anni¹⁹. Abbandonati finanziariamente²⁰, questi gruppi ripresero fiato soltanto nel 1926 quando Mussolini decise di creare l'Opera Nazionale Balilla (ONB), un ente dedicato all'assistenza e all'educazione fisica e morale dei maschi tra 8 e 18 anni, nel quadro di una rigida struttura gerarchica. Dal 1927, l'ONB cominciò la sua lenta convergenza con la scuola italiana, ottenendo l'incarico dei corsi di educazione fisica nelle scuole secondarie e elementari²¹. Nel 1929, passò sotto le dipendenze del ministero dell'Educazione Nazionale (già ministero della Pubblica Istruzione), sancendo

¹⁴ P. Dogliani, *Storia dei giovani*, Mondadori, Milano, 2003, p. 22

¹⁵ R. De Felice, *Autobiografia del fascismo. Antologia di testi fascisti 1919-1945*, Torino, Einaudi, 2019 [1° ed. 1978], p. 49

¹⁶ Citato in Eric Michaud, « Soldats d'une idée : les jeunes sous le III^e Reich », in G. Levi e J. C. Schmitt, *Histoire des jeunes en Occident. t. 2 : L'époque contemporaine*, Paris, Seuil, 1996, p. 309

¹⁷ E. Traverso, *A ferro e fuoco* cit., p. 170

¹⁸ P. Dogliani, *Storia dei giovani* cit., p. 104

¹⁹ C. Betti, *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984

²⁰ N. Zapponi, “Le organizzazioni giovanili del fascismo (1926-1943)”, in *Storia contemporanea*, n°4-5, ottobre 1982, p. 589

²¹ C. Betti, *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista* cit., p. 130

così un processo che avrebbe portato verso l'assimilazione dello scolaro e del Balilla²². Nello stesso anno, le bambine e le ragazze vennero integrate nell'ONB.

Durante gli anni Venti, anche la scuola italiana subiva molte trasformazioni. La riforma del 1923, orchestrata da Gentile, riorganizzava la scuola in senso elitario e autoritario (v. Appendice 1). Gentile reintrodusse l'ora di dottrina cristiana nelle elementari, considerandola un preludio alla filosofia e "il fondamento e coronamento"²³ dell'educazione primaria del bambino. Il resto della riforma nelle scuole elementari fu affidato a Giuseppe Lombardo-Radice, attivo difensore di un'educazione incentrata sulla ricerca della spontaneità, dell'autonomia dell'alunno e sulla libertà didattica dell'insegnante. Tuttavia, sin dal 1925, con l'arrivo del fascista Pietro Fedele al ministero della Pubblica Istruzione, le idee di Lombardo-Radice furono snaturate. Nel 1926, il fascismo e la sua liturgia politica entravano nella scuola²⁴, a fianco di quella patriottica, istituzionalizzata nelle aule nel 1923²⁵. Per Fedele, la scuola doveva innanzitutto inculcare l'amor di patria e il senso di abnegazione al servizio della nazione. Ma su questo punto il fascismo entrò in conflitto con la Chiesa cattolica. Ancor dopo la conciliazione del febbraio 1929, i cattolici criticavano l'eccessiva intrusione dello Stato nella sfera familiare e educativa ed ebbero la bella parte di presentarsi come barriera contro il monopolio totalitario dello Stato, allorché Pio XI non nascondeva le pretese universaliste della Chiesa²⁶.

I successori di Fedele, i ministri Balbino Giuliano e Francesco Ercole, sostennero lo sviluppo dell'ONB e lavorarono di concerto con l'ente per edificare una gioventù sempre più fascistizzata. Nelle elementari furono introdotti i corsi di cultura fascista²⁷, poco prima che il gerarca torinese Cesare Maria De Vecchi diventasse ministro e iniziasse la cosiddetta opera di "bonifica fascista" della scuola²⁸, militarizzando decisamente i programmi scolastici. Molto criticato all'interno del suo ministero, De Vecchi fu sostituito nel 1936 da Giuseppe Bottai, ex-

²² M. Colin, « *Les enfants de Mussolini* » : littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse sous le fascisme de la Grande Guerre à la chute du régime, Caen, PUC, 2010, p. 177

²³ Regio decreto n°2185, 01.10.1923, citato in Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE), *Prospetto comparativo dei programmi della scuola elementare (1867-1923)* [online] disponibile su: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/07/Prospettocomparativo_programmi-scolastici.pdf, consultato il 21 agosto 2021

²⁴ M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1980, p. 189

²⁵ E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 61

²⁶ Pio XI dichiarava nella sua enciclica *Divini illius magistri* del dicembre 1929 che "l'educazione cristiana abbraccia la vita umana sotto tutte le sue forme: sensibile e spirituale, intellettuale e morale, individuale, domestica e sociale" (Santa Sede, *Divini illius magistri. Lettera enciclica di Sua Santità papa Pio XI sull'educazione cristiana della gioventù*, dicembre 1929 [online], disponibile su: <http://www.vatican.va>, consultato il 20 febbraio 2020

²⁷ M. Ostenc, « Les organisations de jeunesse fascistes dans l'Italie mussolinienne (1926-1943) : l'Opera Nazionale Balilla (O.N.B.) et la Gioventù Italiana del Littorio (G.I.L.) : première partie », *History of Education and Children's Literature*, XIV, 1, 2019, p. 649

²⁸ M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme* cit., p. 335

ministro delle Corporazioni e governatore di Roma, ossessionato dalla formazione e dal reclutamento dei futuri quadri del regime, in modo da perennizzare quest'ultimo. Inoltre, con la sua *Carta della scuola* del 1939, Bottai affidò alla scuola il compito di fascistizzare la gioventù, in accordo con l'Opera Nazionale Balilla diventata, nel 1937, Gioventù Italiana del Littorio (GIL) la quale inquadrava ormai i giovani da 6 a 21 anni, sotto la tutela del PNF di Achille Starace²⁹. Scuola e GIL dovevano rappresentare un tutto, chiamato "servizio scolastico", volto a edificare l'Italiano nuovo, cioè l'ideale della rivoluzione antropologica fascista, che a partire dal 1936 si affermò sotto i tratti militaristici e razzisti dell'Uomo nuovo³⁰ fino ad identificarsi con l'idea di cittadino-soldato, una forma di *miles romanus* novecentesco³¹. Malgrado la difficile applicazione della *Carta della scuola*, la GIL continuò questo suo ruolo di inquadramento e di indottrinamento dei giovani, fino a raggiungere un massimo, anche nei bilanci finanziari³², tra il 1939 e il 1943, prima che l'intero edificio non si sfasciasse con la caduta di Mussolini.

Dagli anni Ottanta, la politica educativa fascista, che abbiamo riassunto nelle grandi linee, è stata esaminata nel dettaglio dagli storici, vuoi per quanto riguarda la scuola, vuoi per le organizzazioni giovanili (ONB e GIL). Infatti, sulla scia dei lavori di Renzo De Felice, che aprivano negli anni Settanta la possibilità di studiare gli aspetti culturali e sociali del fascismo³³, si sono moltiplicate le ricerche riguardanti l'educazione fascista e l'indottrinamento dei bambini. Ad esempio, Michel Ostenc ha studiato l'evoluzione della scuola italiana negli anni della dittatura, con una particolare attenzione alle vicende ministeriali, alle teorie pedagogiche e ai dibattiti interni ai circoli fascisti. Inoltre, Nicola Zapponi, Carmen Betti e Luca La Rovere hanno lavorato sulla formazione, l'evoluzione e i compiti dell'ONB e della GIL.

Altri storici si sono interessati al clima educativo non strettamente fascista, mostrando che la scuola continuò durante il ventennio di diffondere fra i bambini una morale scolastica incentrata sull'operosità, sui valori di disciplina e di obbedienza ai superiori. Le ricerche di questi storici della cultura scolastica hanno anche evidenziato quanto nelle aule, si perpetuò un patriottismo tradizionale caratterizzato dalla devozione alla monarchia sabauda e ai valori conservatori che pretendeva di custodire. Hanno anche insistito sul peso della religione cattolica che, tornata in auge nella scuola pubblica con la riforma Gentile e la conciliazione tra Stato e

²⁹ N. Zapponi, "Le organizzazioni giovanili del fascismo (1926-1943)" cit., p. 618

³⁰ E. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 241

³¹ L. La Rovere, *Giovinetta in marcia*, Novara, Editoriale Nuova, 2004, p. 105

³² N. Zapponi, "Le organizzazioni giovanili del fascismo (1926-1943)" cit., p. 629

³³ O. Forlin, *Le fascisme. Historiographie et enjeux mémoriels*, Paris, La Découverte, 2013

Chiesa, poté dispiegare massicciamente la propria etica pretendendo condurre i bambini sulla diritta via della morale e delle virtù cristiane. Le ricerche degli storici della cultura scolastica e della pedagogia, come Juri Meda o Davide Montino, hanno inoltre riguardato il contenuto dei quaderni scolastici, interrogandosi sulla spontaneità della scrittura dei bambini nell'ambiente della scuola³⁴. L'interesse per il quaderno ha anche stimolato ricerche sull'italiano scolastico come quelle guidate da Luisa Revelli nell'ambito valdostano³⁵.

Questa preoccupazione per la scrittura e il punto di vista dei bambini era già al centro del nostro precedente lavoro di tesi, intitolato “*Mi sembra di essere un soldato*”. *La réception du fascisme par les élèves piémontais (1926-1943)*³⁶. Esso verteva specificamente sulla questione della ricezione degli elementi dell'ideologia fascista presso i bambini. Avevamo messo in evidenza quanto questa ricezione fosse graduata su una scala di più o meno grande assimilazione ideologica fra i bambini. Mentre i miti e i riti fascisti erano poco assimilati, il nazionalismo imperiale e la figura del duce rappresentavano un indiscutibile perno del radicamento del fascismo, facilitando l'assimilazione dei valori dell'Italiano nuovo e preparando il terreno per quello che sembra esser stato il culmine della fascistizzazione: la relazione dei bambini con la loro divisa di Balilla o di Piccola Italiana.

Nella continuità di questo lavoro, abbiamo deciso di allargare la sfera della ricezione e guardare alla maniera in cui il fascismo interagì con le altre tradizioni culturali – scolastica, religiosa e patriottica – per radicarsi fra i più giovani. Ci siamo interrogati non soltanto sulla fascistizzazione dei bambini ma anche sull'ambiente culturale e storico di essa. Infatti, lo studio della diffusione dell'ideologia fascista presso i bambini necessita un quadro storico più ampio. L'educazione fascista deve essere contestualizzata nei due processi storici che abbiamo evidenziato: l'entrata delle masse in politica e la diffusione di un pessimismo culturale, ai quali il fascismo reagì propagandando i miti della massa (giovanile) inquadrata e della palingenesi nazionale. L'educazione fascista dev'essere anche ricollegata ad un fenomeno di più lunga durata, cioè studiata nella continuità della tradizione di controllo del bambino, di repressione

³⁴ Si può citare ad esempio il volume di J. Meda, D. Montino e R. Sani (dir.), *School exercise books. A Complete Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Macerata, Edizioni Polistampa, 2010, o quello di D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene Edizioni, 2005

³⁵ Quattro volumi sono stati pubblicati tra il 2010 e il 2014 a partire da un programma di ricerca coordinato da Luisa Revelli intitolato CoDiSV, cioè Corpus Digitale di Scritture scolastiche d'ambito Valdostano. I due più affini alla nostra ricerca sono L. Revelli (a cura di), *Scritture scolastiche dall'Unità d'Italia ai giorni nostri*, Roma, Aracne, 2011 e F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianze dai quaderni valdostani*, Roma, Aracne, 2014.

³⁶ L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*”. *La réception du fascisme par les élèves piémontais (1926-1943)*, Mémoire de Master 1 sous la direction d'O. Forlin, Université Grenoble Alpes, 2020

della sua spontaneità, che si sviluppò nella scuola dall'Ottocento, attingendo in parte ai modelli di educazione cristiana. La nostra tesi è che gli imperativi sociali, culturali e morali che pesavano da decenni sull'infanzia furono determinanti nel processo di fascistizzazione, poiché il regime fascista cercò di riallacciare la propria ideologia alle tradizioni culturali italiane, malgrado momenti di aperta conflittualità. Pensiamo che l'educazione fascista tale quale fu attuata nell'Italia tra le due guerre e recepita dai bambini seguì meccanismi simili alla *congiuntura* di cui parla Enzo Traverso – prendendo in prestito il concetto a Braudel – per descrivere il periodo tra il 1914 e il 1945 come un lasso di tempo in cui si condensano mutamenti storici di lunga durata³⁷. In altri termini, secondo noi, non solo l'*educazione in Italia durante il fascismo* conservò numerosi tratti ottocenteschi, ma l'*educazione fascista* stessa, pur definendosi rivoluzionaria, si appoggiò su modelli morali e culturali dell'Italia prefascista, prendendo atto della loro egemonia per cercar di costruire la sua.

La nostra tesi verte inoltre sulla soggettività dei bambini. Pensiamo che l'analisi del loro punto di vista sull'intreccio di influenze che miravano ad educarli e inquadrarli dev'essere approfondita. Come spiega la filosofa Judith Butler, in una riflessione dedicata alla libertà del singolo, vi è tra l'individuo (qui il bambino) e il suo mondo sociale un principio di dipendenza reciproca: l'azione individuale può sempre apparire come l'anticipazione o la replica di una formulazione dell'agire altrui³⁸. Restringendo l'idea di un'autonomia individuale totale, la teoria di Butler offre spunti concettuali utili per capire le interazioni che si creavano tra da una parte le idee e azioni dei bambini e dall'altra parte ciò che osservavano e imparavano dalle esperienze altrui e dai modelli imposti loro. Per l'oggetto di cui ci occupiamo sarebbe anche giusto parlare di autonomia intellettuale inquadrata: i bambini stanno costruendo i propri strumenti intellettuali, stanno acquisendo le proprie visioni del mondo, ma le ambizioni totalitarie del regime in cui vivono pesano indubbiamente su questa formazione intellettuale condizionando fortemente il processo di ricezione delle norme culturali e morali. Studiare questo processo significa quindi occuparsi anche di coercizione. Pensiamo che lo studio degli scritti scolastici, indagando nel dettaglio linguistico, potrebbe permettere di capire cosa rappresentasse per i fanciulli la parte prescrittiva e coercitiva del loro mondo culturale.

Per fare questa ricerca e trovare elementi di risposta alle diverse interrogazioni che la nostra tesi suscita, lavoreremo a partire da un corpus di quarantuno quaderni scolastici, di cui

³⁷ E. Traverso, *A ferro e fuoco* cit., p. 170

³⁸ F. Iuliano, "Siamo tutti mutuamente dipendenti. Judith Butler, *La forza della nonviolenza. Un vincolo etico-politico*", in *L'Indice dei libri del mese*, , XXXVIII, 1, gennaio 2021, p. 19

dodici conservati nel “Fondo Quaderni” della Fondazione Tancredi di Barolo (FTB) a Torino³⁹, e ventinove disponibili online nel CORpus DIGitale delle Scritture SColastiche (CoDiSSc)⁴⁰, nato nel 2003 col nome CoDiSV (CORpus DIGitale di Scritture scolastiche d’ambito Valdostano). Questi quarantuno quaderni appartengono a ventotto alunni, tutti scolarizzati nelle scuole elementari tra il 1922 e il 1942, soprattutto nella quarta o quinta classe. Questi bambini hanno tra otto e quattordici anni, cioè un’età corrispondente all’obbligo scolastico qual’era stato esteso dalla riforma Gentile (fino a quattordici anni)⁴¹. Fra loro, quelli appartenenti all’ONB erano, anche lì per ragioni di età, Balilla o Piccola Italiana. Sui ventotto bambini, undici vivono in Piemonte e diciassette in Valle d’Aosta, per lo più in piccoli centri urbani o in paeselli rurali (v. Appendice 3). I loro quaderni sono di sei tipi: diario, quaderno di temi, quaderno di dettati, quaderno di calligrafia, quaderno di religione e quaderno miscellaneo.

Il quaderno di religione e il diario nacquero con la riforma del 1923. Il primo comparì con la reintroduzione dell’ora di dottrina cattolica nella scuola, e il secondo sorse dalla pedagogia idealista. Il diario, e il fatto che sia stato mantenuto lungo tutto il ventennio, fu uno dei successi di Lombardo-Radice⁴². Egli ed gli altri pedagogi idealisti consideravano infatti che il popolo e le sue tradizioni si esprimevano attraverso la parola dei bambini, la quale doveva quindi essere ascoltata e ricercata attraverso procedimenti maieutici quale l’esercizio del diario⁴³. Questi doveva quindi essere l’occasione di cogliere la spontaneità del bambino, la sua vita e i suoi affetti. In parte questo programma riuscì, ed è per questo che possiamo usare oggi i diari come fonti essenziali di ricerca sulla soggettività dei fanciulli. Con la riforma del 1923, il quaderno di temi subì anche forti trasformazioni. Prima della Grande Guerra il tema (svolto in un componimento) era rimasto unicamente prescrittivo, come durante l’Ottocento, e non si curava mai di far “parlare” i bambini, di evidenziare il loro punto di vista. Questo cambiò con l’azione di Lombardo-Radice e alcuni temi verterono ormai sull’ambiente dell’alunno. Ovviamente, nel contesto della dittatura fascista, i temi continuarono di avere una vocazione prescrittiva morale, alla quale si aggiungeva ormai un’educazione politica⁴⁴. Questo compito prescrittivo era inoltre affidato agli esercizi di calligrafia e ai dettati, che restarono la parola ufficiale di moralizzazione e di fascistizzazione dei bambini. Infine, il quaderno miscellaneo

³⁹ Per una presentazione della collezione “Fondo Quaderni” si veda F. Pizzigoni e P. Vagliani, “La collezione dei quaderni del Museo della scuola e del libro per l’infanzia di Torino”, in J. Meda, D. Montino et R. Sani (dir.), *School Exercise Books*. cit., pp. 114-125

⁴⁰ Si veda <http://www.codissc.it/archivio-digitale>

⁴¹ INDIRE, *Prospetto comparativo dei programmi della scuola elementare (1867-1923)* cit.

⁴² D. Montino, “Scritture scolastiche e soggettività infantile nell’Italia del Novecento” cit., p. 648

⁴³ D. Montino, *Bambini, penna e calamaio* cit., p. 65

⁴⁴ D. Montino, “Scritture scolastiche e soggettività infantile nell’Italia del Novecento” cit., p. 649

non era altro che un quaderno nel quale questi diversi esercizi di lingua – diario, temi, dettati – e a volte problemi di matematica si mescolavano.

Analizzando questo corpus di quaderni valdostani e piemontesi, ci interrogheremo quindi sulla ricezione dei precetti culturali e morali imposti ai bambini durante il ventennio fascista e ci chiederemo quali relazioni tra il fascismo e le tendenze della cultura italiana in atto dall'Ottocento poterono favorire la diffusione dell'ideologia fascista presso i più giovani.

In un capitolo introduttivo, evidenzieremo innanzitutto la composizione statistica dei quaderni studiando gli argomenti dei dettati, i temi dei componimenti e il contenuto dei diari. Sulla base di questo lavoro, svilupperemo un'analisi in due parti. Prima, studieremo il modo in cui il tempo quotidiano e annuale dei bambini veniva “inquadrato”, cioè strutturato dagli imperativi sociali del lavoro, della pratica religiosa e della partecipazione alla feste patriottiche e fasciste, stando attenti in particolare alla visione che i bambini avevano di questi quadri educativi. Dopo aver messo in evidenza questo peso delle diverse tradizioni culturali nel tempo dei bambini, studieremo il loro peso morale, guardando alla ricezione dei diversi precetti etici – scolastici, religiosi o patriottici – e soprattutto al loro intrecciarsi con l'ideologia fascista che favoriva, secondo noi, l'assimilazione di essa presso i bambini.

Capitolo introduttivo.

Uno studio statistico del corpus. Cosa ci raccontano i quaderni?

Per avere uno sguardo il più ampio possibile sui quaderni, abbiamo scelto di fare un primo lavoro di natura statistica sul corpus studiato. Questo lavoro mira a situare le ideologie – religione, fascismo, patriottismo – e i loro precetti nel più generale quadro degli scritti dei bambini. Abbiamo analizzato statisticamente tre oggetti distinti: gli *argomenti* dei dettati, i *temi* dei componimenti, il *contenuto* dei diari.

1. I dettati, veicoli dell'educazione politica

Il dettato è il testo imposto dall'alto per eccellenza, un testo predefinito nel quale gli unici interventi possibili dell'alunno sono gli errori. È il principale veicolo dei valori morali, religiosi o nazionalistici nella scuola. Studiando gli argomenti dei dettati assegnati dall'insegnante possiamo distinguere sette tematiche (fig. 1):

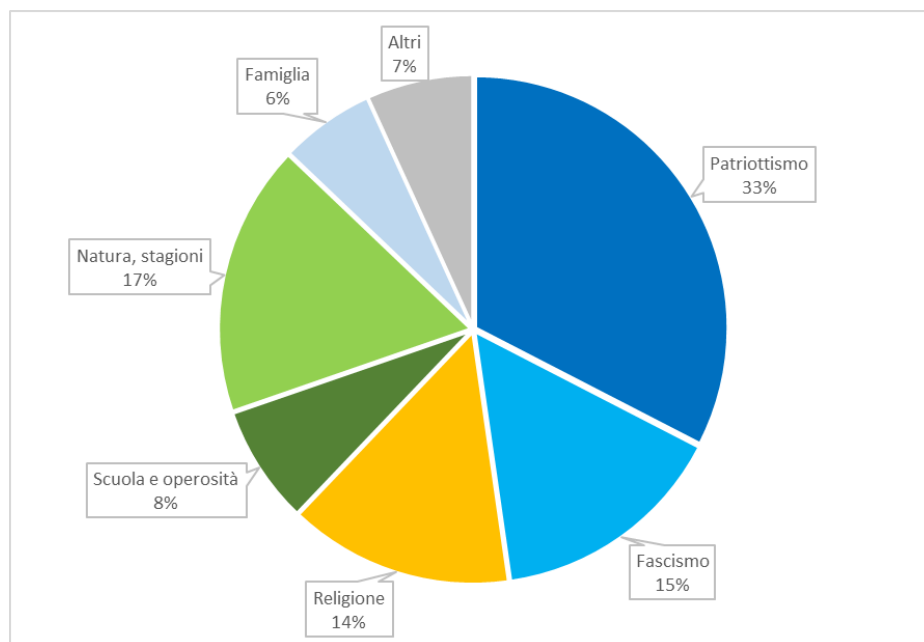


Fig. 1: Tematiche dei dettati

Le statistiche qui presentate sono state compiute a partire da un campione di 134 dettati (nei quaderni di 13 alunni tra il 1922 e il 1941) di cui 51 solo per l'anno scolastico 1939-40. Appare evidente il peso che vi occupa l'educazione politica (tematiche patriottiche e quelle strettamente fasciste messe assieme) che compone quasi la metà dei dettati (48%). Tuttavia, il

patriottismo, depurato da riferimenti all'epopea fascista e consistente nell'esaltazione dell'Italia, della monarchia o dei caduti della Grande Guerra, occupa un posto due volte più importante del fascismo. La pretesa di egemonia totalitaria fascista appare quindi fortemente delusa. I dettati sulla natura e le stagioni sono addirittura più numerosi (17%), sicché durante il ventennio, un alunno aveva più probabilità di scrivere un dettato a proposito degli uccelli e delle foglie d'autunno che della Marcia su Roma o della fondazione dei Fasci. Inoltre, il dettato rappresenta un veicolo non trascurabile della religione (14%), dell'operosità e della disciplina a scuola (8%). Su questa funzione plasmatrice del dettato torneremo in varie occasioni, dimostrando il peso delle sue immagini sulla mentalità dei bambini. Basta per ora notare che globalmente, malgrado la cospicua propaganda diretta verso i giovani, il fascismo arranca nel guadagnare un posto di rilievo all'interno dei dettati. Lo stesso vale per i componimenti, ai quali dedichiamo adesso la nostra attenzione.

2. I componimenti scolastici: tematiche, libertà della scrittura e contesto del tema.

Dal punto di vista della spontaneità della scrittura, i componimenti scolastici sono di natura ibrida. Il tema è assegnato dall'insegnante e condiziona più o meno la scrittura del bambino. Lo svolgimento, invece, è della mano dell'alunno, benché a volte egli si ispiri a modelli come testi del suo libro di lettura.

Le statistiche sono tratte da 159 componimenti in 25 quaderni appartenenti a 15 alunni tra il 1922 e il 1941. Come nel caso dei dettati, sono statistiche fatte in base alla tematica di ogni componimento, e non in base al suo contenuto.

Rispetto ai dettati, sorprende il peso relativamente debole del patriottismo e del fascismo, che rappresentano soltanto il 18% dei componimenti. I componimenti dedicati alla natura, alla famiglia e alla scuola sono quasi il 75%, mentre la religione fatica a raggiungere il 10% (fig. 2). I componimenti non sono un veicolo importante dell'educazione politica, diversamente dai dettati. Sono molto più legati alla vita del bambino, all'osservazione della natura o della società, spesso a prescindere da qualsiasi considerazione ideologica.

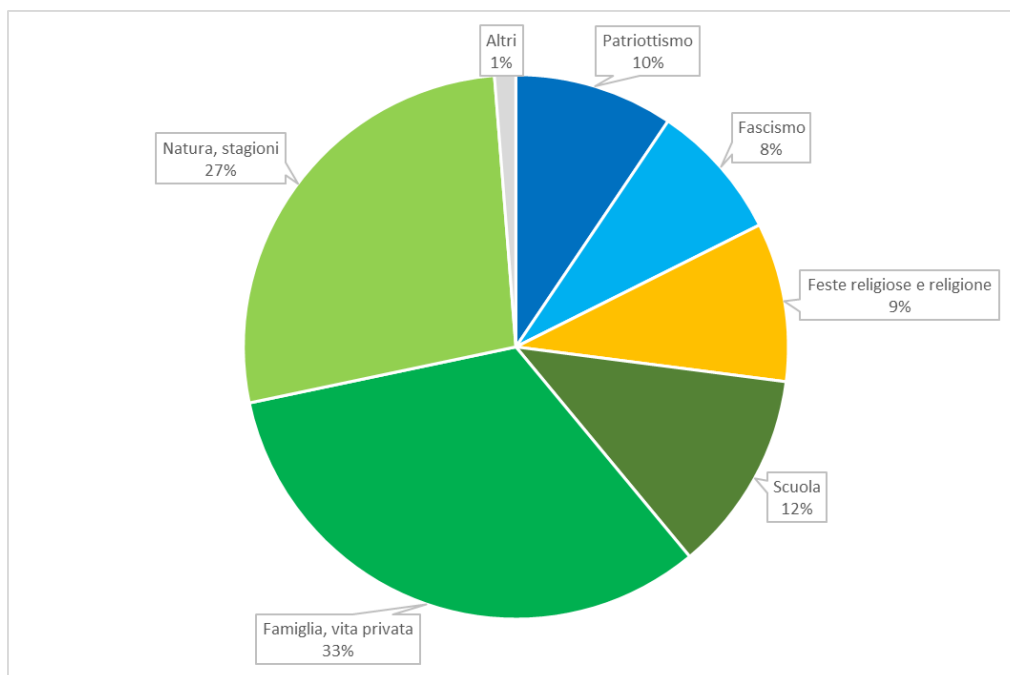


Fig. 2: Tematiche dei componenti

I componenti possono essere divisi a seconda delle loro tematiche ma anche a seconda di un criterio che condiziona il modo in cui l'alunno svolgerà il tema assegnato: il grado di libertà dello scritto, che possiamo dividere in quattro livelli:

- il *tema libero* in un contesto definito,
es: "Come passerò le vacanze"¹
- il *tema definito*,
es: "La Befana fascista"²
- il tema definito con uno *svolgimento suggerito*,
es: "Senza i risparmi fatti con tanto rinuncio non avrei avuto la soddisfazione di..."³
- il tema definito con uno *svolgimento imposto*.
es: "Voglio essere buona e gentile con tutte le creature di Dio"⁴

I due estremi, tema libero e tema prescritto (suggerito o imposto che sia), rappresentano entrambi il 10% del corpus, mentre il tema definito senza precisazioni nel modo di trattarlo occupa un largo spazio medio di 79% (fig. 3). Tuttavia, si tenga presente che i temi definiti sono una variegata galassia che accoglie quasi tutte le tematiche delineate prima (patriottismo, fascismo, religione, famiglia e vita privata...). Come vedremo più avanti, lo svolgimento di

¹ Corpus DIgitale di Scritture Scolastiche (CoDiSSc) 486, Silvio G., *Temi*, 1937-38, 4° el.

² CoDiSSc 504, Elvia G., in *Temi*, 1937-38, 4° el.

³ CoDiSSc 143, Onildo G., *Temi*, 1923-24, 4° el.

⁴ CoDiSSc 504, Elvia G., *Temi*, 1937-38, 4° el.

questi temi dipende in gran parte da quanto l'alunno ha capito delle attese del maestro (e più in generale delle autorità) e dipende anche dal contesto culturale attorno al bambino e dagli imperativi morali e sociali che gravano su di lui. Il libero svolgimento di un tema non dipende solo dalla forma presa dal tema stesso, bensì da ciò che condiziona la scrittura. Ecco perché misurare la spontaneità di uno scritto è così difficile, perché molto di ciò che non è esplicitamente prescritto è implicitamente eterodiretto.

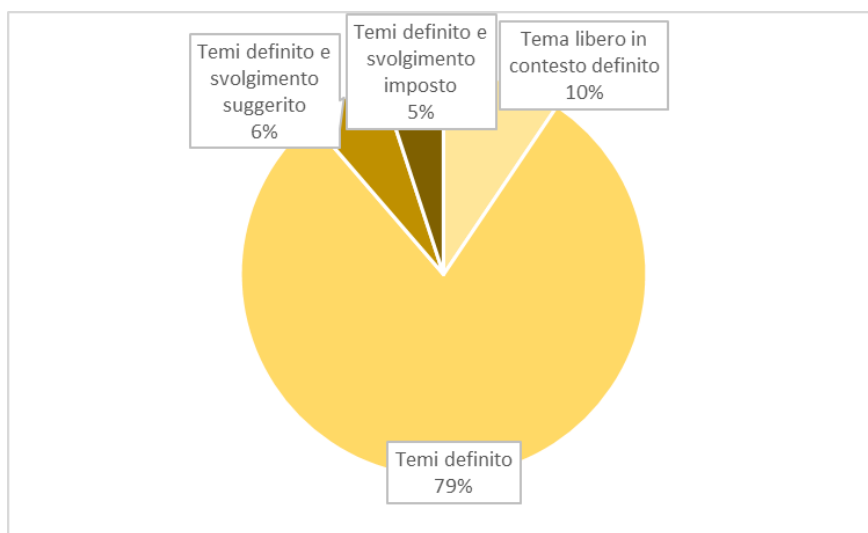


Fig. 3: Gradi di libertà della scrittura dei componimenti

Una terza spartizione possibile dei componimenti, che si rivelerà molto utile nel nostro lavoro, deve esser fatta a seconda del contesto del componimento, ossia il modo in cui il tema si inserisce nella vita dell'alunno e/o dipendono da essa (fig. 4). Si possono evidenziare quattro tipi di temi:

- il *tema annuale*⁵, relativo ai cicli della natura o a eventi annuali del calendario sociale, politico o religioso.
- il *tema occasionale*, relativo a un evento puntuale, ad esempio una visita della direttrice
- il *tema personalizzato*, che afferisce alla vita privata e agli affetti dell'alunno
- il *tema generale*, il cui argomento non è legato alla personalità dell'alunno, né alla sua vita, né ad un evento in particolare. È un tema con una vocazione meramente educativa o moralizzatrice: ad esempio "Cos'è la scuola?" o "Il sacrificio di Abramo". Può consistere semplicemente nel restituire la lezione appresa.

⁵ Questa denominazione è stata scelta per comodità. Non bisogna però confonderla con il "componimento annuale" che era un tipo di componimento fatto in diverse puntate durante tutto l'anno su una tematica generale. Esisteva anche in versione "mensile".

Tuttavia, i confini tra i diversi tipi non sono sempre chiare. Per questo bisogna stare attenti al contesto di scrittura. Il tema “Parlate di Cristoforo Colombo” sarà definito “tematico” se scritto nel mese di aprile, ma sarà definito “calendaristico” se scritto proprio il 12 ottobre – come spesso avviene – perché in questa data ricorre esplicitamente la festa della scoperta dell’America, ossia il momento di esaltazione della figura del navigatore genovese.

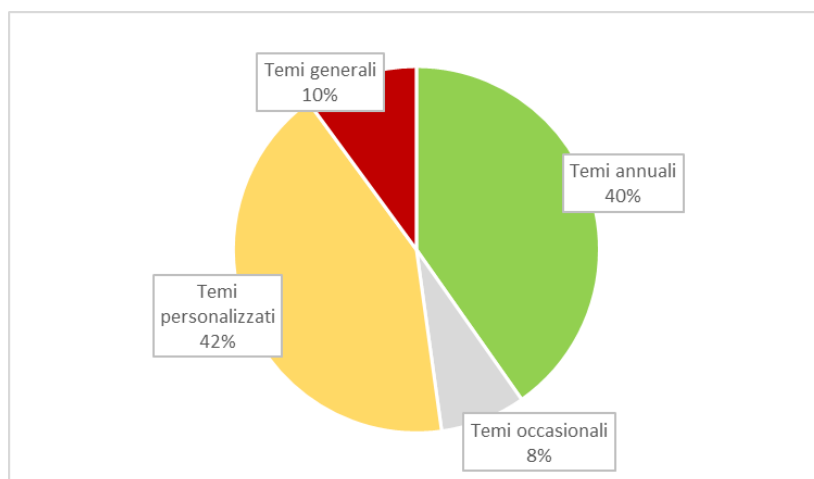


Fig. 4: Tipi dei temi

Le tre maniere di dividere i componimenti (per tematica, per grado di libertà della scrittura, per tipi di tema) saranno riprese lungo il nostro lavoro, come appoggio per un’analisi dei testi degli alunni, valutando in particolare la loro spontaneità.

3. I diari: cosa ci raccontano i bambini?

3.1. Criteri dell’analisi statistica dei diari: corpus, elementi di diario e tematiche

Il diario è un esercizio nato nella scuola italiana proprio con il fascismo. La riforma Gentile, attuata dal pedagogo idealista Giuseppe Lombardo Radice per quanto riguarda la scuola elementare, crea questo nuovo tipo di testo scolastico, ponendo al centro il bambino e il suo mondo⁶. Considerato mero esercizio di lingua italiana o vera e propria confessione dell’alunno all’ insegnante, il “diario della vita di scuola” assume tratti molto diversi. Lo incontriamo a volte come esercizio di cronaca, completamente distaccato dal quotidiano del bambino. Consiste allora in componimenti aventi per tema una data e un evento importante,

⁶ D. Montino, “Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell’Italia del Novecento”, *Contemporanea*, vol. 9, n° 4, ottobre 2006, p. 649

spesso una festa patriottica. In altri casi, il diario è esplicitamente definito dall'insegnante come un testo dedicato alla vita scolastica. Riveste allora la forma di un resoconto formale delle attività fatte in classe durante la giornata. Non abbiamo preso in considerazione questi due tipi di diario in questo studio statistico. I diari studiati qui sono diari "liberi": il bambino scrive quello che ha scelto di raccontare. L'intervento dell'insegnante è posteriore e consiste nelle correzioni di lingua e in eventuali ritocchi del contenuto.

Le statistiche realizzate a partire dei diari sono diverse da quelle precedenti. Poiché i diari sono il cuore della nostra analisi della cultura e del quotidiano dei bambini, abbiamo fatto un lavoro di scomposizione del contenuto dei diari in unità minime, che potremmo definire "elementi di diario". In ogni elemento di diario, il bambino può :

- raccontare un'azione compiuta da lui stesso o da altri,
- evocare una persona, un oggetto o un luogo,
- esprimere un'emozione, un'osservazione o un'idea.

Ad esempio, nella frase "Come ero contenta a Natale, alla mezzanotte sono andata a sentire la S. Messa."⁷, si distinguono due elementi di diario: l'uno espressione di un'emozione, l'altro di un'azione.

Il corpus di diari è costituito da tredici quaderni appartenenti a undici alunni. I diari scelti hanno un minimo di 30 unità del quotidiano, per essere sufficientemente rappresentativi. In totale sono 276 le giornate raccontate e 1204 gli elementi di diario, in base alle quali le statistiche sono state realizzate.

Prima di entrare nel dettaglio, è importante chiarire quali siano le tematiche in cui abbiamo scelto di catalogare gli elementi di diario:

- *Patriottismo*: la Patria, la monarchia, le cerimonie patriottiche e i simboli nazionali. Le espressioni di entusiasmo e di adesione ai valori patriottici.
- *Fascismo*: l'ideologia fascista, i simboli fascisti, l'ONB (poi GIL), Mussolini, le cerimonie fasciste. Le espressioni di entusiasmo e di adesione ai valori fascisti.
- *Religione*: la vita parrocchiale, la vita spirituale (preghiera), la Chiesa e gli elementi di teologia.
- *Scuola*: la vita della scuola, cioè i compagni di classe, la maestra o il maestro e le altre autorità come il direttore o l'ispettore.
- *Studio e compiti*: i lavori fatti a casa per la scuola.
- *Lavori domestici*: i lavori compiuti a casa, come prendere la legna, fare le pulizie, ecc., spesso per aiutare i genitori.

⁷ "Fondo Quaderni" della Fondazione Tancredi di Barolo (FTB), Antonietta B., *Diario*, 1933-34, 4° el., 28 dicembre 1933, p. 59

- *Lavori di campagna*: i lavori compiuti per aiutare nei campi i genitori contadini. Ne abbiamo escluso i riferimenti all'orto, di cui parlano spesso figli di non contadini.
- *Natura*: l'osservazioni diretta o la descrizione teorica (più simile al tema) della natura.
- *Giochi e divertimenti*: i vari giochi fatti da soli, coi compagni o coi fratelli e sorelle, ma anche gli altri svaghi sociali e le varie espressioni di contentezza e felicità legate a particolari attività.
- *Aneddoti*: gli elementi di poca importanza, osservati durante la giornata e consegnati nel diario per la loro estraneità.
- *Osservazioni della società*: le osservazioni fatte sul mondo sociale – la gente in generale, un determinato gruppo sociale, ecc. – e sugli atteggiamenti sociali. Queste osservazioni sono a volte assunte come “leggi” della società, espresse col presente di verità generale. Il limite tra osservazione e “legge” non è facile da determinare poiché un'idea espressa nel diario non è sempre chiaramente legata all'esperienza vissuta. Precisiamo inoltre che l'osservazione della società si discosta dall'aneddoto per l'importanza che assume nella costruzione delle rappresentazioni culturali e sociali.
- *Igiene*: le pratiche personali di igiene, che erano un tema chiave dell'educazione dei bambini dell'epoca.
- *Famiglia*: i membri della famiglia fuori dal contesto del lavoro domestico o del lavoro di campagna. Le espressioni di affetto nei loro confronti.
- *Altri*: tutto ciò che non può essere catalogato nelle tematiche precedenti.

3.2. Analisi statistica dei diari

Al livello generale, si forma un profilo medio (fig. 5) in cui la religione e i divertimenti occupano il posto principale, con rispettivamente il 18 e il 17 per cento. La forte presenza della religione nei diari è dovuta all'ancora debole secolarizzazione nell'Italia del ventennio. In competizione con il fascismo, l'influenza della Chiesa si rafforza con la conciliazione del 1929 e l'attività culturale dei cattolici. I giochi e i divertimenti sono la manifestazione di un vissuto quotidiano che lascia tempi e spazi per gli svaghi dei fanciulli. Anche i bambini impegnati nei lavori di campagna trovano momenti per il gioco. Inoltre, dalla seconda metà dell'Ottocento, l'aumento del numero di oggetti e giocattoli dedicati ai bambini ha favorito questa presenza del gioco nel loro quotidiano.

Vengono poi la scuola (10 %), la natura (8 %), le osservazioni della società (8 %), il fascismo (8 %) e il patriottismo (7 %). Osserviamo che il peso dell'educazione politica

(patriottismo e fascismo messi assieme) è del 15 per cento, cioè molto meno di quello nei dettati (48 %), ma quasi uguale a quello nei componimenti (18 %).

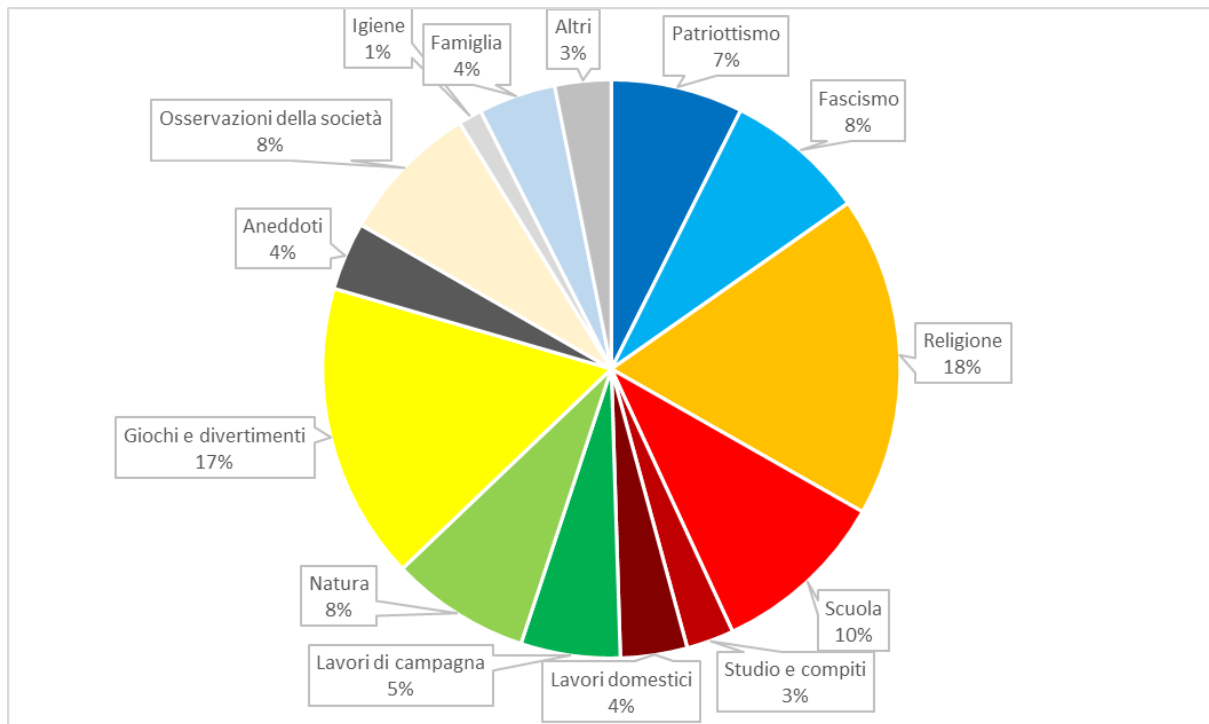


Fig. 5: Tematiche del diario

3.2.1. Bambini contadini e bambini non contadini

Dietro a questo profilo medio, appaiono diversi profili di bambini. Innanzitutto si osserva l'influenza del contesto contadino sulla composizione dei diari. Chi deve aiutare i genitori nei campi (tre alunni nel corpus studiato) dedica al resoconto dei lavori di campagna gran parte del proprio diario (28%). Ricordiamo che questi bambini lavorano nei campi, ma sono comunque scolarizzati. Altri frequentano poco o mai la scuola, e rappresentano una categoria impossibile da studiare tramite fonti scolastiche.

Completamente diverso è il caso di bambini di famiglie non contadine, talvolta agiate. L'assenza dei lavori di campagna lascia spazio alle altre tematiche, in particolare a quella delle "Osservazioni della società" (fig. 6). Pur vivendo in piccoli centri urbani e paesi del Piemonte (Ciriè, Mongrando, Galliate, ecc.) o della Valle d'Aosta (Chambave, Bard, Fontainemore, ecc.) questi bambini hanno un vissuto quotidiano molto diverso da quello dei figli di contadini impegnati nei lavori di campagna (fig. 7).

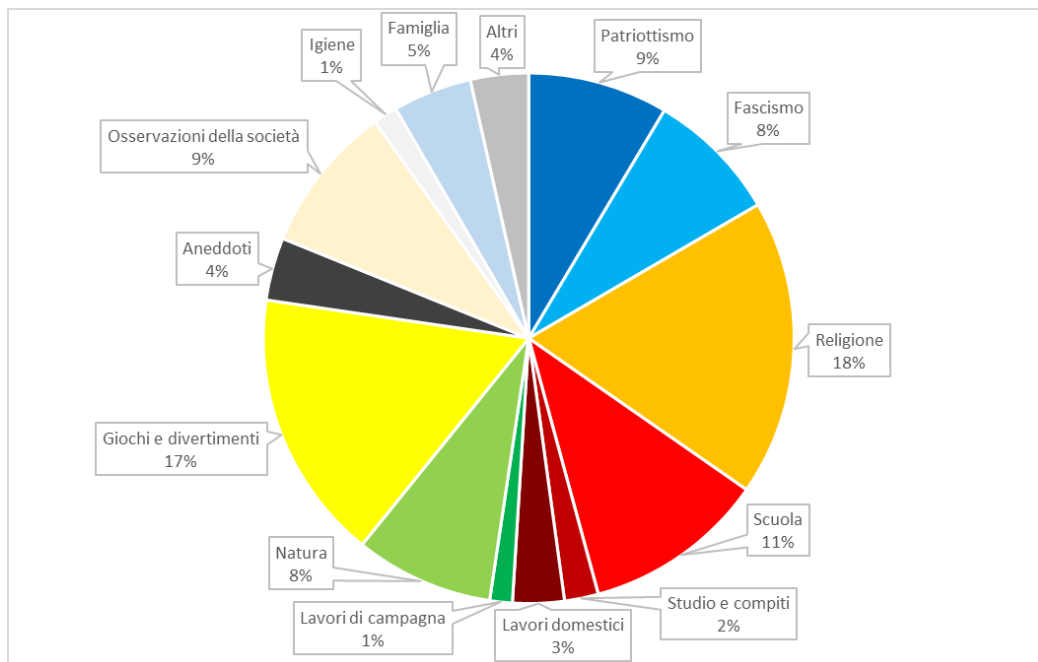


Fig. 6: Tematiche dei diari dei bambini non contadini

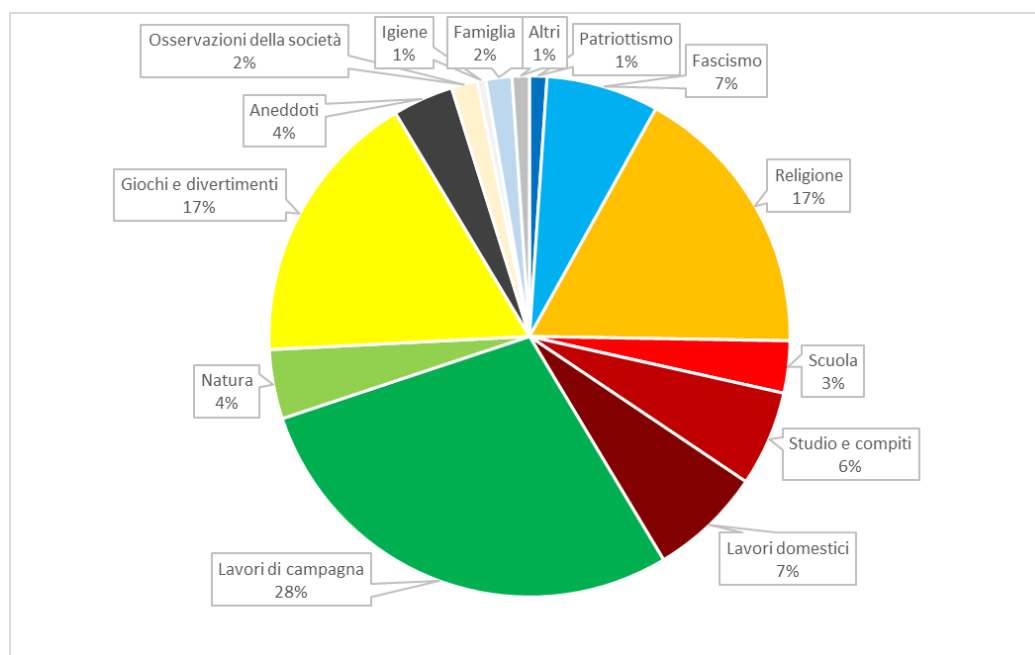


Fig. 7: Tematiche dei diari dei bambini contadini

I due grafici appaiono come ventagli opposti, che si aprono o si chiudono seguendo un asse stabile, quello dei giochi e della religione (entrambi circa il 17-18%). Mentre il blocco “lavori di campagna” e “lavori domestici” rappresenta il 35% dei diari dei bambini contadini, rappresenta solo il 4% di quelli dei bambini non contadini. Negli scritti di questi ultimi, l’alta percentuale riservata dai bambini contadini ai lavori di campagna (28%) è sostituita dal patriottismo (9% contro 1% per i bambini contadini), dalla scuola (11% contro 3%), dalle

osservazioni della società (8% contro 2%) e da una maggior descrizione (a volte teorica) della natura (8% contro 4%). Degno di nota è il fatto che il fascismo rimane una costante (7-8%), a riprova di una diffusione dell'ideologia fascista tramite la scuola, in città come in campagna.

3.2.2. Un diagramma per ogni bambino: abbozzi di ritratti

Il criterio contadino / non contadino non è l'unico. Possiamo differenziare i bambini tra loro anche a seconda dell'importanza che accordano a tale o tal'altra tematica. Useremo queste statistiche come appoggio per il nostro lavoro di analisi dei testi. Basta per ora fare un esempio per mostrare il tipo di analisi che guiderà il nostro studio, con un'attenzione alle particolarità di ogni bambino.

Modesta, alunna di quinta elementare nel 1932, dà un'importanza immensa alla religione (71%), cioè alla frequenza a messa e alla preghiera, mentre non allude mai all'ideologia o alle cerimonie fasciste (fig. 8). Allo stesso modo la parte che riserva ai giochi è ristrettissima (2%). Tuttavia, ciò non vuol dire che queste tre tematiche siano antitetiche. Nei diari di altri bambini, i giochi, la religione e il fascismo occupano un posto parimenti importante, come lo dimostra il diario di Elvia G. in cui rappresentano rispettivamente il 25, il 19 e il 15 per cento (fig.9).

