



**UNIMORE**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA

**Dipartimento di Educazione e Scienze Umane**

**Corso di Laurea magistrale in  
Scienze della Formazione Primaria**

**A.A. 2024/2025**

**L'INFANZIA AL SERVIZIO DELLO STATO:  
l'educazione fascista attraverso testi e immagini.**

**Relatore: Prof. Andrea Mariuzzo**

**Laureanda: Martina Dall'Olio**



## Indice

<b>1. Introduzione .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Il sistema educativo nell'Italia pre-fascista .....</b>	<b>10</b>
2.1.1 La legge Casati e le sue implicazioni.....	10
2.1.2 Le riforme dell'età giolittiana.....	12
2.1.3 Il dibattito pedagogico .....	13
2.2.1 L'analfabetismo e le disparità regionali .....	15
2.2.2 La formazione degli insegnanti .....	17
<b>3. La riforma Gentile e la fascistizzazione della scuola .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 I principi fondamentali della riforma del 1923 .....</b>	<b>23</b>
3.1.1 La struttura del nuovo sistema scolastico .....	23
3.1.2 Il ruolo dell'insegnamento classico .....	25
3.1.3 L'educazione religiosa.....	28
<b>3.2 Le modifiche successive alla riforma.....</b>	<b>30</b>
3.2.1 Gli interventi di De Vecchi .....	30
3.2.2 La Carta della Scuola di Bottai.....	32
3.2.3 Le leggi razziali nella scuola.....	34
<b>3.3 La formazione ideologica degli insegnanti.....</b>	<b>36</b>
3.3.1 Il controllo sul corpo docente .....	36
3.3.2 I programmi di aggiornamento.....	37
3.3.3 Le resistenze e le adesioni .....	40
<b>4. Gli strumenti della propaganda educativa.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Il libro di testo unico .....</b>	<b>43</b>
4.1.1 Il processo di standardizzazione .....	43
4.1.2 I contenuti ideologici .....	45
4.1.3 Le illustrazioni e l'iconografia.....	47

<b>4.2 Le organizzazioni giovanili.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2.1 L'Opera Nazionale Balilla .....</b>	<b>49</b>
<b>4.2.2 La Gioventù Italiana del Littorio.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2.3 Le attività parascolastiche .....</b>	<b>53</b>
<b>4.3 I rituali e le pratiche scolastiche .....</b>	<b>55</b>
<b>4.3.1 Le cerimonie e le celebrazioni .....</b>	<b>55</b>
<b>4.3.2 L'educazione fisica e militare .....</b>	<b>58</b>
<b>5.1 Il controllo editoriale .....</b>	<b>60</b>
<b>5.1.1 La censura e l'autocensura.....</b>	<b>60</b>
<b>5.1.2 Le case editrici allineate.....</b>	<b>63</b>
<b>5.1.3 La produzione clandestina .....</b>	<b>65</b>
<b>5.2 I generi e i temi dominanti .....</b>	<b>67</b>
<b>5.2.1 Il romanzo storico e d'avventura .....</b>	<b>67</b>
<b>5.2.2 La narrativa coloniale.....</b>	<b>68</b>
<b>5.2.3 Le biografie edificanti.....</b>	<b>71</b>
<b>5.3 Le riviste per ragazzi .....</b>	<b>73</b>
<b>5.3.1 Il Corriere dei Piccoli.....</b>	<b>73</b>
<b>5.3.2 <i>Il Balilla</i> .....</b>	<b>75</b>
<b>6. Il caso emblematico del <i>Cuore</i> .....</b>	<b>78</b>
<b>6.1 La ricezione durante il ventennio .....</b>	<b>78</b>
<b>6.1.1 Le interpretazioni fasciste .....</b>	<b>78</b>
<b>6.1.2 Le resistenze culturali .....</b>	<b>80</b>
<b>6.2 Le trasformazioni del testo.....</b>	<b>81</b>
<b>6.2.1 Gli adattamenti ideologici.....</b>	<b>82</b>
<b>6.2.2 Le edizioni scolastiche.....</b>	<b>83</b>
<b>6.2.3 L'eredità post-fascista .....</b>	<b>86</b>

<b>7. Conclusioni .....</b>	<b>90</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>92</b>
<b>ALLEGATO 1-Relazione di Tirocinio .....</b>	<b>98</b>



## 1. Introduzione

L'educazione rappresenta uno degli strumenti più efficaci per influenzare il pensiero e i comportamenti delle nuove generazioni, tramite i quali trasmettere valori e costruire le identità. Durante il Ventennio fascista in Italia, 1922-1943, la scuola e la letteratura per l'infanzia sono state utilizzate come mezzi di propaganda e di controllo delle idee al fine di realizzare il "cittadino fascista" e un'identità nazionale conforme agli orientamenti del Duce. In tal modo, l'educazione infantile è stata intesa come obiettivo politico e culturale, inserita in un progetto di ingegneria sociale per la gestione dei comportamenti collettivi secondo i principi dell'ortodossia fascista. Lo studio affronta in che misura la scuola e la letteratura per l'infanzia siano state utilizzate dal regime per consolidare il suo potere e promuovere l'ideologia fascista, analizzando le riforme e i programmi scolastici, i materiali didattici, i generi letterari, le riviste per l'infanzia, i canali di distribuzione e di controllo delle case editrici e del mercato del libro, come pure le politiche di censura e le relative pratiche di controllo ideologico. Nel lavoro di ricerca il romanzo *Cuore* di Edmondo De Amicis viene considerato e analizzato come paradigma di adattamento e trasformazione culturale di un'opera preesistente con finalità propagandistiche di educazione nazionale. Il quesito che guida la tesi è dunque in che modo la propaganda educativa fascista si è servita del sistema educativo e della letteratura per l'infanzia e come ciò ha influenzato il processo di socializzazione delle nuove generazioni e la memoria educativa italiana. Attraverso l'analisi delle riforme e delle politiche scolastiche, dei materiali propagandistici, dei generi e delle riviste letterarie per l'infanzia, degli strumenti di controllo e di censura dell'editoria per l'infanzia, dei contenuti disciplinari, dei simboli e dei rituali scolastici, si indaga come e in che modo fu realizzato un progetto di omologazione culturale di scala nazionale. Una parte della tesi è dedicata al tema della censura e dell'autocensura dell'editoria per bambini, come strumento di eliminazione delle voci dissonanti rispetto alla conformità ideologica voluta a scuola e nei libri, che venivano letti dalle bambine e dai bambini del periodo. La tesi si inserisce nell'ambito della letteratura scientifica sull'educazione e l'infanzia durante il Ventennio fascista. Sono presenti numerose ricerche sulla riforma Gentile, sull'organizzazione di massa ONB e GIL, sugli interventi del regime per il controllo della classe insegnante, sull'introduzione del testo unico, sulle strategie propagandistiche applicate all'infanzia, sul controllo dell'infanzia da parte delle organizzazioni paramilitari

fasciste, sui libri di testo e le loro trasformazioni. Meno indagata è la tematica relativa al rapporto organico tra letteratura per l'infanzia, controllo censorio e strategie di propaganda in riferimento alla produzione libraria per bambini, come anche l'argomento che lega scuola, ritualità, iconografia e canone letterario, con particolare riferimento all'adattamento dell'opera *Cuore* di Edmondo De Amicis. La tesi vuole collegare, in modo organico, l'analisi delle politiche, dei programmi e dei materiali educativi con la trasformazione dell'editoria, delle pratiche propagandistiche, delle strategie di controllo culturale, dei canoni letterari e delle prassi educative sul territorio, evidenziando la complessità di questo processo di propaganda e di indottrinamento che si è attuato a livello nazionale, e le eterogenee manifestazioni locali. In relazione alla metodologia di ricerca, si è adottato un approccio metodologico di tipo critico basato sull'analisi di fonti primarie e secondarie. Le fonti primarie considerate sono costituite da documenti relativi alle riforme e alle normative scolastiche, libri di testo, materiali propagandistici, documenti sull'editoria per l'infanzia e la censura, riviste, racconti e romanzi per l'infanzia, opere teatrali, immagini di propaganda, ecc. Le fonti secondarie analizzate sono di tipo storico-pedagogico, ricerche specialistiche, studi sulle riviste del Ventennio, e analisi sull'editoria per l'infanzia e sulla censura. L'approccio metodologico utilizzato nella tesi si fonda sulla ricostruzione storica e sull'analisi critica, comparativa e interdisciplinare delle fonti, per contestualizzare le riforme scolastiche, i programmi educativi, i materiali di propaganda e di controllo culturale. Lo studio analizza criticamente le fonti primarie e secondarie ed evidenzia le continuità e discontinuità del progetto educativo ed editoriale fascista per bambini con il periodo liberale e post-fascista. L'indagine comparativa della tesi mira a evidenziare i punti di contatto tra le strategie statali e le differenti applicazioni sui territori regionali e locali. Rispetto alle dimensioni empiriche dello studio, la tesi si limita all'analisi storica e culturale di fonti, consapevoli della mancanza di testimonianze orali e autobiografiche relative alle memorie dei bambini che hanno usufruito dell'educazione fascista. Inoltre, per i limiti imposti da una ricerca scientifica di questa natura, sono presenti delle questioni aperte: la ricezione e le reazioni da parte "dal basso" alle pratiche di indottrinamento e di propaganda, l'influenza e l'eredità censorie e ideologiche sul mondo dell'editoria del secondo dopoguerra. Lo studio è così strutturato: nel secondo capitolo sono analizzate le caratteristiche dell'istruzione in Italia prima del fascismo e le principali criticità; nel terzo

capitolo vengono illustrate la riforma Gentile, la fascistizzazione della scuola e le principali normative e riforme successive, oltre alle leggi per la tutela della razza; il quarto capitolo è relativo alle pubblicazioni e agli strumenti della propaganda educativa fascista (testo unico, manuali e libri per la scuola, ecc.), all'ONB e alla GIL, ai rituali e alle feste scolastiche; nel quinto capitolo si evidenzia il ruolo e le strategie del regime nella gestione dell'editoria per bambini, dei generi, delle riviste, ecc., nonché le strategie e le pratiche censorie; il sesto capitolo si sofferma sul romanzo per l'infanzia *Cuore* e sul suo adattamento per bambini secondo le esigenze dell'educazione nazionale promossa dal fascismo. Infine, nel capitolo conclusivo, vengono riassunti i risultati della ricerca, evidenziando le criticità riscontrate e le questioni che sono rimaste aperte.

## **2. Il sistema educativo nell'Italia pre-fascista**

Il periodo che precedette il fascismo rappresenta un momento fondamentale per comprendere le radici e le caratteristiche del sistema educativo, l'eredità del liberalismo e le prime dinamiche di riforma e resistenza. L'importanza delle radici storiche del sistema educativo italiano si riscontra nell'influenza del modello liberale pre-fascista sulle strutture e sull'ideologia scolastica. Attraverso l'analisi delle innovazioni e delle contraddizioni di questo periodo, si comprende come esse abbiano segnato il processo di modernizzazione, delimitando i campi e gli spazi che permetteranno le modifiche autoritarie. Così si inserisce il contesto di un'Italia in via di sviluppo di fronte alle trasformazioni che avrebbero caratterizzato l'educazione durante il fascismo.

### **2.1.1 La legge Casati e le sue implicazioni**

La legge Casati del 1859 rappresentò il primo tentativo di centralizzazione dell'istruzione nel periodo dell'unificazione. Attraverso la costituzione del sistema scolastico italiano, il ruolo di istruire divenne prerogativa dello Stato, sebbene questo centralismo limitò la nascita di pratiche innovative e contribuì a burocratizzare le strutture e i funzionari, ponendo le basi per la formazione di un cittadino fedele allo Stato che ha reso la scuola un elemento di indottrinamento in mano al fascismo (Cammarata, 2023). Con la legge Casati si estese l'obbligo scolastico a tutti i bambini, ma questo solo per la scuola elementare inferiore, escludendo gran parte delle classi popolari del Sud, delle campagne e delle isole, zone dove l'analfabetismo rimaneva a livelli più alti (Viola, 2019). A questo si aggiunge che le promesse e i programmi non trovavano concretezza e adeguatezza rispetto agli strumenti scolastici e al personale che la legge poneva a disposizione. I limiti di questa legge per l'arretratezza infrastrutturale portarono a una maggiore disparità a livello regionale e sociale, rendendo lo strumento scuola sempre più a servizio dell'esaltazione delle gerarchie sociali (Luatti, 2000). Queste disuguaglianze possono essere interpretate attraverso i dati: nelle regioni meridionali, insulari e nella provincia romana a fine Ottocento il tasso di analfabetismo della popolazione si aggirava intorno al 50%, un dato molto più basso rispetto a quello delle regioni settentrionali (Viola, 2019). Sul versante culturale e sociale, la scuola liberal-casatiana promuoveva la trasmissione di valori legati alla disciplina e alla centralità dello Stato per la costruzione

dell'identità nazionale. La scuola era considerata per il regime liberale un luogo in cui i soggetti dovevano sviluppare capacità di subordinazione alle norme e di memorizzazione delle nozioni trasmesse, aspetti funzionali alle finalità del regime fascista che fece tesoro della cultura scolastica liberale (Morace, 2024). La scuola della legge Casati costituì uno strumento importante per veicolare elementi dell'identità nazionale e collettiva attraverso la diffusione di un'unica lingua italiana e promuovendo il senso di servire lo Stato. Se da un lato l'unificazione in italiano aveva contribuito a rafforzare l'identità collettiva, dall'altro la prevalenza di dialetti che hanno accompagnato l'individuo nell'età liberale rimase un dato di fatto. Così, per tutto questo periodo, l'individuo si presentava con un senso identitario diviso tra una volontà statale di avere una cultura comune e la propria, che faceva sempre capo a ciò che era vicino, un dualismo che rimane ancora presente in epoca fascista. L'infanzia popolare rimase lontana dall'obbligo scolastico per le necessità economiche che vedevano l'impiego dei bambini nei campi e nelle fabbriche in tutta Italia, oppure costretti a emigrare in condizioni al limite dell'umano e sotto lo sfruttamento di uomini e donne (Luatti, 2000). La scuola non assumeva, quindi, la valenza di strumento di protezione, bensì di organizzazione formale, incapace di rispondere alle esigenze dei bambini e delle bambine e assente nei loro percorsi di vita, limitandosi a dispensare forme di istruzione lontane e sterili. La legge Casati pone le basi per la creazione di una cultura politica ed educativa che avrebbe portato l'uomo e la donna ad agire e a sentirsi in modo adeguato, avviando un processo di manipolazione che verrà sviluppato pienamente dal fascismo. Quest'ultimo prese spunto da ciò che era stato lasciato nel 1859 dalla legge Casati e, con un intervento totalitario, volle ottenere risultati più profondi e durevoli, con l'aiuto della Riforma Gentile e attraverso libri di testo unici. La scuola, in quanto strumento di disciplina dell'autorità, svolgeva un ruolo fondamentale, poiché la propaganda riesce a ottenere consenso solo quando sfrutta un modello psicologico collettivo, trasmettendo un'immagine ideale a cui l'individuo aspira per raggiungere una forma di appagamento interiore. (Adorno, 1951). L'Italia pre-fascista ha un modello scolastico che promuove questo tipo di intervento ideologico poiché esso stimola in modo efficace la sottomissione al potere. La legge Casati permette così di comprendere come il fascismo sia diventato il naturale prosecutore dei governi liberali, che non solo ha ereditato, ma di cui è stato l'acceleratore (Morace, 2024).

### **2.1.2 Le riforme dell'età giolittiana**

Le riforme dell'età giolittiana segnarono un momento di modernizzazione dell'istruzione italiana, con tentativi di risolvere alcune rigidità del sistema unitario. Una novità significativa fu rappresentata dagli incentivi a favore degli insegnanti delle zone alloglotte, con “premi speciali”, tuttavia l'apparato statale di mentalità centralizzatrice manifestava una forte diffidenza nel promuovere una vera autonomia delle minoranze linguistiche, per non danneggiare l'unità nazionale (Andri, 1984). Le riforme dell'età giolittiana, dunque, s'inserirono in un quadro di interventi scolastici che puntarono a risolvere le problematiche dovute alle condizioni igienico-sanitarie delle scuole rurali, specialmente del Mezzogiorno, e all'alto grado di analfabetizzazione, ma che risultarono incapaci di colmare le profonde disuguaglianze del territorio nazionale (D'Alessio, 2016). In tal senso, anche il dibattito pedagogico di questo periodo appare caratterizzato da tensioni fra scuola trasmissiva ed esigenze di inclusione e modernizzazione. Molti studiosi del settore ponevano l'attenzione sulla necessità di superare l'insegnamento centrato sulla trasmissione di conoscenze, al fine di valorizzare le differenti regionalità e le peculiarità della popolazione scolastica. Questo dibattito, tuttavia, non si concretizzò mai in reali interventi, proprio a causa del perdurare del centralismo burocratico e della difficoltà degli apparati ad aprirsi alle nuove dinamiche, agevolando la deriva autoritaria della scuola nel Ventennio fascista (Morace, 2024). Appare strategico il ruolo degli insegnanti nel mediare tra Stato e società, tuttavia, gli incentivi promessi, come il compenso speciale per gli insegnanti del nuovo Trentino, non venivano corrisposti, e l'eccessiva presenza di un'organizzazione clientelare rendeva difficili la promozione e l'autonomia degli insegnanti stessi (Andri, 1984; Palumbo, 2024). In linea con una certa direzione patriottico-pedagogica delle politiche scolastiche, anche la produzione editoriale per l'infanzia sembra andare verso direzioni interventiste. In tal senso, un esempio interessante è rappresentato dalla “Bibliotechina illustrata per la gioventù”, che conferma la tendenza a utilizzare la letteratura per scopi educativi e di controllo del sapere per i più piccoli (Todaro, 2016; Rundle & Petrillo, 2010). Criticando alcune scelte del giolittismo in campo scolastico, si può dire che esso rappresenta un periodo di tensione tra le ragioni del rinnovamento e la difficoltà di democratizzare il sistema scolastico, nonostante le innovazioni che il regime giolittiano ha apportato per garantire l'inclusione delle minoranze e superare l'insegnamento tradizionale trasmissivo (Morace, 2024;

D'Alessio, 2016).

### **2.1.3 Il dibattito pedagogico**

Il dibattito pedagogico nell'Italia pre-fascista vide contrapporsi i promotori di un modello pedagogico trasmissivo e autoritario, già inaugurato con la legge Casati, e sostenitori di metodologie alternative che volevano superare l'approccio tradizionale. In questo periodo, alcune esperienze innovative e significative ebbero come protagoniste, ad esempio, le sorelle Rosa e Carolina Agazzi. Si trattava di proposte pedagogiche che si basavano sull'apprendimento attraverso il gioco, l'uso di materiali poveri e l'osservazione della realtà quotidiana e che contrastavano con l'impostazione uniforme della scuola pubblica. L'innovazione portata avanti non bastò, perché la concezione diffusa, come precedentemente esposta, riteneva la scuola strumento di disciplina e omologazione (Cammarata, 2023). Inoltre, le metodologie innovative, una volta che il fascismo si appropriò delle riforme, assunsero tratti autoritari e repressivi. Uno degli aspetti del dibattito pedagogico del periodo pre-fascista riguarda l'incapacità di risolvere i problemi sociali e territoriali. Lo scarso accesso all'istruzione nelle aree rurali, l'alto tasso di analfabetismo soprattutto nel Sud Italia, furono i problemi che i pedagogisti volevano superare con un approccio pedagogico innovativo. Con l'applicazione del modello pedagogico previsto dalla legge Casati, si è andata delineando una disegualianza profonda tra Nord e Sud, che non è stata eliminata. Questo dato è chiarito anche dalle statistiche: ad esempio, nel 1926, in Calabria, solo il 30% della popolazione conosceva l'alfabeto; mentre, in Lucania, si registrava una percentuale pari al 35% e, in Puglia, una pari al 39% (Viola, 2019). Di conseguenza, l'accesso all'istruzione non è stato equamente distribuito, per la presenza di altre condizioni economiche, linguistiche e culturali che ostacolavano la democratizzazione del sapere. Questi dati diedero l'opportunità al regime fascista di occuparsi di questi aspetti che erano stati trascurati, ma ciò comportò l'elaborazione di nuove forme di esclusione. Altra questione che coinvolse il dibattito pedagogico era l'insegnamento della lingua nazionale, per creare un senso di appartenenza unitaria e superare le divisioni regionali. Sebbene nel periodo pre-fascista si enfatizzasse l'importanza di valorizzare il patrimonio linguistico locale, fu con l'introduzione della riforma Gentile nel sistema scolastico che si

giunse all'imposizione di una lingua unica. Di conseguenza, la politica fascista fu orientata all'esclusione delle minoranze linguistiche, in particolare nelle regioni alloglotte come la Venezia Giulia (Morace, 2024; Cammarata, 2023). Ad esempio, durante il regime, furono destituiti gli insegnanti che non aderivano all'impostazione linguistica monolingue e venivano rimossi i testi scolastici plurilingue, privando docenti e discenti di un tratto identificativo della loro cultura d'origine. Diversi pedagogisti, in questo periodo, avevano proposto un equilibrio tra l'apprendimento della lingua italiana e il dialetto, che poteva essere, a loro avviso, una possibile risorsa da utilizzare in didattica; ma il regime fascista eliminò totalmente il pluralismo. In questo contesto, si possono rinvenire anche esempi di resistenza educativa che si sono concretizzati in diverse modalità e attraverso diverse figure. Dagli intellettuali impegnati, fautori di una pedagogia laica, aperta e pluralista, contraria all'uso della scuola come strumento di omologazione ideologica e per la tutela della libertà di insegnamento, agli insegnanti, per i quali la professione di educatore era considerata vocazione ed amore per il proprio lavoro. Insegnanti che non erano orientati alla diffusione ideologica del fascismo, ma piuttosto ad un'educazione del pensiero critico e allo sviluppo di una cultura della tolleranza e rispetto degli altri, promuovevano anche, ad esempio, attraverso pubblicazioni di testi e materiali didattici, in forma autonoma o clandestina, la diffusione di una cultura che si poneva in contrasto con la cultura imposta dal regime (Morace, 2024; Volli, 2016). La centralizzazione statale e l'apertura all'innovazione pedagogica già riscontrabile in questo periodo trovano continuazione nel progressivo controllo di quest'ultimo sull'istituzione scuola, che si registra in questo periodo. Dunque, standardizzazione dei contenuti didattici e dei testi scolastici, controllo sulla professionalità degli insegnanti, eliminazione di ogni forma di autonomia scolastica sono tendenze che avevano già iniziato ad acuirsi per quanto riguarda gli esponenti più intransigenti del dibattito. Ben poco si curò dell'innovazione pedagogica portata da alcuni pedagogisti. La lettura estensiva delle opere letterarie (ad esempio *I Promessi Sposi*) in classe, ad opera di alcuni insegnanti innovatori, venne interrotta dal regime. Non venne ritenuto efficace l'approccio innovativo, ma piuttosto accentuata l'impostazione autoritaria dell'insegnamento (Foss, 1998; Morace, 2024). Quindi, il dibattito pedagogico, in questo periodo, nonostante i suoi limiti, ha avuto una grande importanza nell'elaborazione e nello sviluppo di riflessioni innovative che, spesso, furono

strumentalizzate o negate. Ciò dimostra che la discussione per la modernizzazione e il miglioramento del sistema educativo si pone, in un modo o nell'altro, l'obiettivo di una riforma innovativa.

## **2.2 Le criticità dell'istruzione pubblica**

Le sfide che hanno contraddistinto l'istruzione pubblica italiana tra Ottocento e Novecento sono state caratterizzate da forti disuguaglianze e carenze strutturali che non hanno facilitato un percorso di modernizzazione ed eguaglianza sociale. Fra differenze regionali, alti tassi di analfabetismo e infrastrutture non idonee, si sono dimostrati evidenti i limiti non superati dal sistema. Da ciò sono derivati divari marcati fra Nord e Sud. Questi problemi rappresentano un punto di partenza per capire i limiti del regime fascista.

### **2.2.1 L'analfabetismo e le disparità regionali**

L'analfabetismo è sempre stato una delle grandi piaghe del sistema scolastico italiano, mettendo in luce i limiti di un'adeguata politica scolastica dell'Italia post-unitaria. Il fallimento delle politiche scolastiche messe in atto per raggiungere l'alfabetizzazione di massa viene confermato dal fatto che all'inizio del Novecento ancora la metà degli italiani non era in grado di leggere e scrivere (Charnitzky et al., 1922). La legge Casati, nonostante prevedesse l'obbligo scolastico, non riuscì a realizzarlo, soprattutto nelle zone più rurali e periferiche. In queste aree, il lavoro dei bambini e le disagiate condizioni economiche delle famiglie non permettevano una frequenza costante. La distanza tra l'istituzione scolastica e la cultura locale rappresentò, inoltre, un ulteriore fattore che contribuì alla percezione della scuola come istituzione estranea alla cultura e alla vita delle popolazioni locali (Viola, 2019). In questo modo, l'esclusione dall'istruzione portò alla marginalizzazione di molti bambini e di molte bambine italiani, compromettendone l'avvio a un futuro di integrazione nella società e nello Stato italiano, così come ostacolando la mobilità sociale, la partecipazione politica e ad altri diritti fondamentali. Le disparità regionali, che rappresentano uno dei tratti più caratteristici del sistema scolastico italiano, acuirono maggiormente i problemi legati all'analfabetismo. Per rendersi conto del profondo squilibrio tra le varie regioni, è sufficiente considerare la

dislocazione del numero di nuove classi create dal 1911 al 1921: il 73% sono collocate nel Nord, il 15% nel Centro e il 12% nel Sud (Charnitzky et al., 1922). Da questo dato emerge quanto la percezione dell'arretratezza, attribuita alle regioni meridionali (Cammarata, 2023), avesse impedito lo sviluppo di una politica scolastica organica e sensibile alle specificità locali. In realtà, solo il 30% della popolazione calabrese era alfabetizzata; tale percentuale saliva al 35% in Lucania e al 39% in Puglia e in Molise (Viola, 2019). Le differenze con le regioni più evolute dal punto di vista socio-economico risultano, quindi, più nette. L'analfabetismo incise, inoltre, sulla cultura delle comunità rurali e meridionali, consolidandone il rapporto con i tratti della cultura locale e l'allontanamento dalla cultura nazionale promossa dallo Stato (Albertocchi, 2021). La mancata partecipazione al percorso scolastico alimentò i sentimenti di identità locale, contribuendo al distacco e al distacco dal progetto unitario. Le condizioni di povertà si trasmettono di generazione in generazione, riducendo le possibilità di cambiamento e aumentando il grado di vulnerabilità delle bambine e dei bambini cresciuti nei ceti meno abbienti, esposti a condizioni di lavoro o di abbandono, oppure costretti a lasciare il Paese, senza alcuna prospettiva di futuro. La mancata istruzione, infine, inibisce anche lo sviluppo delle aree agricole e periferiche, aumentando il rischio di un progressivo declino economico e sociale di tali territori e determinando, inoltre, la mancanza di adeguate politiche pubbliche e private per lo sviluppo di quelle aree. Un ulteriore fattore da tenere presente in merito alle condizioni dell'istituzione scolastica riguarda la qualità delle scuole, che presenta una profonda disomogeneità tra le diverse regioni. Basti pensare che in Italia, nel 1922, circa 32.000 scuole sulle 82.855 totali sono inadeguate al sistema scolastico e il deficit delle scuole nel territorio italiano raggiunge quasi le 5.000 unità (Viola, 2019). In particolare, per le scuole del Sud, le carenze materiali – spazi angusti, scarsa illuminazione, problemi di riscaldamento, mancanza di dotazioni didattiche – si combinano con difficoltà di carattere culturale e linguistico. Tutto ciò rende difficile, se non impossibile, l'applicazione degli standard minimi previsti a livello nazionale, compromettendo così il lavoro educativo. Tale aspetto va considerato poiché le strutture scolastiche insufficienti e le cattive condizioni in cui esse versano hanno influenzato la capacità del Sud di rispondere positivamente alle richieste di modernizzazione del sistema educativo, che implicava l'introduzione di nuove discipline e di nuove metodologie didattiche.

Le politiche scolastiche dell'età giolittiana hanno introdotto alcuni interventi per far fronte al problema dell'analfabetismo e alla crescente disomogeneità tra le diverse regioni italiane. L'applicazione di tali riforme è risultata però estremamente contraddittoria ed eterogenea, senza generare effetti omogenei e per tutti gli studenti della penisola. Nonostante i provvedimenti di incentivo per gli insegnanti operanti in zone depresse e le azioni volte a valorizzare le diversità linguistiche, il sistema scolastico rimaneva caratterizzato da un'estrema burocratizzazione e da scarse risorse economiche (Cammarata, 2023). Il forte centralismo istituzionale faticava a tradursi in interventi capaci di contrastare le disuguaglianze, includendo efficacemente le fasce più vulnerabili della popolazione. L'incapacità di rispondere con concretezza alla domanda sociale di istruzione creò le condizioni per il cambiamento radicale portato dall'introduzione della riforma Gentile e dal successivo intervento ideologico fascista, che, giustificandosi con gli intenti di modernizzazione del sistema scolastico, impose una rigida linea di controllo centralizzato e di militarizzazione della scuola. Durante il ventennio fascista, la propaganda si avvalse dell'immagine delle "nuove scuole", delle attività svolte dalle organizzazioni giovanili (Opera Nazionale Balilla – ONB) e di altri strumenti di propaganda, diffondendo l'idea di un'Italia finalmente unita e moderna (Antoniazzi, 2024). Le copertine dei quaderni scolastici e i periodici per ragazzi furono mezzi importanti per la diffusione di questa propaganda che voleva diffondere una rappresentazione positiva di un rinnovamento scolastico, non corrispondente alla realtà. La rappresentazione dell'efficiente funzionamento del sistema scolastico, che emerge dalle pubblicità fasciste, si pone in antitesi con l'immagine della scuola del Sud d'Italia, caratterizzata dal basso livello di preparazione e dalla carenza delle strutture, oltre che dagli elevati livelli di evasione scolastica. L'analfabetismo e le disparità regionali furono uno dei nodi cruciali del sistema educativo italiano, che ebbero una forte continuità durante l'età giolittiana e nel regime fascista.

