



**DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA**

---

# Infanzia e colonialismo nelle carte del Fondo Graziani

(1935-1937)

UNIVERSITÀ



DOMENICO FRANCESCO ANTONIO  
ELIA

# **Infanzia e colonialismo nelle carte del Fondo Graziani**

(1935-1937)

**UNIVERSITÀ**

Volume stampato con il Fondo per la Qualità e l'Internazionalizzazione della Ricerca –  
D.R. 2924 del 29/7/2024.

Il volume è stato sottoposto a *double blind peer review*.

tab edizioni

© 2026 Gruppo editoriale Tab s.r.l.  
viale Manzoni 24/c  
00185 Roma  
[www.tabedizioni.it](http://www.tabedizioni.it)

Prima edizione ottobre 2026  
ISBN versione cartacea 979-12-5669-472-3  
ISBN versione digitale open access  
(licenza CC BY-NC-ND 4.0) 979-12-5669-473-0

Le immagini presenti nel volume sono state  
pubblicate su concessione del Ministero della  
Cultura, protocollo n. 2789/2026.

*A Bianca*



# Indice

- p. 9    Introduzione
- 29    Capitolo 1  
      *Le lettere indirizzate a Graziani dagli alunni del Regio  
      Ginnasio-Liceo “Alessandro Manzoni” di Milano*  
      1.1. Struttura e fonti delle scritture scolastiche, 29  
      1.2. L'immagine di Graziani nelle scritture scolastiche, 32  
      1.3. La superiorità degli italiani nei confronti degli inglesi,  
            38
- 41    Capitolo 2  
      *«Ci rincresce essere bambini». Stereotipi di autorap-  
      presentazione nazionale nelle lettere dei Balilla e delle  
      Piccole Italiane*  
      2.1. L'influenza dei programmi scolastici del 1934 nella  
            composizione delle lettere, 41  
      2.2. L'aspirazione a combattere in Africa nelle lettere in-  
            viate a Graziani e ai soldati italiani, 44  
      2.3. Temi ricorrenti nella produzione dei disegni infantili,  
            51

- p. 59    Capitolo 3  
           «Popoli selvaggi e ingrati». Stereotipi di rappresentazione  
           del corpo coloniale nelle lettere dei Balilla e delle Piccole  
           Italiane
- 3.1. I canali di trasmissione delle immagini del corpo afri-  
       cano in Italia, 59
  - 3.2. Le tre aree semantiche riconducibili alla descrizione  
       dell'indigeno abissino, 62
  - 3.3. L'odio nei confronti degli etiopi nelle scritture episto-  
       lari, 65
  - 3.4. Le lettere agli ascari italiani e ai bambini etiopi, 67
- 73    Capitolo 4  
       «Se sarò buono, sarò italiano». La costruzione  
       dell'inferiorità coloniale nei diari della comunità  
       armena della Missione della Consolata
- 4.1. Le istanze integrative della comunità armena a Addis  
       Abeba, 73
  - 4.2. Analogie e differenze fra le scritture metropolitane e  
       quelle armene, 77
  - 4.3. L'autorappresentazione della comunità armena nei  
       diari della Missione della Consolata, 81
- 83    Conclusioni. Scritture impersonali e personali nel  
       fondo Graziani
- 93    Bibliografia

# Introduzione

## 1. Lo studio delle scritture scolastiche: orientamenti metodologici

Le scritture scolastiche, come è emerso nel corso del convegno internazionale svoltosi a Macerata nel 2007, i cui atti furono curati da Meda, Montino e Sani (2010), risultano essere fonti primarie fondamentali «sulle quali soffermarsi al fine di cogliere le molteplici dimensioni e caratteristiche dell'interazione educativa tra l'alunno e l'istituzione scolastica, nonché di verificare l'incidenza delle pratiche formative scolastiche sulla costruzione dell'immaginario degli allievi e sullo sviluppo della loro personalità» (Sani 2013, p. 91). Nell'interpretazione di questa fonte, infatti, si rende necessario «interrogare le *scritture*, i testi prodotti dall'alunno e veicolati dai *quaderni* di scuola», allo scopo di «approfondire le tappe e le caratteristiche della concreta pratica didattica e formativa condotta tra i banchi di scuola e della sua incidenza e ricaduta sul discente» (ivi, pp. 96-97). Le scritture scolastiche, dunque, secondo lo storico dell'educazione maceratese, rappresentavano «la spia, o se si vuole, la “cartina di tornasole” del grado d'incidenza di tale opera di media-

zione, educativa e culturale al tempo stesso, esercitata dalla scuola sugli alunni e sul loro immaginario in formazione» (ivi, p. 95). Si tratta di una tipologia di fonte caratterizzata da una natura eterogenea, che include scritture iconografiche, numeriche e alfabetiche: quest'ultime saranno al centro dell'analisi che sarà svolta nel presente volume. A sua volta, come ha specificato Montino nel suo contributo d'apertura alla pubblicazione che raccoglie gli atti del convegno di Macerata del 2007, le scritture alfabetiche possono includere «un'ampia varietà di categorie diverse: dettati, esercizi di ortografia, grammatica e logica, parafrasi [...] e esercizi di scritture di lettere» (Montino 2010a, p. XXXI). Lo studio di tali fonti rende possibile rilevare i condizionamenti subiti dalle scritture scolastiche per effetto dei contesti educativi formali, informali e non formali nei quali furono prodotte. La metodologia che sarà applicata all'interno di questo volume riprende le indicazioni euristiche suggerite da Meda (2020, p. 27), il quale propone un canale interpretativo delle fonti storico-educative rappresentate dai quaderni e dagli elaborati ivi contenuti, differente dai modelli adoperati in passato. L'approccio del ricercatore, dunque, deve rifiutare le tradizionali categorie basate sulla contrapposizione tra spontaneità e disciplina nella valutazione di un elaborato prodotto in un determinato periodo storico, per adottare, al contrario, un metodo euristico basato sulla valorizzazione di una sintesi tra il disciplinamento imposto dal docente e le tensioni personali proprie dell'allievo. L'individuazione di stereotipi ricorrenti nelle scritture scolastiche, dunque, se da un lato riconosce «l'impronta di un messaggio, anzi di un comando adulto», dall'altro non può trascurare «l'effetto di quello che gli storici chiamano ricezione, ossia di una rispo-

sta» (Gibelli 2012, p. 195) da parte degli studenti. Mediante questo impianto metodologico, dunque, la valutazione degli elementi stereotipati presenti negli elaborati non assume più una valenza negativa, poiché questi costituiscono preziosi indicatori necessari per descrivere le pratiche scolastiche del passato (Meda 2020, p. 19). Al contrario, sosteneva l'autore, è necessario ribaltare i termini della questione d'approccio metodologico, «leggendo cioè la loro retorica, la loro ripetitività e la loro stereotipia (che costituiscono senza dubbio il principale deterrente per questo genere di studi) non come elementi di per sé stessi negativi, ma come veri e propri marcatori di una diffusissima prassi didattica» (Meda 2015, p. 26). L'approfondimento di questi motivi ricorrenti nelle scritture infantili di età imperiale rende possibile accertare la presenza di uno stereotipo educativo il cui effetto è quello di rendere «l'insieme dei temi assai omogeneo, costruito con le stesse idee e con le stesse immagini, a volte con le stesse parole» (Raichich 2005, pp. 94-95).

Questo approccio di ricerca sviluppato da Meda, a sua volta, si interseca con gli studi condotti in Francia negli anni Novanta del secolo scorso da Caspard (1990; 1992) e da Chartier (2003, pp. 81-110) e, in Italia, con le ricerche compiute da Montino, nel primo decennio del nuovo secolo, nelle quali l'autore ha mostrato come le scritture scolastiche raramente presentino caratteri spontanei, evidenziando, invece, l'evoluzione dai testi impersonali a quelli personali, assecondando così un modello di «scrittura che reinterpreta, rompe degli schemi e degli stereotipi, utilizza il materiale linguistico e retorico così come le idee e i valori forniti dalla scuola e dagli adulti, in maniera creativa» (Montino 2010b, p. 1301). Questi testi, del resto, rappresentano, in modo ana-

logo ai quaderni al cui interno sono spesso trascritti, «un insieme di pratiche discorsive scolastiche che si articolano in un determinato modo producendo un effetto» (Gvirtz, Larrondo 2010, p. 16)<sup>1</sup> e si costituiscono, perciò, in qualità di «prodotti e produttori di cultura scolastica» (ivi, p. 22).

Gli elaborati analizzati all'interno del volume sono inclusi tra le carte del fondo di Rodolfo Graziani – conservate presso l'Archivio Centrale di Stato a Roma – «che comprende tra l'altro più di 1300 lettere e cartoline indirizzate da scolari e scolare al generale nel periodo 1935-1937» (Gibelli 2010, p. 395) e che sono state oggetto di alcune pubblicazioni dell'autore che hanno iniziato a metterne in luce le preliminari suggestioni euristiche (Elia 2023a; Id. 2024a; Id. 2024b). Questi studi, a loro volta, si intersecano con le ricerche svolte in passato da Wingenter, che aveva analizzato un corpus epistolare avente come destinatario lo stesso Duce (2012, pp. 241-259).

La ricerca condotta all'interno di questo volume, dunque, intende riprendere le indagini avviate negli scorsi anni dall'autore per iscriversi nel filone di studio delle scritture scolastiche concentrato sull'analisi di queste fonti «per analizzare le rappresentazioni dell'immaginario politico e sociale in essi iscritte: la guerra, la militarizzazione dell'infanzia, la religione, il patriottismo, la famiglia, ecc.» (Castillo Gómez 2010, p. 6). Un elemento degno di interesse sul quale l'autore intende richiamare l'attenzione del lettore sin dall'introduzione del volume riguarda la forma materiale dei supporti sui quali erano trascritti i componimenti rivolti a Graziani; pur trattandosi, come sarà evidente nel succes-

1. Tutte le traduzioni di testi in lingua straniera sono a cura dell'autore.

sivo paragrafo, di testi composti prevalentemente in ambito scolastico, non sarà ozioso osservare come si tratti di fonti che appaiono separate e indipendenti dal tradizionale supporto cartaceo costituito dal quaderno scolastico (Gvirtz, Larrondo 2010, p. 20). A complicare ulteriormente il quadro di partenza si aggiunge l'eterogenea mole di fonti epistolari conservate nel fondo Graziani, alcune delle quali, in realtà, provengono da contesti extra-scolastici: per questa ragione si ritiene necessario inquadrare questi documenti alla luce degli elementi metodologici evidenziati già all'interno del volume curato da Antonelli e Becchi (1995) e ripresi successivamente nella monografia edita da Targhetta (2013). Nella prima opera, in particolare, si sosteneva che la corrispondenza indirizzata a Mussolini e ad altre personalità del partito fascista divenne «un mezzo per far avvicinare le autorità della “Nuova Italia” ai/dai giovani, specialmente se di estrazione popolare, eliminando il senso di ieratico, distacco proprio della figura reale e dei suoi ministri, pur ricorrendo a forme di culto della personalità» (Guerrini, Pluviano 1995, p. 124). Quest'ultimo punto mi sembra di grande rilievo all'interno delle premesse metodologiche qui espresse: si tratta, in altre parole, di affermare la presenza di un comune processo educativo, avente come oggetto la mitizzazione della figura di Graziani e dell'esperienza italiana Oltremare, sotteso alla produzione dei testi che saranno di seguito esaminati. Tutte le fonti analizzate nel volume, infatti, a prescindere dalla loro provenienza, non sempre attribuibile al contesto scolastico, ovvero extra-scolastico, sono state rinvenute nell'archivio personale di Graziani e, dunque, sono state indirizzate al maresciallo ricorrendo principalmente a due canali comunicativi: diretto, median-

te l'invio delle lettere al fronte bellico in Africa, e indiretto, mediante la consegna, tramite l'intercessione del personale scolastico, dei componimenti scritti, sotto forma di diari ovvero di elaborati monotematici incentrati sulla figura del generale, allo stesso Graziani.

Nella scuola fascista, del resto, «prevaleva una prassi più impositiva, estremamente retorica e stereotipata, ricorrente spesso anche a stratagemmi mnemotecnici per fissare nella memoria dei futuri scriventi le poche ma efficaci formule scrittorie che sarebbero loro effettivamente servite nel corso della loro vita» (Meda 2015, p. 30). Sotto questo aspetto, scriveva Rovelli in un articolo dedicato allo studio delle scritture scolastiche valdostane, gli studenti erano istruiti nel comporre lettere come esercizi di corrispondenza fittizia e avevano dunque familiarità con le «caratteristiche retoriche specifiche del generale epistolare [...] [tra le quali i] frequenti riferimenti alla formula di saluto iniziale, il passaggio dalla prima persona del testo alla terza persona nelle formule di chiusura ecc.» (Revelli 2010, p. 106). Questo aspetto appare visibile anche nell'esperienza francese, laddove, come osservò Chartier, a partire dal 1865, approfittando della congiuntura favorevole rappresentata dallo sviluppo dei servizi postali, la composizione delle lettere si trasformò in un oggetto di esercitazione in classe (2022, p. 355). Risulta apparentemente corretto, dunque, sottolineare come questi documenti «non sono espressione della soggettività infantile, quanto piuttosto di una rielaborazione personale, comunque mediata dai codici linguistici del mondo adulto, dei contenuti trasmessi a scuola» (Gadolini, Ghizzoni 2020, p. 645). Ognuna di queste lettera, dunque, «documenta la piena adesione al sistema di valori e alle atte-

se della società dell'epoca» (Ghizzoni 2024, p. 49). Gli sforzi perseguiti dai maestri e dalle maestre che firmavano le lettere indirizzate a Graziani non tendevano solamente «all'esaltazione dell'amore patriottico che i loro alunni avrebbero dovuto apprendere, ma miravano alla promozione dei valori morali con l'obiettivo di influenzare il comportamento dei piccoli scrittori, creando una consapevolezza dei loro doveri sociali» (Sanchidrián Blanco, Gallego García 2009, p. 779).

Questo indirizzo di ricerca, tuttavia, non intende affatto trascurare l'esistenza – all'interno delle scritture scolastiche esaminate – di un contenuto estraneo alle pratiche di disciplinizzazione, «passando da *contenuti impersonali* ed estranei all'esperienza infantile diretta a *contenuti personali*, concretamente sperimentati o comunque sperimentabili dallo scrivente» (Meda 2015, p. 33). Le fonti che saranno analizzate nelle prossime pagine, infatti, pur mostrando una forma disciplinata, variano nei contenuti, toccando, non marginalmente, questioni che si iscrivevano all'interno dell'esperienza fattuale dei piccoli autori. Parafrasando le osservazioni formulate da Martín Fraile e Ramos Ruiz, si può sostenere che questi documenti, a prescindere che siano stati scritti in un contesto scolastico, oppure in ambito domestico, riflettono due aspetti della formazione degli scriventi: «uno oggettivo e formale – il curriculum esplicito insegnato in classe – e un altro, che definiamo soggettivo e sentimentale» (2012, p. 636). La documentazione epistolare, risalente prevalentemente agli anni compresi fra l'inizio della guerra di conquista in Abissinia e l'attentato subito da Graziani nel 1937 (Borruso 2020), mostra che al suo interno erano già attive le indicazioni che sarebbero state incluse nella pubblicazione del Breviario del maestro (1936), approvato l'an-

no successivo dal Ministero dell'Educazione nazionale, «il quale rappresentò per un certo verso il punto d'arrivo della strumentalizzazione ideologica dell'insegnamento scolastico» (Meda 2007, p. 61), sottolineando l'importanza di vocaboli relativi all'esperienza bellica compiuta dall'Italia nello scenario africano. Altrettanto determinante si rivelò la promulgazione dei nuovi programmi per la scuola elementare nel 1934, alla quale afferivano, come sarà spiegato in seguito, la maggior parte degli autori delle lettere inviate a Graziani. All'interno di questi programmi, inoltre, si continuava ad attribuire un peso significativo all'insegnamento epistolare, laddove si prescrivevano, per gli alunni frequentanti la terza classe, le «Compilazioni di corrispondenza, su argomenti di pratica utilità (brevi lettere, telegrammi)» (Programmi 1934, p. 2356). Nel 1935, infine, «nel nome del motto “libro e moschetto, fascista perfetto”» (Betti 2024, p. 147) gioverà ricordare che venne introdotta la Cultura militare all'interno delle materie scolastiche previste per l'ordinamento dell'istruzione media, con l'obiettivo di attribuire importanza alla “pedagogia della guerra” (Montino 2007, pp. 193-216). «Emblema di questa formazione guerriera – scrisse Targhetta – fu *Il Balilla Vittorio*, libro di lettura per la quinta classe maschile compilato da Roberto Forges Davanzati (1930), i cui contenuti propagandistici si radicarono profondamente all'interno dell'immaginario collettivo degli alunni che frequentarono le scuole elementari negli anni Trenta» (2013, p. 152). La «pedagogia della guerra» fu certamente alimentata dai nuovi programmi didattici del 1934 al cui interno, come ricorda Gabrielli, «il fascismo diveniva la cornice generale di ogni apprendimento e il tema di studio conclusivo del programma di storia in classe quinta era rappresentato dalle

“forze armate”» (2025, p. 105). Lo studio di queste fonti, dunque, si rivela prezioso perché costituiscono un riflesso della cultura scolastica dell'epoca (Parra Nieto, Cruz Rodríguez 2023, p. 453).

L'obiettivo di questo volume, dunque, è quello di lumeggiare le potenzialità euristiche delle scritture indirizzate a Graziani come fonti didattiche che mostrano le capacità degli alunni e delle alunne di saper «riorganizzare le conoscenze scrivendole» (Chartier 2009, pp. 6-18). Lo studio di queste fonti, che risultano, come è stato scritto in precedenza, ancora poco considerate dagli studi a carattere storico-educativo, si rivelerebbe prezioso, al contrario, per «mostrare la dialettica tra obbedienza e resistenza e l'intreccio tra vecchi e nuovi modelli per promuovere l'approccio dell'infanzia alla dimensione bellica» (Gabrielli 2025, p. 115). Questo intento, tuttavia, deve essere sotteso a una doverosa premessa metodologica: lo studio di questi documenti archivistici, infatti, lungi dal rappresentare una ricerca scarsamente innovativa sugli effetti dei cambiamenti – dalla natura sovente traumatica – occorsi alle biografie delle generazioni formatesi negli anni dell'imperialismo fascista, intende, al contrario, soffermarsi un altro aspetto. A partire dalla proclamazione dell'Impero nel 1936 – le cui forme erano destinate, nei progetti del regime, a trasformare la stessa società italiana (Deplano 2021, pp. 45-68) – questi testi rappresentarono compiutamente, infatti, non più una rottura rispetto alla vita quotidiana dei bambini cresciuti durante la dittatura mussoliniana, quanto, invece, la ricezione, da parte loro, dei processi educativi e formativi, sviluppatasi negli stessi anni e giunti infine a maturazione. Quest'ultimi avevano portato, come affermarono le Piccole Italiane guidate dalla maestra

Delguano, a considerare naturale abbandonare le bambole a favore delle cartine geografiche africane (1936), secondo un approccio che incoraggiava l'infanzia a immaginarsi come colonizzatrice in nuce, entusiasta artefice dell'Impero fascista (Atkinson 2013, pp. 561-579). L'infanzia italiana negli anni dell'imperialismo, dunque, si caratterizzò come, in egual misura, «mobilitata e mobilitante», capace di trasformarsi in «soggetto patriottico attivo, capace cioè di produrre patriottismo» (Meda 2007, p. 40).

Costituisce un elemento di notevole rilievo osservare come tali istanze espresse dalle piccole scriventi contrastassero, almeno a livello testuale, gli orientamenti educativi e formativi del Regime che, mediante la diffusione del *Decalogo delle Piccole Italiane* «incitava le bambine a desiderare di diventare al massimo “reginelle” nel piccolo regno della casa» (Covato 2024, p. 155). Questa apparente difformità, in realtà, può essere spiegata facendo riferimento alla giovane età delle scrittrici, che le collocava in una dimensione scenografica al cui interno «si muovevano in coreografie e marce che non differivano tra maschi e femmine, mentre man mano che crescevano di età le differenze di genere costituivano una variabile netta, sia nelle manifestazioni sportive [...] che nelle sfilate di piazza» (Gabrielli 2025, p. 109). Resta così plausibile l'ipotesi che vuole tali confini tra i due generi maggiormente permeabili anche all'interno delle stesse scritture scolastiche, sebbene l'evoluzione dei rapporti tra la dimensione maschile e quella femminile non sia verificabile all'interno del corpus epistolario preservato nel fondo Graziani, a causa del ridotto numero di lettere inviate da soggetti afferenti agli ordini scolastici superiori. Per questa ragione si ritiene che sia possibile operare una sinergia tra

un approccio metodologico narrativo e uno didattico nell'analisi di queste fonti, andando oltre le indicazioni offerte da Escolano Benito che richiedevano una maggiore attenzione all'analisi delle fonti slegate dai contesti storici "eccezionali", legati, per esempio, alle guerre o ad altri eventi insoliti (Meda 2015, p. 35). L'obiettivo, dunque, diventa quello di dimostrare le sinergie operanti fra lo studio dei mutamenti del sistema scolastico negli anni dell'imperialismo fascista e la storia culturale (Sani 2010, p. XVII), soffermandosi sull'indagine relativa alla ricezione degli stereotipi di autorappresentazione nazionale e della raffigurazione dell'alterità extra-europea, così come emergono all'interno di queste scritture scolastiche.

Le scritture scolastiche che saranno analizzate all'interno di questo volume sono caratterizzate da un duplice destinatario; a differenza, infatti, del modello descritto da Doquet, Revelli e Moysan (2021, p. 23), queste fonti non solo risultano essere indirizzate all'insegnante, che ne avvalora la forma e i contenuti, ma presentano anche un secondo destinatario, rappresentato dalla figura del maresciallo Graziani.