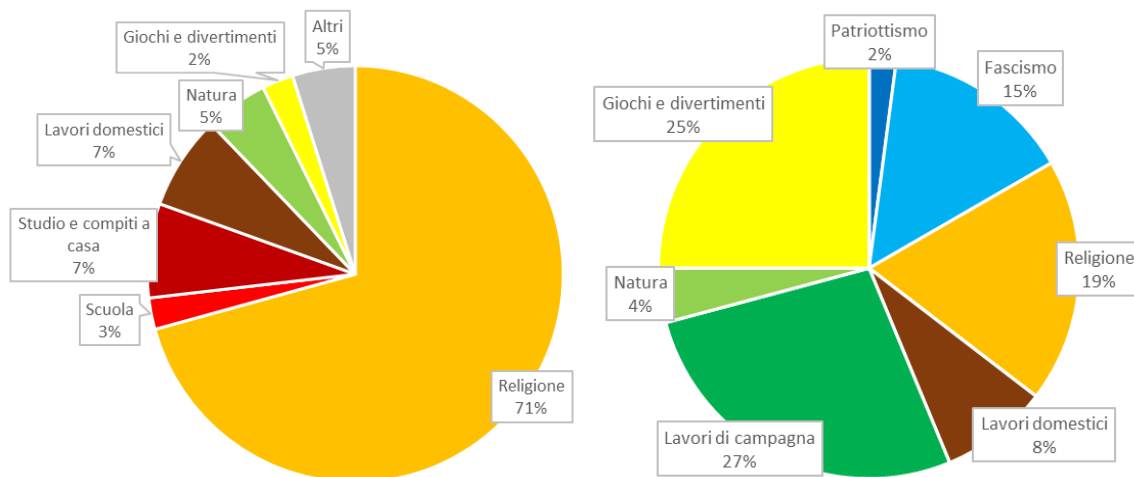


Fig. 8 e 9: Contenuto dei diari di Modesta (1932) e di Elvia G. (1938)

I diagrammi circolari formati a partire da queste statistiche sono ritratti di personalità, che ci permettono di vedere quello che pesa di più nel racconto del quotidiano di un bambino, ciò a cui egli dedica maggior importanza (v. Appendice 5). Il fatto che i "Giochi e divertimenti" rappresentino il trenta per cento degli elementi di un diario non significa che il trenta per cento

del tempo di questo bambino sia dedicato al gioco. Può giocare poco ma dedicarci così tanta importanza da dare al gioco un peso statistico eccezionale all'interno dei suoi scritti.

Gli undici "ritratti" statistici realizzati a partire dai diari sono stati posti in appendice in modo da potervi fare regolarmente riferimento lungo la nostra ricerca, in quanto importanti strumenti di contestualizzazione per un'analisi delle citazioni tratte dai diari.

Dettati, componimenti e diari dimostrano l'esistenza di una pluralità di influenze che delineano un tempo inquadrato dei bambini di cui discuteremo adesso. In base allo studio statistico che abbiamo fatto su queste fonti scolastiche, possiamo già concludere che diversamente da quanto detto da una parte della storiografia della scuola fascista dagli anni 1990, il fascismo sembra lungi dall'essere onnipresente nel quotidiano dei bambini. Nei dettati, nei componimenti e particolarmente nei diari, non oltrepassa mai il 15% del contenuto. Parlando dell'Italia fascista, della Germania nazista e dell'URSS, la storica dell'educazione Egle Becchi affermava che "la pedagogia politica dello Stato totalitario occupava tutta la giornata del bambino [...] invadeva tutto il quotidiano, pure i momenti in cui il bambino era lasciato a se stesso"⁸. Lo studio approfondito di fonti come i quaderni contraddice quest'affermazione per quanto riguarda l'Italia fascista.

Sarebbe sbagliato dire che il fascismo non pesava sul quotidiano dei giovani, ma non è neanche vero che invadeva tutta la loro sfera privata compiendo con successo il suo progetto totalitario. Il fascismo ebbe un peso importante, ma meno importante del patriottismo e della religione, storicamente molto più radicati. Il confronto tra il fascismo e le altre sfere della società italiana è solo in parte un gioco a somma zero. È anche un complesso intreccio di influenze culturali, che il regime fascista sorveglia con le armi politiche in mano.

Ognuna di queste influenze struttura il quotidiano dei fanciulli e il loro calendario annuale, così da creare un vero e proprio tempo inquadrato dei bambini che studieremo adesso nella prima parte del nostro lavoro. I fanciulli vivono infatti in un'epoca in cui numerosi imperativi sociali e culturali gravano su di loro. La scuola, a prescindere dal fascismo ma a vantaggio di esso, diffonde l'idea di un dovere di operosità, strettamente collegato con i lavori (domestici o di campagna) che occupano il quotidiano di alcuni bambini. Inoltre, la religione cattolica continua di esercitare una cospicua influenza, non solo morale come vedremo più avanti, ma anche sociale, ricordando ai fanciulli i loro doveri nei confronti della Chiesa perché diventino buoni cristiani che vanno a messa, si comunicano e si confessano. Infine, il fascismo

⁸ E. Becchi, « Le XXe siècle », in Ead. e D. Julia (a cura di), *Histoire de l'enfance en Occident. Tome 2 : du XVIIIe à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, p. 418 (la traduzione è nostra)

con la sua ambizione, inasprita dagli anni Trenta, di regolare l'intera sfera sociale – assistenza, educazione,... – fu anche uno dei massimi organizzatori del tempo dei fanciulli, a forza di celebrazioni patriottiche e di mobilitazione nazionalista. Ci interesseremo quindi, durante tutta la prima parte, alla ricezione di questi imperativi sociali e culturali presso i bambini.

Prima parte.
**Lavorare, pregare e celebrare:
il tempo inquadrato dei bambini**



Capitolo I.

Studio e lavoro: le fondamenta del quotidiano dei bambini

“Tic! tac! tic! tac! L’orologio mi avverte che il tempo fugge e non ritorna. Dice, col suo tic tac: Bimbo lavora, studia e non sciupare il tempo. Ricorda che il tempo passa e non ritorna più”¹

1. Dallo studio al lavoro

1.1. Tra i banchi della scuola

La scuola era il luogo dove i bambini passavano la maggior parte delle loro giornate. L’obbligo scolastico era andato sempre crescendo dalla fine dell’Ottocento: nel 1877 era fissato dalla legge Coppino a nove anni, passò a dodici nel 1904 e infine a quattordici anni con la riforma Gentile. Chi non entrava nell’istruzione secondaria dopo la quinta elementare, continuava ormai gli studi in un altro triennio delle elementari (sesta, settima e ottava classi) o nella cosiddetta “scuola complementare” (v. Appendice 1).

I diari, soprattutto quelli esplicitamente dedicati a consegnare le attività svolte in classe, ci informano sulla vita dei bambini all’interno della scuola². Vi si possono osservare le lezioni, gli esercizi, gli insegnamenti speciali e le diverse materie insegnate. Certi scolari si rallegrano delle lezioni avute e addirittura si lamentano quando l’insegnante “non [possa] venire a fare scuola”³. Per alcuni, la scuola è il luogo di vita centrale: Carla S., scolarizzata a Torino, racconta nel suo diario quasi tutte le attività in classe – soprattutto gli esercizi di canto e di disegno – e anche le uscite scolastiche, la festa pro dote scuola e i suoi cospicui preparativi. Marcella L., il cui diario è occupato per metà da riferimenti alla scuola (v. Appendice 5), si sofferma non tanto sugli insegnamenti quanto sulle relazioni con i compagni e sui tanti modi in cui si atteggiavano. La scuola era quindi un luogo di sociabilità e di istruzione, caro a numerosi scolari.

Tuttavia l’importanza data alla scuola dai bambini può essere interpretata in un altro modo. È anche il risultato di un’educazione che insiste sull’importanza dello studio e del lavoro.

¹ CoDiSSc 263, Aurora C., “Il tempo”, in *Dettati*, 1939-40, 3° el., p. 33

² D. Montino, *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*, Roma, Aracne, 2007, p. 92

³ FTB, Anonimo di Ciriè, *Diario*, 1926-27, 5° el., 22 febbraio 1927, p. 43

Infatti, si trovano nei quaderni numerosi dettati dedicati alla scuola e al suo valore. Possiamo citarne uno, molto rappresentativo, scritto nel 1924:

Dopo la Chiesa, il luogo che merita maggiormente il tuo rispetto è la scuola. Nella scuola ti formi uomo, perché ivi si svolge la tua vita intellettuale e morale, acquistando sempre nuove cognizioni e con esse la nobiltà del cuore, la forza del carattere, ivi poni i primi germi della tua vita futura e prepari la tua futura condizione sociale, la tua felicità terrena e celeste.⁴

Si conferma quindi la doppia funzione della scuola di cui parlavamo in introduzione: istruire ed educare (ossia formare il “carattere”). Il ruolo educativo della scuola si manifesta in una morale scolastica di cui ci occuperemo più avanti. Uno dei suoi valori ritiene da subito la nostra attenzione, per le sue implicazioni nell’organizzare il tempo dei bambini: l’operosità.

1.2. Operosità e idea fascista del lavoro

Sin dall’unificazione del paese, la retorica nazionale si appoggiava su due pilastri : il patriottismo e l’operosità, cioè la qualità di chi si dedica intensamente al proprio lavoro. Nel discorso ufficiale dello Stato liberale, il lavoro appariva come l’unico modo di emanciparsi dallo stato di povertà. Era fonte di libertà, fonte di sicurezza, antidoto contro l’ozio, ma anche contro il disordine. Durante gli anni del fascismo, la forza di quest’idea era lungi dall’esaurirsi. Vi si aggiunsero elementi di produttivismo, secondo il quale la forza di un paese si misurava attraverso i suoi record produttivi, e quindi nella forza produttiva del proprio popolo. Da valore strettamente morale e sociale, l’operosità diventava col fascismo anche un valore politico.

Gran parte del tempo quotidiano dei bambini era regolato dall’idea di operosità, in classe o a casa. La scuola rappresentava il principale luogo di trasmissione dell’operosità creando, particolarmente in epoca fascista, un’equivalenza tra studio e lavoro. La scuola era veicolo del dovere di lavorare, considerato come una chiave di volta della società.

Diversi dettati sono dedicati al lavoro, come questo testo che troviamo nei quaderni di Roberto V., un alunno di terza elementare:

Noi siamo sulla terra per lavorare: tutti, poveri e ricchi, dobbiamo lavorare. Non dobbiamo mai stancarci perché il lavoro è la sorgente della prosperità e genera in noi quella contentezza che

⁴ CoDiSSc 142, Onildo G., “Dettato: Nella scuola” (febbraio 1924), in *Miscellaneo*, 1923-24, 4° el., p. 29

gl'infingardi non conoscono. Noi fanciulli portiamo questa contentezza allorché, dopo aver bene speso la giornata nello studio e nel lavoro, torniamo a casa e possiamo attestare ai nostri genitori di aver fatto pienamente il nostro dovere. (P. Thouar)⁵

È un dettato denso di *topoi*. Innanzitutto, il lavoro è un dovere. Porta *prosperità*, che non significa *ricchezza economica* poiché i poveri in quel testo rimangono poveri. Basta infatti che porti la *contentezza*, che a sua volta non significa la soddisfazione di aver imparato o realizzato qualcosa, ma soltanto la soddisfazione di aver compiuto il proprio dovere. Questo testo è un dettato del 1939, in perfetta sintonia con le riforme fasciste della scuola fatte da Bottai. Eppure è scritto redatto da Pietro Thouar, un educatore e uno scrittore di racconti per bambini della prima metà dell'Ottocento, ritenuto il più importante dell'epoca prima che lo sostituissero Collodi e De Amicis. I suoi testi erano pervasi da toni moralizzanti e guardavano al bambino laborioso come al modello di educazione⁶. Sul tema del lavoro, e dell'educazione più in generale, il regime fascista si riallacciò quindi ad una tradizione già fortemente radicata nella cultura italiana.

All'idea di dovere sociale, il fascismo aggiunse elementi di nazionalismo. Il 21 aprile i fascisti festeggiavano il Natale di Roma e la Festa del Lavoro, sostitutiva del 1° maggio, Festa dei Lavoratori. Il Natale di Roma fu istituito in occasione di un discorso di Mussolini a Bologna il 3 aprile 1921, con il preciso scopo di decostruire il mito socialista del proletariato e insistere sulla comunione di tutti i lavoratori nell'ambito di una "solidarietà della stirpe". Il lavoro era ormai un atto di partecipazione alla vita della nazione. Questa interpretazione fascista del lavoro venne pubblicamente esplicitata nel momento in cui Mussolini, per ostacolare le tendenze centrifughe del movimento fascista, ribadisce la sua leadership definendo il fascismo come "la [sua] creatura"⁷. L'immagine del lavoro come partecipazione a una comune opera nazionale dev'essere quindi vista come un mito federativo che Mussolini stesso usò pragmaticamente per ricompattare intorno a sé il proprio movimento, prima di farlo con la nazione intera. Specchi di quest'ideologia, i testi scolastici sono pervasi dall'idea di lavoro patriottico. In un quaderno di esercizio per le vacanze troviamo ad esempio la seguente lettura per gli alunni di seconda elementare:

⁵ CoDiSSc 151, Roberto V., "Dettato: Il lavoro" (22 feb. 1940), in *Miscellaneo*, 1939-40, 3° el., p. 29

⁶ "Pietro Thouar", in *Enciclopedia Treccani* [online] disponibile su: <https://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-thouar/>, consultato il 18 luglio 2021.

⁷ B. Mussolini, "Discorso pronunciato a Bologna il 3 aprile 1921", *Il Popolo d'Italia*, 5-6 aprile 1921, in R. De Felice, *Autobiografia del fascismo. Antologia di testi fascisti 1919-1945*, Einaudi, 2019 [1978], p. 60

Anche tu dovrai lavorare, un giorno: perché c'è una Mamma grande, che vuole l'amore e l'aiuto di tutti i suoi figli: la Patria! È la terra dove hai dischiuso gli occhi alla luce: l'Italia! [...] Essa si adagia tutta bella, tra l'azzurro dei tre mari, e sorride ai suoi figliuoli, dicendo: "Amatemi tanto! Lavorate per me! Difendetemi se qualcuno mi minaccia!"⁸

Un tema scritto in occasione del 21 aprile da un'alunna di Fontainemore (Valle d'Aosta) dimostra una profonda ricezione di tale dottrina, dedicando un posto centrale al duce:

Nel giorno del Natale di Roma, l'Italia glorifica le sue origini e innalza la fatica dei suoi figli con la festa del Lavoro. La festa del Lavoro è voluta dal Duce. Se Roma diventò grande ricca è causa lavoro (sic). Il Duce premia i lavoratori. Il Duce esalta i lavoratori di lavoro umile. Il Duce Fondatore dell'Impero ha detto che il lavoro sotto tutte le forme è un dovere sociale.⁹

2. Il lavoro tra dovere e necessità: lavori domestici e lavori dei campi

2.1. I lavori nel quotidiano dei bambini

I lavori rappresentano un decimo del contenuto dei diari (v. cap. introduttivo, fig. 5), ma per alcuni bambini occupano molto più tempo che un decimo della loro giornata. Con la parola "lavoro" applicata ai bambini non intendiamo parlare in questa sede del lavoro minorile "salarinato" (ad esempio nelle fabbriche), giacché le nostre fonti non consentono di studiarlo. Ciò di cui ci occuperemo è un lavoro sussidiario, "di aiuto", all'interno della vita della famiglia.

2.1.1. I lavori domestici

I lavori domestici sono condivisi da bambini contadini e bambini non contadini. Tuttavia i primi vi dedicano maggior spazio nei loro diari. I lavori domestici menzionati sono:

- segare o prendere la legna in giardino
- fare la spesa
- lavorare, cucire o rammendare i vestiti
- pulire la casa

⁸ E. Graziani, *Vacanze del Balilla. Occupazioni istruttive e dilettevoli per gli alunni della seconda classe*, Milano, La Prora, 1935, p. 23

⁹ CoDiSSc 133, Beatrice, "Dite del Natale di Roma e della Festa del Lavoro" (22 aprile 1940), in *Temi*, 1939-40, 5° el., p. 40

- preparare il pranzo o la cena

Queste attività del quotidiano possono apparire futili da un punto di vista politico. Eppure, il regime fascista se ne preoccupò nella sua propaganda in direzione delle bambine, ritenute le future custodi del focolare e della famiglia. Nel libro di letture per le ragazze di quinta elementare curato dallo scrittore Francesco Saponi nel 1937, il decalogo della Piccola Italiana recita: “La Patria si serve anche spazzando la propria casa”¹⁰.

Quest’immagine della Piccola Italiana (e delle sue “evoluzioni” Giovane Italiana e Giovane Fascista) permette l’intromissione dell’idea fascista del lavoro all’interno nell’ambiente familiare. Piccola Italiana nelle cerimonie pubbliche, la bambina lo doveva restare anche a casa, applicandovi le stesse marche di obbedienza e di disciplina. Maria F., scolarizzata in sesta elementare a Ciriè (Piemonte) disegna, nel 1929, vignette per illustrare i diversi lavori domestici che compie e aggiunge a mo’ di didascalia: “questa paginetta è dedicata all’obbedienza della piccola italiana”¹¹, dimostrando di aver perfettamente associato i lavori di casa al dovere e all’obbedienza nei confronti dei superiori (fig. 1)



Fig. 1: I lavori domestici della Piccola Italiana secondo Maria Faletti (FTB, *Temi*, 1928-29)

¹⁰ « Decalogo della Piccola Italiana », in F. Saponi, *Amor di Patria*, 1937

¹¹ FTB, Maria F., “La piccola italiana”, in *Temi* 2, 1928-29, 6° el., p. 31

Questa simultanea dedizione alla Patria e alla casa trova la sua forma allegorica nelle rondini. Nella propaganda fascista, gli uccelli, e in particolare le rondini, sono “creature esemplari”¹² per la loro dedizione al lavoro e al nido. Partendo da osservazioni empiriche – la frenetica attività degli uccelli per costruire il nido e curarlo – e giocando abilmente sull’analogia tra rondine attiva e bambina sveglia e laboriosa, la propaganda fascista costruisce una subdola idea di lavoro domestico patriottico. Nel suo libro per la scuola *Amor di Patria*, Francesco Saponi scrive che

Per la volontaria disciplina e l’indomabile affetto al nido, le rondini interpretano il nostro sentimento. Da questa semplice allegoria vedrete emergere le ragioni che faranno dell’Italia una patria ogni giorno più cara, più amata e più grande.¹³

Non sorprende allora che le Piccole Italiane siano chiamate “rondinelle del Duce” e che una di loro scriva che “le [sue] compagne di classe sono [...] quarantuno rondinelle del Duce [...] ordinate e pulite”¹⁴. La circolazione di immagini propagandistiche e le analogie create con il quotidiano dei bambini favoriscono il diffondersi tra le ragazze della convinzione che i lavori domestici non sono soltanto un compito ma anche un criterio di definizione di chi è patriota e fascista.

In ogni caso, la maggior parte delle occorrenze dei lavori domestici nei diari resta al primo livello, cioè quello del mero compito quotidiano, noioso più che faticoso. Una tipica giornata di lavori domestici è quella raccontata da Marcella L. nel 1925:

Nel pomeriggio io ho aiutato la mamma a risciacquare i patini (sic) e quindi a distenderli al sole. Dopo son andata a casa ho preparato merenda e abbiamo mangiato, quindi ho fatto un momento la calza, in seguito ho aiutato la mamma a fare cena e quindi dopo di aver mangiato cioè alla veglia ho studiato e fatto i compiti.¹⁵

Corrisponde ad una neutrale sequenza di lavori, completata dal tempo dedicato allo studio per la scuola. Il fatto che i lavori domestici siano in fin dei conti un momento assai poco importante

¹² F. Saponi, *Amor di Patria. Il libro della quinta classe. Testi di lettura per le alunne*, Roma, Libreria dello Stato, 1937, p. 149

¹³ *Id.*, p. 150

¹⁴ Amalia C., “Le mie compagne di classe” (27 aprile 1940), in *Temi*, 1939-40, 5° el., p. 85, citata in L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*” cit., p. 134

¹⁵ CoDiSSc 82, Marcella L., *Diario*, 1925-26, 5° el., 29 dicembre 1925, pp. 7-8

nel quotidiano dei bambini si può capirlo anche dai termini generici usati per parlarne. Infatti, più di un terzo dei lavori domestici sono imprecisati e vengono chiamati dai bambini “faccende di casa”¹⁶. Pochi bambini si soffermano sulla descrizione di questi compiti, eccezione fatta di Roberto V., alunno nel paese di montagna di Lillianes (Valle d’Aosta), che restituisce scrupolosamente in ogni giorno che racconta i compiti fatti appena svegliato: andare a cercare il latte per colazione e segare la legna per la cucina¹⁷.

Per quanto riguarda la ripartizione dei lavori domestici tra maschi e femmine, il corpus di diari studiato non è affatto rappresentativo. Infatti, non solo i maschi sono sottorappresentati, ma essendo quasi tutti figli di contadini (Emilio D., Roberto V.,...), essi impiegano un tempo notevole nei lavori di casa, oltre a quelli di campagna. Sicché seguendo un percorso ciecamente statistico si giunge al risultato controstorico che i maschi fanno più lavori domestici che le femmine.

È interessante notare comunque che i ragazzi si occupano anch’essi dei lavori domestici. Lavano i piatti, puliscono la casa, fanno la spesa... L’unica cosa di cui non parlano è la cura dei vestiti, che a scuola rappresenta il cuore dei lavori donneschi così come definiti sin dalla legge Casati.¹⁸

2.1.2. I lavori di campagna

Nei testi scolastici, i lavori di campagna sono strettamente legati all’idea di vita rurale benefica e di natura prospera. Lavorare la terra è il contatto difficile ma benefico con la natura. Il lavoro è al centro di un tritico: da un lato rafforza il contadino, che si tempera nello sforzo, dall’altro trasforma la natura secondo la volontà del contadino, creando una natura rigogliosa e ricca, di cui l’uomo può approfittare. Tale idea è diffusa tramite la scuola e pervade i dettati, già prima dell’avvento del fascismo. Nel 1921, in un quaderno di Carlotta J., un dettato esalta il lavoro dei contadini come un lavoro nobile, che rafforza l’uomo che lo compie:

Il lavoro dei campi è un lavoro che tempera e fortifica. Nessuno dovrebbe disprezzarlo. Invece oggi è disprezzato dallo stesso contadino che sogna gli agi disastrosi della città. Egli non sa

¹⁶ CoDiSSc 135, Modesta, “Diario” (27 gennaio 1933, 30 gennaio e 15 febbraio), in *Miscellaneo*, 1932-33, 4° el., pp. 29, 31 e 46. CoDiSSc 500, Elvia G., *Diario*, 1938-39, 5° el., 24 novembre 1938 e 24 gennaio 1939, pp. 6 e 13

¹⁷ CoDiSSc 151, Roberto V., *Miscellaneo*, 1939-40, 3° el.

¹⁸ INDIRE, *Prospetto comparativo dei programmi della scuola elementare (1867-1923)* cit. [online]

quanto ricchezza e quanta forza racchiuda il suo lavoro, egli non sa che abbandonando i suoi campi diventa un misero infelice.¹⁹

Il lavoro dei campi fortifica, ma rende anche felice. Nelle pagine del libretto *Vacanze del Balilla* si può leggere che

Fin dall'alba i contadini hanno lavorato nei prati a falciare l'erba. [...] [Adesso] è il tramonto. I contadini riprendono sulle spalle i loro arnesi e ritornano alle loro case. Il cielo sereno, la gioia del lavoro compiuto mettono giocondità nei loro cuori. Essi cantano una lieta canzone.

Accompagnato da un'illustrazione idilliaca, questo testo è una perfetta illustrazione dei *clichés* attorno al lavoro dei campi.

L'associazione di *lavoro e gioia* è una sintesi utopica che contrasta fortemente con le difficoltà quotidiane dei lavori di campagna che i diari, e a volte i componimenti, ci permettono di conoscere. Per ordine di importanza, i lavori di campagna menzionati dai bambini nei diari sono:

- curare o pascolare gli animali
- lavorare nei campi
- raccogliere e/o trasportare la legna, l'acqua, il letame, il fieno...
- mantenere i sentieri o i ruscelli necessari per gli altri lavori di campagna

Sono tutti lavori che potevano essere assegnati ai bambini già a partire dall'età di 7 anni²⁰. Con il passar degli anni, gli sforzi richiesti sono sempre più importanti. Tale fenomeno non dev'essere ovviamente circoscritto all'Italia del ventennio giacché l'aiuto dei bambini ai lavori della fattoria di famiglia fa parte di una tradizione già radicata, almeno dal Settecento, al livello europeo²¹.

Esemplare il caso di Emilio D., un alunno di Saint-Nicolas, comune di Villanova Baltea in Valle d'Aosta. Il suo diario si prolunga su tre anni e dimostra un impegno molto importante nei lavori contadini (29%). Emilio non trascurava pertanto lo studio (11%) né la scuola (7%) (v. Appendice 5), ma il suo percorso scolastico è assai faticoso: è iscritto in terza elementare nel 1934, in quarta nel 1937, promosso in quinta l'anno successivo, a 14 anni. I lavori impediscono

¹⁹ CoDiSSc 415, Carlotta J., dettato "Il lavoro dei contadini", in *Miscellaneo*, 1921-22, 3° el., pp. 12-13

²⁰ F. Lebrun, « Le prêtre, le prince et la famille », in A. Burgière, C. Klapisch-Zuber, M. Segalen e F. Zonabend (ed.), *Histoire de la famille, vol. 3 : Le choc des modernités*, Paris, Armand Colin, 1986, p. 200

²¹ S. Chassagne, « Le travail des enfants aux XVIIIe et XIXe s. », in E. Becchi, *Histoire de l'enfance en Occident, vol. 2 : Du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 2004

senza dubbio la sua riuscita scolastica. Nato nel 1924, scrive quindi il diario quando ha 12-14 anni (tra il 1936 e il 1939).

Emilio lavora per necessità. È impegnato nei lavori più difficili: trasporta il letame, il fieno, l'acqua per il bestiame. I suoi lavori occupano la maggior parte del suo tempo. La descrizione delle sue vacanze pasquali non lascia ambiguità:

Diario delle vacanze pasquale. Giovedì al mattino sono andato a lavorare. Quando sono ritornato a casa sono andato a vedere come lavoravano nel torfente, nel dopopranzo sono andato di nuovo a lavorare. Venerdì ho lavorato tutto il giorno poi ho fatto il compito. Sabato sono andato a lavorare nel giardino poi è arrivato un cammion con vino. Domenica Pasqua al mattino sono andato alla Messa. Nel dopopranzo ho guardato come giocavano alle bocchie. Lunedì al mattino sono andato a lavorare. Nel dopopranzo sono arrivati molte automobili con la fanfara.²²

Emilio non è l'unico tra i bambini studiati a lavorare così tanto. Elvia G., figlia di contadini di Roisan (Valle d'Aosta), descrive la settimana che precede Pasqua allo stesso modo:

In questa settimana abbiamo avuto qualche giorno di vacanza. In questi giorni io ho aiutato i miei buoni genitori nei lavori di casa e di campagna. Quando le giornate erano belle andavo in campagna a pulire i ruscelli, slittare il lettame, spargerlo nei campi, smiunzzarlo e ha (sic) fare tanti altri. Quando invece le giornate erano brutte stavo a casa a fare le facende. Però ero più contenta quando le giornate era (sic) belle perché così potevo uscire in campagna.²³

Un altro bambino di 13 anni, scolarizzato a Hône (Valle d'Aosta), descrive i suoi lavori col padre: raccogliere la legna, raccogliere le foglie (da mettere nella stalla sotto il bestiame), trappiantare i castagni e le vigne, spargere il letame, ecc. Esplicita anche la complementarità tra tempo dei lavori e tempo della scuola:

Vado a scuola alla mattina e dopo pranzo vado aiutare alla mamma (sic), e al babbo (sic) a fare i lavori di campagna, e di casa. Vado a spargere il letame, a raccogliere della legna in montagna ecc. Prima di andare a scuola pulisco i piatti, poi pulisco la casa.²⁴

²² CoDiSSc 61, Emilio D., *Diario*, 1936-39, 4° el., 19 aprile 1938, p. 22

²³ CoDiSSc 500, Elvia G., *Diario*, 1938-39, 5° el., 8 aprile 1939, p. 17, 5° el.

²⁴ CodiSSc 551, Anonimo di Hône, "Dicembre. 3° puntata", in *Temì*, 1941-42, 5° el., p. 15

2.1.3. Sopportazione del lavoro e stanchezza

Malgrado l'onnipresenza dei lavori nel loro quotidiano, questi bambini riescono a dedicarsi alla scuola. Paradossalmente, Emilio è colui che parla di più dello studio e dei compiti fatti a casa (11% del contenuto del suo diario). L'importanza che attribuisce alla scuola è indubbia. Dopo una giornata di enormi sforzi fisici, trova ancora l'energia per studiare una lezione che lui stesso riconosce essere impegnativa:

Al mattino sono andato a vedere nel torrente ~~cosa era successo~~, era cascato un blocco di pietra e cascando ha ~~tutto~~ buttato ~~giù~~^{fuori posto} i tubi in cui portarano (sic) l'acqua potabile nel mio paese. Perciò non c'era acqua e ho dovuto andare distante a prendere l'acqua per ~~dare da bere al~~^{abbeverare} il bestiame. Poi sono andato a lavorare nei prati. Nel dopopranzo sono andato ad arare. Poi ho studiato la lezione la respirazione ~~ed~~^{che} era molto difficile ^{ad} imparare.²⁵

Per chi, come i fascisti, crede nel mito del contadino operoso e naturale depositario della volontà del popolo, gli scritti di Emilio potrebbero apparire come l'espressione di una ferma volontà nel lavoro e nello studio. Potrebbe essere in parte così, ma nelle pagine del diario, a mano a mano che Emilio cresce, i lavori di campagna sono sempre più numerosi e impegnativi, sempre meno compatibili con la scuola. Sotto questa luce, il suo diario appare piuttosto come l'espressione di una tragica accettazione del fardello laborioso costituito dai lavori quotidiani, che lo allontanano a poco a poco dalla possibilità di istruirsi. La sopportazione delle difficoltà del lavoro era, nella cultura dell'epoca, un'idea molto diffusa, radicata nell'educazione giovanile dall'Ottocento. Come ricorda la storica Egle Becchi, le pagine dei testi destinati all'infanzia nella seconda metà dell'Ottocento ribadivano il messaggio secondo il quale il bambino povero doveva “sopportare con dignità e rassegnazione, senza infrangere l'ordine sociale, i mali che il buon Dio gli ha inflitto”²⁶.

In generale sono pochissime le espressioni di stanchezza o di lamento. Pochi bambini si permettono di dirsi stanchi. Sono soltanto due i casi in tutti i diari studiati. Nel 1938, Elvia G. spiega che dopo aver “trasportato molta legna”, lei, suo padre e suo fratello sono “riornati a casa stanchi con un po' di legna ciascuno”²⁷. Dopo la raccolta dell'insalata che occupò un'intera giornata, dalle sei e mezzo del mattino alle sette di sera, anche Francesca G., alunna di quinta

²⁵ CoDiSSc 61, Emilio D., *Diario*, 1936-39, 4° el., 22 aprile 1938, p. 23

²⁶ E. Becchi, *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1994, p. 252

²⁷ CoDiSSc 500, Elvia G., *Diario*, 1938-39, 5° el., 9 maggio 1939, p. 19

nel 1934, esprime stanchezza. Interessante notare tuttavia che lo fa in maniera indiretta, quasi a dimostrare che scrivere “sono stanco/a” era un tabù:

Nel ritorno verso casa, **avevo poca voglia di parlare**, perché **l'insalata pesava**, ne avevo raccolto un bel sacchetto. Strada facendo ci siamo fermate due o tre volte perché **è molto lontano** (un'ora).²⁸

La condizione difficile del lavoro è accettata come una fatalità ma soprattutto come una necessità sociale e morale, non senza suscitare qualche dubbio quando il lavoro in campagna è compiuto in condizioni veramente estreme. Un alunno di Hône, a soli 12 anni, racconta una sua giornata di lavoro in inverno:

Oggi 7 febbraio ha dinuovo (sic) nevicato un poco quasi un dito di neve. Io e la zia conduceva^{mo} letame per i prati e non si poteva più condurre il carro perché quella neve batteva nella faccia, e negli occhi ~~e~~ non si poteva avanzare, ed eravamo tutti bianchi. E **non siamo venuti a casa**, abbiamo sempre continuato a condurre. Dopo ci siamo messi a spandere. Da per tutto si vedeva bianco, e~~l~~ la nebbia era giù bassa quasi al piano. E a Mezzogiorno era quasi buio perché era la nebbia bassa che impediva al sole di illuminare.²⁹

Il fatto che questo testo sia lo svolgimento del tema “Osservazioni sul tempo” dimostra quanto il bambino abbia dato importanza alle condizioni in cui ha dovuto lavorare. Dall'impostazione del testo si può dedurre che egli stesso si interrogava sulla necessità di spargere il letame proprio in quel giorno. Accenna brevemente a ciò che a lui pareva essere una soluzione ragionevole: tornarsene a casa poiché non si vedeva niente. In questo caso, il lavoro nei campi sembra, come non mai, un obbligo sociale.

Sarebbe però artificiale e fuorviante associare sistematicamente il lavoro con la fatica o opporlo allo svago. A riprova di un'effettiva diffusione dell'immagine utopica della vita contadina, i temi sono pieni di allusioni ai beni del lavoro nei campi. Addirittura figlie di contadini alludono positivamente ai lavori che loro stesse devono effettuare quotidianamente. Nel 1938, Elvia G. scrive, in un tema dedicato al “risveglio della natura” in primavera, che “il lavoro crea la bellezza e la ricchezza dei campi”³⁰. Un'alunna di Fontainemore dice di essere

²⁸ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 15 marzo 1934, p. 39

²⁹ CoDiSSc 551, Anonimo di Hône, “Osservazione sul tempo. 3° puntata”, in *Temi*, 1941-42, 5° el., p. 23

³⁰ CoDiSSc 504, Elvia G., “Il risveglio della natura” (10 marzo 1938), in *Temi*, 1937-38, 4° el., pp. 25-27

“molto contenta di poter lavorare la terra rendendola feconda³¹”. La forma “slogan” di queste due citazioni dimostrano un relativo successo della propaganda tra i bambini contadini, malgrado le difficoltà che loro stessi conoscono. Questi due esempi sono tuttavia isolati.

Al solito, l’espressione di contentezza è legata alla leggerezza di alcuni lavori. Spesso occuparsi degli animali (che rappresenta un terzo dei lavori di campagna) è vissuto come un’attività leggera, perché distraente o poco impegnativa. Ad esempio, una bambina di Pont-Saint-Martin fa i compiti, legge, canta o si diverte mentre pascola le mucche³². Anche Elvia Glassier racconta che ha

portato fuori i piccoli vitellini dalla stalla. Io mi sono molto divertita vendendoli saltare. Oggi martedì mi sono alzata presto perché dovevo andare su a Gremenze a condurre giù i piccoli vitelli. Facevano dei bei salti, così sono arrivati a casa stanchi. Alle nove sono andata a scuola.³³

Custodire le capre o le pecore, accompagnarle all’alpeggio sono tuttavia attività che il bambino compie spesso da solo³⁴. Paradossalmente, nelle situazioni descritte, la solitudine non sembra essere un peso psicologico per i bambini, bensì un momento di riposo e di evasione.

2.1.4. Dal lavoro occasionale alla fatica quotidiana

I lavori strutturano diversamente il quotidiano dei fanciulli. Per i bambini di estrazione sociale media i lavori sono occasionali. Oltre a rappresentare, come vi abbiamo già accennato, una percentuale bassissima del contenuto dei diari dei bambini non contadini (4% contro 34% per i bambini contadini), i loro lavori non hanno regolarità. Ad esempio, nel diario di Antonietta B., un’alunna di quinta nel 1933, sulle 78 giornate raccontate solo 7 contengono elementi di diari relativi ai lavori domestici o di campagna. Sulle 35 giornate raccontate, Irma F. evoca tre giornate in cui fa la spesa per la sua mamma. La faticosa giornata di raccolta dell’insalata raccontata da Francesca G., e da noi menzionata poco prima, è in realtà l’unica giornata in cui questa bambina parla di un lavoro compiuto in casa o in campagna. A mo’ di paragone, nei diari di Elvia G. e di Emilio D., in più della metà dei giorni raccontati sono menzionati lavori.

³¹ CoDiSSc 133, Beatrice, “Dite del Natale di Roma e della Festa del Lavoro” (22 aprile 1940), in *Temì*, 1939-40, 5° el., p. 40

³² CoDiSSc 218, Anonima di Pont-Saint-Martin, “Tema: Cosa fai pascolando le mucche?”, in *Quaderno di vacanza*, estate 1938, 5° el., p. 47-48

³³ CoDiSSc 500, Elvia G., *Diario*, 1938-39, 5° el., 24 gennaio 1939, pp. 13-14

³⁴ E. Becchi, *I bambini nella storia* cit., p. 262

Infatti, per i bambini contadini, i lavori rivestono la forma di una fatica quotidiana, che già abbiamo visto nel modo in cui Emilio o Elvia descrivevano le loro “vacanze”. Una faticosa *routine* che cancella pure gli eventi patriottici e il sentimento nazionale che il regime fascista vorrebbe diffondere anche tra i più giovani. A questo riguardo, il 9 maggio, data della proclamazione dell’Impero, sembra essere particolarmente tralasciato. Elvia G. scrive ad esempio:

Oggi 9 maggio si festeggia la proclamazione dell’Impero, perciò noi scolari abbiamo avuto vacanza. Così io ho aiutato i miei genitori nei lavori. Il mattino sono stata a casa ad aiutare la mamma nelle facende. Il dopo pranzo il babbo Silvio, Nella ed io siamo andati su a Gremenze per portare la legna vicino alla strada per avere più facile portarla a casa.³⁵

È impressionante la velocità del passaggio dall’idea di festa nazionale a quella di lavoro. In due brevi frasi, seguendo il filo logico *festa* → *vacanza* → *lavori*, appare in piena luce l’idea secondo la quale non dover andare a scuola libera del tempo che si può usare per lavorare. Il lavoro è una priorità su qualsiasi considerazione patriottica o nazionale. Completamente diverso è il punto di vista dell’insegnante di Elvia che la obbliga a riscrivere il diario del 9 maggio, trasformando il resoconto di una giornata di lavoro in una cronaca nazionalistica:

Oggi 9 maggio ci ricorda la proclamazione dell’Impero. Dopo sette mesi di battaglia i nostri valorosi soldati, comandati dal maresciallo Badoglio e dal generale Graziani, il 5 maggio entrarono in Addis Abeba capitale dell’Etiopia. Il 9 maggio aggiunsero l’Etiopia all’Italia e proclamarono Impero (sic). Il Re prese titolo Re d’Italia imperatore d’Etiopia e il Duce fu chiamato il fondatore. Se l’Italia ora ha il suo Impero è per opera di Badoglio, di Graziani e del nostro amato Duce. Tutti gli anni l’Italia festeggia questo bel giorno.³⁶

Cosa questa maestra avrebbe allora pensato di Aurora C., un’altra figlia di contadini scolarizzata a Lillianes (Valle d’Aosta), che proprio il 9 maggio scrive:

Oggi è festa in tutte le scuole perché il 9 maggio ricorda l’anniversario (sic) dell’Impero Etiopico (sic), dopo sono andata con la mamma e la madrina a lavorare la campagna, indi sono andata pascolare le pecore e la capra.³⁷

³⁵ CoDiSSc 500, Elvia G., *Diario*, 1938-39, 5° el., 9 maggio 1939, p. 18

³⁶ *Id.*, 9 maggio 1939 (seconda versione), p. 19-20

³⁷ CoDiSSc 266, Aurora C., “Diario: 9 maggio 1939”, in *Miscellaneo*, 1938-39, 3° el., p. 42

2.2. Il lavoro: dovere o necessità?

Benché la produttività sia un cavallo di battaglia del regime e l'operosità uno delle fondamenta morali dell'epoca, questi valori entrano in conflitto con altre parole d'ordine della propaganda. I lavori dei bambini li distraggono indubbiamente da un punto chiave del consenso alla dittatura: l'educazione politica, che essa sia fatta a scuola, nell'ONB o durante le cerimonie ufficiali. È un primo caso di rivalità tra le diverse influenze culturali nel conquistarsi una parte del quotidiano dei bambini. Le necessità sociali potevano essere un freno al radicamento dell'ideologia fascista. Per certi versi, il fascismo sembra arrivare un po' tardi nel gioco. Confrontata alle tradizioni e agli imperativi sociali ed economici dei contadini, l'educazione politica si ritaglia una ben magra parte del leone.

Tuttavia, questa situazione paradossale è stata abilmente risolta dalla propaganda fascista. A prima vista, il lavoro dei bambini nei campi non è esattamente il tipo di lavoro che il regime considera come un servizio politico alla nazione. Il fascismo parla di *lavoro per dovere*. I bambini contadini studiati hanno a che fare con un *lavoro per necessità*, ossia un concetto che nessun regime politico si sarebbe sognato di propagandare dato che non serve a niente costringere qualcuno a lavorare se egli stesso non può fare a meno di coltivare i propri campi e/o curare il proprio bestiame. I regimi totalitari o a vocazione totalitaria come il fascismo riescono però, tramite una contorsione logica assurda, a trasformare una necessità in un servizio reso alla Patria. Il compito necessario o obbligatorio del quotidiano è mutato in un atto di volontà patriottico. Intimando alle bambine che, vi abbiamo già accennato, “la Patria si serve anche spazzando la propria casa”³⁸ ne è la più pura espressione. I vari slogan della campagna ruralista del regime, tra i quali il famoso “è l'aratro che traccia il solco ma è la spada che lo difende”, cercano anche di costruire un legame artificiale tra le necessità dei lavori di campagna e i sentimenti patriottici. Rifacendosi alle ideologie di matrice romantica che dipingono il contadino come il naturale difensore della cultura di un popolo, questa propaganda intende recuperare nella sfera d'influenza del fascismo quella parte di popolazione rurale che fatica ad estrarsi dalle necessità quotidiane. Il ragionamento sottostante è il seguente: chi sta lavorando senz'averlo scelto sta facendo in realtà la più nobile scelta perché sta servendo la patria.

Abbiamo distinto tra lavoro per dovere e lavoro per necessità, due concezioni che il regime fascista cercò di far coincidere a disprezzo della logica stessa. È facile capire che un

³⁸ « Decalogo della Piccola Italiana », in F. Saponi, *Amor di Patria* cit., 1937

bambino di dodici anni che sparge il letame nei campi nel freddo di febbraio non considera di compiere il proprio dovere di patriota. Tuttavia, proprio a partire da quest'esempio possiamo notare che la distinzione tra lavoro per dovere e per necessità non è poi così netta. Ragionando dal punto di vista del bambino e nel contesto familiare, la dialettica tra necessità e dovere è assai diversa.

In effetti, le logiche interne ad ogni famiglia complicano ancor di più la nostra analisi. Che il lavoro dei bambini contadini non fosse destinato a servire gli interessi nazionali è ormai chiaro. Più difficile invece è conoscere le ragioni pratiche che costringono quei bambini a lavorare. Il lavoro è veramente fatto per necessità? Davvero i genitori non potevano fare a meno dei loro figli per coltivare i campi, pascolare le mucche, ecc? Purtroppo, sono problematiche che la lettura dei quaderni scolastici, anche i diari, non permette per ora di risolvere. Teniamo però presente l'idea che l'assenza dell'espressione di una coercizione non significa che i bambini non la subissero. In un contesto in cui l'obbedienza ai genitori era – come vedremo più avanti – un imperativo morale centrale, “aiutare” (come scrive Elvia G.) i genitori nei lavori di campagna significava anche compiere il proprio dovere nei loro confronti e riconoscere la loro autorità. Sono idee, come abbiamo visto nei dettati all'inizio di questo capitolo, che gravitano attorno ai giovani da più di un secolo – al minimo : bisognava lavorare per accontentare i genitori e i superiori. In quest'ottica, il lavoro per necessità diventava un lavoro per dovere nei confronti della famiglia, non più dello Stato. Non è un caso allora se la politica rurale del fascismo, per compensare le proprie debolezze, rafforzò l'autorità del *pater familias* che poteva sfruttare il lavoro benevolo della moglie e dei figli³⁹. L'imperativo sociale del lavoro creava un terreno fertile per il radicamento di un'ideologia autoritaria come il fascismo.

³⁹ V. De Grazia, “Le patriarcat fasciste”, in F. Thébaud, *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle*, Paris, Perrin, 2002, p. 216

Capitolo II.

La pratica religiosa dei bambini: dal quotidiano alle feste

Nell'organizzazione del tempo dei bambini, la religione occupa un posto intermedio, nel senso che la frequenza della pratica religiosa oscilla tra quotidiano e occasioni festive. Nei diari, possiamo distinguere tra la pratica religiosa quotidiana o settimanale da una parte e la pratica religiosa festiva. La pratica quotidiana o settimanale rappresenta il 35% dei riferimenti relativi alla religione. Vi si raggruppano il catechismo, la frequenza a messa, la confessione e la comunione. L'adempimento di questi precetti cristiani soltanto nel momento delle feste può essere invece definito "pratica religiosa festiva", caratteristica di quei fedeli che in Francia vengono chiamati "catholiques des quatre saisons" perché assistono alle funzioni soltanto a Natale, a Pasqua, all'Assunta e nel Giorno dei morti, il 2 novembre¹. Ci interesserà vedere il modo in cui i bambini considerano e rispettano (o no) questi doveri del cristiano e il modo in cui vivono le feste religiose.

1. I bambini e la religione quotidiana o settimanale

1.1. La disuguale frequenza a messa

La semplice frequenza a messa, alla domenica o negli altri giorni, rappresenta il 70% della religione quotidiana o settimanale. Essa consiste in maggior parte nel mero ascolto, senza precisazione del contenuto della funzione religiosa. Per dare un esempio, guardiamo al diario di Emilio D., nel quale la messa è evocata sette volte, senza mai essere dettagliata:

- a) "Ieri mattina *sono andato alla Santa Messa, dopo la Messa sono andato al catechismo ed eravamo solo nove*" (CoDiSSc 61, Emilio D., *Diario*, 25 gennaio 1937, pp. 3-4)
- b) "Ieri mattina *sono andato alla santa messa, c'era una tempesta terribile. [...] Ritornando a casa il vento mi trascinava il cappello (sic) per terra e non potevo più prenderlo.*" (*Id.*, 1 marzo, p. 8)
- c) "Sabato *sono andato alla messa, nel dopopranzo sono stato nella stalla a dare da mangiare alle mucche.*" (*Id.*, 7 gennaio 1938, p. 18)

¹ P. Stella, « Prassi religiosa, spiritualità e mistica nell'Ottocento », in G. De Rosa, T. Gregory e A. Vauchez (a cura di), *Storia dell'Italia religiosa. 3. L'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 126

- d) “Stamattina sono andato alla messa. Nel dopopranzo sono andato nei prati con Ruggero e Marcello.” (*Id.*, 2 marzo 1938, p. 20)
- e) “Stamattina sono andato alla Santa Messa, e faceva molto freddo. Nel dopopranzo sono stato a casa a fare i compiti e studiare le lezioni.” (*Id.*, novembre 1938, p. 24)
- f) “Stamattina sono andato alla ^s messa. Nel dopopranzo sono arrivati i soldati che venivano dal colle di Bard” (*Id.*, 18 febbraio 1939, p. 26)
- g) “Stamattina sono andato alla messa, ^{ma} faceva freddo, pioveva e nevicava tutto un miscuglio. Nel dopopranzo io e Ruggero siamo andati fino a Clavel” (*Id.*, 1939, p. 28)

In queste citazioni, la Messa appare come una *routine* trasparente. Non è mai descritta, né qualificata. La sua trascurabilità appare evidente addirittura al livello sintattico. Infatti, nelle citazioni *a*, *c*, *d* e *f*, la proposizione “sono andato a messa” è sistematicamente seguita da un “dopo la messa” o da un “nel dopopranzo”. Nei tre casi in cui Emilio prende un momento per aggiungere osservazioni legate alla messa (*b*, *e*, *g*), sono semplicemente osservazioni sul brutto tempo che faceva in quel giorno. Ne viene fuori l’immagine di un ragazzo costretto ad andare in chiesa, impaziente di fare altro, e addirittura seccato di doverci andare quando piove e fa vento. Colpisce che questa struttura fissa nel raccontare la messa sia riprodotta durante i tre anni in cui Emilio scrive, a riprova di quanto la messa era per lui senza interesse.

Peggio di Emilio c’è chi non parla mai di una messa in chiesa la domenica, come Francesca G., alunna a Santena, Antonietta B. o Elvia G..

Per altri bambini invece, preghiera, messa e catechismo sono le tappe essenziali di domeniche incentrate sul culto e la devozione. Tipico racconto di una giornata di domenica è quello di Modesta, il cui quaderno è composto a 71% di religione (v. Appendice 5):

Oggi è domenica alla mattina appena alzata ò fatto la mia preghiera e poi mi sono recata alla Messa prima e dopo siamo andati tutti al catechismo e la suora ci à domandato la lezione e ci à spiegato molte belle cose. Sono ritornata a casa fare i doveri e studiare la lezione e giocare un piccolo momento.²

Roberto V. descrive allo stesso modo una domenica pia, passata quasi interamente in chiesa:

² CoDiSSc 135, Modesta, “Diario: 5 dicembre 1932”, in *Miscellaneo*, classe n.i., p. 10

Questa mattina [...] sono andato a Messa, dopo sono ritornato a casa per il pranzo e subito sono ritornato in chiesa ad ascoltare (sic) la predica ai bambini, indo sono ancora rimasto al Vespro ~~indi~~ ^{dopo mi} sono ~~andato a confessarmi~~ ^{mi} e adesso sarò un po' più obbediente.³

Vi è pure chi fa da *militus Christi*, spingendo il babbo a venire a messa, come quest'alunna di Bard che scrive nel 1941 "La domenica io dico [al babbo] di andare a messa e lui va e ^{mi} accompagna"⁴.

Sull'argomento della messa domenicale, il tema di Beatrice, un'alunna di Fontainemore, ci offre interessanti spunti per analizzare il modo in cui interagiscono il vissuto quotidiano del bambino e gli imperativi sociali che gravano su di lui. Ella scrive nel 1938:

Oggi Domenica **in tutte le famiglie** è un giorno riservato per il Signore. Sono tutti lieti e contenti di festeggiare un giorno alla settimana, far riposo e pregare per arricchirci di grazie e di benedizioni. Tutte le famiglie devono alla domenica pregare più degli altri giorni perché il Signore l'ha dedicato per lui. Mancare la Santa Messa al meno possibile, non abusarsi (sic) ai lavori servili. D'ordinario **nella mia famiglia** siamo tutti uniti, col cuore più lieto degli altri giorni. Se c'è un pranzetto migliore degli altri giorni la si lascia alla domenica, perché tutti possiamo prenderne parte. Alla sera si va a vegliare coi vicini a fare giuochi che persino si rallegrano i vecchi. I vecchi raccontano leggende avvenute ai loro tempi. La domenica passa lietamente, ma senza dimenticare la preghiera.⁵

Di fronte a questo tipo di testo è molto difficile sapere se corrisponde all'esposizione di una tradizione, di un dovere o di un'abitudine familiare. Il testo sembra un miscuglio tra dettato, tema e diario, in cui i diversi livelli di enunciazione si intrecciano tra:

- l'*impersonale*: "mancare la Messa il meno possibile..."

- la *società*: "in tutte le famiglie..."

- l'*ambiente personale* dell'alunna: "nella mia famiglia..."

Come esempio di questo complesso intreccio possiamo analizzare la prima frase del tema:

Oggi Domenica in tutte le famiglie è un giorno riservato al Signore.