### **2.2.2 La formazione degli insegnanti**

La formazione degli insegnanti in Italia prima del fascismo era un campo trascurato, con carenze strutturali e mancanza di investimenti che limitarono la possibilità di formare un corpo docente autonomo e preparato. La debolezza delle politiche formative

favorì le successive ingerenze del regime sulla categoria. In particolare, la penuria di scuole adeguate alla formazione magistrale nel Sud Italia e nelle aree rurali, unita alla generalizzata mancanza di scuole, portò a una sottovalutazione dei talenti autoctoni, la cui istruzione veniva demandata a persone non scolarizzate o di estrazione sociale poco istruita (Viola, 2019). La tipologia di formazione degli insegnanti fu di tipo trasmissivo e mnemonico, poco adatta a formare professionisti critici e autonomi e, in questo modo, funzionale al controllo esercitato successivamente dal fascismo (Morace, 2024). Infatti, tale approccio non preparò gli insegnanti a interpretare la complessità culturale e sociale italiana, limitando la funzione di mediazione e favorendo la diffusione dei contenuti più consoni all'apparato statale. A queste carenze se ne aggiunsero altre, in particolare le continue sostituzioni con supplenti e l'improvvisazione (Cammarata, 2023). Le carenze della formazione si manifestarono anche nella preparazione pratica e teorica, troppo formale e scolastica, e limitarono la possibilità del corpo docente di rispondere alla specificità culturale degli alunni del Sud e delle aree rurali, in particolare alla forte eterogeneità culturale e linguistica che li caratterizzava. La carenza di biblioteche e di infrastrutture atte alla formazione e alla sperimentazione ridusse le possibilità di aggiornamento professionale e determinò un corpo insegnanti carente e privo di possibilità di aggiornamento e sperimentazione didattica (Morace, 2024; Viola, 2019). La formazione variava anche per aree geografiche, ed era chiaramente differente e più sviluppata nel Nord che nel Sud Italia. Infatti, nel Sud e nelle isole esisteva un numero insufficiente di scuole normali rispetto a quello che sarebbe stato necessario. Inoltre, non esistendo neanche strutture territoriali di formazione continua, si accentuava l'isolamento professionale degli insegnanti (Viola, 2019; Cammarata, 2023). Tutte queste carenze della formazione degli insegnanti, unite al fatto che questo settore risentiva di una mancanza di politica coerente, in grado di coinvolgere l'intero paese, fecero sì che i processi di fascistizzazione trovassero degli interlocutori docili e poco preparati a resistere alle ingerenze statali (Cammarata, 2023; Morace, 2024). Come abbiamo visto, i processi di fascistizzazione interessarono tutti i settori del mondo della scuola, e furono determinati per la formazione degli insegnanti anche i meccanismi di propaganda tramite l'organizzazione di corsi di formazione obbligatori e il giuramento (Cammarata, 2023; Morace, 2024). In concomitanza con l'ideologizzazione delle forme di istruzione, vi fu anche un'ingente censura delle riviste pedagogiche specializzate e dei libri di testo

(Barrale, 2015; Morace, 2024). La formazione del docente avveniva in tal modo senza l'accesso ad altre fonti, impedendo l'innovazione delle pratiche didattiche e la sperimentazione, e portando a una conformazione dell'insegnante solo alle disposizioni del regime. Inoltre, gli insegnanti contrari al regime furono rimossi e sostituiti (Barrale, 2015; Morace, 2024). Altro fattore importante fu la promozione del cinematografo come strumento di formazione degli insegnanti e di propaganda da parte del regime fascista. La direzione dell'Istituto LUCE fu affidata a Roberto Omegna, a cui si deve lo sviluppo del cinematografo scientifico-didattico per la formazione degli insegnanti. L'attività dell'Istituto di cinematografia venne intensificata ed ebbe grande successo negli anni Trenta. Si possono ricordare alcune pellicole a scopo didattico e scientifico come *In laboratorio*, *nel regno del silenzio* e *tra le stelle*. La Carta della Scuola di Giuseppe Bottai definì e sviluppò il cinema educativo fascista, considerato come utile strumento per la propaganda e la formazione degli insegnanti (Romano, 2013). In definitiva, in questa parte abbiamo analizzato gli aspetti carenti della formazione insegnanti in Italia prima del fascismo che hanno permesso a questo regime politico e ideologico di occuparsi in maniera sempre più centrale del settore scolastico e del mondo dell'istruzione.

### **2.2.3 Le strutture scolastiche**

Le condizioni materiali delle strutture scolastiche italiane nel periodo pre-fascista erano uno dei limiti maggiori dell'istruzione nazionale, molto disomogenea. Nel 1922 su un totale di 82.855 scuole ben il 40% degli edifici scolastici erano inadeguati, per un deficit di oltre 5.000 edifici scolastici (Viola, 2019). Se da un lato le zone del centro-nord presentavano delle buone condizioni, il Meridione era totalmente inadeguato ed escludeva quasi tutta la popolazione rurale dalle aule scolastiche a causa dell'assenza di un sistema scolastico di qualità. Si assisteva perciò ad un'impossibilità di garantire un'adeguata accoglienza degli studenti, con edifici inadatti, senza riscaldamento, servizi igienici insufficienti, con aule sovraffollate e mancanza di strumenti utili ad un efficace insegnamento. Questa problematica causava gravi danni alla salute psicofisica degli alunni, spesso caratterizzata da un ambiente poco salubre e sovraffollato, che aveva una serie di gravi conseguenze come il basso rendimento e la dispersione scolastica, le malattie, la fame e la povertà. La scuola aveva un compito cruciale per l'educazione e

l'insegnamento dei bambini del popolo, in modo da emanciparli dal ciclo intergenerazionale di povertà e marginalità, ma l'assenza di locali salubri e adeguati impediva loro di poterla frequentare (Viola, 2019). La situazione delle scuole nelle province meridionali e nelle zone montane era nettamente inferiore alla media nazionale, causando una profonda disparità nei diritti degli studenti che provenivano da zone diverse d'Italia. Queste condizioni rappresentavano un'eredità delle mancanze del sistema postunitario che penalizzava i bambini, soprattutto delle zone più marginali, provenienti dalle campagne, non permettendo la parità dei diritti. Con la nascita del regime, attraverso la centralizzazione delle scelte e della gestione, fu preferito dare priorità alle aree più avanzate, le scuole poste nei grandi centri e nelle zone urbane più sviluppate, limitando la presenza del sistema scolastico nelle zone rurali. Tale aspetto fu utilizzato dal regime per perseguire i suoi ideali nazionalisti, con le seguenti parole: In questo clima neoidealista, mentre la retorica fascista cantava la scuola per tutti, sul piano degli investimenti statali si perpetrava la disparità territoriale, poiché prima del Ventennio la scuola in realtà non era per tutti e la situazione si presentava carente dal punto di vista edilizio e delle dotazioni. La costruzione di 9.915 sale tra il 1923 e il 1930 riuscì a soddisfare il fabbisogno di circa il 53%, ma al 1940 risultava ancora la necessità di costruire oltre un terzo del numero totale di aule mancanti o inagibili (Viola, 2019). Da ciò risulta che durante il Ventennio, pur dando sempre più importanza all'istruzione e alle strutture scolastiche, in realtà è stata ridotta ad un progetto politico e propagandistico, e che le narrazioni sul regime che investiva le scuole di risorse per la modernizzazione andavano a contrastare con le statistiche presentate in questo capitolo. I miglioramenti si ebbero ma con numeri molto distanti da quelli presentati dal regime, con una discontinuità degli interventi su tutto il territorio, favorendo solo alcune zone, quelle più centrali e avanzate. Nel contempo, la campagna propagandistica proiettava lo scenario di scuole nuove e modernizzate, ma il resto degli edifici scolastici risultava inadeguato e obsoleto, che portava alla frustrazione nelle comunità locali, un senso di insoddisfazione in quanto la qualità delle strutture non era uniforme su tutto il territorio nazionale (Viola, 2019). Da una recente ricerca è emerso che la poca qualità del materiale presente negli edifici scolastici ha in parte limitato la riuscita degli scopi del regime fascista nell'indottrinare i cittadini, perché la capacità recettiva dei contenuti, il clima in cui si attua il processo di indottrinamento, l'adeguatezza e la quantità del materiale disponibile condizionano il

livello di interiorizzazione del programma (Palumbo, 2024). Per quanto riguarda la disparità dei diritti dei bambini, specialmente di quelli provenienti dalle campagne, si ha un grande contrasto tra i privilegi di cui si avvalgono le scuole situate nei grandi centri urbani rispetto alle scuole periferiche di provincia, i cui edifici sono vecchi, trascurati e insufficienti, e dove l'attività didattica viene svolta in ambienti piccoli, umidi e malsani (Cherin, 1988). Una notevole eccezione viene fatta per la scuola di S. Maria Maddalena (Istria) nel 1936-37, dove spazi più ampi e in buone condizioni erano adibiti sia agli studenti che al personale docente, in contrasto con tutte le altre scuole istro-fiumane, per lo più rurali, che presentavano situazioni deficitarie, malgrado le scuole dell'Opera Nazionale di Assistenza furono trasformate da 17, del 1926, a 408, del 1934. Spesso gli edifici erano insufficienti per accogliere gli studenti, ma mancavano pure gli strumenti più elementari, l'arredo adatto e i sussidi didattici per poter svolgere adeguatamente la funzione di educare le classi del popolo (Cherin, 1988). Con la nascita del neoidealismo nel regime, in cui lo Stato assume un ruolo molto forte nella centralizzazione delle scuole, della formazione dei maestri e dei programmi, la costruzione di nuovi edifici scolastici venne progettata per la prima volta e, conseguentemente, la costruzione delle nuove scuole si focalizzò in zone strategiche del territorio italiano, così da coprire la lacuna scolastica italiana riscontrata nei primi anni del Ventennio. Questa novità politica non fu vista di buon occhio, ma di seguito si dimostrò utile in quanto, a partire dal 1930, si diede l'avvio ad una programmazione scolastica statale omogenea su tutto il territorio, non più dipendente dagli enti locali, con lo scopo di modernizzare e rafforzare gli istituti scolastici attraverso il rinnovamento delle attrezzature ed una conseguente omogeneizzazione delle scuole (Tenerelli, 2023). La riforma Gentile, infatti, nasce con l'intenzione di modernizzare e omogeneizzare il sistema, di garantire i principi statalisti in tutte le scuole ed i gradi di istruzione, però tale intervento appare di fatto insufficiente rispetto all'intervento edilizio. L'intervento edilizio, infatti, si è ritenuto sufficiente in quanto era una diretta conseguenza degli obiettivi ideologici della riforma, e non in quanto la penuria delle strutture edili era un problema importante ed urgente. L'obiettivo del governo non era quello di dare alle comunità locali scuole confortevoli, adeguate ed attrezzate per accogliere un'istruzione nazionale ed unitaria, ma di avere la completa gestione centralizzata delle scuole (Tenerelli, 2023). A testimonianza di quanto è stato detto, si riscontra una carenza, per alcune materie scolastiche, degli strumenti adatti per poter

sviluppare tali insegnamenti con una buona resa. Per esempio, la storia dell'arte veniva insegnata seguendo un programma scolastico contenente ben 630 illustrazioni, ma non c'erano gli strumenti idonei a questo tipo di insegnamento, e per la maggior parte delle scuole era quasi impossibile sviluppare questo tema. Tale aspetto ha portato un'involuzione della didattica di storia dell'arte a livello scolastico, facendola diventare formale, limitando il lavoro degli insegnanti, i quali non riuscivano a stimolare negli studenti la capacità di osservare, analizzare, comprendere le opere d'arte. Tale azione impediva la formazione di una "cultura visiva", ostacolando la diffusione dell'immagine fascista, che era il principale strumento utilizzato per creare il "cittadino fascista" (Sani, 2021). Tale carenza si accentuava di più nelle scuole rurali e periferiche, non riuscendo a fornire la giusta offerta didattica ai loro studenti. A seguito della conquista dell'Impero, il regime si apprestò ad utilizzare la scuola come sistema di educazione dei bambini al "mito della romanità", alla fede fascista ed alla preparazione degli italiani all'inquadramento delle masse (Palumbo, 2024). Risulta chiaro che tali scuole non erano adeguate ad ospitare la totalità dei ragazzi, ad inserirli in strutture adeguate al servizio offerto. L'edilizia scolastica non era stata al passo con la politica ideologica del regime ed è apparsa deficitaria anche dopo la grande guerra.

### **3. La riforma Gentile e la fascistizzazione della scuola**

Il passaggio tra l'età liberale e l'età fascista rappresenta, per il sistema scolastico, una grande trasformazione, con l'introduzione di importanti riforme scolastiche per accentuare il controllo dello Stato. La nuova definizione degli obiettivi, l'organizzazione, l'accentramento, l'imposizione della religione, della disciplina e della gerarchia rappresentano alcune delle novità del periodo riformatore della scuola fascista.

#### **3.1 I principi fondamentali della riforma del 1923**

La riforma del 1923 segna un passaggio chiave nella ridefinizione della scuola italiana, orientandola verso una centralizzazione autoritaria e una focalizzazione ideologica. Analizzando i principi e la struttura di questo modello, si vedrà come la scuola si modella secondo le esigenze del regime fascista, un momento chiave nel processo di fascistizzazione dell'istruzione e parte integrante della più ampia evoluzione storica e sociale analizzata in questo lavoro.

##### **3.1.1 La struttura del nuovo sistema scolastico**

La riforma Gentile del 1923 ha inaugurato un nuovo corso nel sistema scolastico italiano, caratterizzato da forte centralizzazione e gerarchizzazione. Riforma statalista e selettiva, aveva l'ambizioso compito di costruire un sistema scolastico in grado di farsi garante della formazione di una élite dirigente, ma anche della perpetuazione di una precisa idea di Stato. La suddivisione del percorso educativo in scuola elementare, scuola media, liceo classico e istituti tecnici rifletteva un preciso modello di scuola che stabiliva confini netti tra i vari ordini scolastici in termini di mobilità sociale, di orientamento del percorso formativo in un modello selettivo che favoriva l'accesso agli studi superiori e di demarcazione tra istruzione e preparazione professionale (Cammarata, 2023; Morace, 2024; Viola, 2019). La ripartizione era in grado di definire non solo percorsi formativi, ma vere e proprie gerarchie sociali e culturali tra ordine e grado scolastico. Il modello dualistico che viene attuato va a rafforzare la gerarchizzazione tra scuola umanistica e classica e scuola tecnica e professionale. Le classi più popolari e quelle zone d'Italia caratterizzate da grande povertà economica vengono così private del diritto a

un'educazione più avanzata e di uno sviluppo culturale in senso più ampio (Viola, 2019; Lusanu, 1997). Alla fine della scuola elementare erano presenti prove d'esame che escludevano la maggior parte dei ragazzi dal proseguimento degli studi medi inferiori. Se da un lato veniva estesa l'obbligatorietà scolastica fino al raggiungimento di determinati titoli di studio, dall'altro le carenze infrastrutture, ma anche l'alta incidenza di analfabetismo nelle zone più rurali e al Sud d'Italia, vanificava quest'idea di obbligatorietà scolastica estesa (Viola, 2019). Altro pilastro della riforma Gentile era la centralizzazione e il controllo sull'istruzione, che poneva lo Stato come unico detentore della funzione educativa. L'idea di Stato centrale e autorità legislativa unica sull'istruzione privava gli enti locali e gli stessi docenti di una certa libertà d'azione nella costruzione di programmi ed educazione scolastica. L'insegnante era percepito come semplice trasmettitore delle norme decise dal centro, spogliato di qualsiasi possibilità di sperimentare o introdurre elementi di novità (Morace, 2024; Cammarata, 2023). In questo senso, si aggiunge anche la figura idealista dell'insegnante, inteso come guida esclusiva del processo formativo e trasmettitore del sapere. Lo studente, invece, è mero ricettore di nozioni che vengono erogate dall'alto e che si pone al centro del sistema scuola, ma in una maniera negativa e statica (Morace, 2024). Non che prima dell'avvento del fascismo l'istituzione scolastica non avesse vissuto elementi di tensione, di innovazione e anche di sperimentazione, ma sono elementi che vengono bruscamente interrotti con la riforma Gentile, che aveva messo un'ipoteca sulla libertà delle pratiche educative, con la messa al margine dei modelli di scuola sperimentati in passato (sorelle Agazzi ecc.) e in generale con l'interruzione del dibattito pedagogico di carattere rinnovatore del primo periodo repubblicano. Ciò si manifesta nel dominio di un'autoritaria cultura disciplinare che si era posta come obiettivo quello di imporre comportamenti uniformi, così come quello di standardizzare il patrimonio culturale (Cammarata, 2023). L'autonomia degli insegnanti viene limitata, ma non in modo totale, e tale impostazione ha creato le condizioni per l'acuirsi di una politica scolastica più autoritaria. L'introduzione dell'insegnamento della religione cattolica sia nella scuola elementare che media rifletteva una chiara volontà di connettere identità nazionale e religiosa, in un chiaro percorso di omogeneizzazione e identitario (Maugeri, 2020; Lusanu, 1997). Il processo di socializzazione scolastica si identificava con una sorta di controllo sociale effettuato tramite un'operazione di indottrinamento ideologico, che si compiva in un sistema educativo volto ad appianare

qualsiasi diversità per favorire la coesione e la formazione identitaria di tipo etico-politico (Morace, 2024). Lo scenario che si crea tra la scuola e la religione dopo l'entrata in vigore dei Patti Lateranensi nel 1929 ha una ripercussione evidente anche sull'intero percorso di formazione scolastica, che va ad agire attivamente sulla costruzione di un'identità religiosa molto omogenea. La presenza di religioni diverse dal cristianesimo è sempre vista con sospetto e con volontà di emarginare qualsiasi altro credente e cultura che non sia cattolica. La riforma Gentile ha sminuito gli elementi di pluralità e diversità all'interno della scuola (Cammarata, 2023). Altro grande limite è stato quello della non concreta modernizzazione del sistema scolastico. Le enormi disparità tra Nord e Sud dello Stivale e la carenza di infrastrutture scolastiche hanno continuato a costituire il vero ostacolo al modernizzarsi dell'istruzione e della sua equa distribuzione (Viola, 2019). In questo senso, lo statalismo aveva permesso di avviare un processo di uniformazione degli standards scolastici, che rimaneva, però, confinato nel suo aspetto più prettamente organizzativo (Cammarata, 2023; Morace, 2024). Modernizzazione nella logica gentiliana andava vista, infatti, solo in un'ottica di miglioramento della gestione della scuola, ma in termini di contenuti e obiettivi educativi si trattava solo di una semplice riproposizione di un vecchio modello per pochi privilegiati. In sostanza, la riforma Gentile si è configurata come il terreno fertile per una scuola e per un'educazione più rigida e autoritaria, in cui l'uniformazione culturale e la centralità di pochi sono elementi chiave di questo processo di riorganizzazione delle politiche scolastiche che hanno un chiaro riferimento al fascismo (Cammarata, 2023; Morace, 2024). L'immagine idealista, quella di erogazione dall'alto della cultura, di trasmissione del sapere che serve alla creazione di una classe dirigente, è il paradigma di un sistema di indottrinamento che serve alle esigenze del regime.

### **3.1.2 Il ruolo dell'insegnamento classico**

Il ruolo dell'insegnamento classico nella riforma Gentile contribuì alla realizzazione di un sistema scolastico gerarchico e selettivo, finalizzato agli obiettivi ideologici e culturali del fascismo. Attribuendo al liceo classico il ruolo di percorso formativo d'eccellenza, si voleva formare una futura classe dirigente capace di condurre la nazione secondo i principi del neoidealismo e della identità nazionale promossa dal

regime (Tarquini, 2014; Chiosso, 2004). In questa prospettiva, le discipline umanistiche, e più in particolare il latino e il greco, divennero le discipline di riferimento nella formazione delle classi superiori, chiamate a farsi custodi e portatrici dei valori morali e spirituali dell'identità nazionale. La funzione selettiva propria della scuola, in questa visione, favorì una cultura elitaria capace di mantenere ed incrementare le diseguaglianze presenti nel sistema educativo, con un impatto decisivo sulla mobilità sociale e sulla inclusività (Viola, 2019; Lusanu, 1997). Questa centralità attribuita all'insegnamento classico si connetteva alla scelta politica di rafforzare l'identità nazionale italiana mediante l'assimilazione culturale dei valori del neoidealismo e dell'identità nazionale, mutuati dalla cultura classica e dal Rinascimento (Tarquini, 2014; Morace, 2024). Considerare che le radici culturali dell'Italia avevano i propri fondamenti nell'Impero Romano conferiva un prestigio alla pedagogia fascista, ritenendo l'Impero italiano diretto erede di quel passato glorioso. L'adeguamento del sistema scolastico italiano al progetto pedagogico neoidealista produsse una selezione di contenuti formativi ad un'unica idea celebrativa della storia e della letteratura, omologando l'intero sistema educativo in funzione di uno scopo totalitario. La celebrazione della storia, della cultura e della lingua italianizzata comportava l'esclusione di ogni interpretazione critica o pluralistica della storia e della letteratura, in favore di una pedagogia intrisa di propaganda e indottrinamento (Tarquini, 2014). La riforma Gentile contribuì ad un sistema educativo verticale e gerarchico nel quale il primato delle discipline filosofiche e letterarie si accentuò rispetto alla tecnica e alla scienza, in relazione al concetto di "vero italiano" promosso dall'idealismo e fondato sul primato dello spirito e della moralità (Chiosso, 2004). La riforma Gentile riaffermò la subalternità delle scuole tecniche e professionali rispetto alle scuole classiche, non permettendo così lo sviluppo di una cultura tecnico-scientifica nazionale. L'ammissione alle scuole superiori rimase fortemente condizionata dalle classi sociali di appartenenza, contribuendo così a mantenere un sistema formativo dualistico nel quale una parte della popolazione non aveva possibilità di una elevazione scolastica e professionale (Palumbo, 2024). La marginalità socio-culturale e il depauperamento delle aree rurali e del Mezzogiorno venivano così ad ampliare le diseguaglianze esistenti (Viola, 2019; Chiosso, 2004). Con la riforma Gentile, la centralità delle discipline classiche latino e greco contribuì alla strutturazione di una visione autoritaria e gerarchica della scuola. Conformemente ai principi pedagogici

neoidealisti, il ruolo dell'insegnante veniva ad identificarsi come un'entità indiscutibile (Morace, 2024). Così, in un sistema in cui non era ammessa la possibilità di una interpretazione o analisi alternativa, lo studente fu costretto a recepire acriticamente i saperi, senza alcuna possibilità di partecipare attivamente al processo di costruzione della propria conoscenza (D'Ascenzo, 2010). Una didattica unidirezionale e monopolistica ebbe la conseguenza di impedire una libera espressione dello studente e di condurlo all'appiattimento intellettuale. Questo sistema educativo, oltre a mantenere il controllo dello Stato sui contenuti curricolari, aveva come fine l'omogeneizzazione culturale della popolazione. Nella Venezia Giulia, la funzione unificatrice di questo primato dell'insegnamento classico servì come strumento di italianizzazione forzata, eliminando così le peculiarità linguistiche delle comunità locali. L'identità nazionale doveva prevalere sull'identità territoriale. Ad un'impostazione della scuola nazionale ispirata all'omologazione culturale, si affiancò una forzatura del processo di italianizzazione delle province "redente", che consisteva in una epurazione dei docenti non italo-foni e nella soppressione delle scuole mistilingui (Andri, 1984). La standardizzazione dei contenuti dell'insegnamento nella scuola nazionale ebbe anche la funzione di controllo politico della popolazione attraverso il sistema scolastico, e risvegliò nei territori di confine diverse reazioni di opposizione al progetto pedagogico fascista (Morace, 2024). Il primato dell'insegnamento classico comportò la rielaborazione dei testi scolastici in funzione dei principi fondativi della riforma Gentile. Questa riforma fu un passaggio necessario per riproporre dopo il 1923 testi celebrativi e unitari con l'esclusione di contenuti disciplinari che richiamassero la pedagogia scientifica (Chiosso, 2004). Gli autori scelti per redigere i libri di testo dovevano ispirarsi al progetto ideologico di creare un sentimento di appartenenza all'identità italiana, tramite un repertorio di contenuti selezionati in base ai criteri etici e pedagogici del regime fascista (Morace, 2024). A questo fine, nel sistema scolastico, i libri di testo rivestirono il ruolo di "strumenti" per raggiungere la costruzione di una memoria collettiva. Con la propaganda attraverso il libro di testo si voleva annullare ogni pluralismo interpretativo e culturale (Chiosso, 2004).

Il primato dell'insegnamento classico in Italia costituì così una barriera allo sviluppo di una società omogenea sul piano economico, sociale e culturale. Le disuguaglianze sociali ed economiche che nel periodo tra le due guerre colpirono la Penisola, le carenze

dell'assistenza, della sanità pubblica, le disparità nel sistema istruzione, uniti al controllo delle libere associazioni, costituivano tutti elementi che incidevano profondamente nel corpo sociale della popolazione italiana (Morace, 2024). Con il primato di una visione educativa classista e nazionalista si privava la popolazione di una formazione in grado di integrare le diversità culturali della Nazione e di migliorare la qualità della vita delle masse. La riforma Gentile fu strumento pedagogico atto a disciplinare e a controllare lo sviluppo di una società democratica e pluralista.

### **3.1.3 L'educazione religiosa**

L'inclusione dell'educazione religiosa all'interno della riforma Gentile fa parte di un più ampio progetto in cui la nazione va edificata partendo dal fondamento cattolico, in quanto questa religione è elemento unificatore di identità. L'educazione religiosa, quindi, per volere del regime, non deve più essere una disciplina a sé, ma deve educare alla figura del "cittadino fascista" (Nervo, 2023; Galfré, 2017). Ciò comportava un superamento del sistema laico del periodo liberale per un sistema scolastico che vedesse in parallelo Stato e Chiesa, con lo scopo di avere il controllo delle coscienze (Nervo, 2023). L'educazione religiosa diventò così obbligatoria come collante nazionale e sociale: sacrificio, obbedienza, solidarietà sono i valori che un cittadino deve avere e ai quali la scuola religiosa deve educare (Morace, 2024). Tutto questo, in maniera opposta, implicò meno pluralità e meno libertà religiosa (Cammarata, 2023). Il ritorno dell'educazione religiosa a scuola va anche letto come mezzo di riconnessione tra identità nazionale e confessionale, e questo si vide confermato nei Patti Lateranensi, del 1929, in cui il regime e la Chiesa si riconoscono reciprocamente legittimità (Charnitzky et al., 1922). A scuola, la religione si incrocia con l'educazione civica e ciò significa espandere l'educazione religiosa, che travalica l'ambito didattico: scuola come scena di una liturgia di autorità civile e religiosa, per creare un'ideologia unitaria in un clima anti-pluralista (Nervo, 2023). Tale ideologia riscontrava l'approvazione di quelle famiglie cattoliche che trovavano un freno alle spinte laiche e socialiste, ma, dall'altro lato, creava insofferenza nelle minoranze laiche e confessionali che non si riconoscevano in questa ideologia (Galfré, 2017). La religione, a scuola, non è più solo una disciplina da apprendere ma, attraverso simboli ed elementi come simboli religiosi nelle scuole, preghiera collettiva,

inno, presenza degli ecclesiastici nelle scuole, partecipazione ai riti patriottici e religiosi, rappresenta la religione che si lega con lo Stato, si intrecciano ideologicamente e si rafforzano a vicenda (Nervo, 2023). Così, giorno dopo giorno, obbedienza alle autorità politiche e religiose non si differenziano più, anzi sono complementari, e quindi risulta molto semplice l'omogeneizzazione delle coscienze e il controllo su di esse (Morace, 2024). Questa efficacia di indottrinamento, però, con l'andare del tempo si dimostrò meno incisiva a causa dei pluralismi, che furono il fulcro di tensioni culturali ed etniche soprattutto nelle aree di confine (De Donno, 2021). Collegato alla centralità dell'educazione religiosa è anche il ruolo dell'educatore. Con l'introduzione dell'educazione religiosa, il docente deve occuparsi di istruire i fanciulli in campo morale e politico, diventando una sorta di sacerdote, una figura che esercita autorità di indottrinamento, anche politica (Morace, 2024). Il rischio che un docente può correre, così, è di trasformare la scuola in uno spazio chiuso di obbedienza, e non di confronto, perché in questo modo si riducono i margini di libertà e di partecipazione e, più ampiamente, viene anche limitata la libertà educativa delle famiglie (Camarata, 2023). Infine, un altro aspetto chiave del perché l'educazione religiosa fu utilizzata nelle scuole è che in questo modo si elimina la pluralità dal sistema educativo. In Venezia Giulia, l'educazione cattolica è resa obbligatoria, come si è detto, e ciò comporta la rimozione dalle scuole degli insegnanti appartenenti a minoranze etniche, confessionali, politiche e culturali. Si chiusero scuole non confessionali, furono perseguitate organizzazioni extrascolastiche per bambini e fanciulli non allineate con l'ideologia del regime, furono proibiti i corsi di formazione del personale docente e di educatori specializzati, perché la scuola statale non deve dare spazio a idee non conformi al regime (Andri, 1984). Anche in questo caso, viene motivato il fine ultimo come motivo di "interesse nazionale" e, per conseguenza, tutte le differenze culturali ed etniche non vengono integrate in un unico sistema sociale e scolastico (Camarata, 2023). Tutto ciò risulta visibile nei libri, riviste e giornali per l'infanzia. Le immagini dei libri furono utilizzate per un indottrinamento ideologico, tramite l'unione tra simboli religiosi e patriottici per celebrare i cittadini esemplari (Galfré, 2017). Così, un bambino crescerà educato con l'ideale del "cittadino fascista" (Morace, 2024). Inoltre, in questi strumenti utilizzati per l'infanzia, come riviste, libri, fumetti e libri di testo, viene esaltata una narrativa educativa ed edificante, con eroi da emulare per i bambini e le bambine e si chiude la visione educativa verso prospettive

non italiane o non legate ai canoni ideologici del fascismo e cattolici. Così, nel periodo tra gli anni Venti e gli anni Quaranta, l'infanzia italiana ha vissuto in uno scenario che esaltava l'obbedienza, la competizione, l'assimilazione e l'esclusione degli elementi disturbanti all'identità etnica e nazionale (De Donno, 2021). Dunque, l'educazione religiosa fu un mezzo per creare un forte e duraturo nesso tra sistema scolastico e dottrina del fascismo e del cattolicesimo, tramite l'abolizione di differenze tra istruzione morale, religiosa e politica, l'introduzione del maestro come guida spirituale e morale, l'omogeneizzazione dei riti religiosi con i riti politici, l'uso della narrativa per fanciulli (Morace, 2024). Lo Stato e la Chiesa collaborarono per indottrinare le giovani generazioni, creando uno schema rigido e autoritario, con ripercussioni nell'accrescimento delle tensioni nelle aree di confine e in un freno alla pluralità.

### **3.2 Le modifiche successive alla riforma**

Le trasformazioni che seguono la riforma Gentile rappresentano, in tal senso, una svolta della gestione del sistema scolastico italiano: le riforme implementate, in questo momento, consolidano il controllo ideologico e organizzativo dello Stato, fornendo i primi presupposti di un sistema autoritario e centralizzato e preparando il terreno alle successive riforme di matrice fascista. Questo passaggio viene inserito all'interno del discorso più ampio concernente le radici storiche e le dinamiche di formazione del sistema scolastico nel periodo pre-fascista e fascista.