La chiave di lettura per analizzare le scritture scolastiche presenti all'interno del fondo archivistico di Rodolfo Graziani si può inquadrare all'interno delle forme dell'educazione fascista sviluppatesi nel corso degli anni Trenta, definibile con l'aggettivo imperiale che ne qualifica gli intenti primari: «doveva cioè contribuire al successo italiano nella conquista del suo impero e aiutare a far fronte, creando una coscienza adatta, al periodo di autarchia economica che si stava aprendo per la subordinazione dell'educazione alla linea politica del governo, sia all'interno che all'estero» (Adamuccio 2025, p. 14). Nella scrittura del corpus epistolare

indirizzato al generale e successivamente viceré dell’Etiopia, inoltre, svolsero un ruolo non trascurabile i rituali scolastici (McLaren 1998, pp. 41-72), tra i quali, per la ricerca intrapresa in questo volume, se ne segnalano tre specie. La prima è composta dai cosiddetti *rituali istituzionali* (Bourdieu 1993, pp. 111-123), basati sullo svolgimento delle lezioni di storia coloniale e delle avanzate “in tempo reale” delle armate italiane nel territorio etiope rivolte agli alunni delle scuole elementari, visibili nei testi esaminati, e sulle ansie di mostrare la bontà dei loro comportamenti per poter diventare cittadini italiani, come sarà evidente nell’analisi, condotta nel quarto capitolo del volume, delle scritture prodotte dagli alunni della comunità armena di Addis Abeba. La seconda e la terza, invece, annoverano sia i

*rituali di rivitalizzazione* in cui le emozioni sono particolarmente presenti, perché si rivelano capaci di offrire motivazioni e valori ai partecipanti – per esempio negli omaggi a personaggi illustri, come lo era lo stesso Graziani, e nella formazione dello spirito nazionale fascista e imperialista – [che] i *rituali di intensificazione*, che hanno una forte carica emotiva e che [...] servono a rafforzare l’unità del gruppo degli scolari (Manterola Pavo 2024, pp. 455-458).

Le scritture scolastiche indirizzate a Graziani, firmate da alunni e maestri, esprimevano il punto d’incontro tra discenti e docenti e registravano gli aspetti più quotidiani della vita della scuola in quel momento storico (Castillo Gómez, Sierra Blas 2008).

Queste fonti prodotte negli anni Trenta, infine, riconducibili agli alunni frequentanti le scuole elementari, avreb-

bero anticipato ovvero confermato la questione razziale fascista, formalizzata a partire dalla promulgazione della legislazione razziale nel corso del 1937, volta a punire le relazioni fra coloni e donne suddite delle colonie o assimilabili a questa condizione (Labanca 2002, pp. 355-360) e ripresa successivamente nella manualistica adottata nelle scuole elementare, come hanno ricostruito, tra le altre, le ricerche di Colin (2010, p. 89) e di Gabrielli (2015; 2023, pp. 261-288).

## 2. Gli autori e le autrici delle scritture scolastiche: un'indagine statistica

All'interno del fondo Graziani, richiamato brevemente nel recente contributo dedicato dall'archivista Petraglia alle fonti per la storia coloniale preservate presso l'Archivio Centrale di Stato (2022, p. 4), sono conservate 120 buste, che sono state depositate nella struttura romana in tre momenti storici distinti, tra il 1947, a opera della Joint Diplomatic Section dell'Ambasciata USA, il 1955, per mezzo del versamento effettuato dal dottor Giuseppe Dosi al professor Lodolini, sovrintendente dell'Archivio, che comprendeva i fascicoli relativi all'attività militare condotta nelle colonie africane da Graziani e, infine, ancora a metà degli anni Cinquanta, allorché si verificò un terzo e ultimo versamento «costituito da quei documenti che Graziani aveva destinato nel suo testamento al padre benedettino Mario Marsili (documenti che furono oggetto di controversia tra gli eredi di Graziani e l'ACS)»<sup>2</sup>. È plausibile ipotizzare che la docu-

2. <https://patrimonioacs.cultura.gov.it/patrimonio/7169328b-0c33->

mentazione che sarà oggetto di analisi nelle prossime pagine sia stata originariamente inclusa all'interno del primo versamento all'Archivio Centrale di Stato, che, stando alla descrizione dell'inventario del fondo omonimo, curato nel 1987 da Margherita Martelli e revisionato più recentemente, nel 2020, da Francesca Della Vecchia, comprendeva «corrispondenza personale e militare, fotografie, carte geografiche e topografiche»<sup>3</sup>.

Il fondo include, nella sua forma attuale, nove sezioni (otto suddivise per fasce storiche e un'appendice): le lettere e poesie indirizzate al viceré d'Etiopia sono state collocate nella Sezione V 1936-1939 «Vicerame di Graziani in Etiopia», alla voce «Attentato a Graziani del 19/2/1937» e all'interno dell'appendice conclusiva del fondo, compresa tra il 1903 e il 1955. Sono state esaminate, in particolare, le buste 50 (Sezione V), 76 e 77 (Sezione IX), al cui interno sono state considerate, per la ricerca intrapresa in queste pagine, 791 componimenti, annoveranti lettere, cartoline e altri elaborati scolastici. Non sono state conteggiate, all'interno di questo elenco, le risposte precompilate fornite ai mittenti dal capitano Guido Bürckler, il quale aveva l'incarico di ricambiare i sentimenti di stima espressi dai piccoli interlocutori del viceré. Rare sono le risposte scritte direttamente da Graziani: le poche occorrenze in cui il viceré si impegnò in tale attività sembrano essere legate alla posizione sociale e politica propria del mittente, ovvero a situazioni partico-

4622-91b8-44cd4caa95c1/fondo-graziani-rodolfo (ultima consultazione in data 18 maggio 2026).

3. <https://patrimonioacs.cultura.gov.it/patrimonio/bo73d120-267e-4016-bc14-517ff585dd5a/inventario-id-4260-graziani-rodolfo-documentazione>, p. 4 (ultima consultazione in data 18 maggio 2026).

lari, come dimostra la lettera inviata alla Piccola Italiana Graziana Graziani, figlia del presidente del Dopolavoro di Belforte di Gazzuolo, comune del mantovano, il cui padre aveva dato nome Rodolfo al fratello appena nato «per ricordare le gloriose gesta di V.E. in terra Etiopica» (Graziani G. 1937). Il viceré, infatti, commentò il lieto evento con queste laconiche parole espresse in un telegramma: «tante grazie per gentile pensiero che ricambio con auguri vivissimi di bene per te et piccolo Rodolfo» (Graziani R. 1937). In un solo testo, infine, è possibile riscontrare il disvelamento delle risposte preconfezionate da parte dei collaboratori di Graziani: due sorelle, infatti, scrissero una lettera al maresciallo italiano che assume un'importanza strategica all'interno delle scritture personali delineate da Montino (2010, pp. 1289-1304): «adesso la guerra è finita – questa è la premessa al loro intendimento – e siccome speriamo che abbia più tempo, osiamo scriverLe per chiederLe un grande favore: la *Sua firma* sulla cartolina qui unita, ma *proprio* la *Sua* firma, non quella di un segretario, o una riproduzione stampata!» (Paoli 1936).

Il fondo archivistico di Graziani è stato trascurato dalla ricerca storico-educativa sino ad anni recenti: esso non appare contemplato all'interno del contributo al cui interno Meda (2004) aveva avviato un primo censimento dei fondi di quaderni ed elaborati didattici in Italia, mentre – come è stato indicato in precedenza – è stato citato laconicamente nel saggio scritto da Gibelli (2010, pp. 385-397), dedicato alla produzione di componimenti infantili dedicati al Duce e ad altre personalità di spicco del Fascismo.

L'analisi statistica delle fonti esaminate ha evidenziato la presenza di 791 testi che possono essere attribuiti ai seguenti

autori, in base al genere dichiarato nelle scritture scolastiche: 48% sono costituiti da maschi, seguiti a brevissima distanza dalle autrici (46%) e, in ultima posizione, dai testi scritti da gruppi di autori misti (6%). Questa prima indicazione suggerisce una riflessione in merito all'ampia diffusione delle scritture indirizzate a Graziani e ai soldati impegnati nel teatro bellico dell'Africa Orientale, che non appare affatto privilegio di una maggioranza assoluta maschile, come conferma l'analisi della suddivisione degli autori in base all'appartenenza alle organizzazioni del partito fascista. Sulla base di questa seconda variabile, infatti, emergono tre considerazioni che introducono altrettanti temi centrali nello studio di queste fonti primarie: in primo luogo si può osservare come, in termini relativi, la categoria maggiormente rappresentativa degli autori di questi documenti sia costituita dalle Piccole Italiane, alle quali è riconducibile un terzo delle scritture censite, seguite a breve distanza dai Balilla, che si attestano sul 30% del totale considerato. In secondo luogo, emerge una preponderanza assoluta di soggetti che dichiarano la loro appartenenza alle organizzazioni fasciste: il 68% degli autori di queste scritture, infatti, si firmava indicando l'appartenenza all'ONB; questa cifra si ricava dalla somma dei parziali precedenti con il 5% dei testi scritti da Balilla e Piccole Italiane insieme. Infine, l'ultimo dato che emerge dall'analisi di questa variabile riguarda l'elevata concentrazione di autori iscritti alla scuola elementare: al parziale precedente, infatti, possono essere aggiunti otto ulteriori punti percentuali, dovuti alla presenza di Figli della Lupa (7%) e di Figlie della Lupa (1%), che conducono a un totale di 75%: due terzi delle fonti esaminate, dunque, risultano essere state composte da autori di età compresa fra i 6 e

i 14 anni. La quota di studenti Balilla iscritti a scuole diverse da quelle elementari, inoltre, appare circoscritta agli alunni del Ginnasio “A. Manzoni” di Milano: non sono considerati, infatti, altri istituti analoghi. Un corpus separato, invece, è costituito dagli autori appartenenti alla fiorente comunità armena stanziata in Etiopia (6%) e dagli insegnanti, la cui presenza è attestata al 7% del totale, la maggior parte dei quali appare agire in sinergia con i Balilla e le Piccole Italiane iscritte alla scuola elementare. Nei casi in cui non è possibile distinguere la mano degli alunni da quella dei maestri, tuttavia, è opportuno considerare che la questione relativa all'autorialità delle scritture scolastiche, sulla scia di quanto suggerito da Silvina Gvirtz (1999), richiede un approccio d'indagine teso a riconoscere che è in atto una fusione di autori. Nelle scritture scolastiche, secondo lo stesso Montino, è necessario considerare che «l'io che si esprime nei quaderni di scuola è un *io polifonico*: sono tante le voci che si sovrappongono a quella dello scolaro. [...] Un reticolo di relazioni, immaginari, linguaggi in cui il fanciullo è coinvolto» (Montino 2010b, pp. 1301-1303).

Trascurabili le altre categorie, fra le quali gli Avanguardisti e le Giovani Italiane, entrambe attestate sul 2%, i Giovani Fascisti (1%) e un insieme di soggetti eterogenei, sebbene non privi di interesse come sarà approfondito nel corso del volume, che include il 7% degli autori delle fonti considerate nella presente ricerca. Un aspetto apparentemente problematico rappresentato dall'analisi delle fonti, come è stato accennato in precedenza, riguarda l'impossibilità, allo stato attuale della ricerca, di stabilire con certezza la matrice scolastica di queste scritture, ovvero se esse sono state composte direttamente all'interno dell'aula, oppure, in alterna-

tiva se sono state richieste dai docenti e realizzate in ambito domestico, ovvero, come terza e ultima ipotesi, se sono state composte autonomamente dagli autori. Le difficoltà sottese a questo processo identificativo, tuttavia, possono essere parzialmente superate osservando come, al di là del dato relativo alle condizioni materiali all'interno delle quali si svolse il processo di scrittura, questi testi furono concepiti come comunicazioni ufficiali fra gli scriventi e il destinatario che risulta essere un'alta personalità della macchina bellica e in seguito amministrativa che avrebbe segnato la genesi dell'Impero dell'Africa Orientale Italiana: oltre 9 testi su 10, infatti, pari al 91% del totale, erano stati indirizzati a Rodolfo Graziani, seguiti, a larga distanza, dalle composizioni destinate ad anonimi soldati italiani (8%) e, in ultima posizione da altri soggetti (1%), tra i quali si annoverano tre missive rivolte agli ascari, le truppe indigene occupate nella campagna etiopica.

La maggior parte delle fonti risultano essere state composte in occasione dell'attentato subito da Graziani nel febbraio del 1937 a Addis Abeba: nel periodo compreso fra il 20 febbraio, giorno successivo a tale evento, e le prime due settimane di marzo, infatti, si colloca circa un terzo del totale delle fonti considerate (32%). In seconda posizione, invece, si attesta il corpus epistolare inviato al generale italiano in occasione della celebrazione delle festività pasquali nella primavera del 1936 (29%), seguito, in terza posizione, dall'insieme delle scritture composte nelle ultime settimane del conflitto e in prossimità della proclamazione dell'Impero (20%). Non è trascurabile, infine, la quota degli elaborati privi di indicazioni temporale (11%), seguiti da un corpus minore (4%), ma altamente omogeneo come sarà illustrato nel quarto capitolo

del volume, che include i testi prodotti dagli alunni armeni in occasione della visita di Graziani alla Scuola italiana della Missione della Consolata nell'agosto del 1936.

Per quanto riguarda la tipologia delle fonti considerate, invece, si osserva che oltre due terzi del totale (78%) sono riconducibili alla forma epistolare, seguite a debita distanza dalle cartoline (11%), utilizzate prevalentemente in occasione delle festività pasquali del 1936 per porgere gli auguri a Graziani. Meno comuni risultano essere le tipologie delle fonti primarie costituite da elaborati scolastici (6%) e dai diari (5%): in entrambi i casi, si tratta di scritture riconducibili a due gruppi specifici, rappresentati gli uni dagli alunni del ginnasio milanese "A. Manzoni" e gli altri dagli studenti della comunità armena iscritti alla Scuola Italiana della Consolata sita in Addis Abeba.

L'ultimo dato degno di interesse concerne la provenienza geografica degli autori e delle autrici delle scritture analizzate: si evidenzia, a tale proposito, la presenza di una distribuzione fortemente eterogenea dei mittenti, che risultano collocati in gran parte delle province del Regno d'Italia, con una forte concentrazione, tuttavia, all'interno dei maggiori agglomerati urbani: oltre metà dei testi esaminati, infatti, pari a 450 occorrenze, sono riconducibili ad autori e autrici domiciliati nelle province italiane più popolate, tra le quali si segnalano Milano (98 testi), Roma (51), Genova (38), Torino (36), Firenze (27) e Bari (26). Emblematica la quota raggiunta da Addis Abeba, alla quale sono riconducibili le 49 occorrenze prodotte in occasione della visita di Graziani alla locale scuola italiana della Consolata.

Un'indagine statistica relativa agli autori e alle autrici delle lettere inviate a Graziani, tuttavia, risente, in modo

analogo a quanto si può osservare per la maggior parte delle fonti costituite dai quaderni scolastici, delle difficoltà riscontrate nei tentativi di attribuire un'identità ai loro autori:

siamo fortunati – osservava in proposito del Pozo Andrés – se riusciamo a stabilire con certezza il nome e l'età approssimativa dell'allievo, difficilmente possiamo sapere della scuola qualcosa di più della sua ubicazione e, forse, del suo nome, e per quanto riguarda l'insegnante responsabile del lavoro svolto, spesso non riusciamo a ricavarne nemmeno un nome. [...] In altre parole, le figure anonime di cui abbiamo ereditato gli scritti scolastici tendono a rimanere anonime come sempre (2012, p. 74).

Un'altra avvertenza della quale è necessario tenere conto riguarda la natura di questi documenti: molte scritture scolastiche, come del resto è già stato verificato nel corso delle ricerche sui quaderni, sono sopravvissute perché filtrate da insegnanti e altre figure professionali di riferimento (Sani 2010, p. XXIII).

## Capitolo 1

# Le lettere indirizzate a Graziani dagli alunni del Regio Ginnasio-Liceo “Alessandro Manzoni” di Milano

### 1.1. Struttura e fonti delle scritture scolastiche

Sulla base delle premesse storiografiche e metodologiche descritte nell'introduzione, il primo capitolo intende analizzare gli elaborati prodotti dagli studenti del Regio Ginnasio-Liceo “Alessandro Manzoni” di Milano in occasione di un evento considerato tradizionalmente come l'apice del consenso raggiunto dal regime fascista (Del Boca 1988, p. 155), cioè la proclamazione dell'Impero, giunta al termine del conflitto combattuto contro l'Etiopia nel biennio 1935-1936, ma già concepita al principio di quel decennio (Deplano 2025a, p. 61). Questa lettura in merito allo zenit del consenso al regime fascista è stata recentemente messa in discussione dall'analisi di Corner (2017) che ha evidenziato la presenza di elementi costrittivi che avrebbero caratterizzato l'adesione pubblica delle masse alle celebrazioni dell'impero. Tuttavia appare evidente come una riflessione sulla presenza di caratteri spontanei o meno all'interno dell'adesione pubblica alla realizzazione dell'impero non sia in antitesi rispetto alla necessità di «spostare l'interrogativo – come sug-

gerisce Deplano in un recente contributo – dal consenso al progetto [...] mostrando quanto l'orizzonte africano, che con la guerra d'Etiopia da coloniale si avviava a diventare imperiale, fosse cruciale per il progetto nazionale mussoliniano» (Deplano 2025b, p. 303). È in quest'ottica, dunque, che devono essere indagate le scritture scolastiche conservate all'interno del fondo Graziani, legate com'erano alla promozione del progetto imperiale fascista. Nel maggio del 1936, dunque, agli studenti dell'istituto milanese fu assegnato un tema avente come oggetto la biografia di uno degli “artefici della vittoria”, ossia Rodolfo Graziani, nominato maresciallo dal Duce in seguito alla conquista di Harar avvenuta il giorno 6 dello stesso mese e successivamente divenuto, a partire dal giugno del 1936, viceré dell'Impero.

I temi scritti dagli alunni della prima classe B, raccolti dall'insegnante Riccardo Griffini, annoverano quarantasei elaborati, strutturati secondo una struttura narrativa iterativa, composta dai seguenti punti cardini, argomentati con maggiore ovvero minore dovizia di particolari in base alle capacità espositive proprie dei singoli studenti. Ciascun componimento, infatti, si apriva solitamente con una presentazione dei dati biografici di Graziani, cui faceva seguito una descrizione dei suoi incarichi militari svolti in senso diacronico e, infine, una chiosa relativa alla sua nomina a Maresciallo d'Italia, all'indomani della proclamazione dell'Impero. La lettura degli elaborati si rivela di grande interesse euristico perché consente di lumeggiare la costruzione degli stereotipi propri dei conquistatori italiani e quindi, per estensione, quelli che avrebbero dovuto possedere le nuove generazioni: adoperando, infatti, una metodologia già applicata per analizzare la costruzione

delle categorie di *ingroup* e *outgroup* nelle pagine della rivista «La Difesa della Razza» (1938-1943) (Volpato *et al.* 2010, pp. 269-287), è stato possibile comprendere alcuni aspetti relativi alla caratterizzazione di Graziani, la cui importanza emerge proprio in virtù delle continue reiterazioni di espressioni e singoli vocaboli che contribuirono a costruire il mito del generale italiano, destinato a sopravvivere anche alla fine dell'Impero e del fascismo. Le origini degli stereotipi che raffiguravano Graziani devono essere collocate all'interno della bibliografia adoperata dagli studenti per scrivere i componimenti oggetto d'indagine: sono gli stessi alunni, infatti, a richiamare l'attenzione del docente di riferimento sulle fonti letterarie consultate, tra le quali spicca la biografia di Graziani scritta da Sandro Sandri nel 1932, destinata alla gioventù per ammissione del suo stesso autore. Nella premessa al volume, infatti, Sandri rivendicava con orgoglio il suo periodo come reporter di guerra per il «Il Mattino» di Napoli e per «Il Popolo d'Italia» adducendo due motivazioni:

prima di tutto perché mio figlio – oggi avanguardista – apprenda ad amare la superba bellezza epica del rischio e la poesia della fatica umana nobilmente spesa al servizio del Paese, secondariamente perché il lettore non creda, come spesso avviene quando si tratta di cose coloniali, che questo lavoro costituisca la fatica di un sedentario. Dal 24 maggio 1915 in poi, la guerra e la rivoluzione mi hanno insegnato a disprezzare i sedentari con tutta la violenza del mio temperamento. Per questo ho scritto di Rodolfo Graziani, l'Africano, dal quale tante cose appresi, nobili e alte (Sandri 1932-1933, pp. 6-7).

A questo volume si aggiungevano le opere a carattere militare scritte dallo stesso maresciallo, tra le quali *Verso il Fezzan* (1929), *Cirenaica Pacificata* (1932) e il testo della conferenza *L'avvenire economico della Cirenaica* (1933). La lettura di queste opere dal carattere agiografico concorreva, come scrisse l'alunno Alberto del Bono, a far emergere, per un verso, i dati biografici del generale italiano, già proiettato verso l'azione colonizzatrice esplicitasi nella civilizzazione dell'Africa, dall'altro il carattere bellico del popolo italiano, che si affidava alla guida sicura del suo condottiero per rendere grande il proprio Paese: «ogni fase, ogni episodio dell'impresa conquistatrice di Graziani, sono dominati dal presupposto che le armi e lo spirito guerriero siano pronti, perché l'evenienza fiera ed orgogliosa di obbedire ad un gran capo, ed egli l'ha fatta diventare un esercito disciplinato ed agguerrito di un grande paese» (Del Bono 1936).

## 1.2. L'immagine di Graziani nelle scritture scolastiche

In questi componimenti Graziani è presentato come un uomo la cui anima era stata imbevuta fin da tenera età dal mito esotico dell'Africa che affondava le sue radici, in realtà, nel colonialismo ottocentesco (Nani 2006, pp. 91-92): «Egli [Graziani, *n.d.a.*] amava la cultura militare, più che quella classica, era un sognatore, un avventuroso, amava l'immensità della terra, il deserto, il sole bruciante, i cammelli corridori» (Grazioli 1936). A partire da queste caratteristiche fanciullesche, ereditate dal passato liberale, tuttavia, si era successivamente sviluppato l'uomo nuovo fascista: era

quest'ultimo il soggetto celebrato nelle scritture scolastiche, che riconducevano il successo di Graziani alle imprese militari conseguite in Africa e alla conoscenza diretta di quel continente, che appariva dunque privato dei suoi caratteri esotici per lasciare spazio a una configurazione nuova, segnata dall'apporto della civiltà fascista: «Si può dire che l'Africa ormai non ha più misteri per il “Diavolo Rosso” che, perseguendo l'esempio di Roma, tante terre Africane ha redento dalla barbarie» (Guirti 1936). Si confermava, inoltre, la ricezione del mito virile di Graziani (Stefani 2007), che appare descritto come un uomo dal «viso maschio e magro e uno sguardo acuto, severo, talvolta nobile e osservatore» (Kluiger 1936). Sono ricorrenti, inoltre, aggettivi che confermano la sua caratterizzazione profondamente di genere, necessaria per introdurre un altro *topos* relativo alla sua raffigurazione, inteso come l'ideatore di una politica estremamente brutale – a volte minimizzata in severità – nei confronti degli indigeni in Libia. «Il Generale Graziani – scriveva Guizon – ha una figura molto slanciata, il volto maschio e fiero abbronzato dal sole; inconfondibile fra tutti gli altri visi» (1936). Il viceré, dunque, rappresentava l'incarnazione del nuovo italiano: «egli è un soldato, un soldato nuovo di un'era nuova; e la Storia Militare lo additerà ad esempio delle nuove generazioni» (Ferraresi 1936). L'italiano nuovo voluto dal fascismo, infatti, avrebbe avuto le caratteristiche di «un soldato ideale [...] attivo, atletico, patriottico, disciplinato e forte, oltre che giovanile nello spirito, anche quando non lo era anagraficamente» (Wilson 2025, p. 122). Graziani, dunque, è descritto come il prodotto eccellente dell'educazione fascista, dimentico del carattere apatico proprio della caratterizzazione nazionale nell'Ottocento, tanto più apprezzato

perché capace di «esercitare grande ascendente sulle truppe dipendenti ed incutere riverente rispetto alle popolazioni indigene che quasi adorno [sic] l'uomo forte e risoluto. In Africa Orientale i Somali lo chiamano il "Diavolo Bianco"» (Invernizzi 1936). I metodi feroci dei quali si serviva Graziani per assoggettare all'Italia le popolazioni libiche ribelli erano differenti rispetto al recente passato coloniale d'età liberale: quest'ultimi, del resto, «anziché impensierire Benito Mussolini, lo riempivano d'orgoglio, lo affascinavano. Graziani, ai suoi occhi, era l'italiano *nuovo*, audace, violento, senza scrupoli. L'italiano *nuovo* che doveva far dimenticare lo stereotipo ottocentesco dell'italiano indolente, remissivo, suonatore di mandolino» (Neri Serneri 2005, p. 326). Graziani, infatti, dotato di «un fisico temperato e abituato alle più dure fatiche [...] destinato a diventare soldato» (Cerrini 1936), servendosi di pratiche militari aggressive «seppe metter fine alle rivolte degli arabi con tanta abilità ed energia che i capi arabi guardavano Graziani come ad un diavolo a cui non la si poteva fare» (Gilardelli 1936).