Si noti come il verbo possa essere considerato vuoi al presente di enunciazione (a causa del deittico "oggi") vuoi al presente di verità generale. Grammaticalmente, il deittico impedisce di considerare la seconda opzione. Eppure, leggendo questa frase non si può non rilevare

³ CoDiSSc 151, Roberto V., "Diario: 4 febbraio 1940", in *Miscellaneo*, 1939-40, 3° el., p. 5

⁴ CoDiSSc 550, Anonima di Bard, "Il babbo", in *Temi*, 1941-42, 4° el., p. 33

⁵ CoDiSSc 133, Beatrice, "La domenica nella mia famiglia" (4 marzo 1940), in *Temi*, 1939-40, 5° el., p. 30

l'ambiguità. In fondo, si legge che “oggi è domenica” e che “la domenica è in tutte le famiglie un giorno riservato al Signore.” Vi è senza dubbio una permeabilità tra il vissuto quotidiano e l'imperativo sociale. Determinando fortemente ciò che si deve fare, quello che si ritiene essere quasi una legge della società si confonde con il vissuto. La bambina guarda alla corrispondenza tra il proprio vissuto e la tradizione, traendone probabilmente la convinzione di aver il retto modo di vivere e di praticare la religione cattolica.

Tuttavia, eccezion fatta di questo componimento di Beatrice nel 1938, i resoconti delle messe sono caratterizzati da un tono in maggior parte neutro e dalla mancanza di dettagli. È palese il contrasto con l'immagine della messa veicolata attraverso alcuni dettati scolastici, come quello contenuto nel quaderno di Roberto V.:

Come è bello quel momento in cui tutto il popolo d'un Comune è raccolto all'altare, mentre il canto solenne dei sacerdoti, accompagnato dal grave e melodioso suono dell'organo si innalza al Padre e Signore di tutti (Giulio Tarra).⁶

Quella comunione di spiriti – che anche il fascismo cercò di edificare – è totalmente assente dai testi studiati. La frequenza a messa è vissuta quasi sempre come un'attività solitaria, tutt'al più in famiglia. Questo fenomeno dev'essere capito in un più ampio contesto di pratica religiosa e di spiritualità sviluppatosi dall'Ottocento. La liturgia, ancora in latino, era poco accessibile al credente, sicché i fedeli assistevano al rito senza partecipare all'azione liturgica. Malgrado la diffusione dal 1830 di sussidi catechistici in lingua italiana che aiutavano a comprendere parti della Messa, essa rimase un rito ermetico per molti⁷, a più forte ragione per i bambini⁸. In questo contesto, la frequenza a messa consisteva nella preghiera individuale durante il rito celebrato dal prete, e così rimase di fatto ancora nel XX secolo⁹.

La mancata conoscenza della liturgia e la barriera linguistica del latino traspare in alcuni commenti dei bambini. Ad esempio, Marcella L., alunna di sesta elementare nel 1925-26, racconta un'interrogazione di religione a scuola e a mo' di giustificazione dei suoi errori aggiunge: “Era una preghiera in latino, che io non capendo il significato non l'ho imparata”¹⁰. La stessa bambina racconta poco dopo di aver scambiato l'ascensione di Cristo con la Pasqua¹¹. Il contenuto del suo diario conferma questa sua poca assimilazione della dottrina cristiana,

⁶ CoDiSSc 151, Roberto V., “Dettato: La Chiesa” (17 febbraio 1940), in *Miscellaneo*, 1939-40, 3° el., p. 21

⁷ P. Zovatto, *Storia della spiritualità italiana*, Roma, Città Nuova Editrice, 2002, p. 486

⁸ C. Rollet, *Les enfants au XIXe siècle*, Paris, Hachette Littératures, 2001, p. 178

⁹ P. Zovatto, *Storia della spiritualità italiana* cit., p. 599

¹⁰ CoDiSSc 82, Marcella L., *Diario*, 22 gennaio 1926, 6° el., p. 15

¹¹ *Id.*, p. 22

poiché la religione vi rappresenta solo il 9% (v. Appendice 5), ossia metà della media dei diari (v. cap. introduttivo, fig. 5). Il catechismo, che Emilio D., Modesta e Antonietta B. frequentano, cerca di colmare questo tipo di lacune.

Chi aveva invece una buona conoscenza della religione e della liturgia, poteva sentirsi maggiormente implicato. E così era per Beatrice, che oltre ad aver fatto la più ortodossa presentazione della messa domenicale, ha lasciato anche un quaderno di religione colmo di spiegazioni, di disegni di devozione e, più interessante per quello di cui trattiamo adesso, riempito di istruzioni liturgiche e di illustrazioni dei riti. Per fare qualche esempio possiamo citare la sua descrizione della messa:

La messa si celebra per 1° Adorare Dio, 2° Ringraziare Dio, 3° Riparare le offese fatte a Dio, 4° Domandare grazie spirituali e temporale.¹²

Vi aggiunge vari disegni che rappresentano i diversi oggetti legati al culto, dai “vasi sacri”, ai “lini sacri” o agli “indumenti e paramenti sacri” con i nomi, i dettagli e addirittura le dimensioni (fig. 1 e 2). La messa poteva quindi essere vissuta in maniera completamente diversa dai bambini: da Emilio che quasi la trascura, pur frequentandola, a Beatrice che sembra conoscere i più sottili codici della liturgia.

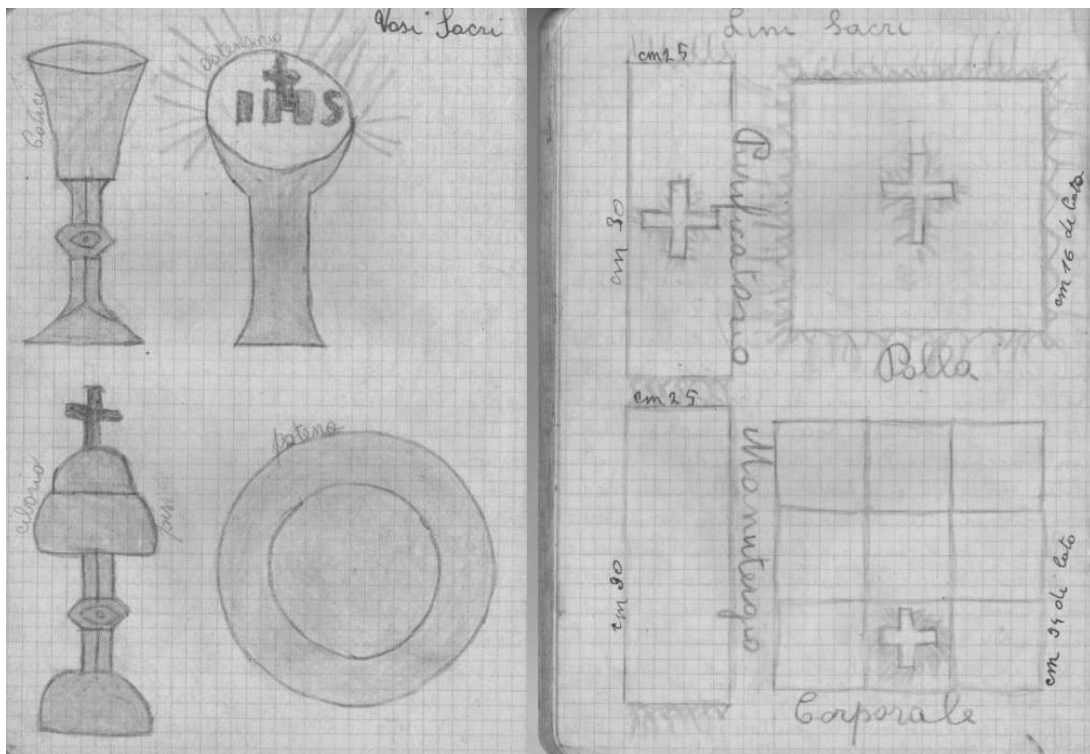


Fig. 1: Vasi e lini sacri

¹² CoDiSSc 132, Beatrice, “Messa”, in *Religione*, 1939-40, 5° el., p. 37

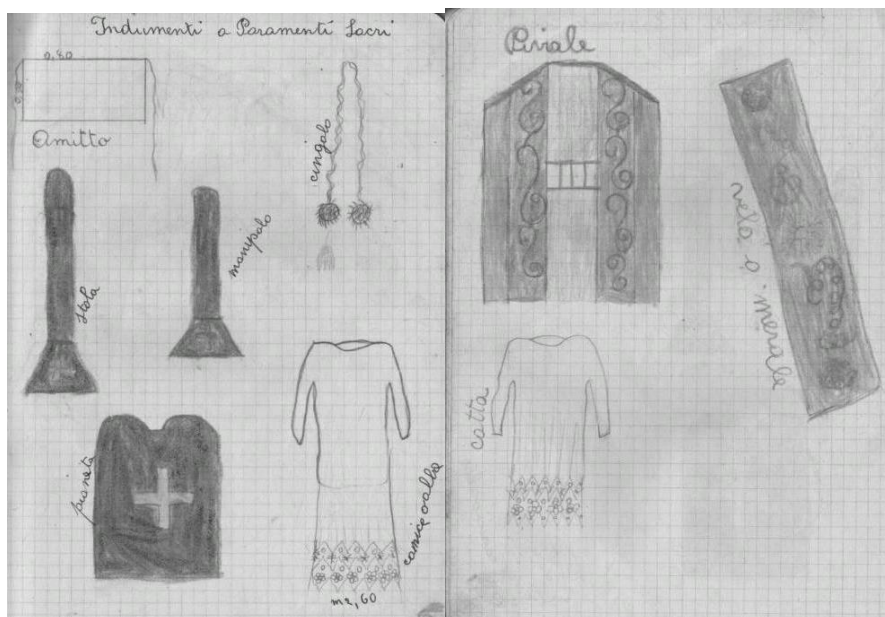


Fig. 2: Indumenti e paramenti sacri

1.2. Comunione e confessione

Durante l'Ottocento, l'estraniamento dei fedeli dall'azione liturgica, li aveva portati a rifugiarsi nella devozione privata, che poteva a volte sovrapporsi all'anno liturgico tradizionale. La pietà si era incentrata sui culti del Cristo misericordioso, di Maria SS., dei santi e sulla pratica frequente della comunione e della confessione¹³. Ancora nella prima metà del XX secolo, dal punto di vista del clero, chi voleva compiere il proprio dovere di cristiano, si doveva comunicare e confessare frequentemente. Tuttavia, dalla seconda metà dell'Ottocento si era anche affermata una particolare interpretazione di ciò che fosse la "frequente" comunione. Agli occhi della popolazione, dei contadini e artigiani in particolare, la comunione era frequentemente praticata da chi si comunicava in occasione delle principali feste dell'anno. Per loro era già un grande sforzo comunicarsi a Pasqua¹⁴, giorno di esplicita adorazione della Passione e quindi della trasfigurazione di Cristo. L'ambizione della Chiesa cattolica di continuare a reggere parte del quotidiano della società, e della gioventù in particolare, doveva fare i conti con tale evoluzione.

Questa situazione traspare nei diari. L'adozione di regolari pratiche religiose fra i bambini è faticosa. Il sacramento della comunione è menzionato otto volte nei diari, ma in un solo caso riguarda una comunione compiuta in occasione di un'ordinaria messa domenicale.

¹³ P. Zovatto, *Storia della spiritualità italiana* cit., pp. 495-497

¹⁴ P. Stella, « Prassi religiosa, spiritualità e mistica nell'Ottocento » cit., p 126

Tutte le altre volte, la comunione è fatta nel momento di una festa religiosa. L'unica allusione ad una comunione settimanale è nel diario del 1938 di un'alunna di Pont-Saint-Martin che la menziona al volo, senza descriverla¹⁵, come Emilio D. faceva con la messa:

Ieri domenica mi sono alzata di buon'ora, sono andata alla Messa prima e alla Santa Comunione. Dopo aver mangiato colazione, sono andata alla Messa cantata, c'era un prete straniero. Ha predicato: un miracolo di Gesù. Io quel miracolo lo sapevo già.¹⁶

Per quanto riguarda la confessione ordinaria, è una pratica menzionata una sola volta in tutti i quaderni¹⁷. Sono due le ipotesi: o non è praticata, o non è menzionata. In questo secondo caso, non ci si può non interrogare sul perché. Sembra anzi paradossale che il diario, presentato da alcuni insegnanti come una confessione vera e propria¹⁸, non contenga allusioni alla confessione in chiesa. Comunione e confessione sono riti che molti bambini menzionano invece nel tempo di preparazione delle feste, come vedremo adesso.

2. I bambini e la pratica religiosa festiva

Benché la pratica religiosa quotidiana fosse generalmente tralasciata, quella che abbiamo chiamata "festiva" era ancor ben radicata. Quasi tutti i bambini partecipano alle funzioni religiose in occasione del Natale, della Pasqua e del Giorno dei morti (per quanto riguarda l'Assunzione si può soltanto immaginarlo poiché i diari non sono mai datati del 15 agosto). Meno regolare è la frequenza a messa e alle cerimonie in occasione di altre feste: Ognissanti, l'Immacolata Concezione, l'Epifania, il Carnevale, la Domenica delle Palme, le rogazioni, l'Ascensione, la Pentecoste, le feste di alcuni santi (San Francesco, San Martino, San Giuseppe, Sant'Agnese), le diverse feste patronali, ecc.

Anche se non si tratta di una pratica settimanale, si può constatare attraverso questo elenco che le feste riempiono il calendario annuale. Ogni mese ha la propria festa chiave, tranne febbraio, che dal 1929 però trova una sua data d'interesse: la Conciliazione, l'11 febbraio.

Fra i bambini studiati vi è chi non parla nemmeno di Natale o di Pasqua come Marcella L., e chi, al contrario, racconta di aver partecipato a quasi tutte le feste religiose importanti

¹⁵ CoDiSSc 218, An. di Pont-Saint-Martin, "Diario: 10 ottobre 1938", in *Quaderno di vacanza*, estate 1938, 4° el., p. 39

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ CoDiSSc 151, Roberto V., "Diario: 4 febbraio 1940", in *Miscellaneo*, 1939-40, p. 5

¹⁸ FTB, Carla S., *Diario*, 1929-30, 6° el.

dell'anno come lo fa Francesca G. (Ognissanti, Natale, Epifania, Sant'Agnese, Festa delle Palme, Pasqua). Un "disegno-schema" del quaderno di Beatrice¹⁹ mostra anche, sotto la forma di un calendario liturgico, quanto le festività religiose potessero riempire l'anno del bambino (fig. 3).

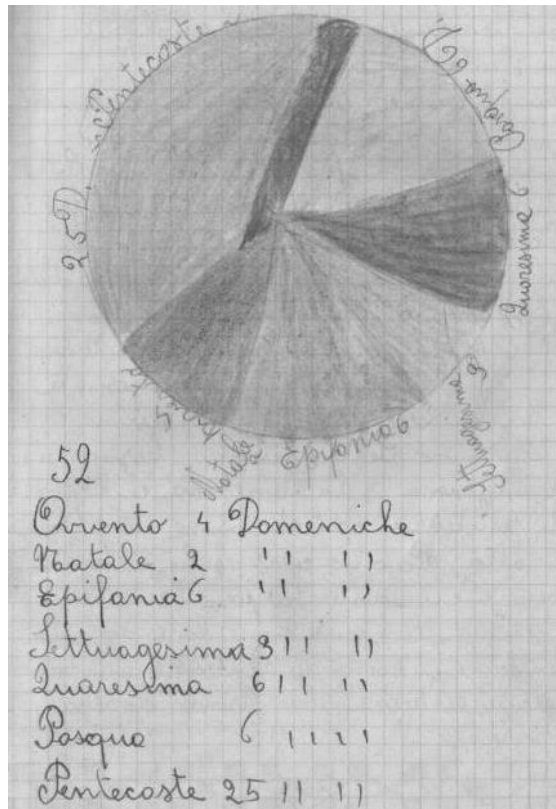


Fig. 3: Calendario liturgico

È interessante notare che, nel suo calendario, Beatrice segna il lasso di tempo tra ogni festa non con un numero di giorni o di settimane, bensì con il numero di *domeniche* (es: vi sono quattro domeniche tra l'Avvento e Natale, due tra Natale l'Epifania, ecc.). Ciò dimostra come la pratica religiosa settimanale (cioè la frequenza alla messa domenicale) e quella festiva potessero sovrapporsi ed essere interdipendenti.

Rispetto alle messe settimanali, le funzioni religiose fatte in occasione delle feste sono abbondantemente descritte da alcuni alunni. Poiché sono eventi fuori dall'ordinario, attesi con molta impazienza, catturano di più l'attenzione dei fanciulli. Francesca G. racconta Pasqua e la sua preparazione nel 1934 in questo modo :

¹⁹ CoDiSSc 132, Beatrice, *Religione*, 1939-40, 5° el., p. 35

Mi accorgo già che si avvicina la Santa Pasqua perché **tutti i bambini** si preparano a festeggiarla con solennità. **I bimbi** vanno ogni giorno al catechismo. Nelle vetrine dei negozi **cominciano** ad esserci uova pasquali di cioccolato. Domenica, festa delle Palme, in Chiesa **si distribuiscono** i rami d'olivo ai fedeli, **si legge** il Passio cioè la lunga Passione di Gesù Cristo. Mercoledì cominciano **per noi** le vacanze, così **possiamo** assistere a tutte le funzioni che si fanno in Chiesa. In questa settimana, entrando in Chiesa, **si osservano** già i Crocefissi coperti da un velo violaceo per ricordare il lutto della Passione e morte del nostro Signor Gesù Cristo.²⁰ Il primo di aprile **ci** porta la più grande festa dell'anno: la S. Pasqua. In questa settimana in chiesa **si fanno** molte funzioni. Al venerdì **tutti i fedeli** si recano in chiesa per chiedere perdono a Gesù crocefisso. Nel venerdì santo non si sentono più le campane a suonare, ma **i bambini** annunciano il mezzogiorno con le raganelle. Al sabato santo le campane suonano annunciando la Resurrezione di Cristo e in chiesa si benedice l'acqua che **la gente** va poi a prendere per portare nelle loro case. Il giorno pasquale grande festa si espande fra **tutti i cittadini** i quali **s'accostano** con devozione alla S. Comunione **ricevono** il biglietto pasquale. Lunedì, giorno della pasquetta **la gente** va per la campagna a fare merenda.²¹

L'abbondanza di dettagli restituisce l'immagine di giornate e di luoghi affollati, in cui ognuno si adopera per la festa. I riti e le messe appaiono come un atto sociale ancor prima di essere un atto di devozione. Il discorso è generalizzato e come nel caso di Beatrice, si può senza dubbio dire che tutte le abitudini e i doveri menzionati da Francesca sono compiuti anche da lei. L'alternanza tra la terza (*tutti i bambini, i bimbi, tutti i fedeli, la gente, tutti i cittadini*) e la prima persona (*mi accorgo, noi possiamo, ci*) lo dimostra. L'evento è vissuto dalla bambina in un'ottica prettamente sociale, con la consapevolezza di partecipare a un rito collettivo. Sarà interessante vedere se anche le feste fasciste erano capaci di suscitare un simile entusiasmo. È degna di nota anche la sua conoscenza degli temi religiosi della Pasqua, dimostrata dalla sistematica esplicitazione dei loro significati (es: "il Passio, **cioè** la lunga Passione di Gesù Cristo", "il velo violaceo **per** ricordare il lutto"). Dimostra di aver anche perfettamente assimilato quelli che erano i diversi elementi della Pasqua, da quelli religiosi – i rami d'ulivo, la lettura della Passione, la richiesta di perdono, la benedizione dell'acqua, la comunione – a quelli laici come le uova in cioccolato e la merenda in campagna.

La stessa accuratezza di osservazione si riscontra nei quaderni di altri alunni. Secondo uno schema simile a quello del testo di Francesca G., un'alunna di Bard descrive i suoi preparativi per Natale:

²⁰ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 23 marzo 1934, p. 43

²¹ *Id.*, p. 47

“Io per ~~la~~ prepararmi alla festa di Natale voglio essere ubbidiente e studiosa. E riguardo all’anima voglio andare a confessarmi e comunicarmi. La sera in Chiesa si fa la Novena in preparazione a questa festa. La Santa Chiesa in questo periodo di Avvento ci invita alla penitenza. Il Signor Parroco indossa i paramenti viola e anche le tendine del Tabernacolo pure sono di quel colore, in segno di penitenza e preparazione alla grande solennità di Natale. Questa festa ci ricorda appunto la nascita del Bambino Gesù nella Grotta di Betlemme, c’insegna l’umiltà e la povertà. Io andrò alla muffa (sic) e al ginepro per fare il presepio, metterò anche la Madonna e San Giuseppe ed i pastori e le loro pecorelle ed alla vigilia metterò anche il Bambino Gesù che sorride e dalle braccia aperte. Quest’anno la Messa della mezza notte si fa alle quattro di pomeriggio per causa dello scuramento. Io auguro Buon Natale alla Signora Maestra ai genitori e a tutti.”²²

La sintesi tra il tempo dell’io e quello della comunità è molto meno palese che nel diario di Francesca. Infatti, essendo il tema del componimento “Come mi preparo alla Festa di Natale”, l’alunna si concentra naturalmente su quello che lei deve fare prima della festa. Il suo impegno religioso è comunque notevole. Consiste in una preparazione soprattutto morale: la promessa di essere ubbidiente e studiosa, di confessarsi e comunicarsi, di fare penitenza. Con lo stesso occhio di Francesca, nota il significato del color viola dei vestiti del parroco e da attenta osservatrice la bambina diventa anche attrice, in quanto protagonista della preparazione del presepio in chiesa. Il suo ruolo è quindi importante nella collettività in occasione di Natale ma la sua descrizione della festa è più intima.

Altri casi mostrano che l’attenzione dei bambini si rivolgeva anche a feste meno scontate. Irma F. descrive la comunione in occasione dell’Immacolata Concezione²³ e la messa dell’Epifania²⁴. Antonietta B., alunna a Galliate (Piemonte) ascolta la messa di San Giuseppe²⁵, racconta la sua partecipazione alle rogazioni²⁶ a inizio maggio e quella alla processione della Madonna di Caravaggio²⁷. Infine, possiamo citare Alberto M., alunno di quinta a Saint-Oyen (Valle d’Aosta) che descrive la messa di Quaresima come un evento collettivo, aggiungendovi un’illustrazione ugualmente dettagliata:

²² CoDiSSc 550, Anonima di Bard 2, “Tema: Come mi preparo alla Festa di Natale”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 4° el., p. 36-38

²³ FTB, Irma F. *Diario*, 8 dicembre 1933, 5° el., p. 31

²⁴ *Id.*, p. 47

²⁵ FTB, Antonietta B., *Diario*, 21 marzo 1934, 5° el., p. 86

²⁶ *Id.*, p. 107

²⁷ *Id.*, p. 115

Il sacerdote sale al pulpito e legge come fu condannato Gesù Cristo a morire. Tre bambini si vestono in chierichi uno prende la Croce e gli altri due le candele. Da una stazione all'altra si canta.²⁸

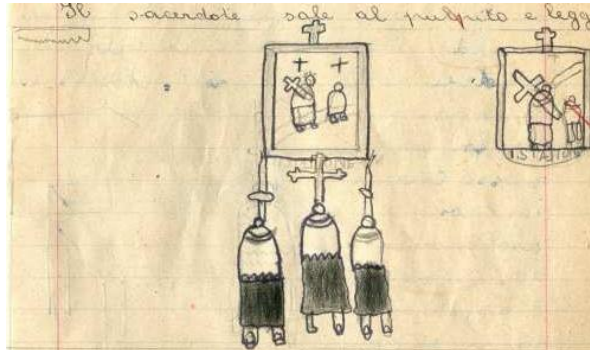


Fig. 3: Bambini alla messa di Quaresima

Potremmo moltiplicare i casi, ma a questo punto è meglio fare un salto indietro e notare che fra gli alunni che abbiamo appena citati, due di loro (Francesca G. e Antonietta B.) sono anche quelle che non parlano mai della messa domenicale. Ad esempio, nel diario di Francesca G., tutti i trentasei riferimenti relativi alla religione riguardano una festa religiosa. Alla fine, l'idea che la pratica religiosa settimanale fosse il segno di una pietà maggiore della pratica festiva si rivela essere più complessa. Una pratica meno frequente sembra perfettamente compatibile con l'assimilazione dei codici liturgici e di alcuni messaggi religiosi. Ciò che sembra contare di più è la coincidenza degli eventi con un preciso calendario.

In effetti, il legame di una specifica cultura con il calendario, liturgico o altro che sia, potrebbe favorire il radicamento della cultura stessa tra la popolazione. Determinando cosa conviene fare o come conviene stare, una data o una particolare giornata ritmano concretamente il tempo. Per i bambini ciò appare ancor più determinante poiché il calendario contribuisce a strutturare il loro tempo sul lungo termine.

In parte distinta dal quotidiano, la pratica religiosa rappresenta un elemento non trascurabile di un più ampio calendario sociale, composto di feste ed eventi, che strutturano l'anno dei fanciulli.

Infatti, come lo vedremo adesso, questo calendario è anche scandito da un insieme di date e eventi patriottici e fascisti che, per la sua patente ambizione di regolare il tempo dei giovani, rappresentano un vero e proprio calendario politico. Sarà particolarmente interessante vedere se vi fu una rivalità tra le feste religiose e quelle fasciste.

²⁸ CoDiSSc 229, Alberto M., *Temi*, 1928-29, 5° el., p. 17

Capitolo III.

Un fascio di eventi: il calendario politico per i bambini

Tra il tempo scolastico, il tempo dei lavori e i momenti dedicati alla religione, il regime fascista cerca di ricavarci uno spazio nella vita dei bambini. Anche qui, esige il suo “posto al sole”, insinuandosi attraverso almeno due canali: la scuola (come vi abbiamo già accennato) e le organizzazioni giovanili. L’ONB (GIL dal 1937) è il luogo di massima educazione politica fascista. Nel corso degli anni trenta i suoi legami con la scuola si affermano sempre di più: monopolio dell’educazione fisica, gestione della mensa e del patronato scolastico¹, corsi di cultura fascista. Di tutte queste attività rimangono tracce nei quaderni: saggi ginnastici, doni del patronato, lezioni di cultura fascista. Tuttavia nei quaderni del corpus studiato, non vi è alcuna traccia delle attività svolte nel ristretto quadro dell’ONB : i bambini non raccontano mai di essere stati nella Casa del Balilla o di essere stati presenti al sabato fascista². Fuori dalla scuola, l’ONB appare nei quaderni soltanto in occasione delle feste fasciste, poiché in questi eventi i giovani erano inquadrati nei suoi ranghi, in divisa.

Dal 1926, i bambini sono posti al centro della religione politica fascista, al cuore dell’autocelebrazione della nazione. Il fascismo e i suoi riti entrano nella scuola. Si istituzionalizzano la lettura dei messaggi del duce in classe e la commemorazione delle feste fasciste. Il ministro dell’educazione Pietro Fedele afferma nel 1928 che la scuola deve far capire il fascismo ai bambini e aiutarli a vivere nel clima storico creato dal regime³. Il culto della Patria, fortemente fascistizzato, intende sempre più nazionalizzare le masse infantili e ottenere la loro adesione al regime. Il governo ritiene che i fanciulli debbano partecipare a un insieme di cerimonie organizzate per celebrare la nazione, cosa trasparente già nei programmi del Ministero dell’Istruzione pubblica nel 1923⁴, mentre il libro di testi funge da almanacco politico.

Come nel caso della religione, ci interessa vedere quanto i bambini fossero coinvolti in questi eventi e come li vivevano. Dalla mera evocazione della cerimonia alla partecipazione

¹ C. Betti, *L’Opera nazionale Balilla e l’educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1984, p. 125

² L’unica menzione del sabato fascista è nel quaderno di Silvio G., del 1937, e riassume a sé stessa l’interesse che tale giornata sembra aver avuto per i bambini: “: “Sabato il dopo pranzo è sabato fascista sono andato su a cremenze a vedere il nonno e la nonna e così o portato della roba che avevano bisogno.” (Codisv 486, Silvio G., “Diario: 21 gennaio 1938”, in *Miscellaneo*, 1937-38)

³ M. Ostenc, *L’éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1980, p. 166

⁴ Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (Indire), *Elenco delle festività civili, militari e religiose* [online], consultato il 3 agosto 2021, disponibile su : https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/archivio_storico/Elenco_festivita_civili_militari_religiose.pdf

entusiasta alla festa patriottica, si possono reperire diversi gradi di coinvolgimento nell'educazione politica in occasione delle ricorrenze.

1. Un anno di celebrazioni: feste fasciste e feste fascistizzate

1.1. Il fascismo ritmato dalle feste

Durante l'anno, le maggiori ricorrenze fasciste sono, per ordine nel calendario scolastico: l'anniversario della marcia su Roma (28 ottobre), l'anniversario della fondazione dei Fasci (23 marzo), il Natale di Roma (21 aprile), l'anniversario della proclamazione dell'Impero (9 maggio), l'anniversario dell'entrata in guerra (24 maggio).

Le antiche feste patriottiche istituite dallo Stato liberale vengono tralasciate (20 settembre e 2 giugno) o fascistizzate (4 novembre), mentre il nuovo governo cerca di fissare nelle menti la parola "fascista" come sinonimo di "patriota". L'"antifascista" sarebbe diventato da lì a poco l'"antinazionale" per antonomasia. La celebrazione del 4 novembre, Giorno della Vittoria, era stata istituita il 23 ottobre 1922, pochi giorni prima l'avvento del fascismo al potere⁵.

A queste grandi feste politiche, si aggiungono una moltitudine di celebrazioni create o recuperate dal governo fascista: l'inaugurazione dell'anno scolastico (inizio ottobre), il Giorno della Scoperta dell'America (12 ottobre), la Giornata del Risparmio (31 ottobre), il Giorno dei morti (in cui si celebrano anche i *Caduti*) (2 novembre), i genetliaci del Re (11 novembre) e della Regina (8 gennaio), la ricorrenza delle sanzioni (18 novembre), la festa del Balilla (10 dicembre), la Giornata della fede (18 dicembre) la Giornata della Madre e del Fanciullo (24 dicembre), la Befana (ormai fascista) (6 gennaio), l'anniversario della Milizia (1° febbraio), la festa della Conciliazione (11 febbraio), l'anniversario della proclamazione dell'Impero (9 maggio)...

Tutte queste date intendono ritmare il calendario annuale dei bambini, ricordando loro i precetti da seguire e i valori da avere – risparmio, patriottismo, cura della famiglia – e perpetuando nel presente il legame con i gloriosi eventi del passato. Come la religione, il fascismo sfrutta le feste per catturare l'attenzione dei bambini. Ciò si vede a un doppio livello:

- nella percentuale di temi annuali all'interno dei componimenti scolastici fascisti.

⁵ E. Gentile, *Il culto del littorio*, Roma-Bari, Laterza, 2019 [1° ed. 1993], p. 66

- nella percentuale delle feste fasciste fra gli elementi di diario dedicati al fascismo.

Interessandoci al dettaglio dei temi annuali, vediamo che il fascismo occupa un posto sorprendente. I temi annuali (v. cap. introduttivo) sono relativi ai cicli della natura e alle ricorrenze patriottiche, fasciste e religiose. Per capire quanto il patriottismo, il fascismo e la religione fossero ritmati dal tempo, dobbiamo guardare al peso statistico delle ricorrenze di ciascuno – ad esempio quanto pesano le ricorrenze religiose all'interno dei temi relativi alla religione (tab. 1). Ciò permette di definire quanto ciascuno fosse legato al calendario dell'anno, e quindi inserito nel ritmo della vita della scuola e dei bambini.

| | |
|-------------------------------|---------------------------------------|
| Ricorrenze patriottiche | 52% dei temi relativi al patriottismo |
| Ricorrenze fasciste | 85% dei temi relativi al fascismo |
| Ricorrenze religiose | 62% dei temi relativi alla religione |
| Cicli e prodotti della natura | 81% dei temi relativi alla natura |

Tab. 1: Peso statistico delle ricorrenze

Sorprende il divario tra ricorrenze patriottiche e ricorrenze fasciste. Ricordiamoci che nell'insieme dei complimenti, il peso statistico del patriottismo era maggiore. La tabella 1 mostra invece che il fascismo appare più spesso nei temi in occasione delle ricorrenze che il patriottismo poiché quattro volte su cinque (85%) gli insegnanti assegnano temi fascisti in occasione di una festa, mentre i temi sulle ricorrenze patriottiche rappresentano soltanto la metà dei temi patriottici assegnati (52%). Tuttavia non significa che gli eventi fascisti strutturino di più il calendario scolastico che gli eventi strettamente patriottici o quelli religiosi, che in assoluto sono più numerosi. Sono gli temi fascisti stessi ad essere più ritmati dal calendario annuale. Il fascismo scolastico è ritmato dalle feste. Ritroviamo la stessa situazione nei diari in cui le ricorrenze fasciste rappresentano il 75% degli elementi di diario relativi al fascismo: tre volte su quattro i bambini parlano di fascismo perché c'è una festa.

A questo punto, è difficile interpretare se questa regolarità delle ricorrenze fasciste nei temi indusse un vantaggio o no per la propaganda del regime. Da una parte, possiamo dire che il fascismo è un elemento che struttura il tempo e quindi pesa nel quotidiano e nell'anno scolastico dei bambini. Dall'altra parte, significa che il fascismo, come viene presentato ai bambini, non riesce a uscire da un calendario predefinito. È una contraddizione con la quale lo stesso governo fascista si doveva confrontare: essere onnipresente col rischio di perdere una propria definizione o limitarsi a ristretti spazi e tempi all'interno della vita della società. Lo stesso Mussolini dava istruzioni nel 1926 per non sovraccaricare il calendario con cerimonie

fasciste, perché esse possano conservare la loro eccezionalità e la loro sacralità agli occhi della popolazione⁶. Si tratta di una complicata dialettica tra sacralità e carattere pervasivo dell'ideologia fascista, in stretta relazione con la maniera dei bambini di percepire quello che è definito o che definiscono "fascista".

1.2. La disuguale partecipazione dei bambini alle cerimonie fasciste e fascistizzate

Studiando nel dettaglio le maggiori feste dell'anno si può evidenziare quante volte una celebrazione poteva essere menzionata, quanto volte non lo fu, quanto volte lo fu effettivamente e quante volte il bambino parla di una partecipazione alla festa. In questo modo, si può caratterizzare ogni festa e paragonare le feste tra di loro. Questo studio poté essere fatto dopo un lavoro preliminare sulla periodizzazione dei quaderni che consisteva nel rilevare il periodo che ciascun quaderno di temi, diario o quaderno miscelaneo copriva (v. Appendice 6). Era l'unico modo di sapere se una festa poteva essere menzionata o no.

Nelle tabelle seguenti, si dettagliano tutte le occorrenze e le assenze di sette eventi: il Natale di Roma, l'anniversario della Fondazione dei Fasci, l'anniversario della Marcia su Roma, il Giorno della Vittoria, l'anniversario dell'Entrata in guerra, l'inaugurazione dell'anno scolastico e infine la Befana fascista. Per formare le tabelle abbiamo distinto tre casi per ogni tipo di quaderno: la partecipazione del bambino alla festa (segnata "Part."), la semplice menzione della festa (segnata "Menz.") e l'assenza della festa, cioè il fatto che la festa avrebbe potuto essere menzionata in questo quaderno ma non lo fu (segnata "Lac." per "lacuna"). Aggiungiamo che tutte queste feste, tranne l'inaugurazione dell'anno scolastico, sono ufficialmente, dal dicembre 1930, giorni di vacanza⁷. Quindi sono parimenti occasioni di celebrazioni, ai quali i bambini potevano partecipare.

⁶ *Id.*, p. 90

⁷ "Calendario delle feste nazionali dei giorni dichiarati festivi a tutti gli effetti civili e delle solennità civili stabilito dalla legge 7 dicembre 1930, n°1726", in Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (Indire), *Elenco delle festività civili, militari e religiose* [online], disponibile su : https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/archivio_storico/Elenco_festivita_civili_militari_religiose.pdf, consultato il 3 agosto 2021

| Festa | Diari | | | Temi | | | Miscellanei | | |
|--|---|--------------------------------|-----------------------|-------|--|----------------------|-------------|---|--|
| | Part. | Menz. | Lac. | Part. | Menz. | Lac. | Part. | Menz. | Lac. |
| Natale di Roma (21 aprile) | Francesca G. FTB, 54 | | Marcella L. 82 | | An. Bard 548, p. 71 | Alberto M. 229 | | An. Donnas 546, p. 42 (dettato: Chiesa e non Roma fascista) | Alberto V. 2 FTB |
| | | | An. Chambave 26 | | Beatrice 133, p. 40 | Elvia G. 504 | | Aurora C. 266, p. 15 (recitazione) | Claudio V. FTB |
| | | | Emilio D. 61, 1937-38 | | | Elvia G. 503 | | Lina L. 492, p. 48 (tema) | |
| | | | Elvia G. 500 | | | Silvio G. 486 e 498 | | | |
| | | | An. Ciriè FTB | | | An. Hône 551 | | | |
| | | | Carla S. FTB | | | | | | |
| | | | Antonietta B. FTB | | | | | | |
| Anniversario della fondazione dei Fasci (23 marzo) | | Antonietta B. FTB, p.89 | Marcella L. 82 | | | Alberto M. 229 | | Emilio D. 60, p. 74 (tema) | An. Donnas 546 |
| | | | An. Chambave 26 | | | An. Bard 548, 71 | | Aurora C. 265, p. 30 (dettato) | Alberto V. 1 FTB |
| | | | Emilio D. 61, 1936-37 | | | Elvia G. 504 | | Emilio D. 56, (dettato) | Alberto V. 2 FTB |
| | | | Emilio D. 61, 1937-38 | | | Elvia G. 503 | | | Claudio V. FTB |
| | | | Emilio D. 61, 1938-39 | | | Silvio G. 486 e 498 | | | Lina L. 492 |
| | | | Elvia G. 500 | | | An. Fontainemore 133 | | | |
| | | | An. Ciriè FTB | | | An. Hône 551 | | | |
| | | | Carla S. FTB | | | | | | |
| | | | Francesca G. FTB | | | | | | |
| Giorno della Vittoria (4 novembre) | Antonietta B. FTB, p. 27 | An. Ciriè FTB, p. 14 | | | | Alberto M. 229 | | | An. Bard 550 |
| | Francesca G. FTB, p. 10 | Carla S. FTB, p. 20 | | | | An. Bard 548 | | | Alberto V. 1 FTB (racconta una cresima in quel giorno) |
| | Irma F. FTB, p. 21 (al cinema) | | | | | Elvia G. 504, p. 7 | | | Alberto V. 2 FTB |
| | | | | | | An. Hône 551 | | | Claudio V. FTB |
| | | | | | | Amalia C. | | | Elsa F. FTB |
| Entrata in Guerra (24 maggio) | Antonietta B. FTB, p. 114 (leva fascista) | Carla S. FTB, p. 120 (vacanza) | Marcella L. 82 | | Elvia G. 504, p. 32 (in un elenco di ricorrenze) | Silvio G. 486 e 498 | | Emilio D. 56, (dettato) | Lina L. 492 |
| | Francesca G. FTB, p. 60 | | An. Chambave 26 | | | | | | |
| | | | An. Ciriè FTB | | | | | | |

| | | | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|---|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|------------------------|
| Inaugurazione dell'anno scolastico | Francesca G. FTB, p. 5 | An. Ciriè FTB | Elvia G. 504, p. 7 | Alberto M. 229 | Alberto V. 1 FTB, p. 7 (diario) | |
| | | Carla S. FTB (racconta il primo giorno di scuola) | An. Pt-St-Martin 133, p. 53 | | Alberto V. 2 FTB, p. 6 (diario) | |
| | | Antonietta B. FTB | | | Claudio V. FTB, p. 5 (diario) | |
| | | Irma F. FTB (racconta il primo giorno di scuola) | | | Elsa F. FTB, p. 3 (diario) | |
| Befana fascista (6 gennaio) | Emilio D. 61, 1938-39, p. 26 | Marcella L. 82 | Elvia G. 504, p. 16 (19 dic.) | Alberto M. 229 | Emilio D. 60, p. 24 (tema) | An. Donnas 546 |
| | Elvia G. 500, p. 7 (19 dic.) | Emilio D. 61, 1937-38 | Elvia G. 503, p. 13 (19 dic.) | An. Bard 548 | Aurora C. 263, p. 31 (diario) | Modesta 135 (Epifania) |
| | Carla S. FTB, p. 49 | Antonietta B. FTB | Beatrice 133 | An. Hône 551 | | Alberto V. 1 FTB |
| | Francesca G. FTB, p. 23 | An. Ciriè FTB, p. 35 (Vecchia Befana) | | Théodule S. 522, p. 8 (Epifania) | | Alberto V. 2 FTB |
| | | Irma F. FTB, p. 49 (Vecchia Befana) | | | | Claudio V. FTB |
| | | | | | | An. Bard 550 |

Tab. 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8: Profili delle feste fasciste e feste patriottiche fascistizzate nei quaderni studiati

Osservando ogni festa nello specifico, notiamo che il *Natale di Roma* è una festa a cui quasi nessun bambino partecipa, ma che i temi e i dettati cercano di ricordare ai bambini. L'anniversario della *Fondazione dei Fasci* è una ricorrenza a cui nessun bambino partecipa, che solo un'alunna menziona nel suo diario allorché è una celebrazione che molti avrebbero potuto evocare. È pure una data tralasciata dai temi. L'anniversario della *Marcia su Roma* è una festa che viene spesso ricordata tramite i temi e alla cui celebrazione alcuni bambini partecipano. Il *Giorno della Vittoria* e l'*Entrata in Guerra* non sono quasi mai ricordati nei temi ma sono commemorati nei diari. L'*inaugurazione dell'anno scolastico* e la *Befana fascista* sono feste alle quali i bambini partecipano quasi sistematicamente. In sintesi, si delineano tre gruppi di feste:

- le *feste del fascismo*, nate col movimento dei Fasci (anniversario della fondazione dei fasci e Natale di Roma⁸) e alle quali i bambini non partecipano quasi mai, o a cui, possiamo ipotizzare, non erano tenuti partecipare. Sono infatti cerimonie con tanto di rigorosa liturgia e mistica fascista⁹, che non erano probabilmente dedicate ai più giovani.

- le *feste fasciste della nazione* (anniversario della marcia su Roma, Giorno della Vittoria e anniversario dell'entrata in guerra) alle quali alcuni bambini partecipano. Queste tre feste sono le basi del mito delle origini del fascismo come essenza salvatrice della Nazione¹⁰. Tale mito viene definitivamente stabilito dal 1932, nel momento della Mostra della Rivoluzione. Nella propaganda del regime, Grande Guerra e Marcia su Roma sono una stessa epopea, in cui i riferimenti alle trincee e ai caduti vengono abilmente recuperati per il loro maggiore significato nazionale.

- le *feste fascistizzate per i bambini* (Befana fascista e Inaugurazione dell'anno scolastico) alle quali molti bambini partecipano. Essendo dedicate ai fanciulli, queste feste appaiono come uno dei maggior punti d'ancoraggio del fascismo presso la gioventù, in una forma semplificata e bonaria (es: i doni della Befana).

A conferma di quanto le feste fasciste potessero rappresentare un momento importante nell'anno per i bambini, si può notare che il diario (o l'esercizio di diario all'interno dei quaderni miscelanei), che è il testo scolastico più spontaneo, è il luogo in cui si racconta maggiormente la partecipazione ad una festa. In totale, nel "corpus" delle sette feste prese in esame, vi sono ventun volte in cui il bambino ha veramente partecipato alla festa: sedici volte lo racconta nel diario e cinque volte in un tema assegnato per l'occasione (es: "Parlate della Befana fascista").

Degno di nota è anche il fatto che gli alunni che raccontano di aver partecipato a una delle cinque feste del fascismo o feste fasciste della nazione (28 ottobre, 4 novembre, 23 marzo, 21 aprile e 24 maggio) siano soltanto alunni piemontesi (Carla S., Antonietta B., Francesca G., Irma F., Anonimo di Ciriè) mentre molti bambini valdostani non raccontano nulla allorché avrebbero potuto parteciparvi, poiché vi era, in Valle d'Aosta, una forte attività politica presso la gioventù, già solo per quanto riguarda le feste patriottiche. Ad esempio, in occasione della festa dello Statuto del 1924, era stata organizzata una consegna dei vessilli nazionali alle scuole elementari, con benedizione delle bandiere consegnate a "alfieri delle singole classi" prima di

⁸ Per la genesi del Natale di Roma si veda il cap. I

⁹ E. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 224

¹⁰ E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 68

un breve discorso per “interpretare [...] il sentimento comune delle popolazione”¹¹. Dopo un periodo di tensioni tra cattolici e fascisti, lo stesso vescovo di Aosta, Monsignor Imberti, partecipava attivamente ai riti del regime e sollecita i fedeli in questo senso¹². Eppure, nei quaderni valdostani, non vi è traccia di partecipazione alle feste ufficiali del regime.

Anche la partecipazione alle feste di celebrazione della famiglia reale è specifica agli alunni piemontesi, come si può constatare dalle tabelle 9 e 10. I genetliaci di re Vittorio Emanuele III e di sua moglie la regina Elena erano giorni di vacanza, in occasione dei quali pochi bambini partecipavano ad una festa. L’anniversario del Re suscitava tuttavia numerosi esercizi di dettato o di tema, e veniva menzionato spesso nei diari.

| Festa | Diari | | | Temi | | | Miscellanei | | |
|--|----------------------|--------------------------|---------------------------------|-------|---------------------|----------------------|-------------|----------------------------------|------------------|
| | Part. | Menz. | Lac. | Part. | Menz. | Lac. | Part. | Menz. | Lac. |
| Genetliaco di Vittorio Emanuele III (11 novembre) | An. Ciriè FTB, p. 17 | Antonietta B. FTB, p. 32 | Irma F. FTB p. 23 (San Martino) | | An. Bard 550, p. 14 | Alberto M. 229 | | Carlotta J. 415, p. 13 (dettato) | Elsa F. FTB |
| | Carla S. FTB, p. 22 | Francesca G. FTB, p. 12 | | | | An. Bard 548 | | Emilio D. 56, (dettato) | |
| | | | | | | Elvia G. 504 | | Alberto V. 1 FTB, p. 12 (tema) | |
| | | | | | | An. Hône 551 | | Alberto V. 2 FTB, p. 26 (tema) | |
| | | | | | | | | Claudio V. FTB, p. 25 (tema) | |
| | | | | | | | | | |
| Genetliaco della Regina Elena (8 gennaio) | Carla S. FTB, p. 50 | Antonietta B. FTB, p. 60 | Marcella L. 82 | | | Alberto M. 229 | | | An. Donnas 546 |
| | | Francesca G. FTB, p. 25 | Emilio D. 61, 1937-38 | | | An. Bard 548 | | | Modesta 135 |
| | | | Emilio D. 61, 1938-39 | | | Elvia G. 504 | | | Aurora C. 263 |
| | | | Elvia G. 500 | | | An. Fontainemore 133 | | | Alberto V. 1 FTB |
| | | | | | | Théodule S. 522 | | | Elsa F. FTB |
| | | | | | | An. Bard 550 | | | |
| | | | | | | An. Hône 551 | | | |

Tab. 9 e 10: Profili delle feste in onore della famiglia reale nei quaderni studiati

¹¹ P. M. Levi, *I manifesti del potere. Il potere dei manifesti. Antologia di manifesti politico-amministrativi affissi in Valle d’Aosta, 1900-1949*, Aosta, Istituto di storia della Resistenza in Valle d’Aosta, 1989, p. 29

¹² S. Soave, « Fascismo, Resistenza, Regione », in S. J. Woolf (a cura di), *La Valle d’Aosta*, Torino, Einaudi, 1995, p. 696

2. Coinvolgimenti a confronto: i bambini raccontano la loro partecipazione alle celebrazioni

2.1. La narrazione delle feste fasciste e delle feste patriottiche fascistizzate: i diversi gradi di coinvolgimento

Studiando i quaderni di una scuola torinese, la storica dell'educazione Maria Cristina Morandini ha distinto due maniere per il bambino di raccontare gli eventi a cui ha partecipato: o l'alunno si focalizza sulle manifestazioni esteriori dell'evento, o racconta la sua partecipazione emotiva¹³. In altri termini, si tratta di distinguere tra narratore esterno e narratore interno. Secondo noi, questa distinzione non dev'essere dogmaticamente dicotomica poiché i due punti di vista possono perfettamente coesistere ed è anzi interessantissimo guardare alla dialettica tra i due.

Il peso della narrazione esterna domina nelle descrizioni delle feste del fascismo e delle feste fasciste della nazione. Allorché queste feste intendevano creare un sentimento di adesione al regime e di esaltazione fascista, i bambini sembrano associarvi ben poco della loro personalità e delle loro emozioni. La maggior parte delle descrizioni sono cronache impersonali, racconti sostanzialmente descrittivi che non escludono, a volte, una acuta capacità di osservazione. Ne è un esempio perfetto la narrazione della festa del 4 novembre – a Galliate, in Piemonte – fatta da Antonietta B. nel 1933:

Oggi si ricorda l'anniversario della Vittoria. [...] Da tutte le finestre sventolavano bandiere, per la gioia della conquista e della vittoria. Anche sul nostro campanile sventolava la bandiera. Per questo andammo oggi al cimitero, ad ascoltare la santa Messa per i Caduti in guerra. Finita la Messa in piazza Vittorio Veneto, abbiamo cantato l'inno del Piave e Giovinezza.¹⁴

Paradigmatico, ma anche più dettagliato, è a sua volta il racconto fatto nello stesso giorno (a Santena, in Piemonte) da Francesca G.:

Sabato nel mio paese si è celebrata la Vittoria avvenuta il 4 novembre 1918. **Le autorità, i Combattenti, mamme italiane, Avanguardisti, gioviane italiane, giovani Fascisti, Balilla e Piccole Italiane**, siamo andate nella chiesa a sentire la S. Messa. Il signor Priore à benedetto i gagliardetti. Usciti dalla chiesa ci siamo radunati davanti la Lapide dei Caduti, Il Segretario

¹³ M. C. Morandini, *I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologia e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)*, "Historia y Memoria de la Educacion", 10, 2019, p. 399

¹⁴ FTB, Antonietta B., *Diario*, 1933-34, 4° el., 4 novembre 1933, p. 27

Politico Edmondo De Rocco fece il discorso ricordando la guerra e la bella vittoria; la musica suonava e si fece il corteo, dopo abbiamo rotto le file.¹⁵

Colpisce, in questi due testi, la totale assenza di aggettivi per qualificare la cerimonia, che sembra non aver lasciato nessuna impressione o emozione particolare sulle due bambine. La mera enumerazione delle tappe della cerimonia, dei gruppi e delle autorità presenti, appare come l'elemento essenziale di un racconto, a prima vista, neutro e distante. Nello stesso anno scolastico, in occasione della celebrazione del Natale di Roma, la narrazione fatta da Francesca G. segue esattamente lo stesso schema:

Il 21 aprile ricorre il Natale di Roma, la Festa del Lavoro e la Leva Fascista. [...] Nel nostro paese in questa occasione si è svolta una **bella cerimonia**.: **Piccole italiane, Balilla, Avanguardisti, Fascisti, Militi, Combattenti e Mutilati** siamo sfilati in piazza Roma ove la musica rallegrò la cerimonia suonando canti patriottici. Il Signor Commendator Giovanni Reij fece un discorso, anche il Maestro Michele Ortolano, il reverendo Signor Priore, l'Onorevole Gastaldi. Sono pure intervenuti S.E. il Prefetto di Torino, il R. Provveditore agli Studi e la Signora Direttrice. Finiti questi discorsi ci siamo ordinati davanti all'edificio scolastico, al Parco dell'Rimembranza per inaugurarli, siamo pure andate alla Casa Littoria. La cerimonia era quasi ultimata quando cominciò a piovere e e sfilati nella via Cavour il maestro ci à dato l'ordine di rompere le file.¹⁶

In questo testo, un relativo coinvolgimento si intravede nel giudizio estetico ("bella cerimonia") e nella dettagliata descrizione delle tappe della cerimonia (adunata, corteo, canti, discorsi, inaugurazioni), in cui l'alunna elenca addirittura i nomi di chi aveva tenuto i discorsi.