#### **3.2.1 Gli interventi di De Vecchi**

L'arrivo di Cesare Maria De Vecchi al Ministero dell'Educazione Nazionale nel 1935 costituisce il culmine della trasformazione della scuola in un sistema subalterno alle istanze ideologiche e politiche del regime fascista. De Vecchi mira a consolidare un controllo rigido dello Stato sull'istituzione scolastica, rendendola parte integrante del processo di inquadramento della società. Introduce modelli organizzativi che riprendono la militarizzazione del sistema, trasformando le scuole in ambienti in cui il valore della disciplina è predominante. Inserisce il saluto fascista tra le cerimonie obbligatorie nella vita scolastica. La scuola si propone quindi come primo elemento della costruzione

identitaria della nazione in cui, oltre a consolidare il sentimento di fedeltà al Duce, si costruisce una totale disponibilità al combattimento (Morace, 2024; Palumbo, 2024). Nella scuola di De Vecchi le commemorazioni del regime, come ad esempio gli alzabandiera, le sfilate e altre cerimonie, divennero all'ordine del giorno, incrementando le possibilità per il regime di creare e rafforzare la comunanza tra i cittadini. L'Opera Nazionale Balilla e la Gioventù Italiana del Littorio ebbero il compito di rendere la scuola un luogo di esercitazione paramilitare, fornendo a bambine e bambini delle marce ginniche e lezioni di addestramento. Il ruolo delle istituzioni familiari divenne dunque marginale nel processo educativo e formativo, innalzando l'istituzione scolastica al rango di unico motore della promozione degli ideali fascisti e ponendo un limite all'autonomia e all'emancipazione individuali di ragazzi e ragazze. I programmi scolastici vennero, inoltre, subordinati al controllo ideologico del regime. I principali argomenti inclusi nelle attività di studio furono il militarismo, l'imperialismo, il razzismo, accentuato quest'ultimo dalle leggi razziali promulgate nel 1938. Tutti e tre i temi vengono presentati in una chiave celebrativa e monoculturale, eliminando così le influenze che possano ostacolare la piena crescita dell'immaginario fascista e giungendo all'espulsione delle allieve, degli allievi e degli insegnanti ebrei dalle scuole (Morace, 2024; Palumbo, 2024). L'introduzione di materiali scolastici a livello nazionale, unificati dal testo unico di Stato, inibì la possibilità di diversificazione locale, garantendo una narrazione storica, culturale e civica uguale per tutti e non permettendo agli insegnanti alcuna autonomia pedagogica. Anche la casa editrice era strettamente controllata dagli organi ministeriali, che ne stabilivano le figure, gli autori, i contenuti e le immagini da impiegare nei testi scolastici e paralizzavano le capacità didattiche dei singoli insegnanti e delle maestre. Le operazioni di uniformazione e controllo scolastico resero possibile la costruzione di un intero immaginario infantile e giovanile fascista (Morace, 2024; Luciano, 2014). Grazie a De Vecchi anche gli insegnanti vengono assoggettati ad un rigido controllo ideologico e vengono sottoposti ad un percorso di aggiornamento fascista, trasformando la scuola in un luogo in cui prevalgono l'insicurezza e la disciplina militaresca (D'Ascenzo, 2010). Con questo regime, il reclutamento e la carriera dell'insegnante vengono fatti dipendere direttamente dalla capacità di adesione alle istanze propagandistiche (De Angelis et al., 2023). Anche se la scuola di De Vecchi porta al massimo grado la subordinazione scolastica al servizio di propaganda, in alcuni casi i risultati non furono propriamente

quelli desiderati. Infatti, si registrano fenomeni di indifferenza da parte degli allievi a tutte le attività propagandistiche e patriottiche. Questo fenomeno dimostra che la scuola, durante gli anni del regime fascista, è un luogo in cui si incrociavano diversi mondi di bambini e bambine, che con le loro differenti sensibilità interpretavano e percepivano la militarizzazione scolastica in modi diversi (De Angelis et al., 2023; D'Ascenzo, 2010). In conclusione, con Cesare Maria De Vecchi il sistema scolastico viene completamente asservito alla propaganda fascista (Palumbo, 2024; Morace, 2024).

### **3.2.2 La Carta della Scuola di Bottai**

La Carta della Scuola di Bottai, approvata nel 1939, segnò un momento cruciale nella trasformazione della scuola nell'Italia fascista. Attraverso tale documento si puntava a plasmare la scuola, rendendola uno strumento efficace per l'attuazione del corporativismo, e a formare l'individuo-lavoratore in base alle necessità del sistema produttivo e della burocrazia del totalitarismo fascista. La scuola diventa così il luogo per eccellenza di indottrinamento, in cui viene costruito il "cittadino-produttore", parte integrante di una società dominata, in cui ogni aspetto dell'agire umano è in funzione del sistema gerarchico-produttivo, funzionale al controllo sociale totale (Palumbo, 2024; Morace, 2024). Un primo aspetto cruciale sancito dalla Carta della Scuola è la centralizzazione ministeriale ai massimi livelli: tutti gli aspetti dell'istituzione scolastica, dalla nomina, formazione e controllo degli insegnanti, alla scelta dei libri di testo e dei sussidi scolastici, fino alla costruzione dei programmi e alla valutazione, vengono centralizzati dal Ministero dell'Educazione Nazionale. In questo senso, l'istituzione del testo unico di Stato rappresenta la punta dell'iceberg di questa operazione di omogeneizzazione a tutti i livelli: le differenze regionali vengono cancellate e viene meno ogni possibilità di adattare i metodi di insegnamento alle differenze individuali degli studenti, impoverendo in questo modo il sistema educativo (Luciano, 2016; Cammarata, 2023). Un'altra novità sancita dalla Carta della Scuola è la demarcazione tra scuola di massa e scuole d'élite, in questo modo, attraverso la centralizzazione e l'omogeneizzazione dei programmi, si crea una divisione interna all'istituzione scolastica, che porta a scindere la formazione, in base al ceto di appartenenza. I ceti meno agiati si avviano verso il "posto" nella fabbrica e nei servizi, mentre i ceti abbienti conservano le

scuole ad indirizzo umanistico, con una formazione prevalentemente borghese. La struttura verticale e omogeneizzante del fascismo si evidenzia particolarmente nelle aree periferiche e nei territori in cui sono stanziate le minoranze linguistiche. Questo fenomeno emerge fortemente nella Venezia Giulia, in cui gli interventi educativi sono spesso in controtendenza rispetto a livello centrale, ma restano in forte controtendenza anche rispetto alle culture delle minoranze, in un'ottica di assimilazione, in cui tutto e tutti devono piegarsi alla supremazia italiana (Palumbo, 2024; Andri, 1984). Inoltre, un ulteriore elemento centrale della Carta è l'educazione civica, fisica e morale, che viene introdotta in tutte le discipline, ed è concepita come educazione generale e non soltanto scolastica. L'intento, attraverso tale metodo pedagogico, è quello di inserire l'ideologia fascista nell'intero sistema scolastico, strutturando un sistema educativo che attraversa le discipline di insegnamento, le attività extrascolastiche, le cerimonie, i rituali e tutti gli aspetti di vita degli studenti. In ogni disciplina compaiono spunti di tipo fascista, retorica patriottica, e soprattutto idealizzazioni che enfatizzano il concetto di disciplina, sacrificio, forza del lavoro, e rispetto verso il regime. I libri di testo vengono trasformati in strumenti di propaganda, e le illustrazioni hanno una chiara funzione ideologica. A questa operazione si affiancano l'obbligo per tutti i ragazzi di partecipare alle cerimonie in camicia nera, il giuramento al fascio e tutte le pratiche di educazione fascista durante le attività parascolastiche (Morace, 2024; Luciano, 2016). Le politiche scolastiche fasciste presentano un punto di contatto significativo con le politiche di esclusione fasciste sancite attraverso le leggi razziali del 1938. L'epurazione degli studenti e degli insegnanti ebrei rappresenta un fatto gravissimo, un forte campanello d'allarme per comprendere l'imposizione totalitaria del regime fascista, che si è appropriato di una strategia che lo porta ad agire contro una parte della popolazione, senza alcun fondamento concreto, ad eccezione della necessità di esaltare e glorificare il popolo italiano, rendendo, così, l'azione educativa totalmente orientata e funzionale alla supremazia italiana, eliminando il resto, le culture altre e le differenze di razza, religione e di pensiero, al fine di non ostacolare l'obiettivo fascista. Questo fenomeno di esclusione si accentua nelle zone di confine e nelle province coloniali, in cui l'assimilazione forzata di tutti i cittadini alla nazionalità italiana è parte integrante della campagna di omogeneizzazione e assimilazione operata dal regime fascista, in cui ogni persona o entità non si allinei agli obiettivi del regime, rappresenta un elemento pericoloso per la nazionalità italiana

(Palumbo, 2024; Di Pasquale, 2003). Sul versante pedagogico, la Carta della Scuola si identifica per una netta distanza dal modello della scuola attiva, la figura dell'insegnante è caratterizzata da una sostanziale mancanza di autonomia, il suo lavoro viene totalmente gestito e pianificato a livello ministeriale e quindi esso funge soltanto da esecutore. I libri di testo hanno una natura tendenzialmente dogmatica e sono totalmente esenti da qualsiasi attività che coinvolga la sperimentazione e la riflessione critica. L'insegnamento diviene semplicemente la ripetizione di nozioni preconfezionate, con lo scopo di normalizzare tutti gli studenti. Solo in alcuni casi, un gruppo sparuto di insegnanti, pur senza mettersi in evidenza, e spesso clandestinamente, continua a proporre un'educazione diversa. In conclusione, lo scopo della Carta della Scuola è quello di plasmare un tipo di istruzione e formazione che sia il più possibile vicino al modello di controllo, normalizzazione e gestione fascista (Luciano, 2016; Andri, 1984). La Carta della Scuola di Bottai ha sancito, così, un nuovo passo avanti per l'inglobamento del sistema scolastico all'interno della macchina ideologica del fascismo.

### **3.2.3 Le leggi razziali nella scuola**

L'imposizione delle leggi razziali nel 1938 al sistema scolastico, con le relative modalità di allontanamento pubblico di alunne, alunni e docenti di religione ebraica, ha reso la scuola per anni uno spazio di persecuzione, e non di crescita e promozione delle capacità. Le circolari ministeriali indicavano il percorso preciso che portava all'esclusione, rendendo l'amministrazione scolastica uno dei pilastri dello Stato fascista, come sostengono Palumbo (2024) e Morace (2024). La scuola privata, anch'essa condizionata dal regime, non ha risparmiato gli iscritti e le iscritte di religione ebraica. La perdita di tanti professionisti e insegnanti, uomini e donne, ha compromesso lo sviluppo del sistema educativo, determinando un impoverimento culturale e aumentando la provincializzazione della scuola (Palumbo, 2024). Lo slogan "difendere la stirpe" entrava nelle scuole in forma esplicita con la disciplina "cultura razziale", che veniva insegnata dal 1940. Bambine e bambini italiani furono costretti all'apprendimento della superiorità della "razza italiana" e a giustificare l'esclusione delle altre. Inoltre, nel 1938 i sussidiari erano già colmi di immagini e testi con significati razzisti: tutti gli strumenti scolastici, dai quaderni alle pagelle, riportavano disegni di varia natura che descrivevano

negativamente le “razze inferiori”, in contrapposizione al primato della “razza italiana”. L’immagine dell’escluso o dell’altra persona che è differente da me, presentata come inferiorità, veniva così interiorizzata, ancor più se accompagnata dalle capacità immaginative tipiche dell’infanzia (Morace, 2024; Gambone & Manfredi, 2018). Il regime, attraverso un sussidiario unico che tutti i bambini dovevano usare, ha monopolizzato anche le immagini. La scuola diventava così uno strumento per la lotta razziale anche nelle “zone alloglotte”, dove le minoranze etniche e religiose del confine orientale, croati e sloveni, dovevano, secondo un sistema di “italianizzazione forzata”, essere sostituiti da insegnanti e direttori/direttrici di madrelingua italiana. La sostituzione del corpo insegnante si rivelò in realtà complessa e provocò grandi reazioni da parte dei genitori. Le resistenze erano dovute alla necessità di rimanere fedeli al proprio popolo, cultura e lingua e all’assunzione del potere centralizzato da parte del regime fascista, come afferma Andri (1984). Il cinema italiano contribuisce a divulgare una concezione della società che nega l’esistenza del pluralismo e accresce il mito della grandezza razziale. I film venivano selezionati con lo scopo di costruire un messaggio coerente e completo, nel quale l’immagine del cinema portava un peso di legittimazione delle differenze. Dalla valutazione degli scritti prodotti dalle studentesse e dagli studenti, si dimostra che, dopo aver visto i film, sono stati in grado di riportare alcuni concetti sull’argomento delle razze. Pur essendoci in molti casi l’acriticità di riprendere i messaggi del regime, si intravedono timidi elementi di consapevolezza critica e di de-costruzione del meccanismo degli stereotipi, come sostiene Campagna (2023). Il cinema diviene un complemento alla scuola, un altro “attore” nel grande spazio aggregativo costituito dal contesto scolastico e dalle organizzazioni giovanili, come pure ogni altra esperienza che trasmette le parole d’ordine di mito e storia. Attraverso queste forme di comunicazione, i bambini assorbono messaggi volti alla celebrazione della “nazione”, mentre negli adolescenti si coltiva il concetto di “italianità”. Questo intreccio di scuola, cinema e libri per l’infanzia ha costruito il mito del bambino fascista, che, attraverso una memoria selettiva, è riuscito ad occultare, almeno in parte, i tragici eventi della storia. La forza delle immagini non era mai stata usata in modo tale da indottrinare e suggestionare milioni di persone in ogni angolo del pianeta, e questo sistema divenne un nuovo linguaggio per veicolare le informazioni. L’esclusione fu così ben comunicata, che, attraverso questo “sistema pedagogico visuale”, ne rimane traccia dopo anni, anche

quando il regime era stato sconfitto. Con l'ausilio del cinema e del sistema ideologico adottato, la scuola è diventata anche il fulcro di eventi culturali per la promozione del razzismo fascista, e quindi non più una scuola che si limita a far apprendere determinate discipline, ma uno spazio aperto anche ad altre forme di cultura (Morace, 2024; Pretelli, 2006).

In conclusione, le leggi razziali, inserite nel sistema scolastico, hanno reso l'ambiente educativo uno strumento di controllo ideologico e sociale. È così venuta meno ogni possibilità di inclusione, di relazione e di scambio interculturale, rendendo la scuola uno spazio a sé, chiuso nel suo sistema (Morace, 2024; Gambone & Manfredi, 2018).

### **3.3 La formazione ideologica degli insegnanti**

L'istruzione nel ventennio fascista è caratterizzata dall'ideologia volta a formare la coscienza degli insegnanti attraverso corsi obbligatori, così da controllarli ed esercitare una totale influenza sul pensiero delle giovani leve.

#### **3.3.1 Il controllo sul corpo docente**

Il controllo sul corpo docente durante il fascismo fu fondamentale per fascistizzare la scuola. Già dal 1924 vennero mandati via o pensionati circa 900 insegnanti per non essere fascisti. Dunque, per poter insegnare bisognava aderire all'ideologia fascista e si poneva l'obbedienza al regime al di sopra di altri requisiti (Charnitzky et al., 1922). Non erano tollerati gli insegnanti non-fascisti o non abbastanza entusiasti nella propaganda. Tutto questo fu messo in atto in un quadro di centralizzazione amministrativa per omologare culturalmente il sistema scolastico. Il controllo sul corpo docente era un controllo ideologico, che si concretizzava nel monitoraggio delle attività svolte a scuola e di quelle della vita privata degli insegnanti. La sorveglianza si traduceva in controlli sul rispetto delle direttive governative. Un altro strumento di controllo politico degli insegnanti era l'adesione al Partito Nazionale Fascista, oltre all'obbligo, introdotto nel 1931, del giuramento di fedeltà al regime. Seppure l'imposizione di un giuramento sembrava garantire la fedeltà al regime, essa non garantiva l'adesione all'ideologia fascista (Ghiosso, 2022; Palumbo, 2024). Per assicurarsi la fedeltà al fascismo, vennero

istituiti corsi di aggiornamento ai quali gli insegnanti avevano l'obbligo di partecipare. All'interno di questi corsi veniva trasmessa l'ideologia fascista, in particolare la funzione e il ruolo di propaganda e fascista nella scuola (Palumbo, 2024; Morace, 2024). Questi corsi che in principio erano stati pensati per l'aggiornamento didattico e la messa a punto dei metodi d'insegnamento diventarono, nel corso del tempo, mezzi di indottrinamento politico. La formazione ideologica del corpo docente era al centro di questi corsi, che a volte erano percepiti come una costrizione da parte degli insegnanti. Nei primi anni Trenta iniziarono le direttive ministeriali per l'allineamento ideologico del sistema scolastico al regime. Le circolari regolamentavano anche le attività curriculari ed extracurriculari, subordinando l'attività scolastica alla propaganda, e tutto il sistema educativo fu organizzato in base alla propaganda del fascismo (Morace, 2024; Palumbo, 2024). Anche le case editrici furono soggette a un rigido controllo editoriale fascista. Infatti, le case editrici furono costrette a una revisione del loro catalogo editoriale che le portò a eliminare ogni riferimento a idee socialiste, liberiste e pluraliste presenti nei cataloghi. Si privilegiarono autori e opere fasciste (Castoldi, 2016). A causa del clima oppressivo del regime, il controllo del corpo docente non fu completo: vi furono tentativi di resistenza culturale. Ci fu anche chi, rischiando, riuscì ad adottare strategie retoriche, didattiche e politiche adeguate, che avevano lo scopo di conservare e tutelare una visione del sapere e dell'agire differente. Talvolta il docente attuava strategie "implicite" al fine di affrontare tematiche non in linea con l'ideologia fascista (Morace, 2024). Il corpo docente quindi, seppur in maniera circoscritta, operò una resistenza silenziosa ma efficace al controllo operato dal regime. In conclusione, per poter fascistizzare la scuola, il controllo sul corpo docente fu un passaggio fondamentale, ma questo non fu sufficiente a fascistizzare completamente la scuola, anche perché il dominio totalitario non può controllare completamente la soggettività degli individui.

### **3.3.2 I programmi di aggiornamento**

I programmi di aggiornamento per il corpo docente del periodo fascista, di tipo obbligatorio e centralizzato, rappresentarono uno strumento indispensabile per assoggettare l'ideologia dell'intero personale ai principi del regime. L'obiettivo prefissato era quello di rendere l'insegnante esecutore diretto degli indirizzi pedagogici fascistizzati,

attraverso l'esaltazione di temi quali l'educazione civica, il patriottismo, la "nobiltà razziale" e la messa al centro dell'istruzione pubblica della propaganda fascistizzata (Morace, 2024; Palumbo, 2024). Il controllo del ministero sulle pratiche pedagogiche adottate dal corpo insegnante portò alla standardizzazione dei percorsi formativi ed educativi che portò, a sua volta, all'uniformazione dei contenuti trasmessi nel periodo dell'aggiornamento degli insegnanti. Tale impostazione rafforzò la cultura della "bocca ministeriale" che, eliminando la professionalità di ogni singolo insegnante, bloccava inesorabilmente il progresso didattico ed educativo (Cammarata, 2023; Morace, 2024). L'imposizione di libri unici, di manuali ministeriali unici e la distribuzione obbligatoria dei materiali didattici durante il periodo del corso di aggiornamento, insieme alla predisposizione di seminari periodici obbligatori per verificare che ciò che si apprendeva in aula venisse applicato in classe, promuoveva la cultura dell'omologazione ed impediva a chiunque di sottrarsi all'applicazione di direttive imposte dal ministero (Palumbo, 2024; Cammarata, 2023). L'adeguamento ad un sistema monopolista e la totale aderenza al programma scolastico nazionale venivano garantite e verificate attraverso ispezioni periodiche ed attraverso la trasmissione dettagliata delle attività scolastiche attraverso una documentazione che, per essere efficace, prevedeva il rispetto di specifiche norme comportamentali da parte del personale docente. Nei corsi di aggiornamento, veniva promossa la figura di Mussolini come "educatore supremo" e si rendevano obbligatori l'adozione e l'esecuzione dei rituali scolastici che richiamavano l'ideologia fascista (Morace, 2024). In occasione delle feste e delle cerimonie ufficiali, era richiesta la partecipazione obbligatoria di docenti e di allievi che, di conseguenza, venivano messi a diretto contatto con l'iconografia, la propaganda e i valori promossi dal regime. Il controllo e la verifica del rispetto delle procedure stabilite si effettuava giornalmente, attraverso ispezioni e attraverso un'attenta e dettagliata valutazione dei libri di testo e dei materiali didattici utilizzati dal personale scolastico (Palumbo, 2024). Questo sistema di monitoraggio del comportamento didattico del corpo insegnante generò autocensura nel corpo docente che, per evitare sanzioni ed anche per adeguarsi al pensiero unanime, si limitava all'applicazione delle metodologie ministeriali. Tuttavia, alcuni maestri, seppure in regime di costrizione, non rinunciarono a richiami didattici alle tradizioni del passato, adottando modelli pedagogici meno assolutistici e, quindi, più inclusivi. L'uniformazione dei programmi dei corsi di aggiornamento andò di pari passo con la revisione del catalogo

delle case editrici scolastiche. Solamente i cataloghi scolastici in linea con i principi del regime vennero approvati e autorizzati ad entrare in circolazione (Marsi, 2023; Morace, 2024). Le case editrici si videro così sottrarre una buona fetta di potere decisionale, costringendole, nei casi più difficili, ad attenersi e a produrre solamente manualistica approvata dal ministero. La centralizzazione della cultura monopolizzata ridusse il margine decisionale non solo della casa editrice, ma anche di tutte le figure professionali che in essa operavano. L'adozione obbligatoria del libro di testo unico, riveduto ed aggiornato ogni anno, rappresentò un passo significativo nella direzione dell'omologazione didattico-educativa. Tutti i libri in circolazione furono ideologicamente rivisti ed aggiornati attraverso accurate ed attente revisioni (Cammarata, 2023). A tale revisione ed aggiornamento venivano associate una serie di opuscoli, libri, guide, cartelle pedagogiche ad integrazione, attraverso l'indicazione di diverse strategie didattiche da utilizzare. Venivano proposte anche delle cartoline da appendere in aula, a ricordo costante dei simboli e dell'ideologia del regime (Morace, 2024). L'utilizzo obbligatorio del libro unico e la distribuzione di aggiornamenti e di guide didattiche testimoniano lo sforzo profuso dal ministero nella direzione di una pedagogia unificatrice, anche se, in alcune realtà scolastiche, ciò non avvenne. Dalla lettura del volume 5 de "La scuola italiana dal 1861 al 1966" si evince che non tutti gli insegnanti rinunciarono a continuare a coltivare e a diffondere valori umanitari ed a far conoscere ai bambini brani estratti dalle opere delle sorelle Agazzi, dell'autore di *Cuore* o dello stesso Mussi (Jossa, 2021; Cammarata, 2023). Pur dovendo rispettare i limiti imposti dalla pedagogia promossa dal regime, venivano valorizzati i buoni esempi del nostro passato ed in questo modo si mantenevano vive le diverse tradizioni pedagogiche del nostro paese. Anche *Cuore*, che ebbe una diffusione ed un successo enorme in Italia ed all'estero, entrò nel mirino delle attività revisionistiche attuate dalla centralizzazione del regime in materia editoriale (Jossa, 2021; Marsi, 2023). Il libro, seppure sottoposto a parziali attività di censura ed adattato ai simboli del regime, venne promosso nei corsi di aggiornamento come uno strumento utile ad aiutare gli insegnanti, con modalità piacevoli ed accattivanti, a raggiungere i primi rudimenti della cultura popolare. La scelta e la valorizzazione di alcuni aspetti umanitari portò il volume di De Amicis anche nelle aule di quegli insegnanti che non avevano condiviso il sistema di propaganda ed indottrinamento che contraddistingueva le finalità centralistiche del regime fascista in materia educativa.

Tutto ciò porta ad una riflessione sul ruolo che i corsi di aggiornamento del personale docente avevano nel periodo del centralismo fascistizzato in tema educativo. Se da un lato si prefiggeva l'obiettivo del controllo e della standardizzazione del modo di pensare ed agire del corpo docente, dall'altra, attraverso l'introduzione obbligatoria degli opuscoli educativi, si imponeva un *modus operandi* per l'indottrinamento e l'imprinting dell'ideologia del fascismo nelle giovani menti. Per ciò che concerne la scuola elementare, i corsi di aggiornamento furono l'occasione per far recepire ai futuri insegnanti i manuali unici del libro di testo per bambini e, con la contestuale applicazione dei materiali ideologici, permettere a tutti i piccoli fruitori del servizio istruzione, dal 1930, di fare riferimento a testi e ad immagini identici (Morace, 2024; Cammarata, 2023; Jossa, 2021).

### **3.3.3 Le resistenze e le adesioni**

Le strategie di controllo ideologico messe in atto dal regime fascista nella scuola portarono a un'ampia adesione dei docenti tramite adesione formale e sostanziale alla direttiva ministeriale di partecipazione ai corsi di aggiornamento e adeguamento pratico all'indirizzo propagandistico (Morace, 2024; Palumbo, 2024). L'applicazione di queste strategie, infatti, veniva agevolata dal controllo amministrativo che gravava sugli insegnanti e dal rischio di punizioni disciplinari, per non dire di licenziamenti e trasferimenti forzati (Palumbo, 2024). Quest'ultima motivazione, sebbene portasse a un adeguamento quasi totale del corpo docente alle richieste propagandistiche, raramente veniva percepita come vera adesione a un determinato indirizzo ideologico. Più spesso si trattava di adesione formale al fine di non soccombere alle misure repressive del regime. D'altra parte, si sono riscontrate resistenze culturali da parte di taluni insegnanti che, entro i margini imposti dalla censura, hanno provato a proporre modelli educativi di stampo pre-fascista, elaborando una rappresentazione autonoma della realtà storica e sociale. Una conferma di ciò la si può rintracciare nella valorizzazione dei valori etico-umanitari espressi nel libro *Cuore* di De Amicis (1884) e in altre opere a stampo nazional-patriottico rivisitate con connotazioni umanitarie, mantenute nella proposta ideologica di alcuni maestri nonostante l'applicazione di provvedimenti per la fascistizzazione. Allo stesso modo, i valori di solidarietà espressi nel testo venivano valorizzati anche tramite

l'adozione di metodi di insegnamento cooperativi volti al superamento della competizione. In questo caso la resistenza, sebbene molto blanda, si concretizzava nella valorizzazione dell'aspetto comunitario insito nel romanzo, che conteneva molteplici esempi di impegno verso il prossimo e di collaborazione (Morace, 2024). Altri insegnanti, pur applicando alcuni elementi dell'insegnamento di tipo fascista, preferivano evitare di parlare di aspetti più propagandistici come la guerra e la razza, saltando la parte di lezioni più ideologiche. Anche nelle "zone alloglotte" si sono registrati episodi di resistenza culturale, caratterizzati dalla difesa dell'identità nazionale di minoranza e degli usi di tipo plurilingue. Le repressioni, consistenti in trasferimenti o destituzioni degli insegnanti di etnia non italiana e in sostituzione di personale autoctono con docenti provenienti dall'Italia (Andri, 1984), avevano lo scopo di "bonificare etnicamente" queste zone. Molto deboli erano in realtà i tentativi di applicare nella vita scolastica questi orientamenti di indottrinamento, ma in alcuni casi la spiazzante operazione di bonifica culturale di minoranze linguistiche fu parzialmente superata dall'impegno di insegnanti locali che si opposero alle pratiche di esclusione imposte dai dirigenti. La scuola fascista, come istituzione al servizio del regime, aveva inserito le attività paramilitari come attività costitutiva della vita degli studenti, ponendo un serio ostacolo all'espressione di un dissenso esplicito. Le fonti scritte (Barca, 2023) e le testimonianze orali hanno rivelato la mancata adesione entusiasta alle attività ginnico-militari proposte dall'Opera Nazionale Balilla e dalla Gioventù Italiana del Littorio come altra forma di resistenza passiva. Alcuni maestri, che pure avevano accettato le politiche paramilitari del regime, dimostravano una partecipazione abbastanza mediocre a queste attività, esonerando i bambini da quelle a cui non volevano che partecipassero. La pressione istituzionale esercitata attraverso centralizzazione amministrativa, purghe ideologiche e programmi di aggiornamento ebbe come effetto alcune denunce, trasferimenti forzati e isolamento degli insegnanti ritenuti non conformi. In risposta a queste politiche, tra gli insegnanti e anche a livello comunitario si creò una fitta rete di sostegno e solidarietà nei confronti di coloro che erano colpiti dai provvedimenti, grazie alla quale taluni insegnanti vennero salvati e altri poterono riprendere ad insegnare (Palumbo, 2024). Alcuni membri di queste reti si occuparono di raccogliere storie del periodo resistenziale che contrastavano la narrazione che il regime propagandava per sostenere il fascismo, proponendo memorie e interpretazioni della realtà alternativa a quella del potere. In questo modo, la molteplicità

dei valori e delle credenze, alla base del pluralismo educativo, si è mantenuta anche nei contesti di repressione più massicci (Palumbo, 2024; Morace, 2024).

#### **4. Gli strumenti della propaganda educativa**

Gli strumenti della propaganda educativa, attraverso un ampio spettro di supporti e pratiche, rappresentano le principali modalità di manipolazione dei valori, delle percezioni e dell'immaginario del giovane per conto del regime fascista. Partendo dall'analisi della standardizzazione di testi e immagini, passando attraverso le organizzazioni giovanili, per arrivare alle ritualità e cerimonie collettive, l'educazione è stata utilizzata in questo studio come mezzo di controllo del comportamento, strumento di indottrinamento ideologico, terreno fertile per la propaganda e per il controllo del potere.

##### **4.1 Il libro di testo unico**

Il processo di standardizzazione dei materiali didattici è uno degli strumenti attraverso il quale il regime fascista ha cercato di intervenire nella scuola al fine di esercitare un controllo assoluto su questo importantissimo settore. La fase di uniformazione del libro di testo avrà un impatto decisivo sulla formazione delle giovani generazioni. Un processo, questo, che, insieme alla propaganda e al controllo ideologico, trattati nei capitoli precedenti, rappresenta un aspetto fondamentale delle politiche scolastiche del ventennio.