La data di composizione degli elaborati, risalente al 26 maggio del 1936, non permette purtroppo di lumeggiare l'impatto che avrebbe avuto sulla produzione di queste scritture scolastiche l'attentato contro Graziani, compiuto il 19 febbraio dell'anno successivo, che scatenò una letale rappresaglia indiscriminata da parte delle autorità coloniali italiane nel territorio etiope (Campbell 2018), come confermano, del resto, anche le dichiarazioni e le memorie degli africani coevi, che sono concordi nel menzionare il carattere sanguinario di Graziani (Scego 2010, pp. 82-93). La guerra condotta contro l'Etiopia, infatti, si renderà necessaria «per arginare le orde selvagge che tentano [sic] contro la nostra Colonia

Somala» (Frattini 1936). Gli abissini furono descritti nei componimenti scolastici milanesi come «predoni [...] che minacciano la vita dei pochi Europei che sono in questa città [Harrar, *n.d.a.*] per impedire la marcia delle truppe latine, per impedire alla civiltà di entrare nei regni delle più nere barbarie» (Ercoli 1936), secondo un processo di svalutazione dell'Abissinia che aveva un'eziologia remota (Elia 2023b, p. 49). I componimenti scolastici successivi, del resto, non trascureranno, come sarà approfondito nei prossimi capitoli, di tacciare il popolo etiope di avere carattere barbarico (Dini 1936).

Del resto, come hanno evidenziato le ricerche di Gentile (2008, pp. 347 e sgg.) riprese da Riccardi,

dalla guerra di Etiopia, anche per la propaganda fascista e la forte presenza del partito tra i militari in Africa, si ha una crescita di aggressività nell'attitudine degli italiani specie nei territori coloniali. È un tema su cui riflettere, che mostra l'incisività dei modelli proposti dall'educazione fascista, ma anche un cambiamento nell'autocoscienza degli italiani sotto la pressione del Regime (2020, p. 13).

Non sorprende constatare, tuttavia, come, nonostante l'attentato a Graziani non sia contemplato nelle carte archivistiche esaminate, emerga il carattere duro della repressione esercitata dal generale durante la riconquista delle province libiche negli anni Venti (Del Bono 1936) nei confronti dei «negri ribelli» (Colombo 1936a), guidati «dai loro feroci capi che continuamente, con accordi e altre cose, riuscivano a trarre in inganno i comandanti delle truppe» (Feimel 1936). La politica repressiva condotta dal generale italiano

nei confronti dei Senussi (Turriani 2007, pp. 256-260), contrapposti agli indigeni «oppressi dai ribelli e che vedevano in lui il liberatore» (Cinquetti 1936), condensata nel suo motto “Delenda Senussia” si concluse con l’impiccagione del leader della resistenza locale Omar Al Mukhtar, dinanzi al quale non ebbe pietà. «Graziani – osservò De Pasquale – fu inflessibile. Egli aizzò contro i ribelli la popolazione, facile strumento per far cadere nelle nostre mani i rivoltosi. Quando questi videro che la partita era persa si diedero agli Italiani. Il capo dei rivoltosi, che si chiamava Omar Al Mukhtar condotto dinanzi a Graziani implorò perdono, ma questi guardando l’orologio disse: “Troppo tardi”» (1936). In seguito a questo evento la Cirenaica risultò pacificata nelle scritture scolastiche e al suo interno furono costruite infrastrutture e coltivati terreni (Checchi 1936), secondo lo stereotipo del colonialismo demografico (Meregazzi 1939, p. 12). La politica d’Oltremare fascista, infatti, «scaturisce dalla volontà di creare un impero “nazionale”, con una massiccia presenza di coloni, e pienamente italianizzato tramite politiche coercitive» (Pili 2025, p. 236). In un componimento, riprendendo una serie di dichiarazioni personali rilasciate da Graziani alcuni anni prima, lo studente Giorgi dimostrava che le accuse di atrocità commesse dal generale italiano in Libia rispondevano a verità. Quest’ultime, tuttavia, apparivano motivate dalle necessità contingenti: «spesso, così dichiarava, pubblicamente a Bengasi, or sono tre anni, Rodolfo Graziani, mi sono esaminata la coscienza in relazione alle accuse d’atti di crudeltà, d’atrocità e di violenza che avrei commesso in Cirenaica. So dalla storia di tutte le epoche, che nulla di nuovo, si costruisce, se non si distrugge, in tutto o in parte un passato che non regge più al presente» (Giorgi 1936).

Le azioni belliche condotte da Graziani in Libia sono descritte dagli studenti milanesi come differenti da quelle intraprese dai governi liberali, considerati deboli e inefficaci:

il nostro prestigio militare, per quanto disperatamente, eroicamente difeso dai nostri soldati, ne usciva, per colpa di governi imbelli, grandemente scosso. [...] L'avvento del Fascismo al potere, la nomina a Governatore di quelle terre di S.E. il conte Volpi di Misurata, l'arrivo del colonnello Graziani a Tripoli, inviatovi dal governo, cambiarono immediatamente la situazione (Kluiger 1936).

Queste scritture scolastiche permettono di arricchire la costruzione del mito del viceré con i riferimenti all'antichità classica romana (Brillante 2023), della quale l'impero fascista si proclamava legittimo erede: «il 28 ottobre 1922 la colonna Graziani balzava all'assalto della rocca di Iefren. Profondo significato e di spontaneo intento il gesto dei fanti di Graziani che, infiammati dalla parola del capo, magnificante le gesta del Duce, ormai padrone di Roma, si adunavano, abbandonate per un momento le armi, intorno al magnifico Mausoleo di Suffit, opera romana, per celebrare l'ora solenne» (Anonimo 1936a). Graziani, dunque, appare nei componimenti dell'istituto scolastico milanese novello Africano, «con lo stesso nome col quale passò alla storia Scipione, e, come il grande Scipione lasciò la patria per combattere in terra d'Africa la guerra che avrebbe dato a Roma la possanza e la supremazia, così Graziani a Neghelli, novella Zama, empì una pagina di storia del nuovo Impero» (Corvi 1936). Il richiamo alla romanità contrapposta alla civiltà cartagine-

se, inoltre, aveva lo scopo di palesare l'accostamento tra gli antichi dominatori del Mediterraneo e gli italiani odierni:

dopo aver combattuto molte battaglie e acquistato molte vittorie il Generale Graziani ha ora partecipato alla più grande guerra coloniale italiana organizzata dal Fascismo per ingrandire l'Italia e condurla a una grande meta "L'Impero". Quell'Impero, che molti secoli fa fu distrutto e che oggi noi abbiamo saputo riconquistare (Guizzon 1936).

Nei processi educativi dell'«uomo nuovo» fascista, del resto, come ha sottolineato Isnenghi, «il rapporto funzionale tra passato e presente sembra essere ben più attivo e sistematico del rapporto tra presente e futuro» (1996 p. 149).

### 1.3. La superiorità degli italiani nei confronti degli inglesi

Gli italiani generati dal fascismo, dunque, erano descritti nelle scritture scolastiche come superiori per riferimenti morali e civili: «Graziani quale artefice dell'impero Fascista ebbe la gloriosa promozione a Maresciallo d'Italia, egli aperse la via alle conquiste di civiltà del Fascio Littorio di Roma» (Corelli 1936). La superiorità evidenziata dagli italiani era palese soprattutto nei confronti degli inglesi "sanzionisti", che dovettero riconoscere, loro malgrado, la supremazia conquistata dai loro nemici nel conflitto in Etiopia: «Sua [in riferimento a Graziani] principale azione fu quella dell'avanzata su Neghelli per cui fu necessario uno spostamento di fronte di ben 380 km. Quest'avanzata dovette, loro

malgrado, essere detta dagli stessi sanzionisti un'opera ciclopica» (Colombo 1936a). Nei componimenti scolastici milanesi gli inglesi erano accusati di aver aizzato il Negus contro l'Italia: quest'ultimo, «spalleggiato, guidato nelle sue mire a noi avverse dal governo inglese, costringe il Duce a prendere la storica decisione del 2 ottobre 1935, cioè di opporsi con la forza ai disegni ambiziosi e tracotanti di Hailé Selassïè, e ciò malgrado la caparbietà di cinquantadue stati che, guidati dagli inglesi, speravano di poterci intimidire e umiliare» (Kluiger 1936). La responsabilità della guerra, dunque, era rovesciata interamente sugli avversari dell'Italia, colpita dagli attacchi etiopi senza alcun riguardo per gli ordinamenti internazionali: «malgrado le buone disposizioni dell'Italia e i trattati che documentano il nostro buon diritto le proditorie aggressioni degli armati etiopici mettono a dura prova la pazienza del governo italiano» (Guarise 1936). Gli anglosassoni, inoltre, erano accostati ai Punici (Gorla 2016, pp. 271-294), dei quali perseguivano gli intenti predatori nei confronti degli altri Stati: «egli [Graziani] è nato in un'epoca in cui l'Inghilterra minacciava di far crollare l'equilibrio politico europea uscito già abbastanza scosso dal congresso di Berlino del 1879» [1878, *n.d.a.*] (Guarise 1936). Alla doppiezza inglese, invece, si contrapponeva il carattere originale dell'esperienza coloniale italiana, al cui interno gli indigeni collaboravano entusiasti alle campagne militari nazionali:

i magnifici battaglioni di *Dubat* che già nell'Ogaden hanno fatto prodigi e nell'avanzata del Ganale Doria hanno costituite le ardimentose forze di punta della travolgente avanzata sono stati scelti ed addestrati dal Graziani. Il suo occhio abituato a leggere nella nebulosa anima orientale a penetrare

nel profondo della psiche di quelle genti primitive abbandonate sulla Via infinita del nomadismo non si è sbagliato. Oggi quando Rodolfo Graziani appare sul suo cavallo bianco davanti ai dubat è una sola esplosione di entusiasmo (Anonimo 1936b).

Non trascurabili, infine, gli stimoli ricevuti in ambiti educativi informali, costituiti, ad esempio, dalla famiglia; si spiega in questi termini, infatti, l'afflato entusiastico con il quale l'alunno Franzini Luigi, su suggerimento paterno, descriveva Mussolini in qualità di artefice dell'Impero: «Egli ha preso il comando della Nazione nel momento più difficile, nel momento dei bolscevichi pagati dalle Nazioni che stavano derubando l'Italia dei frutti della Grande Vittoria. Il Duce! Così mi ha risposto il mio babbo quando gli ho chiesto di aiutarmi a svolgere questo tema» (Franzini 1936).

## Capitolo 2

### «Ci rincresce essere bambini»

Stereotipi di autorappresentazione nazionale  
nelle lettere dei Balilla e delle Piccole Italiane

#### 2.1. L'influenza dei programmi scolastici del 1934 nella composizione delle lettere

La metodologia adoperata in questo capitolo intende considerare, secondo gli orientamenti emersi nel corso dell'introduzione, il valore strategico dei caratteri stereotipati di queste fonti, utili per comprendere le pratiche didattiche totalitarie della scuola elementare, così come emersero in seguito alla riforma dei programmi del 1934, affidata a una commissione ministeriale presieduta dal provveditore agli studi di Roma Nazareno Padellaro, varata sotto il ministro della Pubblica Istruzione Francesco Ercole, che incise profondamente sulla fascistizzazione della scuola, «spingendola definitivamente a formare l'uomo nuovo fascista» (Paciaroni 2019, p. 1005). I programmi della disciplina storica, in particolare, sfociavano «in un progetto di formazione ideologica delle nuove generazioni» (Ascenzi 2009, p. 241), al quale non era certamente estraneo lo spazio riservato all'allargamento dei possedimenti coloniali, ampliati grazie all'azione energica del governo Mussolini, nonostante la presenza degli inglesi «avversi all'Italia madre d'ogni civiltà» e «gelosi»

della potenza di una nazione naturalmente ‘rinnovata dal Fascismo’» (Morandini 2008, pp. LXV-LXVI). Nello stesso anno della promulgazione dei nuovi programmi fu fondato da Nazareno Padellaro, funzionario ministeriale vicino alle posizioni di Giuseppe Bottai e Luigi Volpicelli, il periodico «Primato educativo. Rivista bimestrale di pedagogia» nel quale promosse il primato politico sulla pedagogia e supportò con forza la centralità di un progetto educativo basato sulla formazione dell’Uomo Nuovo Fascista dai connotati virili e razzisti (Sani 2020, p. 377). Nel regime fascista, dunque, si affermò l’idea che la soluzione per «rafforzare la mascolinità italiana [...] [fosse quella di] vivere essenzialmente in uno stato di preparazione permanente alla guerra» (Wilson 2025, p. 121).

La revisione dei programmi, del resto, compiuta sotto il ministero di Ercole precedé di poco l’ascesa al ministero della Pubblica Istruzione di Cesare Maria De Vecchi, già quadrumviro in occasione della marcia su Roma, che accelerò il processo di fascistizzazione della scuola radicalizzatosi mediante «il segno del militarismo e del caporalismo cari al quadrumviro» (Ostenc 1981, p. 215).

In precedenza, inoltre, l’introduzione del libro unico nella scuola elementare a partire dall’anno scolastico 1930-1931 (Betti 2018, pp. 13-24) aveva imposto una visione pedagogica del Regime univoca (Montino 2009a, pp. 163-169), al cui interno l’Oltremare acquisì una rappresentazione monolitica, improntata ai desiderata razzisti del fascismo (Pes 2013, pp. 599-614). Nella narrazione degli eventi relativi alla Preistoria umana, per esempio, – argomento affrontato nella quarta classe della scuola elementare – si ricorreva al paragone in chiave evoluzionistica per giustificare e ribadire

che esiste una gerarchia evolutiva tra i diversi popoli, [affermare] che l'Italia è una nazione tra le più evolute e [fornire] soprattutto le premesse per considerare la conquista coloniale come un diritto che scaturisce dalla superiorità evolutiva e che costituisce un'esperienza positiva per i popoli strappati [...] al loro isolamento primitivo (Gabrielli 2015, p. 175).

La descrizione della «razza» degli aborigeni australiani, per esempio, alludeva a uno stato remoto dell'umanità, dal quale, tuttavia, i popoli europei e civilizzati erano usciti secoli prima dell'inizio dell'imperialismo: «quei poveri selvaggi rimasti isolati vivono ancora così; ma molti, molti secoli fa tutti gli uomini hanno vissuto così, anche qui in questa nostra Italia, ora così bella di magnifiche città, di strade, di ferrovie, di campi coltivati» ([s.a.] 1930, p. 60).

Queste fonti primarie si dimostrano preziose perché risultano essenziali nell'operazione di lettura della società e degli eventi storici coevi alla produzione di questi testi: «le guerre, le migrazioni, la costruzione degli Stati e delle identità nazionali, i totalitarismi, l'esplosione della società dei consumi, l'arrivo della radio e della televisione come strumenti di comunicazione di massa, solo per citare alcune grandi questioni, sono i contesti in cui è bene considerare [sia] i quaderni» (Montino 2010b, p. 1303), [che] gli elaborati scritti dagli studenti all'interno del contesto scolastico dimostratosi particolarmente sensibile alle politiche attuate dai regimi dittatoriali europei nel Novecento (Manterola Pavo, Amunarriz Iruretagoiena, Rodríguez Poza 2023, pp. 75-98).

La maggior parte delle lettere indirizzate a Graziani, come indicato nell'introduzione, furono scritte da studenti

iscritti alle scuole elementari: si trattava, del resto, dell'unico livello d'istruzione «autenticamente di massa nel periodo tra le due guerre mondiali» (Sani 2023, p. 480), nel quale gli studenti erano interessati da un costante e pervicace lavoro di propaganda. La giovinezza, dunque, avrebbe svolto un ruolo eroico (Sani 2024, pp. 325-339) nell'allestimento della nuova Italia imperiale.

La produzione di missive indirizzate a Graziani in ambito scolastico fu certamente promossa da quei maestri che svolgevano un ruolo fondamentale nell'assicurare la sinergia tra le istituzioni scolastiche e «le nuove opere create dal regime fiancheggiatrici della scuola e destinate alla fascistizzazione dei giovani» (Barausse 2023, p. 285): una collaborazione che, come dimostra il conferimento di diplomi di benemerenzia agli insegnanti che si erano segnalati per aver svolto attività a favore dell'Opera Nazionale Balilla, assunse un'importanza crescente negli anni Trenta.

## 2.2. L'aspirazione a combattere in Africa nelle lettere inviate a Graziani e ai soldati italiani

Seguendo le suggestioni euristiche già richiamate nel primo capitolo in merito alle categorie di *ingroup* e *outgroup* (Volpato *et al.* 2010, pp. 269-287), si può osservare come gli autori di queste fonti definissero il carattere nazionale e fascista richiamandosi frequentemente all'opera di civiltà portata avanti dalle truppe italiane e alla convinzione di sostituire, una volta divenuti adulti, gli uomini che in quell'epoca erano al fronte: anche occasioni apparentemente lontane dalla retorica imperialistica fascista, come le festività pasquali del

1937, si tramutavano in un'occasione per celebrare la missione civilizzatrice italiana: «noi che sentiamo tutta la gratitudine al valoroso soldato [Graziani], che sa fare, degli schiavi abissini, ottimi soldati nell'Impero, due volte bagnato dal sangue dei nostri soldati e dei nostri fratelli, auguriamoci che codesta gente sappia, sotto i segni del Littorio, uscire dalla sua vuota ignoranza» (Boazzo 1937).

L'attentato a Graziani, in particolare, acuì il desiderio degli alunni di voler combattere al fianco del generale italiano per poterlo vendicare: «in questo momento – osservavano amaramente gli alunni della classe quinta della Scuola “Parini” in Torino – ci rincresce di essere bambini: vorremmo anche noi essere soldati per essere fra quelli che si trovano alla Sua difesa e per vedere [sic] a quegli ingrati come si puniscono i traditori» (Scuola Parini 1937). Queste ultime parole, dunque, confermavano il desiderio, da parte dei piccoli scriventi, di identificarsi con l'esperienza marziale degli adulti, quotidianamente rappresentata sulle copertine dei quaderni utilizzati a scuola (Ascenzi, Sani 2018, 251-278), soprattutto laddove essi esprimevano la volontà di emulare l'impegno bellico delle figure paterne impegnate in Africa: «nella mia scuola – scriveva l'alunna di quinta elementare Vita Angelina a Graziani – siamo tutti Balilla e Piccole Italiane quando indossiamo la divisa sembriamo tanti soldatini» (1937). L'ora di servire la patria in armi, tuttavia, era solo rimandata: «ci dispiace essere piccoli ancora e non poter venir laggiù sotto ai vostri ordini, ma passeranno gli anni, e, i Balilla di oggi, diventeranno soldati degni di Voi e di tutti gli Eroi morti in guerra. Ve lo promettiamo ed i Balilla dell'Italia Imperiale mantengono le promesse» (Fonzaso 1937). La mancata possibilità

di combattere in Africa, tuttavia, non scoraggiava gli scolari dal compiere i loro doveri per la vittoria delle armate italiane, sopportando i disagi arrecati dalle sanzioni comminate all'Italia per effetto dell'attacco all'Etiopia, Stato membro della Società delle Nazioni. «Anche noi – scriveva orgogliosa la Giovane Italiana Gesuina Gariboldi in una lettera indirizzata a Graziani e ai suoi soldati – combattiamo una pugna, quella delle sanzioni e i nostri sacrifici uniti al vostro valore assicureranno in Africa i mezzi necessari per l'avvenire dell'Italia» (Gariboldi 1936). L'aggressione all'Etiopia, del resto, era stata concepita come «una guerra coloniale, combattuta a migliaia di chilometri di distanza dalla penisola italiana, ma già dalla sua preparazione militare il governo fascista la pianificò come un conflitto che doveva coinvolgere tutti i 40 milioni di italiani, non soltanto le centinaia di migliaia di soldati inviati a combattere nel Corno d'Africa» (Deplano, Pes 2024, pp. 104-105).