Tuttavia, a prima vista, sarebbe comunque difficile affermare che queste cerimonie abbiano suscitato l'entusiasmo delle bambine. Eppure, entrando nel particolare linguistico di questi tre testi, si possono fare altre interpretazioni interessanti.

Nei testi di Francesca G., l'elenco o *enumerazione* assume un ruolo specifico. Può essere interpretata come la conferma che la bambina era consapevole di partecipare a un corteo composto di numerosissimi gruppi, cosa di cui probabilmente si sentiva orgogliosa benché non traspari esplicitamente nel testo. La meticolosità di Francesca nel restituire tutti i gruppi presenti basta a dimostrarlo secondo noi.

¹⁵ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 4 novembre 1933, 5° el., p. 10

¹⁶ *Id.*, p. 54

Nel contesto del ventennio, l'enumerazione era anche una figura retorica molto usata dalla propaganda e dallo stesso Mussolini¹⁷. Serviva a dare l'impressione di una globalità, ad abbracciare il più di aspetti possibili di una stessa realtà. I testi fascisti – e non solo quelli destinati ai giovani – sono pieni di gloriosi elenchi che rispecchiano le velleità totalitarie dell'ideologia del fascio. Per fare un esempio, basta citare il famosissimo moto del colosseo quadrato: “Un popolo di poeti, di artisti, di eroi, di santi, di pensatori, di scienziati, di navigatori, di trasmigratori”. L'enumerazione ha un valore totalizzante: esprime un tutto, o meglio lo suggerisce, tramite il catalogo di numerosi elementi. Gonfiando il contenuto riduce i margini di libertà e di diversità. L'insieme pesa sul particolare, la società e/o lo Stato pesano sull'individuo.

Quest'uso particolare dell'enumerazione raggiungeva addirittura i testi dei bambini. Ne offre un esempio appunto Francesca G., in un tema sulla Marcia su Roma scritto da lei e conclusosi parlando dell'inizio di “una nuova vita di lavoro, di disciplina, d'ordine, di civiltà e di grandezza”¹⁸. L'alto numero dei complementi del nome “vita” dà l'impressione di una totalità, e serve a mettere in rilievo l'aggettivo “nuova”. Quello che conta è che il fascismo abbia rinnovato la vita in tutti i suoi aspetti, quali che siano. Secondo noi, il meccanismo è simile nelle descrizioni di cerimonie fatte da Francesca: l'enumerazione, dettagliando chi stava nel corteo, serve a sottolineare il grande numero dei partecipanti, esattamente come l'enumerazione serve a rafforzare l'aggettivo “nuova”.

Lo studio dei livelli di enunciazione porta anche ad altre interpretazioni. Anche in un testo meramente descrittivo e neutro, si possono trarre conclusioni dal modo in cui essi sono embricati. Come abbiamo fatto per i testi relativi alla pratica religiosa, si può evidenziare una sequenza di livelli di enunciazione, definita a seconda della vicinanza con l'io narrante: *impersonale – noi – io*. Facciamo un esempio più esplicito. Riprendendo il testo di Antonietta, si può evidenziare una struttura enunciativa a forma di imbuto:

Oggi **si ricorda** l'anniversario della Vittoria. [...] Da tutte le finestre sventolavano bandiere, per la gioia della conquista e della vittoria. **Anche sul nostro** campanile sventolava la bandiera. Per

¹⁷ E. Leso, « Aspetti della lingua del fascismo », in M. Gnerre, M.S. Raffaele (dir.), *Storia linguistica dell'Italia nel Novecento. Atti del V convegno internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Roma, 1-2 giugno 1971)*, Roma, Bulzoni, 1973, pp. 139-158

¹⁸ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 28 ottobre 1933, p. 7

questo **andammo** oggi al cimitero, ad ascoltare la santa Messa per i Caduti in guerra. Finita la Messa in piazza Vittorio Veneto, abbiamo cantato l'inno del Piave e Giovinezza.¹⁹

Dall'impersonale "si ricorda" al "noi", si scende progressivamente verso il vissuto della bambina, cioè verso quello che lei ha direttamente conosciuto e osservato. Una simile struttura a forma di imbuto si trova all'inizio del secondo testo di Francesca G.:

Il 21 aprile **ricorre** il Natale di Roma, la Festa del Lavoro e la Leva Fascista. [...] **Nel nostro paese** in questa occasione si è svolta una bella cerimonia.

L'imbuto enunciativo (così lo potremmo chiamare) si ritrova in molti altri testi – spesso non relativi alle feste – in cui quasi sempre testimonia dell'assimilazione di valori e codici sociali e morali. È la marca di una dialettica tra l'io e il discorso generale che sta alla base dell'integrazione e, purtroppo, anche dell'indottrinamento.

È molto interessante notare che nel caso di Francesca G., i due procedimenti presi in esame (enumerazione e livelli di enunciazione) si fondono. Infatti, nei suoi due racconti le enumerazioni reggono un verbo alla prima persona, quasi la bambina stesse dicendo "[noi tutti] Piccole italiane, Balilla, ecc., siamo...":

- a) Piccole italiane, Balilla, Avanguardisti, Fascisti, Militi, Combattenti e Mutilati **siamo** sfilati in piazza Roma.
- b) Le autorità, i Combattenti, mamme italiane, Avanguardisti, giovani italiane, giovani Fascisti, Balilla e Piccole Italiane, **siamo** andate nella chiesa a sentire la S. Messa.

Secondo noi, questo doppio fenomeno è una massima espressione della consapevolezza della bambina di essere parte di un più ampio movimento.

In altri racconti, anche se vi è una descrizione precisa della cerimonia, si possono reperire tracce di distanza più grandi, come nel testo di Irma F.:

Questa mattina alle ore 9 vestite da piccole Italiane, siamo sfilate per le vie di Ciriè, per ~~cominciare~~ ^{incominciare} l'anniversario della Marcia su Roma. Siamo andate fino alla Piazza di San Martino, ove il Segretario Politico del Fascio, il Signor Dottor Cucchietti Luigi, fece il discorso.

¹⁹ FTB, Antonietta B., *Diario*, 1933-34, 4° el., 4 novembre 1933, p. 27

Poi siamo ritornate indietro, e siamo andate a posare ai piedi del Monumento ai Caduti una bella corona. Alle 10 siamo andate nella chiesa di San Giovanni ad assistere alla Santa Messa. Finita la Sacra Funzione, in Piazza San Giovanni, le piccole Italiane hanno intonato Giovinezza e la Marcia Reale. Poi lessero il messaggio del Duce. Alle 11 tutto era finito e noi dopo aver salutato siamo ritornate a casa.²⁰

Condivide con i testi di Francesca quella successione di tappe, di dati temporali e geografici, di toponimi e nomi, e menziona la “bella corona”, così come Francesca parlava di “bella cerimonia”. Tuttavia, la bambina usa la terza persona del plurale (“hanno intonato”) per parlare del momento in cui le piccole Italiane cantano. Ci possiamo interrogare sul perché: o si distacca dal gruppo nel momento delle canzoni, o si inserisce talmente nel gruppo da scomparirvi (ma in questo caso perché non ha scritto “abbiamo cantato tutte assieme”?).

In ogni caso, il tono neutro con la quale restituisce la sua partecipazione alla festa fascista contrasta in maniera palese con il tono entusiasta assunto per descrivere la festa dell’inaugurazione dell’anno scolastico proprio due giorni dopo:

Oh! come è stata bella la Funzione di questa mattina, nella chiesa di San Giovanni. Io l’ho assistita con un grande piacere perché il Signore mi faccia frequentare bene la 5° classe. Sono stata attenta alle parole che ha detto il Reverendo, e voglio metterle bene in pratica. Il Signor Maestro Reverendo Don Vescovo ha compiuto il sacrificio della Santa Messa e poi ha dato la Benedizione. Io oh (sic) pregato che lo Spirito Santo che venisse ^{scendesse} sopra di me. [...] ²¹

In effetti, sono queste feste, esplicitamente dedicate ai bambini, che riescono a catturare di più la loro attenzione. Nei quaderni, la narrazione di questi eventi è più densa di emozioni, di esplicite dichiarazioni di adesione e partecipazione.

2.2. *Captatio benevolentiae*: il successo delle feste fascistizzate per i bambini

Le feste tradizionalmente dedicate ai bambini sono anche feste che il regime fascista seppe recuperare, riallacciandosi alle tradizioni popolari (la Befana) o scolastiche. Si distinguono dalle feste precedentemente studiate per la loro natura non esplicitamente celebrativa: l’inaugurazione dell’anno scolastico rimane una festa sincretica, in cui coabitano

²⁰ FTB, Irma F., *Diario*, 1933-34, 5° el., 28 ottobre 1933, p. 14

²¹ *Id.*, p. 16

precetti religiosi, scolastici e fascisti, mentre la Befana fascista assume i tratti di una festa caritativa che non consiste tanto nell'esaltazione del regime, quanto nella distribuzione dei doni. Il loro contenuto attinge poco all'ideologia fascista, ma il loro obiettivo viene, per così dire, sviato verso il riconoscimento del fascismo come alto patronato che educa i bambini e offre doni.

2.2.1. I bambini nella festa d'inaugurazione dell'anno scolastico

Nei quaderni, si intravede la progressiva fascistizzazione della festa dell'inaugurazione dell'anno scolastico. Nel 1925, Carla S. racconta solo di essere arrivata in divisa²², nel 1933 Irma F. vi aggiunge il saluto al duce e i canti fascisti²³ e Elsa F., nel 1939, evoca anche il discorso del segretario politico e il significato politico della festa²⁴.

Interessante notare che durante la cerimonia, l'attenzione e l'entusiasmo di Irma sono dedicati soltanto alla parte religiosa, che abbiamo citato precedentemente, mentre il tono torna ad essere neutro e descrittivo quando si entra nel seguito del suo racconto che descrive il momento fascista dell'evento:

[...] Finita la sacra Funzione, ci siamo recate in palestra, dove il Signor Direttore, a fatto un breve discorso, e ci ha fatto salutare il Duce alla voce dicendo "A noi!". Dopo le Piccole Italiane e i Balilla hanno cantato Giovinezza e la Marcia Reale. Finito tutto siamo venute in classe, per continuare bene il nostro lavoro.²⁵

Il racconto fatto sei anni dopo dalla sorella di Irma, Elsa F., mostra un'assimilazione molto più grande del significato fascista della festa:

Nell nuovo anno scolastico l'ho incominciato bene. In tutti i paesi e città perfino sulle montagne anche ove c'è quattro o cinque case, c'è sempre una scuola. [...] Che gioia ~~che~~ ieri perché ho potuto anch'io partecipare a quella adunata. Siamo pure andate in Chiesa ad assistere alla Santa Messa. E ho pure pregato per i miei Genitori e la mia famiglia, per la mia Maestra e i miei Superiori. Dopo la Messa siamo andate alla cerimonia in piazza Emanuele D'Oria (*sic*); hanno fatto pure fatto (*sic*) il discorso il Signor Segretario Preside Griffa ha pure detto che "il libro e il moschetto è Fascista perfetto." A pure parlato la nostra Sig. Direttrice; ma noi bimbe chiachierone non abbiamo capito niente. **Ma ieri ero contenta che avevo indossato la divisa di Piccola**

²² FTB, Carla S., *Diario*, 1933-34, 5° el., 19 ottobre 1933, p. 11

²³ FTB, Irma F., *Diario*, 1933-34, 5° el., 30 ottobre 1933, p. 16

²⁴ FTB, Elsa F., "Tema: inizio dell'anno scolastico" (17 ottobre 1939), in *Miscellaneo*, 1939-40, 5° el., p. 3

²⁵ FTB, Irma F., *Diario*, 1933-34, 5° el., 30 ottobre 1933, p. 16

Italia[na], perché la divisa significa simbolo d'obbedienza, disciplina studio e lavoro. E noi, Piccole Italiane, siamo la pupilla del nostro amato Duce. Hanno fatto pure la Leva Fascista.²⁶

Anche in questo testo, l'entusiasmo della bambina è esplicito (es: "che gioia", "ero contenta") ma questa volta riguarda entrambe le parti della festa: quella religiosa (in cui la bambina dettaglia addirittura la preghiera fatta) e quella fascista. L'attenzione di Elsa è rivolto verso il discorso del segretario politico, che sembra aver completamente eclissato quello della direttrice. Ma il massimo punto di assimilazione politica è raggiunto quando Elsa parla della sua divisa di Piccola Italiana. Infatti, sappiamo che i bambini associavano alla loro divisa di Balilla o di Piccola Italiana non solo una simbolica, bensì sentimenti di orgoglio e di grandezza. La divisa era il punto di più forte radicamento del fascismo nello spazio privato del bambino²⁷. Nel caso di Elsa, si vede che il contenuto ideologico della divisa è strettamente collegato alla gioia di indossarla, anzi ne è l'origine. Infatti, come l'avevamo già spiegato nel nostro primo lavoro²⁸, notiamo che la sua frase è composta da due enunciati, l'uno alla prima persona, il secondo alla terza.

a) Ero contenta che avevo indossato la divisa di Piccola Italia^{na}.

b) La divisa significa simbolo d'obbedienza, disciplina studio e lavoro.

Il secondo enunciato assomiglia ad un tipico slogan fascista ed esiste fuori dal discorso della bambina. Gli preesiste anzi e si attacca ad esso tramite l'avverbio "perché" che crea una dipendenza del primo enunciato dal secondo, cioè una incursione dello slogan fascista all'interno del discorso dell'alunna. Usando una frase fascista per spiegare un sentimento intimo, Elsa dimostra di aver profondamente assimilato questa parte dell'ideologia fascista. L'atmosfera festiva e originale della cerimonia favorisce, secondo noi, il radicamento nella mente della bambina dei precetti fascisti diffusi in occasione, appunto, di questa festa.

2.2.2. I bambini e la Befana fascista

Ritroviamo una simile situazione nei racconti della festa della Befana fascista. La buona strega che veniva a portare, durante la notte dell'Epifania, i doni per i bravi bambini e il carbone ai monelli, rivestì il nero dei fascisti nel 1928 e occupò le pagine di molti libri e temi scolastici

²⁶ FTB, Elsa F., "Tema: inizio dell'anno scolastico" (17 ottobre 1939), in *Miscellaneo*, 1939-40, 5° el., p. 3

²⁷ L. Verkindt, "Mi sembra di essere un soldato" cit., p. 138

²⁸ *Ibid.*

negli anni trenta²⁹. La sua fascistizzazione fa parte di un recupero dell'immaginario fanciullesco, come nel caso di Pinocchio che, in un romanzo del 1923, si ritrovava già a menare i rossi col manganello³⁰. I testi relativi alla festa della Befana assomigliano molto alla descrizione delle feste religiose: giorni e attività di preparazione, partecipazione attiva del bambino, numerosi dettagli, ecc. Questo testo scritto da Elvia G. nel 1937, racconta tutte le tappe della festa e in particolare il ruolo che lei ha avuto:

[...] Sabato il pomeriggio Emma, Dina, Silvio, Nino, Mimmo ed io siamo andati su nel bosco a cercare edera e pini per ornare la scuola. Martedì ultimo giorno di scuola prima delle vacanze Natalizie, alcune bambine sono venute a scuola ad ornarla con bandierone ed edera, pini, e mettere via i banchi per far posto alla persone ce venivano. Mercoledì alle ore 10 siamo andati a scuola tutti vestiti in divisa. Sono arrivati di Aosta un rappresentante del S. Federale, l'Ispeatrice dei Fasci, e la Segretaria provinciale delle Massaie Rurali. Appena arrivati noi scolari abbiamo cantato Giovinezza e poi Aquile di Roma. Poi una bambina della 1° classe ha dato il Benvenuto. Un momentino dopo la mia compagna Olimpia ed io abbiamo recitato un dialogo tra la Befana Vecchia e la Befana Fascista. Olimpia era vestita da vecchia perché rappresentava la Vecchia Befana ed io ero vestita da Piccola Italiana perché rappresentavo la Befana Fascista. Finita la recitazione del dialogo tutti risero vedendo Olimpia vestita così. Poi venne la distribuzione dei pacchi. A me mi hanno dato un bel paio di zoccoli. Questo lo dobbiamo al Duce perché il Duce pensa a tutto e non lascia nessun bimbo senza il dono.³¹

In ogni tappa della festa, Elvia menziona i nomi dei suoi amici e descrive quanto si sono divertiti tutti assieme, dimostrando così il suo entusiasmo per lo svolgimento di questa festa. Il modo in cui vive la festa corrisponde anzi al contenuto del suo diario, nel quale i divertimenti rappresentano 25% e il fascismo 15% (v. Appendice 5) – laddove nel profilo medio dei diari i divertimenti rappresentano il 17% e il fascismo l'8% (v. cap. introduttivo, fig. 5). La conclusione del testo di Elvia, in cui esprime la sua riconoscenza nei confronti di Mussolini, trova una forma ancor più ideologica nelle parole di Amalia C. che, due anni dopo, spiega come:

il Duce dalla grande capitale, pensa ai bimbi **di tutta Italia**, e li ricorda tutti facendo distribuire **in ogni fabbrica, in ogni dopolavoro, in ogni Gruppo Rionale**, ai bimbi

²⁹ A. Mauri, « Les enfants, Rome et la latinité : un endoctrinement identitaire », *Cahiers de la Méditerranée*, 95, 2017, p.119-137.

³⁰ G. Petrai, *Avventure e spedizioni punitive di Pinocchio fascista*, Firenze, Nerbini, 1927 [1° ed. 1923], ill. di Giove Toppi, citato in M. Colin, “*Les enfants de Mussolini*”. *Littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse sous le fascisme. De la Grande Guerre à la chute du régime*, Caen, PUC, 2010, p. 114

³¹ CoDiSSc 504, Elvia G., “La Befana fascista”, in *Temì*, 1937-38, 5° el., p. 16

bisognosi, pacchi [per] Natale, e per la Befana. Nei pacchi vi è: pasta, riso, zucchero, frutta e giocattoli con panettoni. Così nel giorno di Natale e dell'Epifania anche i bimbi poveri sono felici. Evviva il Duce Fondatore dell'Impero che rende **ogni bimbo** felice! Evviva! Evviva!³²

Queste righe sono pervase da quelle che abbiamo chiamato le *espressioni totalizzanti*³³, cioè “iperboli a carattere totalizzante” che cercano di coprire l'insieme della realtà (temporale, spaziale, sociale o ideologica che sia) portando l'iperbole al suo massimo grado e globalizzando il discorso. Caratteristiche dei discorsi di Mussolini, le troviamo in questo testo di Amalia con le ripetizioni degli aggettivi “ogni” e “tutti”. Globalizzando la sua esperienza tramite queste espressioni, la bambina ideologizza il suo vissuto e dimostra di aver completamente associato i doni e le feste natalizie all'idea d'un Duce nume tutelare o angelo custode, cosa traspariva già nelle ultime frasi di Elvia G.. Allo stesso modo, Beatrice racconta che

Quando ebbi in mano il dono. ~~In quel momento~~ volsi un pensiero di gratidine (sic) e di riconoscenza al Duce ~~creatore dell'opera~~. Tutte le volte che vedo il dono devo pensare al Duce, che ~~primo~~^{ha creato l'opera} volontà fare sorridere i fanciulli.³⁴

In effetti, constatiamo che più che di Befana “fascista”, i testi dei bambini parlano di Befana “del Duce”. In occasione di questa festa, il mito di Mussolini, chiave di volta del culto del littorio³⁵, serve indubbiamente da intermediario nella ricezione della complessa ideologia politica del fascismo, giacché il mussolinismo fungeva da propedeutico alla mistica fascista e più in generale da stimolo al consenso. Possiamo senza rischio affermare che imporre la marca mussoliniana su di una festa favoriva la fortuna di essa presso i giovani, allo stesso modo in cui, l'abbiamo visto, erano efficaci le formule propagandistiche come “le Piccole Italiane sono rondinelle del Duce”. Insomma, anche i doni della Befana sono riconducibili a Mussolini, e così è rappresentata dall'illustratore Pio Pullini in un manuale scolastico del 1940, sicché i tre testi che abbiamo citati sembrano anticipare di un anno il disegno (fig. 1).

³² Amalia C., “Scende la neve” (14 dicembre 1939), in *Temi*, 1939-40, 5° el., p. 30, citata in L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*” cit., p. 91

³³ L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*” cit., p. 127

³⁴ CoDiSSc 133, Beatrice, “Parlate della Befana Fascista” (16 gennaio 1940), in *Temi*, 1939-40, p. 19

³⁵ E. Gentile, *Il culto del littorio*, cit., p. 264



Fig. 1: Pio Pullini, *La Befana fascista*, in A. Petrucci, *L'aratro e la spada, letture per la terza classe dei centri rurali*, Rome, Libreria dello Stato, 1940

2.2.3. I limiti dell'influenza delle feste fasciste dedicate ai bambini

Talvolta però, il significato politico della festa non è affatto percepito, o perlomeno non come le autorità vorrebbero che sia. Ancor alla fine degli anni Trenta, si possono leggere racconti di cerimonie di Befana o d'inaugurazione dell'anno scolastico che non alludono quasi mai all'ideologia fascista, né al governo, né al duce.

Emilio D. racconta la Befana del 1938 come una “bella giornata” alla quale “c’era molta gente perché faceva bel tempo”³⁶, concentrandosi soprattutto sui doni ricevuti, ossia guanti e caramelle. Ciò non sorprende quando si sa che nel diario di Emilio l'importanza del fascismo è bassissima (2%) (v. Appendice 5), che nel 1934 Emilio non è iscritto all'ONB³⁷ e nemmeno alla GIL nel 1938³⁸. In occasione della Befana del 1939, riceve un fez (che scrive “fesse”³⁹!), probabile simbolo della sua entrata nella GIL – essendo l'iscrizione ormai obbligatoria – ma non allude, appunto, al significato politico del suo copricapo d'avanguardista.

³⁶ CoDiSSc 60, Emilio D., “Tema: Lettera ad un amico descrivendoli la befana fascista di S. Nicola” (13 gennaio 1938), in *Miscellaneo*, 1937-38, 5° el., p. 24

³⁷ CoDiSSc 102, *Pagella* di Emilio D., 3° el.

³⁸ CoDiSSc 104, *Pagella* di Emilio D., 4° el.

³⁹ CoDiSSc 61, Emilio D., “Diario: 11 gennaio 1939”, in *Diario*, 1936-39, 3°-5° el., p. 26

Anche in occasione dell'inaugurazione dell'anno scolastico la componente fascista poteva essere fortemente tralasciata, addirittura ancor nel 1940. Nel seguente testo di Alberto V., il fascismo appare solo nel secondo piano quando l'alunno evoca i soldati italiani appena entrati nel secondo conflitto mondiale. Dominano, a buon diritto, gli elementi relativi alla scuola e alla morale scolastica:

Ieri, 16 ottobre, abbiamo incominciato il nuovo anno scolastico. Alle 9 ci siamo trovati nei corridoi delle scuole; noi che ~~facevamo~~ frequentavamo la 4^o e ~~passati in~~ siamo andati a frequentare la 5^o siamo saliti nella scuola della Lega Milano Costantina. Appena entrati nel corridoio abbiamo visto dei vasi con le piante sempre verdi che dava l'aspetto più allegro. Entrati nella scuola la Sign. Maestra ci ha dato degli ordini, i quali sono: essere disciplinati, puliti, studiosi, volenterosi ecc. Poi siamo scesi al Parco della Rimembranza a rendere omaggio ai Caduti del 1915-18 e quelli che cadono giornalmente per la guerra della libertà dei mari; dopo siamo andati in Chiesa ove il Sign. Rev. Vicario ci ha dato la S.ma Benedizione per incominciare bene il Nuovo anno scolastico.⁴⁰

L'anno successivo, ancor in un esercizio di diario, lo stesso bambino racconta l'inaugurazione della scuola secondo uno schema neutro:

Ieri c'è stata l'inaugurazione. Alle 9 mi sono presentato in divisa in Chiesa ad ascoltare la S. Messa ; alle 4 del pomeriggio mi sono recato nella palestra per la leva Fascista, erano presenti tutte le autorità, il signor Direttore e le egregie insegnanti⁴¹

Quando, a volte, i superiori sentono che la partecipazione dei bambini nella festa non è sufficiente, influenzano i loro testi. Infatti, nel quaderno di Alberto, questa pagina di diario è preceduta da un tema dedicato anch'esso all'inaugurazione dell'anno scolastico, in cui la retorica usata è lontana dalla lingua impiegata da Alberto nei due testi precedentemente studiati:

Oggi, cinque ottobre si è solennemente inaugurato l'anno scolastico. E non solamente nel **mio paesello**, ma **in ogni città, in ogni paese, in ogni borgata** d'Italia la cerimonia è avvenuta. Ciò ha un **significato altissimo**: dice che la nostra Patria in tutte le manifestazioni è unita e compatta, è **un esercito che ha una sola volontà**: ubbidire – perché **da questa disciplina, da questa ubbidienza** deriva appunto la forza che la rende grande. **Noi scolari e scolare** di Mongrando

⁴⁰ FTB, Alberto V., "Diario: 17 ottobre 1940, il nuovo anno scolastico", in *Miscellaneo*, 1940-41, 5° el., p. 7

⁴¹ FTB, Alberto V., "Diario: 6 ottobre 1941", in *Miscellaneo 2*, 1941-42, 5° el., p. 6

stamane, accompagnati dal nostro Direttore e dalle nostre insegnanti, abbiamo ascoltato la S. Messa e il nostro amato Signor Vicario ha invocato su di noi, sulle nostre famiglie, sulle nostre insegnanti, le benedizioni del Cielo. Nel pomeriggio eravamo schierati nella palestra dove il Signor Direttore ha pronunciato nobili parole, a rivolto un pensiero di gratitudine ai Combattenti e ai caduti. La cerimonia si è chiusa al canto degli inni della Patria.⁴²

Pur conservando il punto di vista dell'alunno, con l'uso dell'*io* (es: "il mio paesello") e del *noi* (es: "Noi scolari e scolare di Mongrando"), il componimento si avvicina fortemente al lessico e alla sintassi dei testi di propaganda fascisti: le espressioni "significato altissimo" e "nobili parole" qualificano la cerimonia e i discorsi con parole molto distanti dal consueto lessico che abbiamo incontrato prima negli scritti dei bambini. Anche alcune ripetizioni di struttura sintattiche creano una distanza con gli altri testi dei fanciulli ("in ogni città, in ogni paese, in ogni borgata d'Italia" ; "da questa disciplina, da questa ubbidienza"), mentre ritroviamo ad un grado massimo quell'alternanza dei livelli di enunciazione che dà l'impressione di una compattezza ideologica e di una inclusione del bambino nella politica celebrativa del regime: dal "mio paesello" ad "ogni borgata d'Italia", "la nostra Patria", quella di "noi scolari e scolare", rappresenta "un esercito che ha una sola volontà". Unità e sentimento di forza sono i due valori che quell'intreccio di livelli enunciativi restituisce e che, appunto, la cerimonia di inaugurazione dell'anno scolastico cercava di diffondere.

Come spiegare un tale divario ideologico, retorico e lessicale con i due testi precedenti? Bisogna dire che ritroviamo esattamente lo stesso testo anche nel quaderno del fratello di Alberto, Claudio V. In effetti, è molto probabile che questo componimento sia stato scritto sotto la sorveglianza, se non sotto la dettatura, del padre dei due bambini, un ex-alpino che a più riprese appare nei quaderni coi tratti d'un *pater familias* ossessionato dal controllo, e al quale l'insegnante stessa intima di non troppo sorvegliare i testi dei figli, aggiungendo alla fine d'un tema di Alberto: "C'è l'aiuto del papà, aiuto troppo forte!"⁴³.

Questo esempio dimostra che, all'interno di uno stesso quaderno, si possono trovare testi personali del bambino accanto a testi che fingono di essere l'espressione intima del bambino ma che in realtà rispecchiano l'orizzonte d'attesa ideologico dei genitori o dell'insegnante. Sono temi o diari finti che si mescolano con quelli autentici. La lingua dei bambini, a volte ritenuta troppo poco solenne per parlare del fascismo e celebrarlo, viene

⁴² FTB, Alberto V., "Tema: L'inaugurazione dell'anno scolastico" (5 ottobre 1941), in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 5 e FTB, Claudio V., "Tema: L'inaugurazione dell'anno scolastico" (5 ottobre 1941), in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 5-6

⁴³ FTB, Alberto V., "Tema: Un data gloriosa devo ricordare. 28 ottobre", in *Miscellaneo*, 1940-41, 5° el., p. 8

dunque artificialmente fascistizzata dai superiori, a forza di lessico aulico e di sintassi da giornalista del *Popolo d'Italia*.

A termine di questo percorso tra le feste fasciste e feste fascistizzate nei quaderni scolastici, possiamo constatare che pur riuscendo a ottenere l'adesione dei bambini con l'aiuto di una calibrata propaganda, le celebrazioni faticavano a fascistizzare i fanciulli. Il loro debole successo politico contrastava con le loro ambizioni di creare una comunità di spirito fascista e di indottrinare la gioventù. Un certo successo stava tuttavia nella diffusione del sentimento nazionale fra i bambini, visibile nell'intreccio dei livelli enunciativi all'interno dei racconti delle feste ufficiali, che dimostrano il senso di appartenenza del bambino ad una più ampia comunità. Eppure, bisogna riconoscere che non raggiunse mai quel senso di "fervore sociale" che le feste religiose sapevano creare, tale da far dire a Francesca G. e Elvia G. che Pasqua è "la più grande"⁴⁴ e "la più bella festa dell'anno"⁴⁵. Forse solo la Befana fascista, una festa *à hauteur d'enfant*, riuscì a creare simili condizioni, utili per suscitare una assimilazione profonda di brani dell'ideologia fascista, presentandosi come un'offerta del Duce e riaffermando il legame di questi con la gioventù italiana. Possiamo quindi trovare una gerarchia tra le feste religiose e quelle fasciste.

⁴⁴ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 2 aprile 1934, p. 47

⁴⁵ CoDiSSc 504, Elvia G., "Pasqua" (19 aprile 1938), in *Temì*, 1937-38, 5° el., p. 30

A conclusione di questa parte dedicata al tempo inquadrato dei bambini, è interessante delineare cosa fosse globalmente il calendario annuale dei bambini e quindi vedere come le diverse feste si incrociavano (tab. 9).

| Data nel calendario | Festa | Celebrata a partire dal... |
|------------------------------|---|----------------------------|
| Inizio Ottobre | Inaugurazione dell'anno scolastico | |
| 4 ottobre | Festa di San Francesco d'Assisi (anche festa zoologica) | |
| 12 ottobre | Anniversario della scoperta dell'America | |
| 28 ottobre | Anniversario della Marcia su Roma | 1923 |
| 31 ottobre | Giornata del risparmio | |
| 1° novembre | Ognissanti | |
| 2 novembre | Giorno dei morti | |
| 4 novembre | Giorno della Vittoria | 1922 |
| 11 novembre | Genetliaco di Vittorio Emanuele III | |
| 18 novembre | Anniversario delle Sanzioni | 1935 |
| 8 dicembre | Immacolata Concezione | |
| 10 dicembre | Festa del Balilla | |
| 18 dicembre | Giornata della fede | 1935 |
| 24 dicembre | Giornata della Madre e del Fanciullo | 1933 |
| 25 dicembre | Natale | |
| 1° gennaio | Anno nuovo | |
| 6 gennaio | Epifania, Befana fascista (B.F.) | B.F. : 1928 |
| 8 gennaio | Genetliaco della regina Elena | |
| 1° febbraio | Anniversario della MVSN | |
| 11 febbraio | Anniversario della Conciliazione | 1929 |
| 19 marzo | San Giuseppe | |
| 23 marzo | Fondazione dei Fasci | |
| Marzo o Aprile | Pasqua⁴⁶ | |
| 14 aprile | Giornata del fiore o delle due croci | |
| 21 aprile | Natale di Roma | 1921 |
| 25 aprile | Anniversario della nascita di Guglielmo Marconi | |
| Maggio | Ascensione | |
| 9 maggio | Anniversario della Fondazione dell'Impero | 1936 |
| 24 maggio | Anniversario della dichiarazione di guerra | 1923 |
| 1a domenica di giugno | Festa dello Statuto | |
| 15 agosto | Assunzione | |

Tab. 9: Feste religiose, feste fasciste e feste patriottiche⁴⁷

⁴⁶ Attorno a Pasqua vi sono diverse feste mobili la cui data varia da un anno all'altro: Quaresima, giorno delle Ceneri, Ascensione, Pentecoste, Corpus Domini...

⁴⁷ Le feste segnate in grassetto sono quelle in cui si fa vacanza nelle scuole e nei pubblici uffici. Le feste arancione sono quelle religiose, quelle azzurro le feste fasciste, quelle blu le feste patriottiche tradizionali e quelle grigio chiaro sono le altre feste civili. La coincidenza dell'Epifania e della Befana fascista è rappresentata con un colore diverso.

Tutto sommato, si deve riconoscere che se al livello quotidiano religione e educazione politica entravano a volte in conflitto, al livello del calendario annuale potevano perfettamente coesistere. Il moltiplicarsi delle feste entrava piuttosto in conflitto con la scuola e le necessità dei lavori contadini, come abbiamo già spiegato.

Guardando nei quaderni, si vede che la ricezione di valori morali fra i bambini si costruisce anch'essa a partire da una relativa "coesistenza pacifica" tra religione, moralismo patriottico e ideologia fascista. Vi è una volontaria pacificazione dei rapporti, di cui sono perfette espressioni i libri di testo statali. Giocando sulla naturale tendenza sincretica dei bambini, si riesce a far coesistere – fino al paradosso – valori e idee antagoniste, che ancora negli anni venti si erano violentemente scontrate. Chi ha studiato nel dettaglio la Conciliazione del 1929, sa ad esempio quanto è stata mitizzata. Sin da febbraio 1929, la sua rappresentazione sotto i tratti di un'armonica riconciliazione cerca di nascondere le difficoltà e i pericoli che accompagnarono dal 1926 al 1929 gli incontri tra Stato e Chiesa⁴⁸ e le tensioni che proseguirono nel 1930-31 attorno alla questione dell'Azione cattolica e dell'inquadramento, appunto, dei giovani⁴⁹. Sono molti gli esempi di sincretismo tra cui i famosi, ma anche molto discussi, clericofascismo e fascismo monarchico (o sabaudofascismo).

L'interpretazione stessa del fascismo condiziona il modo di analizzare la ricezione dei valori morali presso bambini. L'idea crociana di un fascismo parentesi è decisamente fuorviante per tenere conto dei fenomeni di lungo periodo, mentre quella gobettiana di un fascismo "autobiografia della nazione", cioè manifestazione di deficienze e mali italiani secolari, appare troppo ideologica⁵⁰ per uno studio culturale del fascismo. Sono invece i lavori nati nel ultimo quarto del XX secolo a darci alcune chiavi d'interpretazione culturale del movimento e regime fascisti: infatti è ormai un punto fermo della storiografia l'idea che la Grande Guerra sia la matrice del fascismo, esacerbando tendenze culturali nate durante o alla fine del XIX sec⁵¹. Così, nazionalismo, liturgie laiche, vitalismo nietzschiano, irrazionalismo e attivismo furono tutte componenti politiche e filosofiche che parteciparono alla nascita del movimento fascista e perdurarono una volta il potere conquistato. Inoltre, quando il fascismo si istituzionalizzò, scese a patti coi ceti conservatori e cattolici e ne assorbì, in parte, il patrimonio etico e morale. Per la sua ambizione totalitaria, l'ideologia fascista cercò di ricoprire l'insieme della società, e così facendo, si mescolava a varie tradizioni culturali – soprattutto quelle cattolica, nazionalista e

⁴⁸ G. Penco, *Storia della Chiesa nell'età contemporanea 1919-1945. Complementi alla Storia della chiesa* diretta da Hubert Jedin, Milano, Jaca Book, 1986, p. 124

⁴⁹ M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme* cit., p. 282

⁵⁰ E. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione* cit., p. 39

⁵¹ *Id.*, p. 45

monarchica. Ne risultò una propaganda fatta di parecchi riferimenti culturali, proprio per il fatto di essere sincretica e per l'esigenza di adattarsi alle contingenze politiche del momento. Fu una propaganda che in fin dei conti assomigliò piuttosto a una miscela di opportunismo politico⁵² e culturale. La stessa festa del Natale di Roma, che abbiamo presentata come cardine del culto del littorio, risulta di una scelta strategica per conquistarsi la capitale dove i fascisti erano deboli ancor nel 1921: infatti nel 1920, i Fasci di Combattimento non nascondevano il loro disprezzo per la Roma giolittiana e papale, ma già dall'aprile 1921 Mussolini esaltava e utilizzava il mito di Roma, e una volta al potere firmò i Patti Lateranensi⁵³. Questo semplice esempio la dice lunga sull'autenticità di alcune radici dell'ideologia fascista, e quindi sui potenziali problemi di coerenza al suo interno. In effetti, più la dittatura si affermava e più l'influenza del partito si estendeva, più sembra difficile distinguere un prodotto fascista "endogeno" da ciò che risultava da un compromesso o da un recupero di valori tradizionali.

Ecco perché sta al centro del nostro studio l'interesse della storia culturale per i fenomeni di lunga durata e soprattutto il suo interesse per il modo in cui il regime fascista si riallacciò a tradizioni culturali e morali più antiche e radicate. La seconda parte del nostro lavoro sarà ancor più imperniata sull'analisi dei periodi lunghi e sullo studio linguistico dei testi di alunni per scorgervi la più o meno importante ricezione dei valori dedicati e/o imposti loro.

⁵² Le manovre politiche di compromesso dei fascisti per la conquista e la conservazione del potere sono numerose (il patto di pacificazione, la composizione del primo gabinetto Mussolini, l'inquadramento delle squadre nella Milizia, la preservazione ufficiale dello Statuto, la conciliazione del 1929...) quanto i colpi di forza politici.

⁵³ A. Tarquini, *Storia della cultura fascista*, Bologna, Il Mulino, 2016 [1° ed. 2011], p. 127

Seconda parte.
I bambini e la morale



L'educazione dei bambini – laica, cattolica o fascista che sia – intendeva creare fra i giovani una conformità comportamentale, culturale e morale. La conformità comportamentale consiste nell'acquisizione delle norme di comportamento attese dagli educatori, in particolare la disciplina del corpo. La conformità culturale consiste nell'apprendimento di stili di vita e di modi di percepire la realtà prefissi dalla/dalle comunità alla quale il bambino appartiene. Afferisce ai gusti, ai modi di pensare, di vestire, di parlare, ecc. La conformità morale, o etica, consiste nell'assimilazione dei valori che pretendono di aiutare a distinguere tra il giusto e lo sbagliato, il bene e il male¹.

Queste tre sfere educative – comportamento, cultura e morale – sono molto difficili da distinguere poiché spesso coabitano. L'inquadramento morale accompagna quasi sempre la trasmissione dei modi di percepire la realtà, essendo pochi gli oggetti e i soggetti sui quali non si forma un giudizio etico. Ad esempio, una frase come “È bene ammirare Balilla perché è un modello di coraggio e un ragazzo disciplinato” raggruppa tutte le tre dimensioni, prima etica, poi culturale e infine comportamentale. Quindi sarà importante tener presente che questi tre campi di analisi non sono – anzi non devono essere – necessariamente separati, esattamente come le diverse ideologie coesistono nella mente del bambino.

Infatti, come già abbiamo accennato, dal punto di vista dei bambini, l'intreccio dei diversi modelli culturali e morali imposti loro appare come un *sincretismo*. I bambini tendono a conciliare i modelli culturali senza poter distinguerli nettamente per mancanza delle necessarie conoscenze. Tuttavia per studiare la loro cultura e la loro morale è importante distinguere tra ciò che proviene dalla religione, da un'ideologia politica, da un antico costume, ecc. Ecco perché ognuno dei capitoli di questa parte ha una “inclinazione” ideologica: morale scolastica, morale religiosa e patriottismo. Ma, nello stesso tempo, spiegheremo quali fossero i possibili legami tra le diverse influenze che pesavano sui bambini, cioè quali fossero gli scontri e le alleanze tra alcune ideologie e alcune culture, in apparenza distanti, nel conquistarsi i favori della giovane generazione². Studiando i valori di disciplina, di obbedienza, di devozione o abnegazione, ma anche i sentimenti di colpa, di ammirazione, ecc. vedremo quanto la ricezione di ognuno di questi precetti morali e culturali fosse legata agli stretti rapporti che potevano esistere tra le tradizioni culturali. L'astrazione di questi precetti sembrava addirittura facilitare la sostituzione di una ideologia con un'altra, favorendo la sostituzione del soggetto a cui il

¹ S. Graziani e M. A. Zanetti, “La lunga marcia della secolarizzazione nella scuola elementare italiana. Uno studio esplorativo sulla socializzazione morale cattolica nelle scritture scolastiche dal 1881 al 2000”, in F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianza dai quaderni valdostani*, Roma, Aracne editrice, 2014, pp. 256-257

² E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 120

bambino obbedisce, per cui si sacrifica o che ammira. Insomma la preparazione di un terreno concettuale permetteva che la morale e la cultura dei bambini assumessero forme ideologiche molto diverse, cosa che la propaganda, non solo statale, sfruttava con la massima consapevolezza. Così ad esempio, l'obbedienza al padre poteva senza problemi diventare obbedienza al Re, prima di diventare obbedienza al Duce. Lo stesso Giovanni Gentile era consapevole di questo meccanismo quando presentava la religione come propedeutico alla filosofia idealista e all'educazione politica fascista³.

³ M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme* cit.

Capitolo IV.

Tra scolari modelli e scolari monelli

Dalla seconda metà del XIX secolo, in tutta Europa era in atto un processo simultaneo di alfabetizzazione e di controllo volto a diffondere fra i giovani abitudini comportamentali e morali¹. Accanto alle conoscenze, si trasmettevano norme di comportamento per definire l'alunno modello, il bravo scolaro. Il libro *Cuore* di Edmondo De Amicis fu senza dubbio il più famoso esempio di questo compito affidato alla scuola, poiché le sue pagine illustravano molto più spesso l'educazione del futuro buon cittadino che l'istruzione di un alunno. L'insieme dei codici comportamentali richiesti ai bambini può quindi essere interpretato come l'espressione della "missione di incivilimento" che la cultura liberale aveva assegnato alla scuola². L'acquisizione delle norme di comportamento era volta a formare cittadini che si sarebbero inseriti nella società al posto riservato loro³, mentre i libri di testo ottocenteschi insistevano sulle virtù di entrambi il buon scolaro e il buon cittadino⁴. I precetti appresi a scuola intendevano diffondersi nello spazio privato dei bambini, cosa che il regime fascista radicalizzò esacerbando l'incursione dello Stato e del Partito in tutta la sfera sociale – lavoro, divertimenti, assistenza, ecc. Come spiega Claudio V. nel 1942 "per essere dei bravi scolari ci vuole anche ordine e la nostra signora maestra [...] vuole che l'ordine regni *in tutto, fuori, in classe e a casa nostra* [...]"⁵. La definizione dell'alunno passava allora attraverso la valutazione del carattere del bambino e della sua attitudine in tutti in momenti della vita, sicché il bambino stesso finisce per autosorvegliarsi. L'incursione dell'ONB, sin dal 1928⁶, all'interno della scuola, favorì addirittura la fusione della figura dello scolaro modello con quella del Balilla. Riallanciandosi a prescrizioni e insegnamenti che i bambini ricevevano dall'Ottocento, il fascismo si autorappresentò come garante dell'ordine, della disciplina, del buon atteggiamento tra i banchi di scuola.

¹ F. Sacchi, "Lo scolaro diligente", in F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianze dai quaderni valdostani*, Roma, Aracne, 2014, p. 208

² *Id.*, p. 117

³ F. Sacchi, "Lo scolaro diligente" cit., p. 208

⁴ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani* cit., p. 85

⁵ FTB, Claudio V., "Tema: La mia maestra esige: studio ordine, diligenza soprattutto disciplina", in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 61. Il corsivo è nostro.

⁶ C. Betti, *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista* cit., p. 130

1. I bambini e le regole di comportamento in classe e all'uscita della scuola

1.1. Lo scolaro modello in aula: ordine, disciplina e pulizia

Durante il ventennio fascista prosegue l'educazione igienica e delle buone maniere, tipica dell'Ottocento, accanto all'affermarsi dell'educazione patriottica. La scuola si presenta definitivamente come il luogo dell'ordine dove "l'igiene e la disciplina del corpo sono additati come obiettivi primari"⁷.

Dall'unità nazionale, l'istituzione scolastica – in particolare gli ispettori accademici – cercava da una parte di eliminare la violenza dalla scuola, cioè le punizioni corporali più umilianti praticate dai maestri sui bambini⁸, e dall'altra parte di perpetuare una rigida disciplina del corpo dell'alunno. Questa si manifesta innanzitutto attraverso una cospicua letteratura prescrittiva per disciplinare gli alunni e insegnare ad comportarsi bene in classe. Già, in un racconto per le scuole del 1894, lo scolaro diligente era descritto come quello moderato poiché

[...] non è mai di cattivo umore: è sempre cortese e compiacente con i compagni; non inquieta nessuno; non fa capricci; non va in collera. Tutti gli vogliono bene.⁹

Un anno prima dell'arrivo di Mussolini al potere, il decalogo dello scolaro che si trova in un quaderno di Carlotta J., recita una morale scolastica volta a reggere ogni aspetto della vita del bambino nell'aula. Funge da regolamento interiore della classe poiché riguarda la puntualità, la disciplina, le relazioni coi compagni e con la maestra:

1. Arriverò sempre a scuola all'ora stabilita. 2. Mi presenterò sempre pulito e ordinato nella persona, nelle vesti, nei libri e quaderni. 3. Sarò sempre assiduo. 4. Non ciarlerò, sarò attento e diligente. 5. Eseguirò sempre con diligenza i compiti che la maestra mi assegnerà. 6. Non copierò mai dagli altri, ma confesserò con schiettezza di non aver capito. 7. Non invidierò i miei compagni migliori come non irriterò quello naturalmente tardi nell'imparare: cercherò imitare (sic) i primi, e, quando potrò, aiuterò gli altri. 8. Non dirò bugie. 9. Non denunzierò i fatti dei miei compagni. 10. Amerò la mia maestra, la rispetterò, avrò confidenza in lei e l'obbedirò sempre.¹⁰

⁷ D. Montino, "Scritture scolastiche e soggettività infantile nell'Italia del Novecento" cit., p. 633

⁸ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani* cit., p. 82

⁹ G. Silvestri, *Nuove letture per le scuole rurali. Testo unico*, Torino, Paravia, 1894, p. 5, citato in F. Sacchi, "Lo scolaro diligente" cit.

¹⁰ CoDiSSc 415, Carlotta J., "Decalogo dello scolaro" (31 ottobre 1921), in *Miscellaneo*, 1921-22, 3° el: pp. 7-8

Altri testi catalogano le attitudini che l'alunno deve docilmente adottare, fino a comporre una vera e propria disciplina del corpo, come in questo dettato nel quaderno di Onildo G. :

Nella scuola non devi volgerti qua e là, né dondolarsi la persona a guisa di pendolo, né sdraiarti indolentemente sul banco, né con aria distratta appoggiarti sui gomiti, né con aria assonnata al banco posteriore. Evita soprattutto di fare atti volgari, come brontolare, di menare o battere i piedi in terra, gridare o zuffolare, chiamare forte, gettare oggetti in aria. Tali modi bassi e troppo liberi portano nella classe il disordine e la distrazione, abituano lo spirito alla sfrenatezza ed alla ribellione.¹¹

In totale contrasto con l'immagine del bambino spontaneo dipinta dalla pedagogia idealista (quella cara a Giuseppe Lombardo Radice e non a Giovanni Gentile)¹², il controllo del corpo è prescritto nei minimi dettagli. Si esige un massimo contegno nelle parole e nei gesti, temendo la troppa libertà e la (ipotetica) volgarità del fanciullo. In classe si mantiene il silenzio, la lettura si fa in piedi e l'ascolto della lezione con la postura a braccia conserte¹³, o "con le mani in seconda"¹⁴, per usare l'espressione di Modesta.

Dal punto di vista dell'insegnante, la rigidità richiesta al bambino trova una sua giustificazione con le dimensioni delle classi che dovevano essere gestite: negli anni ottanta del XIX secolo si tratta di un massimo di sessanta alunni in una sola classe¹⁵, e ancor nel 1939, Amalia C. dice di aver "quarantun compagne di classe"¹⁶. La giustificazione data al bambino è di tipo pratico, ma anche di tipo morale: il movimento e il rumore creano disordine, il quale è il seme della ribellione.

Alla disciplina si aggiunge anche la necessità di recarsi a scuola puliti e ordinati, cioè con un'igiene del corpo e del vestire. Anzi, come già notava Davide Montino, disciplina e igiene sono correlate¹⁷. La pulizia della persona è segno d'ordine poiché, come spiega Modesta, "un fanciullo ben pulito è sempre più bello e stimato"¹⁸. Questa frase, posta alla fine di un tema che recita scrupolosamente tutte le cure fatte dalla bambina alla mattina prima di andare a scuola, mostra quanto l'alunna abbia associato il precetto culturale alla sua vita quotidiana. Anche

¹¹ CoDiSSc 142, Onildo G., "Dettato: Nella scuola" (febbraio 1924), in *Miscellaneo*, 1923-24, 4° el., p. 29,

¹² M. Colin, « *Les enfants de Mussolini* ». *Littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse sous le fascisme. De la Grande Guerre à la chute du régime*, Caen, PUC, 2010, p. 70

¹³ F. Sacchi, "Lo scolaro diligente" cit., p. 219

¹⁴ CoDiSSc 135, Modesta, "Tema: Che cos'è la scuola?", in *Miscellaneo*, 1932-33, classe n.i., p.13,

¹⁵ E. De Amicis, *Cuore*, a cura di Luciano Tamburini, Torino, Einaudi, 2001, p. 9, nota 6

¹⁶ Amalia C., *Temì*, 1939-40, 5° el., citato in L. Verkindt, "Mi sembra di essere un soldato" cit., p. 134

¹⁷ D. Montino, *Bambini, penna e calamaio* cit., p. 93

¹⁸ CoDiSSc 135, Modesta, "Tema: Come faccio la pulizia della mia persona" (23 novembre 1932), in *Miscellaneo*, 1932-33, classe n.i., p. 7

Carlotta J. , nel 1921, usa questo stesso precetto, questa volta non per giudicare sé stessa ma per giudicare due dei suoi compagni:

La maestra raccomanda sempre di venire a scuola puliti e ordinati. Amelio e Pierino avevano i capelli lunghi, ^{che} davano loro la figura di ragazzi disordinati. Ieri la maestra disse loro di far^{se}li aggiustare. I ragazzi l'obbedirono e stamane comparvero a scuola coi capelli tagliati. Ora stanno molto bene.¹⁹

Anche lì è interessante guardare all'organizzazione del testo: il racconto dei due capelloni è, per così dire, incastrato tra un'istruzione dell'insegnante (“venire a scuola puliti e ordinati”) e un giudizio della bambina che scrive (“ora stanno molto bene”) La ricezione della norma culturale è quindi, secondo noi, facilitata dalla congiunta azione moralizzante della norma e di un concreto esempio. È tramite questo processo – norma & esempio da seguire o non – che si delineano le due paradigmi di alunni: lo scolaro modello e il monello.