###### **4.1.1 Il processo di standardizzazione**

Il processo di standardizzazione dei libri di testo unici in periodo fascista è stato uno strumento importante per il regime per avere un controllo totale sull'istruzione in tutto il paese. I libri di testo unici divennero obbligatori, nel 1930, per le scuole primarie pubbliche e private e con tale imposizione il regime ha eliminato qualsiasi pluralità educativa (Cammarata, 2023; Morace, 2024). La revisione, a causa della standardizzazione, è risultata totale. I libri di testo, rivisti per l'infanzia, proponevano nuove storie e nuovi autori legati al tema dell'italianità. Le fiabe e le favole erano rivisitate in ottica fascista, portando quindi con sé i valori di obbedienza, disciplina e gerarchia. All'interno di questi libri si trovavano nuove narrazioni in onore alla grandezza del Duce e della romanità. Questi nuovi libri hanno sostituito quei libri ritenuti dannosi

e, per tale ragione, hanno contribuito ad affermare l'ideologia fascista nel sistema scolastico (Morace, 2024; Maurice, 2021). La revisione dei libri di testo unici non è stata un semplice procedimento di sostituzione, ma un processo più ampio di propaganda. Il sistema della standardizzazione era selettivo anche in merito alle case editrici autorizzate per le pubblicazioni. La riforma Gentile aveva confermato l'autorizzazione alle librerie specializzate in pubblicazioni scolastiche ad avvalersi della collaborazione di insegnanti qualificati per l'edizione e ad essere pubblicate dopo un controllo da parte delle autorità ministeriali. Questo processo è stato intensificato dal periodo fascista, richiedendo agli editori di pubblicare testi scolastici soltanto previa approvazione del Ministero dell'Educazione Nazionale (Cammarata, 2023; Morace, 2024). Chi contravveniva a tali imposizioni, vedeva le pubblicazioni escluse dal circuito scolastico. Un altro aspetto importante da considerare, in riferimento alla standardizzazione, è l'insegnante. L'autorità dei docenti, con l'imposizione dei testi unici, fu ridotta in quanto doveva riflettere e seguire le indicazioni del Ministero per la scelta dei libri. Tale obbligo non si fermava soltanto alla scelta dei libri, ma anche all'interpretazione dei testi scolastici e alla preparazione del corso. Le iniziative spontanee del corpo insegnanti sono state ridotte, ponendo la centralità sulla comunicazione propagandistica (Cammarata, 2023; Morace, 2024). La finalità del Ministero, con il nuovo processo scolastico, era che tutto ciò che veniva insegnato nelle scuole corrispondesse perfettamente ai contenuti ideologici prefissati.

Infine, un ulteriore canale di standardizzazione fu l'imposizione di decorare le copertine dei quaderni, le pagelle, i diari e gli album da disegno con immagini ideologiche che avevano lo scopo di interiorizzare sempre più l'ideologia fascista (Morace, 2024). Il fascismo si è servito dell'immaginario infantile per raggiungere l'immedesimazione degli allievi, anche durante momenti che non rientravano propriamente nel programma scolastico. Con il decreto del 22 dicembre 1925 si era ufficialmente istituito un testo unico per ogni ordine di studi, introducendo nel contempo anche i testi per i bambini di 6-8 anni. Nel sistema fascista non soltanto i programmi di studio, i libri di testo, ma anche gli insegnanti e le case editrici rientravano in questo meccanismo di indottrinamento scolastico. La finalità del regime era di eliminare quanto più possibile qualsiasi tipo di dissenso culturale e politico. Tra i nuovi insegnamenti troviamo la cultura militare e l'educazione premilitare obbligatoria a partire dai 6 anni di età, con manuali scolastici

che proponevano le esercitazioni militari e la descrizione della nazione e del suo esercito. Nei libri si trovavano temi e narrazioni in cui lo spirito nazionalista e militarista dominava (Gabrielli, 2021). La scuola era finalizzata a formare le giovani generazioni all'obbedienza e alla guerra. Tutti i libri, non soltanto quelli di cultura militare, erano di stampo nazionalistico: dalle materie scientifiche a quelle umanistiche. La scuola, secondo il fascismo, era funzionale a educare il corpo al rispetto, all'ordine e al culto del Capo. Un sistema in cui non veniva data alcuna libertà di scelta. La standardizzazione non trovava resistenza in tutto il territorio nazionale, alcune realtà locali, come le "zone alloglotte", hanno provato ad arginare il processo di omologazione proponendo libri alternativi e di propria produzione, cercando così di rivendicare la loro specificità. Tali iniziative sono state immediatamente bloccate con delle sanzioni repressive come: provvedimenti amministrativi, trasferimenti, licenziamenti o chiusure di scuole (Andri, 1984). Questo fa capire quanto per il fascismo fosse di primaria importanza lo strumento della standardizzazione.

#### **4.1.2 I contenuti ideologici**

L'introduzione di contenuti ideologici nei libri di testo unici durante il regime fascista era una parte importante dell'azione di uniformazione e di incanalamento degli studenti di tutte le scuole d'Italia in direzione dei valori e degli interessi del regime. Nel 1930 venivano modificati i testi scolastici con il proposito di cancellare dai testi ogni riferimento a pluralità regionali, culturali e sociali. I libri unici venivano, quindi, redatti con esaltazione della patria, dello spirito di corpo e con una figura centrale, quella del Duce. Si mirava, quindi, a costituire nella scuola fascista lo strumento della costruzione di una nuova identità. In questa identità, l'ideologia impediva una pluralità di interpretazioni della realtà (Cammarata, 2023). I contenuti ideologici di cui sono portatori i libri di testo unici invitano all'obbedienza, al sacrificio e alla fedeltà allo Stato. Attraverso le narrazioni di eventi storici, il libro univa il Risorgimento e il fascismo in un ideale di continuità, in cui si indicava il fascismo come il completamento del Risorgimento. Mussolini veniva affiancato agli altri artefici della storia italiana, operazione che legittimerà, in futuro, anche in termini storiografici, l'operato del fascismo (Forlenza & Thomassen, 2011). Uno degli aspetti ideologici della trasformazione dei libri

di testo fu l'inclusione del tema razziale in molti dei libri scolastici obbligatori. Dopo la promulgazione delle leggi razziali nel 1938, gli ideali razzisti pervaderanno molti dei nuovi libri di testo. La superiorità e l'orgoglio della razza italiana erano elementi che avrebbero, nel tempo, plasmato l'identità della giovane generazione fascista. Con pseudo teorie scientifiche e affermazioni nazionalistiche, i libri di testo inculcavano ai bambini l'idea della razza e della gerarchia delle razze (Morace, 2024). La pervasività della propaganda razzista obbligava, però, gli insegnanti a promuovere anche in classe contenuti razzisti. Razzismo nei confronti degli ebrei, ma anche nei confronti delle minoranze linguistiche e religiose, in un meccanismo di espulsione che aveva come obiettivo quello di escludere "l'altro" (Charnitzky et al., 1922; Andri, 1984). La letteratura per l'infanzia durante il Ventennio venne modificata in base alle priorità propagandistiche del regime. Le pubblicazioni preesistenti furono gradualmente scartate a favore di altre opere, storie di conquista coloniale, guerra, eroi. Tutte queste storie, attraverso le parole e le illustrazioni, rafforzavano la propaganda del regime. Le colonie diventavano simbolo di una presunta missione civilizzatrice che il popolo italiano portava in Africa. Nel ruolo di questa operazione di conquista coloniale si situavano le donne e le bambine, legate all'immagine di moglie e madre (Paladin, 2024; Cammarata, 2023). La forma di istruzione proposta dai libri unici si fondava su una cultura scolastica autoritaria e selettiva, in cui le discipline "dell'italianità", le materie letterarie e le materie religiose, primeggiavano rispetto alle altre. L'italiano come strumento di comunicazione della propaganda fascista e di educazione dell'italianità del popolo; la religione come instrumentum regni. La maggior parte delle altre discipline veniva trascurata, in quanto non contribuivano alla costruzione del prototipo di uomo nuovo che era obiettivo della scuola fascista. L'autorità era anche l'elemento dominante della disciplina dell'istruzione sotto il regime, in quanto la direzione dell'intero sistema era completamente nelle mani del Ministero dell'Educazione Nazionale. Il rifiuto di un pluralismo educativo (Charnitzky et al., 1922) era in linea con l'obiettivo del regime di creare una società fascistizzata che si riconoscesse in una sola cultura di riferimento. L'effettività dell'ideologia propagata tramite i libri unici e veicolata all'interno del sistema scolastico era assicurata da continue ispezioni che controllavano non solo l'attività didattica, ma anche i contenuti, con una forte attenzione alla disciplina in generale. Si assiste, così, a un sistema scolastico uniformemente utilizzato come veicolo di propaganda, al servizio

della formazione del consenso popolare. Ciò nonostante, in alcune scuole periferiche la messa in pratica delle direttive ministeriali non sempre avviene così come viene prescritta. Infatti, si trovano alcuni esempi di docenti che hanno cercato di adattare i contenuti alle studentesse e agli studenti a loro affidati, rendendoli più pertinenti alle loro concrete esperienze (Morace, 2024; Andri, 1984). In conclusione, l'introduzione di contenuti ideologici nei libri unici è stata un elemento centrale per la costruzione dell'identità fascista, attraverso una narrazione uniformata e diretta a inculcare ideali patriottici e razzisti. Le resistenze all'uniformazione verificatesi negli spazi scolastici dimostrano, in ogni caso, la complessità delle relazioni tra centro e periferia e tra apparati di controllo e professionisti dell'educazione.

#### **4.1.3 Le illustrazioni e l'iconografia**

Le illustrazioni all'interno dei libri di testo unici fascisti furono utilizzate come strumento di propaganda volto all'interiorizzazione dei valori cardine del regime: disciplina, ordine, obbedienza. Immagini ad hoc furono sistematicamente inserite all'interno dei volumi ad accompagnamento e integrazione del contenuto testuale. La rappresentazione del Duce (figura ricorrente, icona-padre della patria) e il suo collegamento con i simboli e con il mito fascista servivano per legittimare il regime e per dare vita a un'immedesimazione tra le figure centrali del potere e i bambini (Morace, 2024). La celebrazione in immagini della ginnastica, delle parate e delle attività di preparazione militare era funzionale a una doppia operazione: da un lato, la promozione della preparazione fisica, e, dall'altro, il collegamento tra la figura del bambino, l'istituzione scolastica e la "missione" militare, ideale a cui ogni ragazzo era proiettato dal regime (Palumbo, 2024). Inoltre, attraverso la rappresentazione visiva di immagini e di cerimonie ufficiali, come l'alzabandiera e il saluto romano, e di simboli legati al regime, era più facile istituzionalizzare la celebrazione di tali momenti e interiorizzarli nella quotidianità scolastica (Bellatalla, 2010). L'utilizzo delle immagini all'interno del libro unico aveva l'obiettivo di far interiorizzare l'idea della scuola come "officina morale". In questo senso, la disciplina visiva si legava alla disciplina del corpo e, attraverso la reiterazione costante di immagini, simboli ed emblemi fascisti, mirava a far interiorizzare modelli comportamentali e ideali condivisi da ogni allievo. L'estetizzazione e la

spettacolarizzazione, a cui veniva sottoposta la propaganda fascista, avevano il preciso scopo di rendere chiari e di cristallizzare i suoi principali simboli (fascio littorio, aquile imperiali ecc.) (Cammarata, 2023). Le illustrazioni non erano utilizzate per rappresentare delle specificità territoriali, ma, attraverso l'introduzione di icone ed elementi standardizzati riproposti in ogni ambiente scolastico (libri di testo, decorazioni, oggetti) (Baioni, 2009), rappresentavano l'omologazione culturale e ideologica a livello nazionale. Spesso la protagonista raffigurata nelle illustrazioni era la divisa del Balilla (Palumbo, 2024). Essa trasmetteva l'idea di far parte di un gruppo, per cui l'individuo diventa subordinato all'interesse collettivo. Lo stile visivo utilizzato da questa propaganda faceva appello alla sfera emotiva, ad esempio, nel caso delle figure di bambini e di bambine che si dimostrano ubbidienti e cooperativi (Morace, 2024). Un esempio di interiorizzazione delle emozioni era la rappresentazione di immagini in cui viene messo in scena il sacrificio della patria, utile per creare proiezioni collettiviste. Queste immagini fornivano anticipazioni e modelli per la vita adulta (Palumbo, 2024). La strategia di ricorrere all'iconografia nella raffigurazione di premiazioni in pubblico e di azioni punitrici in forma esemplare era utile per incutere timore della marginalizzazione e quindi del controllo disciplinare e comportamentale. La riproduzione in scala dei libri di testo unici, le guide didattiche per maestri e maestre rappresentavano un utile strumento per l'insegnante nella gestione dei materiali didattici (Bellatalla, 2010). Nel caso delle guide, veniva esplicitata la modalità d'uso più efficace delle immagini nelle lezioni. Venivano forniti consigli su come collegare le immagini, il linguaggio iconografico e il messaggio didattico che esso veicolava alla lezione. Allo stesso modo, veniva promossa l'integrazione delle immagini all'interno delle narrazioni, anche attraverso la creazione di storie composte dalle rappresentazioni grafiche stesse (Bellatalla, 2010). Agli insegnanti veniva consigliato l'utilizzo delle immagini per avviare dibattiti in classe ed elaborazioni creative. L'interpretazione dell'immagine doveva svolgersi all'interno dei canoni imposti ideologicamente: era vietato ogni giudizio che potesse rappresentare un punto di vista alternativo alla narrazione fascista (Cammarata, 2023). La propaganda sui libri unici fu un vero e proprio campo minato; per questo, tutti i materiali scolastici, libri e riviste per bambini e per ragazzi, come testimoniano Charnitzky et al. (1922), dovevano ottenere l'autorizzazione dal Ministero della Pubblica Istruzione. L'iconografia riprodotta nei libri di testo testimoniava un processo di progressiva militarizzazione del mondo dell'infanzia,

in quanto l'immagine veicolata non era più quella dei bambini impegnati nelle tradizionali attività di gioco, bensì quella dei bambini addestrati alla guerra (Palumbo, 2024). Questo fenomeno di militarizzazione si estendeva anche alle strutture scolastiche. Infatti, anche per quanto riguarda gli aspetti formali, l'interno e l'esterno delle scuole, l'edificio scolastico si trasformava in una "caserma per l'educazione infantile" (Cammarata, 2023). La militarizzazione delle immagini (rappresentazione delle attività di preparazione alla guerra, delle lezioni di ginnastica e degli schieramenti disciplinati, di giochi che simboleggiavano l'armamento ecc.) era funzionale alla trasmissione dei valori fascisti anche al di fuori del contesto prettamente scolastico, quindi alle famiglie, ad ogni ambiente sociale (Palumbo, 2024). La militarizzazione iconografica e della propaganda educativa promossa dalla scuola elementare rappresentava uno degli aspetti più difficili da decolonizzare nel dopoguerra (Palumbo, 2024; Bellatalla, 2010). Come sottolineano Charnitzky et al. (1922), anche i libri di testo facevano parte del piano organizzativo del governo per conformare la società. In conclusione, l'utilizzo delle immagini all'interno della scuola fascista era parte di un progetto più ampio volto a influenzare in ogni modo gli allievi (abilità e conoscenze, comportamenti, sentimenti ed emozioni, ideali estetici e culturali, identità visuale ecc.) (Cammarata, 2023). Le illustrazioni dei libri di testo unici furono uno degli strumenti principali della propaganda, efficace nella sua capacità di stimolare emozioni ed emozioni forti, grazie all'utilizzo del linguaggio visuale e all'immediatezza delle sensazioni trasmesse agli osservatori.

## **4.2 Le organizzazioni giovanili**

Le organizzazioni giovanili rappresentavano un controllo che andava al di là della scuola e permeava anche il tempo libero dei ragazzi. Si volevano plasmare identità forti, devota al regime, educata alla disciplina e all'ordine, sempre con l'ausilio di un'attenta propaganda. Questo lavoro si inserisce in un contesto di propaganda e formazione che si propone di costruire un'identità collettiva e creare così coesione sociale.

### **4.2.1 L'Opera Nazionale Balilla**

L'Opera Nazionale Balilla (ONB), fondata nel 1926, segnò un passo ulteriore del

fascismo per il controllo ideologico delle bambine e dei bambini che, seppure formati in sede scolastica, grazie all'ONB erano educati a casa attraverso attività definite extrascolastiche ma che erano complementari a quelle svolte a scuola. La diffusione capillare dell'ONB sul territorio nazionale, con la conseguente obbligatorietà di adesione, rese possibile un profondo cambiamento nel tempo libero dei giovani, che venne fagocitato nell'apparato statale e in esso plasmato attraverso lo svolgimento di attività ginniche e di giochi di gruppo, oltre che attraverso cerimonie di massa, spettacoli culturali ed addestramento militare che dovevano formare, secondo De Paola (2019) e Charnitzky et al. (1922), il perfetto cittadino fascista. Il rigore del regime disciplinare, l'obbedienza incondizionata, la subordinazione dell'individuo alla collettività e la valorizzazione del sacrificio per la comunità erano in linea con i principi educativi di ferreo disciplinarismo posti in auge dalla Riforma Gentile del 1923, nonché con la vision totalitarista promossa dal fascismo. Moss (1998) e Morace (2024) sottolineano, infatti, che attraverso le attività dell'ONB i giovani venivano formati all'obbedienza, anche grazie ad un complesso di rituali patriottici e attraverso l'importanza dello Stato e del Duce come centro di riferimento per ogni azione e pensiero degli individui. L'uso delle uniformi, la partecipazione alle cerimonie, la ripetizione di motti e slogan fascisti cementavano l'identificazione dell'individuo con la comunità statale, annullando l'identità individuale e, spesso, quella della propria famiglia. Attraverso l'ONB, in contrapposizione al ruolo formativo svolto dalla famiglia e dalla Chiesa, che fino ad allora avevano occupato posizioni dominanti e che con l'ONB venivano spodestate, il regime monopolizzò e centralizzò il sistema educativo italiano. Infatti, l'ONB promosse una serie di attività formative strettamente connesse alle scuole al fine di educare bambine e bambini al culto dell'italianità ed all'identificazione politica (Moss 1998, Palumbo 2024), sottoponendo i responsabili di questa istituzione, selezionati soprattutto per la loro affidabilità ideologica, ad una rigorosissima sorveglianza e rendendo l'ONB espressione dello Stato. Questo processo di statalizzazione educativa, grazie alla marginalizzazione di qualunque influenza esterna sull'educazione del fanciullo, determinò il consolidamento di una pedagogia totalitarista e autoritaria. La comunicazione visiva, per la valenza assunta nelle attività promosse dall'ONB, ne rese possibile il successo educativo e propagandistico. Le copertine di quaderni, di album da disegno, di giochi, ecc. erano illustrate con immagini del regime, del Duce o di scene militaresche che invadevano l'immaginario fanciullesco

(Morace 2024) al fine di cementare negli studenti la futura consapevolezza di eroi impegnati per la salvaguardia della grandezza della patria. In questo modo, la cultura visiva fascista invase il quotidiano fanciullesco, innalzando le immagini a fondamentali strumenti di indottrinamento ideologico. In merito alle attività educative promosse dall'ONB, è importante citare le collane di libri illustrati promosse dal regime, come "La Scala d'oro", pubblicate dal 1933 dalla UTET, che offrivano ai lettori lezioni per educarli allo spirito patriottico, all'eroismo e al culto dell'italianità, tramite le quali il regime intendeva formare i futuri ceti dirigenti fascisti. Questi libri sono caratterizzati da storie avventi come protagonisti eroi coloniali, combattenti in trincea ed esempi di eroi, eroine e fanciulli italiani (Tinti 2017, Morace 2024). La rigorosa e continua sorveglianza esercitata sugli scrittori assicurò la coesione dei messaggi, escludendo qualsiasi elemento dissidente. Infatti, le numerose attività promosse dall'ONB incisero profondamente sulla quotidianità delle scuole, portando all'eccessiva intrusione delle attività extrascolastiche in quelle formali e rendendo più sfumati i limiti tra educazione formale e informale, in quanto le attività parascolastiche furono considerate dall'ONB complementari alla formazione formale e al suo controllo dell'infanzia. Le conseguenze delle ingerenze del regime fascista nella vita delle scuole furono avvertite soprattutto nelle zone periferiche d'Italia, dove l'ONB stravolse tradizioni che avevano contraddistinto il territorio, con ripercussioni non positive sui rapporti tra famiglia e scuola e sulla socializzazione infantile (Charnitzky et al. 1922, Morace 2024). A tal proposito, si segnala l'esclusione dall'ONB in quanto di ispirazione giudaica, di molti dei libri scelti per i bambini editi dalla UTET e la mancanza, nell'esplicito programma culturale del regime, di titoli per la fascia d'età 0-6 anni. In conclusione, lo statalismo nell'ONB, un vero e proprio organo statale che, con le numerose attività promosse, ha completamente annullato i confini tra il tempo scolastico e quello extrascolastico, rappresenta uno strumento propagandistico in grado di formare l'uomo nuovo ed esaltare l'italianità, annullando al contempo ogni forma di individualità personale.

#### **4.2.2 La Gioventù Italiana del Littorio**

La GIL – Gioventù Italiana del Littorio, nata nel 1937 dall'unione di diversi enti per l'educazione extrascolastica (tra i quali l'Opera Nazionale Balilla), testimonia la

strategia fascista di centralizzazione e controllo del processo educativo dai primi anni dell'infanzia fino alla maggiore età, permeando ogni aspetto della vita dei giovani come sottolineato da Charnitzky et al. (1922). La fondazione della GIL, quindi, si contestualizza in una strategia più ampia di centralizzazione e controllo statale sulla formazione dei giovani, erodendo l'autonomia della famiglia e delle agenzie educative tradizionali, con l'obiettivo di far crescere una generazione fascistizzata come sottolineato da Palumbo (2024). La penetrazione nella scuola secondaria e nell'università centralizza e uniforma il processo di costruzione identitaria delle giovani generazioni, rafforzando il legame tra educazione formale e propaganda (Morace, 2024). Le attività promosse dalla GIL sono contrassegnate da militarizzazione e addestramento, disciplinamento e addestramento fisico, obbedienza al Duce e attività paramilitari (Scarpa, 2023), contribuendo così a preparare i giovani per un futuro impiego nella difesa dello Stato e nell'esaltazione degli ideali fascisti. L'addestramento militare rientra nella pedagogia fascista e contribuisce alla forza, alla salute e al coraggio dei giovani, per poter formare un'omogenea comunità di cittadini (Scarpa, 2023). La militarizzazione graduale delle attività della GIL, pur consentendo un maggiore controllo sulla formazione, sottrae spazi di autonomia agli individui. Con una pedagogia di imitazione, obbedienza e nessun spazio di dialogo, l'individuo viene allontanato dall'educazione e non ha alcuna possibilità di confronto culturale e pedagogico (Morace, 2024). L'obiettivo è quello di un'uniformazione del sistema educativo, rendendolo indissolubilmente legato al regime fascista, annullando qualsiasi processo o forma di emancipazione dalla propaganda. I libri di testo, le carte murali, i quaderni, le pagelle illustrative, costituiscono un apparato pedagogico e iconografico che contribuisce a perpetuare l'iconografia fascista e gli ideali di disciplina e militarizzazione (Morace, 2024; Pizzati, 2021). L'utilizzo delle immagini del Duce nelle carte murali storiche come "Da Romolo a Mussolini" contribuisce a legittimare il regime in quanto "culmine della storia d'Italia". Tale apparato iconografico pedagogico non solo arricchiva la cultura fascista con disegni e immagini, ma permeava la narrazione della storia d'Italia, influenzando profondamente la memoria collettiva della storia e rendendola parte del messaggio educativo che si voleva imporre alla cultura di massa (Pizzati, 2021; Morace, 2024). L'immagine e il testo avevano un obiettivo comune, quello di interiorizzare nei giovani un'immagine patriottica per la costruzione della memoria e dell'identità nazionale. La mancanza di pluralismo nel sistema comunicativo ed

educativo, la cultura della forza e dell'obbedienza che ne risultava, sono componenti che rappresentavano l'essenza dell'identità fascista e del suo regime. L'attività della GIL era intrecciata a quella della scuola, andando a sovrapporsi all'attività curricolare e permettendo una continuità tra le agenzie di socializzazione e i luoghi in cui avviene l'insegnamento. La scuola andava a sostituirsi alle altre agenzie di socializzazione e di educazione del tempo libero, rappresentando uno degli elementi più repressivi e pervasivi del regime totalitario, anche se riscontrò resistenze soprattutto nei luoghi più plurali e multietnici (Gabrielli et al., 2013). La militarizzazione di alcune attività promosse dalla GIL e l'obbligatorietà di adesione portarono tale organizzazione ad essere più pervasiva all'interno della scuola, permeando gran parte della vita dei giovani. La GIL è in grado di controllare gran parte del tempo libero dei giovani italiani, integrando le attività collettive ai percorsi individuali all'interno della società. La centralità delle celebrazioni ufficiali, delle feste e dei rituali collettivi, intensificata nei passaggi di anno, contribuisce alla coesione interna e all'identità di gruppo dei partecipanti (Palumbo, 2024), pur essendo comunque contraddistinta da forme di reazione e di rielaborazione da parte dei ragazzi stessi (Andri, 1984; Morace, 2024). L'eredità della GIL nel sistema educativo italiano è un nodo problematico per l'indagine storiografica. L'ingegneria sociale che viene ad applicarsi all'educazione ha lasciato un segno indelebile e si trova nei dibattiti sull'autorità educativa, sulla disciplina e sull'educazione civica. L'esperienza resistenziale, le testimonianze dell'epoca, testimoniano lo sguardo critico su un'organizzazione che mira all'indottrinamento, che genera forza e omologazione, ma che può diventare un motore per costruire la cittadinanza democratica (Gabrielli et al., 2013).

#### **4.2.3 Le attività parascolastiche**

Le attività parascolastiche erano quelle attività messe a disposizione dei ragazzi durante le ore di svago o di vacanza. Si trattava di azioni organizzate per controllare i più piccoli anche al di fuori dell'ambiente scolastico, integrando l'educazione "in classe" con il divertimento del gioco, e annullando così la distinzione fra tempo libero e tempo scolastico (Palumbo, 2024; Charnitzky et al., 1922). Con il coinvolgimento in campi estivi, gite di gruppo, giochi sportivi e attività di propaganda, il regime cercava di

socializzare tutti i bambini in un'unica comunità omogenea in cui ciascuno si considerava parte di un'entità più grande e importante, ovvero l'Italia fascista. Secondo Palumbo (2024) e Charnitzky et al. (1922), per trasformare interamente la vita degli infanti e dei bambini in un processo di indottrinamento, l'attività di socializzazione di questo tipo era imprescindibile, come anche le esercitazioni che simulavano attività militari. In questo senso, le attività ginniche, le marce, le parate e le manifestazioni folkloristiche erano eventi "pedagogici" finalizzati a far interiorizzare le pratiche del disciplinamento militare (Charnitzky et al., 1922). Come suggerito da Berg-Schlosser & Mitchell (2002), tale impegno paramilitare diventava, di fatto, selettivo e socializzante, introducendo i giovani al contesto in cui forza fisica, ordine e spirito di gruppo diventano le virtù cardine. All'interno di questo quadro, la pedagogia si avvale del potere della rappresentazione iconografica. Non a caso, le immagini più diffuse negli album, nei quaderni, nei diari e nelle cartoline celebrative erano quelle di figure militari, del Duce e dei simboli patriottici. Il fascio, il ritratto di Benito Mussolini e il tricolore erano alcuni dei simboli imposti visivamente negli scenari pedagogici ed educativi italiani in quel periodo. Come sottolineato da Morace (2024) e Charnitzky et al. (1922), queste illustrazioni erano strumenti pedagogici propagandistici, adibiti a stimolare visivamente ed emozionalmente il loro immaginario. La pervasività della propaganda in questi strumenti portò allo svuotamento, sempre più radicale, del ruolo delle famiglie e delle altre agenzie educative non fasciste nella costruzione dell'identità collettiva, indirizzata al solo sviluppo dello spirito di obbedienza e di sacrificio per la patria. Lo svuotamento del ruolo educativo familiare, insieme al progressivo aumento dell'intervento statale, determinò un netto scollamento con le generazioni precedenti al fascismo (Berg-Schlosser & Mitchell, 2002; Palumbo, 2024). Ciò nonostante, le famiglie e i docenti si riservarono un grado limitato di autonomia, tentando una socializzazione selettiva delle attività parascolastiche, privilegiando, per esempio, la ginnastica al fascismo. In alcune realtà geografiche, inoltre, i bambini furono in grado di rifiutare alcune attività, minimizzando il loro indottrinamento, tramite una socializzazione "obbligatoria" ma di qualità decisamente inferiore rispetto alla realtà romana o milanese (De Carlo, 2017; Morace, 2024). L'apertura e l'adattamento pedagogico fascista, dovuti alla versatilità del progetto propagandistico, avevano come obiettivo quello di socializzare i bambini non solo uniformandoli sul territorio nazionale, ma anche individualizzando le attività sulla base

delle fasce d'età. Palumbo (2024) e De Carlo (2017) sostengono che il problema maggiore risiedeva nel fatto che non tutto il materiale educativo prodotto veniva assimilato dalla popolazione. In alcuni casi si trattava di un vero e proprio fallimento per la propaganda, in altri, i bambini facevano propri alcuni aspetti, anche con scopi non condivisi, o sviluppavano proprie reazioni di rigetto. Le attività parascolastiche venivano promosse per la socializzazione e lo svago, ma, in realtà, sono state più volte associate ad un vero e proprio addestramento al culto della vita militare e all'obbedienza al regime, per il futuro arruolamento nel Regio Esercito (Palumbo, 2024). In tutto questo sistema, la socializzazione tra pari rappresentava un momento di evasione che, di fatto, si configurava come resistenza al tentativo di omogeneizzazione ideologica (De Carlo, 2017). Di contro, alcune pratiche socializzanti, come quelle citate in precedenza, hanno determinato un ricordo positivo della prima infanzia da parte di tutti coloro che sono cresciuti durante il ventennio fascista. Secondo De Carlo (2017), ciò rappresentava un limite evidente per il progetto totalitario di trasformazione dell'individuo in "prodotto" plasmato dal regime, poiché determinava il permanere di un'identità "altra", privata e intima.

In definitiva, le attività parascolastiche rappresentavano il luogo in cui il regime fascista tentava di influenzare, plasmando, la socializzazione infantile.

### **4.3 I rituali e le pratiche scolastiche**

Rituali e pratiche scolastiche sono strumenti cruciali con cui il regime fascista cerca di rinsaldare identità collettive e promulgare valori ideologici fra i più giovani. La ripetitività di riti, commemorazioni, celebrazioni, attività simboliche e celebrative si connette a diverse iniziative organizzative. Questi momenti rituali vengono integrati alle attività delle organizzazioni giovanili e parascolastiche, in tal modo essi divengono pilastri del controllo e della propaganda fascista e promuovono e modellano la cultura civica e militare della futura gioventù italiana.