Nelle lettere indirizzate ai militari italiani che combattevano in Etiopia, invece, smorzati i toni ufficiali che avevano caratterizzato prevalentemente le missive rivolte a Graziani – nei confronti del quale gli auguri pasquali assumevano una palese valenza politica, tesi com'erano a celebrare non «solamente [la] festa cristiana, ma [anche la] Risurrezione della Terra d'Etiopia nel canto latino» (Ghiglione 1936) – prevalevano i termini legati ai concetti di italianità e di patriottismo, alimentati dalle ambizioni imperialistiche che gli autori delle lettere giudicavano pienamente legittime: «a voi o cari soldati che difendete i sacri diritti della nostra amata Patria, che spargete tutto il nostro sangue in dure battaglie auguro a voi buona Pasqua» (Mutti 1936). L'identificazione con il soldato, destinatario delle lettere, appariva

totalizzante: «io, piccolo Balilla – scriveva entusiasta Ianini Leonello – voglio esser forte robusto. Vorrei essere un soldato come te» (1936). Non mancavano immedesimazioni analoghe, avanzate dalle Piccole Italiane, che sognavano di combattere in Africa: «io non ho il piacere di conoscerti, caro soldatino, ma se io ero più grande venivo [sic] a combattere con voi» (Mandati 1936). Anche le alunne, dunque, mostravano desiderio di unirsi all'esercito impegnato in Abissinia, contribuendo a vendicare gli italiani morti nel corso delle esplorazioni ottocentesche e nella prima guerra combattuta contro il nemico africano: «Sentii il mio cuore pieno d'entusiasmo – scrive la Piccola Italiana Giarrusso al generale – e mi piaceva essere un uomo delle classi richiamate oppure partire volontaria per quella terra d'Africa, che vide cadere sotto la barbarie etiopica il sacrificio di Massaia, Bottego, Galliano, Toselli ecc. (ma quei sacri morti son vendicati)» (Giarrusso 1936). Nella lettera scritta dalla Piccola Italiana Luisa Marcacci l'autrice giunse a invertire completamente i rapporti tradizionali di genere, definendosi come uno dei «soldatini di Graziani perché da qua seguò con interesse tutte le operazioni» (Marcacci 1936). Non erano assenti, tuttavia, lettere di segno opposto, che reclamavano un'identificazione di genere tesa a privilegiare l'aspetto materno della condizione femminile fascista (Balzarro 2006, p. 143): «soldato e figlio d'Italia [...] un giorno sarai vincitore come finora è sempre stata l'Italia. Dunque combatti con lena, anche per me che sono troppo piccola, ma se no partirei costà e come una buona madre conforterei i cari feriti» (Pesci 1936). Le scritture epistolari, del resto, sotto questo aspetto, si rivelano fondamentali per ricostruire i processi educativi e formativi ai quali sono state sottoposte le alunne, in quella

che Borruso e Covato definiscono «una tradizione dalla durata secolare» (2022, p. 184).

Non mancavano, inoltre, scritture personali (Montino 2010, pp. 1289-1304) al cui interno emergevano i sentimenti nostalgici nei confronti dei soldati inviati in Africa per combattere agli ordini del Duce: nella sua lettera indirizzata a un militare anonimo, il Balilla Giorgio Via si augurava che «presto Voi potrete prendere Addis-Abeba, almeno la guerra finirà presto, così Voi potrete ritornare nelle vostre case, dai vostri figli e faremmo, tutti noi, italiani, una gran festa» (Via 1936). La celebrazione della conquista di Addis-Abeba, alla quale, tuttavia, avevano contribuito le armate guidate dal generale Pietro Badoglio dal fronte eritreo, fu per questa ragione marginalizzata all'interno del corpus epistolare indirizzato a Graziani. All'interno di uno dei rari componimenti dedicati a questi tema, la Piccola Italiana Angela Cesana commise un errore, attribuendo la paternità di questa impresa a Graziani: «alla notizia della grande vittoria delle nostre truppe entrate in Addis Abebà [sic], ottenuta perché ha saputo sapientemente comandarle, ha riempito di gioia il mio cuore. Dopo tante ore di sacrificio è finalmente suonata l'ora della rivincita e della giustizia» (Cesana 1936). Maggiormente esplicita fu la posizione comunicata dalla Piccola Italiana De Rosa al generale Graziani, che dichiarava la sua delusione nell'aver appreso dai quotidiani che non sarebbe stato il destinatario della sua lettera a raggiungere per primo la capitale dell'impero etiopico: «il mio desiderio sarebbe di sentire che Lei è entrato in Addis-Abeba ed ha preso il Negus ma mi hanno detto che, probabilmente andrà il generale Badoglio, questo per me è un vero dolore» (De Rosa 1936). Ancora più radicale fu il sentimento espresso dalla Picco-

la Italiana Laura Così: «quando seppi che Addis Abeba era stata occupata dalle truppe del Maresciallo Badoglio, e non dalle vostre, ve lo confesso, tutti gioirono, ma io piansi, e ci volle un bel dire del mio papà per convincermi che per noi Italiani era la stessa cosa». In quest'ultima lettera appariva anche una dimensione segreta, ignota al mondo degli adulti: la bambina, infatti, concludeva il suo testo accennando alla difficile situazione economica della sua famiglia, nella quale il padre, pur avendo fatto domanda di arruolamento per l'Africa, non era stato ancora chiamato alle armi. La precarietà del nucleo familiare si combinava così con i suoi desideri materiali: «le [sic] ho chiesto [al padre] di comprarmi un vestitino e le scarpe nuove, e mi ha detto, che appena parte all'Africa mi manderà i soldi per comprarlo. Perciò ho pensato di scrivere a voi nascosto di mio papà perché lo chiamate subito [sic] all'Africa» (Così 1936).

L'eroismo dei soldati era tanto più apprezzato perché propedeutico alla civilizzazione dell'Etiopia: «la vostra tristezza di questi giorni – scriveva la Piccola Italiana Adriana Tramontano – sia coronata dalla vittoria e m'auguro che possiate riuscire nell'intento di portare la civiltà in quel popolo abissino, legato ancora alla catena della schiavitù» (Tramontano 1936). Non mancavano, inoltre, riferimenti a una possibile deflagrazione dei rapporti internazionali fra l'Italia e gli Stati democratici – Regno Unito e Francia su tutti – che anticipavano, di fatto, la Seconda guerra mondiale: il Figlio della Lupa Ferruccio La Sala scriveva a Graziani che avrebbe voluto diventare adulto in fretta «per combattere contro la nostra cara amica Inghilterra e contro le altre Nazioni Sanzioniste» (La Sala 1936), mentre Franco Giannini mostrava di collocarsi già nel prossimo futuro, nel quale l'I-

talia, dopo aver sconfitto il popolo «barbaro dell'Etiopia [...] forse vincerà ancora, e modificherà, ha annunciato Mussolini, la carta d'Europa» (Giannini 1936). Molto interessante, infine, sebbene sia scarsamente rappresentata, è la caratterizzazione imperiale degli italiani residenti all'estero, così come appare nelle scritture indirizzate a Graziani: i fratelli Russo, per esempio, l'uno Avanguardista, l'altra una Piccola Italiana, residenti a San Paolo, in Brasile, scelsero la data del primo giorno dell'Impero per esprimere «all'Eroe di Neghelli e Harrar, al Valoroso Condottiero, coadiuvatore della meravigliosa Vittoria che riaprì le vie al novello Impero Romano, la riconoscenza di noi tutti Italiani lontani, troppo lontani, dalla nostra amata Patria» (Rosso 1936). All'interno di questa lettera, dunque, emergeva il filo rosso rappresentato dalla continuità della stagione imperiale dall'età classica sino a quella novecentesca, secondo gli schemi già analizzati da Brillante (2023).

Infine, a conferma della tesi recentemente esposta da Chiosso in merito a una resistenza del corpo magistrale al processo di fascistizzazione scolastico (2023, pp. 165-240), le lettere indirizzate dai maestri a Graziani e ai soldati appaiono solitamente collocate su un piano più formale e distaccato rispetto ai testi scritti dai loro studenti. Non mancavano, tuttavia, lettere nelle quali gli insegnanti dichiaravano esplicitamente la loro adesione al progetto imperiale fascista. Un'insegnante anonima di Gabiano Monferrato, per esempio, scriveva al generale spiegando la sua funzione di mediatrice nei confronti dei suoi alunni di prima e seconda elementare: «loro stessi hanno detto ciò che volevano scrivere e io ben volentieri li ho aiutati ad esporre per iscritto il loro pensiero», salvo concludere, tuttavia, affermando di

essere «una Maestra educata e cresciuta nell'atmosfera di Mussolini – e che null'altro può fare se non instillare forti sentimenti patriottici nell'animo dei bimbi che le sono affidati da educare e plasmare e preparare per il miglior destino d'una nuova Italia imperiale conquistata con la fatica, la sofferenza e il sangue» (Maestra 1936). Non mancavano altri testi analoghi, nei quali gli insegnanti rivendicavano apertamente e con orgoglio il loro ruolo attivo nella formazione dell'uomo nuovo fascista. «Sente una Maestra educata e cresciuta nell'atmosfera dell'Italia di Mussolini – scriveva a Graziani l'insegnante della seconda classe della scuola elementare di Gabiano Monferrato – e che null'altro può fare se non instillare forti sentimenti patriottici nell'animo dei bimbi che le sono affidati da educare e plasmare e preparare per il miglior destino d'una nuova Italia imperiale conquistata con la fatica, la sofferenza e il sangue» (Gabiano Monferrato 1936). Nella lettera inviata dalla maestra Colombo di Carate Brianza a Graziani, l'autrice esprimeva pieno soddisfacimento per la sua missione educativa improntata ai valori del fascismo: «a Lei, sia ben accetto quell'augurio e quel compiacimento che parte da in pretto cuor d'insegnante, che ogni giorno foggia sulle orme del fascismo e del sacrificio anime che domani dovranno essere le fiere scelte dell'Italia imperiale» (Colombo 1936b).

### 2.3. Temi ricorrenti nella produzione dei disegni infantili

L'inizio delle ostilità fra l'Italia e l'impero etiopico, inoltre, si rifletté anche nel campo della produzione delle copertine

dei quaderni scolastici: la serie «Gioventù eroica», prodotta a partire dalla metà degli anni Trenta, condusse al definitivo tramonto ai «richiami agli atti eroici di carattere civile che avevano caratterizzato “il tempo di pace”, ovvero la stagione precedente». I soggetti in età scolare, invece, a partire dalla metà degli anni Trenta furono raffigurati «nelle copertine dei quaderni, con le fattezze, il piglio marziale e la risolutezza degli adulti e, più in particolare, dei soldati armati e pronti a combattere» (Sani 2023, p. 486).

Vi è dunque una profonda correlazione fra l'apparato iconografico che il regime – attraverso gli accordi stipulati dalla Presidenza Centrale dell'Opera Nazionale Balilla con alcune aziende impegnate nella produzione di quaderni scolastici – si impegnava a promuovere raffigurando giovani eroici che, «appaiono a tutti gli effetti [...] i degni rappresentanti della “nazione armata” fortemente propugnata dalla propaganda fascista in questo periodo» (ivi, pp. 487-488) e le tematiche espresse nelle lettere degli studenti elementari, inquadrati all'interno delle organizzazioni giovanili del fascismo, abituati «dalla più tenera età a rispondere senza riserve di storia alle sollecitazioni ideologiche e alle istanze di mobilitazione provenienti dall'alto» (La Rovere 2002, p. 65). Le rappresentazioni figurative inserite all'interno delle lettere inviate dagli studenti delle scuole elementari a Graziani e ai soldati impegnati nel conflitto bellico in Etiopia, dunque, all'interno di un'ottica di *visual culture studies* (Dikovitskaya 2005) consentono di rispondere ai quesiti sollevati da Rogoff in merito a coloro che sono privilegiati nel regime di visibilità e alle fantasie di dominio alimentate da queste immagini (2000, p. 29).

Lo studio di questi apparati iconografici, infatti, richiede ai ricercatori di interrogarsi su quale funzione ebbero,

e sollecita «una maggiore attenzione allo spazio e al tempo della produzione di un'immagine soggetti a controllo, a chi lo esercita e per quale fine» (Sorba, Troilo 2006, p. 745). Le rappresentazioni figurative presenti all'interno delle scritture conservate nel fondo Graziani, dunque, riferentesi in particolare alla guerra condotta dall'Italia contro l'Etiopia nel biennio 1935-1936, concentrarono al loro interno le «tensioni che le rendono documenti del desiderio di affermazione e di dominio di chi le ha prodotte, più che non documentazione oggettiva e neutrale – se mai una tale documentazione è possibile – delle culture rappresentate» (Pinotti, Semaini 2016, p. 23). L'immaginario che promuovono queste illustrazioni composte dagli allievi, dunque, fu costruito «a partire dalle sollecitudini dell'ambiente, che in quegli anni parla di guerra, di dominio imperiale, di opere del regime, di Duce» (Montino 2006a, p. 650). Si tratta di un apparato iconografico che presenta rischi nell'interpretazione, sebbene non difetti di notevoli potenzialità euristiche, come hanno dimostrato le ricerche di Meda, conseguenza dell'inaugurarsi di una stagione di studi che ha rivalutato i disegni infantili come elementi imprescindibili delle ricerche maturate all'interno delle molteplici storie dell'educazione (Dussel, Priem 2017, p. 642). Meda, in particolare, ha evidenziato come

i disegni infantili costituiscono [...] una delle categorie di fonti meno prese in considerazione dagli storici, poiché sono considerati, da un lato, non decifrabili in modo univoco in virtù della loro natura iconica [...] e, dall'altro, poco affidabili in virtù della loro genesi infantile, riconducibile alla loro realizzazione da parte di un soggetto (il bambino) considerato

- fino a pochi decenni fa e dal punto di vista della storiografia
- passivo (se non inerte), a causa della sua minore età (Meda 2014, p. 142).

È convinzione dell'autore, invece, che condivide la tesi dello storico maceratese, che i disegni infantili siano fonti storiche preziose per «studiare l'immaginario collettivo sviluppato in età infantile da una determinata generazione in relazione a un dato evento, nonché a indagare le tendenze ideologiche e propagandistiche dei disegni infantili prodotti in contesti storici e politici particolari» (ivi, pp. 144-145). All'interno di questa analisi sono state privilegiate, dunque, le illustrazioni riconducibili direttamente all'opera degli alunni, tralasciando, invece, quell'apparato iconografico prodotto a livello industriale che si può individuare nelle cartoline a tema coloniale stampate in occasione della guerra etiopica, ovvero le immagini della Madonna d'Oltremare, oggetto di particolare venerazione da parte delle famiglie dei soldati partiti per il fronte africano. Alla luce di questa doverosa promessa si osserva che i soggetti iconografici privilegiati all'interno delle scritture scolastiche rappresentano due categorie principali: da un lato includono le autorappresentazioni stilizzate – ad esempio un Balilla che rivolge il saluto romano (Bagliolo 1937) – dall'altro alludono alla rinascita imperiale di Roma (Sacco 1937) e all'ascesa della potenza militare italiana (D'Asaro 1937) che porta la pace in Etiopia grazie al valore delle sue armi (Lorenzani 1937). Quest'ultima categoria appare rafforzata dalla raffigurazione di soldati italiani accampati nelle tende localizzate negli accampamenti collocati in Etiopia (Licheri 1936). Queste illustrazioni si ac-



Figura 2.1.



Figura 2.2.

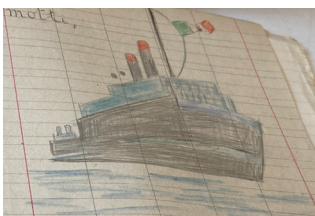


Figura 2.3.



Figura 2.4.

compagnavano sovente alle scritture scolastiche prodotte dagli alunni più piccoli, che compensavano così la scarsa lunghezza delle lettere inviate a Graziani. Alla seconda categoria afferivano anche i disegni infantili la cui paternità era da attribuire agli studenti della Scuola Italiana della Missione della Consolata: i motivi ricorrenti di armi, fasci e scudi della casa reale Savoia, accompagnati talvolta dalla scritta «Patria» (Garabedian 1936), infatti, avevano lo scopo di rinforzare la loro adesione al progetto imperiale italiano nei confronti del quale, come sarà illustrato nel corso del quarto capitolo, si sentivano parte integrante, sebbene non fosse riconosciuta dalle stesse autorità coloniali italiane. Colpisce, in particolare, l'immagine conservata nel diario di Armen Bogharian (1936), al cui interno è rappre-



Figura 2.5.



Figura 2.6.



Figura 2.7.

sentata una biga condotta da quattro cavalli guidati da un imperatore romano, segno inequivocabile della presenza, all'interno delle scuole coloniali, del *fil rouge* caratterizzato dalla ripresa dell'elemento romano classicheggiante, declinato, tuttavia, nell'ambito dell'espansionismo fascista Oltremare.



## Capitolo 3

### «Popoli selvaggi e ingrati»

Stereotipi di rappresentazione del corpo coloniale nelle lettere dei Balilla e delle Piccole Italiane

#### 3.1. I canali di trasmissione delle immagini del corpo africano in Italia

A partire dalla seconda metà dell'Ottocento l'immagine del corpo africano fu diffusa in Italia principalmente mediante tre canali comunicativi: il primo, capace di interessare un pubblico più vasto, fu costituito dalla ricostruzione della cultura materiale extraeuropea – filtrata dagli intenti formativi del carattere nazionale in opposizione all'alterità dei popoli colonizzati – nelle esposizioni nazionali che si svolsero in Età Liberale. «Le esposizioni – osserva Gribaldo – rappresentano non tanto uno spartiacque storico per la costruzione dell'alterità, quanto piuttosto un momento specifico che vede l'emergere di un intreccio tra esotizzazione, mercificazione, inferiorizzazione e spazio della rappresentazione visiva» (2013, p. 386). All'interno di questi eventi, infatti, «era possibile a tutti non solo osservare, come al cinematografo, ma quasi toccare con mano i profondi cambiamenti culturali prodotti dalle ridotte distanze temporali» (Savarese 2007, vol. I, p. 624). Il secondo canale – anch'esso destinato a incidere profon-

damente sull'opinione pubblica nazionale – fu rappresentato dall'iconografia commerciale dei prodotti industriali aventi come oggetto la rappresentazione dell'alterità africana (Elia 2023b). Il terzo, invece, riguardò le scritture scolastiche e i testi coloniali (Laforgia 2004, pp. 210-239): la lettura di questi volumi, infatti, alimentò un immaginario degli insegnanti e degli alunni che si susseguirono, in una dimensione intergenerazionale, nelle aule scolastiche fino agli anni Settanta del Novecento (Gabrielli 2015, pp. 188-195). Nell'ambito dell'ultimo canale, la ricerca condotta in questo capitolo lumeggerà la ricostruzione del corpo dei sudditi dell'Impero, così come emerge dallo studio delle lettere scritte dai bambini italiani a Rodolfo Graziani nei giorni successivi all'attentato subito nel febbraio del 1937 e che provocò una rappresaglia durissima da parte delle autorità coloniali.

I caratteri stereotipati dei testi oggetto di studio all'interno di questo capitolo, dunque, devono essere analizzati all'interno di un discorso coloniale (Niranjana 1992) composto da un corpo di conoscenze (Bonelli 2021, pp. 5-32), modelli di rappresentazione (Piccioni 2022, pp. 375-396) e strategie di gestione del potere (Burgio 2022, p. 7) che, a partire dal 1937 – l'anno nel quale si verificò l'attentato a Graziani e fu applicata la legislazione razziale nell'Oltremare – promossero una separazione fra colonizzatori e colonizzati (Zocchi 2019, pp. 1-27). In quegli anni il corpo degli Africani fu sottoposto a un processo di “razzializzazione”, orientato alla costruzione di «una rappresentazione “gerarchicamente” connotata delle *differenze* (“fisiche”, e “culturali”, “reali” e “immaginarie”) tra i diversi gruppi» (Mellino 2012, pp. 119-120), che aveva l'obiettivo di porlo in

contrasto con quello italiano, inteso normativamente come «maschile, bianco e mediterraneo, eterosessuale e cattolico» (Giuliani 2014, p. 247).

Negli anni compresi tra la guerra all'Etiopia (1935-1936) e la caduta del Regime nel 1943, l'istruzione fu uno strumento strategico per formare la mentalità imperialistica delle nuove generazioni di italiani, «condizionandole nelle molteplici dimensioni della loro identità – culturale, sociale, “spirituale” – in modo coordinato e continuativo» (Gabrielli 2013, p. 343). Allo scopo di comprendere quale caratterizzazione fu attribuita agli etiopi, è stata adoperata la medesima metodologia applicata nel corso dei due capitoli precedenti, attraverso lo studio dei termini ovvero delle espressioni ricorrenti relativi alla descrizione del corpo indigeno (Volpato *et al.* 2010, pp. 269-287). Questi avevano l'obiettivo di delegittimare gli africani (Bar-Tal 1989, pp. 169-182), mediante pratiche di deumanizzazione (Haslam 2006, pp. 252-264) che rendevano i nemici più simili a bestie che a esseri umani, rendendo così moralmente ineccepibile l'agire con violenza nei loro confronti (Mamone 2017, p. 125). Si tratta di un criterio di analisi inedito, che avrà come obiettivo quello di sottolineare una caratterizzazione poliedrica della guerra d'Etiopia che entrava prepotentemente nella dimensione quotidiana dell'infanzia italiana, agendo sia sulla rappresentazione propagandistica del conflitto, sia sugli sviluppi successivi che riguardavano principalmente l'aspetto civilizzatrice dell'azione metropolitana in quella che era ormai divenuta l'Africa Orientale Italiana.

### 3.2. Le tre aree semantiche riconducibili alla descrizione dell'indigeno abissino

Secondo questo approccio metodologico, circoscrivendo il campo d'analisi alle lettere aventi come oggetto le reazioni degli scriventi all'attentato del 1937, per un totale di 246 documenti, si può osservare come i modelli descrittivi degli abissini siano ispirati a quelli inclusi all'interno dei testi scolastici coevi (Gabrielli 2015, pp. 164-188). I nemici africani dell'Italia fascista, infatti, furono raffigurati in termini dispregiativi e pregni di stereotipi razziali riconducibili a tre aree semantiche: la prima categoria riguardava l'alterità fisica e morale rispetto a quella degli italiani, espressa sia attraverso l'uso di sostantivi e aggettivi che afferivano alla caratterizzazione del corpo indigeno (brutto, sporco e selvaggio), sia in termini che alludevano all'inferiorità morale e culturale degli africani – considerati, dunque, malvagi, assassini e inumani – che raccoglie il 31% delle occorrenze. Seguiva, in ordine decrescente, pari al 24% dei testi analizzati, il raggruppamento semantico che conteneva accuse agli abissini di aver infranto le leggi italiane, qualificando l'attentato, pertanto, come un gesto proprio di un popolo traditore, ribelle e infedele. Nella terza e ultima area (13%), infine, gli etiopi furono accusati dai Balilla e dalle Piccole Italiane di essere delinquenti, criminali e briganti per aver colpito il viceré mentre costui era impegnato nella distribuzione di offerte al popolo abissino. Una categoria separata dalle altre, infine, era composta dai testi nei quali non emergeva alcuna caratterizzazione del corpo africano (32%): anche questo dato appare significativo perché dimostra la posizione secondaria del soggetto colonizzato, che nelle nar-

razioni imperiali assumeva una posizione subalterna rispetto a quello italiano (Comberiati 2014, p. 401).