1.2. Il dilemma della palla di neve: atteggiarsi bene all'uscita della scuola

La distinzione tra buono scolaro e cattivo scolaro è antica, poiché gli educatori hanno sempre insistito sulla differenza tra il bambino disciplinato in classe e quello che non rispetta le regole della scuola o addirittura non vi si reca affatto. Il monello che porta a scuola le sue cattive maniere è guardato come a una fonte di disordine sociale e morale. Insomma, prima che il fascismo esalti i Balilla e stigmatizzi i monelli, è già da almeno un secolo che si giudicano e puniscono i diversi bambini indisciplinati in Europa.

L'erranza per la strada è un topos del ragazzo pigro e immorale. Già dal Seicento, i bambini senza scuola e senza lavoro erano guardati dalle autorità politiche come dei “senza morale”, origine di disordini. Da quel momento, sono sorvegliati e a volte rinchiusi negli ospedali come altri mendicanti, nel generale processo di reclusione che caratterizza le società europee dell'epoca moderna²⁰.

Ancor nel XX secolo, la strada è rappresentata come il luogo pericoloso, in cui appena uscito dalla scuola il bambino si distrae e dimentica i precetti morali rispettati in aula. E così

¹⁹ CoDiSSc 415, Carlotta J., “Tema: Un avvertimento della maestra” (16 novembre 1921) in *Miscellaneo*, 1921-22, 3° el, pp. 14-15

²⁰ D. Julia, “L'enfance entre absolutisme et Lumières”, in D. Julia e E. Becchi (a cura di), *Histoire de l'enfance en occident. t. 2 : Du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, p. 12

sembra proprio essere alcune volte, come mostra l'esempio di Onildo G. nel 1923: redattore del dettato, che abbiamo studiato, in cui si elencano le norme di atteggiamento in classe, Onildo riceve una punizione nello stesso anno dovendo scrivere: "Uscendo di scuola non devo gridare"²¹. Anche Emilio D., punito nel 1937, deve ricopiare "Per la strada debbo comportarmi meglio"²² e "Io devo essere più educato e non gettare palle di neve"²³.

Nelle pagine dei quaderni, la *palla di neve* rappresenta appunto un oggetto di dibattito morale centrale. I bambini sono travagliati tra l'invidia di divertirsi con la neve e l'imperativo di contegno imposto loro. Nel 1926, la direttrice di un alunno di Ciriè ammonisce di non "fare i monelli e [non] gettare palle di neve"²⁴. Nel 1941, l'insegnante di Alberto V. racconta, a mo' di parabola, la storia di ragazzi che gettano le palle di neve alle ragazze²⁵ e legge ai suoi alunni il capitolo "La palla di neve" di *Cuore*, in cui si parla di monelli che colpiscono un vecchio all'occhio²⁶. Eppure, una decina di pagine dopo, lo stesso Alberto V. non può trattenersi dal confessare: "Siamo in febbraio, ma il freddo si fa ancora sentire e la neve è abbondante di modo che non tralasciamo di tirarsi palle di neve a rischio di farsi del male malgrado le raccomandazioni della maestra e dei genitori"²⁷. Lo stesso confronto tra norma comportamentale e desideri del bambino si trova nel quaderno di Alberto M. che scrive nel 1928:

Giochiamo a lanciare pa'lottole di neve. ~~Noi bambini non dobbiamo mai lanciare~~ ^{Il gioco delle} pallottole di neve ^{è però assai pericoloso} perché quando le pa'lottole sono fuori di mano non si sanno dove vanno a finire ~~possono~~ ^{potrebbero} ~~andar~~ ^{anche} rompere qualche vetro o accecare qualche persona. Dunque noi bambini non dobbiamo mai laciar pa'lottole.²⁸

I fanciulli sono quindi pienamente consapevoli delle istruzioni morali – e addirittura delle punizioni – ma le trascurano, non potendo resistere al richiamo del gioco, pur immorale e pericoloso a detta dei superiori. Torneremo nel prossimo capitolo su questo confronto tra la norma e il suo (non) rispetto, osservando più nel dettaglio i legami esistenti con il senso di colpa e la confessione (più o meno sincera) dell'errore.

²¹ CoDiSSc 144, Onildo G., *Miscellaneo*, 1923-24, 4° el., p. 22

²² CoDiSSc 60, Emilio D., *Miscellaneo*, 1937-38, 5° el., p. 29

²³ *Id.*, p. 34

²⁴ FTB, Anonimo di Ciriè, *Diario*, 26 febbraio 1926, 1926-27, 5° el., p. 46

²⁵ FTB, Alberto V., "Tema: un indovinello proposto dalla maestra" (9 gennaio 1941), in *Miscellaneo*, 1940-41, p. 38

²⁶ E. De Amicis, *Cuore*, a cura di Luciano Tamburini, Torino, Einaudi, 2001, p. 68

²⁷ FTB, Alberto V., "Diario" (febbraio), in *Miscellaneo*, 1940-41, p. 47

²⁸ CoDiSSc 229, Alberto M., *Temi*, 1928-29, 5° el., pp. 11-13

2. Il monello contro il Balilla

2.1. Franti esiste: i monelli nei quaderni scolastici

L'immagine del cattivo scolaro si forma in perfetta simmetria con quella del buono. In un dettato del 1898, il monello appare come colui che

detesta la scuola [...] giuoca lungo le vie coi fannulloni [...] giorni interi. [...] È disattento e chiaccherone. E quasi sempre castigato dal maestro, i suoi genitori ne sono desolati.²⁹

Le pagine dei quaderni di temi o di dettati sono pervasi da esempi di monelli da non seguire. Nel 1921, Carlotta J. riassume nel suo quaderno le sventure di monelli studiati in classe: “Tonino monellaccio”, Luigino tornato tardi a casa, Giovannino distruttore del nido delle rondini³⁰, ecc.

Al contrario, Enrico, il protagonista-narratore di *Cuore*, appare come lo scolaro modello, di cui Onildo G. sa restituire, nel 1924, tutti i pregi e i valori:

Enrico è un bravo scolaro, esso è rispettoso frequenta la 4 classe, in iscuola è buono obbediente non si fa mai chiamare alla disciplina. Enrico per la strada è rispettoso, non getta sassi, quando incontra i superiori li saluta sempre con rispetto. Esso in casa è buono obbedisce i genitori fa tutto quello che essi gli comandano e essi suoi genitori sono contenti di lui e^d Enrico è amato di^a tutti e tutti lo amano lodano.³¹

Altro che Franti, l'emblematico monello di *Cuore* che, a detta del prode Enrico, non rispetta nessuno e ride di tutti. Menzionato da molti dei bambini studiati, il libro *Cuore* è ancor abbondantemente letto durante il ventennio³² e il binomio Enrico/Franti continua senza dubbio a fungere da dicotomia comportamentale.

I diversi monelli che si possono incontrare attraverso la lettura dei quaderni hanno esattamente il medesimo status di Franti. Allo stesso modo in cui il quarto stato, poiché non scrive (o scrive poco), appare nella storia tramite le fonti giudiziarie e poliziesche, cioè tramite la parola di chi lo giudica e lo condanna, i monelli sono reperibili nei quaderni di quegli alunni che si ritengono buoni e che da bravi scolari scrivono molto, dettagliando ciò che a loro è

²⁹ CoDiSSc 231, 1898, p. 31, citato in F. Sacchi, “Lo scolaro diligente” cit., p. 215

³⁰ CoDiSSc 415, Carlotta J., *Miscellaneo*, 1921-22, 3° el

³¹ CoDiSSc 131, Onildo G., “Tema: Racconta come si comporta Enrico a scuola, per la strada e in casa per meritarsi la lode d'essere rispettoso e bravo”, in *Miscellaneo*, 1923-24, 4° el., p. 24

³² Vi sono bambini che testimoniano di aver letto *Cuore* in classe o a casa fino al 1941.

sembrato irrispettoso e moralmente indegno. Ad esempio, un alunno di Ciriè racconta nel 1926 che

Questa mattina il signor maestro e un alunno sentirono un compagno che diceva parole brutte. Il compagno negò ma ve ne furono degli altri vicino a lui che dissero che era proprio vero, allora il maestro lo scacciò dalla scuola. Il maestro fece bene a castigarlo perché lui non ci insegna a dire cose brutte ma essere educati.³³

Un'altra bambina, Marcella L., oltre ad ambire il primo posto nella classe³⁴, funge da inquietante vigile e giudice dei cattivi. Nel suo diario, di cui 51% dei riferimenti sono dedicati alla scuola (v. Appendice 5), il commento alle azioni dei monelli è un'idea fissa. Fa elenchi dei puniti³⁵, dettagliando la colpa di ognuno e giudicandoli: poiché “quel monello di Eliseo venne a scuola senza aver fatto il compito [...] possiamo concludere che egli [...] è un gran disordinato e un bugiardo”³⁶. Arturo ebbe il penso perché “sporco un suo compagno d'inchiostro”³⁷. Tre giorni dopo “siamo dinuovo da capo coi monelli” perché “costringono sempre la Sig. maestra a dar loro dei pensi”³⁸. Ma il peggiore di loro è Giovanni B.³⁹ che sembra Franti riapparso quarant'anni dopo. Egli schiaffeggia così forte un compagno che “le labbra le erano gonfie”⁴⁰, e malgrado la punizione severa della maestra ricomincia le sue monellerie:

Oggi [...] dopo parecchie avvertenze della maestra [Giovanni] si divertiva nel (?), rovistare nel banco ridere ecc... allora la Signora maestra lo fece andare in ginocchio innanzi alla cattedra. Ma per questo birbone non bastava, si mise a ridere forte in faccia alla maestra che in fine perdendo la pazienza gli diede uno schiaffo (però aveva avuto il permesso ^{dal babbo} non solo schiaffeggiarlo (sic) ma di dargli le legnate) dopo di aver ricevuto questo schiaffo rise più sguaiatamente che prima, allora ricevette una legnata dopo la quale fece finta di piangere poi rise e ne fece tanto che si fece rimandare dalla scuola fino a quando suo papà non lo venga accompagnare. Dire che quei poveri genitori fanno tanti sacrifici per mandarlo a scuola e in fine risultano in queste belle scene! Occorre assolutamente che questo ragazzo coregga se non chissà, quando sarà alto.....!”⁴¹

³³ FTB, Anonimo di Ciriè, *Diario*, 1925-26, 5° el., 15 dicembre 1925, p. 24

³⁴ Quand'arriva un nuovo scolaro nella classe lo guarda con sospetto, e chiacchierando con le sue compagne, dice di “tem[ere] assai che sia tanto sapiente che ci farà passare ~~passerà~~ ^{passerà} avanti a tutti” (CoDiSSc 82, Marcella L., *Diario*, 1925-26, 6° el., p. 6, 16 dicembre 1925)

³⁵ CoDiSSc 82, Marcella L., *Diario*, 1925-26, 6° el., 23 marzo 1926, p. 34,

³⁶ *Id.*, 16 febbraio 1926, p. 26,

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Id.*, 19 febbraio 1926, p. 28,

³⁹ Marcella dà sistematicamente il cognome di Giovanni così come lo fa per molti altri scolari di cui si lamenta o che, al contrario, ammira. Non lo segnammo allo stesso modo in cui non abbiamo precisato quello degli scolari studiati.

⁴⁰ CoDiSSc 82, Marcella L., *Diario*, 1925-26, 6° el., 15 marzo 1926, p. 29

⁴¹ *Id.*, 30 aprile 1926, pp. 43-44

È il ritratto di uno scolaro violento, difficile da controllare. Ed è uno che ride delle punizioni ricevute, così come ride dei Balilla, cosa ci dui Marcella si scandalizza ancor di più:

E' vergognoso ! Qui a Chambave si sono fondati, con onore, i Balilla, però c'è qualcosa che mi dispiace e che credo dispiace pure a altri. Il detto Giovanni [B.] fa ogni atto, dice ogni insulto contro questi Balilla, fossi al suo posto mi vergognerei di non esser^{ci} nel nume^{ro} altro che avere ancora il coraggio di ridere di chi ci è. Credo che questa storia di ridere dei Balilla non durerà a lungo, perché si procureranno provvedimenti. Del genere di Giovanni ce ne sono pure altri.”⁴²

Giovanni ride dei Balilla esattamente come Franti ride. Come ricorda Umberto Eco in una sua critica di *Cuore*, Franti ride di una sfilata militare e degli alunni che salutano i soldati. Prendendo in giro la loro solennità, Franti era “l'ultimo grido di buon senso ferito di fronte alla frenesia collettiva”⁴³. Gli insulti e il riso di Giovanni, così tanto criticati da Marcella, sembrano essere simili: sono molte le ipotesi ma si può immaginare che sbeffeggiava l'uniforme dei Balilla o la loro marcia ordinata per le vie del paese. Ma più che Giovanni, e i suoi eventuali seguaci, ci interessa vedere, in questa sede, il punto di vista di Marcella L., cioè di quella che si ritiene modella e giudice dei monelli.

Dietro queste pagine, scritte solo nel 1926, si delinea un inquietante profilo di scolaro modella, che denuncia i monelli, immagina loro un oscuro avvenire, e si rallegra dell'umiliazione pubblica ricevuta da Giovanni che la maestra fa mettere ginocchioni secondo una pratica che gli ispettori elementari combattono sin dal momento dell'unità nazionale⁴⁴. Ammira i Balilla, creati “con onore”, e auspica “provvedimenti” contro quello che li critica, scrivendo un testo che assomiglia assai ad un'anonima lettera di denuncia tipica di quelle che un prefetto riceveva.

L'esempio di Marcella dimostra quanto la semplice distinzione scolastica tra bravo scolaro e scolaro monello possa essere riutilizzata in senso più ideologico. Ci mostra che vi è una concreta possibilità che la morale scolastica esuli dal ristretto quadro dell'aula e acquisti una dimensione politica, in simbiosi con il consolidarsi della dittatura, la quale non farà altro che dividere in seguito la società tra nazionali e antinazionali, e incoraggiare la delazione.

⁴² *Id.*, 2 giugno 1926, p. 48,

⁴³ U. Eco, “Elogio di Franti”, in E. De Amicis, *Cuore* cit., p. 359

⁴⁴ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani* cit., p. 82

2.2. Il Balilla, coscienza del buon comportamento

L'opposizione netta tra Balilla e monello che traspare dagli scritti di Marcella non è isolata. Un altro caso di studio permette di evidenziare quanto il modello di Balilla fosse riuscito ad affermarsi come il simbolo delle virtù scolastiche. Nel 1938, in un tema dedicato all'uscita dalla scuola, Guido M. oppone "scolari monelli" e "scolari modelli"⁴⁵: i primi "fanno i cattivi" mentre i secondi sono "diligenti e camminano in ordine e contegno per le vie, specie quando si accompagnano in parecchi" e "non debbono **mai** dimenticare che sono **sempre** Balilla"⁴⁶.

Nel componimento di Guido traspare una perfetta assimilazione dell'opposizione tra buono scolaro e monello, ma anche la convinzione dell'alunno che il gruppo, il numero, necessiti ordine. Questa disciplina collettiva era alla base di molte attività fisiche della GIL e il conformismo di comportamento era un requisito essenziale perché il cittadino fascista possa inserirsi nella massa della nazione⁴⁷. In questo testo, è interessante notare quanto l'appartenenza ai Balilla sia determinante. Ricordarsi di essere un balilla è come un voce interiore, che ricorda i precetti da seguire. Sicché non solo Balilla e bravo scolaro finiscono col rappresentare una sola entità, ma anzi è il Balilla interiore a dare le istruzioni che lo scolaro eseguisce per essere un modello. L'idea che il Balilla è non un solo modello ma un richiamo al retto atteggiamento è ancor rafforzata dal pleonasma creatosi con la copresenza degli avverbi "mai" e "sempre", come se Guido volesse martellare l'obbligo.

Quest'esempio è una conferma della relativa permeabilità culturale tra mondo scolastico e organizzazioni giovanili fasciste. Allorché nel 1938, diventando GIL nel 1937, l'ONB è appena passata sotto la tutela del PNF, staccandosi di fatto dal ministero dell'Educazione, l'equivalenza bravo scolaro = Balilla sembra essersi già ben radicata. Esattamente come il modello della Piccola Italiana dettava la cura da avere per i lavori domestici (v. cap. I), l'entità fascista del Balilla entra pienamente nella scuola, arrogandosi il diritto di dettare le regole di vita dello scolaro.

Per riassumere possiamo dire che le componenti ideologiche associate alla divisa di Balilla o Piccola Italiana sono numerose, ma che l'ordine e la disciplina sono quelle che l'educazione fascista condivide di più con la tradizionale morale scolastica. Eppure

⁴⁵ La paronimia dei termini "modelli" e "monelli" – che noi stessi abbiamo usato nel titolo di questo capitolo – ha probabilmente aiutato il bambino a memorizzare il contrasto tra queste due figure.

⁴⁶ FTB, Guido M., "L'uscita dalla scuola" (15 dicembre 1938), in *Temi*, 1938-39, 5° el., p. 14, citato in L. Verkindt, "Mi sembra di essere un soldato" cit., p. 103

⁴⁷ L. La Rovere, *Giovinetza in marcia: le organizzazioni giovanili fasciste*. Novara, Editoriale Nuova, 2004, p. 108

l'integrazione dei precetti scolastici all'interno dell'ideologia fascista non è sempre stata all'ordine del giorno.

Il moralismo scolastico sembra anzi incompatibile con la cultura dei fascisti più intransigenti, la cui ideologia prende le sue radici in una matrice di tipo rivoluzionario e futurista. Il contegno, la moderazione, gli ossequi, ecc. coesistono male con l'elemento "futurista" del fascismo, originario del clima anticonformista presente già prima della guerra. Ad esempio, col suo tono iconoclastico, Papini scriveva che

Si parla di educazione morale delle scuole [ma] gli unici risultati della convivenza tra maestri e scolari è questa: servilità e ipocrisia dei secondi verso i primi e corruzione reciproca tra compagni. L'unico testo di sincerità nelle scuole è la parete delle latrine.⁴⁸

Il tema di Guido, che abbiamo appena descritto come un esempio di vittoria del *regime* fascista, non sarebbe quindi altro che la sconfitta dell'*ideologia* fascista, scesa a patti con la tradizione scolastica e svuotata dal suo contenuto più duro? In realtà, sarebbe più corretto parlare di sconfitta di *un'*ideologia fascista, quella dei Farinacci e Balbo.

Fin dalla sua nascita, il fascismo ha avuto quella doppiezza, che tutto sommato, sembra avergli permesso di conciliarsi con le morali conservatrici⁴⁹. Nel contesto scolastico, questa logica di conciliazione prende forma tramite la fusione di alcune virtù del Balilla con quelle dello scolaro modello, permettendo di compensare, secondo noi, l'incapacità del regime fascista di pensare le norme di comportamento a scuola in termini realmente differenti che in epoca liberale.

Oltre a corrispondere in parte al bravo scolaro, la figura del Balilla si oppone al monello. Come ricorda Mariella Colin, il profilo del Balilla è lungi da corrispondere a quello del bambino irrequieto. Anzi la spontaneità richiesta al Balilla non può prescindere dall'obbedienza e dalla disciplina. La letteratura del ventennio contiene addirittura un certo numero di "romanzi della redenzione", secondo l'espressione della scrittrice e insegnante Olga Visentini, che esplicitano questa opposizione tra Balilla e ragazzo di strada. Si racconta di monelli delinquenti, insolenti

⁴⁸ G. Papini, "Chiudiamo le scuole", scritto nel 1914, in *Maschilità*, Firenze, Vallecchi, 1947, p. 192

⁴⁹ Ad esempio, dal 1920, Mussolini predica il bisogno di ordine e la pace tra classi sociali, allorché ancor nel 1919, il programma dei Fasci di Combattimento parlava di espropriazione (*Programma dei Fasci di Combattimento*, giugno 1919, in R. De Felice, *Autobiografia del fascismo. Antologia di testi fascisti, 1919-1945*, Torino, Einaudi, 2019 [1978], p. 18)

e ladri, che le istituzioni benefiche dell'ONB riportano sulla via diritta, facendo scorgere loro il “sole del fascismo”⁵⁰.

Anche i quaderni che abbiamo studiati non lasciano ambiguità: il monello è il contrario del Balilla. Entrambi i casi di Marcella L. e Guido M. mostrano che sin dal 1925, il Balilla e la Piccola Italiana potevano fungere da modello di atteggiamento morale a scuola e oltre. Le figure di Balilla e Piccola Italiana riescono a diventare punti di riferimento delle virtù scolastiche. Tuttavia, vi sono anche alcuni casi in cui la morale scolastica rimane ad un grado apolitico. Accanto agli esempi di Guido e Marcella, persistono immagini semplici dell'alunno ideale, fatte di numerose promesse di essere “buono/a e studioso/a”, di migliorare e di fare sacrifici. È un'etica della “buona volontà” strettamente legata a un'etica della colpa che occupa anch'essa molte pagine dei quaderni. L'insieme morale che nasce dalla fusione di queste due etiche si trova a cavallo tra la cultura scolastica e la cultura religiosa. Rappresenta indubbiamente un peso sui bambini poiché coinvolge i luoghi intimi del fanciullo, pretendendo di fissare le regole del “controllo morale interiorizzato” cioè il percorso che dall'errore porta alla senso di colpa, al rimorso e quindi alla confessione e alla penitenza⁵¹. Toccando ai momenti di introspezione che il bambino racconta nei suoi temi o nel suo diario, ci si avventura da allora nel dettaglio della dialettica tra imperativo morale e personalità del fanciullo, guardando al modo in cui traspaiono – in maniera più o meno sincera – i sentimenti che gli educatori esigevano dai più giovani.

⁵⁰ G. E. Nuccio, *Il richiamo dei fratelli*, Milano, Mondadori, 1934, p. II, citato in M. Colin, « *Les enfants de Mussolini* » cit., p. 247

⁵¹ S. Graziani e M. A. Zanetti, “La lunga marcia della secolarizzazione nella scuola elementare italiana. Uno studio esplorativo sulla socializzazione morale cattolica nelle scritture scolastiche dal 1881 al 2000”, in F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianza dai quaderni valdostani*, Roma, Aracne editrice, 2014, pp. 256-257

Capitolo V.

L'introspezione forzata: colpa, gratitudine e promesse dei bambini

Affermata nell'antichità, e rafforzata dalla religione cristiana – in particolare da Sant'Agostino e più tardi dalla Controriforma – la visione negativa dell'infanzia si radicò nella società europea durante l'epoca moderna. Il bambino è considerato come una creatura naturalmente corrotta, perversa dalla nascita e propensa ai vizi e all'indipendenza immorale. Bossuet chiama il bambino “bestia” e La Bruyère lo presenta come un condensato di vizi¹. Il bambino dev'essere domato, eliminando i suoi istinti malvagi, per farne un buon cristiano². Questo è il discorso egemone ancor nel XVIII secolo, allorché emerge la pedagogia di Rousseau che considera il bambino un essere naturalmente buono che gli artefici sociali e le punizioni avviliscono³. Ma la pedagogia coercitiva volta a controllare gli istinti presuntamente disordinati dei bambini, prosegue e si mantiene fino al Novecento poiché trova nella scuola dell'obbligo un perfetto veicolo di massificazione.

I quaderni portano moltissime tracce di quest'ambiente moralizzatore imposto ai bambini, assimilato da loro e rielaborato nell'espressione dei sentimenti e attitudini di colpa, confessione, autocritica e gratitudine. In collegamento con la figura dei cosiddetti “superiori” – insegnante, prete o genitori che siano – l'etica della colpa e della buona volontà invade numerosi luoghi e momenti della vita dei fanciulli, fino a costituire un incontestabile peso morale. Sembra essere addirittura più insidiosa dell'ideologia fascista stessa che, a nostro parere, raggiunge meno sovente quel “microcoinvolgimento quotidiano” di cui parla Davide Montino⁴. Il binomio morale colpa-gratitudine è invece presente in diversissime situazioni del quotidiano dei fanciulli, siano loro in chiesa o a scuola. Nel ventennio fascista, queste due istituzioni sembrano lavorare di concerto, a maggior ragione dalla riforma del 1923 e soprattutto dalla conciliazione del 1929. Entrambe diffondono un messaggio che colpevolizza il bambino insistendo sul divario esistente tra i modelli di virtù e il mancato rispetto dei precetti morali.

¹ Citati in M.-F. Morel, « *Enfant chéri, en nourrice ou abandonné : les paradoxes de l'enfance des Lumières* », in *Actes du colloque « L'enfant au XVIIIe siècle » (30 septembre 2005)*, in *Péristyles.*, n°26, septembre 2005, Nancy, Cahiers des Amis du Musée des Beaux-Arts de Nancy, p. 11

² J. N. Luc, « *Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant* », in G. Levi e J. C. Schmitt, *Histoire des jeunes en Occident. t. 2 : L'époque contemporaine*, Paris, Seuil, 1996, p. 332

³ M.-F. Morel, « *Enfant chéri, en nourrice ou abandonné* » cit., p. 16

⁴ D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milan, Selene Edizioni, 2005

1. Un ambiente moralizzatore per i bambini

Osservando i testi destinati ai bambini – cioè i dettati, gli esercizi di calligrafia, i racconti studiati in classe, ecc. – si può ricostituire alcuni aspetti del quadro morale nel quale i bambini vivevano. Come già anticipato nel nostro capitolo introduttivo, i dettati sono la parola ufficiale del regime a scuola e il principale veicolo dei valori morali e religiosi. Degno di nota è il fatto che i dettati relativi alla religione e alla scuola non pesano così tanto nei quaderni: sono il 22% del totale dei dettati contro il 48% di dettati relativi al patriottismo e fascismo (v. cap. introduttivo, fig. 1). La situazione è simile per quanto riguarda i temi dei componimenti relativi alla scuola o alla religione che rappresentano il 21% del totale dei temi (v. cap. introduttivo, fig. 2). Vi è quindi un contrasto tra il peso statistico della scuola e della religione e l'impressione di continua moralizzazione che viene fuori dalla lettura dei quaderni. Tale contrasto è solo apparentemente contraddittorio. In realtà la diffusione dei precetti morali era affidata in parte ad altri veicoli, allo stesso modo in cui l'educazione politica non risiedeva soltanto nei quaderni di dettati e di temi, ma anche nei quaderni di "cultura fascista". Ecco perché al livello statistico, non traspare così tanto l'idea di una pesante moralizzazione dei bambini. Morali religiosa e scolastica trovavano diretti intermedi soprattutto negli esercizi di calligrafia, nelle lezioni di religione, nella lettura dei manuali sussidiari e di eventuali libri della biblioteca, ma anche nei discorsi dei diversi superiori, insegnanti o direttori didattici. Tutto ciò è lungi dall'essere trascurabile.

1.1. Il buon carattere: calligrafia e ordine interiore

La manifestazione più esplicita dell'ambiente moralizzatore è l'esercizio di bella scrittura, cioè di calligrafia. La disciplina esteriore della scrittura doveva esprimere l'ordine interiore⁵. Poiché gli esercizi di calligrafia spesso consistevano nel ricopiare massime morali, la correttezza della scrittura stava per illustrare anche la buona assimilazione del precetto, sicché la parola "carattere" finiva per assumere un doppio significato: "la formazione del buon carattere (di scrittura) diventa[va] una metafora educativa o addirittura politica"⁶. Per fare un esempio, possiamo citare la frase calligrafata con la quale inizia il quaderno di Elvia G. nel 1937: "Fa sempre ed ovunque il tuo dovere. Solo così vivrai felice"⁷ (fig. 1)

⁵ D. Montino, *Bambini, penna e calamaio* cit., p. 43

⁶ F. Ascoli, "Il contributo della calligrafia nell'insegnamento della scrittura", in *Materiali di lavoro*, n°2-3/1992, p. 175, citato in D. Montino, *Bambini, penna e calamaio* cit., p. 46

⁷ CoDiSSc 504, Elvia G., "Pagina di presentazione", in *Temi*, 1937-38, 5° el., p. 5

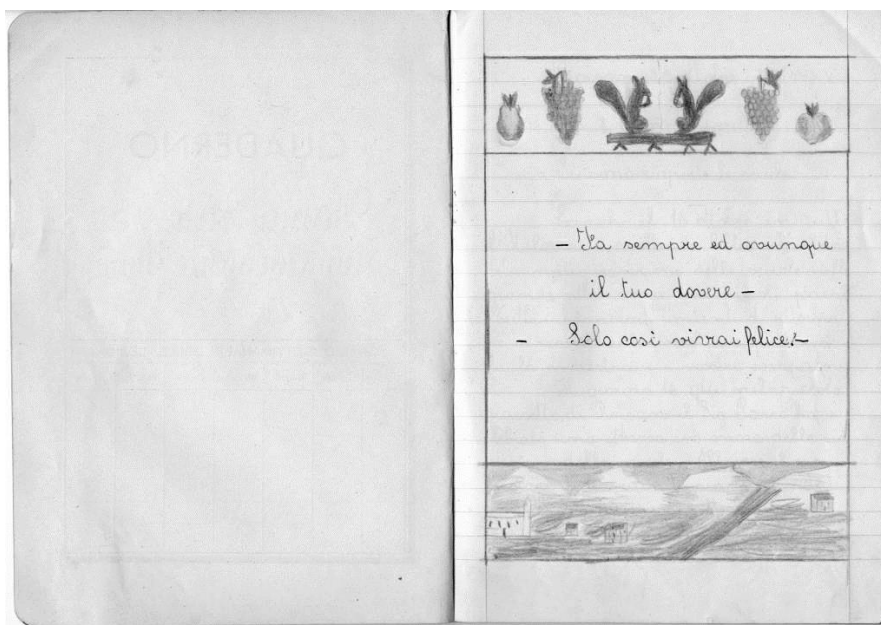


Fig. 1: Pagina di presentazione del quaderno di temi di Elvia G. (CoDiSSc 504)

Nel contesto fascista, l'aforisma morale non è soltanto un precetto educativo. Fa parte di un ampio corpus di motti che occupano tutta la vita sociale e politica italiana. Lo storico Mario Isnenghi parla di "lingua scorciata" per indicare l'abitudine, nata dalla guerra e dal conformismo militare, di parlare e pensare per mezzo di simboli e di parole d'ordine⁸. Gli esercizi di calligrafia sono, a nostro parere, la traccia di questo linguaggio nei quaderni. Come vedremo in seguito i motti che occupano le pagine dei quaderni di calligrafia sono per lo più politici e fascisti. Alcuni sono specificamente religiosi e richiamano i doveri di gratitudine nei confronti di Dio e di Gesù⁹.

1.2. *Qui bene amat bene castigat*: sorveglianza dei fanciulli e modelli di virtù

Non v'è dubbio che la religione cattolica abbia un ruolo centrale nella pretesa moralizzazione dei bambini. Reintrodotta da Giovanni Gentile nei programmi delle scuole elementari con l'intento di creare un propedeutico alla filosofia idealista¹⁰, l'ora di religione in aula funge piuttosto da proseguimento del catechismo a scuola e da matrice etica per i più giovani. Come spiega Davide Montino, vi era una divisione del lavoro educativo tra il parroco e il maestro. La scuola diventava strumento della religione e un luogo in cui il prete, in

⁸ M. Isnenghi, « Parole d'ordine, detti e sentenze », in Id., *L'Italia del Fascio*, Firenze, Giunti, 1996, pp. 289-306

⁹ CoDiSSc 502, Elvia G., *Calligrafia*, 1938-39, 5° el., pp. 10 e 14

¹⁰ M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme* cit., 1980

occasione delle sue visite, cercava di recuperare quei bambini che non frequentavano la dottrina¹¹.

I quaderni di religione nascono da questa collaborazione tra Chiesa e scuola. Sono i primi a testimoniare del peso morale che grava sui bambini. Nel 1939, Beatrice, di cui abbiamo già notato la grande pietà (v. cap. II), evoca l'onnipresenza di Dio attraverso inquietanti disegni teologici e le loro didascalie: "Dio mi vede. Dio mi sente. Dio mi ama. Dio protegge. Dio premia, castiga"¹² (fig. 2). Vi è una forma di miscela tra il Dio castigatore e il Dio misericordioso del XIX secolo, che trova il suo equivalente pedagogico nella logica del *qui bene amat bene castigat*. Il fatto che il bambino sia sotto la tutela di Dio giustifica che questi lo sorvegli e lo giudichi. Quest'idea è, secondo noi, esplicitata dal disegno di Beatrice: a differenza dell'occhio, dell'orecchio o del cuore, la *mano* di Dio regge tre verbi. La stessa mano che protegge il bambino si abbatte su di lui nel caso in cui derivi dal diritta via.

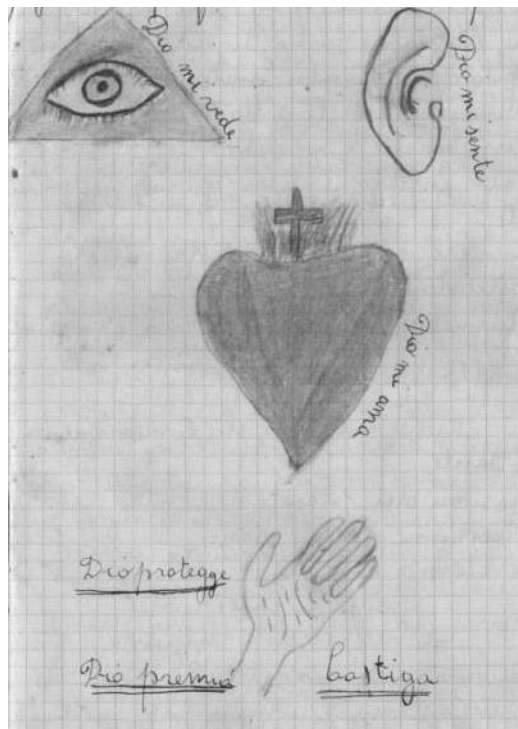


Fig. 2: Il Dio tutelare e castigatore

L'idea di protezione-giudizio si ritrova in un'altra pagina del quaderno di Beatrice in cui rappresenta un angelo che segue i primi passi di un bimbo. La didascalia recita: "Angelo di Dio che sei il mio custode, illumina, custodisci, reggi e governa me che ti fui affidato dalla pietà celeste"¹³ (fig. 3). Il caso di Beatrice non è isolato. Basta guardare al perfetto parallelo tra il suo

¹¹ D. Montino, *Bambini, penna e calamaio* cit., p. 110

¹² CoDiSSc 132, Beatrice, *Religione*, 1939-40, 5° el., p. 7

¹³ *Id.*, p. 12

disegno e un'illustrazione di Pio Pullini nel manuale per la prima elementare del 1934 (fig. 4)¹⁴ per capire quanto potesse essere diffusa l'idea di un angelo custode che segue il bambino dalla più tenera età per vigilare alla sua rettitudine morale.



Fig. 3 e 4 : L'angelo custode

Le virtù morali dovevano essere cercate in diversi modelli proposti al fanciullo: inanzitutto la Madonna (simbolo di purezza e oggetto di una religiosità più intima) ma anche i diversi santi cristiani di cui si parlava nelle lezioni di religione: San Francesco, Sant'Antonio di Padova, San Filippo Neri¹⁵ e i martiri sui quali torneremo più avanti.

Anche l'insegnante era considerato un punto di riferimento morale, soprattutto dal momento in cui condivide l'educazione religiosa con il parroco. In un saggio di pedagogia fascista del 1937, si esige dall'insegnante che approfondisca la propria cultura con un'indagine "non solo teorica, ma ricca [...] di propositi morali" perché egli possa trovare "la parola o l'atto

¹⁴ D. Belardinelli-Bucciarelli, *Il libro per la prima classe*, Roma, Libreria dello Stato, 1934, p. 93

¹⁵ CoDiSSc 26, Anonima di Chambave, *Diario*, 1925-26, 6° el., 15 maggio, 22 maggio e 1° giugno 1926, p. 66, 70 e 75 ; CoDiSSc 503, Elvia G., "San Francesco", in *Temi*, 1938-39, 5° el., p. 7 ; FTB, Alberto V., "Leggendo la vita di S. Francesco d'Assisi" (13 ottobre 1941), in *Miscellaneo 2*, 1941-42, 5° el., p. 10 ; FTB, Irma F., *Diario*, 1933-34, 5° el., 3 ottobre 1933, p. 7

rispondente alla più assoluta esemplarità morale” per poter essere la “coscienza superiore”¹⁶ dello scolaro. Seguire le istruzioni dell’insegnante significava quindi conformarsi con la moralità.

1.3. Aspetti dell’etica della colpa

Dopo aver imposto un quadro in cui il bambino si sente sorvegliato (o “custodito” per dirla con l’eufemismo religioso) e dopo aver proposto modelli morali al bambino, manca ancora una tappa perché il precetto morale possa avere un effetto vero e proprio: i rimproveri, che colpevolizzano.

Allo stesso modo in cui si esaltano le virtù morali, l’immoralità è vivacemente criticata. A forza di frasi inquietanti e di citazioni si crea un ambiente di sovra-vigilanza morale. Dalla Bibbia al libro *Cuore*, passando per il manuale di scuola, i testi canonici di educazione del bambino sono riempiti di frasi che, per mezzo di varie storie e parabole, insistono sull’inaccettabilità dell’essere immorale nei confronti dei superiori o nei confronti di sé stesso. Sono testi che cercano indubbiamente di creare un senso di colpa fra i bambini.

Nel libro *Cuore* – che, ricordiamolo, era sovente letto in classe nell’epoca di cui ci occupiamo – le lettere che De Amicis attribuisce al padre, alla madre o alla sorella di Enrico sono volte a far sentire il bambino in colpa. Lo storico francese Gilles Pécout le chiama “didascalies morales et pédagogiques [...] avertissements et réprimandes”¹⁷ ma Eco parla, a buon diritto, “lettere pressoché minatorie”¹⁸. La lettera intitolata “Tua madre” è forse una di quelle più violenti. Dopo un episodio in cui Enrico ha mancato di rispetto a sua madre, il padre scrive:

Non sperar serenità nella tua vita, se avrai contristato tua madre. [...] La coscienza non ti darà pace, [...] ti metterà l’anima alla tortura. [...] Io t’amo, figliuol mio [...] ma vorrei piuttosto vederti morto che ingrato a tua madre.¹⁹

Non si può non pensare che questo tipo di testo, che si usava per fare dettati²⁰, non avesse un impatto forte sui bambini. Anzi, li portava sicuramente a proiettare questi “insegnamenti” sulla loro vita personale e familiare. Quelli del padre di Enrico non sono soltanto rimproveri, bensì

¹⁶ T. D. Ciabattoni, *Appunti di pedagogia fascista (Riassunti di lezioni)*, Genova, Folloni & C., 1937, p. 29

¹⁷ G. Pécout, « Histoire et pédagogie nationale dans l’Italie contemporaine », *Histoire@Politique*, vol. 2, n° 2, 2007

¹⁸ U. Eco, “Elogio di Franti”, in E. De Amicis, *Cuore* cit., p. 355

¹⁹ E. De Amicis, *Cuore* cit., pp. 39-40

²⁰ CoDiSSc 13, Onildo G., “Dettato”, in *Miscellaneo*, 1922-23, 3° el, pp. 62-63

una forma di minaccia, quasi una maledizione diremmo. Quest'impostazione minacciosa del testo favorisce, a nostro parere, il radicamento del precetto morale nella mente del bambino, poiché sfrutta la prospettiva di una punizione potenziale.

Anche durante le lezioni di religione, i bambini leggono o ricopiano testi in cui si insiste sulla colpa e sulla punizione da ricevere. Nel quaderno di Beatrice troviamo un brano del vangelo secondo Matteo in cui Gesù, davanti ai suoi discepoli, chiama a sé un fanciullo e lo prende come esempio di purezza di fede prima di spiegare quale autopunizione sia necessaria per riparare il fatto di aver scandalizzato la morale comune:

Se la mano tua o il tuo piede ti serve di scandalo, troncali e gettali via da te, è meglio per te giungere alla vita con un piede o con una mano di meno che con tutte e due le mani e con tutti e due i piedi, per essere poi gettato nel fuoco eterno. E se l'occhio tuo ti serve di scandalo, cavatelo e gettalo via da te, è meglio per te l'entrar nella vita con un occhio solo che con due occhi e esser gettato nel fuoco dell'inferno.²¹

Questo clima moralizzatore, incentrato sulla sorveglianza, la rettitudine morale e la colpa, risorge fra le pagine dei diari o all'interno di temi dedicati non necessariamente a un precetto morale. Sarà quindi interessante vedere il modo in cui i bambini recepiscano e dialoghino con l'etica della colpa.

2. Obbedire, ringraziare, rimpiangere: pentimenti e promesse dei bambini

2.1. Rispetto e gratitudine nei confronti dei "superiori"

Entrambe le morali scolastica e religiosa predicano l'obbedienza ai superiori, il rispetto nei loro confronti e la gratitudine per i sacrifici che essi fanno a favore dei bambini. Per molti alunni sono i superiori ad additare la diritta via che porta alle virtù morali. Il direttore della scuola di Carla S. fa un discorso d'inaugurazione dell'anno scolastico nel 1929 "dicendoci di essere sempre buoni e studiosi durante l'anno scolastico facendo quotidianamente il nostro compito e dovere"²². Nello stesso anno, il vicario viene a benedire la classe di Maria F. e "disse delle belle parole, di obbedire i superiori e i genitori"²³. Nel 1932, Modesta scrive che il "buon

²¹ CoDiSSc 132, Beatrice, "Matteo, XVIII, 1-10: L'infanzia spirituale", in *Religione*, 1939-40, 5° el., p. 15

²² FTB, Carla S., *Diario*, 1929-30, 5° el., 19 ottobre 1929, p. 11

²³ FTB, Maria F., *Diario*, 1928-29, 6° el., 3 aprile 1929, p. 8, citata in L. Verkindt, "Mi sembra di essere un soldato" cit., p. 102

parroco [...] insegna la retta strada [...] [nella] santa chiesa dove andiamo a pregare e a ricevere i sacramenti per avere aiuto per combattere il demonio”²⁴. Nel 1941, un'alunna di Bard racconta che in occasione dell'Immacolata Concezione:

il Signor Parroco ha fatto una bella predica sull'Immacolata delle sue virtù e della purezza dell'umiltà di Essa. Io voglio imitarle queste virtù. Le figlie di Maria devono praticar^{le}.²⁵

Si noti, in queste situazioni, il ruolo centrale del clero nella moralizzazione della gioventù e nella diffusione dei valori di disciplina, di obbedienza e di rispetto nei confronti dei superiori. Al contrario, sorprende l'assenza totale degli educatori fascisti come figure di riferimento dei bambini. Esattamente come le attività svolte nel ristretto quadro dell'ONB sono assenti dai quaderni (v. cap. III), il posto che i responsabili delle organizzazioni giovanili dovrebbero occupare nei quaderni è vuoto.

Nei quaderni, sono numerose le dichiarazioni – più o meno sincere – di devozione ai superiori. L'insegnante è oggetto della maggior parte dei messaggi di gratitudine, confinante con la vera e propria servilità. I bambini descrivono le sue qualità morali e intellettuali e lo compatiscono per gli sforzi che fa²⁶. In generale, si ringraziano i superiori e si prega anche per loro²⁷, sperando di accontentarli. Ad esempio Irma F. scrive di voler “essere più studiosa, di obbidire ai genitori e ai miei superiori e di essere la loro consolazione”²⁸.

Altri esempi mostrano che il sentimento di riconoscenza nei confronti degli insegnanti poteva essere più intimo. Era dovuto non allo status di “superiore” del/la maestro/a bensì alla consapevolezza del bambino di dover ringraziare l'insegnante per l'istruzione ricevuta. Nel 1937, in occasione della cerimonia d'inaugurazione dell'anno scolastico, Elvia G. prega perché “il Signore mi dia la forza di crescere buona, studiosa e che faccia crescere in me l'intelligenza per studiare bene per fare contenta la nostra amata maestra e i miei cari genitori”²⁹. Nel 1933, Modesta scrive che la sua maestra

²⁴ CoDiSSc 135, Modesta, “Tema: Il mio paese”, in *Miscellaneo*, 1932-33, classe n.i., pp. 41-42

²⁵ CoDiSSc 550, Anonima di Bard, “Tema: La festa dell'Immacolata Concezione”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 4° el., p. 31

²⁶ H. Champvillair, “Società che cambia e figure di riferimento del bambino”, in L. Revelli (a cura di), *Scritture scolastiche dall'unità d'Italia ai giorni nostri. Studi e testimonianze*, Roma, Aracne, 2011, p. 106

²⁷ CoDiSSc 133, Beatrice, “Verso un nuovo anno” (11 gennaio 1940), in *Temi*, 1939-40, 5° el., p. 18

²⁸ FTB, Irma F., *Diario*, 1933-34, 5° el., 1° gennaio 1934, p. 46

²⁹ CoDiSSc 504, Elvia G., “Si sono riaperte le scuole” (23 ottobre 1937), in *Temi*, 1937-38, 4° el., p. 7-8

È tanto buona fa il più possibile per istrucici essa m'insegna a leggere a scrivere delle belle cose solo noi che siamo spesso distratte pensiamo ai giochi e non facciamo attenzione alle sue spiegazioni che ci dà ma però dorin³⁰ anzi voglio mettermi di buona voglia. Voglio mettermi di buona voglia a studiare per farle piacere voglio crescere sempre più buona e ubbidiente pregherò per lei che il Signore voglia compensare il suo lavoro.³⁰

Sono numerosi gli scritti in cui traspare una relazione di sincero affetto per l'insegnante. La maestra è addirittura considerata una "seconda mamma"³¹. Malgrado il clima di militarizzazione della società imposto dal fascismo, rimangono legami di natura non gerarchica tra i bambini e i loro pretesi "superiori".

2.2. I bambini e i loro rimpianti

2.2.1. *Confessare i propri errori*

Non rispondere alle attese dei superiori o non corrispondere ai modelli morali implica spesso un sentimento di colpa, di vergogna, e in seguito di rimpianto. Il diario stesso intende essere il ricettacolo di quei sentimenti poiché, come spiega il direttore della scuola di Carla S., basta che contenga "un pensiero, un'osservazione, un pentimento, una promessa"³².

Sentendo il divario tra quello che fanno e le attese degli adulti, i bambini giudicano se stessi nei loro quaderni, confessando i loro errori. La maggioranza dei casi di pentimenti non riguardano il carattere né le abitudini del bambino, bensì precise occasioni in cui i bambini hanno (o considerano di aver) sbagliato. In questo senso gli scritti si avvicinano molto alla confessione. Ad esempio, Alberto V. si pente di non essere andato a Messa:

Ieri il Reverendo Signor Vicario era venuto ad avvisare che il giorno 8 gennaio 1941 sarebbe stata una giornata di preghiere e di suppliche a Dio per la pace. Ma io sono stato disubbidiente al suo ordine, e invece di andare alla Messa sono stato a poltrire e arrivato a scuola la Signora Maestra ci sgridò molto. Ah! Quanto ho fatto male! Invece di fare un piccolo sacrificio per la mia Patria onde abbiamo da avere presto la vittoria sono stato a poltrire; ma prometto che un'altra volta andro davvero. Dio mi perdoni.³³

³⁰ CoDiSSc 135, Modesta, "Tema: La mia maestra" (28 gennaio 1933), in *Miscellaneo*, 1932-33, classe n.i., pp. 30-31

³¹ FTB, Maria Pia G., "La mia maestra" (17 aprile 1931), in *Temì*, 1930-31, 2° el., 76

³² FTB, Carla S., *Diario*, 1929-30, 5° el., 26 novembre 1929, p. 26

³³ FTB, Alberto V., "Nota del Diario: 8 gennaio", in *Miscellaneo*, 1940-41, 4° el., p. 37

Entrambi la religione e il patriottismo sono all'origine del senso di colpa di Alberto. Colpisce tuttavia il contrasto tra l'errore (essere rimasto a "poltrire") e l'enfasi quasi tragica con la quale il bambino si confessa ("Ah! Quanto ho fatto male!"). Ipotizzando che l'alunno sia completamente sincero, il suo testo appare non solo come una confessione, bensì come una forma di vera e propria contrizione, cioè quel sentimento di dolore e di autentico pentimento per la colpa commessa che il clero rigorista esigeva dai fedeli già nel XVIII secolo.

Tra gli alunni, vi è chi addirittura si lamenta di non essere stato punito. Marcella L. racconta come lei e una sua compagna hanno "brontolato" perché dovevano fare gli esercizi di un libro che non possedevano. La maestra li minacciò ma non le punì, sicché nel suo diario Marcella scrive:

La Sig. maestra fu troppo indulgente perché avrebbe dovuto darci il penso. Non avevamo né io né Rosa nessun diritto di brontolare dietro alle parole della maestra.³⁴

2.2.2. L'autocritica: un disciplinamento del carattere

Le attese dei superiori, i precetti morali, le concrete azioni del bambino e i suoi pentimenti non appartengono soltanto alla sfera della confessione. Sono anche gli elementi del fenomeno di autocritica, la quale porta non più su determinate azioni compiute dal bambino, bensì sul suo carattere. In un tema intitolato "Il mio ritratto", Onildo G. scrive:

Io ò il brutto difetto di crollare le spalle e di borbottare quando la maestra mi rimprovera. E sono [...] goloso. E la mia virtù è quella di essere qualche volta ^{laborioso} per non lasciare lavorare la mamma e il babbo e le sorelle. Desidererei ~~di~~ coreggere i miei ^{brutti} difetti alla fin d'anno.³⁵

Il senso di vergogna e di tristezza che emana da quest'autoritratto negativo non è isolato. Essendo quasi sistematicamente il risultato di critiche subite, i testi di autocritica portano spesso la traccia di quei sentimenti difficili da gestire per il bambino. Un scolaro di Ciriè racconta ad esempio che

Oggi la signora ^{Direttrice} ci ha fatto coniugare gli otto tempi del modo indicativo del verbo lavorare. [...] Io ho pensato molto per rispondere alle domande ma non ci sono riuscito. Questa mattina la

³⁴ CoDiSSc 82, Marcella L., *Diario*, 1925-26, 6° el., 13 marzo 1926, p. 29

³⁵ CoDiSSc 13, Onildo G., "Tema: Il mio ritratto", in *Miscellaneo*, 1922-23, 3° el., pp.28-29

signora Direttrice ci fece fare un po' di lettura e ha me ha trovato un difetto di non finire le parole e di aggiungere delle altre che non ci sono e di non fare le pause. Dentro il mio cuore sentii un gran rimorso.³⁶

Non è un caso che questo sentimento sia associato a osservazioni della direttrice. Ella e gli altri direttori didattici erano diventati con la riforma del 1923 veri e propri sentinelle dello Stato nelle scuole elementari, con ampi poteri sugli insegnanti³⁷, cosa che i bambini percepirono senza dubbio. Ricordiamo che oltre ai membri del clero, sono i direttori e direttrice ad essere evocati come quelli che additano con i loro discorsi la via delle virtù morali. Non sorprende quindi che le loro critiche siano quelle che colpiscono più duramente i bambini. Anzi, nel diario di questo bambino piemontese, il doloroso rimpianto per il fatto di non leggere bene torna, proprio da quel momento, ogni qual volta egli deve leggere ad alta voce in classe. Le osservazioni della direttrice hanno colpito un volta e lasciato il senso di colpa duraturo.