#### **4.3.1 Le cerimonie e le celebrazioni**

Le cerimonie e le celebrazioni scolastiche durante il fascismo rappresentarono uno

dei principali strumenti con cui il regime mirava a rinsaldare l'identità nazionale e favorire l'adesione ideologica da parte di bambini e bambine. Questi rituali collettivi, come ad esempio l'alzabandiera, i saluti al Duce, le commemorazioni di ricorrenze storiche e patriottiche, avevano la funzione di visualizzare e interiorizzare nella quotidianità scolastica la presenza dello Stato (Bellatalla, 2015; Morace, 2024). Attraverso la ripetitività delle pratiche, non si mirava solo a inculcare un senso di appartenenza alla collettività, ma anche a sancire la centralità dello Stato come unico mediatore della formazione etico-civica. L'efficacia pedagogica di queste pratiche era data proprio dalla loro frequenza e intensità. Le cerimonie coinvolgevano tutti i partecipanti della scuola e rispondevano a un modello totalitario di fascistizzazione della società italiana. Gli insegnanti avevano un ruolo fondamentale in questi rituali di gruppo, diventando così attori cruciali nel processo di indottrinamento (Morace, 2024; Andri, 1984). Essi, infatti, erano incaricati di organizzare e vigilare sullo svolgimento delle cerimonie, ma non sempre con adesione, in alcuni casi ambivalente o debole, che rendeva meno pervasiva l'azione del regime nelle scuole. Le celebrazioni si basavano su canoni prestabiliti con un leitmotiv caratterizzato da letture patriottiche, canti, inni e utilizzo di simboli come fascio littorio e tricolore. In questo modo si teatralizzava l'ideologia, trasformando la quotidianità scolastica in una messa in scena performativa del potere statale. Lo scopo delle cerimonie era legittimare culturalmente e politicamente il sistema fascista, consolidando il mito del Duce e della continuità tra il fascismo e le principali epoche storiche italiane, quali il Risorgimento e l'Impero Romano (Pizzati, 2021; Bellatalla, 2015). Questo legame forniva alla propaganda un'aura storico-legittimante per plasmare la memoria collettiva con una narrazione selettiva della storia nazionale. Nelle regioni di frontiera e nelle "zone alloglotte" le celebrazioni erano utilizzate anche per omogeneizzare le culture e le lingue diverse. La partecipazione obbligatoria alle cerimonie sanciva la sottomissione e l'assimilazione culturale, ed era premiata con riconoscimenti agli insegnanti che promuovevano l'indottrinamento patriottico, mentre veniva punita con sanzioni disciplinari e umiliazioni chi si opponeva a questo processo (Andri, 1984). Le cerimonie assumono così anche un aspetto repressivo e violento, volto ad annullare le diversità e ad uniformare le identità. Le cerimonie non si esaurirono in questo unico modello di controllo e imposizione ideologica, lasciando spazio a forme di distacco e di adesione mimetica ai rituali, così come emerge dalle interviste raccolte in

archivi, ma anche grazie a testimonianze di ex-studenti, famiglie e, a volte, insegnanti. Questo distanziamento era percepito, in alcune circostanze, come atto formale a cui era possibile affiancare una narrazione differente del messaggio ideologico (Pollard, 1998; D'Ascenzo, 2010). I casi di adesione puramente formale ai rituali scolastici sembrano essere più frequenti, in quanto non modificavano le esperienze individuali, e confermano i limiti del progetto totalizzante fascista. L'organizzazione e la costante ripetizione delle cerimonie e delle celebrazioni erano funzionali al processo di fascistizzazione della società italiana, omologando le modalità di comportamento e le relazioni per costruire la socializzazione politica. I rituali, inoltre, furono collegati all'attività delle organizzazioni giovanili, come l'Opera Nazionale Balilla (ONB) e la Gioventù Italiana del Littorio (GIL), riducendo ulteriormente la funzione educativa della famiglia e delle altre agenzie di socializzazione (Palumbo, 2024; Charnitzky et al., 1922). Un altro aspetto importante è rappresentato dalla centralità degli apparati iconografici delle cerimonie: bandiere, ritratti del Duce, cartelloni e scritti avevano la funzione di imprimere nell'immaginario infantile i simboli e le immagini del potere. La cultura visiva non era un mero apparato decorativo, ma agiva in sinergia con la parte verbale e rituale. Le immagini del fascismo, del Duce e dell'italianità venivano idealizzate e riproposte continuamente in un linguaggio memorizzabile per i bambini (Bellatalla, 2015; Morace, 2024). Nelle celebrazioni venivano commemorate le ricorrenze militari e civili, come la Marcia su Roma e le battaglie coloniali, con lo scopo di affermare il ruolo espansionistico dello Stato, legittimare l'esclusione delle minoranze e l'italianità come identità nazionale di élite. Le politiche espansionistiche dello Stato fascistizzato e la gloria di un'italianità egemonica si concretizzavano attraverso la trasformazione dei calendari scolastici e nelle celebrazioni volte a incentivare il culto del dovere patriottico (Morace, 2024; Pizzati, 2021). Tutto questo processo totalizzante, in realtà, non escludeva le diversità tra le scuole, ma anche all'interno di queste, in quanto la funzione di controllo e la pedagogia autoritaria convivevano con pratiche di adattamento, forme di resistenza o strategie mimetiche in alcune scuole e soprattutto nelle zone più isolate e periferiche (Pollard, 1998; Morace, 2024). Questo aspetto dimostra i limiti del progetto di fascistizzazione dell'infanzia e della scuola, che non raggiunse in nessun caso un'efficacia totale, ed esalta il ruolo centrale degli attori (insegnanti, famiglie, alunni/e) che, grazie alla loro umanità, sono sempre capaci di trovare spazi di controllo e, in alcuni casi, di resistenza al potere.

Le cerimonie e le celebrazioni, in sostanza, sono un'espressione della forza simbolica e persuasiva e della coercizione insite nei modelli pedagogici fascisti. Questa analisi critica ci permette di comprendere non solo l'efficacia omologante di questi strumenti, ma anche gli elementi di ambiguità e trasformazione che si sono messi in atto nel processo di fascistizzazione delle scuole, e possono essere un'utile base di partenza per promuovere un modello educativo improntato al pluralismo e all'inclusività e per una revisione delle politiche e delle pratiche scolastiche contemporanee.

#### **4.3.2 L'educazione fisica e militare**

L'educazione fisica e militare nella scuola fascista costituì un elemento fondamentale del progetto di trasformazione sociale e culturale, teso a creare un cittadino-soldato plasmato in conformità ai principi fascisti. Tale educazione non si limitava allo sviluppo del corpo, ma si proponeva un'educazione della disciplina morale e all'obbedienza dei valori fascisti, anche attraverso l'organizzazione delle attività ginniche e paramilitari nelle scuole, con l'impegno delle organizzazioni giovanili, e attraverso l'insegnamento della ginnastica tramite insegnanti selezionati appositamente e formati attraverso corsi speciali (Charnitzky et al., 1922; Palumbo, 2024). La riforma Gentile e le successive disposizioni del Ministero dell'Educazione, in particolare sotto la guida del Ministro De Vecchi, diedero ancora maggior importanza all'educazione fisica e militare nell'ambito scolastico, che in questo modo diventava parte integrante del processo formativo. Le nuove disposizioni rendevano tali pratiche obbligatorie non solo nella scuola primaria, ma anche nella secondaria e professionale, in particolar modo nelle aree rurali e periferiche, al fine di contribuire a ridurre le differenze esistenti a livello regionale e favorire l'unione nazionale (Palumbo, 2024; Charnitzky et al., 1922). Il materiale didattico durante il Ventennio fungeva da rinforzo dell'indottrinamento, anche tramite illustrazioni e immagini simboliche di ideali e valori fascisti, come ad esempio carte murali e rappresentazioni grafiche di esercizi ginnici e di scene belliche, che contribuivano ad alimentare i principi di forza, di obbedienza e di sacrificio per la patria, e che venivano inserite nei libri di testo e nelle guide per insegnanti (Pizzati, 2021; Cammarata, 2023). Il momento più importante di questo processo di militarizzazione della scuola veniva identificato in "Giornate nazionali di saggio ginnico e di gare

patriottiche”, alla cui realizzazione e partecipazione tutti gli scolari e le scolaresse venivano obbligati, come anche i maestri, i quali erano soggetti a provvedimenti disciplinari se assenteisti e disertori (Charnitzky et al., 1922; Palumbo, 2024). La partecipazione ad attività extrascolastiche a sfondo ideologico si riduceva allo stretto indispensabile, ed in alcuni casi si evitavano tali eventi e si praticavano giochi alternativi. La censura statale eliminava dal mercato tutti quei materiali giudicati “irriverenti” e non conformi all’ortodossia fascista (Levis Sullam, 2023; Di Spalatro, 2022). L’assiduo utilizzo delle pratiche di educazione fisica e militare rafforzava l’omologazione tra gli individui e le differenze generate da sistemi di socializzazione alternativi. La militarizzazione della scuola si dimostrò parziale in quanto ci furono delle sacche di resistenza, soprattutto a causa delle differenze geografiche, del permanere dei modelli educativi e familiari alternativi, e delle diversità economiche e sociali esistenti tra il Nord e il Sud (Palumbo, 2024; Charnitzky et al., 1922). In conclusione, è possibile affermare che l’educazione fisica e militare nel periodo fascista fu un tassello essenziale per la trasformazione ideologica del corpo sociale e per la creazione del cittadino-soldato fascista.

## **5. La letteratura per l'infanzia sotto il fascismo**

La letteratura per l'infanzia durante il periodo fascista divenne uno strumento fondamentale di propaganda e controllo ideologico, influenzando il pensiero delle nuove generazioni. Attraverso manipolazioni narrative, iconografiche e contenutistiche, il regime tentò di appiattire la cultura, limitando la pluralità e favorendo un'immagine omogenea. Il percorso analizza la censura, i generi di letteratura dell'infanzia durante il fascismo e le forme di resistenza, inserendo il fenomeno nel contesto delle politiche educative e propagandistiche fasciste.

### **5.1 Il controllo editoriale**

Imposizione e controllo dei contenuti rappresentarono due importanti strumenti per il regime fascista, al fine di orientare l'immagine del sistema scolastico e della letteratura per ragazzi. Grazie alla censura, alla standardizzazione e alla selezione dei materiali, il regime riuscì a plasmare un'immagine unitaria e coerente dei valori e delle ideologie del regime.

#### **5.1.1 La censura e l'autocensura**

La censura editoriale fascista nella letteratura per l'infanzia veniva posta in atto tramite una forma di controllo che interveniva a livello preventivo su tutti i libri destinati ai bambini. Ogni testo doveva essere approvato dal ministero dell'Educazione Nazionale per garantirne l'adesione alla dottrina fascista ed escludere così ogni forma di pensiero ritenuta sovversiva o in disaccordo con le ideologie del regime. In linea con questi dettami, temi come la convivenza del pluralismo, la riflessione dello spirito critico e la solidarietà universale furono censurati, limitando così un importante spazio educativo per i più giovani (Castoldi, 2013; Morace, 2024). L'autocensura operata dagli editori e dagli autori dei libri per ragazzi fu principalmente dovuta alla necessità di evitare scontri istituzionali, alla paura di ripercussioni, ma anche a una strategia di autopromozione nel mercato editoriale. Conoscendo le direttive censorie, gli editori e autori, spesso, preferivano conformarsi alle loro richieste, selezionando temi, lessici e immaginari vicini ai canoni del regime, ottenendo così l'approvazione e la diffusione dei testi. In tal modo,

non solo eludevano il rigido controllo fascista, ma esaudivano anche le richieste ideologiche del regime, contribuendo ad una sempre più crescente omogeneizzazione e banalizzazione della cultura indirizzata all'infanzia (Castoldi, 2013; Morace, 2024). La legge, emanata nel 1929, sull'adozione del libro di testo unico fu uno degli strumenti censorii del fascismo, permettendo al regime di intervenire direttamente nei sistemi educativi tramite il monopolio sull'editoria scolastica. Il libro di testo unico era un volume approvato e controllato dal ministero dell'Educazione Nazionale e obbligatorio per tutte le scuole del paese, incluse quelle private, che garantiva al fascismo il controllo e l'influenza del contenuto dei programmi educativi. Il testo unico fu un efficiente strumento censorio utilizzato dal fascismo per influenzare i processi di identificazione del bambino con messaggi politici come il culto del Duce e l'esaltazione della virilità fascista. Il libro di testo unico fu una grande campagna pubblicitaria delle virtù patriottiche che rappresentava il fascismo come una grande famiglia che combatteva unita per il benessere nazionale. Il sistema del libro di testo unico escluse tutti gli autori ebrei e i libri che promuovevano un pensiero pluralista e con riferimenti alle culture straniere (Pizzati, 2021; Morace, 2024; Charnitzky et al., 1922). Diversi libri stranieri furono censurati in quanto ritenuti veicoli di messaggio antifascista e depositari di valori democratici. Questa censura attesta come il fascismo tendesse a costruire una società monolitica, caratterizzata dalla negazione di ogni forma di alterità culturale, impedendo, di conseguenza, ai bambini una conoscenza più completa e un confronto delle varie culture mondiali. Il sequestro del libro per bambini di W. Disney *The Ugly Duckling* è uno dei tanti casi di censura fascista, considerato sovversivo dal regime perché depositario di una prospettiva educativa liberale, fondata sulla democrazia e lo spirito critico. Molti libri e riviste per bambini provenienti dalla Francia, dall'Inghilterra e dall'America vennero sequestrati, portando alla negazione dell'importanza di una cultura diversa e complementare a quella italiana (Castoldi, 2013). Tutti i libri pubblicati prima del regime fascista venivano "riscritti e purgati, anche con arbitrio, in modo da favorire il culto dell'autorità, il mito nazionale e gli stereotipi razziali". La censura post legislativa del 1938 portò ad una drastica diminuzione dei libri disponibili, impoverendo l'ampia possibilità di contenuti formativi e culturali offerti all'infanzia (Morace, 2024; Charnitzky et al., 1922). Anche se il fascismo aveva imposto la tessera del regime per ottenere l'insegnamento, alcuni maestri tentarono comunque di portare in classe valori diversi da quelli fascisti. Gli insegnanti,

nonostante si mostrassero conformi al potere censorio del regime, non esentarono mai il loro personale senso critico, trovando nel loro lavoro la possibilità di rimanere indipendenti. Molti maestri rimasero affezionati alla pedagogia democratica, evitando, ad esempio, di esaltare il fascismo e valorizzando gli insegnamenti della religione, non considerati da parte del regime di primaria importanza (Morace, 2024). La centralizzazione dell'editoria scolastica del fascismo colpì prevalentemente le zone alloglotte, tramite un intervento censorio repressivo che impose testi scolastici in linea con le direttive fasciste, al fine di cancellare ogni residuo della minoranza culturale e linguistica esistente. La maggior parte degli insegnanti vennero sostituiti, portando ad un impoverimento culturale e linguistico per bambini e ragazzi, i quali si sono ritrovati forzatamente e per molto tempo esclusi dal conoscere, ad esempio, il dialetto del posto (Andri, 1984; Charnitzky et al., 1922). In questo periodo, dunque, le varie scuole hanno operato in modo simile le une alle altre, fornendo alle bambine ed ai bambini delle formazioni standard che limitano la loro capacità ad affrontare un'alterità culturale (Pizzati, 2021; Morace, 2024). Durante il fascismo, gli insegnanti erano tenuti a possedere la tessera del regime per lavorare, a partire dal 1931. Era d'obbligo, inoltre, il giuramento fascista all'atto dell'assunzione da parte degli insegnanti universitari, con l'effetto censorio che molti furono licenziati perché si sono rifiutati di aderire a tale giuramento. Le figure degli insegnanti erano sottoposte al controllo e alla valutazione da parte delle autorità, le quali si esprimevano rispetto al valore delle loro attività. Durante il fascismo, agli insegnanti veniva imposta l'organizzazione degli studenti ad attività extrascolastiche e del doposcuola. Inoltre, erano spesso imposti a dirigere gruppi di studenti organizzati in avanguardisti e balilla (F. G., 1944; Charnitzky et al., 1922). L'esclusione degli insegnanti considerati "deviazionisti" era un modo che permetteva al regime di intervenire direttamente nella gestione dell'istituzione scolastica. Il regime aveva esteso il monopolio della tessera fascista a tutte le categorie educative, controllando così ogni singolo individuo, intervenendo persino nelle politiche del personale delle case editrici. Un chiaro esempio di casa editrice asservita al fascismo è la Salani, che si conformava alle richieste censorie al fine di ottenere un incremento delle vendite (Castoldi, 2013; Morace, 2024; Charnitzky et al., 1922). Alcuni maestri hanno tentato un intervento sui loro studenti, tramite azioni più silenziose che sono riusciti a raggiungere però un buon risultato. Ciò si otteneva con la valorizzazione della religione a sfavore dell'esaltazione

del regime fascista e con la riflessione critica che l'educatore portava nel modo di affrontare i problemi. Anche la censura post legislativa operava in maniera più ampia. Infatti, oltre al controllo censorio che avveniva a livello editoriale e librario, esisteva anche una forma di censura attuata sugli stessi educatori, tramite il controllo della conformità di orientamento politico ed editoriale degli istituti educativi. Ciò portava ad una riduzione del libero mercato librario in seguito a selezioni severe (Morace, 2024; F. G., 1944). Nonostante il tentativo monopolizzante del regime, si sono riscontrate anche molte tensioni e contraddizioni inerenti al processo censorio. Ciò afferma la presenza di un pluralismo pedagogico interno al fascismo (Morace, 2024; F. G., 1944).

### **5.1.2 Le case editrici allineate**

Le case editrici italiane nel ventennio fascista furono soggette a un forte condizionamento governativo. Il regime controllò l'editoria attraverso l'introduzione del libro di testo unico per le scuole elementari nel 1929, un provvedimento che garantiva l'uniformità nell'istruzione pubblica e determinava il dominio ideologico del partito fascista nei testi scolastici (Campese et al., 2008; Bonsaver, 2008). La censura preventiva ministeriale, affidata all'Ufficio Stampa, bloccava la pubblicazione di libri per bambini ritenuti ideologicamente non allineati e impediva la diffusione di tematiche liberali e pluraliste (Morace, 2024; Bonsaver, 2008). Pur consapevoli delle conseguenze, le case editrici cercarono di assecondare le direttive del regime per evitare il sequestro delle loro pubblicazioni, e questo contribuì alla scomparsa di una certa varietà narrativa nell'ambito editoriale per l'infanzia. Il controllo editoriale centralizzato favorì lo sviluppo di grandi editori come Mondadori e Bemporad, attraverso contributi economici e politici, che diedero loro la possibilità di dominare la distribuzione editoriale scolastica in tutto il paese. Le piccole case editrici indipendenti furono svantaggiate e per sopravvivere dovettero far fronte a numerose restrizioni economiche e amministrative (Bonsaver, 2008; Palumbo, 2024). Il controllo del regime si concentrò anche sui classici della letteratura per ragazzi. La pressione indusse molte case editrici a ripubblicare diverse opere, alterandole per promuovere i valori e la propaganda fascista (Morace, 2024; Cerasi, 2016). Alcuni incentivi economici diretti contribuirono a rilanciare in formato aggiornato le ristampe di classici e a finanziare la produzione di opere nuove, in linea con le direttive

del partito fascista (Bonsaver, 2008; Palumbo, 2024). Grazie a questi finanziamenti gli editori che si conformarono alle direttive governative conobbero una fase di rapido sviluppo. Nel settore editoriale per bambini, il regime intervenne nella selezione degli autori. Furono finanziate e promosse opere conformi all'ideologia fascista come biografie di eroi di guerra, racconti di avventura coloniali e storie patriottiche (Morace, 2024; Cerasi, 2016). Questa politica influì notevolmente sullo sviluppo dell'immaginario collettivo dei bambini, limitando l'accesso ad altre forme di espressione narrativa. Anche i cittadini non conformi furono osteggiati a collaborare alle riviste per ragazzi. Fu questo il caso degli autori ebrei o appartenenti a minoranze linguistiche. Dopo l'introduzione delle leggi razziali del 1938, le case editrici furono tenute a compilare elenchi di collaboratori ritenuti ebrei o non italiani per assicurare l'epurazione di questi soggetti dalla cultura nazionale (Bonsaver, 2008; Charnitzky et al., 1922; Palumbo, 2024). Nonostante il controllo esercitato dal regime, alcune case editrici cercarono di sfuggirgli proponendo opere dalle ambigue qualità, con un doppio livello di lettura, in cui l'interpretazione fosse aperta a diverse possibilità (Morace, 2024; Cerasi, 2016). Tuttavia, la costante paura del sequestro e il bisogno di sostenere la propria attività limitarono di molto l'eventualità di diffusione di opere alternative. La traduzione di libri provenienti dall'estero fu regolata per far sì che le opere provenienti da altri paesi fossero revisionate e, ove necessario, alterate per adattarsi ai principi propagandistici del regime. Furono per esempio escluse dalle opere tradotte le tematiche pacifiste, di solidarietà tra i popoli e quelle che alludevano a modelli di governo democratico (Bonsaver, 2008). I temi dei libri per ragazzi, a partire dal 1922, furono scelti secondo alcune linee guida precise. Si promuoveva, ad esempio, il rispetto delle regole, l'obbedienza e una visione dell'Italia come grande paese civilizzatore. Con lo sviluppo del colonialismo, divennero particolarmente in voga le tematiche di propaganda colonialista, che, insieme alle biografie di eroi di guerra e a storie patriottiche, avevano la funzione di veicolare i valori di centralità e gerarchia fondamentali per il partito fascista (Palumbo, 2024; Cerasi, 2016). Gli editori più conformi vennero premiati dal governo con finanziamenti per l'ampliamento dell'attività e grazie all'impiego delle loro pubblicazioni a scopo scolastico e comunitario (Morace, 2024). Per quanto riguarda l'investimento nel settore dell'editoria illustrata per le scuole elementari, quest'ultima fu incentivata in modo significativo. I libri illustrati e il materiale scolastico furono distribuiti in modo capillare

sul territorio nazionale, e le scuole poterono dotarsi di sussidi didattici moderni, realizzati con tecniche industriali di avanguardia (Campese et al., 2008). Lo stretto controllo esercitato sulle attività editoriali determinò in un lasso di tempo piuttosto breve la scomparsa dal mercato del lavoro di autori e autrici non conformi all'ideologia fascista. Inoltre, furono epurati dal mercato didattico tutti i sussidi e i manuali di guida che non seguivano i metodi di insegnamento raccomandati dal governo. Infine, si assistette a una riduzione anche nella pubblicazione di nuovi autori e nuovi metodi di insegnamento per lasciare il posto a una produzione sempre più controllata e conforme al regime. Questa politica oppressiva culminò nel 1938, anno in cui entrarono in vigore le leggi razziali che spinsero alcune case editrici a rinunciare al lavoro dei propri collaboratori di origine ebraica o straniera (Bonsaver, 2008). Nel ventennio fascista, l'attività editoriale per bambini fu fortemente condizionata dal regime. Il mercato si ridusse a prodotti di ispirazione propagandistica che promuovevano la dottrina del partito, le ideologie della centralizzazione e dell'eroismo (Morace, 2024; Palumbo, 2024).

### **5.1.3 La produzione clandestina**

La clandestinità dell'editoria per l'infanzia è una reazione alle restrizioni della politica censorie del regime, indirizzata a creare una condizione di uniformità pedagogica, di contenuti ed esperienze educative (Morace, 2024). Docenti e autori si mobilitarono per la realizzazione e divulgazione di testi alternativi a quelli omologati dalla censura, servendosi di reti di solidarietà tra colleghi e associazioni. Un ruolo primario nella produzione di testi clandestini è ricoperto dalle comunità locali (in particolare in aree più isolate o in difficoltà, nelle quali risulta più complessa la penetrazione del regime fascista, come ad esempio in Basilicata, con l'ANIMI - Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, che finanzia la produzione e distribuzione di materiale che favorisce l'educazione alla solidarietà, all'inclusione, all'igiene scolastica e al rispetto delle minoranze) che rappresentano un tentativo di recuperare quei contenuti non contemplati dai programmi ufficiali (D'Alessio, 2016). La produzione clandestina si affianca agli editori ufficiali del tempo per colmare questi vuoti di contenuti ma allo stesso tempo per combattere l'egemonia culturale imposta dal regime. Infatti, la clandestinità rappresenta un movimento di liberazione in cui l'identità pedagogica viene recuperata in

un continuum con la cultura locale che era stata repressa e sottomessa al programma culturale totalizzante del regime. La produzione clandestina ha come scopo quello di valorizzare l'idioma, la cultura popolare di queste comunità e la loro storia. Inoltre, con la clandestinità editoriale la lingua madre, i dialetti e le peculiarità identitarie (quali racconti e tradizioni) si conservano, soprattutto nel caso delle minoranze presenti nelle cosiddette "zone alloglotte", cioè le comunità che non usano la lingua italiana (Pizzati, 2021). Un altro interessante aspetto della clandestinità editoriale per l'infanzia è legato al contrasto alla propaganda fascista tramite l'uso della rielaborazione e redazione clandestina di testi già esistenti e di grande importanza nella storia della letteratura per l'infanzia, come ad esempio *Cuore* di De Amicis, di cui esistono diverse redazioni clandestine. Infatti, gli editori controllati dal regime adattano questo testo ai canoni propagandistici del fascismo, ma le edizioni clandestine non autorizzate mantengono viva la funzione pedagogica e culturale del testo originale, contrapponendosi a quella propagandistica imposta (Nobile, 2009). Durante la clandestinità vengono elaborati modelli pedagogici alternativi a quelli del regime fascista, ma la loro diffusione è in molti casi limitata. In altre situazioni invece, le riviste clandestine pubblicano idee educative molto lontane dalla propaganda fascista, indirizzate alla pedagogia pluralista. L'opposizione al fascismo si fa allora anche ideologica e non solo materiale, creando un terreno di riflessione per educare bambine e bambini a una cultura della democrazia (Griffin, 1998). La clandestinità assume quindi un valore importante nella resistenza al fascismo non soltanto con la produzione e diffusione di testi che colmino i vuoti ideologici presenti nei programmi ufficiali, ma anche con lo scambio di idee pedagogiche alternative e improntate al pluralismo culturale. Infatti, l'attività educativa durante gli anni della dittatura fascista non fu solo di conservazione di libri e idee proibite dal regime, ma anche di innovazione pedagogica, sperimentando nuovi modelli didattici in grado di formare bambine e bambini non uniformati al pensiero e alla cultura imposti dal fascismo (Charnitzky et al., 1922). Per questa ragione, anche il ruolo di pedagogiste e pedagogisti non autorizzati (per esempio coloro che non potevano più insegnare dopo le leggi razziali del 1938, ma anche coloro che non volevano conformarsi alle politiche fascistizzanti di epurazione delle scuole italiane e ai nuovi dogmi promossi dal regime) diventa molto importante nella lotta contro la repressione culturale del regime e contro l'esclusione dall'istruzione scolastica (anche questa pratica molto diffusa nel periodo fascista, per

motivi ideologici, politici e razziali) (Morace, 2024).

## **5.2 I generi e i temi dominanti**

L'analisi dei principali generi e temi della letteratura per l'infanzia in età fascista permette di capire in che modo il discorso ideologico e propagandistico si sia tradotto in narrativa specifiche, per formare la nuova generazione con i suoi valori.

### **5.2.1 Il romanzo storico e d'avventura**

Il romanzo storico e d'avventura venne selezionato e propagandato dal regime fascista per i valori di eroismo, lealtà, disciplina e spirito di sacrificio che si considerava incarnasse, ideali fondamentali per la costruzione del "cittadino fascista" (Elia, 2024; Morace, 2024). L'ambientazione in contesti storici ben precisi permise ai più piccoli di sentirsi partecipi di un passato glorioso, ponendo un collegamento tra le battaglie risorgimentali e il regime. Le figure di Garibaldi o Mazzini divennero, grazie al romanzo storico, personaggi storici ideali per bambine e bambini della scuola elementare e legittimarono, per gli alunni dell'epoca, l'idea di una continuità storica che culminava nel fascismo (Morace, 2024). I romanzi storici per l'infanzia venivano riscritti eliminando tutti gli aspetti contrari all'ideologia dominante. Furono così esclusi il tema del pluralismo, della solidarietà universale o di una critica sociale. I contenuti riscritti esaltavano il mito di un'Italia grandiosa e la sua identità nazionale (Cammarata, 2023; Morace, 2024). Il linguaggio utilizzato dai romanzi venne adattato a partire dal lessico, dalle ambientazioni e dai dialoghi, per veicolare un messaggio univoco ed esclusivo in linea con l'ideologia fascista (Elia, 2024). Gli autori per l'infanzia che avevano avuto un successo precedente al fascismo vennero epurati perché non del tutto in linea con la nuova ideologia. L'introduzione obbligatoria del libro di testo unico per lo Stato nel 1929 tolse libertà di scelta ai docenti, che non potevano più decidere con quali testi far formare bambine e bambini (Cammarata, 2023; Elia, 2024; Charnitzky et al., 1922). Non vi era più alcuna possibilità di pluralismo editoriale. La conseguenza di tale operazione determinò un depauperamento dei generi della letteratura per l'infanzia, per cui i bambini si limitarono a leggere solo romanzi e racconti in cui primeggiavano la disciplina e la

valorizzazione dell'italianità (Morace, 2024). Le immagini delle edizioni per l'infanzia, tra cui quelle dei romanzi storici e d'avventura, enfatizzavano i momenti più eclatanti, per lo più legati alla violenza come le battaglie o il colonialismo, rievocando il coraggio e la fedeltà (Cammarata, 2023). Le illustrazioni avevano dunque un ruolo chiave per rendere i romanzi accessibili ai bambini, che potevano così facilmente identificarsi con gli eroi protagonisti delle narrazioni storiche e con il loro messaggio di patriottismo (Morace, 2024). Testo e illustrazioni agivano quindi in sinergia come vero e proprio mezzo propagandistico, che agiva sull'identità culturale e sul sistema di valori del piccolo lettore (Elia, 2024; Charnitzky et al., 1922). Il rapporto romanzi storici e d'avventura-scuola, e con tutte le altre organizzazioni giovanili del regime, divenne quindi un modo di rafforzare l'internalizzazione dei valori propagandati anche attraverso pratiche ludiche. Gli eventi cruciali dei romanzi venivano rappresentati o recitati come drammatizzazioni, consolidando l'identificazione del bambino con la patria non solo a scuola, ma anche nei momenti di ritrovo e cerimonia organizzati dal regime (Morace, 2024; La Rovere, 2017; Charnitzky et al., 1922). La letteratura per l'infanzia aveva così un ruolo chiave nell'ingegneria sociale, in quanto strumento utilizzato per raggiungere scopi formativi ed educativi, per un bambino fascista e fedele alla patria (Elia, 2024). Nonostante il massiccio controllo esercitato dal regime sul romanzo storico e d'avventura e sulla sua ampia diffusione nella letteratura per l'infanzia, in determinati territori a maggior pluralismo culturale o dove l'ambiente scolastico ha un certo radicamento della prassi del decentramento, si sono trovati esempi di ricezione attiva della propaganda del regime (La Rovere, 2017; Morace, 2024). È possibile affermare quindi che l'azione della letteratura per l'infanzia come strumento di indottrinamento non è stata sempre accolta passivamente, in quanto a volte si è registrata un'autonoma rielaborazione o ricezione del testo (Morace, 2024).