All'interno delle scritture riconducibili alla prima categoria semantica che sarà approfondita in questo paragrafo, si possono cogliere alcuni riferimenti alla natura bestiale del corpo etiope, i quali approfondivano il solco esistente tra la "razza" italiana e quella africana allo scopo di contribuire alla formazione di una *bianchezza* mediterranea (Giuliani 2015, pp. 167-182). Nella lettera inviata dalla Piccola Italiana Angela Calcagno a Graziani, ad esempio, quest'ultimo, secondo uno stereotipo descrittivo già applicato a Mussolini (Guerini, Pluviano 1995, pp. 126-129; Montino 2006b, p. 181), era accostato a «un grande Papà; chi osa offendere Voi offende tutta l'Italia e meriterebbe di annoverarsi tra i più infimi e perfidi animali» (Calcagno 1937). Del resto, come ha acutamente osservato De Giorgi in un recente contributo dedicato alle caratteristiche del totalitarismo educatore fascista, negli anni del Ventennio prevalse un immaginario «fascista, maschilista e virilista. In tale immaginario mitico fascista la madre quasi scompariva: nel neopaganesimo romaneggiante i bimbi italiani dovevano essere come Romolo e Remo, figli della lupa (o di un'aquila romana)» (De Giorgi 2024, p. 50). Si riscontra, pertanto, anche all'interno del corpus epistolare indirizzato a Graziani, lo stato di discrasia esistente fra la rappresentazione del generale italiano ispirata a caratteristiche quali l'essere risolutore in battaglia e quella in cui si esaltava il suo ruolo sino a farne oggetto di venerazione. Le radici di questa differenziazione si possono riscontrare nel meccanismo descritto da Targhetta il quale osservava come «da veicolo primario di una propaganda plurima – morale come nozionistica e, da ultimo, ideologica – le lettere esem-

plari si erano fatte nel nuovo secolo, e in particolare dagli anni Venti, depositarie di confidenze e intimità, indagando nei piccoli mittenti le componenti psicologiche legate ai sentimenti più svariati: dal rimorso all'irrequietezza, dall'invidia alla gelosia» (2013, p. 155). Le analogie tra stato bestiale e gli etiopi non si arrestavano ai criminali accusati di aver ferito Graziani, ma coinvolgevano anche il Negus, considerato il principale responsabile dell'aggressione dell'Etiopia ai danni dell'Italia che avrebbe scatenato la reazione militare di quest'ultima, liberando gli abissini «dalla schiavitù, dal comando di quella bestiaccia del Negus, il quale dovette subire la meritata umiliazione» (Giagoni 1937). La Piccola Italiana Teresina Budite esprimeva in modo esemplare gli stereotipi negativi che caratterizzavano la figura del Negus, augurando – a un soldato al quale aveva scritto – di farlo prigioniero «allo scopo che io me lo sogno un uomo cattivo e barbaro perché non lascia battezzare i bambini e poi fa maltrattare tutta la gente buona» (Budite 1936).

Compare in questa categoria un altro dei *topoi* relativi alla rappresentazione del corpo africano, soggetto alla schiavitù imposta dall'imperatore ai suoi sudditi, che gli italiani avrebbero provveduto, in nome della loro superiore civiltà, a debellare. «Sono molto grata della grande Vittoria riportata non solo alla nostra Patria ma anche agli abitanti della terra conquistata, liberata da un malvagio che li sfruttava» (Ghisalberti 1937). Il viceré era stato salvato per intercessione divina «dall'orribile gesto di gente selvaggia» come ricompensa per aver «spezzato le dure catene di schiavitù Africana» (Peruzzo 1937). Il corpo degli indigeni, inoltre, era qualificato come selvaggio, perché in questo modo era esplicitato il loro destino ultimo, che consisteva nell'essere

governati da un popolo civilizzato, ossia quello italiano: «Tu [Graziani, *n.d.a.*] ci hai dato l'Impero e Tu solo, degno seguace del Duce, hai la forza, il coraggio, e l'abilità di governare e domare questi popoli selvaggi e ingrati» (III A di Balestrate 1937).

### 3.3. L'odio nei confronti degli etiopi nelle scritture epistolari

Queste popolazioni assoggettate alla potenza delle armi italiane erano accusate, anche nelle lettere indirizzate a Graziani in circostanze diverse da quelle dell'attentato subito nel 1937, di essere indegne di possedere regioni che si annunciavano, al contrario, potenzialmente ricche: «So che le terre Africane sono molto fertili – scriveva la Piccola Italiana Vera Agnuzzi al generale – ma abitate da popoli barbari e selvaggi che non sanno sfruttare» (1936). Non mancavano posizioni più radicali, che richiedevano a Graziani di risparmiare solo gli infanti: «infilateli tutti questi abissini meno dei bambini perché poverini, loro non hanno nessuna colpa» (III classe e Giordano 1937). Vi sono alcune lettere, in particolare, che esprimono con durezza l'avversione nei confronti degli abissini: sono significative perché furono scritte fuori dall'ambiente scolastico e manifestano efficacemente i sentimenti che animavano una generazione nata in un'Italia già fascista: «carissimo signor generale – scriveva un capo squadra Balilla – sono tutti da bruciare quei negri e anche quelli che li consigliano dice la mamma» (Callori 1937). Contenuti persino più radicali si riscontrano nella missiva indirizzata a Graziani dalla Piccola Italiana Iride Pratesi, anche questa

compilata al di fuori dall'ambito scolastico: «io, quelli che gli ànno [sic] tentato la vita, li porterei in Italia e gli darei fuoco colla benzina. Io e la mia compagna siamo andate in un campo, si è fatto un uomo di paglia si diceva che era [sic] chi l'ha ferito e si cominciò a tirargli le sassate e gli si dette fuoco» (Pratesi 1937).

Faceva eco a questi sentimenti di vendetta la lettera della Piccola Italiana Francesca Borgia: «In quel momento io avrei voluto essere presente per prendere anch'io il fucile e uccidere così con le mani, almeno uno di quei vigliacchi e schiacciarli il cuore» (Borgia 1937).

L'odio nei confronti degli etiopi, del resto, era precedente all'attentato a Graziani: fin dal 1936, infatti, si riscontrano nelle scritture esaminate testimonianze del desiderio di arrecare distruzione in Africa. Perfino la raccolta dei rottami ferrosi per sostenere la Patria si trasformava in un'occasione per augurare la morte del nemico: «Noi Piccole Italiane e i Balilla della nostra scuola abbiamo raccolto tanto ferro e l'abbiamo portato alla stazione [...] e gli abbiamo detto: O ferro, vai lontano lontano e trasformati in buoni cannoni e uccidi tanti abissini, di cui il generale Graziani è il terrore» (Corsetti 1936).

La descrizione del corpo indigeno non era esente da un paragone con quello "bianco": nella lettera che Ida Tortorelli, alunna di classe IV, indirizzò a Graziani, la scrivente manifestò la sua intenzione di inviare dolciumi ai bambini abissini, non senza trascurare un confronto con quelli italiani: «per la Santa Pasqua manderemo ai morettini un pacchetto di caramelle. Chi sa come i morettini sono golosi di dolci caramelle, neri morettini. Però non c'è paragone coi bimbi italiani. Anche noi siamo golosi» (Tortorelli s.d.).

Nella caratterizzazione bestiale dei sudditi coloniali, infine, non deve essere trascurata la funzione propagandistica della letteratura per l'infanzia coeva, al cui interno un autore come Giuseppe Fanciulli (1881-1951) (Montino 2009b), pubblicando una serie di volumi ambientati in Africa, per conto della casa editrice «La Scuola di Brescia», scriveva che a Bargal, in Somalia, «le iene [cioè i Somali] continuarono ad aggirarsi in fitte schiere sotto al minareto. Sparavano, nella speranza di colpire quegli ostinati difensori» (Fanciulli 1937, p. 92). Il gesto immorale degli abissini – l'aver attentato, cioè, alla vita di Graziani – era accostato alla loro negativa caratterizzazione fisica: «quella gente d'ebano dai più bassi sentimenti criminali ha tentato di ucciderVi con bombe a mano lanciate a bruciapelo sul luogo dove svolgevasi la cerimonia» (Piccola Italiana s.d.), nella quale Graziani svolgeva opera di beneficenza «a quei barbari negri» (Gori 1937).

### 3.4. Le lettere agli ascari italiani e ai bambini etiopi

Un sottogruppo specifico di lettere scritte dagli studenti delle scuole elementari era indirizzato esclusivamente agli ascari e alle altre truppe coloniali, considerati dalla propaganda coloniale, fin dai tempi della guerra di Libia (1911-1912), come emblema della fedeltà alle truppe metropolitane (Zaccaria 2012, p. 10). Questa caratterizzazione si rispecchia nei componimenti indirizzati ai soldati indigeni coloniali:

ascaro fedele – scriveva la piccola italiana Marisa Tenneroni – vicino al tuo gran comandante [...] ti vedo col tuo cuore che batte forte al pronunciare il nome d'Italia [...] ti vedo amico

dei miei fratelli italiani, ti vedo e ti ammiro. [...] Ascaro somalo, fedele a quel capo vittorioso quale il Graziani, ho scritto per dimostrarti il mio amore e affetto per le truppe che combattono con mirabile valore (Tenneroni 1936).

La differenza razziale era comunque sottolineata, anche se sottesa al sentimento di un'appartenenza militare condivisa: «Non sei uno dei bianchi, ma sei italiano lo stesso e per te noi sentiamo maggior simpatia perché rappresenti qualcosa di nuovo sei nero e a noi ci piaci! [...] Contemporaneamente vogliamo ricordare anche i nostri soldati bianchi. Allora ti incarichiamo di porgere al tuo tenente, che certamente è uno della nostra razza, il nostro affettuosissimo saluto» (Clementi 1936). Nell'immaginario dell'infanzia prossima a conquistare l'impero, l'impegno in guerra si sarebbe dovuto misurare sul campo di battaglia, a fianco dei reparti indigeni: «Caro Generale – spiegava il capo squadra Balilla Antonio Marinoni – vorrei avere le ali per poter volare lì da lei a combattere insieme ai Dubat contro gli abissini» (Marinoni s.d.).

Non inganni, tuttavia, l'esaltazione dei vincoli di unione tra soldati metropolitani e coloniali. La rappresentazione positiva dell'indigeno, infatti, è sottoposta alla verifica del vincolo della sua fedeltà: venuta meno questa, ovvero incrinata la fiducia nella redenzione dell'elemento africano alla causa imperialistica italiana, le comunicazioni epistolari cessarono. Del resto, già nel 1936 emersero nelle lettere riferimenti colmi di disprezzo razziale nei confronti degli etiopi, che sottolineavano come discriminante la differente colorazione della pelle rispetto a quella degli italiani: «caro combattente [...] – scriveva la piccola italiana Flora Donato

– da giorni penso a voi che combattete contro quegli infami negri» (1936).

Non deve stupire, perciò, la rinuncia da parte degli studenti delle scuole elementari italiane a indirizzare i loro componimenti ai soldati africani all'indomani dell'attentato compiuto ai danni di Graziani nel febbraio del 1937. Questo evento, e la disumana repressione che ne seguì, scatenarono una durissima campagna d'odio nei confronti degli etiopi, accusati di essere i mandanti del tentato omicidio del *vicere*; sebbene gli ascari non fossero stati inclusi nel novero degli accusati, sembra evidente che l'esclusione delle truppe coloniali dai mittenti dei componimenti italiani a partire dal 1937 sia attribuibile, oltre che agli echi che questo attentato ebbe presso l'opinione pubblica italiana, anche al coevo inasprimento delle pratiche razziste nei confronti delle popolazioni africane assoggettate, al quale non furono estranee le leggi approvate nel corso dello stesso anno contro il madamato (De Cristofaro 2026, pp. 61-75). Mussolini, infatti, intendeva neutralizzare il pericolo rappresentato dalla «convivenza con i popoli sottomessi e la conseguente nascita di meticci, che avrebbero compromesso il prestigio dei conquistatori e ne avrebbero logorato l'impero» (Loré 2024, p. 168). Non deve essere dimenticato, inoltre, che a partire dalla conclusione della guerra etiopica, il regime aveva sostenuto «una campagna propagandistica finalizzata a insegnare agli italiani e alle italiane non solo a sentirsi superiori rispetto alle popolazioni coloniali [...] ma a vedere gli africani come un pericolo per sé stessi come nazione» (Deplano 2025b, p. 305). Nel 1937, del resto, in coincidenza con l'approvazione del regio d.l. 880 che proibiva le unioni «miste» e inaugurava così il razzismo coloniale di Stato, Bot-

tai, ministro della pubblica istruzione, «aveva ordinato alle scuole di mantenere un distacco superiore nelle corrispondenze avviate con le scuole dei sudditi coloniali» (Gabrielli 2023, p. 265). La Carta della Scuola voluta dallo stesso Bottai due anni più tardi ed «elaborata al culmine, si direbbe, di un progetto di lunga durata di edificazione dello Stato e della società fascista, dell'uomo nuovo, dell'italiano nuovo del fascismo, così come era maturato, progressivamente, nella [sua] ventennale esperienza politica, ideologica e culturale» (d'Arcangeli 2024, p. 85), prevedeva, all'interno del programma della disciplina storica relativo al grado d'istruzione elementare, l'insegnamento delle guerre coloniali in quanto «necessarie allo sviluppo della Nazione e portatrici di civiltà presso i barbari» (Ostenc 2022, p. 145). L'odio espresso dal capo squadra Balilla Giancarlo Callori nei confronti dei «negri» che avrebbero meritato di essere bruciati vivi per aver attentato alla persona di Graziani (1937), dunque, non costituisce un episodio isolato, ma rappresenta molto bene gli esiti delle pratiche razziali perseguite nelle istituzioni educative formali, informali e non formali che contraddistinsero gli anni dell'imperialismo razzista e che non sembrano avallare, considerata l'estrema disomogeneità dei processi di genesi di questi documenti, una loro valutazione in termini di «esercizi retorici che non implicavano un'adesione profonda» (Ostenc 1981, p. 273) da parte degli scriventi. A partire dalla metà degli anni Trenta, dunque, si assistette in Italia a una campagna mediatica a favore dell'idea e dell'immaginario imperiali che non aveva precedenti nella storia nazionale, al cui interno, accanto a temi già presenti in passato – come ad esempio il richiamo a Roma e alla necessità di sfruttare le colonie come una sorta di terra pro-

messa destinata agli emigranti – emergevano aspetti inediti, costituiti dagli sforzi di impregnare «qualsiasi elemento di quell'immaginario di un razzismo nuovo, qualitativamente diverso, che più di ogni altra cosa definisce e qualifica la cultura – e la prassi – coloniale del fascismo» (Ertola 2025, p. 271). In altri casi, invece, il desiderio di disciplinare i nuovi sudditi coloniali partiva proprio dall'iniziativa degli stessi bambini italiani, che chiedevano ai loro insegnanti di inviare delle divise proprie delle organizzazioni giovanili fasciste ai coetanei etiopi, perché avrebbero saputo infondere «i migliori sentimenti di italianità» (Piccole Italiane di San Vittore Olona, s.d.). I Balilla della quinta classe elementare di una scuola di Gioia del Colle, rappresentati dall'insegnante Giovanni Losito, inviarono «una divisa da caposquadra Balilla e 30 distintivi tricolori da distribuire ai piccoli camerati della prima scuola italiana, istituita in Addis Abeba. La divisa, per espresso desiderio dei miei discenti, sarà indossata dal miglior alunno indigeno che dimostrerà attaccamento allo studio e alle istituzioni italiane» (Losito 1936). In un altro caso, invece, a farsi caso dell'invio di questi indumenti fu il presidente del Comitato Comunale di Muggiò dell'Onb: «l'atto [del dono] – scrisse a Graziani – non poteva essere puramente simbolico, poiché questi piccolissimi organizzati credono che le divise da essi donate, vestano già due piccoli moretti» (Cella 1936). A questa lettera faceva eco un'altra, inviata da una scolaresca elementare di Scafa di San Valentino, comune pescarese, alla quale si allegava una «bandiera tricolore, affinché essa sia donata ad una delle scuole italiane che son già sorte o sorgeranno nella terra del nuovo Impero romano; rappresenti per i nuovi piccoli camerati e compagni il simbolo vivo della Patria vittoriosa e ricordi il

fraterno amore di chi questo simbolo volle offrire» (Alunni di Scafa 1936). Solamente una di queste divise fu inviata a una bambina etiope da Bruna Ziliani che l'avrebbe offerta «a te, cara moretta di Addis Abeba, [...] come simbolo d'Amore fraterno» (1936). Singolare, a questo proposito, la lettera inviata dall'avanguardista Mario Angeloni al viceré Graziani, nella quale chiedeva di poter essere chiamato al più presto nel nuovo impero per «imparare agli Avanguardisti Etiopici ha [sic] saper maneggiare [sic] le armi Italiane. Se domani occorreranno possono anchesi distruggere con noi il nemico dovunque. Come i nostri fedeli ascari che avevano saputo costruire l'Impero Italiano» (Angeloni 1936). In realtà il governo fascista non intese mai estendere l'Onb e più tardi la Gil ai sudditi indigeni, che furono inquadrati, a conferma della loro diseguale natura giuridica e razziale, all'interno di organizzazioni differenti, non già provviste di carattere unitario ma gestite a livello locale, con l'obiettivo di evitare la formazione di un comune senso di identità degli iscritti che una forma associativa unitaria avrebbe concorso a realizzare, e, allo stesso tempo, «evitando ogni simbologia che potesse alludere all'uguaglianza tra africani e italiani» (Gabrielli 2009, p. 257).

## Capitolo 4

### «Se sarò buono, sarò italiano»

La costruzione dell'inferiorità coloniale  
nei diari della comunità armena  
della Missione della Consolata

#### 4.1. Le istanze integrative della comunità armena a Addis Abeba

La documentazione esaminata all'interno di questo capitolo proviene essenzialmente da un fascicolo interno al fondo «Rodolfo Graziani», depositato presso l'Archivio Centrale di Stato, nel quale furono inclusi componimenti scritti dagli alunni armeni iscritti alla scuola elementare sita in Addis-Abeba e gestita dalla Missione della Consolata (Pretelli 2011, p. 282). La storia di questa comunità negli anni dell'occupazione fascista dell'Etiopia è stata ricostruita in un recente saggio da Adjemian, il quale ha evidenziato come gli armeni, profondamente integrati all'interno del contesto sociale e politico etiope, adottarono soluzioni opposte dinanzi all'annessione della colonia africana all'Italia, collaborando con gli invasori, ovvero combattendo contro di loro al fianco dei patrioti etiopi (Adjemian 2022, p. 239). La documentazione conservata presso il fondo archivistico di Graziani mostra, in prevalenza, l'emergere di sentimenti filo-italiani tra le fila degli studenti armeni, sedotti dalle lusinghe legate alla possibilità di ottenere la cittadinanza italiana. In un promemoria

indirizzato da autore anonimo – ma identificabile con ogni probabilità con Rodolfo Micacchi, alto funzionario scolastico occupato in ambito coloniale – al direttore generale dell'Ufficio Scuole del Ministero delle colonie, in una data non precisata, e tuttavia per analogia con altri documenti precedenti e successivi riconducibile al 1936, questi descriveva il ruolo svolto dalla Missione della Consolata. Questa istituzione, «come è noto, aveva costituito in Etiopia prima della nostra occupazione, una organizzazione scolastica, che abbracciava le seguenti scuole: Addis Abeba – Scuola elementare per bianchi. Collegio per bianchi, Scuola elementare per indigeni» (Pro-Memoria s.d.). Questa organizzazione risultava essere stata sovvenzionata dal Ministero degli Affari Esteri: Micacchi riteneva opportuno «valersi di essa, stipulando con la Missione apposita convenzione, la quale potrebbe essere redatta tenendo presenti le convenzioni già stipulate per le Scuole della Somalia, ovvero quelle stipulate con le Congregazioni le quali gestiscono in Libia le scuole già dette “a sgravio”» (ivi).

L'evento narrato all'interno di questi componimenti fu rappresentato dalla visita, compiuta al termine del mese di agosto del 1936, di Rodolfo Graziani agli studenti e alle studentesse frequentanti la Missione Italiana della Consolata.

Questo incontro fu affrontato all'interno di una serie di scritture scolastiche rappresentate, nella maggior parte di casi, dai diari, definiti da Borruso, in un recente intervento, come «istituzionali, suggeriti o imposti, che, nonostante la matrice formale, contengono “un sottotesto, una traccia, che individua una specificità” della mano scrivente» (Minuto 2022, p. 551).

Risultano significativi, nelle tematiche affrontate all'in-

terno di questi componimenti, i riferimenti alla mancata condizione della cittadinanza italiana e, più in generale, a un auspicato ingresso all'interno di una comunità nazionale che appare come una meta ideale, destinata, tuttavia, a restare una chimera. I bambini mostrano di essere sensibili al richiamo patriottico esercitato dal dono effettuato da Graziani, una bandiera italiana risalente alla Grande guerra: «noi la onoreremo – conclude la sua lettera l'alunno Cristos Deleian – studiando bene l'italiano. Con questa bandiera non abbiamo paura di nessuno» (1936). Quest'affermazione, dunque, sembra avvalorare l'importanza attribuita all'insegnamento dell'italiano nelle politiche scolastiche coloniali fasciste: queste ultime, tuttavia, intendevano promuovere l'uso della lingua nazionale metropolitana con l'obiettivo essenzialmente pratico di garantire le comunicazioni regolari con gli indigeni, ponendo così le basi per un loro assorbimento all'interno della struttura coloniale piramidale nella quale avrebbero svolto funzioni subalterne e utili al mantenimento ovvero accrescimento della potenza metropolitana, come agricoltori, artigiani, soldati e funzionari di basso livello amministrativo (Pretelli 2011, pp. 287-288). Nel componimento scritto da Massimo Callustian, l'alunno individuato dai docenti per leggere un saluto indirizzato a Graziani, si descrive l'origine di quella bandiera e le ragioni che ne avevano permesso l'invio dall'Italia all'Africa:

la scritta [inviata da Graziani, *n.d.a.*] diceva che la piccola bandiera durante la battaglia di Vittorio Veneto per la prima volta aveva sventolata in quella città, per questo motivo l'avevano conservata gelosamente e poi l'avevano mandato a S.E., accompagnandola con un [sic] letterina, nella quale esprime-

vano il desiderio che questo tricolore fosse conservato molto bene dai bambini di una scuola di Addis Abeba (Callustian 1936).