Succede anche che l'autocritica sia esplicitamente richiesta agli alunni. I due fratelli Alberto e Claudio V. sono autori di temi emblematici per studiare la percezione che i bambini avevano del divario tra il loro carattere e l'orizzonte d'attesa degli adulti. I loro componimenti corrispondono ad autocritiche molto dettagliate e ci restituiscono una cospicua parte della soggettività dei due bambini. Citiamo per primo il testo di Alberto:

La mia maestra è molto buona e vuole da noi quattro cose: studio, ordine, diligenza e soprattutto disciplina, spiega molto bene e vuole che si stia attenti e si capasca (sic); ha una voce molto bella e chiara e legge chiarendo facendo capire dove vanno le virgole, i punti e virgole quando detta. Io qualche volta la disubbidisco e non voglio essere studioso, ma ella mi castiga. Ella vuole da me: studio, ordine, diligenza e disciplina. Io nello studio sono un poco avanti e la lezione la so sempre e di questo non mi faccio sgridare. Nell'ordine sono un po' meno attivo dello studio, ma la mia maestra e il mio babbo mi stanno dietro e cercano di condurmi sulla via diritta; perché noi siamo come tanti alberelli piccoli che con una ondata di vento li piega e non si radrizzano più se non [---] con un sostegno. Nella diligenza non lo sono veramente proprio all'ultimo grado, ma sono già una di quelle stoffe che va bene. Nella diligenza di portare i compiti corretti puntuali, credo la mia maestra ne contenta (sic) come nello studio. Invece nel (sic) disciplina devo dire che sono proprio a fuori limiti. A scuola sono sempre fuori del banco, chiacchiero con i mei (sic) compagni e li disturbo se sono attenti, ^{li} picchio ~~piccoli~~ con tanta violenza specialmente uno fra i più deboli il quale non è capace a difendersi; così la mia maestra

³⁶ FTB, Anonimo di Ciriè, *Diario*, 1925-26, 5° el., 23 novembre 1925, p. 18

³⁷ L. La Rovere, « La formazione della gioventù nel regime fascista. La scuola e le organizzazioni giovanili », in P. Bernhard, *L'uomo nuovo del fascismo. La costruzione di un progetto totalitario*, Rome, Viella, 2017, p. 103

mi dà dei severi castighi e se vado a casa a lamentarmi il mio babbo mi castiga ancora più severamente. In tutto questo fanno bene e mi mettono sulla via sicura per poi domani a trovare (sic) un buon posto dove potrò, col mio lavoro, mantenere una famiglia e educare i miei figli o figlie bene come mi ha educato la mamma e il mio babbo e soprattutto la mia buona maestra che mi insegna a vivere rettamente. Da ora in avanti prometto di di (sic) essere più studioso, diligente, ordinato e specialmente disciplinato che lo sono veramente e spero più tardi di esserlo.³⁸

Con una scrittura faticosa ma prolissa, in cui le espressioni di oralità (“sono già una di quelle stoffe”; “devo dire che...”) tradiscono una forte spontaneità nel comporre³⁹, Alberto disegna un suo ritratto, dialogando costantemente con le attese della maestra e dei genitori. Si noti la similitudine educativa degli “alberelli piccoli” che suggerisce la fragilità morale dei bambini che vanno perciò sorvegliati e educati da quelli che cercano di “condur[re il bambino] sulla via diritta”. Interessante anche la consapevolezza degli effetti futuri della buona educazione: avere un lavoro, una propria famiglia, educare i figli. Oltre ad essere forzata, l'introspezione è orientata verso l'autocritica. Il tema stesso prefigura la struttura del componimento, cioè un elenco delle norme comportamentali o morali e la loro (mancata) applicazione. È l'impostazione che anche il componimento di Claudio segue:

La mia signora maestra è la medesima dell'anno passato, è severa e castiga quando è ora è la più preferita dei miei cinque anni di scuola. La mia maestra esige da me lo studio che è il più importante e senza di esso non si potrebbe andare avanti, io più o meno ho sempre studiato e sono contento adesso che capisco cosa vale la scuola e posso dire grazie a Dio che mi ha dato il dono dell'intelligenza mentre molti non l'hanno, ~~però quando ci vede senza volontà e svogliati ci rimprovera e ci dà dei castighi molto severi e farebbe qualunque sacrificio perché di vedere un suo allievo promosso.~~ Per essere dei bravi scolari ci vuole anche ordine e la nostra signora maestra ci tiene su di questo e vuole che l'ordine regni in tutto, fuori, in classe e a casa nostra, però io non ho molto ordine sia a casa che fuori come a scuola, ho sempre la cartella disordinata e io non ci penso nemmeno a quanto vale l'ordine. Io sono non tanto diligente nei compiti di scuola e la mia buona signora maestra mi rimprovera e mi castiga perché se ho voglia un poco ce no (sic), la diligenza è un altro dono che Dio mi fece ed io me ne approfitto (sic) e non l'adopero. Sia nella scuola che fuori non sono molto disciplinato e nella scuola giro sempre e

³⁸ FTB, Alberto V., “Tema: La mia maestra esige studio ordine, diligenza soprattutto disciplina”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 62

³⁹ D. Montino, *Bambini, penna e calamaio* cit., p. 17

qualche volta mi prendo qualche scapellato (sic) dalla signora maestra e voglio farmi onore in tutte queste cose e propongo di avere sempre più riguardo alla scuola. Buono.⁴⁰

Una differenza notevole con il testo di Alberto sta nei riferimenti ai doni fatti da Dio: intelligenza e diligenza. Al timore di non considerare richieste della maestra, si aggiunge quindi un senso religioso di ingratitudine nei confronti del Signore. Altra differenza è l'insistenza ancor più forte sulle aspettative dell'insegnante che desidera che "l'ordine regni in tutto". È interessante notare che in entrambi i casi quelle norme scolastiche che permettevano di definire lo scolaro modello (v. cap. IV) sono inegualmente applicate. Il rispetto di una e la trasgressione di un'altra non erano incompatibili: ad esempio Alberto si definisce come uno scolaro laborioso, ordinato e diligente, ma completamente indisciplinato e addirittura violento ("picchio uno fra i più deboli"). Infine, mentre il tema verte sulla maestra, entrambi i bambini fanno riferimento al babbo, di cui abbiamo già evidenziato l'autoritarismo commentando il modo in cui sorvegliava e orientava i testi scritti a casa dai figli. Claudio e Alberto assimilano completamente la casa alla scuola in quanto ambiente di diffusione dei precetti morali.

2.3. Un'etica della buona volontà: le promesse dei bambini

Come si può constatare dalle conclusioni di entrambi i testi di Alberto e Claudio, l'autocritica trova il suo naturale proseguimento nella promessa di migliorare, che precede l'applicazione delle norme morali e quindi il conformismo vero e proprio.

La maggioranza delle promesse sono scritte in occasione dei proponimenti per l'inaugurazione dell'anno scolastico, Natale o l'anno nuovo. Capodanno soprattutto offre l'occasione di "pulirsi" moralmente. Il passaggio dall'anno vecchio all'anno nuovo è un topos letterario e scolastico. In un libro di "letture amene per l'apprendimento del comporre", troviamo un racconto in cui si incontrano un "vecchio cadente" e "piccolo angelo biondo". Il primo porta il dolore, i pianti e i disinganni dell'anno passato, mentre il secondo porta "tanti doni e tanti fiori". Alla fine del racconto, il vecchio muore mentre l'angioletto riprende "la sua ascesa" portando "su questa terra travagliata dalle discordie e dalle lotte una benefica pace"⁴¹. Quest'idea che l'anno nuovo permetta una purificazione morale, lasciandosi alle spalle i vizi e

⁴⁰ FTB, Claudio V., "Tema: La mia maestra esige studio ordine, diligenza soprattutto disciplina", in *Miscellaneo* 2, 1941-42, 5° el., p. 61

⁴¹ R. Guasco, "Anno vecchio e anno nuovo", in Id., *Quanto mi diverto. Letture amene per l'apprendimento del comporre per i più grandicelli*, Torino, Nuove Edizioni Guasco, 1939, pp. 41-42

i problemi, si ritrova anche nei quaderni dove i proponimenti assumono diverse forme a secondo del destinatario della promessa:

- l'*autopromessa*, che consiste semplicemente nel miglioramento personale. È il caso di Caterina F. che promette di essere “sempre buona, studiosa e [di fare] sempre il [suo] dovere!”⁴².

- la *promessa nei confronti degli altri*. Nel 1941, Alberto “salut[a] con gioia il sorgere dell’anno nuovo ed [fa] un solo proponimento che racchiude le più belle virtù di cui [si deve] arricchire, amore e carità verso il prossimo”⁴³.

- la *promessa nei confronti dei superiori*. Ad esempio, Francesca scrive nel 1934 di aver “promesso alla mamma [di essere] molto più buona, e [di fare] contenta la signora maestra di essere più buona, più studiosa e più attenta.” Conclude i suoi proponimenti con il saluto “Addio anno vecchio!”⁴⁴ a riprova dell’influenza di quel topos scolastico di cui parlavamo prima.

Un altro testo scritto in occasione di capodanno è la sintesi della complessità morale che circonda l’atto della promessa, con un’impostazione assai simile a quella incontrata a proposito del “dilemma della palla di neve”. Ecco cosa scrive Beatrice nel 1940:

All’incominciare di un nuovo anno 1940, il cuore è pieno di speranze e di buoni propositi. Tutti gli anni in cuor mio facevo tanti propositi, ma poi molti non li mantenevo. Quest’anno voglio vuotare a fondo il sacco dei vizi, rinnovare propositi, ma poi molti mantenerli con tutta la buona volontà. Per me l’anno 1939 è passato come un soffio. Gli anni passano si lascia la scuola si entra nella società. Il primo giorno dell’anno pregherò Dio affinché protegga la mia famiglia, le autorità, tutti quelli che si affaticano per me. Prego che protegga l’Italia, e che gli italiani non abbiano da fare la guerra. Anno nuovo vita nuova!⁴⁵

Alle promesse dell’anno nuovo si aggiunge la confessione di non aver messo in pratica quelle fatte l’anno precedente. La consapevolezza che, in fondo, è difficile rispettare i proponimenti fatti, si intravede nella maggior importanza data all’idea di “mantenere” le promesse più che semplicemente “rinnovar[le]”.

È interessante notare come dialogano i precetti morali enunciati alla terza persona con l’espressione intima della bambina. Al “cuore [...] pieno di speranze” risponde il “cuor mio”, mentre la conclusione “Anno nuovo vita nuova!” riassume, sotto la forma slogan, tutte le spiegazioni personali fatte in precedenza. Inoltre la frase “Gli anni passano si lascia la scuola si

⁴² FTB, Caterina F., “La festa del Santo Natale”, in *Temi*, 1930-31, p. 19

⁴³ FTB, Alberto V., “Diario” (2 gennaio 1941), in *Miscellaneo*, 1940-41, 4° el., p. 32

⁴⁴ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 1° gennaio 1934, p. 21

⁴⁵ CoDiSSc 133, Beatrice, “Verso un nuovo anno” (11 gennaio 1940), in *Temi*, 1939-40, 5° el., p. 17-18

entra nella società”, incastrata in mezzo ai propositi e alle preghiere personali, funge da proverbio guida. La sua presenza lascia supporre che la bambina fosse consapevole che le promesse fatte ora avrebbero avuto un impatto da grande, cioè che la conformità morale acquisita *hic et nunc* avrebbe determinato il suo futuro. Il testo dà l'impressione, che malgrado gli ostacoli incontrati sul cammino della virtù, la bambina conserva una certa fiducia nel miglioramento morale, trovando una conferma nei precetti e nei topoi morali che punteggiano il suo testo.

A riprova di quanto lo studio della ricezione della morale fra i bambini sia complesso, si noti che l'autore di questo testo non è altro che Beatrice, quella bambina di cui abbiamo appena studiato il quaderno di religione pieno di numerosi disegni e citazioni bibliche. Anche chi nutrive una grande pietà, frequentando la messa e assimilando i precetti morali e religiosi, doveva fare i conti con la complessità del quotidiano che sembra inevitabilmente impedire l'attuazione di alcuni propositi. La fiducia nella buona volontà e nel rigore morale ne esce indubbiamente affievolita.

In realtà è il sistema stesso della promessa a mostrare una debolezza strutturale dei quadri morali imposti ai bambini. Da una parte è probabile che prima della promessa i precetti che contiene non fossero applicati. Dall'altra parte, il fatto che la convenienza morale sia imprigionata in un futuro che potrebbe non realizzarsi è indegnamente un limite.

Lo studio delle promesse è una dimostrazione della complessità del processo di moralizzazione dei bambini. Questi non sono statue d'argilla inanimate da modellare liberamente. Il loro punto di vista, i loro atti e i loro sentimenti entrano inevitabilmente in gioco. Ma ciò significa che numerose tappe del processo di moralizzazione dipendono da quello che avviene nell'intimità del bambino. In altre parole, il bambino si ritrova solo, ad un certo punto, nell'assimilazione e l'applicazione della morale. La parte di responsabilità che sta sulle spalle costituisce un vero e proprio peso. Nel contesto di un clima di colpa e di punizione, non si tratta di essere responsabile dei propri atti e parole, bensì di accettare di gravarsi una miriade di pesanti precetti morali. Si tratta di una responsabilità snaturata: tocca al bambino gestire la relazione tra la sua personalità e il precetto morale, e quindi portarsi dietro i sensi di colpa e il rischio di essere moralmente indegno.

3. Felicità sotto condizione: la gioia dei bambini mitigata dalla colpa e dalla compassione

Un altro massimo esempio di questa pretesa responsabilizzazione dei bambini corrisponde alla logica secondo la quale la loro felicità dev'essere mitigata dall'infelicità altrui. È un luogo comune che si trova in numerosi quaderni, oltre ad essere già presente nei libri di testo e in *Cuore*: “la neve e i poveri”. Quand'arriva la prima nevicata molti fanciulli si rallegrano poiché possono “fare fantocci”⁴⁶, e “stampa[rsi] nella neve”⁴⁷, ma si deve anche pensare ai poveri che non hanno legna per riscaldarsi. Nel 1928, una poesia recita :

Oh! bianca neve che a fiocchi discendi / neve gradita e cara ai fanciulletti / Come un lenzuolo candido ti stendi / Là infondo sulle vie, quassù sui tetti. / Sotto il mantello tuo, lieta tu prendi / Tanto i signori, quanto i poveretti; / Ma i poveretti non han fuoco il sai / E il tuo bianco mantello è freddo assai!⁴⁸

La matrice di quel luogo comune è molto probabilmente un capitolo di *Cuore*, intitolato appunto “La prima nevicata”. Quand'arriva la neve a dicembre, Enrico si esclama:

Ecco la bella amica dei ragazzi! Ecco la prima neve! [...] Che bellezza, che festa all'uscita! [...] Tutti parevan fuor di sé dall'allegrezza.⁴⁹

Ma suo padre, con il solito tono angosciante, aggiunge:

Voi festeggiate l'inverno... Ma ci son dei ragazzi che non hanno né panni, né scarpe, né fuoco. [...] Pensate alle migliaia di creature a cui l'inverno porta la miseria e la morte.⁵⁰

Da quell' “umanitarismo paternalista”⁵¹, che attinge tanto nel presunto socialismo deamicisiano quanto nella carità cristiana, nasce un'atmosfera di compassione forzata che traspare nei componimenti scolastici e nei diari. Un alunno di Bard spiega che la neve “per i bimbi che anno la casa ce (sic) una gioia per loro, invece quelli che sono poveri che non anno di caldo ne da

⁴⁶ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 16 novembre 1933, p. 14

⁴⁷ CoDiSSc 548, Anonimo di Bard, “L'inverno. 2° puntata. La neve”, in *Temì*, 1932-33, classe n.i., p. 40

⁴⁸ CoDiSSc 546, Anonimo di Donnas, “Dettato: Alla neve” (26 febbraio 1929), in *Miscellaneo*, 1928-29, 5° el., p. 21

⁴⁹ E. De Amicis, *Cuore* cit., p. 65

⁵⁰ *Id.*, p. 66

⁵¹ U. Eco, “Elogio di Franti”, in E. De Amicis, *Cuore* cit., p. 357

mangiare per loro non ce una gioia”⁵². In due pagine del diario di Irma F., l’allegria coabita con la compassione:

a) Che sorpresa ho provato questa mattina! Nella notte era caduta lente e silenziosa la neve! Cadava (sic) forteggiando grossi fiocchi! Mi alzai e vidi dalla finestra che c’era circa 10 centimetri di neve. A mezzogiorno ritornata da scuola sono andata nel cortile colle compagne a giocare colle neve, il quale quest’anno è caduta molto presto. A che contentezza, e che piacere! Alle quattro all’uscita di scuola in piazza delle scuole vi era i parenti che aspettavano i bambini e avevano gli ombrelli tutti bianchi. Tutti i bambini (sic) che uscivano saltavano nella neve contenti ed la neve aveva oggi riserbata una bella sorpresa, tanti mangiavano già di neve. Ma bisogna anche pensare a quei poveri bambini che tremano dal freddo, che non hanno legna per riscaldare le povere casucce: Ah! poveri ragazzi!”⁵³

b) Che bella nevicata! Questa mattina mi alzai, e tutto Ciriè era coperto di un gran manto di neve! Grandi fiocchi di neve cadevano svolazzando e sembravano molte farfalline bianche! Che piacere! Pochi erano i passanti perché nevicava molto, e per terra ve ne era uno strato di 30 cem. Io sono contenta perché posso fare il bel fantoccio di neve. Ma... bisogna pensare ai poveri fanciulli che abitano sulle montagne, e delle volte sono travolti nelle falanghe, ma non pensavo a quelli che non hanno legna per riscaldarsi e soffrono dal freddo! Poveri bimbi!”⁵⁴

Colpisce il contrasto tra l’espressione della felicità (“A che contentezza, e che piacere!” ; “Che piacere!”) e quella del dolore (“Ah! poveri ragazzi!” ; “Poveri bimbi!”) entrambe enfatizzate dall’uso del esclamativo. L’allegria della bambina traspare anche attraverso l’uso delle metafore e similitudini (“gran manto di neve”, “farfalline bianche”) che restituiscono un’atmosfera lieta e poetica. Nelle due citazioni, il pathos appare sistematicamente alla fine del testo sicché sembra essere un dolore finto, aggiunto per convenienza sociale o per conformità di stile del componimento con i modelli letterari quali *Cuore*. Altri casi dimostrano che la compassione poteva essere più autentica, mitigando però ancor più l’emozione espressa per l’arrivo della neve. Nel 1933, Antonietta scrive a proposito dei “poveretti che non àno legna”: “A me rinresce molto; chissà come soffrirà^{nno} il freddo”⁵⁵. In ogni caso, i bambini si accontentano di esprimere un sentimento di (finta) tristezza e, seguendo la morale cristiana, guardano la situazione dei poveri come una fatalità. In conclusione, possiamo dire che, in queste situazioni, la gioia sembra non poter dispiegarsi liberamente senza che le sfortune altrui tolgano la sua

⁵² CoDiSSc 548, Anonimo di Bard, “L’inverno. 2° puntata. La neve”, in *Temì*, 1932-33, classe n.i., p. 40

⁵³ FTB, Irma F., *Diario*, 1933-34, 5° el., 17 novembre 1933, p. 26

⁵⁴ *Id.*, p. 32

⁵⁵ FTB, Antonietta B., *Diario*, 1933-34, 5° el., 9 novembre 1933, p. 32

spontaneità. Apice della colpevolizzazione, questo messaggio morale si potrebbe sintetizzare con la formula “Qui tu ridi, ma laggiù muoiono”. Questa situazione si ritrova anche nel contenuto dei diari: ricordiamo che le due componenti maggiori, comuni a quasi tutti i bambini, erano la religione – qui veicolo della compassione per i poveri – e i divertimenti, che rappresentavano rispettivamente il 18% e il 17% dei diari (v. cap. introduttivo, fig. 5). Il profilo del diario di Irma F. non è altro che un rafforzamento di questi due poli, perché la religione vi rappresenta il 22% e i divertimenti il 21% (v. Appendice 5). Il dilemma tra l’allegria e la compassione che traspare dai suoi testi trova quindi una conferma nelle statistiche.

È interessante notare che il senso di fatalità che accompagnava ognuno dei componimenti, sparisce non appena il fascismo entra in azione. Il Duce, da nuovo re taumaturgo, cancella i mali che affliggono la società e permette di risolvere l’insopportabile divario tra ricchi e poveri, che la morale cristiana si accontentava di rimpiangere. Nel 1938, Elvia G. scrive che

Tutti i bambini sono contenti di vedere la neve perché con essa possono fare tanti giuochi. [...] Però pensiamo ai poveri che non hanno case per ricoverarsi, legna per scaldarsi e cibo per nutrirsi come faranno? C’è il Duce che pensa a tutti, fa dare l’Assistenza invernale, fa fare dei ricoveri dove vengono raccolti tutti questi poveri.⁵⁶

Infatti, come spiega Amalia C. l’anno successivo, i poveri possono dire:

Scendi, o fata bianca, noi, ormai, siamo al calduccio di una stufa con indumenti di lana e scarpette nuove e lucenti. E sai a chi dobbiamo dir grazie? Al nostro amato Duce che pensa a tutto e noi Lo ringraziamo volendole un mondo di bene.⁵⁷

La situazione è molto simile in occasione della festa della Befana fascista. Ricordiamoci che questa era una festa di successo per il regime, poiché riusciva a coinvolgere i bambini e a convincerli dei benefatti del fascismo, e soprattutto del Duce. Ma è interessante notare che in alcune occasioni, nel racconto della cerimonia, i bambini non solo esprimono gratitudine per i doni ricevuti, ma precisano l’azione nuova della Befana fascista: mentre la vecchia befana

⁵⁶ CoDiSSc 503, Elvia G., “La neve” (26 gennaio 1939), in *Temi*, 1938-39, 5° el., p. 16. Le stesse idee si ritrovano in un tema scritto l’anno precedente dal fratello di Elvia, Silvio G. (CoDiSSc 486, Silvio G., “Tema: La neve” (20 gennaio 1938), in *Miscellaneo*, 1937-38, 4° el., p. 8)

⁵⁷ Amalia C., “Scende la neve” (7 dicembre 1939), in *Temi*, 1939-40, 5° el., p. 24, citata in L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*” cit., p. 91

portava i doni solo ai ricchi, quella fascista dà a tutti⁵⁸. Di nuovo il fascismo si presenta, ed è interpretato, come antidoto dei mali sociali.

L'azione del fascismo *deus ex-machina* pretende di sciogliere alcuni nodi, ma in fondo ne crea altri. In cambio del suo intervento per “curare” la società italiana, il regime fascista chiede una gratitudine e una devozione totale allo Stato. Diventando oggetto di un “investimento politico”⁵⁹, la gioventù deve riconoscere, come i “poveretti assistiti”, i suoi doveri nei confronti dello Stato, al quale si ritrova inevitabilmente legata. Le implicazioni morali per i bambini di questo Stato etico e nazional-sociale saranno adesso il nostro oggetto di studio.

Ai sentimenti di colpa e di gratitudine veicolati dalla religione sembrano quindi essersi aggiunti altri creati dall'interpretazioni nazionalista delle moderne politiche sociali dello Stato di cui i bambini erano diventati oggetti dalla fine del secolo precedente⁶⁰. Secondo i fascisti, ora che il bambino è tutelato dal governo e dalla scuola, deve ringraziare una moltitudine di persone oltre ai suoi genitori, e sentirsi in colpa se non esprime gratitudine per tutti i sacrifici compiuti nel suo interesse. Il meccanismo sottostante è il seguente: un diritto implica necessariamente un dovere. Già nei casi studiati, abbiamo visto che il diritto concesso doveva essere immediatamente compensato dalla gratitudine (la morale religiosa prescrive addirittura di ringraziare Dio per aver concesso il diritto di esistere). In cambio si esige l'assimilazione e l'applicazione di un intero bagaglio religioso-morale. Con l'avvento dello Stato etico e nazionalista si entra in un'altra dimensione che non è necessariamente più dura di quella religiosa, e sembra compatibile con essa poiché nel campo della morale, la “strategia di sincretica convivenza”⁶¹ tra cattolicesimo e fascismo pare funzionare perfettamente.

In cambio dei diritti il fascismo esige la totale abnegazione dell'individuo, la sua completa obbedienza e la sua prontezza al sacrificio. Alla fede in Dio corrisponde allora quella nella Nazione, alla gratitudine per Gesù morto sulla Croce quella per i Caduti della Grande Guerra, ecc. Secondo noi, la base del nazionalismo dei fascisti non è altro che la formula politica di questo sistema del “dovere condizione del diritto”: i diritti derivano tutti dall'adempimento dei doveri nei confronti della nazione e dello Stato. È la negazione radicale dell'idea stessa di *iusnaturalismo*, cioè di diritti universalmente posseduti dall'Uomo per natura.

⁵⁸ Pierina Z., « La vecchia (*sic*) Befana e la Befana Fascista », *Rédactions*, classe IV, 6 janvier 1936, p. 38, citata in L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*” cit., p. 92

⁵⁹ D. Montino, “Scritture scolastiche e soggettività infantile nell'Italia del Novecento” cit., p. 630

⁶⁰ *Id.*, p. 649

⁶¹ E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 121

Lo studio del modo in cui i bambini recepiscono le esigenze morali del nazionalismo e del fascismo guiderà il nostro prossimo capitolo. Obbedienza, sacrificio, abnegazione sono tutti elementi di un'educazione al sacrificio patriottico che, rivendicando gli interessi superiori della Nazione o dello Stato⁶² e sacralizzando i caduti, fa gravare sui bambini il peso dei morti e dei vivi.

⁶² A. Tarquini, *Storia della cultura fascista* cit., p. 126

Capitolo VI.

Il peso dei morti e dei vivi: l'educazione dei bambini al sacrificio patriottico

Tradizionalmente gli storici distinguono il patriottismo dal nazionalismo, descrivendo il secondo come una evoluzione reazionaria e bellicosa del primo nel corso della seconda metà dell'Ottocento¹. Un osservatore politico come Orwell scriveva ad esempio che “il patriottismo è per natura difensivo, tanto militarmente quanto culturalmente”, mentre il “nazionalismo è indissociabile dalla sete di potere”. Dal punto di vista delle implicazioni di politica estera, la dicotomia è fondata. Ma guardando alla politica interna e alla morale, l'opposizione è meno netta. Orwell scriveva che a differenza del nazionalismo il “patriottismo non intende imporre” i principi che considera “superiori” a “chi che sia”². Possiamo obiettare che non voleva imporli agli *stranieri* ma che invece li esigeva dai *cittadini* del suo paese, e soprattutto dai bambini, i quali erano considerati, soprattutto in uno Stato giovane come l'Italia di inizio Novecento, come i primi destinatari e futuri custodi del senso della patria³. La prossimità etica tra patriottismo e nazionalismo non aspettò il regime fascista per manifestarsi. Ad esempio, non vi fu bisogno che il patriottismo italiano si trasformasse in nazionalismo perché il suo contenuto mazziniano e universalista si cancellasse a favore di un amor di patria sciovinista, così come traspare dalle pagine di *Cuore*. Inoltre, dal momento della guerra di Libia (1911) si crearono addirittura ibridazioni ideologiche tra nazionalismo corradiniano e patriottismo liberale, così che i valori di libertà e di solidarietà tra popoli venivano affiancati dall'idea di primato, di missione, di potenza della nazione⁴.

Questa prossimità del nazionalismo e del patriottismo nel fatto di riconoscere la patria come valore primario e supremo, fu probabilmente uno degli elementi che permise l'avvicinamento del fascismo con la monarchia conservatrice dei Savoia, fino a formare ciò che si usa chiamare il “sabaudofascismo”, tipico di un gerarca come De Vecchi che vedeva il movimento fascista come il restauratore dei valori tradizionali custoditi da Casa Savoia⁵. Il fascismo si riallacciò prontamente al filo rosso di lungo periodo che la monarchia

¹ C. Galli, E. Greblo e S. Mezzadra, *Il pensiero politico contemporaneo. Il Novecento e l'età globale*, Bologna, Il Mulino, 2011, p. 58

² G. Orwell, « Notes sur le nationalisme », in *Tels, tels étaient nos plaisirs et autres essais 1944-1949*, Paris, Editions Ivrea, 2005, p. 60 (la traduzione è nostra)

³ G. Pécout, « Histoire et pédagogie nationale dans l'Italie contemporaine », *Histoire@Politique*, vol. 2, n° 2, 2007

⁴ M. Baioni, *Vedere per credere. Il racconto museale dell'Italia unita*, Roma, Viella, 2020, pp. 114-117

⁵ N. Tranfaglia (a cura di), *Storia di Torino. VIII. Dalla Grande Guerra alla liberazione (1915-1945)*, Torino, Einaudi, 1998

rappresentava, in modo da poter dichiararsi punto d'arrivo della storia patria⁶ e quindi dare l'illusione di un'identità tra fascismo e nazione italiana⁷.

Durante il fascismo, il quale sviluppò in maniera smisurata il culto della patria, la tradizione patriottica proseguì insistendo sull'idea che la gioventù doveva temprarsi nel ricordo delle lotte risorgimentali e della Grande Guerra. Si chiedeva ai bambini di omaggiare i caduti e il loro sacrificio, e di trovarvi l'ispirazione etica per compiere a loro volte i necessari sacrifici per la patria. Senza grande distinzione dal punto di vista dei bambini, fascismo e patriottismo si affermavano quindi come *ideologie del sacrificio* esigendo dalle scolaresche una totale dedizione patriottica e l'assimilazione del significato profondo del sacrificio supremo della vita. Tanto in classe quanto nelle organizzazioni giovanili fasciste, i bambini crescevano in questo clima di ossessiva disciplina dell'individuo e di limitazione delle sue libertà.

I piccoli hanno allora a che fare con “grandi ideali”, con un mondo monumentale fatto di retoriche della trascendenza e di dichiarazioni altisonanti sugli interessi superiori della patria e sul sacro sangue dei martiri. Tuttavia, a differenza di quanto affermano Egle Becchi⁸ o Davide Montino⁹, il fascismo non è onnipresente nel quotidiano dei bambini e il patriottismo non aiuta particolarmente a completare questa lacuna. Infatti, messi insieme rappresentano soltanto 18% dei temi svolti dai bambini e 11% del contenuto dei loro diari. Laddove l'educazione politica riusciva ad essere molto più presente era invece nei dettati (48%) e attraverso la lettura dei manuali scolastici o durante i corsi di cultura fascista che, significativamente, assomigliano piuttosto a una pedagogia patriottica fascistizzata. Il peso quantitativo dell'educazione politica ne esce quindi ridimensionato, ma ciò non implica che la sacralità e l'alto significato che pretendeva dare alla patria non avessero un impatto sui fanciulli.

Anzi, poiché il regime fascista e i suoi massimi esponenti – si pensi oltre a Mussolini, anche a Ricci, Bottai, Starace, ecc. – erano convinti che i bambini potessero, e dovessero, assimilare i precetti morali patriottici e diventare consapevoli degli alti destini della loro nazione, la questione del modo in cui i più giovani considerano il culto dei caduti e recepiscono l'etica del sacrificio è centrale.

⁶ D. Montino, *Bambini, penna e calamaio* cit., p. 105

⁷ P. Dogliani, *Il fascismo degli Italiani*, Torino, UTET, 2008, p. 252

⁸ E. Becchi, “Le XXe siècle », in Ead. (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident, t.2 : Du XVIII à nos jours*, Paris, Poche, 2004, p. 418

⁹ D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene Edizioni, 2005, p. 104

1. I morti monumentali: i bambini di fronte ai modelli del passato

1.1. Comunicare con le “grandi anime” della storia

Sulla scia della tradizione monarchica di celebrazione degli eroi dell'indipendenza¹⁰, il regime fascista costruisce un pantheon di numi tutelari della nazione, il cui esempio morale e politico doveva suscitare l'ammirazione e i sentimenti patriottici. Il programma del 1923 per le elementari prevede “la comunicazione con le grandi anime, fatte vive e quasi presenti attraverso la parola del maestro”¹¹. Nei dettati e nei temi sono ricordati innanzitutto i protagonisti del Risorgimento, poiché pilastri della recente costruzione nazionale¹²: Carlo Alberto, Garibaldi, Mazzini, Vittorio Emanuele II o Cavour. Alcuni testi sono anche relativi ai santi italiani, in particolare a San Francesco, di cui si lodano la penitenza e le prediche. Invece, nel corpus studiato, sono pochi i dettati e temi dedicati ai “geni” italiani: uno è riservato a Galileo e due trattano del genio moderno di Marconi. Gli artisti e gli scrittori appaiono piuttosto nelle pagine dei diari, pur brevemente, quando si racconta di lezioni di storia o di letture fatte in classe: Giotto, Dante, Boccaccio, Ariosto, Leopardi, ecc. Tuttavia, nessuna traccia di Petrarca, Michelangelo, Raffaello o Leonardo.

I numerosi ritratti dei numi tutelari che dovevano suscitare l'orgoglio dei piccoli italiani si trovano piuttosto fra le pagine dei libri di lettura e dei manuali di storia. Come spiega un alunno è “nell'albo di storia [che] vi sono molte figure che a me piacciono molto”¹³. Il manuale scritto da Francesco Saponi nel 1938 per la quinta femminile contiene letture che lodano numerosissimi personaggi storici: i modelli antichi (Enea, Giulio Cesare, Virgilio), gli “eroi” del Risorgimento e delle lotte italiane contro lo straniero (Stamira di Ancona, Carlo Alberto, Pio IX, Pellico, Settembrini, Mazzini, Garibaldi, Vittorio Emanuele II, D'Azeglio, Cavour, Crispi, Mameli, Oberdan, Oriani “l'anticipatore del Duce”¹⁴), i geni letterari e artistici italiani (Dante, Petrarca, Ariosto, Machiavelli, Raffaello, Michelangelo, Tiziano, Tasso, Alfieri, Leopardi, Carducci, Pascoli), le grandi figure di Casa Savoia (Emanuele Filiberto, Carlo Emanuele I, Vittorio Amedeo II), i scienziati (Galileo Galilei, Galileo Ferraris), Cristoforo Colombo e Santa Caterina di Siena. Considerato quest'elenco, si capisce che non è perché i bambini non evocavano i personaggi storici nei loro quaderni che non li incontrano a scuola.

¹⁰ E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 17

¹¹ G. Lombardo-Radice, *Esame dei programmi per la scuola elementare e testo dei programmi ufficiali del 1923 e del 1924*, Milano, 1937, citato in D. Montino, *Bambini, penna e calamaio* cit.

¹² G. Pécout, « Histoire et pédagogie nationale dans l'Italie contemporaine » cit., 2007

¹³ FTB, Anonimo di Ciriè, *Diario*, 1926-27, 5° el., 10 novembre 1926, p. 16

¹⁴ F. Saponi, *Amor di patria*, Roma, Libreria dello Stato, 1938, p. 19

Allo stesso modo in cui dovevano suscitare l'ammirazione e essere oggetti di orgoglio nazionale, i grandi personaggi storici erano modelli di carattere fisico e morale. Nei dettati si racconta ad esempio di un Garibaldi fanciullo spregiudicato, "un bel ragazzo dai capelli biondi, dalle gote incarnate, dallo sguardo azzurro e profondo, dalle membra snelle e robuste (sic) che cresce libero e selvaggio ai venti e al sole"¹⁵. A conferma dell'impatto di quei modelli sui bambini, si possono leggere descrizioni simili nei diari. Ad esempio, Antonietta B. scrive in occasione della ricorrenza della morte di Garibaldi (2 giugno) che "egli fu un grande eroe [...] che aveva abituato il corpo e la mente a superare le più aspre difficoltà"¹⁶. Francesca G. scrive che "[gli] piace la figura di Anita [Garibaldi]" poiché "non aveva paura di nessuno, nemmeno della morte" e perciò "è un modello di coraggio". Significativo il commento della maestra: "Bene, ti piace una figura eroica"¹⁷.

Ha un impatto importante anche il culto reso ad alcuni "grandi morti" del ventennio: il fratello del duce Arnaldo Mussolini deceduto nel 1932 (c'erano ad esempio "borse di studio" Arnaldo Mussolini¹⁸), Armando Diaz, ma anche Marconi o D'Annunzio entrambi morti nel 1937. Nel 1940, a proposito di Marconi, Beatrice scrive di essere "molto orgogliosa di essere italiana cioè di essere della stessa razza di [lui], genio mondiale"¹⁹.

Possiamo concludere che i bambini vivono in un mondo pantheonizzato in cui si stimola l'identificazione con gli eroi storici. Si crea una relazione ambivalente con i modelli del passato: il bambino prova nello stesso tempo un'ammirazione per un modello che pensa di non poter mai raggiungere e un orgoglio di appartenere alla stessa patria (o razza) di questi eroi.

1.2. I "martiri sublimi" e la "morte educante"

Oltre ai grandi personaggi storici che segnano il cammino storico dell'Italia preunitaria e risorgimentale, il pantheon nazionale fu arricchito, come avevano richiesto i nazionalisti

¹⁵ CoDiSSc 151, Roberto V., "Dettato: Giuseppe Garibaldi (sic) fanciullo", in *Miscellaneo*, 1939-40, 3° el., p. 53. Paracadutato nel 1940 per servire di matrice ad un dettato, questo testo ottocentesco scritto in origine da Giuseppe Guerzoni (1835-1886), un biografo del capo dei Mille, echeggia con la campagna razzista del momento che esaltava le pretese qualità ariane del popolo italiano.

¹⁶ FTB, Antonietta B., *Diario*, 1933-34, 4° el., 2 giugno 1934, p. 116

¹⁷ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 2 marzo 1934, p. 37

¹⁸ Archivio di Stato di Torino, Sezioni riunite, Prefettura di Torino, Gabinetto, Primo Versamento, b. 461, *Scuola*, « Tema per la prova del concorso per la borsa di studio "Arnaldo Mussolini". », citato in L. Verkindt, "Mi sembra di essere un soldato" cit., p. 91

¹⁹ CoDiSSc 133, Beatrice, "Dite di Guglielmo Marconi" (1 maggio 1940), in *Tem*, 1939-40, 5° el., p. 41

prima del 1922, con le figure degli eroi caduti tra il 1915 il 1918, cioè i “martiri sublimi” e i “purissimi eroi”²⁰ alla quale la Patria doveva la propria salvezza.

Vuoi nei manuali, vuoi nei quaderni, sono numerose le allusioni ai Caduti della Grande Guerra e ai “martiri” più noti, come Enrico Toti o Cesare Battisti. A partire dalla terza elementare, le letture insistono sempre di più su episodi di eroismo militare e sul sacrificio degli soldati²¹. Il culto dei caduti era un efficace canale della propaganda presso i bambini poiché il tema della Grande Guerra era utile per suscitare un certo nazionalismo tra i fanciulli e per mobilitarli più che i miti della fondazione dei Fasci e della Marcia su Roma potessero farlo²². “Depurato” dei suoi riferimenti pacifisti e fatalistici, il lutto collettivo della guerra fornì un terreno propizio ad un uso politico della morte.

Per colpire i giovani, il racconto fascista della guerra non nasconde le immagini più dure e descrive il sangue, la morte e le ferite. I bambini che vanno al cinema, vedono scene di battaglie, feriti e le “ossa dei martiri [...] messi nelle fosse”²³. Secondo Antonio Gibelli, la sacralizzazione della ferita e della morte, trasformata in uno slancio vitale, permetteva di costruire un’estetica della morte e di coinvolgere i bambini²⁴.

Così facendo, il regime fascista sfruttò appieno l’abitudine della morte pubblica e soprattutto il luogo comune della “morte educante” – secondo l’espressione di Marino Raicich – la quale corrisponde ad una tradizione della letteratura pedagogica scolastica e infantile²⁵. Infatti, prima e dopo la guerra, si trovano nei quaderni narrazioni di avvenimenti tragici, di morti accidentali dedicati a avvertire i fanciulli dei pericoli e volti a suscitare pietà e rassegnazione. Ad esempio i temi si intitolano *Una bambina bruciata viva*²⁶ o *Una disgrazia sul lavoro*²⁷. Al catechismo²⁸ o a scuola²⁹ si racconta di bambini disubbidienti che non solo derogano alla morale, ma rischiano anche la vita.

Questi racconti, che sono in parte moralizzatori, non sono aneddotici. Leggendo i quaderni, non si può non rilevare la mortalità infantile ancora forte dell’epoca. C’è chi è stata

²⁰ “La commovente adunata di Redipuglia”, *Il Popolo d’Italia*, 25 maggio 1923, citato in E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 68

²¹ L. La Rovere, « La formazione della gioventù nel regime fascista. La scuola e le organizzazioni giovanili », in P. Bernhard (a cura di), *L’uomo nuovo del fascismo. La costruzione di un progetto totalitario*, Rome, Viella, 2017, p. 105

²² L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*” cit., p. 41

²³ Luigi A., *Diario*, 3° el., 8 marzo 1935, p. 9, citato in L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*” cit., p. 41

²⁴ A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005, p. 196

²⁵ D. Montino, “Scritture scolastiche e soggettività infantile nell’Italia del Novecento” cit., p. 634

²⁶ Archivio ligure della scrittura popolare, Teresa, *Temi*, 1913, citato in D. Montino, “Scritture scolastiche e soggettività infantile nell’Italia del Novecento” cit., p. 634

²⁷ CoDiSSc 133, Beatrice, “Una disgrazia sul lavoro” (22 maggio 1940), in *Temi*, 1939-40, 5° el., pp. 45-46

²⁸ FTB, Irma F., *Diario*, 1933-34, 5° el., 6 ottobre 1933, p. 9

²⁹ FTB, Anonimo di Ciriè, *Diario*, 1926-27, 5° el., 27 maggio 1927, p. 67

assente a scuola “per causa di decesso del fratello”³⁰, chi va a vedere la “tomba di una compagna di scuola e di una [sua] cugina”³¹, chi porta fiori sulla “tomba della [sua] cara sorellina”³², chi assiste al “funeralino di una bambina di quattordici mesi” annegata³³. Non pochi bambini raccontano di aver partecipato ad un funerale, molto spesso per un fanciullo, a volte un loro compagno di scuola. Marcella assiste con tutte le sue compagne all’esposizione pubblica della salma di uno scolaro morto accidentalmente. Su richiesta dei genitori del “morticino” gli scolari sono andati

ad assistere ai funerali che si fecero con grande angoscia. Al poverino già mancavano il naso, le braccia e le gambe erano rotte, aveva il cranio spaccato, insomma era completamente martirizzato. Oggi nuovamente si udivano quella povera madre piangere, chiamare suo figlio, ma oramai occorre che si consoli. Tutti possono immaginare il dolore immenso per i genitori di perdere un figlio, questo è il più grande dolore ch’essi possano provare. Oramai per quel poverino non ci resta che a pregare per lui.³⁴

La fatalità della morte, lungi dall’essere nascosta ai bambini, appare quindi in numerosi momenti della loro vita. La pedagogia della morte educante non solo abituava alla presenza dei morti nello spazio pubblico ma addirittura manteneva i bambini in uno stato d’angoscia mostrando loro quanto possano essere – e infatti lo erano – vittime.

All’angoscia e al fatalismo, il fascismo aggiunge l’estetica del sacrificio. Ma anche in questo è stato preceduto dal cattolicesimo. Infatti l’iconografia religiosa – soprattutto le scene della Passione e del martirio subito da diversi santi – aveva assuefatto lo sguardo alla contemplazione della morte, della ferita e del dolore, cosa di cui i temi o dettati religiosi portano la traccia ancora durante il ventennio. Francesca ricorda ad esempio come “S. Agnese fu decapitata, morì a soli tredici anni martire” ed è perciò “ricordata ancora adesso non solo come martire, ma anche come modello delle fanciulle”³⁵. Nel 1927, un altro alunno è rimasto impressionato dal film *Quo vadis* (1913) dove ha visto “la gente cristiana sbranata da leoni”³⁶. In un certo senso, la religione e il suo martirologo aveva preparato, e continuava di preparare, il terreno perché si possa radicare nella mente dei bambini il martirologo della Grande Guerra

³⁰ CoDiSSc 26, Anonima di Chambave, *Diario*, 1925-26, 6° el., 7 aprile 1926, p. 38

³¹ FTB, Anonimo di Ciriè, *Diario*, 1926-27, 5° el., 1 novembre 1926, p. 13

³² FTB, Irma F., *Diario*, 1933-34, 5° el., 19 ottobre 1933, p. 12

³³ FTB, Antonietta B., *Diario*, 1933-34, 4° el., 5 novembre 1933, p. 29

³⁴ CoDiSSc 82, Marcella L., *Diario*, 1925-26, 6° el., 24 aprile 1926, p. 43

³⁵ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 17 novembre 1933, p. 29

³⁶ FTB, Anonimo di Ciriè, *Diario*, 1926-27, 5° el., 13 marzo 1927, p. 50

e più tardi quello delle lotte e guerre fasciste (squadrisimo, Etiopia, Spagna)³⁷. La sacralizzazione dei caduti, chiamati i “Santi del Carso”³⁸, favorisce inoltre l’analogia tra martire cristiano e martirio patriota o fascista.

Insomma i bambini vivono in un clima in cui la morte è presente molto concretamente, associata al valore militare, alla virtù morale e all’esemplarità.

1.3. Il ricordo dei caduti nei quaderni dei bambini

Le due ricorrenze della Grande Guerra, ossia il Giorno della Vittoria (4 novembre) e l’anniversario dell’entrata in guerra (24 maggio) fanno parte di quelle che abbiamo definite *feste fasciste della nazione* (v. cap. III), nelle quali i bambini sono spesso coinvolti.

La prossimità temporale della celebrazione del 4 novembre, in cui si commemorano i caduti, con il Giorno dei morti (2 novembre) favorisce tuttavia l’impatto del culto dei caduti nella vita privata dei bambini³⁹, poiché caduti e antenati venivano ricordati nella stessa settimana, e a volte nello stesso giorno come lo dimostra un componimento di Amalia C. intitolato “Due croci: quella di una madre e quella di un eroe”. Anche questa pagina di diario di un’alunna di Bard permette di vedere quest’intreccio di ricorrenze: solennità religiose, ricordo degli antenati, commemorazione dei caduti.

Oggi primo Novembre si celebra la festa di tutti i Santi. Io sono andata ad ag^giustare le tombe dei miei cari defunti, sono andata alla sabbia, ed ho raccolto fiori. Dopo il Vespro siamo andati nel Campo Santo ha pregare per i nostri cari defunti. Erano tanti che pregavano e ag^giustavano anch’essi sulle tombe dei loro defunti. Io sono andata davanti al monumento dei Caduti che sono morti nella grande guerra. Io vol^lio fare la novena per le anime Sante del Purgatorio, che soffrono.⁴⁰

In un tema dedicato al mese di novembre, la stessa alunna scrive che è un periodo “molto triste: parla dei morti, dei Caduti, di tutto ciò che si stacca della vita”, in cui “la natura stessa spoglia e grigia aumenta la tristezza”⁴¹. L’ambiente di lutto legato all’autunno offre quindi

³⁷ A. Gibelli, *Il popolo bambino* cit., p. 196

³⁸ “La commovente adunata di Redipuglia”, *Il Popolo d’Italia*, 25 maggio 1923, citato in E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 68

³⁹ A. Gibelli, *Il popolo bambino* cit., p. 201

⁴⁰ CoDiSSc 550, Anonima di Bard, “Diario: 2 novembre 1941”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 4° el., pp. 3-4

⁴¹ CoDiSSc 550, Anonima di Bard, “Tema: Novembre”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 4° el., p. 10

un'occasione perfetta perché il culto dei caduti si inserisca pienamente nella vita dei bambini e stimoli il loro sentimento patriottico.

Il fascismo voleva che i bambini si educassero nella “santa emulazione”⁴² dei caduti e esprimessero riconoscenza per quelli che avevano sacrificato la vita. In questo senso, non fece che perpetuare una tendenza patriottica. In un dettato del 1921 si può leggere che “un bel libro ricordante i Caduti della [propria] città” si consulta “con amore e attenzione”, poiché i soldati “hanno offerto quanto vi è di più caro, di più sacro per il bene dei fratelli: la vita”. Lo stesso testo gioca anche su un sorprendente parallelo tra la gratitudine per i caduti e la gratitudine nelle sue forme più quotidiane e più consuete per il bambino:

Tu hai meritato dieci di dettato. I Caduti per la Patria hanno diritto alla gratitudine nostra e posterì.⁴³

Nel culto dei caduti, il regime andò però ben aldilà, istituzionalizzando il lutto collettivo. Dal novembre 1922, il sottosegretario alla Pubblica Istruzione Dario Lupi cercava di far entrare il culto della patria e dei morti nella scuola. Le scolaresche furono “invitate” a partecipare alle celebrazioni del 4 novembre e del 24 maggio, cosa che abbiamo già studiato in precedenza evidenziando quanto queste feste solenne stimolassero poco l'entusiasmo dei bambini ma riuscissero in ogni caso a creare un relativo sentimento nazionale (v. cap. III).

Lupi istituì anche i Parchi della Rimembranza, dove ogni albero simboleggia un caduto e deve essere piantato dalle scolaresche⁴⁴. Nei quaderni studiati, alcuni alunni raccontano di aver partecipato alla piantagione di quelle che Lupi chiama “selve votive”⁴⁵. Tra tutti i bambini che evocano i parchi, soltanto Carla S., scolarizzata a Torino, mostra di aver capito l'equivalenza tra un albero e un caduto⁴⁶. Lei fa parte della *guardia d'onore*⁴⁷, cioè l'insieme di scolari aventi in carica la “custodia” dei monumenti, lapidi e alberi dei caduti⁴⁸ e per questo probabilmente conosceva la simbolica degli alberi. Tutti gli altri alunni evocano il Parco come luogo-tappa dei cortei del 4 novembre oppure lo menzionano in occasione della Festa degli alberi. Questa festa creata nel 1889, fu fortemente politicizzata dal fascismo, che la considerava anche un momento di esaltazione del regime e di commemorazione degli eroi della

⁴² R.D. 9 dicembre 1923, n° 2747; D. Lupi (a cura di), *La riforma Gentile e la nuova anima della scuola*, Milano-Roma, 1924, pp. 411-426, citato in E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 62

⁴³ CoDiSSc 415, Carlotta J., “Dettato senza titolo”, in *Miscellaneo*, 1921-22, 3° el, p. 14

⁴⁴ E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 61

⁴⁵ R.D. 9 dicembre 1923, n° 2747 cit., citato in E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 62

⁴⁶ FTB, Carla S., *Diario*, 1929-30, 5° el., 12 ottobre 1929, p. 8

⁴⁷ *Id.*, p. 56

⁴⁸ E. Gentile, *Il culto del littorio*, cit., p. 62

guerra⁴⁹. Ma i bambini non ne colgono mai il significato politico e nei loro testi domina l'idea di utilità dell'albero e i precetti del decalogo forestale che devono seguire⁵⁰. Un alunno di Bard racconta di non aver neanche partecipato alla piantumazione e di aver “visto mettere a posto 3 alberi di platano” e di essere tornato deluso a scuola “perché faceva freddo”⁵¹. Si finisce quasi per pensare che, in fondo, il senso politico di questa celebrazione non venisse spiegato ai bambini. Eppure, un disegno di questo stesso alunno di Bard dimostra che la festa degli alberi rivestiva ben un significato patriottico (fig. 1)⁵², il quale però non traspare mai nei testi.