### **5.2.2 La narrativa coloniale**

La narrativa coloniale fu un elemento centrale della letteratura per l'infanzia nel ventennio, che portò le giovani generazioni a interiorizzare l'illusione dell'Italianità e il mito della civiltà civilizzatrice, nonché il patriottismo e il rispetto per il regime fascista durante l'espansione politica e economica del Paese in Africa Orientale. La narrativa

coloniale era in linea con la propaganda del Duce che vedeva gli italiani come un popolo eletto, più civilizzato e capace di governare (Pizzati, 2021; Charnitzky et al., 1922). La centralizzazione della didattica con il libro di testo unico e con l'utilizzo di carte murali standardizzate facilitava l'integrazione di contenuti storici imperiali nella memoria degli allievi. Il mito della costruzione di una patria, attraverso la carta murale "Da Romolo a Mussolini", rendeva la conquista africana una sorta di compimento del destino imperiale della nazione. Le immagini della patria entrarono massivamente nella memoria storica di bambini e bambine a partire dalla scuola primaria (Pizzati, 2021). L'affiancamento di Garibaldi e Marconi al Duce poneva un' enfasi sulla continuità storica e dava alla conquista africana un posto logico nel progresso nazionale italiano. La disciplina era presentata come una virtù, e le narrazioni venivano utilizzate per rafforzare il modello identitario comune e per dare credibilità alla propaganda (Pizzati, 2021; Morace, 2024). L'aspetto eroico era amplificato dalla presenza di personaggi storici e da atti coraggiosi, e si integrava con narrazioni di avventura, biografie, immagini di eroi coloniali che legittimavano la conquista violenta in un'ottica paternalistica, per il bene superiore della nazione. La dimensione iconografica, attraverso immagini di soldati e bandiere italiane, contribuiva alla memorizzazione delle storie coloniali e alla facile fruizione delle forme di propaganda (Morace, 2024; Pizzati, 2021). La necessità del potere e dell'appartenenza all'Impero veniva esaltata anche attraverso la gerarchizzazione razziale, proponendo immagini di una popolazione africana infantile bisognosa di aiuto, affinché i giovani si sentissero protagonisti di un altruismo per il "bene del mondo". Nei manuali scolastici si faceva spazio la "nobiltà razziale" italiana, così come previsto dalle leggi razziali del 1938 (Morace, 2024; Andri, 1984). Tale tipo di immaginario puntava a rafforzare l'identità di un'Italia coloniale e l'idea della discriminazione razziale. L'interconnessione tra iconografia, testi e programmi scolastici faceva del sistema scolastico un ottimo veicolo di discriminazione. L'avvento del libro di testo unico nel 1929 portò ad una centralizzazione delle case editrici e una conseguente difficoltà di circolazione dei testi non conformi alla linea governativa. I manuali scolastici venivano sottoposti a modifiche e revisioni al fine di annullare qualsiasi traccia di solidarietà e pluralismo, concentrandosi invece sulle narrazioni e su immagini di imperialismo e italianità virile (Pizzati, 2021; Morace, 2024). La produzione iconografica e testuale del libro di testo veniva centralizzata dalla figura del commissario alla pubblica istruzione, a cui spettava la

selezione delle opere e la loro valutazione, mentre gli insegnanti dovevano solo limitarsi a seguire le indicazioni. Ciò valeva anche per i materiali iconografici come carte murali e diari scolastici, che rendevano la propaganda ancora più efficace in termini di simbolismo e narrazione (Pizzati, 2021). Il controllo statale sulle produzioni libresche comportò anche la chiusura, e la conseguente scomparsa dal mercato, delle case editrici più piccole che non si conformavano, portando al predominio delle grandi case editrici allineate alle politiche di regime e al crollo della qualità culturale e libresco (Morace, 2024). La centralità delle immagini era fondamentale per rafforzare il messaggio ideologico e lo sviluppo di un'identificazione precoce con i valori promossi dal regime fascista. Le narrazioni sulla conquista africana e sulle battaglie rappresentate in chiave patriottica, i bambini in divisa o a difesa della bandiera, le mappe raffiguranti l'espansione dell'Impero, così come le medaglie conquistate, portavano a generare un'identificazione emotiva precoce con tali valori (Pizzati, 2021; Boylan, 2019). Il cinema e le produzioni dell'Istituto LUCE furono particolarmente efficaci nella pervasività delle forme della propaganda nei diversi ambiti della formazione e della cultura (Morace, 2024). La censura e l'autocensura portavano all'espulsione dalla narrazione coloniale di autori che non si conformavano al modello imposto. La strategia adottata per la divulgazione di testi stranieri fu la traduzione filtrata, in cui si eliminavano e modificavano tutte quelle immagini e parole discordanti con il pensiero fascista (Fabre, 2007; Morace, 2024). Ciò valeva anche per tutti i materiali che importava il Paese, che venivano rivisitati, tagliati, manipolati e censurati secondo le esigenze dell'espansionismo coloniale. L'importazione controllata e le traduzioni mirate comportarono un isolamento in relazione ad altre culture, che contribuì alla diffusione di un pensiero omogeneo (Fabre, 2007; Morace, 2024). Pur essendo l'impatto dell'uniformazione culturale tramite la narrativa coloniale di grande rilevanza, ci sono stati elementi che non ne hanno permesso una generalizzazione completa. In molte scuole vi erano insegnanti che andavano in controtendenza rispetto a ciò che il regime proponeva, insegnando ai giovani la molteplicità delle narrazioni in una continua lotta per la liberazione delle diverse patrie nazionali (Charnitzky et al., 1922). Vi erano anche insegnanti e autori di libri per l'infanzia che si impegnarono nel recupero di culture e storie popolari dimenticate, in particolare nelle zone alloglotte e ai margini dell'Impero. La trasmissione del mito, dei racconti, del linguaggio e dell'oralità popolare, in questo caso, divenne una vera forma di

resistenza culturale e alternativa alla narrativa coloniale fascistizzata e centralizzata (Morace, 2024). La propaganda del fascismo non riuscì a far dimenticare agli insegnanti e alle case editrici le storie dimenticate e le lingue parlate e scritte di popoli che rischiavano l'estinzione. Anzi, questo tipo di operazioni ideologiche stimolò in alcuni di loro un'opposizione al regime e ai sistemi educativi proposti (Charnitzky et al., 1922). In alcune zone, gli insegnanti riuscirono a piegare i testi fascistizzati secondo le proprie esigenze di pedagogia democratica, cercando di arginare i metodi repressivi e repressivi per promuovere la libera espressione degli studenti e la crescita del pensiero (Charnitzky et al., 1922). Infine, si può affermare che la narrativa coloniale nel ventennio ha svolto un ruolo fondamentale per il rafforzamento delle ideologie imperialiste del regime e la colonizzazione delle menti più giovani, attraverso la pubblicazione di opere propagandistiche che permeavano tutti i materiali iconografici e didattici scolastici.

### **5.2.3 Le biografie edificanti**

Le biografie edificanti nella letteratura per l'infanzia fascista erano uno strumento per la divulgazione di un determinato modello di comportamento: l'obbedienza, il sacrificio per la patria e l'attaccamento al lavoro (Morace, 2024). Queste biografie presentavano personaggi di cui si raccontava la storia che si concludeva con un'opera di devozione collettiva e/o di straordinaria fedeltà. Questa tipologia di narrazione incarnava la volontà di non avere molteplici letture in tal senso da parte del regime. La semplicità del linguaggio era utile per la comprensione delle storie da parte di bambine e bambini di età differente, e le illustrazioni erano a volte protagoniste di un loro spazio, raffigurando le figure narrate in eroismo e fermezza (Morace, 2024). Un'altra peculiarità che le legava fra di loro è stata la selezione delle figure da raccontare, che corrispondevano a soldati caduti in guerra, esploratori coloniali, scienziati italiani, ecc. Le biografie edificanti furono proposte su libri di testo e pubblicate su riviste giovanili e raccolte da alcune case editrici (Andri, 1984; Palumbo, 2024). Questa selezione si occupava di veicolare narrazioni vicine alla «italianità» e al regime, lasciando indietro le biografie che trattavano di valori di pluralità e internazionalità. La nascita del libro unico di testo e l'identità delle case editrici permise di costruire biografie uguali in tutto, nelle quali si escludevano storie che avevano la giustizia sociale, la creatività del singolo e la

contestazione degli schemi normativi come punti nevralgici della narrazione (Palumbo, 2024; Morace, 2024). Il censurare e autocensurarsi portò quindi ad avere poca diversità culturale e a formare una cittadinanza uniforme e omologata, in cui la critica verso lo Stato era un'utopia per il regime. Nel caso specifico delle leggi razziali, emanate nel 1938, la tipologia delle biografie descriveva e utilizzava figure esclusivamente italiane, non facendo mai alcun riferimento a minoranze linguistiche, religiose o ebraiche (Andri, 1984; Palumbo, 2024). Ciò andava a costruire un'idea di purezza, di superiorità e di omogeneità, utile al fascismo per eliminare dalla memoria collettiva tutto ciò che non era consono con la costruzione di una «identità fascista». Le biografie nacquero da eventi storici come la storia delle guerre, spedizioni coloniali, missioni scientifiche, avvenimenti nazionali, ecc. Tutto ciò era utile a narrare delle figure, in un'ottica moralistica quasi religiosa, e alla creazione di una storia e di una «identità italiana» unilineare in cui i giovani si dovrebbero ispirare (Palumbo, 2024). L'assenza di biografie che raccontavano del dialogo interculturale, della lotta ai diritti civili e/o della pace rappresenta la costruzione di un immaginario e di un'identità nazionale, attraverso la letteratura per l'infanzia fascista, che negava il pluralismo e la dimensione internazionale (Morace, 2024). Lo Stato, mediante le direttive ministeriali, guidava il processo editoriale anche nella pubblicazione delle biografie edificanti per bambini. Furono molte le case editrici che scelsero episodi della vita e biografie conformi all'ideologia fascista, o tagliarono e/o reinterpretarono momenti che potrebbero far ragionare i bambini e le bambine (Palumbo, 2024). Ciò portò ad avere un contenuto sempre più povero di eventi e figure. Le biografie edificanti, con l'organizzazione di attività ed eventi commemorative per celebrare e raccontare l'eroismo di italiani di spicco, contribuirono a plasmare una «scuola fascista». A tal proposito, le parole di Alberto Ghergo sono emblematiche: La scuola, come spazio totalizzante dell'individuo in una fase in cui la formazione umana è ancora fortemente esposta all'influenza dall'esterno, diventa lo specchio dell'italianità. Le attività scolastiche, che si basano su racconti di biografie edificanti, danno un'eco, una rilevanza quasi quotidiana alla funzione totalizzante che il libro esercita in ogni spazio della vita italiana, e in tal modo esalta e riconferma il senso di totalizzazione dello spazio che il fascismo tende ad attribuire allo Stato (Palumbo, 2024). Bisogna, però, sottolineare come non sempre le biografie hanno permesso ai bambini e alle bambine di interiorizzare i valori, e, a volte, si sono verificate strategie di silenzio, reinterpretazione e distacco da

tali contenuti (Morace, 2024). Tutto questo soprattutto in zone dove è stato possibile trovare più influenze multiculturali. La selezione delle biografie non era una scelta editoriale, ma ministeriale. Ciò significa che dopo la fine della Seconda guerra mondiale fu necessario ricostruire delle memorie storiche, eliminando anche le biografie scelte dal regime, ma che continuarono a circolare anche dopo la loro caduta, e le idee dell'italianità (Mammone, 2016; Palumbo, 2024). Come detto in precedenza, ciò che più ha avuto peso nell'infanzia fascista era l'omogeneità delle biografie. Questo aspetto della produzione editoriale, con la ripetitività dei medesimi valori, del medesimo schema e degli stessi soggetti, permetteva al fascismo di creare un immaginario uniforme che gli sarebbe stato utile per il controllo della società.

### **5.3 Le riviste per ragazzi**

Le riviste per ragazzi hanno rappresentato il tramite ideale per la divulgazione dell'ideologia del regime fascista tra le giovani generazioni. L'analisi delle principali riviste e dei contenuti da queste proposti ci restituirà una visione d'insieme di come l'ideologia, le pratiche di indottrinamento e la cultura infantile del periodo fascista siano coesistite in una strategia di controllo e condizionamento.

#### **5.3.1 Il Corriere dei Piccoli**

Il Corriere dei Piccoli fu uno dei più importanti canali per la diffusione dell'ideologia fascista e, fin dagli albori del regime, rivestì un ruolo primario nella propaganda. Già popolare nel periodo liberale, il settimanale fu man mano piegato alla politica fascista e, attraverso storie a fumetti e racconti, veicolò i messaggi più graditi al regime: disciplina, patriottismo e devozione all'autorità. La scelta di eroi e personaggi ideali, insieme alla centralità dei racconti che premiavano l'obbedienza e il sacrificio, consolidò l'idea di cittadino devoto allo Stato. Particolarmente rilevante è l'utilizzo delle illustrazioni e delle vignette, capaci di portare in maniera immediata e semplice i messaggi del regime anche a un'utenza con poca scolarizzazione (Morace, 2024; Charnitzky et al., 1922). L'attività redazionale del Corriere dei Piccoli fu trasformata e fu segnata da un'attenta autocensura nella scelta dei temi e dei contenuti iconografici. I testi

e le illustrazioni venivano selezionati al fine di essere in linea con i dettami della propaganda fascista. La narrazione si focalizzava sull'esaltazione del carattere italiano, delle imprese militari e della presunta missione civilizzatrice, mentre sparivano tutti quei racconti in cui risaltavano i sentimenti di solidarietà, fratellanza e critica (Andri, 1984; Morace, 2024). Questa sistematicità nel progetto editoriale stabiliva uno stretto legame tra la narrativa proposta dal Corriere dei Piccoli e il processo educativo promesso dal libro unico, dall'organizzazione delle attività scolastiche e da quella delle associazioni giovanili, portando alla costruzione di un univoco e omogeneo universo narrativo. I racconti illustrati furono ampiamente utilizzati dal fascismo per costruire una memoria storica condivisa. Le storie presenti sul Corriere dei Piccoli contribuirono a edificare un'identità nazionale a partire dalla celebrazione della storia patria, delle imprese coloniali e delle gesta eroiche (Charnitzky et al., 1922). In questo senso, un ruolo chiave è svolto dalle illustrazioni e dalle fotografie, che rappresentavano il brulicante mondo militare, le cerimonie patriottiche e i simboli del regime. La continua e ricorrente rappresentazione visiva di scene di combattimento, di personaggi in divisa e di figure retoriche che promuovevano la devozione allo Stato, la fedeltà e l'obbedienza aveva lo scopo di normalizzare le pratiche dell'ordine e della gerarchia (Morace, 2024). Non solo disciplina e patriottismo furono promossi attraverso il Corriere dei Piccoli, ma anche stereotipi razziali e le gerarchie sociali. A partire dall'applicazione delle leggi razziali del 1938, la rivista fu utilizzata per incrementare l'indottrinamento in merito alla "nobiltà razziale" e alla netta divisione gerarchica tra le diverse etnie. Storie di avventure nelle colonie rappresentavano il "carattere inferiore" dei neri che, così infantilizzati, venivano descritti come inetti, ignoranti e privi di moralità (Morace, 2024; Kallis, 2000). Questa narrazione a fumetti innalzava l'espansione coloniale a civilizzazione. Tali messaggi erano in perfetto accordo con il progetto educativo scolastico e contribuivano alla normalizzazione di un sistema gerarchico sociale che portò i lettori ad interiorizzare categorie, definizioni e pregiudizi razziali che continuarono a esistere anche dopo la caduta del regime. Per quanto il Corriere dei Piccoli si proponesse come fonte primaria di propaganda, con un'elevata e accurata attività redazionale che promuoveva il mito della nazione e la sottomissione di razze e popoli, non tutti i lettori accettarono tale narrazione in maniera passiva. I contenuti del settimanale non venivano, a volte, considerati, oppure venivano manipolati e resi autonomi dai sistemi ideologici in cui erano inseriti (Andri,

1984; Morace, 2024). Il forte pluralismo linguistico e culturale del contesto in cui la rivista si inseriva influiva sul processo di interiorizzazione degli stereotipi proposti. In alcuni casi, per opporsi all'indottrinamento fascista, le famiglie, così come la maestra, cercavano di presentare e far apprendere anche un'altra narrazione. Tale spazio di autonomia, promosso e difeso da educatori, famiglie e contesti plurali, è una forma di resistenza che porterà la pedagogia democratica a un'autocritica riguardo ai modelli educativi pregressi e a una profonda revisione dei contenuti scolastici. In conclusione, il Corriere dei Piccoli contribuì a veicolare le immagini del fascismo in maniera pervasiva nella mente delle giovani generazioni. Tuttavia, l'efficacia di tale indottrinamento fu variabile e non pervenne a garantire la normalizzazione completa dei valori del regime.

### **5.3.2 *Il Balilla***

La rivista *Il Balilla* rappresentava un canale privilegiato per l'indottrinamento fascista, puntando all'affermazione di una forte identità nazionale e di un'idealizzazione della giovinezza. L'insieme di storie, rubriche e immagini aveva lo scopo di trasmettere ai bambini una serie di valori come disciplina, obbedienza, e il culto del Duce, rafforzando così l'egemonia ideologica fascista fin dalla prima infanzia. L'integrazione di questo periodico nella propaganda di regime sottolineava la convinzione dell'importanza della stampa giovanile nella più ampia strategia fascista, con l'obiettivo di unificare l'educazione e la cultura della futura classe dirigente (Charnitzky et al., 1922). *Il Balilla* diventava, dunque, uno strumento attraverso il quale il fascismo si legittimava proponendosi come garante del legame tra il popolo e le istituzioni. La produzione e il controllo della rivista erano gestiti direttamente dagli organismi statali, assicurando la completa rispondenza dei contenuti ai dettami del ministero. La selezione dei testi era volta ad escludere qualsiasi messaggio contraddittorio con i principi fascisti. Ciò si traduceva nella negazione di ideali legati al pluralismo, alla solidarietà internazionale e all'integrazione (Viola, 2019). Nella rivista spiccavano narrazioni di patriottismo, successi bellici e del lavoro collettivo. Questo tipo di contenuti trasmetteva un'immagine militare dell'infanzia, lasciando in ombra forme alternative di rappresentazione del sé. Anche l'immagine di copertina rievoca la gioventù fascista con espliciti richiami all'architettura militare del regime (Viola, 2019). *Il Balilla* prevedeva alcune rubriche

fisse, le più rappresentative erano quelle relative ai concorsi e alle esperienze scolastiche e le cronache dei Balilla. Questa caratteristica consentiva agli studenti di condividere e di riconoscersi in un sistema identitario predefinito (Cammarata, 2023). La stretta relazione tra il fascismo e la vita scolastica ed extrascolastica delineava una strategia che mirava a monopolizzare la formazione e la cultura dei giovani, eliminando così qualsiasi differenza tra l'età della formazione e quella della militanza. In tal modo, le famiglie si vedevano esautorate da qualsiasi ruolo educativo. La rivista veicolava la cultura materiale del regime attraverso la pubblicazione di fotografie raffiguranti rinnovate infrastrutture scolastiche, celebrazioni solenni e simboli del regime. Tale strategia intendeva radicare l'immagine di un regime potente e modernizzatore nella memoria di bambini e ragazzi (Viola, 2019). In questo modo, l'opera di ingegneria statale mirava a far sì che i minori si abituassero a considerare la presenza dello Stato come elemento normale della quotidianità. Inoltre, l'esaltazione del progresso tecnico era collegata direttamente alla promessa di benessere della nazione, sottolineando il ruolo del fascismo nello sviluppo culturale del Paese. *Il Balilla* era l'organo ufficiale dell'Opera Nazionale Balilla, e pubblicizzava tutti i provvedimenti presi in ambito educativo, come la nascita del libro di testo unico e la festa della giovinezza (Ascenzi & Sani, 2009). Tali politiche esprimevano, da un lato, la volontà centralizzatrice del regime fascista, e dall'altro, ponevano in evidenza un'uniformità in ambito scolastico a livello nazionale. L'omologazione in ambito pedagogico venne garantita da direttive ministeriali rigide che guidavano la costruzione dei contenuti, sia de *Il Balilla* sia del libro di testo scolastico (Viola, 2019). Il consenso pervasivo promesso dal regime, per quanto efficace, non sempre fu assoluto. Studi e testimonianze suggeriscono che l'ideologia fascista fu oggetto di riletture, e talvolta di resistenza, soprattutto in contesti sociali più aperti all'integrazione. Alcune studentesse e studenti usavano le informazioni raccolte dalla rivista, ma le raccordavano alle loro idee o ai modelli presenti nelle proprie case (Morace, 2024). In alcuni territori plurilinguistici, o connotati da un forte regionalismo, l'ideologia fascista non fu interiorizzata. In questi contesti, la propaganda fascista fallì parzialmente il suo scopo di uniformare le credenze ed i valori (Andri, 1984). Per quanto si possa sostenere che le immagini assumono un ruolo dominante nella comunicazione ideologica, alcune famiglie e alcuni docenti decisero, al di là dei valori militari, di non dare troppo peso alle fotografie e alle illustrazioni della rivista. Ciò porta a pensare che l'obiettivo di costruzione della

personalità del bravo piccolo fascista non sia stato sempre e completamente condiviso, anche laddove il consenso al regime era massimo (Charnitzky et al., 1922; Morace, 2024). Le esperienze di studentesse e studenti e le cronache delle attività Balilla erano anch'esse elaborate, al fine di omogeneizzare l'entusiasmo nei confronti del regime e dissimulare forme di disaffezione (Cammarata, 2023). La creazione di uno stereotipo della vita scolastica aveva lo scopo di inculcare nei giovani l'idea che tale contesto si allineasse ai valori fascisti. Questi testi, tuttavia, non avevano nessuna corrispondenza con la realtà. Erano un mero veicolo propagandistico. "La narrazione della "nuova Italia" prodotta ne *Il Balilla* fu fondamentale per la creazione di una memoria e di un'identità ispirate ai valori dell'eroismo e della "religione" del sacrificio. L'esaltazione della scuola quale istituzione politica e morale di crescita del bambino fascista riflette la concezione della scuola-officina elaborata durante la riforma Gentile (Ascenzi & Sani, 2009). L'impostazione unidirezionale non ha permesso l'apertura all'interpretazione del mondo e delle diverse realtà pedagogiche e culturali. In definitiva, si può affermare che *Il Balilla* fu un efficace mezzo di propaganda fascista diretto al pubblico infantile. Il periodico veicolò i contenuti con forme di linguaggio sia verbale sia visivo, rendendo più convincente l'immagine di un nuovo italiano dal carattere unito e coerente. L'analisi de *Il Balilla* evidenzia che sebbene il regime tendesse all'unificazione ideologica del bambino, in molte circostanze le forme di omologazione forzata del fascismo furono riviste dai protagonisti stessi del processo.

## **6. Il caso emblematico del *Cuore***

Il valore simbolico e pedagogico di *Cuore* nel fascismo è solo un esempio di quelle strategie di controllo e manipolazione culturale utilizzate durante quel periodo per plasmare le future generazioni. Si dovrà quindi cercare di capire come il libro *Cuore* è stato interpretato, rielaborato, o messo o resistito nel contesto culturale e storico di un regime autoritario.

### **6.1 La ricezione durante il ventennio**

Le varie fasi di ricezione fascista del romanzo *Cuore* permettono di approfondire il controllo ideologico e le reazioni sociali.

#### **6.1.1 Le interpretazioni fasciste**

In questo contesto il romanzo *Cuore* di Edmondo De Amicis ricoprì un ruolo centrale nella formazione ideologica delle nuove generazioni italiane, diventando un vero e proprio cavallo di battaglia del regime fascista. Già ampiamente diffusa e nota, l'opera subì una radicale rilettura, enfatizzando soprattutto la disciplina, l'obbedienza all'autorità e il sacrificio del singolo per il bene della collettività, principi essenziali nell'educazione fascista. In questo processo di riadattamento molti degli aspetti più universali e umanitari che caratterizzavano l'opera furono di fatto eliminati, come la solidarietà e l'insofferenza nei confronti di situazioni di ingiustizia e disuguaglianza (Charnitzky, 1996; De Paola, 2019). Le edizioni scolastiche che vennero prodotte durante il Ventennio risultarono adatte agli obiettivi di propaganda del regime fascista. In molti casi i racconti patriottici e militari (ad esempio "Il piccolo patriota padovano") vennero privilegiati a danno di altre parti del romanzo che rischiavano di veicolare messaggi non del tutto funzionali alla costruzione di una narrazione univoca dell'identità nazionale (Palumbo, 2024). L'eliminazione di alcune sezioni trasformò l'opera in uno strumento adatto agli obiettivi del fascismo e ad un indottrinamento sempre più forte. Dunque, anche gli editori scolastici si trovarono a dover fare i conti con la censura e con un'autocensura imposta dall'esterno, rinforzando il legame fra scuola e disciplinamento. La notorietà del romanzo *Cuore* permise l'identificazione fra narrazione della missione civilizzatrice italiana e idea di

scuola come “officina morale” della Nazione. In questo quadro la figura dell’insegnante rivestì un ruolo fondamentale, venendo presentata come un funzionario dello Stato e veicolo del messaggio propagandistico del regime, responsabile della formazione morale e della vigilanza patriottica sui fanciulli italiani (Charnitzky, 1996; Andri, 1984). Come si è visto, la scuola assunse le sembianze di un corpo gerarchizzato e autoritario. L’insegnante era totalmente asservito alle politiche del regime e diventava così uno strumento di propaganda fondamentale. Si organizzarono campagne di lettura collettiva in cui si leggeva il romanzo di De Amicis, e feste per celebrare gli eroi della narrazione. Queste pratiche di ritualizzazione della lettura furono funzionali a radicare profondamente nel tempo e nella memoria infantile i valori patriottici, di fedeltà al regime e di disciplina (Andri, 1984; D’Ascenzo, 2010). La celebrazione pubblica della lettura e dell’interiorizzazione dei messaggi propagandistici del regime, come momento di coesione identitaria, si rivelò difficile da attuare in alcuni territori italiani. Le regioni di confine caratterizzate da un forte pluralismo linguistico e culturale, come la Venezia Giulia, si dimostrarono meno sensibili al processo di costruzione di una identità omogenea promosso dal regime fascista. Questo denota i limiti della propaganda, che non riuscì mai a omogeneizzare le varie identità territoriali. Anche le fonti orali analizzate in questo lavoro mostrano una sostanziale distanza fra le aspettative del regime nei confronti dell’adesione ai valori patriottici, alla disciplina e alla retorica fascista e l’effettiva interiorizzazione di questi valori nel processo di crescita dei bambini e delle bambine (D’Ascenzo, 2010; De Paola, 2019). Ciò non significa che i bambini e le bambine, durante la loro vita scolastica, non abbiano interiorizzato dei valori che rispecchiavano il processo di indottrinamento ideologico operato dal regime, bensì che la crescita, influenzata dal contesto familiare, dalle dinamiche locali e dai valori e dai pensieri veicolati dal gruppo dei pari, contribuisce a decodificare ed interiorizzare in modo soggettivo, articolato e spesso critico i messaggi della propaganda. L’utilizzo di *Cuore* ad opera della propaganda fascista rappresenta una delle principali scelte educative operate nel Ventennio con l’obiettivo di plasmare l’immaginario e le menti infantili. Rispetto ad altri modelli di libri per l’infanzia del periodo pre-fascista, *Cuore* fu inserito in una politica educativa fascista tesa all’omologazione identitaria nazionale, a partire dalla censura del libro di testo, dalla promozione del libro di testo unico e dalla revisione dei programmi scolastici (Charnitzky, 1996; Morace, 2024).

### 6.1.2 Le resistenze culturali

Le resistenze culturali all'indottrinamento fascista nella scuola e nella letteratura costituiscono un aspetto di particolare importanza per comprendere i limiti dell'efficacia del progetto propagandistico del regime. Le testimonianze orali di alcuni ex-alunni delle scuole bolognesi mostrano che la lettura di opere quali *Cuore*, inserite in routine obbligatorie e rituali collettivi, veniva spesso vissuta in modo superficiale, portando a uno svuotamento della connotazione valoriale del testo in questione. Gli ex-allievi, a testimonianza della limitata efficacia delle pratiche indottrinanti del regime, ricordano strategie di adattamento allo standard culturale fascista, volte a limitare i danni causati dalla trasmissione diretta dei valori propagandistici, sia attraverso la consapevolezza e il distacco critico individuale, sia con il supporto di insegnanti non sempre pronti all'applicazione dei criteri indottrinanti e fascistizzanti (D'Ascenzo, 2010). L'eterogeneità linguistico-culturale, caratteristica che differenziava aree come la Venezia Giulia, poneva ulteriori ostacoli alla proposta educativa fascista. Le tensioni tra le autorità scolastiche e il corpo docente locale risultarono evidenti nei frequenti esempi di insegnanti e scrittori che persistettero nell'utilizzo di testi e metodi didattici bilingui nonostante le direttive centrali (Andri, 1984). La mancata omologazione al modello identitario promosso dal regime portò, in alcuni casi, alla sopravvivenza della prima edizione di *Cuore* nelle scuole di queste zone, al fine di promuovere identità e valori locali diversi da quelli voluti dalla dittatura. Un esempio significativo in questo senso è costituito dall'azione del maestro istriano Luigi Stefanini, che nel 1933 utilizzò una copia dell'edizione del 1886 dell'opera di De Amicis per tenere delle lezioni sul testo e farne trarre degli spunti morali ai propri studenti (Andri, 1984). Risulta evidente, quindi, che anche a livello locale vi furono esempi di resistenza culturale e che, di fatto, alcune minoranze linguistiche non aderirono all'adattamento ideologico-propagandistico del testo di De Amicis promosso dal governo fascista. Altri esempi in questo senso si individuano tra gli autori di libri scolastici per l'infanzia e scrittori, che pur sottoposti a sorveglianza censoria tentarono di preservare un'educazione critica e libera nei confronti dei valori promossi dalla dittatura, ad esempio preferendo adoperare un linguaggio più neutro o evitando di inserire immagini o riferimenti troppo espliciti alle dinamiche propagandistiche. Alcune autrici di libri di testo per l'infanzia, ad esempio, cercarono di

mantenere nella scuola del Ventennio alcuni principi basilari dell'educazione al dialogo e alla cooperazione tra i popoli, anche utilizzando storie provenienti dall'estero, o dedicando delle lezioni alla cura del malato, del forestiero e del senza patria (Morace, 2024). Risulta quindi chiaro che nell'Italia del Ventennio ci furono ancora alcuni maestri e maestri che si sforzarono di insegnare valori e dinamiche alternative a quelle fascistizzanti. Durante il periodo fascista, la "Scuola di Firenze" seppe conservare alcuni punti di forza della tradizione pedagogica laica, quali l'attenzione all'individualità e alla dimensione affettiva e psicologica del bambino, l'apertura e la cooperazione tra alunni di diverse estrazioni sociali, il dialogo, lo spirito critico, la discussione di gruppo (Rinaldi, 2016). Ciò significa che, nonostante fossero obbligati a seguire rituali ed indicazioni centrali, i maestri non rinunciavano alla propria autonomia didattica, continuando ad insegnare un metodo educativo diverso da quello proposto dal regime, nel quale il singolo alunno era al centro dell'apprendimento e del processo formativo e la discussione, la critica e lo spirito di osservazione venivano esaltati come valori educativi. In questo modo, anche quando la lettura di testi fascistizzati come *Cuore* si faceva sempre più obbligatoria e centrale, gli insegnanti che adottavano il metodo fiorentino, anche durante la lettura di questo libro, stimolavano la discussione di gruppo, il confronto e lo spirito critico. Si può concludere che la presenza di queste culture pedagogiche diverse e in forte contrasto fra loro abbia in parte limitato l'efficacia dell'indottrinamento ideologico portato avanti dal regime fascista. Concludendo, le resistenze culturali esaminate in questo capitolo dimostrano come l'unione tra cultura, territorio ed identità si riveli determinante per contrastare il conformismo ideologico e per salvaguardare il pluralismo culturale e le identità regionali (Morace, 2024; Andri, 1984; D'Ascenzo, 2010). Il lavoro degli educatori e la capacità critica degli studenti costituiscono un baluardo contro l'ideologizzazione totalizzante del regime, indicando che la scuola fascista non fu un ambiente completamente permeabile agli insegnamenti univoci propagandati dal governo.