L'aspirazione alla condizione giuridica propria dell'infanzia metropolitana, tuttavia, era destinata ad arrestarsi all'accettazione di questo dono simbolico. Il desiderio di diventare italiani, espresso in questi componimenti, avrebbe potuto realizzarsi, nelle scritture scolastiche esaminate, solo mostrando atteggiamenti improntati alla bontà, ossia al rispetto della potenza coloniale che li dominava, sebbene gli autori dichiarassero di sentirsi già italiani nello spirito, come conferma il diario di Samuele Ghiokgian, frequentante la seconda classe della scuola, al cui interno annotava che «Massimo à letto un foglio, diceva a nome di tutti che noi siamo contenti di sentirci Italiani» (Ghiokgian S. 1936). Questo intento, tuttavia, era sconfessato dagli intenti legislativi del Regime, orientati, malgrado le promesse, a evitare la concessione della nazionalità italiana agli armeni. Una beffa tanto più crudele nascondeva le promesse elargite da Graziani, se si riflette sui progetti di legislazione razziale che sarebbero stati avviati a partire dall'anno successivo: «Ieri è venuto S.E. il Vicerè. È molto buono. Vuole bene ai bambini. À detto che i bambini buoni diventano Italiani. Abbiamo cantato Giovinezza. Io amo molto il viceré perché ama i bambini» (Zamas 1936). Questa promessa mancata assume caratteri tragici laddove si consideri la condizione storica degli armeni, molti dei quali discendevano dagli emigrati dall'Impero ottomano nel quale era avvenuto un genocidio efferato pochi anni prima (Flores 2007): «certo tutti siamo contenti di sentire [queste parole] perché avere

la cittadinanza per noi Armeni che non abbiamo la patria è una grandissima cosa» (Behesmilian G.S. 1936).

#### 4.2. Analogie e differenze fra le scritture metropolitane e quelle armene

Non mancano, in queste lettere e diari, interessanti richiami alle tematiche emerse nei componimenti scritti dagli studenti metropolitani: comune a entrambe le esperienze, ad esempio, risulta essere la definizione paterna della figura di Graziani (d'Amaro 1937), che appare agli occhi di un'alunna «grande e buono». L'autrice, tuttavia, non poteva esimersi dal provare invidia nei confronti dei bambini italiani sui quali si erano riversate le attenzioni dello stesso maresciallo: «era molto contento ed ha chiamato Massimo l'accarezzato e Monsignore ha chiamato Giuseppina Porta e i suoi fratelli che sono italiani e S.E. Li ha accarezzati. Io desideravo d'essere al loro posto» (Arvanitopulos 1936). Ugualmente diffusa, in secondo luogo, era l'aspirazione a diventare soldati: «io sono ancora giovane: voglio imparare molte cose. Quando sarò grande diventerò un soldato per voi per far grande la nostra patria e se necessario morire per essa» (Bogharian s.d.). Cittadinanza italiana e appartenenza alle organizzazioni giovanili del partito si fondevano senza soluzioni di continuità nei componimenti degli alunni: «S.E. [Graziani] ci ha promesso anche un'altra cosa, ci ha detto che se staremo buoni ci darà la cittadinanza Italiana. Oh come mi fecero piacere queste parole! Così sarò anch'io un Balilla del Duce» (Callustian s.d.). Un altro alunno esprimeva lo stesso messaggio in forma più concisa, e tuttavia non

meno efficace: «Io voglio diventare buon Italiano e Fascista» (Bonachis 1936). Nei componimenti si osserva, inoltre, il reiterarsi dell'elemento valutativo legato alla visita di Graziani: «il Maresciallo ha guardato i nostri quaderni – annotava sul suo diario l'alunna Lucia Menescian – ed è stato molto contento di vedere ciò che abbiamo imparato» (1936). Nella conclusione dei componimenti gli alunni non mancavano di sottolineare la felicità nel condividere questa notizia con i propri familiari: «ritornai a casa e raccontai con orgoglio ai miei parenti che Sua Eccellenza era stato alla nostra scuola e tutto ciò che ci aveva detto» (Behesmilian H. 1936).

Infine nelle lettere emergono, sebbene siano relegate in secondo piano rispetto all'esaltazione retorica dell'evento rappresentato dalla visita di Graziani alla scolaresca di Addis Abeba, elementi che potrebbero definirsi eterodosi rispetto a questa narrazione, secondo le declinazioni del modello di scrittura personale già descritto da Montino, che attesta «il complicato rapporto tra una identità in formazione [...] la finalità per cui si scrive, il sottile gioco, o scambio, tra chi educa e chi è oggetto di educazione» (Montino 2010b, p. 1302), manifestando perciò, se pure inconsapevolmente, «una forte tensione tra ciò che è spontaneo e ciò che è soggetto a controllo da parte delle autorità scolastiche» (Sierra Blas 2012, p. 37). In questa categoria si può includere il componimento di Giorgio Fovos, il quale scriveva amareggiato: «la mia Mamma non mi ha lasciato venire a scuola perché aveva paura del cannone. Mi è tanto dispiaciuto di non poter vedere il Viceré perché i miei compagni mi hanno detto che è tanto buono e che li ha accarezzati» (1936). Anche gli alunni Gregorio e Samuele Ghiokgian menzionavano nei loro componimenti

i timori materni nell'esporsi a quella che sembrava essere l'inizio di una nuova guerra: «venerdì – scriveva il primo dei due fratelli – io non sono venuto a scuola. Mia madre avendo sentito sparare il cannone aveva paura della guerra. Dopo pranzo Herari [Harair] è venuto a casa mia a dirmi che domenica veniva il Viceré d'Etiopia alla nostra scuola. Allora io ho detto alla mamma che volevo venire per vederlo» (Ghiokgian G. 1936). Non appare affatto peregrina l'ipotesi che dietro il timore materno vi fosse il ricordo dei combattimenti che avevano imperversato in Etiopia durante l'azione bellica italiana. Il timore provocato dallo stato di guerra che aveva interessato il territorio abissino sin dall'anno precedente alla visita di Graziani sarà ripreso nel diario dell'alunno Harair Terzian, il quale osservava, tuttavia, che «a scuola a riceverlo, sono venuti anche i paurosi, cioè i miei compagni che avevano avuto paura del cannone» (1936). Gli alunni armeni, inoltre, non celavano i loro sentimenti razzisti nei confronti della popolazione indigena: «Durante la notte avevo sognato sempre di suonare davanti a sua Eccellenza perché questo era un grandissimo orgoglio per me. È vero che ho suonato al Ghebbi vicino all'ex negus tante volte ma certo suonare per un nero era alquanto sgradevole» (Behesmilian G.S. 1936). Sulla base della documentazione archivistica corrente, diviene difficile comprendere quali meccanismi innestassero questo genere di affermazione, che potrebbero essere riconducibili a un generico razzismo nei confronti degli abissini, oppure, in alternativa, a un tentativo di assecondare gli atteggiamenti xenofobi che avrebbero potuto essere trasmessi dagli insegnanti della Consolata. Appare evidente, invece, come allo sguardo degli alunni armeni fossero

chiare le relazioni asimmetriche di potere tra colonizzati e colonizzatori: «lungo la strada che conduce alla Missione, ho visto moltissimi carabinieri che obbligavano gli abissini a camminare sui marciapiedi» (Garabedian 1936).

Un ruolo fondamentale, infine, era attribuito alla questione linguistica: «Già dai nostri lavori che hanno [sic] presentato forse Lei conclude che impariamo con amore la lingua italiana, che ci sarà [utile] come le armi della nostra vita» (Behesmilian H. s.d.).

Nel fondo archivistico «Rodolfo Graziani» non è conservata documentazione scritta da alunni indigeni: è interessante, tuttavia, analizzare una lettera scritta dai fratelli Giacomo e Vittorio Mesrobiam, presumibilmente armeni, al maresciallo italiano all'indomani dell'attentato di cui fu vittima nel febbraio del 1937, nella quale i due scriventi, già iscritti alla Scuola della Consolata e in possesso di una conoscenza sufficiente della lingua italiana, narravano di aver svolto l'incarico di assistenti e interpreti degli ufficiali di Mussolini. Questa missiva, sebbene scritta per richiedere l'aiuto economico di Graziani e incensare retoricamente la potenza delle armate italiane, non lesinava, tuttavia, in un italiano incerto, le descrizioni realistiche delle distruzioni inferte all'Etiopia durante i mesi dell'occupazione italiana: «Prima della guerra Io sono stato nella scuola Italiana, non abbiamo finito ancora la scuola, mio babbo non ha il potere di meteci [sic], perche [sic] avevamo una machina [sic] lo hanno rotto [sic], avevamo un negozio lo anno [sic] bruciato, in tempo di sachegio [sic] hanno rubato tutta la nostra roba» (Mesrobiam 1937).

#### 4.3. L'autorappresentazione della comunità armena nei diari della Missione della Consolata

La cultura scolastica che emerge dall'analisi delle scritture armena condotta all'interno di questo capitolo dimostra che presso la comunità omonima stabilitasi nel territorio etiopico non si attivò quel processo che aveva interessato l'infanzia fascista metropolitana, basato, come è stato scritto in precedenza, sull'evoluzione da un'autorappresentazione che privilegiò inizialmente l'esaltazione dei gesti eroici compiuti nei periodi di pace, ad un'altra che, invece, durante la stagione imperialistica si basò su una raffigurazione ispirata alle fattezze e alle pose marziali dei soldati italiani (Sani 2023, p. 486). Questa differenza appare comprensibile laddove si consideri che le colonie furono considerate un ambito nel quale il tempo pacifico che aveva interessato in precedenza l'infanzia metropolitana era pressoché assente. Nelle colonie, infatti, il soggetto giovanile – che nell'Oltremare aveva nell'impiego militare uno degli strumenti per sfuggire alla sua debolezza intrinseca in termini razziali, economici e sociali (Dumasy 2015, p. 257) – tendeva quasi naturalmente verso l'adozione di forme figurative improntate maggiormente alla sfera militare. Questo processo, tuttavia, che caratterizzò l'infanzia dei colonizzatori e quella dei colonizzati, come accennato in precedenza, fu segnato da profonde differenze: mentre nel caso metropolitano tali istanze «spinsero di per sé – indipendentemente dall'azione della propaganda – verso un rinsaldamento nazionalistico» (Labanca 2002, p. 247), nel contesto rappresentato dalle scuole rivolte agli indigeni ovvero altre minoranze locali, come quella armena, queste istanze rimasero, nei fatti, subordinate agli interessi delle

politiche coloniali messe in atto dal Regime. In entrambi gli ambiti, tuttavia, pur producendo risultati profondamente diversi, la propaganda esercitò una forte influenza «sugli animi e sulle coscienze delle giovani generazioni» (Morandini 2019, p. 398). Il contesto scolastico europeo – e aggiunto, quello coloniale – si dimostrò, dunque, particolarmente sensibile alle politiche attuate dai regimi autoriali e dittatoriali attivi in quel decennio, condizionando fortemente le scritture elaborate all'interno degli ambienti d'istruzione formali (Manterola Pavo, Amunarriz Iruretagoiena, Rodriguez-Poza 2023, pp. 75-98). In queste fonti, dunque, emergono elementi utili che permettono di comprendere l'importanza strategica delle modalità educative diffuse nelle aule scolastiche, tradizionalmente poco considerate nella documentazione ufficiale (Viñao Frago 1999, p. 252), e che regolavano l'andamento di quei contesti formativi.

## Conclusioni

### Scritture impersonali e personali nel fondo Graziani

Lo studio della documentazione epistolare indirizzata dagli scolari italiani a Rodolfo Graziani e conservata presso l'omonimo fondo nell'Archivio Centrale di Stato ha concorso a rivelare aspetti inediti relativi alla storia degli studenti in Italia, un settore trascurato sino agli anni Ottanta del secolo scorso, dal momento che, in passato, l'attenzione dei ricercatori appariva orientata nei confronti della figura del docente, «mentre gli alunni restavano ancora ai margini di questa ricostruzione che li considerava destinatari passivi del lavoro degli insegnanti e del progetto pedagogico alla base dei programmi scolastici applicati dai maestri nelle scuole» (Barausse, Ghizzoni e Meda 2018, p. 129). In particolare, il volume, riprendendo le suggestioni euristiche espresse dai tre autori, ha cercato di verificare come, in epoca imperialistica, il bambino abbia aderito al modello ideale descritto dallo studente fascista (ivi, p. 137).

Nell'analisi di queste fonti, naturalmente, è necessario avere grande prudenza interpretativa; le lettere e le cartoline inviate dai Balilla e dalle Piccole Italiane a Graziani, infatti,

sono sempre frammentarie: illuminano con chiarezza alcuni aspetti delle attività infantili lasciandone altri nell'ombra e sono particolarmente preziose perché comprendono esperienze ed emozioni nella forma in cui furono espresse all'epoca e non soltanto come furono ricordate a posteriori (Stargardt 2006, p. 19).

Le scritture scolastiche indirizzate al generale italiano, dunque, sono state analizzate per comprendere il grado dell'«incidenza della mediazione educativa e culturale da parte della scuola sugli alunni e sul loro immaginario in formazione» (Sani 2013, pp. 83-103); quest'azione, inoltre, indipendentemente dalle condizioni materiali nelle quali si svolse la composizione dei testi esaminati, avrebbe finito con l'estendersi anche al di fuori delle aule scolastiche, almeno per quanto riguarda alcuni aspetti, come quelli legati alla definizione del corpo dei sudditi.

Lo studioso, dunque, sebbene non possa esimersi dal tentare di stabilire la provenienza dei componimenti, «l'occasione e lo scopo che ne ha motivato la conservazione, nei quali stanno scritte le finalità dell'ordine costituito più che la soggettività dei destinatari» (Galfré 2010, p. 298), non deve dimenticare la presenza di elementi provenienti dalla dimensione familiare e personale che influenzarono ugualmente le scritture esaminate. Gli stessi modelli di scrittura mostrano differenze: mentre le lettere scritte in classe denotano al loro interno uno stile linguistico formale e una narrazione mediata dal docente, i documenti prodotti autonomamente, invece, lasciano emergere maggiori indecisioni linguistiche e, soprattutto, una feroce domestichezza con le rappresentazioni di un corpo africano equiparato a quello

di una creatura mostruosa. È possibile che tale radicalizzazione si sia manifestata con maggiore forza laddove le scritture infantili furono prodotte in un contesto educativo nel quale vennero meno le resistenze opposte dai maestri alla fascistizzazione della scuola (Chiosso 2023, pp. 165-240), resa operativa dalla promulgazione dei programmi elementari del 1934. Quest'ultimi, a loro volta, accentuarono gli impulsi imperialistici e razzisti derivati agli autori della documentazione esaminati dalla frequenza di organizzazioni parascolastiche, come ad esempio l'Opera Nazionale Balilla, alla quale i giovani erano iscritti.

Tra gli elementi che ebbero un forte impatto sul curriculum scolastico – osservava Gabrielli – e che furono declinati in modo da condizionare fortemente il carattere del razzismo scolastico nazionale si debbono ricordare il militarismo e la politica di cura della sanità eugenetica della stirpe nazionale, dimensioni coltivate soprattutto nell'ambito delle attività delle organizzazioni giovanili (Onb e poi Gil) (2023, p. 264).

Non stupisce, pertanto, constatare come gli studenti del ciclo elementare, che costituiscono la maggioranza degli autori delle lettere a Graziani, risultassero influenzati da processi educativi che si svolgevano in sedi diverse – non esclusivamente scolastiche – accomunate, tuttavia, dalla presenza di una triplice forma di pratiche razziste: istituzionali, politiche e quotidiane (Labanca 2002, p. 413). Queste scritture, dunque, sembrano confermare una maggiore tendenza alla fascistizzazione delle giovani generazioni rispetto a quelle precedenti (Gibelli 2012, p. 189), che si muovono ancora secondo logiche non necessariamente legate alla co-

scienza propria di un corpo nazionale innervato da un aggressivo imperialismo. «L'Italia, divenuta grande, divenuta Impero, non vuole che ci prendiamo troppa confidenza coi neri dell'Abissinia, coi Somali e tutti i sudici e barbari popoli africani, che dovranno invece sentire la nostra superiorità, dovranno ammirarci e quindi aspirare a migliorarsi» (Cirri 1938, p. 14). Il corpo italiano, dunque, appare nelle scritture prodotte negli anni dell'Impero dai Balilla e dalle Piccole Italiane, «protagonista del proprio destino, razzisticamente superiore, proiettato verso un mondo non più costretto dai confini angusti della penisola» (Deplano 2015, p. 8).

Gli elaborati scolastici esaminati all'interno del volume hanno permesso di entrare nell'aula scolastica per scoprire i meccanismi di funzionamento della scuola reale (Chartier 2003, p. 101), individuando i riflessi della politica totalitaria educativa del regime (De Giorgi 2008, pp. 184-216) sulla formazione delle nuove generazioni. L'elevata penetrazione della propaganda ideologica fascista nella coscienza delle generazioni formate negli anni dell'Impero, dunque, appare pienamente confermata, soprattutto se si riflette sulle modalità di produzione dei componimenti, che appaiono maggiormente orientati a descrizioni truculente nei confronti del corpo indigeno, nonostante la presenza di un corpo docente magistrale non ancora del tutto allineato alle politiche fasciste imperiali. Lo studio delle lettere scritte dagli studenti delle scuole elementari negli anni dell'imperialismo fascista e dell'apparato iconografico connesso consente di apportare nuovi elementi alla ricostruzione della scatola nera della scuola (Braster, Grosvenor, del Mar del Pozo Andrés 2011, pp. 16-17), permettendo di apprezzare la loro importanza in quanto «ricettacoli di simbolismi profondi,

capaci al pari di molti elementi astratti di interagire con i corpi dei soggetti e di fare sedimentare memorie e valori profondi» (Scarpellini 2024, p. 184).

Nelle lettere, inoltre, emergono, sebbene siano solitamente relegate in secondo piano rispetto all'esaltazione del valore delle truppe italiane, le paure legate alla condizione di essere soldato oltremare, introducendo perciò, un carattere personale nelle scritture scolastiche che entrava, come osservato in precedenza, in contrasto con i temi della propaganda.

Non puoi credere – scrive il Balilla Buonriposi Fulvio a un anonimo soldato – come abbia compreso i sacrifici che avete fatto per passare in quei territori, come avrete sofferto la fame, la sete e la stanchezza. M'immagino che molti vostri camerati saranno morti per la sete. Come fa pena pensare ad una morte così atroce! Nonostante tutti i sacrifici che dovrei fare per affrontare la guerra, se avessi vent'anni partirei col massimo entusiasmo per liberare gli schiavi, conquistare terreni e portare anch'io la civiltà in mezzo a quei popoli barbari (Buonriposi 1936).

L'emersione delle scritture personali nel corpus epistolare esaminato presentava anche risvolti meno tragici: nel 1936 l'avanguardista Raul Majocchi scriveva al generale chiedendo di ricevere in dono «qualche esemplare della fauna e della flora etiopica, e avere dei francobolli dell'Etiopia e della Somalia» (Majocchi 1936). Non mancavano, inoltre, riferimenti alla Prima guerra mondiale, che si univano alla formulazione dei più diffusi auspici di poter combattere a fianco delle truppe italiane in Etiopia: «così esprimo il mio

desiderio – spiegava a Graziani il Balilla Alvisè Fania – perché sono figlio di un ex combattente, e nipote di due miei zii caduti nella grande guerra» (1936). Lo stesso spirito patriottico animava la lettera indirizzata dalla Piccola Italiana Maria Piperle a Graziani, nella quale esaltava il sacrificio dell'intera comunità cittadina natale avvenuto in occasione del primo conflitto mondiale e riprendeva il modello classico del colonizzatore romano: «come nella guerra del '15 Trieste ha dato alla Patria molti suoi figli, ne ha sacrificati alcuni nell'impresa d'Africa. Qui tutti nutrono una profonda ammirazione per Voi che, latino come Scipione, avete dato nuove glorie coloniali all'Italia» (Piperle 1936).

Si confermano in questo modo, dunque, i riferimenti alla retorica del sacrificio ultimo che l'uomo nuovo fascista avrebbe dovuto compiere per il bene del suo Paese (Gibelli 2005, pp. 181-182): all'esaltazione della morte in nome della Patria, infatti, concorreva anche l'apparato scolastico, mediante «un'escalation di dettati ideologici che, prima ancora di esaltare il regime, vogliono trasmettere nei bambini l'idea del sacrificio per la patria; vi è una esplicita volontà, attraverso l'educazione dei più piccoli, di giustificare agli occhi delle famiglie la necessità della guerra con tutto ciò che di tragico essa può comportare, come la possibile perdita dei propri cari» (Farina 2021, p. 583). La propaganda rivolta all'infanzia, del resto, rappresentò, ancora per tutta la seconda metà degli anni Trenta, la guerra come «un atto epico, un'avventura per prodi, destinata a elevare il protagonista alla condizione di semidio, capace di poter anelare all'unisono con il gesto guerresco al raggiungimento di uno stato sovrumano» (Mariotti 2015, p. 96). Forse è per questa ragione che il Balilla senese Mario Mencarelli dichia-

rava al generale Graziani, dopo aver ricevuto una risposta a una sua precedente lettera inviata a suo nome – non è chiaro, dal testo, se l'avesse scritta il generale di suo pugno oppure uno dei suoi attendenti – che gli era sembrato «di essere diventato più buono ed anche... non so spiegarmi... insomma di avere acquistato un'altra personalità di essere qualcuno un personaggio importante. [...] La terrò [la lettera, *n.d.a.*] in camera mia dove ho tante belle illustrazioni del più santo degli Italiani, del più Italiano dei Santi, S. Francesco d'Assisi» (Mencarelli 1936). A questa dimensione eroica e sovrumana si accompagnò un'esaltazione della missione civilizzatrice e insieme avventurosa della conquista dell'Oltremare:

per tutti gli anni Trenta il regime fascista opera sul piano educativo e culturale in modo da accaparrarsi il consenso di massa a partire dall'infanzia. È chiaro, dunque, che rivolgendosi ai bambini e alle classi subalterne, gli organizzatori del consenso non potevano prescindere dal far leva sulla dimensione “avventurosa”, dal coniugare, cioè, i molti *topoi* letterari con l'attualità degli avvenimenti politici; cosa meglio della guerra d'Africa poteva agganciarsi al mito dell'antica gloria di Roma, della civiltà latina portata ai barbari, del “genio” italiano per le esplorazioni e le scoperte di “nuovi mondi”? (Boero, De Luca 2009, p. 197).

A queste considerazioni si deve aggiungere che «l'appropriazione di un frasario affine a quello religioso si giustifica non solamente con la funzionalità alla retorica del regime [...] ma anche con la coerenza allo spirito dei tempi e, soprattutto, del Concordato» (Targhetta 2013, pp. 157-158).

La produzione e la circolazione delle scritture scolastiche esaminate all'interno di questo volume ebbero un ruolo fondamentale nel diffondere e rafforzare presso l'opinione pubblica italiana gli stereotipi legati al genere, alla razza e al differente livello di civilizzazione dei sudditi delle colonie africane (Proglione 2015, pp. 84-85). L'analisi di queste fonti, pertanto, ha dimostrato come la scrittura si sia configurata «come strumento importante di educazione, facendo da tramite tra l'ideologia del regime e gli alunni, riproponendo i temi e le parole che devono insegnare a essere buoni fascisti, cittadini fedeli allo Stato, e all'occorrenza soldati» (Montino 2005, p. 144).