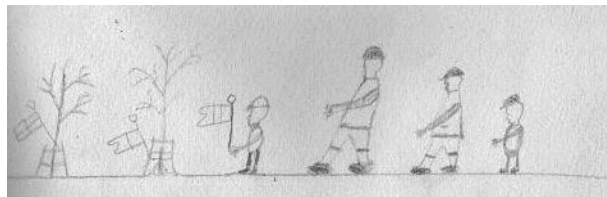


Fig. 1: La festa degli alberi

Il molto debole successo dei Parchi della Rimembranza non deve tuttavia oscurare altri momenti in cui i bambini mostrano di aver perfettamente capito il senso del culto dei morti. Durante una “cerimonia-appendice” a quella del 4 novembre, Francesca G. assiste all'ornamento della Lapide dei Caduti e conclude il suo racconto scrivendo: “Vogliamo che i Caduti Santenesi sappiano che noi li ricordiamo sempre con ardente affetto”⁵³. L'uso del *noi* conferma che l'alunna ha sentito la portata collettiva del rito e del lutto. L'espressione “ardente affetto” e il riferimento specifico ai caduti del paese suona come un'eco a dieci anni di distanza del dettato patriottico del 1921 succitato. Questa forte assimilazione del patriottismo trova una conferma quanto si guarda al profilo statistico del diario di Francesca. L'educazione politica occupa 28% del suo diario (15% di patriottismo e 13% di fascismo) (v. Appendice 5) contro 15% per la media dei bambini (v. cap. introduttivo, fig. 5).

⁴⁹ F. Bertolino, A. Perazzone e M. Bertinetti, “La Festa degli alberi. Riflessioni sul rapporto scuola-territorio in oltre un secolo di celebrazioni”, in F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianze dai quaderni valdostani*, Roma, Arcane, 2014, p. 81

⁵⁰ FTB, Maria F., “La festa degli alberi”, in *Temì*, 1928-29, p. 19 ; FTB, Antonietta B., *Diario*, 1933-34, 4° el., 30 aprile 1934, p. 103, CoDiSSc 551, Anonimo di Hône, “Primavera. 4° puntata”, in *Temì*, 1941-42, 5° el., p. 35, citato in F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola* cit., p. 108 ;

⁵¹ CoDiSSc 548, Anonimo di Bard, “Ricorrenze di dicembre. 2° puntata: la Festa degli Alberi”, in *Temì*, 1932-33, classe n.i., p. 30, citato in F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola* cit., p. 105

⁵² Questo disegno è anche restituito in F. Bertolino, A. Perazzone e M. Bertinetti, “La Festa degli alberi” cit., in F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola* cit., p. 105

⁵³ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 5 novembre 1933, p. 11

Irma F., in occasione anche lei di un “evento-appendice” del 4 novembre, mostra di aver pienamente assimilato la retorica nazionalista e di aver capito il dovere di gratitudine nei confronti dei caduti:

Che impressione ho provato oggi al Cinema Italia! Hanno proiettato il film “la guerra 1915-18”. Questa guerra fu quella di Vittorio Veneto, hanno pure combattuto sul Piave, e sull’Isonzo. Questa guerra fu per terra, per mare, per aria. Si vedevano i muli con i Bersaglieri che andavano sulle ^Alpi per combattere contro gli austriaci, e questi che battevano la ritirata. Quanti morivano per alfine rendere l’Italia indipendente! Quanti feriti! Bisognava vedere quando cadeva qualcuno, gridando “Italia” gli altri raddoppiavano il loro coraggio. Ma finalmente giunse la sospirata Vittoria. L’Italiana[i] inalzarono subito la bandiera, sulla torre in segno della vittoria. Come noi dobbiamo venerare i c[C]aduti in guerra, per il loro grande sacrificio compiuto per la redenzione della Patria.⁵⁴

Questa volta non sono le lapidi o gli alberi a fare da veicolo politico, ma il cinema, dove il sacrificio veniva sublimato per rappresentare una “bella morte”⁵⁵. Sono senza dubbio le immagini ad aver avuto l’impatto sufficiente per creare l’entusiasmo che traspare da quel testo. Un entusiasmo addirittura politico che prende le mosse da un’esperienza positiva del film. L’estetizzazione della morte ha fatto centro. Lo dimostra innanzitutto la successione di esclamativi (“Quanti morivano [...]!” “Quanti feriti!”). Quindi, possiamo notare che l’uso di espressioni stereotipate della propaganda (es: il ritmo ternario tipicamente mussoliniano “per terra, per mare, per aria” ; i vocaboli “redenzione” e “sospirata vittoria”) coabita con forme espressive molto più spontanee, appartenenti quasi all’oralità (es: “Bisognava vedere quando...” ; “Come noi dobbiamo...”). Il risultato è un intreccio di registri che conferma quanto il politico partecipasse fortemente alla costruzione dell’esperienza personale e spontanea della bambina. La conclusione del racconto è simile a quella di Francesca G. – soprattutto nell’uso del *noi* – ma se ne differenzia per il suo valore più generale (e quindi patriottico) e per il sentimento di “venerazione”, più forte e più religioso dell’ “affetto” di cui parlava Francesca.

Si noti che, guardando alle statistiche del suo diario, Irma sembra essere meno indottrinata di Francesca, poiché l’educazione politica rappresenta 12% del suo diario (v. Appendice 5), ossia meno della media e due volte meno di Francesca. Eppure, leggendo le due pagine di diario appena citate è difficile non arrivare alla conclusione contraria, ossia che Irma

⁵⁴ FTB, Irma F., *Diario*, 1933-34, 5° el., 6 novembre 1933, p. 21

⁵⁵ E. Traverso, *A ferro e fuoco. La guerra civile europea 1914-1945*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 148

è più indottrinata di Francesca. Questo mostra un limite delle statistiche per lo studio dei quaderni. Questi non può trascurare la lettura da vicino delle fonti e l'analisi qualitativa del testo e della lingua.

In tutti i testi studiati, il lutto è rielaborato in un sentimento positivo, di ammirazione, di "affetto" o di "venerazione" per i caduti. Ecco perché si può dire che i componimenti o diari studiati fin qui rimangono nell'ambito di un patriottismo distinto dal fascismo, ma recuperato da esso. Ci si "accontenta" di omaggiare i morti, ringraziarli per il loro sacrificio e ammirare il loro coraggio. È un patriottismo di stampo conservatore, non guerrafondaio, che corrisponde ad un "amor di patria" piuttosto che al nazionalismo fascista.

Ma accanto ai miti di autocelebrazione della comunità nazionale e all'ambiente federatore, il regime fascista intrattiene un clima di divisione, di stigmatizzazione del nemico interno⁵⁶ (e esterno dal momento delle sanzioni nel 1935), sicché il lutto, nella sua versione nazionalista, si prolunga facilmente nell'odio. Sulla scia dell'interpretazione irredentista della Grande guerra come quarta guerra d'indipendenza italiana, il ricordo dei caduti è accompagnato dalla descrizione dell'Austriaco nemico storico. Commemorando l'entrata in guerra, Marcella L. scrive:

Oggi mattina abbiamo fatto un componimento che mi è piaciuto assai, il seguente "24 maggio", il giorno in cui si dichiarò la guerra. Se **riflettiamo** sui poveri soldati e su ogni stragi che questi Austriaci fecero soffrire gl'italiani ci fanno portar su loro un **immenso odio**.⁵⁷

È interessante notare che, in questo testo, l' "immenso odio" proviene da una "riflessione", allorché si usa associarlo ad un'emozione irrazionale. È un odio a sangue freddo che non ci si aspetta di trovare nel diario di un'alunna di sesta elementare. Sembra essere direttamente sorto dal clima di brutalizzazione della società di cui parlava George Mosse, o meglio da una banalizzazione della violenza (anche verbale) che perdura in tutto il periodo della guerra civile europea⁵⁸. In altri termini, pensiamo che la possibilità che una bambina avesse di scrivere una frase del genere sia strettamente legata al clima di tensione violenta e di odio del nemico, dell'antinazionale che il fascismo – e gli altri movimenti e regimi autoritari, sovietico incluso – mantenevano nella vita politica e sociale europea. Ricordiamo che è la stessa bambina a sorvegliare i monelli, rallegrarsi dei castighi da loro ricevuti e lamentarsi di chi ride dei Balilla

⁵⁶ P. Dogliani, *Il fascismo degli Italiani* cit., p. 277

⁵⁷ CoDiSSc 82, Marcella L., *Diario*, 1925-26, 6° el., 18 maggio 1926, p. 46

⁵⁸ E. Traverso, *A ferro e fuoco* cit.

auspicando misure che avrebbero ristabilito l'ordine (v. cap. IV). Tutto ciò nel clima d'instaurazione delle leggi fascistissime.

L'assimilazione del culto dei caduti da parte dei fanciulli assume quindi molte forme diverse, ma permise in ogni caso di radicare un sentimento patriottico fra i più giovani. Questo patriottismo, che il fascismo assorbì, fungeva come lo vedremo adesso da veicolo perché il sacrificio compiuto dai caduti permeasse la società e si imponesse in quanto norma etica per i più giovani.

2. “Chi per la Patria muore vissuto è assai”: i bambini e l'etica del sacrificio

2.1. Preludio al sacrificio: la dedizione patriottica dei bambini

2.1.1. *I bambini e l'amor di patria*

Nell'Italia post-risorgimentale, il liberalismo e il razionalismo politico impedirono un eccessivo sviluppo del culto della patria⁵⁹. Tuttavia la religiosità patriottica si dispiegò all'interno dell'esercito e soprattutto della scuola⁶⁰. In un capitolo di *Cuore*, “L'amor di patria”, De Amicis fa scrivere a Enrico:

Io amo l'Italia perché mia madre è italiana, perché è italiana la terra dove sono sepolti i morti che mia madre piange e che mio padre venera, perché la città dove sono nato, la lingua che parlo, i libri che mi educano, perché i miei fratelli, le mie sorelle, i miei compagni e il grande popolo in mezzo a cui vivo, e tutto ciò che vedo, che studio, che ammiro è italiano.⁶¹

Scritto nel 1886, questo testo compare in un dettato del 1923⁶², confermando che la lezione patriottica di *Cuore* era tramandata negli anni dagli insegnanti. Il patriottismo di *Cuore* risiede nella glorificazione del Risorgimento in conformità con la retorica sincretica e conciliatrice della Sinistra storica⁶³. Ma nel suo insistere sui morti, si avvicina in parte, secondo noi, al nazionalismo barrèsiano.

⁵⁹ E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 21

⁶⁰ *Id.*, p. 17

⁶¹ E. De Amicis, *Cuore* cit., p. 106

⁶² CoDiSSc 130, Onildo G., “Dettato: Perché amo l'Italia (E. De Amicis)”, in *Miscellaneo*, 1922-23, 3° el., p. 57

⁶³ G. Pécout, « Histoire et pédagogie nationale dans l'Italie contemporaine » cit.

Nei testi redatti dai bambini, siano temi o pagine di diario, si vedono spesso esplicite espressioni dell'amor di patria. Ad esempio, nel 1930, Carla S. dice di aver svolto un "tema bello: Perché amo la mia Patria"⁶⁴. Francesca G. racconta "con quanta gioia" ha svolto le "belle puntate" del componimento annuale "La nostra Patria"⁶⁵. Nel 1938, Elvia G. scrive che "l'Italia è la terra la più bella del mondo", ma subito confessa: "Io dico che l'Italia è bella sebbene non l'ho ancora visitata ma l'ho già vista sulle fotografie e poi ho letto sui libri"⁶⁶. Le sue parole fanno un'eco spontanea e fanciullesca al capitolo di *Cuore* in cui Enrico, rivolgendosi alla patria, scrive che "io, bambino, che ancora non ti capisco e non ti conosco intera, ti venero e ti amo con tutta la mia anima"⁶⁷. Il tema di Elvia G. conserva inoltre la tradizionale visione di un'Italia "giardino d'Europa". Esalta le bellezze della patria, la quale ha, anche d'inverno, "il sole caldo e il cielo sereno, mentre gli altri stati lo hanno sempre grigio"⁶⁸. È interessante notare che il peso statistico del patriottismo nel suo diario (CoDiSSc 500) è minimo (2%), mentre il fascismo vi occupa il 15% (v. Appendice 5), cioè il doppio della media. Sembra che il forte patriottismo che traspare dal tema di Elvia G. si manifesti quindi nel suo quotidiano nella forma del fascismo, come se questi fosse riuscito a sviare i sentimenti patriottici tradizionali verso la propria ideologia.

L'amor di patria si manifesta anche nella tradizionale devozione al Re. In occasione del genetliaco di Vittorio Emanuele III, Antonietta B. lo descrive come il Re che "fece molto bene all'Italia" atteggiandosi da "soldato valoroso e forte"⁶⁹. Lo stesso giorno, Francesca G. scrive nel suo diario che il Re è "una persona molto cara perché ha fatto tanto bene alla nostra amatissima Patria". Conclude il suo scritto esclamandosi: "Se potessi vederlo proverei una gran gioia e lo ricorderei sempre come una delle più grandi consolazioni"⁷⁰. La figura del monarca, in quanto Re soldato che salvaguardò la patria, permette quindi un radicamento del patriottismo fra i bambini, allo stesso modo in cui la figura del Duce e la stretta relazione che pretendeva di costruire con i fanciulli erano un utilissimo canale per ottenere l'adesione ideologica dei giovani⁷¹.

L'attaccamento alla Patria trova un suo corollario, e a volte concorrente, nell'affetto per la "piccola patria", cioè la città o il paese in cui si vive. La parola "paese" stessa e il suo impiego

⁶⁴ FTB, Carla S., *Diario*, 1929-30, 5° el., 21 giugno 1930, p. 140

⁶⁵ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 2 febbraio 1934, p. 31, citata in L. Verkindt, "Mi sembra di essere un soldato" cit., p. 135

⁶⁶ CoDiSSc 504, Elvia G., "Patria mia" (9 feb. 1938), in *Temi*, 1937-38, 5° el., pp. 18-21

⁶⁷ E. De Amicis, *Cuore* cit., p. 288

⁶⁸ CoDiSSc 504, Elvia G., "Patria mia" (9 feb. 1938), in *Temi*, 1937-38, 5° el., pp. 18-21

⁶⁹ FTB, Antonietta B., *Diario*, 1933-34, 4° el., 11 novembre 1933, p. 33

⁷⁰ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 11 novembre 1933, p. 12

⁷¹ L. Verkindt, "Mi sembra di essere un soldato" cit., p. 93

sono interessanti. Infatti nei quaderni studiati compare cinquanta volte, sempre con il significato di “villaggio” o “località” nei diari. Solo i dettati e un tema lo usano come sinonimo di “patria”. Ma sarebbe sbagliato voler opporre la piccola patria alla grande. Infatti, dall’Unità alla fine dell’epoca liberale, numerosi politici erano convinti che l’esaltazione della “piccola patria” fosse il miglior modo per rafforzare il senso di appartenenza nazionale⁷², allo stesso modo in cui Giuseppe Lombardo Radice prescriveva di partire dal dialetto per portare i bambini verso la lingua nazionale. Malgrado l’avvento del fascismo, questa tendenza di fondo sembra proseguire. Il quaderno di dettati di Emilio D. ad esempio è pieno di riferimenti alle feste nazionali e alle conquiste italiane, eppure si conclude con un dettato che celebra il primato dell’identità locale, in apparente contrasto con il centralismo fascista, affermando che “nulla è più caro del campanile del paese dove siamo nati e dove abbiamo passato la nostra infanzia”⁷³.

Per alcuni bambini, il legame con il proprio paese è molto forte, come dimostra l’esempio di Modesta, la quale scrive:

Il mio paese è tanto bello e si chiama Fontainemore è il luogo dove sono nata e cresciuta e spero morire per me è il più bel paese tanto bello perché ci ivi riposa le persone più care del mondo⁷⁴

Il fortissimo attaccamento della bambina al suo paese si manifesta soprattutto nell’esplicito desiderio di morirvi. Il fatto che il diario di Modesta non contenga nessun riferimento al patriottismo o al fascismo, ma che invece la religione ne occupi il 72%, dimostra quanto il sentimento religioso potesse veicolare una profonda identità locale, legata al culto dei morti.

In ogni caso, il patriottismo della “grande patria” rimane quello più diffuso e più forte, a maggior ragione in epoca fascista durante la quale l’amor di patria è sistematicamente affiancato dall’educazione all’obbedienza.

2.1.2. L’obbedienza alla patria e la “personalità autoritaria”

L’amor di patria implica doveri del cittadino e un senso dell’abnegazione, il quale si manifesta innanzitutto attraverso l’obbedienza e la dedizione patriottica.

La “personalità autoritaria” è un concetto creato dai filosofi della Scuola di Francoforte negli anni Trenta. Nell’opera omonima la descrivono come la persistenza del dominio in

⁷² M. Baioni, *Vedere per credere* cit., p. 35

⁷³ CoDiSSc 56, Emilio D., *Dettati*, 1934-35, 3° el., p. 52

⁷⁴ CoDiSSc 135, Modesta, “Tema: Il mio paese”, in *Miscellaneo*, 1932-33, classe n.i., p. 41

assenza di coercizione, ossia l'abitudine di obbedire, di sottomettersi all'autorità di un capo per il fatto di aver conosciuto e accettato l'autorità del *pater familias* nell'infanzia⁷⁵. Il concetto è stato ripreso negli studi storici e applicato, secondo Emilio Gentile, per dare un'interpretazione fuorviante del fascismo come patologia della società: i fascismi avrebbero trionfato negli anni Venti e Trenta perché i popoli richiedevano un'autorità forte e avevano bisogno di seguire una via predefinita, agli ordini d'un capo⁷⁶. Ovviamente quest'uso storico del concetto è un malinteso (o una deformazione intenzionale) poiché i francofortesi non parlavano della "personalità autoritaria" come di una *predeterminazione* di natura psicologica bensì come di un *determinismo* culturale che alla lunga poteva avere effetti psicologici e politici ma che poteva anche essere evitato. Useremo il concetto di "personalità autoritaria" dei francofortesi per mostrare quanto, globalmente, si cercava nel periodo fascista di mantenere l'idea di un'obbedienza positiva e spontanea fra i bambini.

Come la disciplina, l'obbedienza è lungi dall'essere un valore endogeno al fascismo. Anche il cattolicesimo e l'ambiente scolastico veicolavano un dovere di obbedienza verso i superiori. Ricordiamo che i parroci, gli insegnanti e i direttori erano quelli che indicavano le virtù da seguire e insistevano sull'obbedienza (v. cap. V).

Già fra le pagine di *Cuore* leggiamo testi in cui questo valore è centrale. In una lettera del padre di Enrico intitolata "Gratitudine" l'obbedienza al maestro assume i tratti della devozione e dell'amore, quasi confinante con il culto della personalità:

Ama [il tuo maestro] come ameresti un mio fratello; amalo quanto ti accarezza e quando ti rimprovera, quando è giusto e quando ti par che sia ingiusto, amalo quando è allegro e affabile, e amalo anche di più quando lo vedi triste. Amalo sempre. E pronuncia sempre con riverenza questo nome – maestro – che dopo quello di padre, è il più nobile, il più dolce nome che possa dare un uomo a un'altr'uomo.⁷⁷

La gratitudine espressa in questo testo condivide con i testi studiati nel capitolo V la logica del *qui bene amat bene castigat*. Ma raggiunge decisamente un livello superiore, poiché non corrisponde più soltanto ai ringraziamenti e al rispetto verso i superiori, bensì alla devozione cieca ("amalo [...] quando ti par che sia ingiusto"), simile a quella che possiamo trovare in un dettato-poesia intitolato "Quel che può fare un ragazzo", il quale affermava il

⁷⁵ C. Galli, E. Gerbo e S. Mezzadra, *Il pensiero politico contemporaneo* cit., p. 136

⁷⁶ E. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione* cit., p. 38

⁷⁷ E. De Amicis, *Cuore* cit., p. 83

dovere di “obbedire e tacer quando bisogna”⁷⁸. Così facendo, la lettera del padre di Enrico associava un’emozione positiva, l’amore, con una logica di sottomissione.

Con il fascismo, il valore dell’obbedienza prende delle dimensioni sempre più politiche poiché obbedire è uno dei doveri assoluti del cittadino nei confronti dello Stato. Inoltre, l’educazione morale e politica nei ranghi dell’ONB e soprattutto della GIL crea una forma di obbedienza assai simile, per la sua natura contraddittoria, con quella predicata in *Cuore*: si tratta di un’obbedienza spontanea e pseudo-felice. È visibile nel dettato “Gli eroi”, nel quaderno di Emilio, in cui si lodava il bambino che “obbedisce sempre col sorriso”⁷⁹ o in un tema di Beatrice che prescriveva di “essere contenta di fare ciò che [i superiori] comandano”⁸⁰. In un dettato tratto da un discorso o da scritti del deputato fascista Emilio Bodrero, il messaggio è ancor più esplicito e politico:

Lo Stato Fascista intende che la gioventù italiana sia pura, sia morale, sia sana. Obbedire: questa è la prima virtù. Ma non basta. Obbedire con gioia, questo occorre. **Sappiate obbedire con gioia** e la fortuna dell’Italia è sicura.⁸¹

Non è questo il primo precetto morale paradossale con il quale i giovani hanno a che fare. La propaganda fascista era specialista nel creare questi oggetti ideologici paradossali: si pensi ad esempio all’estetizzazione della morte che va di pari passo con l’esaltazione della potenza vitale. Oppure al culto dell’energia giovanile, contemporaneo del rigido inquadramento della gioventù. Ecco perché, un ossimoro quale “obbedire con gioia” non era isolato nella cosiddetta “lingua del fascismo”⁸². L’accostamento di emozioni contraddittorie creava così il terreno per un’abnegazione senza discussione. La spontaneità della vita e delle emozioni era, secondo noi, consapevolmente snaturata per ottenere l’obbedienza del bambino.

Possiamo quindi concludere che l’amor di patria e l’obbedienza rappresentano i due valori centrali che preludano all’etica del sacrificio. Gli sforzi del regime fascista per formare una “personalità autoritaria” fra i bambini trova una loro applicazione e espressione nel modo in cui i bambini percepiscono il dovere di servire la patria sacrificandosi per essa.

⁷⁸ CoDiSSc 550, Anonima di Bard, “Dettato: Quel che può fare un ragazzo?”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 4° el., p. 17

⁷⁹ CoDiSSc 56, Emilio D., “Gli eroi” (16 marzo 1935), in *Dettati*, 1934-35, 3° el., pp. 38-39

⁸⁰ CoDiSSc 133, Beatrice, “Quello che può fare una ragazza”, in *Temi*, 1939-40, 5° el., p. 25

⁸¹ CoDiSSc 264, Aurora C., “Dettato: Siete italiani” (29 aprile 1940), in *Miscellaneo*, 1939-40, 3° el., p. 25-27

⁸² E. Leso, « Aspetti della lingua del fascismo », in M. Gnerre, M.S. Raffaele (dir.), *Storia linguistica dell’Italia nel Novecento. Atti del V convegno internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Roma, 1-2 giugno 1971)*, Rome, Bulzoni, 1973, pp. 139-158

2.2. Sinfonia patriottica : i sacrifici del quotidiano e il legame con i soldati al fronte

2.2.1. *“In questo mondo siamo eroi tutti, in ogni momento della nostra vita”*

Come abbiamo già detto, gli aspetti dell’etica del sacrificio, legati al culto dei caduti e all’ “epica lotta”⁸³ del 1915-18, non rimangono nel profondo di un passato santificato. Vengono eretti allo stato di norme etiche volte a rinnovare antropologicamente gli Italiani. La loro forza d’impatto stava nel fatto di intrecciarsi con i valori e i precetti morali più semplici che regolano quotidianamente la vita dei bambini.

Infatti, il regime fascista cercò di sviluppare fra i bambini l’idea che vi era una continuità tra sacrifici del quotidiano e sacrifici per la patria. Così facendo poté approfittare del fatto che il senso del sacrificio quotidiano fosse già profondamente acquisito da alcuni alunni, cosa che si manifestava nei numerosi messaggi di scolari che ringraziavano i superiori per i sacrifici compiuti in loro favore⁸⁴. Il cristianesimo stesso intratteneva quell’atmosfera di santificazione del sacrificio e del martirio, innanzitutto tramite il racconto e l’adorazione della passione di Gesù. Non è un caso se nel quaderno di calligrafia di Elvia G. troviamo a qualche pagina di distanza i seguenti motti:

a) Chi non ama la Patria non è degno di vivere⁸⁵

b) Chi non è pronto a morire per la sua fede non è degno di professarla.⁸⁶

In queste due citazioni non solo si ritrova quel clima di pesante moralizzazione presentato nel capitolo V, ma si vede anche in maniera palese le zone di passaggio tra ideologia fascista e ideologia cristiana. Nello stesso tempo però il cattolicesimo banalizzava il sacrificio, equiparando i dolori quotidiani dei bambini con i “grandi” sacrifici, quale quello che Abramo aveva dovuto fare:

Spesso il Signore manda a noi dolori e noi ci lamentiamo invece di sopportare^{li}. Dobbiamo pure imitare Abramo dicendo sempre: Sia fatto la tua S.S. volontà.⁸⁷

⁸³ G. A. Chiurco, *Storia della rivoluzione fascista*, vol. V, parte II, Firenze, 1929, p. 266, citato in E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 61

⁸⁴ L. Verkindt, *“Mi sembra di essere un soldato”* cit., p. 112

⁸⁵ CoDiSSc 502, Elvia G., *Calligrafia*, 1938-39, 5° el., p. 3

⁸⁶ *Id.*, p. 14

⁸⁷ CoDiSSc 504, Elvia G., “Il sacrificio di Abramo” (24 febbraio 1938), in *Temi*, 1937-38, 5° el., pp. 22-24

Riallacciandosi a questa tradizionale concezione del sacrificio, il regime fascista non fece altro che sostituire i personaggi biblici e i martiri della fede cristiana con i caduti in guerra. Lo dimostra questo dettato del 1935:

In questo mondo non sono eroi soltanto quelli che muoiono sui campi di battaglia, ma siamo eroi tutti, in ogni momento della nostra vita. Il bimbo che fa volentieri un compito noioso, quello che obbedisce sempre col sorriso, quello che è gentile anche col compagno sgarbato sono tanti piccoli eroi. Le vittorie su noi stessi sono quelle che costano più care. Bisogna saper combattere e vincere nelle piccole cose, per essere pronti a vincere nelle grandi.⁸⁸

Attraverso questa retorica, si forma un quadro in cui il bambino è invitato a confrontarsi “in ogni momento della [sua] vita” con il modello di chi ha dato o dà la propria vita in guerra. I morti e quelli che potrebbero morire sul fronte additano la via ai bambini, i quali prima di sacrificare la vita devono sacrificare la propria malavoglia di monello capriccioso sull’altare della virtù, il quale servirà da predella all’altare della patria. Tutto ciò consiste in una lotta contro sé stesso per ottenere la “vittoria” nelle “piccole cose”. Il fascismo martella così la sua concezione della vita come lotta, confermando una filosofia sempre più in voga con l’avvento del nazismo due anni prima. Per i bambini, viene creato una forma di vitalismo scolastico e domestico che si presenta come il preludio all’impegno politico e militare del futuro cittadino-soldato. Di questa logica della vittoria su sé stesso, si trovano tracce nei quaderni, in particolare in un tema di Francesca G., nel 1934. Ella dichiara:

Preferisco più questo componimento “la mia Patria” che ricevere un gioiello. Com’è bella la nostra Patria! Noi dobbiamo amare la nostra Patria non soltanto perché siamo nati in Italia, ma perché siamo di animo italiano.⁸⁹

Il patriottismo che traspare da questo brano di componimento è molto forte. Tramite il pleonaso “preferisco più”, Francesca mostra la sua autentica devozione patriottica. Inoltre, tramite l’esclamativo “Com’è bella la nostra Patria!”, l’enunciazione passa dall’*io* a un *noi* indefinito che regge il motto nazionalista a conclusione del tema della bambina. La struttura

⁸⁸ CoDiSSc 56, Emilio D., “Gli eroi” (16 marzo 1935), in *Dettati*, 1934-35, 3° el., pp. 38-39

⁸⁹ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 2 febbraio 1934, p. 31, citato in L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*” cit., p. 135

retorica globale del testo potrebbe quindi riassumersi così: “Preferisco.... perché noi dobbiamo...”. Non v’è dubbio quindi che il *noi* comunitario detta i propri valori al bambino⁹⁰.

Bisogna inoltre notare che la gioia associata al gioiello funge da luogo comune per mettere in risalto il patriottismo. Accettare di rinunciare ad un dono o un piacere appare, per questa bambina, come una delle massime conferme del sentimento nazionale. Il patriottismo riesce quindi a radicarsi nella mente della bambina per il fatto di dipendere da rinunce e azioni concrete, direttamente visibili o immaginabili nel quotidiano.

I due testi seguenti sono anch’essi molto utili per dare una visione globale di questo meccanismo. Permettono soprattutto di mostrare quanto i precetti morali che abbiamo evidenziati fin qui trovino una propria finalità nella dedizione della propria persona ad una causa superiore, fosse quella della nazione, dello Stato o del fascismo. Il testo di sinistra è un dettato-poesia intitolato “Quel che può fare un ragazzo per la sua patria”. Il testo di destra è un componimento redatto da Beatrice nel 1939 e avente come tema “Quel che può fare una ragazza?”.

Una ragazzo cosa mai può fare / per servire il
paese d’ove è nato / Se c’è la guerra, non può
andar soldato / in campo né sul mare né sull’aria
/ Un ragazzo che cosa mai può fare? / Può tal e
quale un soldatino ^{al} fuoco / obbedire e tacer
quando bisogna / può sdegnare ogni sorta di
menzogna / al lavoro esser pronto, onesto al gioco
/ ^{questo} anch’egli può fare e non è poco / e dei
deboli prender le difese / con lo slancio di antico
cavaliere / e metter nel più umile dovere / il suo
fervore per le belle imprese / Così un ragazzo
serve il suo paese / Può levar gli occhi al Cielo ed
alla schiera / dei Martiri, dei Grandi e degli Eroi /
che questa Italia hanno lasciato a noi / libera sotto
un’unica bandiera / guardar può al Cielo e a
quell’invitta schiera.⁹¹

Ecco quello che può fare una ragazza per il bene
del suo paese dove è nata. Una ragazza non può
andare al fuoco come fanno i soldati per il bene
della Patria. Ma deve lottare in tanti altri modi.
Obbedire a tutti i suoi superior essere contenta di
fare ciò che le ~~gli~~^{le} comandano. Non rispondere
mai male a nessuno, rendere contenti e felici chi
le stà vicino. Lottare contro la menzogna sempre,
e ogni sorta perché soltanto la menzogna è l’arma
del demonio. Aiutare e essere simpatica con gli
inferiori proteggendoli e rispettandoli. Amare
Dio e il prossimo aiutarlo ~~meritevolmente~~
per onor di Dio. Lavorare fare sacrificio. Se una
ragazza fa questo per il bene del suo paese,
soltanto è degna d’indossare la divisa di Piccola
italiana e di essere una che lavora per il bene del
paese nativo.⁹²

⁹⁰ L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*” cit., p. 136

⁹¹ CoDiSSc 550, Anonima di Bard, “Dettato: Quel che può fare un ragazzo?”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 4° el., p. 17

⁹² CoDiSSc 133, Beatrice, “Quello che può fare una ragazza”, in *Temì*, 1939-40, 5° el., p. 25

Non si può non notare le similitudini molto forti, le quali possono essere interpretate in due modi. Da una parte significano che l'insieme morale legato al sacrificio riusciva a diffondersi fra i bambini poiché poteva passare senza problemi dal dettato al tema. Dall'altra parte, le similitudini osservate mostrano che vi era un blocco ideologico comune dedicato al bambino e alla bambina, definitivamente radicato verso la fine degli anni Trenta:

- il ragazzo deve “servire il paese dov'è nato” e la ragazza lavorare “per il bene del suo paese dov'è nata”.
- il primo “non può andar soldato” perché troppo giovane, la seconda “non può andar al fuoco” perché femmina.
- il ragazzo deve “obbedire e tacer”, la ragazza deve “obbedire i superiori”.
- egli deve “sdegnar [...] la menzogna” e ella “lottare contro” di essa
- egli deve “al lavoro esser pronto” e ella “lavorare fare sacrificio”
- egli deve difendere i “deboli”, ella “aiutare [...] gli inferiori”

Insomma l'unica differenza sostanziale sta nel fatto che il ragazzo sta dalla parte del combattimento: “difende”, e non “aiuta”, i deboli, e più tardi diventerà soldato. Ovviamente con questo non intendiamo dire che non vi era una differenziazione nell'educazione; anzi chi si è occupato di studiare le donne durante il fascismo sa quanto il posto riservato loro in generale fosse ristretto, a forma di un angusto ma moderno gineceo⁹³. Quello che è comunque interessante notare è che vi è una base ideologica comune per ambo i sessi. Maschio o femmina, l'educazione al sacrificio patriottico era quasi la stessa: è incentrata sulle rinunce, sul rispetto delle virtù e dei doveri, e sull'obbedienza.

Il legame che la propaganda cerca di costruire tra sacrifici quotidiani e sacrificio della vita sul campo dell'onore trova, negli anni della guerra, un punto d'ancoraggio concreto presso i bambini. Infatti, la pratica di seguire gli fatti d'armi dei combattenti italiani a partire dal 1940 sembra esser stata un perfetto veicolo dell'etica del sacrificio.

2.2.2. Sulle orme dei soldati

Già durante la Grande Guerra, si usava far scrivere ai bambini lettere per i combattenti. Dopo il 1918, ci sono anche scolaresche che scrivono alle madri degli eroi morti per la patria per omaggiare il sacrificio dei loro figli. Si conoscono in particolare le lettere mandate alla

⁹³ V. De Grazia, “Le patriarcat fasciste”, in F. Thébaud, *Histoire des femmes en Occident, V. Le XXe siècle*, Paris, Perrin, 2002, pp. 197-232

madre di Cesare Battisti, attiva sostenitrice del fascismo⁹⁴. Più tardi, con la guerra d'Etiopia, gli scolari sono invitati a seguire le "Vittorie degli Eroi in A.O."⁹⁵ grazie alla pratica, molto diffusa, di mettere bandierine su una carta geografica appesa al muro dell'aula. I bollettini quotidiani delle operazioni militari servono anche da dettati⁹⁶. Si cerca in questo modo di creare un legame diretto e immediato tra gli alunni e i soldati. Dal 1940, la seconda guerra mondiale rappresenta una nuova occasione per costruire questo legame, in un contesto in cui l'educazione politico-militare della GIL è sempre più incentrata, per i maschi, sulla figura del cittadino-soldato⁹⁷. A scuola, i bambini seguono i combattimenti delle truppe italiane in Grecia, in Russia e in Africa settentrionale, dove la lotta si sarebbe rivelata, da lì a poco, disastrosa⁹⁸.

I diari testimoniano del clima di mobilitazione dei bambini a sostegno dei soldati italiani. Si chiede loro di portare la lana perché, come scrive un'alunna, "i nostri valorosi soldati che combattono e muoiono nelle lontane terre della Russia" possano affrontare "i rigori dell'inverno"⁹⁹. Il racconto degli atti di coraggio compiuti dai combattenti si inserisce addirittura nel quotidiano di alcuni bambini. Alberto V. spiega ad esempio che "il cappellano dice che i nostri soldati combattono contro il senza Dio, cioè la Russia"¹⁰⁰ e che, ogni sera, "il babbo [...] racconta gli alti fatti dei nostri soldati [...] e poi si va a letto"¹⁰¹. Lo stesso bambino racconta di essere stato "commosso fortemente" dalla narrazione di un episodio di guerra, sicché "il [suo] entusiasmo per i nostri invincibili soldati s'ingalgiardi (*sic*) nel [suo] cuore di Balilla del Duce"¹⁰². Il suo fratello Claudio V., che di sicuro ascoltava anche lui le ninnananne patriottiche del papà, scrive che durante le sue vacanze invernali, "alla sera nel [suo] lettino al caldo pensav[a] a tanti poveri bambini e ai nostri bravi soldati che lontano dalle loro famiglie patiscono tanto freddo"¹⁰³.

Alcuni scolari dicono di sopportare le restrizioni della guerra proprio per il fatto che ci siano i soldati al fronte:

⁹⁴ A. Gibelli, *Il popolo bambino* cit.

⁹⁵ Valentino R., *Diario*, 3° el., 4 ottobre 1936, p. 3 citato in L. Verkindt, "Mi sembra di essere un soldato" cit., p. 65

⁹⁶ M. Colin, « *Les enfants de Mussolini* » cit., p. 265

⁹⁷ L. La Rovere, *Giovinetta in marcia* cit., p. 105

⁹⁸ P. Foro, *L'Italie fasciste*, Paris, Armand Colin, 2016, p. 207

⁹⁹ CoDiSSc 550, Anonima di Bard, "Tema: l'offerta" (15 novembre 1941), in *Miscellaneo*, 1941-42, 4° el., p. 21

¹⁰⁰ FTB, Alberto V., "Riassunto: Il Viatico dell'eroe. Un fatto vero: il soldato Bertino" (30 ottobre 1941), in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 20

¹⁰¹ FTB, Alberto V., "Tema: La mia giornata", in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 102

¹⁰² FTB, Alberto V., "Tema: Ludi Juveniles. Un reduce dell'Africa Settentrionale racconta un episodio di guerra" (10 marzo 1942), in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 57

¹⁰³ FTB, Claudio V., "Tema sconosciuto", in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 39

Questo è il secondo Natale che i nostri valorosi soldati ^{combattenti} passano lontani delle loro famiglie. Io penso spesse volte ai padri di famiglia a tanti figli, che sono nella lontana Russia, in mezzo a tanta neve e tanto ghiaccio. In questi giorni ^{di solito} c'erano tanti panettoni e tanti biscotti e cioccolato invece quest'anno nulla di questo perché c'è la guerra. Io sopporto tutto questo con rassegnazione perché sono ben piccola cosa a paragone dei ^{sacrifici dei} nostri valorosi che combattono e vincono nelle lontane terre.¹⁰⁴

Si comincia a vedere la sottigliezza con la quale il nazionalismo fascista poteva farsi strada. Nel contesto della guerra, il patriottismo si agganciava ai sentimenti di solidarietà e di compassione per i genitori dei soldati. Il senso di abnegazione (“sono ben piccola cosa”) sorgeva da questi sentimenti e dal paragone della propria situazione con quella molto dura di chi stava al fronte. Si noti inoltre come questa condizione difficile dei soldati sia rafforzata nella mente dalla bambina dal riferimento alla lontananza dei combattenti dal loro paese (“lontani dalle loro famiglie”, “lontana Russia”, “lontane terre”).

Il pensiero rivolto ai soldati, alle loro famiglie, la rassegnazione e il senso del sacrificio si condensano nelle lettere che si faceva scrivere, a volte a mo' di componimento, agli scolari. Leggiamo quella scritta da Alberto V. nel 1941:

Caro soldato. Sono ben lieto di potervi scrivere e di farvi vedere che non vi dimentico mai. Ogni giorno vi penso insieme ai vostri compagni e ringrazio il Signore che ha potuto far stare a casa il mio papà. Certe volte vi penso sulle alte montagne della Grecia in mezzo alla neve e capisco quanto sia difficile combattere. La mamma qualche volta mi legge il giornale e io rimango ammirativo del vostro valore, del vostro eroismo e del vostro sacrificio. A scuola la maestra mi parla di voi e dice sempre di far sacrifici perché il Signore vi protegga faccia finir questa guerra. So che avete molto freddo e deciderei che miei mani potessero lavorare tanto per voi (*sic*), so che avete poco da mangiare e desidererei mandarvi (*sic*) tanti pacchi di viveri e anche tante coperte per scaldarvi. Alla sera alla mattina prego sempre per voi perché il Signore vi faceva (*sic*) tornar presto sano e vittorioso. Immagino che avrete una mamma, una moglie, una sorella e forse anche dei bambini. Insieme al vostro mandatemi il loro indirizzo e io con piacere mi ricorderò anche di loro. Vi auguro di tornare nella vostra famiglia e v'invierò auguri per la prossima Vittoria. †
~~piecol~~ [autocorrezione] Il Balilla [V.] Alberto.¹⁰⁵

¹⁰⁴ CoDiSSc 550, Anonima di Bard, “Tema: Questo è il secondo Natale di guerra. Guarda intorno a te. Quali segni ne vedi. Come è trascorso il Santo Natale”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 4° el., pp. 44-46

¹⁰⁵ FTB, Alberto V., “Tema: Lettera a un combattente”, in *Miscellaneo*, 1940-41, 4° el., p. 55

La lettera mostra che i soldati sono presenti in ogni momento del quotidiano di Alberto, il quale “prega sempre per [loro]”, “alla sera [e] alla mattina” e “ogni giorno [li] pens[a]”. Inoltre, è interessante notare come l’ammirazione per il “valore” e l’ “eroismo” dei soldati potesse coabitare con le preghiere per la pace. Tutta la lettera gravita attorno all’idea di protezione, di pace vittoriosa che permetterebbe ai soldati di tornare nelle loro famiglie. Negli scritti dei bambini la guerra nazionalista del fascismo assume quindi i tratti di una guerra di difesa patriottica. In effetti, dal punto di vista dei bambini, che non combattevano e che erano cresciuti in un ambiente autoritario, la distinzione tra patriottismo e nazionalismo difficilmente poteva esistere. Pur nei suoi massimi momenti nazionalistici, la propaganda dei regimi autoritari e totalitari – e con essa la stampa e le pubblicazioni censurate – conservò sempre un tono volto a nascondere la propria aggressività. L’invasione dell’Etiopia non era forse altro che una conquista di terre per i contadini italiani? La conquista del *Lebensraum* non era forse per difendere il popolo tedesco? Ecco perché le velleità nazionaliste del fascismo appaiono, nei quaderni dei bambini, sempre sotto il punto di vista della protezione, della difesa della pace e della preservazione del popolo italiano. Ecco perché Alberto poteva scrivere in un suo altro componimento che “i nostri soldati e quelli della Germania combattono con eroismo per vedere un giorno la nostra bella Patria libera su tutto il Mare e su tutto il Mondo [...] e impedi[re] all’Inghilterra di dominare l’Europa e il Mondo” avanzando “senza tregua sulle terre che fra poco saranno sotto la dominazione dell’Asse”¹⁰⁶. L’illusione di un nazionalismo difensivo sembrava così nascondere al bambino i paradossi del proprio testo e l’assurdità di un’espressione come “libera su tutto il Mondo” che dimostra quanto si riuscisse a convincere alcuni ragazzi che si poteva associare la libertà al dominio e quindi la protezione e la preservazione della propria nazione all’espansionismo.

2.3. Requiem: dare la propria vita per la patria

Le illusioni mantenute dal nazionalismo sono, a nostro parere, il massimo fattore di assimilazione del dovere di sacrificio patriottico dai bambini, agli occhi dei quali era molto più convincente sacrificare la vita per la difesa del proprio paese che sacrificarla per conquistare nuovi territori. Partendo da questa convinzione, i bambini sembrano estrapolare il dovere di sacrificio per la *difesa* della Patria verso un sacrificio per la *grandezza* della Patria, cosa che rappresenta un concetto molto più indefinito e propenso ad applicazioni ultranazionaliste.

¹⁰⁶ FTB, Claudio V., “Tema: Noi ragazzi e la guerra”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 80

È quest'ambiguità tra patriottismo e nazionalismo che spiega anche che i canali di educazione al sacrificio siano vari e che l'origine dell'etica del sacrificio per i bambini non sia facile da identificare. Infatti, il fascismo non era l'unica ideologia che glorificava la morte patriottica. Certo vi sono dettati in cui la parola mussoliniana recita "Sono sicuro che oggi e domani voi sarete pronti tutte le volte che il Fascismo e l'Italia vi chiameranno, pronti coi muscoli e pronti coll'anima"¹⁰⁷. Ma la logica del "credere, obbedire, combattere" – così cara al fascismo da diventare il motto della GIL – si trova già in *Cuore*. Ad esempio, "La piccola vedetta lombarda", uno dei racconti mensili inseriti da De Amicis nel suo libro, descrive la storia di un fanciullo che sorvegliando l'arrivo del nemico austriaco morì "da soldato", "sorridente come [...] se fosse contento d'aver dato la vita per la sua Lombardia"¹⁰⁸. A conferma dell'impatto di queste pagine sui bambini, Francesca G., che ha letto il racconto nel 1933, dichiara nel suo diario:

Ecco un fanciullo di esempio! Egli dette tutto il suo sangue e il suo avvenire per la nostra amatissima Patria.¹⁰⁹

Il modello di sacrificio patriottico diffuso tramite *Cuore* non si fermava lì. I bambini che leggevano in classe o a casa come Carla S.¹¹⁰, potevano ad esempio trovarvi l'antenato letterario del giuramento del Balilla. Infatti, rivolgendosi alla Patria, Enrico scriveva: "Giuro che ti servirò, come mi sarà concesso, con l'ingegno, col braccio, col cuore, umilmente e arditamente; e che se verrà un giorno in cui dovrò dare per te il mio sangue e la mia vita, darò il mio sangue e morirò, gridando al cielo il tuo santo nome e mandando l'ultimo mio bacio alla tua bandiera benedetta"¹¹¹. Il rispetto di tale giuramento era necessario dato che il suo padre, componendo un'ennesima miscela tra sacrificio patriottico e massima colpevolizzazione, scriveva a conclusione della sua lettera "L'amor di patria": "La Patria è una così grande e sacra cosa, che se un giorno io vedessi te tornar salvo dalla battaglia combattuta per essa, salvo te, che sei la carne e l'anima mia, e sapessi che hai conservato la vita perché ti sei nascosto alla morte, io tuo padre, che t'accolgo con un grido di gioia quando torni dalla scuola, io t'accoglierei con un singhiozzo d'angoscia, e non potrei amarti mai più, e morirei con quel pugnale nel cuore"¹¹².

¹⁰⁷ CoDiSSc 546, Anonimo di Donnas, "Dettato: La parola di Mussolini" (7 maggio), in *Miscellaneo*, 1928-29, 5° el., pp. 46-47

¹⁰⁸ E. De Amicis, *Cuore* cit., pp. 56-57

¹⁰⁹ FTB, Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., 10 aprile 1934, p. 49

¹¹⁰ FTB, Carla S., *Diario*, 1929-30, 6° el.

¹¹¹ E. De Amicis, *Cuore* cit., p. 289

¹¹² *Id.*, p. 107

Oltre al messaggio violento di minaccia, si noti il riferimento alla *grandezza* e alla *sacralità* della Patria, che confermano di essere le basi di un'ambiguità tra patriottismo e nazionalismo.

Avendo questo clima attorno, i fanciulli non potevano che essere ricettivi all'idea del sacrificio patriottico. I maschi soprattutto vi fanno riferimento, ma anche le femmine come abbiamo appena visto con Francesca. In realtà, le bambine non potevano che ammirare il sacrificio ultimo dei soldati, la donna non essendo chiamata alle armi. Quello delle donne era un sacrificio ultimo che ad esempio Maria F. ha perfettamente assimilato dopo aver letto il decalogo delle Piccole Italiane. Ella scrive nel 1928: “La piccola italiana se non può dare il suo braccio per difendere la patria, come può fare il Balilla, deve difenderla con lo studio e con il lavoro che la renderanno sacra e gloriosa dinnanzi a tutte le altre nazioni”¹¹³. La ragazza resta nella sfera delle pene del quotidiano prima di poter avere figli e quindi servire la nazione adempiendo il suo “compito di riproduzione”¹¹⁴, “mobilitata dal Duce al servizio della Patria”¹¹⁵.

Il mito della morte eroica e patriottica si rivolge quindi ai ragazzi, giovandosi ovviamente del racconto delle gesta di bambini eroici, primo fra tutti il leggendario Balilla ma anche Lorenzo Fusco, il famoso balilla partito volontario in Etiopia¹¹⁶. Il fascismo perpetua, attraverso le organizzazioni giovanili, pur in tempo di pace, il mito della guerra eroica. Già prima e durante la Grande Guerra, si alimentava il mito di un sacrificio trascendente, che dava gloria eterna e immortalità al martire¹¹⁷. Con il ritorno delle guerre – Etiopia, Spagna, Seconda Guerra Mondiale – il fascismo può pienamente dispiegare i suoi miti, radicandoli nelle lotte presenti. Ecco allora Claudio V. raccontare nel 1941 di aver letto sul suo libro di letture il racconto “Il Piave”, assai simile a “La piccola vedetta lombarda”: Claudio parla di un “coraggioso giovinetto, morto con gli eroi” e il cui viso “sotto il cielo sereno [...] brillava di luce italiana”. Ammirandone il sacrificio, l'alunno dice di preferire questo racconto a tutti gli altri perché “è quello che [gli] ha portato nel cuore di essere un vero Balilla”¹¹⁸.

Il suo fratello, Alberto V., di cui abbiamo letto la lettera patriottica, scrive in un tema dedicato ai suoi affetti:

¹¹³ FTB, Maria F., “La piccola italiana”, in *Temi* 2, 6° el., 1928-29, p. 27, citata in L. Verkindt, “*Mi sembra di essere un soldato*” cit., p. 118

¹¹⁴ B. Mussolini, “Macchina e donna”, 31 agosto 1934, *Opera omnia*, XXVI, p. 311, citato in V. De Grazia, “Le patriarcat fasciste” cit., p. 221

¹¹⁵ “Il decalogo della Piccola Italiana”, in F. Saponi, *Amor di Patria* cit., p. 286

¹¹⁶ M. Colin, « *Les enfants de Mussolini* » cit., p. 286

¹¹⁷ E. Traverso, *A ferro e fuoco* cit., p. 140

¹¹⁸ FTB, Claudio V., “Tema sconosciuto”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 69

Io amo [la mia Patria] soprattutto perché è la patria di grandi eroi i quali seppero, sanno e saranno dare la loro vita per la sua grandezza. So che la patria non mi chiama cose impossibili ed io sono orgoglioso di servirla con tutte le mie forze e se è necessario il sacrificio ultimo quello di dare il mio sangue.¹¹⁹

Alberto evoca il legame spirituale con gli eroi passati, presenti e futuri, usando un'espressione totalizzante – “seppero, sanno e saranno” – tipica del linguaggio mussoliniano¹²⁰, a conferma di quanto la propaganda del regime potesse riuscire a radicare le proprie formule nel discorso dei bambini. Lo dimostra anche la parafrasi del giuramento del Balilla, nella quale Alberto sostituisce “giuro” con “sono orgoglioso”, e aggiunge “sacrificio ultimo”, rielaborando quindi la frase originaria e integrandola con le proprie idee¹²¹. Così facendo dimostra di essersi convinto che “Chi per la Patria muore vissuto è assai”¹²².