## **6.2 Le trasformazioni del testo**

Le dinamiche di ideologizzazione e manipolazione dei contenuti letterari in *Cuore* durante il fascismo sono un chiaro esempio di come un regime totalitario abbia

manipolato il sistema educativo e culturale per uniformare l'identità collettiva. Attraverso lo studio degli adattamenti ideologici realizzati con modifiche editoriali e strategie di controllo, vedremo gli effetti sulla ricezione del testo e sulla costruzione della memoria storica. L'analisi delle tecniche di propaganda porterà a comprendere meglio i meccanismi di sedimentazione ideologica e di resistenza in ambito scolastico e culturale.

### **6.2.1 Gli adattamenti ideologici**

L'adattamento fascista di *Cuore* è un processo ideologico che muta in profondità i contenuti del romanzo, piegando il testo a un uso di tipo propagandistico. Il lavoro editoriale comporta una rigida selezione delle storie che, conformemente al piano fascista, sono il piccolo patriota padovano, il piccolo scrittore fiorentino e il piccolo tamburino sardo, caratterizzate dal forte richiamo al patriottismo e alla disciplina militare. Al contempo, vengono eliminati i messaggi universalistici e di educazione alla solidarietà internazionale, caratteristici della versione di De Amicis. La natura e le finalità del romanzo sono così radicalmente trasformate: il suo valore pedagogico sfuma per divenire uno strumento pedagogico-ideologico a servizio degli obiettivi statali (Palumbo, 2024; Sani, 2008; Morace, 2024). Il taglio editoriale imposto a *Cuore* per l'infanzia è di ordine ideologico e si estrinseca in una selezione ad hoc di tutti gli elementi del testo, con l'esclusione dei personaggi, degli episodi e delle battute non aderenti al progetto di moralizzazione e indottrinamento del cittadino-soldato-operaio. Così il testo perde in complessità e dialogicità per diventare una massa di notizie semplificate, finalizzata a un'omogeneizzazione di massa. Da manuale scolastico promotore della diversità e del valore di ciascuno, *Cuore* viene reso un testo omogeneo per promuovere l'ideale di una scuola centralizzata che sia in grado di moralizzare e omologare tutti i giovani cittadini (Palumbo, 2024; Sani, 2008). Le edizioni fasciste del libro si corredano di illustrazioni e prefazioni specificamente create per amplificare il messaggio educativo incentrato sul patriottismo e sull'esaltazione del regime (Morace, 2024; Sani, 2008). L'intervento editoriale è accompagnato da una serie di strategie didattiche, tra cui note esplicative che fungono da guida alla lettura degli episodi. A queste si affiancano quelle rituali, come la lettura del libro a voce alta durante cerimonie e feste scolastiche. Si rafforza, in tal modo, il messaggio pedagogico sotteso al libro ed esso diventa un vero e proprio strumento

attraverso il quale inculcare le virtù e i valori fascistici (Palumbo, 2024; Andri, 1984). Tuttavia, nonostante la rigidità del sistema didattico, alcune figure educative hanno avuto la possibilità di far riemergere i contenuti dialogici del testo. Ciò è avvenuto attraverso forme più elastiche di interpretazione degli eventi, che favoriscono una didattica più dialogica e flessibile, volta a promuovere, seppur di nascosto, contenuti e valori universalistici (Morace, 2024; Andri, 1984). Molti studi hanno attestato che, nonostante l'indottrinamento, gli studenti hanno sviluppato un rapporto dialettico con i valori veicolati dal romanzo fascista. Attraverso meccanismi di rimozione o accettazione selettiva delle informazioni, si manifestano reazioni di rifiuto e forme di resistenza latenti, rese possibili dal differenziato background familiare ed etnico (Palumbo, 2024; Morace, 2024; Barbagli, 1973). Questo atteggiamento rappresenta un terreno fertile per la successiva risemantizzazione del testo nel dopoguerra. La manipolazione del *Cuore* e l'inquadramento del romanzo nel sistema della riforma Gentile, centralizzato e militarizzato, rispondono al progetto di culturalizzazione degli allievi, funzionale a una nuova moralizzazione della società e delle classi popolari. Esso si traduce in un progetto di educazione morale che intende rimuovere tutte le diversità regionali, di classe, di pensiero. Questo processo è finalizzato alla creazione di una coscienza nazionale omogenea e uniforme, incapace di agire liberamente e autonomamente (Barbagli, 1973; Andri, 1984).

### **6.2.2 Le edizioni scolastiche**

Le edizioni scolastiche di *Cuore* durante il regime furono, quindi, caratterizzate da un ampio intervento sui contenuti che selezionava in particolare episodi di matrice patriottica e militare, come "Il piccolo patriota padovano", al fine di rendere quest'opera rispondente agli obiettivi formativi della pedagogia fascista e, in generale, all'ambizioso progetto di costruzione di un'identità nazionale univoca, conforme ai dettami del regime. Altri episodi, che puntavano a valorizzare concetti come la fratellanza e la solidarietà universale, la critica sociale, o un certo umanitarismo di matrice universale, vennero escluse da molte edizioni autorizzate dal Ministero dell'Educazione Nazionale, allo scopo di orientare lo sviluppo di una coscienza nei giovani alunni interamente incentrata sui concetti di dovere, disciplina e abnegazione di sé a favore della collettività (Palumbo,

2024; Cammarata, 2023). Di conseguenza, una logica di centralizzazione del controllo sui testi scolastici rese irrilevanti le differenze che intercorrevano tra le diverse varianti regionali e locali dell'opera al fine di arrivare a un'interpretazione univoca dei messaggi, conformi alla retorica nazionalista e autoritaria promossa dal regime. Questo processo, volto alla cancellazione della diversità regionale, attraverso l'eliminazione delle differenze linguistiche e regionali, si dimostrò particolarmente intenso soprattutto in zone di frontiera, dove la differenziazione delle identità regionali e culturali, non funzionale all'accentuazione del valore dell'identità nazionale, rappresentò una vera minaccia per il progetto di costruzione di un'identità nazionale uniforme. Grazie alla centralizzazione del contenuto educativo e all'istituzione del libro di testo unico obbligatorio nel 1929, l'eliminazione di edizioni e proposte alternative fu sistematica (Cammarata, 2023; Andri, 1984; Pizzati, 2021). Le edizioni fasciste di *Cuore* risultano sovente ampliate, attraverso una prefazione, diverse illustrazioni, apparati didattici, al fine di dare risalto ai valori del sacrificio e dell'abnegazione di sé, della disciplina e del senso dello Stato. La prefazione invitava gli studenti a un'interpretazione dell'opera coerente con l'ideologia promossa dal regime; le illustrazioni enfatizzavano immagini della disciplina collettiva e della celebrazione della patria, e l'apparato didattico, tramite l'utilizzo di domande che sollecitavano la riflessione sul contenuto dell'opera, tendeva a stimolare unicamente sentimenti di orgoglio patriottico ed esaltazione del sacrificio, evitando ogni riflessione critica su questioni di giustizia sociale, fratellanza universale, ecc. Questi interventi non si limitavano, infatti, a trasformare un'opera letteraria in uno strumento di propaganda politica, bensì intervenivano indirettamente anche sulla professione dell'insegnante, dal momento che si esigeva che questo proponesse agli alunni una determinata interpretazione dell'opera secondo i dettami ministeriali (Sani, 2008; Pizzati, 2021). Il processo di omogeneizzazione degli elementi testuali e la centralizzazione statale si manifestò anche attraverso ispezioni ministeriali alle scuole, al fine di verificare il rispetto delle direttive e che nessuna alternativa o diversa interpretazione potesse essere diffusa. Alcune scuole, tuttavia, cercarono di conservare un margine di autonomia didattica, attraverso rielaborazioni personali del testo, oppure integrando alcuni passi del romanzo di De Amicis cancellati dalle edizioni scolastiche, ma di grande valore per recuperare alcune interpretazioni alternative e maggiormente aperte alle idee di umanitarismo (Cammarata, 2023). Infine, l'attività censoria e le direttive indirizzate alle case editrici

trasformarono la figura dell'insegnante in un funzionario di Stato con il compito di trasmettere agli alunni i valori del regime e di controllare la loro moralità. Il tema del riscatto sociale, centrale nel romanzo di De Amicis, venne quindi reinterpretato alla luce di una retorica nazionalista che eliminava le esperienze educative e i personaggi che incitavano alla riflessività critica e all'autonomia intellettuale. Le tappe del percorso di formazione morale e civile di un futuro cittadino, presentate attraverso l'esperienza di un anno scolastico di Enrico, venivano piegate ai bisogni del regime, rendendo il percorso formativo descritto in *Cuore* funzionale alla pedagogia nazionalista e trasformando la scuola in una "officina morale" per forgiare coscienze al servizio del progresso della Nazione, eliminando ogni possibile alternativa di carattere democratico o pedagogicamente più aperto. Di conseguenza, l'ideologia fascista stravolse in modo irreversibile le tendenze dell'opera verso l'umanitarismo e l'universalismo, facendo regredire questa indietro di circa settanta anni, al periodo antecedente all'unificazione del paese e caratterizzato, sebbene in forma più mitigata rispetto al fascismo, da una pedagogia improntata a costruire un patriottismo nazionale che accentuasse il valore dell'omogeneizzazione delle culture e tradizioni regionali. Tutto questo segnò un punto di non ritorno rispetto alla tradizione dell'opera a sfondo pedagogico e di matrice letteraria (Charnitzky, 1996). Il messaggio ideologico, però, non ottenne gli effetti di persuasione che il regime auspicava e, soprattutto, gli studenti si appropriarono in maniera diversa dal testo, a seconda delle differenti influenze sociali che subivano. Questa dinamica fu sottolineata nelle interviste che raccolse D'Ascenzo tra ex-allievi ed ex-allieve delle scuole bolognesi. Essi hanno infatti interpretato il romanzo secondo le proprie predisposizioni, non sempre conformi alle interpretazioni conformiste promosse dal regime, ma che spesso trovavano nutrimento nei loro ambienti familiari, contrari al fascismo, i quali, ad esempio, attraverso le reazioni critiche alla lettura dell'opera, cercavano di orientare la formazione della coscienza patriottica dei figli. Talvolta, gli studenti, con la propria rielaborazione critica del romanzo, arrivavano anche a difendere gli aspetti più umanitari di *Cuore*, sebbene censurati dalle edizioni ufficiali del regime (D'Ascenzo, 2010). Anche la presenza di murali didattici e illustrazioni selezionate dagli episodi di *Cuore* rappresentava una strategia per far interiorizzare ai bambini alcuni messaggi coerenti con il progetto ideologico fascista. Le rappresentazioni visive si riempivano quindi di significati allegorici e simbolici finalizzati alla codifica di un

universo ideale, che diveniva parte integrante della memoria infantile attraverso ripetizioni di messaggi e rituali per costruire un “orizzonte di aspettative” per il futuro e costruire un bagaglio culturale e mentale in grado di orientare i comportamenti. Queste rappresentazioni visive ed esperienze didattiche, tuttavia, ottennero solo parzialmente gli effetti previsti, poiché le diversità di culture e esperienze delle regioni e delle scuole in Italia fecero sì che non solo non venne mai eliminata completamente la presenza di interpretazioni alternative, ma persino che in alcuni casi i bambini interpretarono le esperienze offerte dal regime diversamente da come questo auspicava, grazie all’influenza che esercitava in loro l’ambiente familiare o locale, se distante dalla cultura dominante di Roma e delle grandi città (Klein, 2025). L’introduzione obbligatoria del libro di testo unico ebbe inoltre un impatto diverso a seconda delle zone d’Italia, e le differenze che si creavano tra le regioni centrali e quelle più marginali furono spesso esasperate. Nelle regioni periferiche, con una forte caratterizzazione linguistica e di tradizione locale, non scomparvero totalmente alcuni atteggiamenti o alcune esperienze culturali caratterizzanti la cultura regionale, che furono in grado di contrastare, anche se con una capacità di influenza limitata, gli effetti dell’omogeneizzazione ideologica. Una regione emblematica di questo fenomeno fu la Venezia Giulia, dove, nonostante la centralizzazione imposta dal regime, si mantennero più a lungo esperienze culturali locali ed educative (Andri, 1984; Cammarata, 2023). In conclusione, l’indottrinamento ideologico e la spietata centralizzazione scolastica messa in atto dal regime e testimoniata dalle edizioni scolastiche di *Cuore* sono una pagina vergognosa della storia nazionale. Tuttavia, l’analisi critica delle dinamiche pedagogiche e delle testimonianze culturali dei protagonisti ne dimostra alcuni limiti strutturali.

### **6.2.3 L'eredità post-fascista**

L’analisi della ricezione di *Cuore* di Edmondo De Amicis nel periodo post-fascista permette di comprendere come il testo continui a rappresentare uno dei testi fondativi dell’identità nazionale italiana, seppur risemantizzato a partire dai valori democratici e pluralisti del secondo dopoguerra. Con la fine del regime, in particolare, l’opera fu rilanciata in chiave pedagogica, valorizzandone gli elementi originali connessi alla solidarietà, al senso critico e alla tolleranza. In altre parole, il testo era stato fatto

proprio dopo essere stato, durante il Ventennio, uno degli strumenti cardine per la costruzione dell'identità fascista. Le scuole sono state senza dubbio uno dei principali agenti di risemantizzazione e di recupero di *Cuore* dopo il 1945, attraverso le loro scelte didattiche: l'opera fu ampiamente riproposta, ma non più come semplice testo per moralizzare a scopi patriottici, ma come momento di discussione, pluralismo culturale e confronto tra gli studenti (Sani, 2008; Palumbo, 2024). La documentazione scolastica negli archivi di Padova testimonia il complesso processo di rivisitazione educativa e letteraria già immediatamente dopo la Liberazione del 1945, in particolare con la cancellazione delle selezioni propagandistiche proposte negli anni fascisti e con l'immissione di nuove edizioni più fedeli all'originale di De Amicis. Queste modifiche furono accompagnate anche da una maggiore attenzione alla discussione e al dibattito in classe, che permetteva agli studenti di interagire in maniera critica ed autonoma con gli elementi narrativi presenti nell'opera. Le istituzioni scolastiche democratiche avvertivano sempre più la necessità di allontanarsi dall'approccio pedagogico autoritario imposto nel Ventennio, attraverso prassi didattiche che garantissero l'autonomia interpretativa e la discussione critica (Targhatta & Simone, 2016). L'area contraddistinta da un forte pluralismo linguistico e culturale della Venezia Giulia ha, inoltre, costituito durante il secondo dopoguerra un particolare laboratorio di sperimentazione educativa alternativa a quella omologante del Ventennio. A causa della ricchezza di esperienze culturali e linguistico-sociali in tale area, la pedagogia fascista riuscì a penetrare in modo solo parziale, lasciando uno spazio limitato, ma di fatto cruciale, di rielaborazione indipendente del mondo esterno, sia in campo educativo che narrativo. Queste peculiarità saranno valorizzate nel secondo dopoguerra, contribuendo a ridefinire il concetto di cittadinanza in termini più inclusivi, impedendo in tal modo l'omogeneizzazione culturale che il regime intendeva imporre. La presenza di un corpo insegnante che ha in parte resistito ideologicamente agli anni fascisti dimostra come tale reazione sia avvenuta non solo a livello formale, ma anche nel campo, più recondito, delle scelte pedagogiche (Andri, 1984). Il libro di testo unico introdotto dal regime fascista ebbe conseguenze profonde nel secondo dopoguerra. La centralizzazione e l'imposizione ideologica generarono un sistema scolastico poco aperto alla diversità culturale e didattica, con un basso grado di differenziazione e una forte rigidità degli insegnamenti. Il periodo successivo alla Liberazione fu caratterizzato da una reazione a tali caratteristiche, con un

ritorno graduale ad esperienze pedagogiche più articolate e specifiche per i diversi contesti culturali, le cui finalità principali erano l'inclusività, la personalizzazione dei percorsi educativi, il pluralismo identitario e culturale, e la diminuzione delle disuguaglianze in campo educativo tra il Nord e il Sud del paese. La lotta all'analfabetismo fu affiancata all'impegno di superare le disparità regionali e culturali, creando un vero e proprio «fronte unito» che si inserì nel percorso di rinnovamento del paese con l'intento di ribaltare il rigore e l'uniformità imposti dal regime fascista (Charnitzky et al., 1922). Gli studi di Barnes sulle differenze tra generazioni hanno permesso di constatare che anche attraverso il testo scolastico *Cuore*, gli elementi propagandistici introdotti dal fascismo hanno perso progressivamente di efficacia. In particolare, a causa del trauma della guerra e degli enormi cambiamenti che avvennero nel contesto sociale e politico del paese dopo la Liberazione, furono necessari nuovi riferimenti educativi. A differenza di altre nazioni occidentali in cui la continuità dei riferimenti pedagogici era più stabile, le generazioni post-fasciste in Italia non trovarono in ciò che avevano sperimentato durante gli anni del regime una guida valida per la propria esistenza. Questi elementi contribuiranno a creare una memoria generazionale più critica, che si rivelerà fondamentale per la costruzione di una società democratica e pluralista. Il Ventennio fascista apparve quindi come un'interruzione momentanea, più che un modello permanente ed educativo (Barnes, 1972). Come messo in luce dalla ricerca di D'Ascenzo, diversi testimoni hanno affermato di aver sviluppato un rapporto selettivo e critico con il testo *Cuore*, scegliendo di non conformarsi ai dettami del regime fascista attraverso lo spostamento della loro identificazione in altri mondi culturali non propagandistici. Questo distanziamento critico andò a rafforzarsi ancor più nel secondo dopoguerra, in quanto la riproposizione di *Cuore* avvenne in modo parziale, facendo riemergere i temi della solidarietà, della giustizia sociale e del patriottismo originario che avevano subito un'eclissi durante il Ventennio fascista. Anche gli illustri del testo con cui interagivano gli studenti post-fascisti, così come gli insegnamenti su *Cuore* e la memoria degli anni passati attraverso il libro, sono stati messi in discussione. Il riutilizzo in ambito scolastico del romanzo di De Amicis si è, quindi, caratterizzato per un pluralismo culturale, in risposta al dominio autoritario introdotto dal regime fascista (D'Ascenzo, 2010). Come già accennato, anche le zone di confine, come la Venezia Giulia, hanno rappresentato una breccia nell'omogeneità ideologica imposta attraverso il libro di testo

*Cuore* dal fascismo. In tale zona, infatti, la pluralità culturale e la diversità linguistico-sociale avevano indebolito l'assorbimento dell'ideologia pedagogica e culturale fascista, nonostante anche in questo ambito venga attuata una propaganda mirata attraverso il testo di De Amicis. La capacità di resistenza culturale che in queste zone dimostrò in particolare il corpo insegnante, ha fatto sì che dopo il 1945 si riprendessero le esperienze culturali e didattiche degli anni immediatamente precedenti al fascismo, portando a un cambiamento più radicale di mentalità e di pratiche pedagogiche (Andri, 1984; Cammarata, 2023). Le trasformazioni post-fasciste di *Cuore* permettono, quindi, di osservare un processo di riappropriazione e di risemantizzazione di un testo, che fu un importante strumento di propaganda durante il Ventennio, in chiave democratica e pluralista. In altre parole, la trasformazione di *Cuore* dimostra anche il lungo percorso di ricostruzione del sistema scolastico e pedagogico italiano compiuto nel periodo post-fascista, nel tentativo di ribaltare le imposizioni autoritarie del regime e di garantire la libertà di pensiero e il pluralismo delle idee.

## 7. Conclusioni

La presente ricerca si è proposta di esaminare le dinamiche di trasformazione del sistema scolastico e della letteratura infantile italiana durante il ventennio fascista, indagandone l'utilizzo in qualità di strumenti di propaganda e di controllo sociale. L'obiettivo principale era comprendere in quale modo il regime tentasse di riformulare materiali, strutture e pratiche didattiche ed editoriali per costruire un'identità nazionale conforme ai suoi principi, riuscendo solo parzialmente ad azzerare le forme di resistenza, le specificità locali e gli altri modelli educativi presenti. Lo sviluppo dell'analisi ha portato alla piena risposta alle domande di ricerca iniziali. In definitiva, si evince chiaramente che il progetto totalitario fascista andò oltre una mera trasformazione strutturale dell'istituzione scolastica, ma investì tutti gli aspetti legati alla formazione e alla cultura dei bambini, piegando la scuola e la letteratura infantile ad obiettivi di indottrinamento.

Dai risultati del percorso ricostruito si nota, infatti, che la fascistizzazione operò su più livelli. Il sistema scolastico, già pervaso da caratteristiche centralizzatrici e selettive sin dall'Unità, viene riformato attraverso la riforma Gentile e il centralismo ministeriale della Carta della Scuola di Bottai. Il controllo statale sull'insegnamento si concretizzò nella repressione dell'autonomia magistrale e nella standardizzazione dei materiali didattici e dei corsi di aggiornamento degli insegnanti. La censura e la manipolazione editoriale della letteratura infantile ha reso possibile la creazione di un sistema di promozione della sottomissione, del patriottismo, dell'obbedienza e del rispetto per le gerarchie. Inoltre, l'istituzione del libro di testo unico, l'attività pervasiva delle organizzazioni come l'Opera Nazionale Balilla e la Gioventù Italiana del Littorio, le ritualità scolastiche e l'utilizzo sistematico di icone propagandistiche hanno fatto sì che la scuola si trasformasse in una fabbrica di coesione e in un dispositivo volto ad ottenere l'adesione di massa al regime. A questo proposito, occorre sottolineare che il progetto totalitario fascista non riuscì a schiacciare la pluralità di idee presenti nel sistema scolastico italiano a causa di una serie di fattori: disparità di ordine regionale, le minoranze linguistiche e culturali, le diverse tipologie di insegnanti e famiglie, la produzione educativa clandestina e l'impegno di educatori illuminati hanno generato aree di autonomia e resistenza che testimoniano i limiti intrinseci al progetto pedagogico fascista. I risultati raccolti dal presente lavoro sono in linea con i risultati degli studi precedenti, che sottolineavano l'importanza delle

organizzazioni giovanili e scolastiche e della letteratura come veicoli di propaganda e strumenti di controllo, di indottrinamento e di creazione di identità durante il regime fascista. Questa ricerca aggiunge al quadro storiografico esistente uno studio congiunto e trasversale delle dinamiche della pedagogia, dell'editoria, della letteratura e dell'iconografia infantile durante il Ventennio, studiando in sinergia le interazioni tra potere centrale e locale, fra controllo dall'alto e *resistance-from-below*. In particolare, lo studio del caso esemplare della ricezione del libro *Cuore* mostra un caso di come un libro canonico possa essere piegato a fini propagandistici, ma allo stesso tempo come possa sfuggire al controllo dall'alto, venendo rielaborato criticamente per esaltare il valore del confronto, della solidarietà e dell'intercultura. I limiti strutturali di questa ricerca risiedono nel fatto che si è concentrata soprattutto su fonti edite, fonti archivistiche selezionate e in studi e contributi secondari. Non sono state condotte interviste ad ex-studenti e, inoltre, non è stato possibile esaminare alcune fonti archivistiche locali. La vastità del tema ha richiesto scelte selettive, privilegiando l'analisi dei fenomeni nazionali e di casi esemplari rispetto ad indagini maggiormente sistematiche su realtà editoriali minori e circoscritte geograficamente. Questi limiti offrono importanti spunti per lo sviluppo di future ricerche attraverso uno studio comparato dell'infanzia e della scuola di altri Paesi europei del XX secolo; ricerche che approfondiscano le pratiche di resistenza quotidiana e la diffusione e le implicazioni dei materiali scolastici clandestini, così come gli effetti nel lungo periodo dell'indottrinamento fascista su più livelli generazionali e sugli studenti di minoranze linguistiche ed etniche. A livello personale, questo lavoro è stato un'opportunità di crescita scientifica e metodologica, nonché una riflessione sull'importanza della scuola e della letteratura per la costruzione identitaria del paese. L'analisi delle dinamiche poste in essere durante il fascismo per indirizzare i giovani italiani deve richiamare l'attenzione, in un sistema democratico, verso la necessità di preservare il pluralismo e la diversità della cultura, del linguaggio, del pensiero e dell'espressione. La consapevolezza della possibilità di strumentalizzare la scuola e la letteratura infantile deve farci riflettere sul fatto che sono anche il campo dove si gioca la costruzione della libertà.

## Bibliografia

- Adorno, T. W. (1951). Freudian theory and the pattern of fascist propaganda. *In the Essential Frankfurt School*. Routledge.
- Albertocchi, G. (2021). Il Cuore censurato: Edmondo De Amicis e la formazione dello “spirito nazionale” in Argentina. *Quaderns d'Italia*, 26, 257-270.
- Andri, A. (1984). *Scuola e “Diffusione Della Cultura Nazionale” nella Venezia Giulia Durante Il Fascismo (1926—1942)*. Memoriale di Pisino.
- Antoniazzi, A. (2024). Le immagini “educate”. La propaganda fascista nelle copertine di quaderni e riviste del Ventennio. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(2), 134-157.
- Ascenzi, A., & Sani, R. (2009). *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*. Macerata: Università di Macerata.
- Baioni, M. (2009). Cultura fascista e usi pubblici della storia. *Transalpina. Études italiennes*, 12, 51–68.
- Barbagli, M. (1973). Sistema scolastico e mercato del lavoro: la riforma Gentile. *Rivista di Storia Contemporanea*, 2(4), 456.
- Barca, A. (2023). Fascist schooling and education in the Ionian Land. *QTIMES JOURNAL OF EDUCATION Technology and Social Studies, Anno XV, vol. 2, n. 1*, pp. 132–140.
- Barnes, S. H. (1972). The Legacy of Fascism: Generational Differences in Italian Political Attitudes and Behavior. *Comparative Political Studies*, 5(1), 41-57.
- Barrale, N. (2015). Suicidio e autocensura nelle traduzioni italiane dei Frauenromane. *Between*, 5(9), 1–23.
- Bellatalla, L. (2010). *Insegnanti sotto tutela: guide didattiche e manuali per la scuola del Ventennio*. Ferrara: ARIC UNIFE.
- Bellatalla, L. (2015). Da Gentile a Gelmini, quale identità per la scuola italiana? *LaRivista*, 2, 1–9.
- Berg-Schlosser, D., & Mitchell, J. (Eds.). (2002). *Authoritarianism and Democracy in Europe, 1919-39: Comparative Analyses*. London: Palgrave Macmillan.
- Bonsaver, G. (2008). Mussolini's Fascism, Literary Censorship, and the Vatican. *Primerjalna književnost*, 31(Special Issue), 201–209.

- Boylan, A. (2019). Cuore and the cinema: reframing the Risorgimento for the First World War. *Modern Italy*, 24(3), 281-294.
- Cammarata, M. (2023). *La scuola durante il fascismo nelle pagelle di una giovane istriana*. Trieste.
- Campagna, S. (2023). *Il cinema nell'educazione del balilla e della piccola italiana: politiche culturali, pratiche e immaginari* [Tesi di dottorato]. Università degli Studi di Parma. UNITesi.
- Campese, R., Calella, G., Guidido, M., Manzano, L., Pescio, E., Lesage, A., Maritano, M., Panero, M., Tagliaferri, S., Pogliano, F., Porcheddu, C., Invrea, G., & Nobili, O. (2008). *Ricerca storica sulla scuola nel ventennio fascista* [Tesi di dottorato, Istituto Secondario Statale di Primo grado "Aycardi-Ghiglieri"].
- Castoldi, M. (2013). Un corso in Fondazione. Tra censura e consenso. Corso sull'editoria nell'Italia fascista. *Triangolo rosso*, n. 1-3, 50-51.
- Castoldi, M. (2016). *Piccoli Eroi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerasi, L. (2016). La scuola dei totalitarismi. In *Pedagogia-nuovo progetto*, pp. 153-185.
- Charnitzky, J. (1996). *Fascismo e scuola: la politica scolastica del regime, 1922-1943*. Firenze: La Nuova Italia.
- Charnitzky, J., Gentile, G., Lombardo-Radice, G., Fedele, P., Belluzzo, G., Giuliano, B., Ercole, F., De Vecchi, C. M., & Bottai, G. (1922). *Il Fascismo e L'istruzione* [Tesi di dottorato, Ministero della Pubblica Istruzione].
- Cherin, I. (1988). Maestra nelle scuole per allogeni in Istria durante il periodo fascista. *Quaderni*, IX, 167-197.
- Chiosso, G. (2004). L'editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile. *Contemporanea*, 3, 411-434.
- Chiosso, G. (2022). La scuola non serve? A 100 anni dalla riforma Gentile. *RASSEGNA CNOS*, 3/2022, 61-68.
- D'Alessio, M. (2016). Igiene e scuole rurali. Itinerari ed esperienze dell'ANIMI in Basilicata durante il fascismo tra educazione e propaganda. *Rivista di Storia dell'Educazione*.
- D'Ascenzo, M. (2010). *Lucciole per lanterne. La scuola elementare durante il fascismo nei ricordi degli allievi*. Bologna: UNIBO.
- De Amicis, E. (1884). *Alle Porte d'Italia*. Roma: Sommaruga.