Lo studio e l'analisi della produzione delle scritture scolastiche, in conclusione, richiede allo storico di non limitarsi a porsi esclusivamente il quesito relativo alle forme e alle soluzioni intraprese dal regime per «imporre un modello adulto ai ragazzi [...] sottometterli e normalizzarne le pulsioni», ma di estendere il proprio campo di ricerca allo studio delle modalità privilegiate dal fascismo nel «tenere conto di aspirazioni, bisogni, istanze tipiche dell'infanzia e dell'adolescenza potenziarle, assecondarle, modellarle e utilizzarle come risorse in varie direzioni politiche, nazionali, commerciali» (Gibelli 2005, p. 7).

Negli anni del regime, in conclusione, le lettere conservate all'interno del fondo archivistico di Graziani mostrarono gli effetti di un insegnamento epistolare che spinse verso la loro trasformazione «in un'ulteriore cassa di risonanza per proclami propagandistici, perdendo sia il fervore educativo che aveva caratterizzato la produzione ottocentesca, sia le novità di introiezione psicologica e di formazione alla responsabilità introdotte a inizio secolo e portate a compimento dai "lombardiani" negli anni Venti» (Targhetta 2013, p. 170).

Non si deve trascurare, tuttavia, nell'analisi di questi documenti – a partire dall'importanza delle riflessioni formulate da Corner (2015) – la presenza di una «distanza tra l'autorappresentazione e l'adesione concreta a queste mobilitazioni, rendendo più avvertito il nostro giudizio sull'opinione popolare» (Gabrielli 2025, p. 113). Simbolo di questo iato può considerarsi la lettera indirizzata a Graziani dal capo squadra Balilla Carletto Calcia, nella quale l'autore aveva rimproverato un compagno perché esprime dubbi sulla capacità di avanzare da parte delle truppe di Graziani: «ieri un mio compagno mentre mettevo la bandierina su Quoram esclamò: "E il generale Graziani non si muove più?" Io ho imposto [sic]: "Sentirete fra breve qualche grande mazzata sulla testa del Negus – quando tace sta studiando grandi piani"» (1936). Difficile, allo stato attuale della documentazione disponibile, avanzare delle risposte al quesito relativo alle motivazioni che provocarono la domanda dell'altro alunno: non è possibile, infatti, comprendere se alla base della formulazione di questo interrogativo vi fosse solamente un dubbio relativo alla conduzione delle operazioni militari, oppure altre considerazioni di natura differente.

La sopravvivenza delle pratiche razziste nella società italiana negli anni successivi alla caduta della dittatura fascista (Gabrielli 2015, p. 188), solleva inquietanti quesiti sulle responsabilità attribuibili agli autori delle fonti esaminate in questo volume che, sopravvissuti alle rovine della Seconda guerra mondiale, potrebbero aver – consapevolmente o meno – continuato a diffondere una serie di stereotipi razziali che furono toccati marginalmente dalle riforme in ambito scolastico (Parra Nieto, Cruz Rodríguez 2023, p. 468).

Le ricerche condotte, tra gli altri, da Elia (2022, pp. 51-65) Callegari (2018, pp. 683-696) e Gabrielli (2015), infatti, hanno dimostrato la sopravvivenza degli stereotipi razziali nella scuola italiana successivamente alla conclusione dell'esperienza coloniale formale, mediante la riproposizione di argomentazioni risalenti all'epoca imperialista. Quest'ultime contribuiscono ad avvalorare la tesi di Giuliani e Lombardi-Diop (2013) in merito alla presenza endemica del razzismo nella società italiana, capace di riprendere la propria ascesa nei contesti sociali, economici e culturali congeniali. Assume una valenza fondamentale, dunque, data questa conclusione, interrogarsi su quanto la presenza di questa ingombrante eredità all'interno dell'ambito educativo formale per eccellenza abbia condizionato la formazione di una coscienza storica (Rüsen 2021, pp. 29-52) e la relazione tra la dimensione individuale e l'appartenenza collettiva. Il rapporto tra questi due ultimi elementi, infatti, oltre a essere divenuto parte del senso comune nei curricula scolastici, ha costituito un elemento fondamentale della mentalità governativa moderna (Friedrich 2010, p. 649), secondo l'accezione foucaultiana (2000, pp. 201-223).

## Bibliografia

- [s.a.], *Il libro della IV elementare: Religione – Storia – Geografia – Aritmetica – Scienze* (1930), La Libreria dello Stato, Roma.
- [s.a.] (1934), *Programmi di studio, norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari*, in «Bollettino Ufficiale Ministero dell'Educazione Nazionale», 42, pp. 2342-2369.
- Adamuccio M. (2025), *La manipolazione dell'editoria scolastica durante il Ventennio fascista*, Tralerighe libri, Lucca.
- Adjemian B. (2022), *Stateless Armenians in Ethiopia Under Fascist Occupation (1936-1941): Foreignness and Integration, From Local to Colonial Subject*, in Berhe S., De Napoli O. (eds.), *Citizens and Subjects of the Italian Colonies. Legal Constructions and Social Practices, 1882-1943*, Routledge, New York, pp. 223-244.
- Anichini A., Giorgi P. (2020), *Lo straniero di carta. Educare all'identità tra Otto e Novecento*, tab edizioni, Roma.
- Antonelli Q., Becchi E. (a cura di) (1995), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Laterza, Roma-Bari.
- Ascenzi A. (2009), *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, EUM, Macerata.
- Ascenzi A., Sani R. (2018), *The totalitarian child: the image of childhood in the Fascist school notebooks (1922-1943)*, in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 251-278.

- Atkinson D. (2013), *Geographical Imaginations, Public Education and the Everyday Worlds of Fascist Italy*, in «Journal of Modern Italian Studies», 5, pp. 561-579.
- Balzarro A. (2006), *La "ragazzina nuova"? Il fascismo e le immagini di bambine*, in «Genesis», 1, pp. 119-145.
- Bar-Tal D. (1989), *Delegitimization: The Extreme Case of Stereotyping and Prejudice*, in Id., Graumann C.F., Kruglanski A.W., Stroebe W. (eds.), *Stereotyping and Prejudice: Changing Conceptions*, Springer, New York, pp. 169-182.
- Barausse A., Ghizzoni C., Meda J. (2018), *Écrire l'histoire des élèves en Italie aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, in «Histoire de l'éducation», 150, pp. 125-150.
- Barausse A. (2023), *Le onorificenze scolastiche agli 'apostoli dei tempi nuovi'. Memoria scolastica pubblica e rappresentazione del personale scolastico durante il fascismo. Parte prima*, in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 277-291.
- Betti C. (2018), *La "lenta" incubazione del testo unico di Stato per la scuola elementare*, in Sindoni C. (a cura di), *Itaca. In viaggio tra Storia, Scuola ed Educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 13-24.
- Betti C. (2024), *Dall'ONB alla GIL: origine, sviluppo e finalità delle politiche per i più giovani durante il Ventennio*, in D'Arcangeli M.A. (a cura di), *Educazione, Scuola e Pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943)*, vol. 4: *Modernità Totalitaria Educatrice*, Anicia, Roma, pp. 133-150.
- Boero P., De Luca C. (2009), *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari.
- Bonelli C. (2021), *Scienza, medicina e Imperi coloniali tra XIX e XX secolo: una riflessione storiografica*, in «Il mestiere di storico», 2, pp. 5-32.
- Borruso F., Covato C. (2022), *Differenze di genere, politiche europee e realtà del sistema scolastico italiano*, in «History of Education & Children's Literature», 2, pp. 181-197.
- Borruso P. (2020), *Debre Libanos. Il più grave crimine di guerra dell'Italia*, Laterza, Bari-Roma.

- Bourdieu P. (1993), *Los ritos como actos de institución*, in Pitt Rivers J., Peristiany J.G. (coords.), *Honor y gracia*, Alianza Universidad, Madrid, pp. 111-123.
- Braster S., Grosvenor I., del Mar del Pozo Andrés M. (eds.) (2011), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Peter Lang AG, Losanna.
- Brillante S. (2023), «Anche là è Roma». *Antico e antichisti nel colonialismo italiano*, il Mulino, Bologna.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale: prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Callegari C. (2018), *Immagini scolastiche della razza nella scuola italiana nel secondo dopoguerra*, in Gonzáles S., Meda J., Motilla X., Pomante L. (coords.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, FahrenHouse, Cabrerizos, pp. 683-696.
- Campbell I.L. (2018), *Il massacro di Addis Abeba*, Rizzoli, Milano.
- Caro A. (1936), *Breviario del maestro*, La Nuova Italia, Milano.
- Caspard P. (1990), *Travaux d'élèves: pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*, in «Histoire de l'éducation», 46, pp. 1-178.
- Caspard P. (1992), *Travaux d'élèves: pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, in «Histoire de l'éducation», 54, pp. 1-192.
- Castillo Gómez A. (2010), *Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita*, in Meda J., Montino D., Sani R. (eds.), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*, Polistampa, Firenze, 2 voll., vol. 1, pp. 3-38.
- Castillo Gómez A., Sierra Blas V. (2008), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Ediciones TREA, Gijón.
- Chartier A.M. (2003), *Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée*, in «Le Télémaque», 24, pp. 81-110.

- Chartier A.M. (2009), *Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos*, in «Lectura y Vida», 3, pp. 6-18.
- Chartier A.M. (2022), *L'école et l'écriture obligatoire*, Éditions Retz, Paris.
- Chiosso G. (2023), *Il fascismo e i maestri*, Mondadori Education, Milano.
- Cirri A.G. (1938), *Mezzi e forme per radicare nel fanciullo l'orgoglio e la fierezza della propria razza*, Nistri-Lischi, Pisa.
- Colin M. (2010), *Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943)*, in «Histoire de l'éducation», 127, pp. 57-94.
- Comberiat D. (2014), *La colonia cinese: le rappresentazioni culturali e letterarie della Concessione italiana di Tientsin nella letteratura e nella cultura italiana del Novecento*, in «Forum Italicum», 3, pp. 398-410.
- Corner P.R. (2015), *Italia fascista. Politica e opinione popolare sotto la dittatura*, Carocci, Roma.
- Corner P.R. (2017), *La dittatura fascista: consenso e controllo durante il ventennio*, Carocci, Roma.
- Covato C. (2024), *Stereotipi di genere e modelli educativi negli anni del fascismo*, in D'Arcangeli M.A. (a cura di), *Educazione, Scuola e Pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943)*, vol. 4: *Modernità Totalitaria Educatrice*, Anicia, Roma, pp. 151-162.
- D'Arcangeli M.A. (2024), «Uno strumento unitario di educazione fascista» per lo Stato corporativo: la Carta della Scuola (1939) di Giuseppe Bottai, in Id. (a cura di), *Educazione, Scuola e Pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943)*, vol. 4: *Modernità Totalitaria Educatrice*, Anicia, Roma, pp. 83-100.
- De Giorgi F. (2008), *Strutture e livelli del totalitarismo educatore fascista. A proposito di alcuni studi recenti*, in «Pedagogia e Vita», 66, pp. 184-216.
- De Giorgi F. (2024), *Strutture, modelli, dispositivi pedagogici del Totalitarismo educatore fascista. Appunti*, in D'Arcangeli M.A. (a cura di), *Educazione, Scuola e Pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943)*, vol. 4: *Modernità Totalitaria Educatrice*, Anicia, Roma, pp. 19-54.

- De Cristofaro E. (2026), *I confini razziali dell'Impero. Percorsi legislativi della segregazione nei domini coloniali italiani*, in «Studium», 1, pp. 61-75.
- Del Boca A. (1988), *Gli italiani in Libia: 1860-1922*, vol. 1: *Tripoli bel suol d'amore, 1860-1922*, Laterza, Bari-Roma.
- del Pozo Andrés M.d.M. (2012), *Capturing life on a leaflet: the meaning of children's writings in the Cervantes Graded School of Madrid (1921-1939)*, in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 69-92.
- Deplano V. (2015), *L'Africa in casa: propaganda e cultura coloniale nell'Italia fascista*, Le Monnier, Firenze.
- Deplano V. (2021), *Dalle colonie all'impero: l'Africa e il progetto nazionale fascista*, in Albanese G. (a cura di), *Il fascismo italiano: storia e interpretazioni*, Carocci, Roma, pp. 45-68.
- Deplano V. (2025a), *Storia e politica coloniale per la formazione delle élite: docenti e insegnamenti nell'università fascista*, in D'Ottavio G. (a cura di), *Le mani sulla cultura. Adesione, negoziazione e coercizione nell'Italia fascista*, Viella, Roma, pp. 59-78.
- Deplano V. (2025b), *La prima guerra del fascismo: il conflitto italo-etiope*, in Ceci L., Gagliardi A., Meniconi A., Sorgonà G. (a cura di), *Il fascismo, un regime di guerra*, Viella, Roma, pp. 293-306.
- Deplano V., Pes A. (2024), *Storia del colonialismo italiano. Politica, cultura e memoria dall'età liberale ai nostri giorni*, Carocci, Roma.
- Dikovitskaya M. (2005), *Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn*, The MIT Press, Boston.
- Doquet C., Revelli L., Moysan A. (2021), *Écriture et forme scolaire*, in «Langue Française», 211, pp. 21-36.
- Dumasy F. (2015), *Des "bandes indigènes" à la Gioventù Araba del Littorio. Une culture militaire impériale dans la Libye coloniale?*, in Bertrand R., Blais H., Sibeud E. (éds.), *Cultures d'empires. Échanges et affrontements culturels en situation coloniale*, Karthala, Paris, pp. 246-269.
- Dussel I., Priem K. (2017), *The visual in histories of education: a reappraisal*, in «Paedagogica Historica», 6, pp. 641-649.

- Elia D.F.A. (2022), *I processi di costruzione dell'Alterità nella manualistica scolastica liceale*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 23, pp. 51-65.
- Elia D.F.A. (2023a), *Sono tutti da bruciare quei negri! Il corpo coloniale nelle lettere degli scolari a Graziani*, in «Pedagogia e Vita», 3, pp. 164-173.
- Elia D.F.A. (2023b), *Educazione all'Oltremare. Rappresentazioni del colonialismo nei contesti educativi informali*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Elia D.F.A. (2024a), «Cari soldati d'Italia». *Lettere dei Balilla e delle Piccole Italiane ai combattenti della guerra etiopica (1935-1936)*, in «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», 2, pp. 178-189.
- Elia D.F.A. (2024b), *Public History e memoria coloniale: la lunga ombra di Graziani. Dalla scuola fascista alla Repubblica*, in Ascenzi A., Bandini G., Ghizzoni C. (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, EUM, Macerata, pp. 761-776.
- Ertola V. (2025), *Cultura e immaginario coloniale*, in Ceci L., Gagliardi A., Meniconi A., Sorgonà G. (a cura di), *Il fascismo, un regime di guerra*, Viella, Roma, pp. 259-272.
- Fanciulli G. (1937), *Dalle Nievole a Bargal: avventure di un ragazzo nella Somalia italiana*, La Scuola, Brescia.
- Farina E. (2021), *Storia di una pratica di insegnamento: dettato ortografico e dettato ideologico nei Programmi per la Scuola Elementare (1923-1934)*, in «History of Education & Children's Literature», 2, pp. 567-592.
- Flores M. (2007), *Il genocidio degli armeni*, il Mulino, Bologna.
- Forges Davanzati R. (1930), *Il Balilla Vittorio*, La Libreria dello Stato, Roma.
- Foucault M. (2000), *Governmentality*, in Faubion J.D. (ed.), trans by Hurley R. and others, *Essential works of Michel Foucault, 1954-1984*, 3 voll., vol. 3: *Power*, The New Press, New York, pp. 201-222.
- Friedrich D. (2010), *Historical consciousness as a pedagogical device in the production of the responsible citizen*, in «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», 5, pp. 649-663.

- Gabrielli G. (2009), *L'attività sportiva nelle colonie italiane durante il fascismo tra organizzazione del consenso, disciplinamento del tempo libero e "prestigio di razza"*, in Canella M., Giuntini S. (a cura di), *Sport e fascismo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 235-258.
- Gabrielli G. (2013), *Svolgimenti imperiali. Il colonialismo fascista nei temi scolastici tra il 1938 e il 1943*, in «Italia contemporanea», 272, pp. 343-374.
- Gabrielli G. (2015), *Il curriculum «razziale». La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, EUM, Macerata.
- Gabrielli G. (2023), *Insegnare il razzismo nell'Italia fascista (1938-1940)*, in Morace R. (a cura di), «Strapparsi di dosso il fascismo»: l'educazione di regime nella «generazione degli anni difficili», La scuola di Pitagora editrice, Napoli, pp. 261-288.
- Gabrielli G. (2025), *La pedagogia della guerra: giovani, scuola, Università*, in Ceci L., Gagliardi A., Meniconi A., Sorgonà G. (a cura di), *Il fascismo, un regime di guerra*, Viella, Roma, pp. 101-116.
- Gadolini G., Ghizzoni C. (2020), *Garibaldi narrato e celebrato nelle scuole elementari nel primo centenario della nascita (1907). Il caso di Milano*, in «History of Education & Children's Literature», 2, pp. 609-652.
- Galfré M. (2010), *Ambizioni e limiti del totalitarismo fascista nei quaderni scolastici*, in Meda J., Montino D., Sani R. (eds.), *School exercise book: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*, 2 voll., vol. 1, Polistampa, Firenze.
- Gentile E. (2008), *La via italiana al totalitarismo. Il partito e lo stato nel regime fascista*, Carocci, Roma.
- Ghizzoni C. (2024), *L'istruzione delle donne nell'Ottocento tra conservazione e modernità. La Scuola superiore femminile "A. Manzoni" di Milano*, in «History of Education & Children's Literature», 2, pp. 27-60.
- Gibelli A. (2005), *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Einaudi, Torino.
- Gibelli A. (2010), *Bambini, bambine e storia del Novecento: testimonianze scritte e figurate*, in «Contemporanea», 2, pp. 385-397.

- Gibelli A. (2012), *Bambini e bambine alle prese con la scrittura: uno sguardo storico sul secolo XX*, in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 183-199.
- Giuliani G. (2014), *Intorno alla costruzione storica, sociale e culturale del corpo. Primo simposio del gruppo interdisciplinare di ricerca su razza e razzismi (InteRGRace) presso il CSC, Università di Padova, 16 dicembre 2014*, in «Scritture Migranti», 8, pp. 243-258.
- Giuliani G. (2015), *Mediterraneità e bianchezza. Il razzismo italiano tra fascismo e articolazioni contemporanee (1861-2015)*, in «Iperstoria – Testi Letterature Linguaggi», 6, pp. 167-182.
- Giuliani G., Lombardi-Diop C. (2013), *Bianco e nero. Storia dell'identità razziale degli italiani*, Le Monnier, Firenze.
- Gorla F. (2016), *La costruzione ideologica del “sistema imperiale mediterraneo” fascista. L'Enciclopedia italiana, il modello “romano-italiano” e il modello “cartaginese-demoplutocratico”*, in Conte G., Filioli F., Torreggiani V., Zaccaro F. (a cura di), *Imperia. Lo spazio mediterraneo dal mondo antico all'età contemporanea*, InFieri, Palermo, pp. 271-294.
- Graziani R. (1929), *Verso il Fezzan*, F. Cacopardo, Tripoli.
- Graziani R. (1932), *Cirenaica pacificata*, A. Mondadori, Milano.
- Graziani R. (1933), *L'avvenire economico della Cirenaica*, Pinciana, Roma.
- Gribaldo A. (2013), *Il genere del tempo. Una riflessione sullo sguardo e la produzione di alterità*, in «Studi Culturali», 3, pp. 381-402.
- Guerrini I., Pluviano M. (1995), «*Mi rivolgo a lei essendo padre di tutti: lettere di bambini a Mussolini*», in Antonelli Q., Becchi E. (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Laterza, Roma-Bari, pp. 121-142.
- Gvirtz S. (1999), *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*, PhD Thesis, Eudeba, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gvirtz S., Larrondo M. (2010), *El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para*

- su *abordaje*, in Meda J., Montino D., Sani R. (eds.), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*, Polistampa, Firenze, 2 voll., vol. 1, pp. 11-22.
- Haslam N. (2006), *Dehumanization: An Integrative Review*, in «Personality and Social Psychology Review», 10, pp. 252-264.
- Hicks D. (2010), *The Material-Cultural Turn: Event and Effect*, in Hicks D., Beaudry M.C. (eds.), *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*, Oxford University Press, Oxford, pp. 25-98.
- Isnenghi M. (1996), *L'Italia del fascio*, Giunti, Firenze.
- La Rovere L. (2002), «Rifare gli italiani»: l'esperimento di creazione dell'«uomo nuovo» nel regime fascista, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 9, pp. 51-77.
- Labanca N. (2002), *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, il Mulino, Bologna.
- Laforgia E.R. (2004), *Il colonialismo italiano spiegato ai fanciulli*, in Finocchi L., Gigli Marchetti A. (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra otto e novecento*, FrancoAngeli, Milano, pp. 210-239.
- Loré M. (2024), *I risvolti culturali della politica razziale fascista*, in D'Arcangeli M.A. (a cura di), *Educazione, Scuola e Pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943)*, vol. 4: *Modernità Totalitaria Educatrice*, Anicia, Roma, pp. 163-184.
- Mamone G. (2017), *La mercificazione dell'infanzia nella guerra di Libia. 1911-1912*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», 2, pp. 119-142.
- Manterola Pavo P. (2024), *Los rituales escolares en los cuadernos de la escuela nacional-católica, la etxe-eskola de Zipitria y Orereta Ikastola desde un punto de vista comparado*, in Martín Fraile B. (coord.), *Modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico-educativo*, Ediciones Universidad Salamanca, Salamanca, pp. 573-592.
- Manterola Pavo P., Amunarriz Iruretagoiena I., Rodríguez-Poza A. (2023), *Los cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Una fuente primaria para el estudio de la educación en el País Va-*

- sco durante el franquismo, in «Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo», 30, pp. 75-98.
- Mariotti A. (2015), *Gioventù eroica. Il mito del sacrificio rigenerante nella scuola fascista (1926-1943)*, in «Intersezioni», 1, pp. 89-104.
- Martín Fraile B., Ramos Ruiz I. (2012), *Exposiciones de cuadernos escolares: una aproximación a la historia de la escuela*, in *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico – V Jornadas Científicas de la SEPHE*, Ceme Universidad de Murcia, Murcia, pp. 625-637.
- McLaren P. (1998), *Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad*, in Giroux H., McLaren P. (coords.), *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, pp. 41-72.
- Meda J. (2004), *Tra le sudate carte... Guida ragionata ai fondi di quaderni ed elaborati didattici in Italia*, in «Biblioteche oggi», 8, pp. 51-56.
- Meda J. (2007), *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)*, EUM, Macerata.
- Meda J. (2014), *Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas*, in «Revista Brasileira de História da Educação», 3, pp. 139-165.
- Meda J. (2015), *Scritture scolastiche. Contributo alla definizione di una categoria storiografica*, in Raimondi G., Champvillair H. (a cura di), *Il CoDiSV in classe. Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata*, Aracne, Roma, pp. 25-42.
- Meda J. (2020), *School writings as sources for the study of teaching practices: the Italian case (1925-1945)*, in «History of Education & Children's Literature», 2, pp. 17-28.
- Meda J., Montino D., Sani R. (eds.) (2010), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*, 2 voll., Polistampa, Firenze.
- Mellino M. (2012), *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia*, Carocci, Roma.
- Meregazzi R. (1939), *Lineamenti della legislazione per l'impero. Estratto da "Gli annali dell'Africa Italiana" Anno II Volume III*, Mondadori, Milano.