Per concludere questo capitolo, possiamo dire che il patriottismo, che il fascismo incluse nella sua ideologia, era strettamente legato con l'etica del sacrificio con la quale i bambini dovevano confrontarsi. Si creava così un quadro ideologico, orchestrato dal regime fascista, in cui la memoria dei caduti e del loro sacrificio doveva dialogare nella mente dei bambini con i sacrifici che loro stessi conoscevano e dovevano fare. Per il fatto di essere incentrati sull'idea d'abnegazione, patriottismo e fascismo trovavano così un terreno comune nel poter definirsi entrambi ideologie del sacrificio. Al patriottismo, il fascismo aggiungeva tuttavia una visione organica, esigendo un'abnegazione a favore degli interessi dello Stato e della causa fascista, una totale obbedienza agli ordini del capo e una fusione dell'individuo nella massa inquadrata. Questo ideale fascista riuscì in un certo senso a sfruttare l'ambiente ordinario del bambino e alcune delle sue emozioni. Per fare ciò, il fascismo si riallacciò a idee e modelli che circolavano da decenni nella scuola italiana, sorti da interpretazioni nazionaliste delle lotte risorgimentali evidenti in alcune pagine di *Cuore*. L'arrivo della seconda guerra mondiale inasprì ancor più questo clima e facilitò la diffusione dell'etica del sacrificio favorendo i legami e i processi di identificazione dei bambini con i soldati al fronte, nuovi eroi da ammirare e imitare.

¹¹⁹ FTB, Alberto V., “Tema: I miei affetti”, in *Miscellaneo*, 1941-42, 5° el., p. 104

¹²⁰ E. Leso, “Aspetti della lingua del fascismo” cit., pp. 139-158

¹²¹ Ricordiamo che il giuramento del Balilla è il seguente: “Giuro di eseguire senza discutere gli ordini del Duce e di servire con tutte le mie forze e se necessario col mio sangue la causa della rivoluzione fascista” (citato in L. La Rovere, *Giovinetta in marcia* cit., p. 133)

¹²² CoDiSSc 54, Emilio D., *Calligrafia*, 34-35, 3° el., p. 12

Conclusione

In conclusione, le pagine dei diari e dei quaderni dimostrano che i bambini crescevano in un ambiente sociale e morale molto inquadrato e che faticavano a rispondere a tutte le esigenze che gravavano su di loro.

Il loro quotidiano era dettato dall'imperativo dell'operosità, fosse a scuola o nei campi, e anche dai doveri del buon cristiano che il clero, ancor molto influente, esigeva dai piccoli. La religione organizzava anche il tempo annuale dei fanciulli, tramite le feste come Natale o Pasqua. Nelle descrizioni delle cerimonie si vede che riuscì ancor meglio che il fascismo a mobilitare i bambini e fare sentire loro una comunità di fede e un senso del rito collettivo. Il regime fascista pretese anche di regolare il tempo dei bambini, i quali rimasero tuttavia poco implicati nelle grandi feste patriottiche come lo mostra il debole entusiasmo che traspare dai loro racconti. Le feste a loro dedicate, in particolare la Befana fascista, colpivano invece l'immaginazione dei bambini, i quali raccontano con entusiasmo la loro partecipazione.

Al tempo inquadrato dei bambini s'aggiungeva una morale prescrittiva che pretendeva di additare loro la diritta via, fosse quella delle virtù scolastiche, religiose o patriottiche. La morale scolastica predicava la disciplina, l'obbedienza e l'ordine e abbiamo visto che i bambini la assimilavano solo in parte, travagliati tra rispetto delle norme e atteggiamenti liberi. In questo scontro tra esemplarità comportamentale e monellerie, il fascismo diffuse fin dentro i diari dei bambini l'idea di un'identità tra Balilla e scolaro modello. Sulla scia di questo condizionamento comportamentale, la morale religiosa poté a sua volta radicare presso i bambini un'etica della colpa che si manifestò nei loro scritti in numerosi rimpianti, autocritiche e promesse. Giocando astutamente su sincere speranze di migliorare, di essere considerati e non messi al bando, l'etica della colpa riusciva a toccare i bambini. Infine, trovò un suo naturale proseguimento nell'etica del sacrificio che, permeando i quaderni, rappresentò un ennesimo peso morale sulle spalle dei piccoli. L'idea di dare la propria vita per la patria fu alla base del patriottismo e del fascismo e venne assimilata dai bambini grazie ad un cospicuo retroterra ideologico che traspare in numerosi dettati e temi: il culto dei caduti, l'amor di patria, l'educazione all'obbedienza e la banalizzazione dell'idea stessa di sacrificio. Il monumento ideologico che si formava così sopra

i fanciulli li faceva sentire membri di una nazione d'eccezione ma nello stesso tempo una "ben piccola cosa"¹ nei confronti dei "martiri sublimi"² e della grandezza della patria.

Inoltre, abbiamo mostrato che il regime fascista, per consolidare il suo potere presso i giovani, si riallacciò alle diverse tradizioni culturali e morali – scolastica, religiosa e patriottica – riconoscendo l'egemonia che avevano da un secolo nella cultura italiana per cercare di imporre la sua. Recuperò e escogitò soluzioni di sovrapposizione delle diverse morali: ad esempio assimilò lo scolaro modello al Balilla, costruì l'idea di un lavoro domestico patriottico per le bambine e sfruttò l'etica della colpa e del sacrificio promosse dalla religione per diffondere i propri miti e precetti politici presso i giovani. In tutto ciò non fece che applicare nel campo educativo una strategia che metteva in atto già nella sua politica nei riguardi della Chiesa, ossia una "strategia di sincretica convivenza"³ basata sul realismo politico. Dal punto di vista dei bambini, questa strategia creò un insieme moralizzatore sfocato di cui il fascismo cercava di tenere le redini, sfruttando la naturale tendenza sincretica dei piccoli.

Rispetto al nostro precedente lavoro⁴ abbiamo quindi evidenziato che la fascistizzazione dei giovani doveva essere considerata anche come il compimento di processi culturali e politici di più lunga durata, quali l'educazione all'obbedienza e l'etica del sacrificio.

Lungo il nostro lavoro ci siamo più volte interrogati sul metodo da usare per analizzare la ricezione. Abbiamo cercato di mostrare in particolare le prospettive legate ad un metodo statistico e ad un metodo di analisi linguistica qualitativa.

Nel capitolo introduttivo, lo studio statistico di gran parte del corpus di quaderni ha permesso di mostrare il peso dell'educazione politica nei dettati e quello più debole nei temi. Questo studio mise anche in rilievo quale fosse la composizione dei diari degli alunni e quindi l'importanza quantitativa della religione, del patriottismo e del fascismo. Il profilo del diario medio ci informava sul grado in cui i bambini in generale si confrontavano con le ideologie, mentre i diversi profili "personalizzati" (v. Appendice 5) ci permisero di contestualizzare i testi degli scolari e di appoggiare l'analisi linguistica, facendo dialogare quantitativo e qualitativo.

¹ CoDiSSc 550, Anonima di Bard, "Tema: Questo è il secondo Natale di guerra. Guarda intorno a te. Quali segni ne vedi. Come è trascorso il Santo Natale", in *Miscellaneo*, 1941-42, 4° el., pp. 44-46

² La commovente adunata di Redipuglia", *Il Popolo d'Italia*, 25 maggio 1923, citato in E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 68

³ E. Gentile, *Il culto del littorio* cit., p. 121

⁴ L. Verkindt, "Mi sembra di essere un soldato" cit.

Infatti, l'analisi linguistica qualitativa dei testi fu anche alla base del nostro studio della ricezione dei precetti sociali e morali presso i bambini. Lo studio dei livelli enunciativi ci ha permesso ad esempio di valutare l'impatto delle celebrazioni patriottiche e delle feste religiose. Stando attenti al modo in cui il bambino esprimeva il proprio punto di vista abbiamo anche mostrato quanto la sua personalità dialogasse con i precetti e come i fanciulli finivano per confrontarsi con veri e propri dilemmi etici. L'incursione dei precetti morali nel discorso del bambino e il fatto che egli fosse capace di assimilarli e rielaborarli erano, a nostro parere, un segnale del compimento del processo di assimilazione di un'ideologia, mero patriottismo o fascismo che fosse. Lo studio linguistico dei testi dava quindi una concretezza al concetto di ricezione e permetteva di mostrare fin dove la moralizzazione dei bambini poteva arrivare.

Dopo aver messo in rilievo questo clima moralizzatore basato sull'assimilazione dei precetti culturali e morali dai bambini, ci possiamo porre le seguenti domande: in questo quadro educativo rimangono spazi di libertà per i bambini? Vi sono luoghi e momenti in cui possono esprimere sé stessi piuttosto che replicare o riformulare le ideologie altrui?

Nelle sue ricerche, Davide Montino ha dato alcuni elementi di risposta a queste interrogazioni, studiando la spontaneità della scrittura dei bambini con l'obiettivo di staccare dai temi e dettati fascisti e prescrittivi le "scene di vita"⁵ del bambino. Secondo lui, i quaderni di temi e i diari lasciavano intravedere il "mondo del bambino"⁶, cioè i suoi affetti, i suoi giochi, ecc.

Nel corso della nostra ricerca ci siamo resi conto delle numerose "scene di vita" contenute nei diari e nei componimenti. Oltre ai testi che riguardano la morale scolastica, il fascismo o la religione, i quaderni sono infatti ricchi di scritti sull'ambiente più intimo e personale dei bambini. Vi è chi racconta le avventure e sventure del suo fratellino birichino, chi parla dei fiori che custodisce con grande cura, chi descrive le sue passeggiate nell'aria fresca del mattino, chi racconta i giochi in inverno o le risate con le compagne ritornando dalla messa. Vi è chi descrive con orgoglio il proprio orto e chi dipinge le sue prodigiose costruzioni fatte con il meccano. Vi è chi parla dei giochi con il suo cagnolino, o racconta gli straordinari oggetti che ha visto alla fiera o le belle maschere di Carnevale.

Sono tante le "scene di vita" che offrono la possibilità di conoscere i bambini nelle loro abitudini quotidiane, di intravedere i contorni di una "soggettività dell'infanzia"⁷. Ma studiare

⁵ D. Montino, *Bambini, penna e calamaio* cit., p. 113

⁶ *Id.*, p. 88

⁷ D. Montino, "Soggettività infantile" cit., p. 651

nel dettaglio questo “mondo del bambino” necessita, secondo noi, due metodi di lavoro specifici.

Il primo punto di metodo riguarda l’analisi del *mondo spontaneo* in sé. Non ci possiamo accontentare di elencare gli svaghi e gli affetti, bisogna interrogarsi sul significato di questi elementi. Pensiamo che meritino di essere studiati non come “scene di vita”, bensì come “ciò che conta” per i fanciulli. Pensiamo che si debba scorticare le pratiche quotidiane, analizzare il punto di vista del bambino su queste sue pratiche e chiedersi: cosa importa per i bambini? perché? come lo raccontano? Questo mondo spontaneo non deve inoltre essere guardato come ad un mondo candido e idiliaco. Ambiente privato e intimità potevano anche voler dire rapporti di potere, così come il gioco poteva avere un significato politico e morale.

Infatti, il secondo punto di metodo riguarda *l’ambiente di questo mondo spontaneo*. Sarebbe sbagliato pensare che esista un confine netto tra i precetti dell’educazione religiosa o fascista e il “mondo del bambino”. Sarebbe anzi fuorviante analizzare la parte presuntamente spontanea della culturale fanciullesca senza collegarla all’educazione morale e politica che i bambini ricevevano. Quando Francesca G. diceva di preferire scrivere il componimento “La mia Patria” piuttosto che ricevere un gioiello, non era forse spontanea? Quando Alberto V. parlava di “liberare la nostra Patria su tutto il Mondo”, non era forse spontaneo?

Si tocca qui un nodo cruciale: la relazione tra *spontaneo* e *indottrinato*. Davide Montino sembra definire spontaneo tutto ciò che esula dalla sfera prescrittiva. In realtà, nulla permette di affermare che ciò che proviene dall’indottrinamento non potesse finire per diventare spontaneo. Anzi, considerare che una dichiarazione di stampo fascista non possa essere la parola convinta e autentica di un fanciullo significherebbe rinunciare a poter capire il processo stesso di indottrinamento. Allo stesso modo, non bisogna escludere che una “scena di vita” in apparenza spontanea e fanciullesca possa contenere elementi ideologici. È proprio la zona di passaggio tra i mondi culturali prescritto e spontaneo ad essere interessante, perché è in questa zona che avvengono i processi di convinzione, persuasione, adesione e assimilazione. Insomma, è lo studio di questa sfera che permetterebbe di approfondire i meccanismi della ricezione che abbiamo evidenziato nel nostro lavoro.

Senz’affermare come Foucault che anche “le cose più quotidiane sono politiche”, pensiamo che un’analisi della *soggettività* debba giovare delle idee strutturaliste secondo le quali è impossibile pensare il *soggetto* fuori del rapporto di *assoggettamento*⁸. Il problema

⁸ C. Galli, E. Greblo e S. Mezzadra, *Il pensiero politico contemporaneo* cit., p. 214

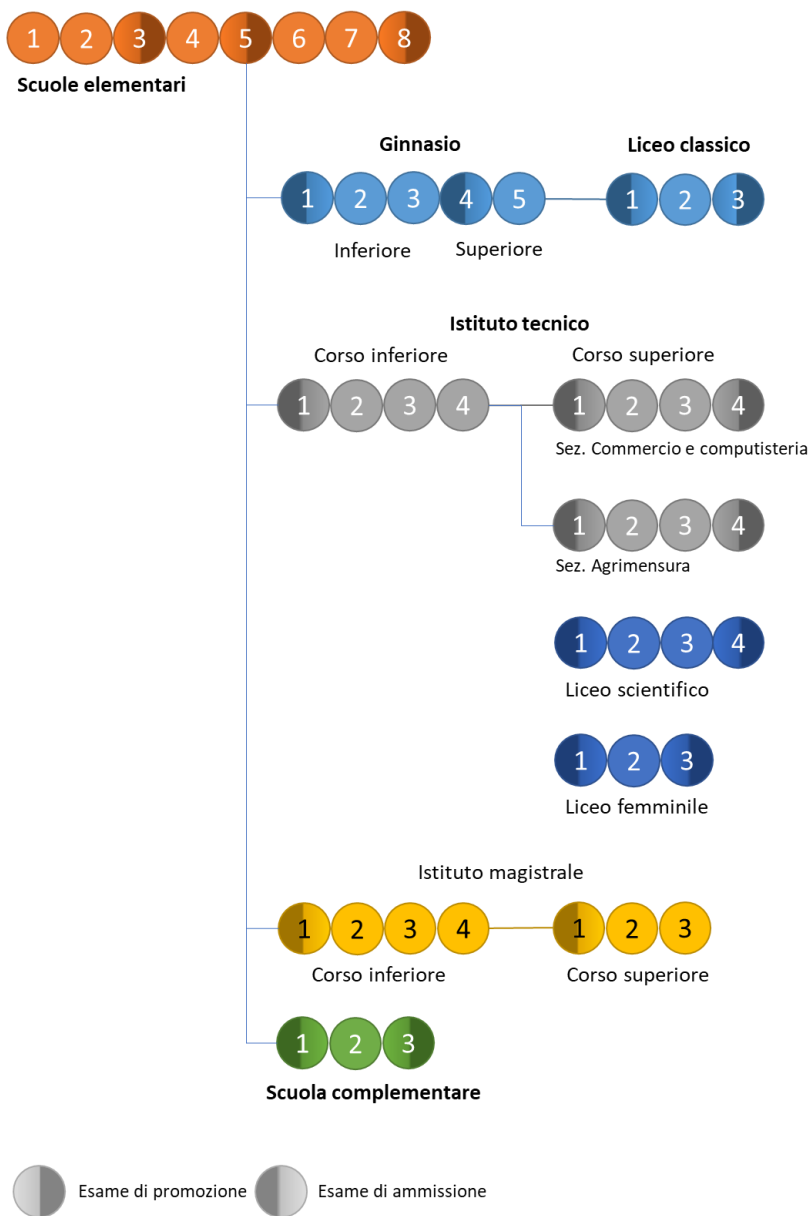
fondamentale si trova nella seguente domanda: la libertà (dei bambini) può essere analizzata e capita fuori dai quadri che pretendono di limitarla?

In effetti pensiamo che sia importante interrogarsi sul concetto stesso di *spontaneità*, che racchiude in sé problemi di metodo. Cercare il “mondo spontaneo” finisce per voler dire cercare gli elementi che non siano riconducibili a nessuna influenza con il rischio di decontestualizzare il soggetto. Se ponessimo come fine della nostra ricerca la scoperta del nocciolo spontaneo degli scritti dei bambini, finiremmo per trovare una pluralità di personalità di bambini oppure un bambino di carattere universale, fuori dalla storia e valido per qualunque epoca. In entrambi i casi non c’entrerebbe più gran ché con le strutture in cui il bambino cresce allorché, come abbiamo evidenziato nel nostro lavoro, l’intreccio tra i diversi livelli – personale, collettivo, generale – mostra quanto la spontaneità si costruisca in stretta relazione con le norme, le tendenze e gli imperativi di un’epoca determinata. Ecco perché una ricerca sugli spazi di libertà del bambino necessiterebbe di ampliare i due metodi di lavoro che abbiamo esplorati e applicati: l’analisi statistica del contenuto dei quaderni e l’analisi linguistica qualitativa dei testi, le quali potrebbero compensarsi a vicenda permettendo di evitare gli scogli del particolarismo e della generalizzazione. Infine, una ricerca di questo tipo necessiterebbe una contestualizzazione fitta, che tenga conto della cultura materiale dei bambini e del loro ambiente storico concreto, il quale definisce i quadri di ciò che dovevano o potevano conoscere, pensare e scrivere.

Appendici

Appendice 1: Il sistema scolastico della riforma Gentile (1923)

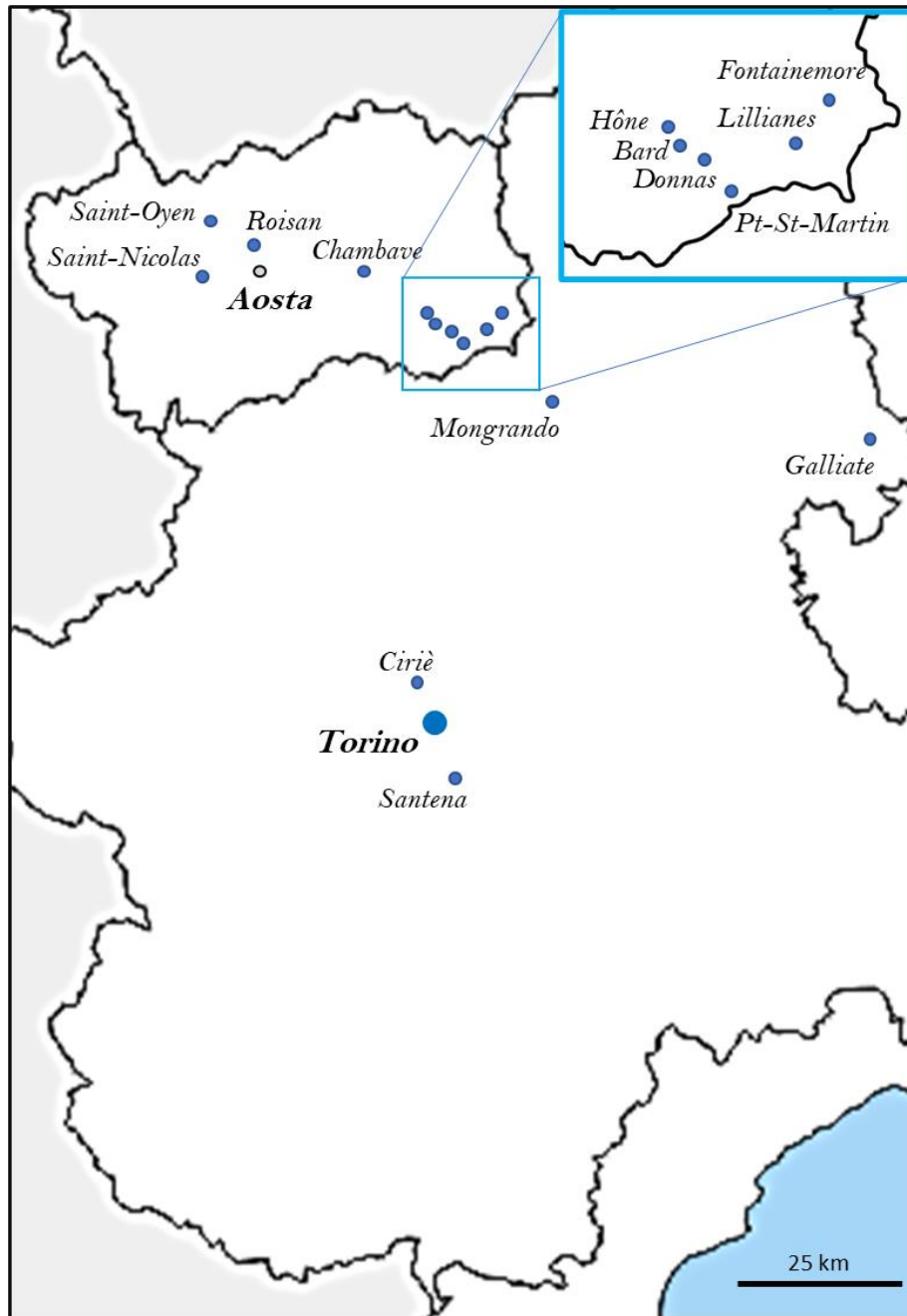
Lo schema è tratto da L. Verkindt, *“Mi sembra di essere un soldato”* cit., p. 149 e ispirato ad uno schema di M. Bellucci et M. Ciliberto, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, 1978. (Un cerchio rappresenta un anno di studio)



Appendice 2 : Classi delle scuole elementari e età corrispondenti

| Classe | Prima | Seconda | Terza | Quarta | Quinta |
|-----------|----------|----------|----------|-----------|------------|
| Età media | 6-7 anni | 7-8 anni | 8-9 anni | 9-10 anni | 10-11 anni |

Appendice 3: Mappa dei luoghi di scolarizzazione dei bambini studiati



Appendice 4 : Indicazioni sulle trascrizioni dei quaderni

« fu ~~stato~~ » : testo cancellato dall'insegnante

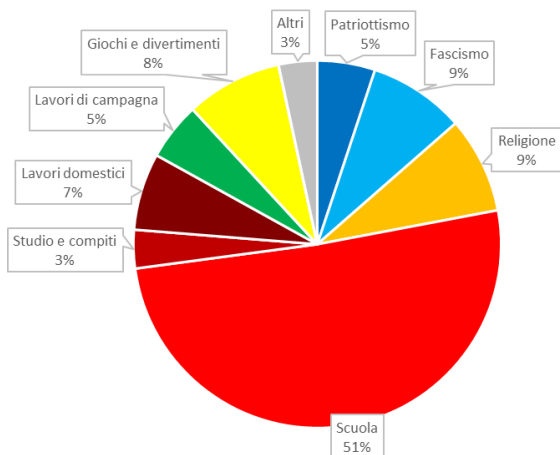
« fu stato » : texte sottolineato dall'insegnante

« si è dimostrato ^{bravo} nello studio » : testo aggiunto dall'insegnante

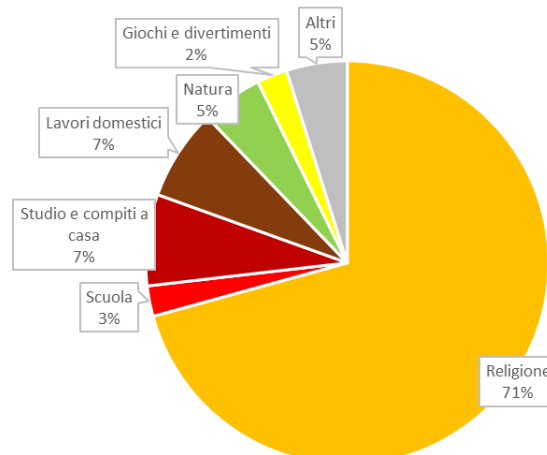
« ~~si tenta~~ ^{si deve fare} la guerra » : correzione dell'insegnante

Appendice 5 : Distribuzione del contenuto dei diari⁹

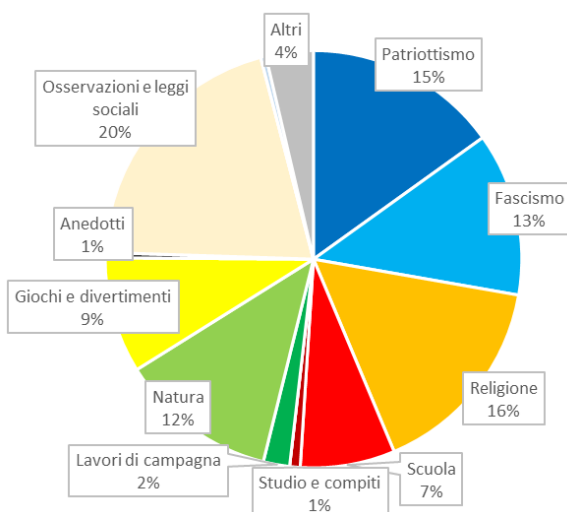
Marcella L. (1925-1926)



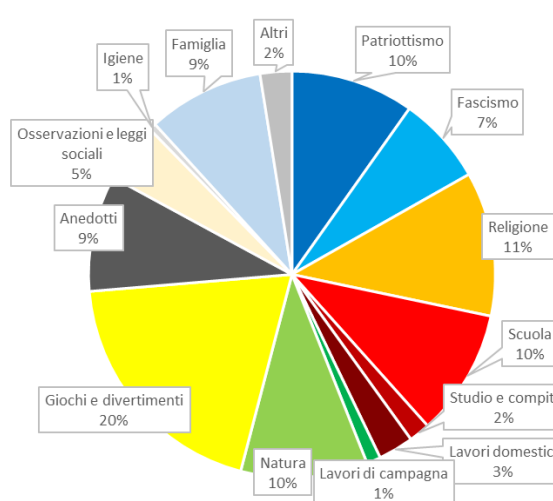
Modesta (1932-1933)



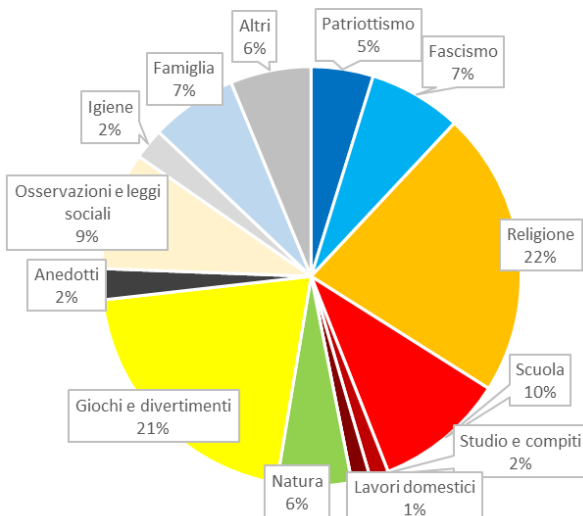
Francesca G. (1933-1934)



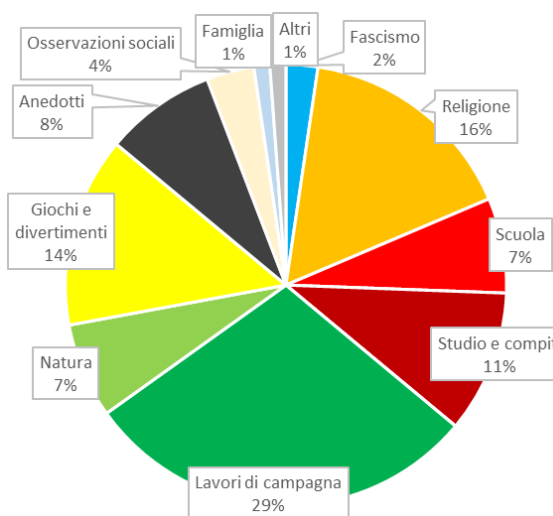
Antonietta B. (1933-1934)



Irma F. (1933-1934)

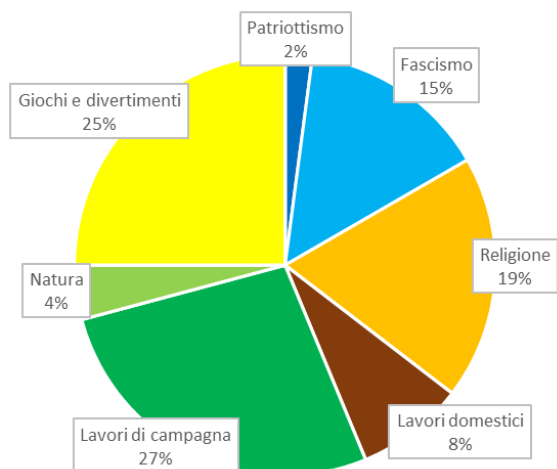


Emilio D. (1936-1939)

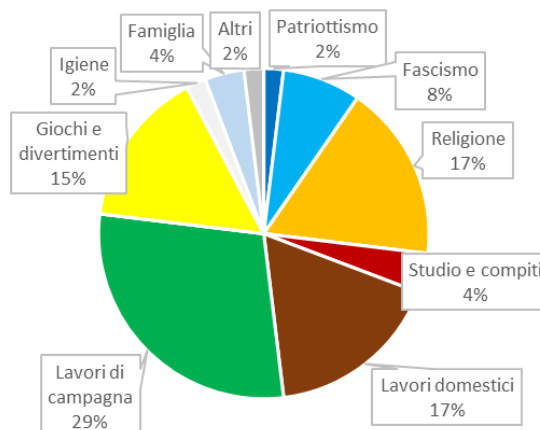


⁹ Per Modesta e Aurora C., sono gli esercizi di diario dei loro quaderni miscellanei (CoDiSSc 135, 264 e 266)

Elvia G. (1938-1939)



Aurora C. (1939-1940)



Appendice 6 : Periodo dell'anno coperto dai quaderni¹⁰

| | | | | | | |
|-----------|-----------------------------|------------------------------------|---|---|--|---|
| Luglio | | | | | | |
| Agosto | | | | | | |
| Settembre | | | | | | |
| Ottobre | | | | | | |
| Novembre | | | | | | |
| Dicembre | | | | | | |
| Gennaio | | | | | | |
| Febbraio | Marcella L. (CoDiSSc 82) | An. di Chambave (CoDiSSc 26) | An. di Ciriè (FTB) (29/9/1926- 5/6/1927) | Alberto M. (CoDiSSc 229) (21/9/1928- 4/1929) | An. di Donnas (CoDiSSc 546) (17/11/1928- 18/5/1929) | Carla S. (FTB) (2/10/1929- 23/6/1930) |
| Marzo | (3/12/1925- 2/6/1926) | (18/2/1926- 20/6/1926) | | | | An. di Bard (CoDiSSc 548) (10/1932- 23/4/1933) |
| Aprile | | | | | | |
| Maggio | | | | | | |
| Giugno | | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|--|---------------------------|--|
| Luglio | | | | | | |
| Agosto | | | | | | |
| Settembre | | | | | | |
| Ottobre | | | | | | |
| Novembre | | | | | | |
| Dicembre | Modesta (CoDiSSc 135) | Antonietta B. (FTB) | Francesca G. (FTB) | Irma F. (FTB) (2/10/1933- 15/2/1934) | Emilio D. (CoDiSSc 61) | Emilio D. (CoDiSSc 61) |
| Gennaio | (13/11/1932- 15/2/1933) | (9/10/1933- 15/6/1934) | (16/10/1933- 30/5/1934) | | (25/1/1937- 7/4/1938) | (14/12/1937- 22/4/1938) |
| Febbraio | | | | | | Emilio D. (CoDiSSc 61) (11/1938- 17/4/1939) |
| Marzo | | | | | | |
| Aprile | | | | | | |
| Maggio | | | | | | |
| Giugno | | | | | | |

¹⁰ In giallo sono i diari, in blu i quaderni di temi e in verde i quaderni miscellanei. N.B.: non tutti i quaderni sono inclusi. Mancano per il CoDiSSc quelli di Carlotta J. e di Onildo G., quello di religione di Beatrice e quelli di dettati o calligrafia. Mancano per la Fondazione Tancredi di Barolo i quaderni di Maria F., Maria Pia G. e Caterina F.

| | | | | | | | | |
|-----------|--|---|--|---|---|---|--------------------------------|--|
| Luglio | | | | | | Anonima di Pt-St-Martin (CoDiSSc 218) (8/7/1938-17/10/1938) | | |
| Agosto | | | | | | | | |
| Settembre | | | | | | | | |
| Ottobre | | | | | | | | |
| Novembre | | | | | | | Elsa F. (17/10/1939-19/2/1940) | |
| Dicembre | | | | | | | | |
| Gennaio | Emilio D. (CoDiSSc 60) (12/1937-23/3/1938) | Elvia G. (CoDiSSc 504) (23/10/1937-14/5/1938) | Elvia G. (CoDiSSc 500) (20/11/1938-9/5/1939) | Elvia G. (CoDiSSc 503) (10/1938-8/5/1939) | Silvio G. (CoDiSSc 486 e 498) (21/1/1938-31/5/1938) | | | Beatrice (CoDiSSc 133) (11/1939-22/5/1940) |
| Febbraio | | | | | | | | |
| Marzo | | | | | | | | |
| Aprile | | | | | | | | |
| Maggio | | | | | | | | |
| Giugno | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----------|---|--------------------------------|--|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--|---|
| Luglio | | | | | | | | |
| Agosto | | | | | | | | |
| Settembre | | | | | | | | |
| Ottobre | | | | | | | | |
| Novembre | | | | | | | An. di Bard (CoDiSSc 550) (2/11/1941-2/1942) | |
| Dicembre | | | | | | | | |
| Gennaio | Théodule S. (CoDiSSc 522) (19/12/1939-9/3/1940) | Roberto V. (4/2/1940-6/3/1940) | Aurora C. (CoDiSSc 263-266) (12/1939-9/5/1940) | Alberto V. 1 (17/10/1940-13/4/1941) | Alberto V. 2 (5/10/1941-5/1942) | Claudio V. (5/10/1941-5/1942) | | An. di Hône (CoDiSSc 551) (11/1941-30/4/1942) |
| Febbraio | | | | | | | | |
| Marzo | | | | | | | | |
| Aprile | | | | | | | | |
| Maggio | | | | | | | | |
| Giugno | | | | | | | | |

Fonti

CORPUS DIGITALE DI SCRITTURE SCOLASTICHE (CoDiSSc)

- N° 415, Carlotta J., *Miscellaneo*, 1921-22, 3° el., Bard, 40 p.
N° 13, Onildo G., *Miscellaneo*, 1922-23, 3° el., Fontainemore, 40 p.
N° 131, Onildo G., *Miscellaneo*, 1923-24, 4° el., Fontainemore, 42 p.
N° 142, Onildo ., *Miscellaneo*, 1923-24, 4° el., Fontainemore, 39 p.
N° 144, Onildo G., *Miscellaneo*, 1923-24, 4° el., Fontainemore, 36 p.
N° 26, Anonima di Chambave, *Diario*, 1925-26, 6° el., Chambave, 99 p.
N° 82, Marcella L., *Diario*, 1925-26, 6° el., Chambave, 45 p.
N° 229, Alberto M., *Temi*, 1928-29, 5° el., Saint Oyen, 34 p.
N° 546, Anonimo di Donnas, *Miscellaneo*, 1928-29, 5° el., Donnas, 19 fogli rilegati
N° 135, Modesta, *Miscellaneo*, 1932-33, classe n.i., Fontainemore, 46 p.
N° 548, Anonimo di Bard, *Temi*, 1932-33, classe n.i., Bard, 80 p.
N° 56, Emilio D., *Dettati*, 1934-35, 3° el., Saint Nicolas, 59 p.
N° 60, Emilio D., *Miscellaneo*, 1937-38, 5° el., Saint Nicolas, 76 p.
N° 61, Emilio D., *Diario*, 1936-39, 4°-5° el., Saint Nicolas, 26 p.
N° 486, Silvio G., *Miscellaneo*, 1937-38, 4° el., Roisan, 24 p.
N° 504, Elvia G., *Temi*, 1937-38, 4° el., Roisan, 32 p.
N° 500, Elvia G., *Diario*, 1938-39, 5° el., Roisan, 18 p.
N° 502, Elvia G., *Calligrafia*, 1938-39, 5° el., Roisan, 18 p.
N° 503, Elvia G., *Temi*, 1938-39, 5° el., Roisan, 26 p.
N° 218, Anonima di Pt-St-Martin, *Vacanze*, estate 1938, Pt-St-Martin, 5° el., 60 p.
N° 263, Aurora C., *Dettati*, 1939-40, 3° el., Lillianes, 40 p.
N° 264, Aurora C., *Miscellaneo*, 1939-40, 3° el., Lillianes, 32 p.
N° 266, Aurora C., *Miscellaneo*, 1938-39, 3° el., Lillianes, 60 p.
N° 151, Roberto V., *Miscellaneo*, 1939-40, 3° el., Lillianes, 64 p.
N° 132, Beatrice, *Religione*, 1939-40, 5° el., Fontainemore, 80 p.
N° 133, Beatrice, *Temi*, 1939-40, 5° el., Fontainemore, 76 p.
N° 550, Anonima di Bard, *Miscellaneo*, 1941-42, 4° el., Bard, 76 p.
N° 551, Anonimo di Hône, *Temi*, 1941-42, 5° el., Hône, 38 p.

COLLEZIONE “FONDO QUADERNI” DELLA FONDAZIONE TANCREDI DI BAROLO (FTB)

- Anonimo di Ciriè, *Diario*, 1926-27, 5° el., Ciriè, 72 p.
Maria F., *Temi*, 1928-29, 6° el., Ciriè, 28 p.
Carla S., *Diario*, 1929-30, 5° el., Ecole G. Gozzi (Turin), 142 p.
Caterina F., *Temi*, 1930-31, 3° el., Ciriè, 84 p.
Maria Pia G., *Temi*, 1930-31, 2° el., Ecole Rignon (Turin), 80 p.

Antonietta B., *Diario*, 1933-34, 4° el., Galliate, 126 p.
Francesca G., *Diario*, 1933-34, 5° el., Santena, 64 p.
Irma F., *Diario*, 1933-34, 5° el., Ciriè, 68 p.
Elsa F., *Temì*, 1939-40, 5° el., Ciriè, 46 p.
Alberto V., *Miscellaneo*, 1940-41, Mongrando, 4° el., 78 p.
Alberto V., *Miscellaneo 2*, 1941-42, Mongrando, 5° el., 120 p.
Claudio V., *Miscellaneo*, 1941-42, Mongrando, 5° el., 100 p.

LETTURE SCOLASTICHE DURANTE IL PERIODO FASCISTA

BELARDINELLI-BUCCIARELLI Dina, *Il libro per la prima classe*, Roma, Libreria dello Stato, 1934
CIABATTONI Tilde Drago, *Appunti di pedagogia fascista (Riassunti di lezioni)*, Genova, Folloni & C., 1937
DE AMICIS Edmondo, *Cuore*, a cura di Luciano Tamburini, Torino, Einaudi, 2001, con un saggio di ECO Umberto, "Elogio di Franti".
GRAZIANI E., *Vacanze del Balilla. Occupazioni istruttive e dilettevoli per gli alunni della seconda classe*, Milano, La Prora, 1935
SAPORI Francesco, *Amor di Patria. Il libro della quinta classe. Testo di letture per le alunne*, Roma, Libreria dello Stato, 1937

Bibliografia

STORIA POLITICA E STORIOGRAFIA DEL FASCISMO

- DE FELICE Renzo, *Autobiografia del fascismo. Antologia di testi fascisti 1919-1945*, Torino, Einaudi, 2019 [1° ed. 1978]
- FORLIN Olivier, *Le fascisme. Historiographie et enjeux mémoriels*, Paris, La Découverte, 2013
- FORO Philippe, *L'Italie fasciste*, 2e éd., Paris, Armand Colin, 2016
- GALLI Carlo, GREBLO Edoardo e MEZZADRA Sandro, *Il pensiero politico contemporaneo. Il Novecento e l'età globale*, Bologna, Il Mulino, 2011
- GENTILE Emilio, *Il culto del littorio*, Rome-Bari, Laterza, 1993
- GENTILE Emilio, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 2002

STORIA SOCIALE E CULTURALE DEL VENTENNIO FASCISTA

- BAIONI Massimo, *Vedere per credere. Il racconto museale dell'Italia unita*, Roma, Viella, 2020
- COLIN Mariella, *Les enfants de Mussolini : littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse sous le fascisme de la Grande Guerre à la chute du régime*, Caen, PUC, 2010
- DE GRAZIA Victoria, « Le patriarcat fasciste », in F. Thébaud, *Histoire des femmes en Occident, V. Le XXe siècle*, Paris, Perrin, 2002
- DOGLIANI Patrizia, *Il fascismo degli italiani. Una storia sociale*, Torino, UTET, 2008
- GIBELLI Antonio, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005
- ISNENGI Mario, *L'Italia del fascio*, Firenze, Giunti, 1996
- LESO Erasmo, « Aspetti della lingua del fascismo », in M. Gnerre, M.S. Raffaele (dir.), *Storia linguistica dell'Italia nel Novecento. Atti del V convegno internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Roma, 1-2 giugno 1971)*, Roma, Bulzoni, 1973, pp. 139-158
- PECOUT Gilles, « Histoire et pédagogie nationale dans l'Italie contemporaine », *Histoire@Politique*, vol. 2, n° 2, 2007
- TARQUINI Alessandra, *Storia della cultura fascista*, Bologna, Il Mulino, 2016 [1° ed. 2011]
- TRAVERSO Enzo, *A ferro e fuoco. La guerra civile europea 1914-1945*, Bologna, Il Mulino, 2007

STORIA DELL'INFANZIA E DEI GIOVANI

- BECCHI Egle, *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1994
- BECCHI Egle, « Le XXe siècle », in Ead. e D. Julia (a cura di), *Histoire de l'enfance en Occident. Tome 2 : du XVIIIe à nos jours*, Paris, Seuil, 1998

- CARON Jean-Claude, « Les jeunes à l'école », in G. Levi e J. C. Schmitt, *Histoire des jeunes en Occident. t. 2 : L'époque contemporaine*, Paris, Seuil, 1996
- CHASSAGNE Serge, « Le travail des enfants aux XVIIIe et XIXe s. », in E. Becchi, *Histoire de l'enfance en Occident, vol. 2 : Du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 2004
- DOGLIANI Patrizia, *Storia dei giovani*, Milano, Mondadori, 2003
- JULIA Dominique, « L'enfance entre absolutisme et Lumières », in D. Julia e E. Becchi (a cura di), *Histoire de l'enfance en occident. t. 2 : Du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998
- LEBRUN F., « Le prêtre, le prince et la famille », in A. Burgière, C. Klapisch-Zuber, M. Segalen e F. Zonabend (ed.), *Histoire de la famille, vol. 3 : Le choc des modernités*, Paris, Armand Colin, 1986
- LETT Didier, ROBIN Isabelle e ROLLET Catherine, « Faire l'histoire des enfants au début du XXIe siècle : de l'enfance aux enfants », *Annales de démographie historique*, n° 129, 2015/1
- LUC Jean-Noël, « Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant », in G. Levi e J. C. Schmitt, *Histoire des jeunes en Occident. t. 2 : L'époque contemporaine*, Paris, Seuil, 1996
- MOREL Marie-France, « Enfant chéri, en nourrice ou abandonné : les paradoxes de l'enfance des Lumières », in *Actes du colloque « L'enfant au XVIIIe siècle » (30 septembre 2005)*, in *Péristyles.*, n°26, septembre 2005, Nancy, Cahiers des Amis du Musée des Beaux-Arts de Nancy, 2005
- ROLLET Catherine, *Les enfants au XIXe siècle*, Paris, Hachette Littératures, 2001

STORIA DELLA SCUOLA ITALIANA E DELLA CULTURA SCOLASTICA

- BELLUCCI M. et CILIBERTO M., *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, 1978
- BERTOLINO Fabrizio, PERAZZONE Anna e BERTINETTI Michel, “La Festa degli alberi. Riflessioni sul rapporto scuola-territorio in oltre un secolo di celebrazioni”, in F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianze dai quaderni valdostani*, Roma, Arcane, 2014
- CHAMPVILLAIR Hélène, “Società che cambia e figure di riferimento del bambino”, in L. Revelli (a cura di), *Scritture scolastiche dall'unità d'Italia ai giorni nostri. Studi e testimonianze*, Roma, Aracne, 2011
- GRAZIANI Stefania e ZANETTI Massimo Angelo, “La lunga marcia della secolarizzazione nella scuola elementare italiana. Uno studio esplorativo sulla socializzazione morale cattolica nelle scritture scolastiche dal 1881 al 2000”, in F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianza dai quaderni valdostani*, Roma, Aracne editrice, 2014
- INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa), *Elenco delle festività civili, militari e religiose* [online], consultato il 3 agosto 2021, disponibile su : https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/archivio_storico/Elenco_festivita_civili_militari_religiose.pdf
- INDIRE, *Prospetto comparativo dei programmi della scuola elementare (1867-1923)* [online] https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/07/Prospettocomparativo_programmi-scolastici.pdf, consultato il 21 agosto 2021
- MONTINO Davide, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene Edizioni, 2005

MONTINO Davide, “Scritture scolastiche e soggettività infantile nell’Italia del Novecento”, *Contemporanea*, vol. 9, n°4, ottobre 2006

MONTINO Davide, *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scrittura infantili e scolastiche in età contemporanea*, Roma, Aracne, 2007

PIZZIGONI Francesca e VAGLIANI Pompeo, “La collezione dei quaderni del Museo della scuola e del libro per l’infanzia di Torino”, in J. Meda, D. Montino e R. Sani (dir.), *School exercise books. A Complete Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Macerata, Edizioni Polistampa, 2010

SACCHI Fabio, “Lo scolaro diligente”, in F. Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianze dai quaderni valdostani*, Roma, Aracne, 2014

SCOTTO DI LUZIO Adolfo, *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino, 2007

STORIA DELL’EDUCAZIONE FASCISTA A SCUOLA E NELLE ORGANIZZAZIONI GIOVANILI

BERNHARD P.et KLINKHAMMER Lutz, “L’ ‘uomo nuovo’ del fascismo.Tra progetto e azione”, in P. Bernhard, *L’uomo nuovo del fascismo. La costruzione di un progetto totalitario*, Roma, Viella, 2017, pp. 9-27

BETTI Carmen, *L’Opera Nazionale Balilla e l’educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984

LA ROVERE Luca, “La formazione della gioventù nel regime fascista. La scuola e le organizzazioni giovanili”, in P. Bernhard, *L’uomo nuovo del fascismo. La costruzione di un progetto totalitario*, Roma, Viella, 2017, pp. 97-122

LA ROVERE Luca, *Giovinezza in marcia : le organizzazioni giovanili fasciste*, Novara, Editoriale Nuova, 2004

MALVANO Laura, « Le mythe de la jeunesse à travers l’image. Le fascisme italien », in G. Levi e J. C. Schmitt, *Histoire des jeunes en Occident. t. 2 : L’époque contemporaine*, Paris, Seuil, 1996

MAURI A., « Les enfants, Rome et la latinité : un endoctrinement identitaire », *Cahiers de la Méditerranée*, 95, 2017

MAZZATOSTA Teresa Maria, *Il regime fascista tra educazione e propaganda 1935-1943*, Bologna, Nuova casa editrice Cappelli, 1978

MICHAUD Eric, « Soldats d’une idée : les jeunes sous le III^e Reich », in G. Levi e J. C. Schmitt, *Histoire des jeunes en Occident. t. 2 : L’époque contemporaine*, Paris, Seuil, 1996

MORANDINI Maria Cristina, “I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)”, *Historia y Memoria de la Educacion*, 10, 2019, pp. 383-408

OSTENC Michel, *L’éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1980

OSTENC Michel, « Les organisations de jeunesse fascistes dans l’Italie mussolinienne (1926-1943) : l’Opera Nazionale Balilla (O.N.B.) et la Gioventù Italiana del Littorio (G.I.L.) : première partie », *History of Education and Children’s Literature*, XIV, 1, 2019, pp. 641-675

VERKINDT Loann, “*Mi sembra di essere un soldato*”. *La réception de l'idéologie fasciste par les élèves piémontais (1926-1943)*, Mémoire de Master 1 sous la direction d'O. Forlin, Université Grenoble Alpes, 2020

ZAPPONI Nicola, “Le organizzazioni giovanili del fascismo (1926-1943)”, *Storia contemporanea*, n°4-5, ottobre 1982, pp. 569-633

STORIA RELIGIOSA DELL'ITALIA CONTEMPORANEA

PENCO G., *Storia della Chiesa nell'età contemporanea 1919-1945. Complementi alla Storia della chiesa diretta da Hubert Jedin*, Milano, Jaca Book, 1986

STELLA Pietro, “Prassi religiosa, spiritualità e mistica nell'Ottocento”, in G. De Rosa, T. Gregory e A. Vauchez (a cura di), *Storia dell'Italia religiosa. 3. L'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1995

ZOVATTO Pietro, *Storia della spiritualità italiana*, Roma, Città Nuova Editrice, 2002

STORIA DEL FASCISMO IN PIEMONTE E IN VALLE D'AOSTA

MOMIGLIANO LEVI Paolo, *I manifesti del potere il potere dei manifesti [Texte imprimé] : Antologia di manifesti politico-amministrativi affissi in Valle d'Aosta. 1900-1949*, Aosta, Istituto di storia della Resistenza in Valle d'Aosta, 1989

TRANFAGLIA Nicola (a cura di), *Storia di Torino. VIII. Dalla Grande Guerra alla liberazione (1915-1945)*, Torino, Einaudi, 1998

SOAVE S., “Fascismo, Resistenza, Regione”, in S. J. Woolf (a cura di), *La Valle d'Aosta*, Torino, Einaudi, 1995

Ringraziamenti

Ringrazio molto la professoressa Irene Piazzoni per la sua direzione e i suoi consigli.

Ringrazio il professore Pompeo Vagliani per avermi gentilmente concesso di studiare i quaderni conservati alla Fondazione Tancredi di Barolo a Torino.

Ringrazio i responsabili del progetto CoDiSSc, in particolare la professoressa Luisa Revelli, per aver messo a disposizione numerosi quaderni online.

Je remercie Olivier Forlin et Sylvain Venayre pour avoir participé à mon jury de soutenance.

Je remercie mon *fratellino*, mon papa et ma mamé pour tous leurs encouragements.

Enfin merci à ma maman qui travaille, comme Kandinsky, à la recherche du point, de la ligne et du plan.