- Minuto V. (2022), *Presentazione ufficiale delle banche dati sulla memoria scolastica. A proposito del quinto seminario nazionale PRIN (Roma, 5 novembre 2021)*, in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 545-555.
- Montino D. (2005), *Le parole educate: libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Selene, Milano.
- Montino D. (2006a), *Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento*, in «Contemporanea», 4, pp. 629-651.
- Montino D. (2006b), *Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*, in «Annali di storia dell'educazione», 13, pp. 167-189.
- Montino D. (2007), *Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista*, in «History of Education & Children's Literature», 2, pp. 193-216.
- Montino D. (2009a), *Testo unico di Stato*, in Gabrielli G., Montino D. (a cura di), *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine, luoghi dell'immaginario*, Ombre Corte, Verona, pp. 163-169.
- Montino D. (2009b), *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli. Educazione e letteratura infantile nel primo Novecento*, SEI, Torino.
- Montino D. (2010a), *The Exercise Book as a Formal Object*, in Meda J., Montino D., Sani R. (eds.), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*, Polistampa, Firenze, 2 voll., vol. 1, pp. XXIX-XXXIII.
- Montino D. (2010b), *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in Meda J., Montino D., Sani R. (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*, 2 voll., vol. 2, Polistampa, Firenze, pp. 1289-1304.
- Morandini M.C. (2008), *Fascismo e libro di Stato. Il caso dei sussidiari*, in Chiosso G. (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano, pp. LV-LXXIV.
- Morandini M.C. (2019), *I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)*, in «Historia y Memoria de la Educación», 10, pp. 383-408.

- Nani M. (2006), *Ai confini della nazione: stampa e razzismo nell'Italia di fine Ottocento*, Carocci, Roma.
- Neri Serneri S. (a cura di) (2005), *Il fascismo come potenza occupante. Storia e memoria. Interventi di Enzo Collotti, Davide Rodogno, Angelo Del Boca, Filippo Focardi*, in «Contemporanea», 2, pp. 311-336.
- Niranjana T. (1992), *Setting Translation: History, post-structuralism, and the colonial context*, University of California Press, Berkeley.
- Ostenc M. (1981), *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari.
- Ostenc M. (2022), *Le Charte de l'École de Giuseppe Bottai*, in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 121-175.
- Paciaroni L. (2019), *La «scuola serena» a Mogliano. Riflessione pedagogica e pratica didattica nell'attività magistrale di Giovanni Lucaroni (1923-1924)*, in «History of Education & Children's Literature», 2, pp. 1003-1032.
- Parra Nieto G., Cruz Rodríguez J. (2023), *Género y educación en el nacionalcatolicismo. Estudio de los cuadernos escolares del Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca*, in Ortiz García E., González de la Torre J.A., Saiz Gómez J.M., Naya Garmendia L.M., Dávila Balsera P. (coords.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos*, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, Polanco, pp. 453-469.
- Pes A. (2013), *Becoming Imperialist: Italian Colonies in Fascist Textbooks for Primary Schools*, in «Journal of Modern Italian Studies», 5, pp. 599-614.
- Petraglia G. (2022), *Fonti per la storia dell'Oltremare all'Archivio Centrale dello Stato*, in «Giornale di Storia», 41, pp. 1-8.
- Piccioni L. (2022), *Images of black faces in Italian colonialism: mobile essentialism*, in «Modern Italy», 27, pp. 375-396.
- Pili J. (2025), *La politica estera del fascismo*, in Ceci L., Gagliardi A., Meniconi A., Sargonà G. (a cura di), *Il fascismo, un regime di guerra*, Viella, Roma, pp. 229-242.
- Pinotti A., Somaini A. (2016), *Cultura visuale: immagini, sguardi, media, dispositivi*, Einaudi, Torino.

- Pretelli M. (2011), *Education in the Italian colonies during the interwar period*, in «Modern Italy», 3, pp. 275-293.
- Proglia G. (2015), *Italian Colonial Novels as laboratories of dominance hierarchy*, in Bertella Farnetti P., Dau Novelli C. (eds.), *Colonialism and National Identity*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 84-94.
- Raicich M. (2005), *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Archivio Guido Izzi, Roma.
- Revelli L. (2010), *Histoire de la langue dans l'histoire de l'école: l'italien post-unitaire à travers les compositions écrites des élèves*, in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 93-114.
- Riccardi A. (2020), *La Chiesa e il 1938*, in Riccardi A., Rigano G. (a cura di), *La svolta del 1938. Fascismo, cattolicesimo e antisemitismo*, Guerini e Associati, Milano, pp. 11-26.
- Rogoff I. (2000), *Terra Infirma: geography's visual culture*, Routledge, London.
- Rüsen J. (2021), *Sulla formazione della coscienza storica. Fondamenti di una didattica umanistica della storia*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», 1, pp. 29-52.
- Sandri S. (1932-1933), *Il Generale Rodolfo Graziani*, Edizioni «L'Azione Coloniale», Roma.
- Sani R. (2010), *A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education*, in Meda J., Montino D., Sani R. (eds.), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*, Polistampa, Firenze, 2 voll., vol. 1, pp. XV-XXIV.
- Sani R. (2013), *Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia*, in Meda J., Badanelli A.M. (coords.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlango de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, EUM, Macerata, pp. 83-103.
- Sani R. (2020), *About a history of periodical press for teachers and schools in a united Italy (1861-1945)*, in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 347-378.

- Sani R. (2023), *Il potere delle immagini: l'iconografia della «Gioventù eroica» e dell'«uomo nuovo fascista» nelle illustrazioni dei quaderni di scuola del Ventennio*, in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 479-489.
- Sani R. (2024), *Memory and Celebration of the “Heroic Youth”. The Youth Organisations of the Mussolini Regime, School and the Creation of the “New Fascist Man”*, in Meda J., Paciaroni L., Sani R. (eds.), *The School and Its Many Pasts*, vol. 2: *Official and Public Memories of School*, EUM, Macerata, pp. 325-339.
- Savarese N. (2007), *Una ribalta esotica: le grandi esposizioni universali tra XIX e XX secolo*, in Innocenti L., Amalfitano P. (a cura di), *L'Oriente: storia di una figura nelle arti occidentali (1700-2000)*, vol. 1: *Dal Settecento al Novecento*, Bulzoni, Roma, pp. 609-624.
- Scarpellini E. (2024), *Introduzione. Oggetti e cultura materiale*, in «Memoria e Ricerca», 2, pp. 183-185.
- Scego I. (2010), *La mia casa è dove sono*, Rizzoli, Milano.
- Sierra Blas V. (2012), *En busca del “eslabón perdido”. Algunas reflexiones sobre las escrituras infantiles*, in «History of Education & Children's Literature», 1, 2012, pp. 21-42.
- Sorba C., Troilo S. (a cura di) (2006), *Le prospettive del visuale: storia e immagini. Interventi di Christian Delporte, Claudio Pogliano, Antonio Gibelli, Marta Nezzo, Annie Duprat, Maria Luisa Catoni*, in «Contemporanea», 4, pp. 701-746.
- Stargardt N. (2006), *La guerra dei bambini: infanzia e vita quotidiana durante il nazismo*, A. Mondadori, Milano.
- Stefani G. (2007), *Colonia per maschi. Italiani in Africa Orientale: una storia di genere*, Ombre Corte, Verona.
- Targhetta F. (2013), *Signor maestro onorandissimo: imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e Novecento*, SEI, Torino.
- Targhetta F. (2023), *Il quaderno scolastico come fonte per gli studi storico-educativi*, in Sahlfeld W., Cook Y., Falcade R., Monti O., Targhetta F., *Leggere vecchi quaderni scolastici. Un'introduzione con letture di quaderni di allievi e maestri (1880-1920)*, Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI, Locarno, pp. 9-28.

- Turriani E. (2007), *La riconquista fascista della Cirenaica e i fuorusciti libici in Egitto*, in «Contemporanea», 2, pp. 251-274.
- Viñao Frago A. (1999), *Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos*, in «Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación», 3, pp. 223-253.
- Volpato C., Durante F., Gabbiadini A., Andrighetto L., Mari S. (2010), *Picturing the Other: Targets of Delegitimization across Time*, in «IJCV», 2, pp. 269-287.
- Wilson P. (2025), *Genere, fascismo e guerra*, in Ceci L., Gagliardi A., Meniconi A., Sorgonà G. (a cura di), *Il fascismo, un regime di guerra*, Viella, Roma, pp. 117-132.
- Wingenter A. (2012), «Vi saluto romanamente!». *Self-narration and performance in children's letters to Mussolini*, in «History of Education & Children's Literature», 1, pp. 241-259.
- Zaccaria M. (2012), *Anch'io per la tua bandiera: il V Battaglione ascari in missione sul fronte libico (1912)*, Giorgio Pozzi Editore, Ravenna.
- Zocchi B. (2019), *Italian Colonialism in the Making of National Consciousness: Representations of African natives*, in «Storicamente. Laboratorio di Storia», 15, pp. 1-27.

## Fonti archivistiche

*Archivio Centrale dello Stato, Fondo Graziani Rodolfo (FGR), b. 76, f. 60*

Anonimo (1936a), Roma, 9 maggio, notte. *Su proposta del Duce, ministro delle forze armate, S.M. il Re ha nominato il Generale Graziani Maresciallo d'Italia*, Milano, s.d.

Anonimo (1936b), *Vita di S.E. Rodolfo Graziani*, Milano, s.d.

Cerrini G.P. (1936), *Rodolfo Graziani*, Milano, s.d.

Cecchi P.L. (1936), *La vita del generale Graziani*, Milano, s.d.

- Cinquetti P. (1936), *Il Generale Graziani (L'Africano)*, Milano, s.d.
- Colombo C. (1936), *Gli artefici dell'Impero Fascista. «Il maresciallo Graziani»*, Milano, 26 maggio.
- Corelli M. (1936), *Gli artefici dell'Impero fascista: il generale Graziani*, Milano, 20 maggio.
- Corvi C. (1936), *Rodolfo Graziani*, Milano, 16 maggio.
- de Pasquale R. (1936), *Gli artefici dell'Impero. «Rodolfo Graziani»*, Milano, s.d.
- Del Bono A. (1936), *Maresciallo Graziani*, Milano, 26 maggio.
- Dini P. (1936), *Gli artefici dell'Impero Italiano: S.E. Graziani*, Milano, 23 maggio.
- Ercoli M. (1936), *Rodolfo Graziani*, Milano, 25 maggio.
- Feimel S. (1936), *S.E. il Maresciallo Graziani*, Milano, 25 maggio.
- Ferraresi G. (1936), *La vita del Maresciallo d'Italia – Rodolfo Graziani*, Milano, 26 maggio.
- Franzini L. (1936), *Gli artefici dell'Impero Fascista e S.E. il Maresciallo Graziani*, Milano, 26 maggio.
- Frattini V. (1936), *Gli artefici dell'Impero fascista*, Milano, 26 maggio.
- Gilardelli G. (1936), *Maresciallo d'Italia «Rodolfo Graziani»*, Milano, 23 maggio.
- Giorgi E. (1936), *La vita di S.E. il Gen. Rodolfo Graziani*, Milano, 26 maggio.
- Grazioli M. (1936), *Maresciallo Rodolfo Graziani*, Milano, 26 maggio.
- Guarise G. (1936), *Il gen. Rodolfo Graziani*, Milano, s.d.
- Guirti F. (1936), *Gli artefici dell'Impero fascista: S.E. Graziani*, Milano, 26 maggio.
- Guizzon G. (1936), *Il Generale Graziani*, Milano, 23 maggio.
- Invernizzi R. (1936), *Il «Maresciallo Graziani»*, Milano, 23 maggio.
- Kluiger R. (1936), *La vita del Maresciallo d'Italia Rodolfo Graziani*, Milano, 26 maggio.

*Archivio Centrale dello Stato, Fondo Graziani Rodolfo (FGR), b. 50, f. 42*

- Agnuzzi V. (1936), *Lettera a S.E. generale Graziani*, Pitigliano, 31 marzo.
- Alunne della IIIA (1937), *Lettera delle alunne della III A a R. Graziani*, Balestrate, 22 febbraio.
- Alunni di Fonzaso (1937), *Lettera degli alunni della quarta classe elementare di Fonzaso (Belluno) a Graziani*, Fonzaso, 26 febbraio.
- Alunni di Scafa di San Valentino (1936), *Lettera a S.E. il Maresciallo d'Italia R. Graziani*, Scafa di San Valentino, 24 maggio.
- Angeloni M. (1936), *Lettera e foto a S.E. il Maresciallo R. Graziani, Regente [sic] il Governo Generale dell'A.O. Italiana nell'assenza del Vicé Re [sic]*, Villa Ripa di Teramo, 26 giugno.
- Arvanitopulos M. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 31 agosto.
- Bagliolo F. (1937), *Lettera al caro maresciallo Graziani*, Roma, 22 febbraio.
- Behesmilian G.S. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 30 agosto.
- Behesmilian H. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 30 agosto.
- Behesmilian H. (s.d.), *Lettera a S.E. il Maresciallo d'Etiopia e Viceré d'Etiopia*, Addis Abeba.
- Boazzo R. (1937), *Lettera a S.E. Graziani*, Torino, 23 febbraio.
- Bogharian A. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 30 agosto.
- Bogharian A. (s.d.), *Lettera a S.E. il Maresciallo d'Italia e Viceré d'Etiopia R. Graziani*, Addis Abeba.
- Bonachis D. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 30 agosto.
- Borgia F. (1937), *Lettera a R. Graziani*, Piana dei Greci, 22 febbraio.
- Budite T. (1936), *Lettera al Soldatino bello e valoroso*, Villasimius, 5 aprile.
- Buonriposi F. (1936), *Lettera al caro soldato ignoto*, La Spezia, 8 aprile.
- Calcagno A. (1937), *Lettera a R. Graziani*, Genova – Sampierdarena, 21 febbraio.

- Calcia C. (1936), *Lettera a S.E. il generale R. Graziani*, San Salvatore Monferrato, 12 aprile.
- Callori G. (1937), *Lettera a R. Graziani*, Vignole, Ferrera di Varese, 27 febbraio.
- Callustian M. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 30 agosto.
- Callustian M. (1936), *Lettera a S.E. il Viceré d'Etiopia R. Graziani*, Addis Abeba, s.d.
- Cella P. (1936), *Lettera a S.E. il Maresciallo Graziani*, Muggiò, 2 giugno.
- Cesana A. (1936), *Lettera a nome della scolaresca di IV a S.E. General Graziani*, Carate Brianza, 5 maggio.
- Clementi E. (1936), *Lettera al Caro Ascaro*, Barberino di Mugello, 22 maggio.
- Colombo A. (1936), *Lettera a S.E. General Graziani*, Carate Brianza, 5 maggio.
- Corsetti G. (1936), *Lettera a S.E. Graziani*, Albacina, 30 marzo.
- Cosi L. (1936), *Lettera al carissimo Viceré*, Tricase, 22 giugno.
- d'Amaro U. (1937), *Lettera al caro Maresciallo*, Varallo Sesia, 2 marzo.
- D'Asaro L. (1937), *Lettera a S.E. il Viceré dell'Etiopia*, Roma, 22 febbraio.
- De Rosa F. (1936), *Lettera al Caro Generale*, Torino, 26 aprile.
- Deleian C. (1936), *Lettera a S.E. Graziani*, Addis Abeba, 31 agosto.
- Delguano C. e alunne (1936), *Lettera a Graziani*, Siniscola, 4 maggio.
- Donato F. (1936), *Lettera al caro combattente*, Carnate, 6 aprile.
- Famia A. (1936), *Lettera a S.E. generale Graziani*, Imponzo, 30 marzo.
- Fovos G. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 1° settembre.
- Garabedian B. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 30 agosto.
- Gariboldi G. (1936), *Lettera all'Eccellenza e valorose truppe*, Monza, 24 aprile.
- Giannini F. (1936), *Lettera a S.E. Graziani*, Ginosa, 27 maggio.
- Ghiglione A. (1936), *Lettera a S.E. il Generale R. Graziani*, Genova – Sampierdarena, 9 aprile.

- Ghiokgian G. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 1° settembre.
- Ghiokgian S. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 1° settembre.
- Ghisalberti I. (1937), *Lettera a R. Graziani*, Sesto San Giovanni, 26 febbraio.
- Giagoni C. (1937), *Lettera a R. Graziani*, La Maddalena, 26 febbraio.
- Giarrusso A.M. (1936), *Lettera all'Egregio Generale*, Reggio Emilia, 30 marzo.
- Giordano A. e alunne (1937), *Lettere delle alunne della III a R. Graziani*, Crotone, 23 febbraio.
- Gori R. (1937), *Lettera a R. Graziani*, Roma, 26 febbraio.
- Graziani G. (1937), *Lettera a S.E. Viceré d'Etiopia*, Belforte, 1° aprile.
- Graziani R. (1937), *Telegramma del Maresciallo Graziani a Graziani Graziana*, Addis Abeba, 23 marzo.
- Haig B. (1936), *Lettera a S.E. il Maresciallo d'Etiopia e Viceré d'Etiopia R. Graziani*, Addis Abeba, s.d.
- Ianini L. (1936), *Lettera al caro soldato*, Caldiero, 7 aprile.
- Insegnante (1936), *Lettera dell'insegnante della seconda classe a Graziani*, Gabiano Monferrato, 16 aprile.
- La Sala F. (1936), *Lettera all'ill.mo Generale Graziani*, Alessandria d'Egitto, 30 marzo.
- Licheri I. (1936), *Lettera della Piccola Italiana Licheri Ida a S.E. il Generale Graziani*, Ponte Chiasso, 10 marzo.
- Losito G. (1936), *Lettera dell'insegnante Losito Giovanni Capo Manipolo M.V.S.N. e dei Balilla di V a S.E. Graziani*, Gioia del Colle, 2 giugno.
- Lorenzani A. (1937), *Lettera al Viceré Graziani*, Roma, 22 febbraio.
- Maestra (1936), *Lettera dell'insegnante della 2ª classe all'Ecc. Ill.ma Graziani*, Gabiano Monferrato, 16 aprile.
- Majocchi R. (1936), *Lettera al generale Graziani*, Milano, 29 marzo.
- Mandati L. (1936), *Lettera al caro soldato*, Firenze, 6 aprile.
- Marcacci L. (1936), *Lettera al Maresciallo Graziani*, Pisa, 11 giugno.

- Marinoni A. (s.d.), *Lettera al generale Graziani*, s.l.
- Mencarelli M. (1936), *Lettera a S. Eccellenza il Governatore della Somalia*, Lucignano d'Arbia, 20 aprile.
- Menescian L. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 31 agosto.
- Mesrobiam G. e V. (1937), *Lettera a S.E. Rodolfo Graziani*, s.l., 12 marzo.
- Mutti R. (1936), *Cartolina ai cari soldati*, Ceranesi, 8 aprile.
- Paoli B. e G. (1936), *Lettera al caro maresciallo Graziani*, Pescia, 23 maggio.
- Pesci S. (1936), *Lettera al soldato e figlio d'Italia*, Firenze, 6 aprile.
- Peruzzo A. (1937), *Lettera a R. Graziani*, Enego, 17 marzo.
- Piccola Italiana (s.d.), *Lettera a Graziani*, s.l.
- Piccole Italiane (s.d.), *Lettera delle Piccole Italiane della 4<sup>a</sup> classe di San Vittore Olona (MI) al Maresciallo R. Graziani*, San Vittore Olona.
- Piperle M. (1936), *Lettera al Maresciallo*, Trieste, 23 maggio.
- Pratesi I. (1937), *Lettera a R. Graziani*, Ama Chianti, 22 febbraio.
- Sacco R. (1937), *Lettera illustrata al caro Viceré Graziani*, Roma, 22 febbraio.
- Scuola Parini (1937), *Lettera degli alunni della quinta classe elementare della Scuola Parini di Torino a S.E. Graziani*, Torino, 24 febbraio.
- Tenneroni M. (1936), *Lettera all'Ascaro Fedele*, Roma, 15 aprile.
- Terzian H. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 1<sup>o</sup> settembre.
- Tortorelli I. (1937), *Lettera a R. Graziani*, Matera, s.d.
- Tramontano A. (1936), *Lettera ai valorosi soldati*, La Spezia, 8 aprile.
- Via G. (1936), *Lettera al caro attendente*, Viterbo, 7 aprile.
- Vita A. (1937), *Lettera a S.E. Graziani*, Scilla, 22 febbraio.
- Zamas M. (1936), *Diario*, Addis Abeba, 30 agosto.
- Ziliani B. (1936), *Lettera a una moretta di Addis Abeba*, Muggiò, 24 maggio.

*Archivio Centrale dello Stato, Ministero dell'Africa Italiana, Direzione Generale Affari Civili, Ispettorato Scuole, b. 162, f. «Funzionamento scuole Libia»*

*Pro-Memoria per il Sig. Direttore Generale (s.d.).*

# Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche

dello stesso argomento nel catalogo tab

Alessandra Anichini, Pamela Giorgi, *Lo straniero di carta. Educare all'identità tra Otto e Novecento*, 978-88-9295-049-8 (ISBN edizione digitale 978-88-9295-384-0)

Alessandro Ghebreigziabiher, *Nato da un crimine contro l'umanità. Dialogo con mio padre sulle conseguenze del colonialismo italiano*, 978-88-9295-611-7 (ISBN edizione digitale 978-88-9295-612-4)



*Infanzia e colonialismo nelle carte del Fondo Graziani (1935-1937)*  
di Domenico Francesco Antonio Elia

direttore editoriale: Mario Scagnetti  
editor: Annalisa Maniscalco  
caporedattore: Giuliano Ferrara  
redazione: Nicholas Izzi  
progetto grafico: Sara Pilloni