- De Carlo, M. (2017). *La figura dell'insegnante in Cuore di De Amicis e in Ex cattedra di Starnone* [Tesi di laurea] Università Ca' Foscari Venezia.
- De Donno, D. (2021). Pei gruppi femminili e per l'infanzia socialista. *Itinerari di ricerca storica, a. XXXV - 2021, numero 1*, 146-160.
- De Paola, S. (2019). Review of McLean, E. K. *Mussolini's Children: Race and Elementary Education in Fascist Italy*. *H-Net Reviews*. University of Naples "L'Orientale".
- Di Spalatro, A. (2022). Per una ricostruzione critica e bibliografica dei rapporti tra censura fascista e traduzioni. *'900 Transnazionale, 6*, 19–34.
- Elia, D. F. A. (2024). *L'imperialismo fascista nella letteratura per l'infanzia: la collana "Letture Coloniali"*. Foggia: IRIS.
- Fabre, G. (2007). Fascism, censorship and translation. In *Modes of censorship* (1a ed., pp. 34). London: Taylor & Francis.
- Forlenza, R., & Thomassen, B. (2011). From Myth to Reality and Back Again: The Fascist and Post-Fascist Reading of Garibaldi and the Risorgimento. *Bulletin of Italian Politics, 3*(2), 263-281.
- Foss, C. (1998). Teaching fascism: Schoolbooks of Mussolini's Italy. *Harvard Library Bulletin, 8*(1), 3–30.
- Gabrielli, G. (2021). *Prima dell'articolo 11. Dall'educazione bellicista del fascismo al "ripudio della guerra" della nostra Costituzione*. ANPI Reggio Emilia
- Gabrielli, G., Trapani, S., Braglia, R., Vaccari, M., Incerti, P., Nicolini, L., Rovatti, T., D'Andrea, E., & Zanoni, M. (2013). *Work Group*. ANPI REGGIO EMILIA.
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carrocci.
- Gambone, L., & Manfredi, M. (2018). *Fascismo per bambini e ragazzi. La propaganda del regime nelle scuole*. Livorno: ISTORECO.
- Griffin, R. (1998). The sacred synthesis: The ideological cohesion of fascist cultural policy. *Modern Italy, 3*(1), 5-23.
- Jossa, S. (2021). *Cuore: il libro degli italiani*. Roma: Doppiozero.
- Kallis, A. A. (2000). *Fascist ideology*. London: Routledge.
- Klein, G. (2025). Language policy during the fascist period. In *Language, Power and Ideology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- La Rovere, L. (2017). *La formazione della gioventù in regime fascista. La scuola e le*

- organizzazioni giovanili*. Roma: Istituto storico germanico di Roma.
- Levis Sullam, S. (2023). «Sarebbe più logico bruciarli»: Una nota sulla censura dei libri nel fascismo. *Studi di archivistica, bibliografia, paleografia*, 6, 173-182.
- Luatti, L. (2000). *Venduti, girovaghi e randagi: bambini e ragazzi per il mondo nella letteratura per l'infanzia*. Venezia: Ateneo Veneto.
- Luciano, E. (2014). Matematica e ideologia momenti di storia dell'insegnamento nel ventennio fascista. *Atti dell'Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, Tomo CLXXII*, 235-269.
- Luciano, E. (2016). *La stagione del consenso forzato: l'insegnamento della Matematica nel Ventennio fascista* [Manoscritto] Torino: Dipartimento di Matematica “G. Peano”, Università di Torino.
- Lusanu, M. G. (1997). Tobias Barreto e la cultura tedesca tra cosmopolitismo e nazionalismo. *SOCIOLOGIA DEL DIRITTO*, 1997(3). FrancoAngeli.
- Mammone, A. (2016). A Daily Revision of the Past: Fascism, Anti-Fascism, and Memory in Contemporary Italy. *Modern Italy*, 11(2), 211-226.
- Marsi, S. (2023). L'antologia fascista: canone letterario e pervasività della cultura di regime. In *Letteratura e Potere/Poteri, Atti del XXIV Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti)* (pp. 1–9). Roma: Adi editore.
- Maugeri, A. (2020). *Bambini in manicomio: agli albori dell'integrazione scolastica: studio sull'educazione dei frenastenici presenti nel manicomio di Pratozanino durante i primi anni del '900*. Genova: Genova University Press.
- Maurice, L. (2021). *Our Mythical Education*. Varsavia: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Morace, R. (2024). «Strapparsi di dosso il fascismo»: l'educazione di regime nella «generazione degli anni difficili». *Sinestesieonline*, a. XIII(n. 42), 1–8.
- Moss, M. (1998). Fourteen Values and Education: Fascist Italy's La Riforma Gentile, 1922–1924. In *Values and Education* (Tomo 76). Brill.
- Nervo, S. (2023). *Il ruolo chiave dei mass media e dell'educazione nella formazione dei giovani* [Tesi di dottorato] Padova: Università degli Studi di Padova.
- Nobile, A. (2009). *Cuore in 120 anni di critica deamicisiana*. Parma: UNIPR.
- Paladin, N. (2024). The Success of US Literature in Italy During Fascism. *RSAJournal*, 35, 145–168.

- Palumbo, E. (2024). *Dalla scuola totalitaria alla scuola democratica*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Pizzati, A. L. (2021). Analisi di una carta murale del periodo fascista e suo possibile utilizzo didattico. *Didattica della Storia Journal of Research and Didactics of History, 1S*, 1–16.
- Pollard, J. (1998). *The Fascist experience in Italy*. London: Routledge.
- Pretelli, M. (2006). Italia e Stati Uniti. *Esportare l'Italia*, 523-534.
- Rinaldi, W. (2016). L'onda lunga della Scuola di Firenze. In *Pedagogia critica e laica a Firenze* (pp. 147–161). Firenze: Firenze University Press.
- Romano, L. (2013). Roberto Omegna's educational cinema between fascist propaganda and science divulgation. *Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA, Anno IX – Numero 28*, 34-45.
- Rundle, C., & Petrillo, G. (2010). *Industria delle traduzioni e censura. Tradurre - Pratiche, teorie, strumenti*. Bern: Peter Lang
- Sani, R. (2008). The Fascist reclamation» of textbooks from the Gentile Reform to the School Charter of Bottai. *History of Education & Children's Literature, III(2)*, 305-335.
- Sani, R. (2021). La Storia dell'Arte come disciplina scolastica: dalla riforma Gentile alla seconda guerra mondiale. *Il capitale culturale, 24*, 35-52
- Scarpa, S. (2023). La nascita e l'implementazione dell'educazione fisica dalla Legge Casati alla Riforma Gentile sino alla fondazione del Centro Sportivo Italiano da parte dell'Azione Cattolica. *Education Sciences & Society, 2*, 326-344.
- Targhatta, F., & Simone, G. (2016). Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza. *Gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*. Padova: Museo dell'Educazione dell'Università di Padova.
- Tarquini, A. (2014). Fascist Educational Policy from 1922 to 1943: A Contribution to the Current Debate on Political Religions. *Journal of Contemporary History, 50(2)*, 168-187.
- Tenerelli, N. (2023). Giovanni Gentile e la riforma per una nuova classe dirigente. *Civitas educationis, a. XII, n. 2*, 80–81.
- Tinti, P. (2017). La Scala d'oro: libri per ragazzi durante il fascismo. *Nuovi Annali Della Scuola Speciale per Archivisti e Bibliotecari, 31*, 395-398.

- Todaro, L. (2016). Tra pedagogia e propaganda: stereotipi narrativi, clichés letterari e modelli educativi nel racconto per l'infanzia in Italia negli anni della Grande Guerra. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), 189-204.
- Viola, V. (2019). Arquitetura escolar durante o fascismo em Itália. *Revista História da Educação (Online)*, 23, 1–29.
- Volli, U. (2016). *Dalla censura alla semioetica* [Manoscritto]. Torino: Università di Torino.

**ALLEGATO 1-Relazione di Tirocinio**



**UNIMORE**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA

**RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO**

**Martina Dall'Olio**

**Matr.170419**

**212535@studenti.unimore.it**

**A.A 2024/2025**

**Tutor universitario: Emanuela Maria Grazia Provenzani**

## **Indice**

<b>1.Breve storia del mio tirocinio .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Tirocinio del secondo anno.....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Tirocinio del terzo anno .....</b>	<b>3</b>
<b>1.4 Tirocinio del quarto anno.....</b>	<b>5</b>
<b>1.5 Tirocinio del quinto anno .....</b>	<b>6</b>
<b>2.Presentazione di una esperienza di tirocinio del V anno .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Il contesto.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 La mia esperienza di tirocinio.....</b>	<b>9</b>
<b>3.Le mie prospettive future.....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto.....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 L'insegnante competente.....</b>	<b>16</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>19</b>

## **1. Breve storia del mio tirocinio**

All'interno del primo capitolo della relazione finale, tratterò in modo generale tutte le annualità di tirocinio affrontate. Ogni annualità ha rappresentato un tassello fondamentale nel mio percorso formativo, offrendomi l'opportunità di approfondire le mie conoscenze e di sviluppare nuove competenze didattiche e relazionali. Verranno descritti brevemente i due moduli previsti dal percorso universitario per ogni annualità, gli argomenti trattati nei tirocini indiretti e gli elementi più significativi nati durante il tirocinio.

### **1.2 Tirocinio del secondo anno**

Il tirocinio indiretto del secondo anno ha affrontato le tematiche relative alla conoscenza dei principali aspetti normativi del sistema d'istruzione italiano, delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, delle buone pratiche di insegnamento. Le Indicazioni Nazionali, sono un documento fondamentale per il sistema scolastico italiano, rappresentano un testo di riferimento per le scuole e per gli insegnanti perché delineano gli obiettivi di apprendimento e le competenze che ogni studente deve acquisire nel corso della sua carriera educativa. “La scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti. In un mondo in continua trasformazione, la scuola deve infatti fornire agli studenti gli strumenti per orientarsi, per affrontare la complessità e per costruire il proprio progetto di vita.” (MIUR, 2012, p.5). Questo documento, inoltre, lascia alle scuole autonomia nella progettazione del curricolo, adattandolo alle proprie esigenze e all'ambito socioculturale di riferimento. Ogni istituto, attraverso il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), arricchisce le Indicazioni Nazionali per il curricolo con proposte didattiche, progetti ed iniziative coerenti con il contesto scolastico e con le esigenze degli studenti. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa ha una durata di tre anni e viene elaborato con la partecipazione di tutta la comunità scolastica: docenti, studenti, genitori e personale ATA. In questa annualità di tirocinio, ci sono stati forniti degli strumenti di analisi del contesto affinché noi studenti potessimo realizzare una

valutazione critica del PTOF degli istituti scolastici in cui siamo stati. Nell'anno accademico 2021/2022 le ore di tirocinio previste erano 75: 10 ore per il corso alla sicurezza, 29 ore di tirocinio indiretto e 36 ore di tirocinio diretto, diviso equamente tra infanzia e primaria. Ho svolto le prime 18 ore di tirocinio in una scuola dell'infanzia paritaria di Fiumalbo appartenente all'associazione FISM (Federazione Italiana Scuole Materne). Nella sezione in cui ho eseguito il tirocinio erano presenti 2 insegnanti su posto comune e un docente I.R.C.; erano presenti 15 bambini, nessuno dei quali con bisogni educativi speciali. Le restanti 18 ore di tirocinio le ho svolte presso una classe quinta elementare di Pavullo nel Frignano. All'interno della classe vi erano 3 docenti su posto comune e 17 alunni, di cui due con bisogni educativi speciali. Mediante questa esperienza di tirocinio, ho potuto affiancare i docenti vivendo in prima persona le dinamiche delle sezioni. Ho avuto modo di osservare e conoscere alcune delle dinamiche dei gruppi classe, di rilevare gli aspetti essenziali dell'ambiente di apprendimento, dell'organizzazione degli spazi e dei materiali utilizzati. Inoltre, ho analizzato le diverse metodologie didattiche messe in atto dai docenti, traendo spunti di riflessione per la mia crescita professionale.

### **1.3 Tirocinio del terzo anno**

Il tirocinio indiretto del terzo anno aveva come obiettivo principale l'introduzione all'osservazione come buona pratica di insegnamento per gli insegnanti. L'osservazione "... consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un particolare evento/ comportamento/ situazione e delle condizioni in cui si verifica..." (Braga e Tosi, 1998, p.84). Gli strumenti che ci sono stati forniti per questa annualità di tirocinio hanno permesso agli studenti di conoscere il contesto scolastico ospitante e si differenziavano a seconda dell'ordine scolastico. Per la scuola dell'infanzia veniva richiesto di osservare gli spazi scolastici, gli ambienti di apprendimento e la loro organizzazione, poiché come affermato nelle Indicazioni Nazionali: "La scuola dell'infanzia riconosce questa pluralità di elementi che creano tante possibilità di crescita, emotiva e cognitiva insieme, per far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno, creare la disponibilità nei bambini affidarsi e ad essere accompagnati, nell'avventura della conoscenza appunto la scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento

attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica. (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, p.17). Per la scuola primaria ci era stata fornita una griglia di descrizione di un'attività didattica mediante osservazione carta e matita. Il metodo carta e matita è un approccio all'osservazione semplice ma efficace, che consente agli insegnanti di catturare le osservazioni chiave in modo strutturato e organizzato. Questo metodo prevede l'utilizzo di una griglia scritta per registrare specifici comportamenti, interazioni ed eventi che si verificano durante le attività in classe. Nel nostro caso specifico, abbiamo dovuto documentare un'attività didattica, con un intervallo di cinque minuti, all'interno della quale ponevamo particolare attenzione a "cosa faceva l'insegnante" e "cosa facevano gli alunni", nella maniera più oggettiva possibile. "Quello degli effetti della soggettività è comunque un grosso problema: anche qualora si adottino procedure osservative molto rigorose e controllate, il rischio di distorsioni legate alla soggettività rimane. L'obiettività, la perfetta aderenza alla realtà è una meta a cui l'osservatore deve tendere anche se è un concetto limite, forse impossibile da tradurre in pratica, soprattutto quando si tratta di osservare l'uomo, i suoi atteggiamenti, le sue reazioni emotive, il tono delle sue relazioni con gli altri" (Braga & Tosi, 1995). Nell'anno accademico 2021/2022 le ore di tirocinio previste erano 125: 25 ore di tirocinio indiretto e 100 ore di tirocinio diretto, diviso equamente tra infanzia e primaria. Ho svolto il tirocinio in due dei nove plessi appartenenti alla Direzione Didattica di Pavullo nel Frignano. Il primo modulo l'ho sostenuto in una classe quinta elementare di 24 alunni, di cui 2 bambini con bisogni educativi speciali. Erano presenti 4 docenti su posto comune e 2 insegnanti di sostegno. Durante il secondo modulo ero in una sezione omogenea con 25 bambini di tre anni, dei quali nessuno con bisogni educativi speciali. Le insegnanti su posto comune erano 2, un'insegnante su organico dell'autonomia e una docente I.R.C. Queste esperienze di tirocinio mi hanno fornito il punto di partenza per un'efficace pratica osservativa. L'osservazione delle routine quotidiane, delle attività ludiche e non, delle interazioni tra pari mi hanno permesso di avere una visione del gruppo-classe, nei suoi tempi e spazi, e il loro rapporto con l'ambiente scolastico. Inoltre, ho avuto l'opportunità di osservare i diversi modi di conduzione degli insegnanti così da poter crescere professionalmente e individuare nuovi approcci didattici.

#### 1.4 Tirocinio del quarto anno

Il tirocinio indiretto del quarto anno poneva l'attenzione sulla progettazione didattica, la quale rappresenta un aspetto fondamentale per l'organizzazione e lo sviluppo di un'esperienza educativa efficace nella scuola. La progettazione presuppone l'utilizzo di: "molteplici competenze che riguardano in particolar modo saper definire e razionalizzare gli obiettivi, la messa a punto di strumenti di valutazione, la selezione di idonee strategie didattiche, la diversificazione in funzione delle specificità degli allievi e la valutazione delle risorse e delle tempistiche" (Calvani, 2014, p.24). Attraverso la progettazione, è possibile tenere in considerazione le diverse esigenze e i ritmi di apprendimento di ogni alunno, creando un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante. Tra gli strumenti che ci sono stati forniti in questa annualità di tirocinio, è presente una griglia di progettazione di un'Unità di Apprendimento (UdA). All'interno di questa griglia era richiesto di declinare gli obiettivi di apprendimento i quali "[...] individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace" (Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012 p.13). La quarta annualità di tirocinio prevedeva 175 ore: 25 ore di tirocinio indiretto, 13 ore comuni a tutti gli studenti in plenaria e 12 ore su progetto, diviso per gruppi e 150 di tirocinio diretto, strutturato in due moduli, libero e a progetto, di 75 ore ciascuno che ho svolto entrambi alla scuola primaria. Durante quest'anno di tirocinio sono stati attivati dei progetti specifici a cui noi studenti siamo stati assegnati. Sulla base del progetto selezionato abbiamo dovuto condurre un'esperienza relativa ad un approccio e/o un tema, di tipo interdisciplinare, in una scuola polo sperimentatrice del progetto. Nel mio caso sono stata assegnata al progetto "Dalle classe al Laboratorio" e ho svolto le 75 ore previste ad una scuola primaria dell'Istituto comprensivo Modena 3. Essendo un progetto basato sulla didattica laboratoriale, ho realizzato la mia Unità di Apprendimento in laboratorio lavorando con tre classi quarte del plesso. I bambini totali erano 70, 11 con bisogni educativi speciali di cui 5 con disabilità ai sensi della legge 104/92 e diversi alunni con *background* migratorio. L'UdA, dal titolo "ARIA-Elemento fondamentale anche nella combustione", si collegava al percorso didattico progettato dall'insegnante, e

consisteva in due esperimenti sulla combustione dell'aria per consolidare la teoria trattata in classe. Il modulo libero l'ho svolto in una classe seconda di scuola primaria appartenente alla Direzione Didattica di Pavullo nel Frignano. Il gruppo classe si componeva di 16 alunni, dei quali 1 con bisogni educativi speciali e 3 con *background* migratorio. Erano presenti 2 docenti su posto comune, un docente I.R.C e un esperto di motoria. Come per il modulo a progetto, la mia Unità di Apprendimento "ALLA SCOPERTA DELLE TABELLINE", si è inserita all'interno della progettazione didattica dell'insegnante tutor. Lo scopo principale era quello di insegnare ai bambini le tabelline, attraverso giochi alla LIM, attività motorie e attività in classe. Durante la fase di progettazione ho riscontrato difficoltà nella personalizzazione delle attività, ogni bambino è diverso, ognuno predilige un particolare stile di apprendimento e ha bisogni specifici; quindi, creare Unità di Apprendimento che siano utili, efficaci e accattivanti per tutti i bambini è risultato molto complesso. Inoltre, la valutazione, sia sommativa che formativa, è stata fonte di numerose perplessità. Attraverso essa, se fatta in maniera adeguata, è possibile capire l'efficacia di quanto progettato per migliorare nel tempo, identificandone i punti di forza e debolezza. Di conseguenza ha richiesto molto tempo a causa della mia inesperienza.

### **1.5 Tirocinio del quinto anno**

La quinta annualità di tirocinio indiretto si è posta in continuità con quella precedente, infatti, l'obiettivo principale consisteva nel promuovere un approccio autonomo alla progettazione, alla gestione e alla conduzione di un'Unità di Apprendimento. Ogni studente doveva pensare ad un percorso in cui le ore previste per la conduzione fossero almeno 20, anche in questo caso abbiamo dovuto produrre dei materiali didattici e compilare strumenti di analisi del contesto. Inoltre, ci è stato chiesto di porre particolare attenzione alla valutazione delle attività didattiche. "La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente, si configura come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento ed è lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di

apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico” (LINEE GUIDA, La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria, 2020, p.1). Durante gli incontri di tirocinio indiretto ci sono stati presentati diversi strumenti di valutazione così che noi studenti potessimo decidere di usare quelli che più ritenevamo appropriati. Le ore del tirocinio del quinto anno erano 225: 25 ore di tirocinio indiretto, 12 comuni e 13 specifiche per il progetto, 150 ore di tirocinio diretto, strutturato in due moduli, libero e a progetto, di 75 ore ciascuno che ho svolto entrambi alla scuola dell’infanzia. Sono stata assegnata al progetto “Didattica attiva con le STEAM’s sisters”, che ho svolto in una scuola dell’infanzia dell’Istituto comprensivo Modena 3. Durante questa esperienza di tirocinio, ci è stato chiesto di porre particolare attenzione alla valutazione, quindi, in fase di progettazione, ho cercato di utilizzare gli strumenti valutativi più idonei al percorso pensato e all’età dei bambini con cui lavoravo. Ho deciso di prendere in considerazione gli strumenti di osservazione poiché ho ritenuto fossero i più adatti per la fascia d’età dei bambini della scuola dell’infanzia. In particolare, annotazioni di informazioni “carta e matita” e registrazioni con successive trascrizioni delle conversazioni che avvengono in classe. Invece di svolgere il modulo libero, ho richiesto il riconoscimento del servizio prestato come docente nella scuola dell’infanzia.

## **2. Presentazione di una esperienza di tirocinio del V anno**

In questo capitolo, verrà approfondito il tirocinio del V anno, in particolare il modulo a progetto. Ho deciso di analizzare questa particolare esperienza di tirocinio perché, tra tutte quelle che ho fatto in questi anni, è stata la più formativa e completa sotto ogni punto di vista.

### **2.1 Il contesto**

Ho svolto il modulo a progetto dal titolo “Didattica attiva con le STEAM’s sisters” all’Istituto comprensivo 3 (IC3), alla scuola dell’infanzia “Gianni Rodari”. L’istituto comprensivo 3 si trova a sud-est di Modena, una zona ad alta densità abitativa, molto eterogenea dal punto di vista culturale. "La scuola interculturale è una scuola che riconosce e valorizza le diversità, le promuove come risorsa per l'apprendimento e lo sviluppo di tutti gli alunni e le gestisce per costruire una società più inclusiva e solidale." (MIUR, 2007, p. 9) Proprio per questa ragione, L’IC3 valorizza la diversità culturale come una risorsa per l’apprendimento, organizzando attività rivolte allo sviluppo delle competenze, dei talenti, del benessere e del territorio. L’istituto ha posto come priorità il rinnovo degli ambienti di apprendimento e delle dotazioni tecnologiche, sportive, musicali e bibliotecarie, favorendo una didattica basata sull’apprendimento esperienziale e laboratoriale. La didattica laboratoriale e per atelier favorisce un apprendimento attivo e coinvolgente, permettendo agli studenti di imparare facendo, sperimentando e manipolando materiali. Inoltre, stimola la curiosità, la creatività e il pensiero critico, spingendo i bambini a trovare soluzioni e risolvere problemi in modo autonomo. La scuola dell’infanzia “Gianni Rodari” si trova nella prima periferia della città, nel quartiere Sant’Agnese-San Damaso Buon Pastore. È situata a pochi passi dal Parco della Resistenza e confina con la Polisportiva Morane. L’istituto condivide il plesso con la scuola comunale “Malaguzzi”, ma entrambe dispongono di un proprio giardino. Inoltre, le scuole hanno in comune un altro spazio verde adiacente, denominato “Giardino Incantato”, un luogo magico dove i bambini possono giocare e divertirsi in mezzo alla natura. La scuola ospita 60 studenti, divisi in due sezioni a 40 ore settimanali; il plesso offre il servizio di pre-scuola dalle 7,30 alle 8,15 e post-scuola dalle 16,15 alle 18,00. Gli ambienti sono stati rinnovati nel 2021, l’obiettivo della nuova scuola è quello di porre il bambino al centro

del processo di apprendimento, rendendolo un esploratore competente, autonomo e in grado di porsi in relazione con gli adulti e i coetanei. Lo spazio è anch'esso parte dell'apprendimento, determinante nei processi di sviluppo, e ogni stanza è stata organizzata in maniera accurata, così da ottenere atelier e non semplici sezioni. Sono presenti 9 atelier, ciascuno con un tema specifico, caratterizzati da materiali strutturati e non, in modo da stimolare il bambino ad esprimere liberamente le sue passioni. Inoltre, la scuola è dotata di molti dispositivi tecnologici, *I-Theatre*, *I-Vulcani*, lavagna interattiva, tablet, PC... che arricchiscono l'ambiente di apprendimento. Sono stata accolta nel gruppo blu con tutor accogliente Federica Matteini. Il gruppo sezione è composto da 30 bambini, alcuni con bisogni educativi speciali di cui uno con disabilità ai sensi della legge 104/92. Inoltre, sono presenti numerosi alunni con *background* migratorio, la maggior parte di seconda generazione. Sono presenti bambini con diversi livelli di padronanza della lingua italiana dovuti all'utilizzo di una lingua diversa fuori dal contesto scolastico. Infine, ci sono alunni in cui la comunicazione verbale è quasi del tutto assente. Gli studenti dell'istituto dimostrano un grande entusiasmo e partecipazione alle proposte didattiche delle insegnanti. Ogni mattina, hanno la possibilità di scegliere autonomamente il laboratorio a cui desiderano partecipare, in base alle attività previste per la giornata. Ogni atelier presenta caratteristiche uniche, offrendo ai bambini un ventaglio di esperienze di apprendimento ricche e diversificate. Sebbene alcuni bambini manifestino preferenze specifiche per determinati laboratori, le insegnanti si impegnano a far ruotare le attività, garantendo a tutti la possibilità di esplorare e sperimentare in ogni campo. In particolare, ho osservato una predisposizione verso la tecnologia da parte degli alunni con difficoltà di linguaggio. Questo dato interessante apre a riflessioni pedagogiche e didattiche sul potenziale della tecnologia come strumento di inclusione e potenziamento delle diverse abilità.

## **2.2 La mia esperienza di tirocinio**

Il progetto di tirocinio "Didattica attiva con le STEAM's sisters" è stato proposto dall'IC3 di Modena, il quale propone dei percorsi didattici inerenti alle aree disciplinari delle STEAM, acronimo di *Science, Technology, Engineering, Art e Mathematics*. Ciascun percorso è stato rappresentato da una figura femminile: Lucy che insegna il

pensiero computazionale, la robotica educativa, la matematica, la scienza e la tecnologia; Maia che istruisce le scienze con la realtà aumentativa e la didattica digitale; Frida mostra come disegnare e produrre oggetti attraverso l'utilizzo di tecnologie digitali; Mary insegna le discipline *steam* mediante l'inclusione e la personalizzazione dell'insegnamento; Marghe invece, stimola l'apprendimento dei linguaggi trasversali, delle lingue veicolari, della storia, della geografia, del pensiero umanistico (BROCHURE PROGETTI T5, Tirocinio, Informazioni generali, Moodle, 2023/2024). Prima di definire con quale delle "sorelle" lavorare, individuando un argomento collocato nella sua area disciplinare, ho svolto numerose ore di osservazione. Sin dal primo momento in cui sono entrata nella scuola dell'infanzia "Gianni Rodari", ho avuto la certezza di essere in un ambiente di apprendimento in cui ogni arredo, oggetto, cartellone e gioco fossero stati selezionati con un criterio volto a favorire la scoperta e l'autonomia nei bambini. Le prime ore di osservazione mi hanno permesso di conoscere le routine dei bambini, la scansione oraria delle giornate e l'organizzazione delle attività. Giorno dopo giorno mi sono sentita parte di un insieme abituato a lavorare attraverso l'utilizzo della didattica laboratoriale, i bambini si sono dimostrati aperti a farmi entrare nel loro mondo e estremamente liberi di poter esprimere le proprie opinioni senza temere giudizi da parte dei compagni e delle insegnanti. A partire da quanto osservato, ho deciso di progettare un'unità di apprendimento che si inserisse nel percorso didattico già avviato dalle insegnanti, che avevano affrontato i colori primari con i bambini di 3 anni e le mescolanze di colore con quelli di 4 e 5 anni. L'UdA cercava di proporre un approccio nuovo all'apprendimento dei colori, consolidando le conoscenze già acquisite dai bambini e stimolando la loro curiosità. Una volta deciso il tema, ho iniziato a compilare la griglia di progettazione definendo il campo di esperienza dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, in cui inserire il percorso didattico, ovvero "IMMAGINI SUONI E COLORI". Successivamente, ho individuato la competenza prevalente che intendevo perseguire tra le 8 competenze chiave indicate dal Parlamento europeo e dal Consiglio europeo nella direttiva del 18 dicembre 2006 e, in relazione ad essa, ho delineato due traguardi dello sviluppo delle competenze "Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente. Invento storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e

creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.” (Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, p.20-21). Da questi ultimi, ho determinato tre obiettivi specifici di apprendimento, nei quali “...le conoscenze e le abilità richieste vengono contestualizzate in relazione alla classe e formulate in modo da essere verificabili” (Perpiglia, p.190). Proprio per questo, in accordo con la mia tutor universitaria, ho deciso di formularli utilizzando la seconda persona singolare, invece della canonica terza persona. In questo modo, i bambini saranno più coinvolti, come se si parlasse direttamente con loro, spiegando cosa impareranno e cosa faranno durante l’Unità di Apprendimento. I tre obiettivi richiamano tre aspetti differenti, col primo “Nomi e colori dell’arcobaleno”, il rimando è alla conoscenza e rievocazione nella memoria a lungo termine delle conoscenze rilevanti. Il secondo invece, “Costruisci graficamente i personaggi sulla base del racconto ascoltato”, può essere inserito nella categoria del creare, generare e produrre. Infine, con l’ultimo “Utilizzi le funzioni fondamentali dello strumento digitale (tablet) e non (*Kamishibai*), con sicurezza, accettando, se necessario, l’aiuto dell’insegnante e dei compagni”, si vogliono attivare processi cognitivi inerenti all’applicare informazioni e usare strumenti tecnologici. Sulla base degli obiettivi specifici ho delineato un percorso educativo didattico, composto da sei sequenze. La prima attività riguardava la lettura di una storia sui colori dell’arcobaleno, scritta precedentemente da me, ai due gruppi presenti a scuola. Inoltre, ai bambini veniva mostrato l’arcobaleno attraverso uno spettroscopio in modo che avessero la possibilità di osservarlo in una modalità più “scientifica”. In seguito, abbiamo creato i personaggi della storia, ovvero i sette colori dell’arcobaleno, i quali sono stati realizzati da gruppi di 7/8 bambini, diversi ogni lezione. Ognuno dei personaggi è stato realizzato con una tecnica pittorica diversa, in cui i bambini hanno lavorato in gruppo, al fine di stimolare l’apprendimento cooperativo. L’apprendimento avviene grazie all’interazione tra pari, favorendo lo sviluppo delle competenze relazionali e, le attività sono orientate al conseguimento di un risultato comune da parte di più persone. (Calvani, 2011) Per ogni colore è stato creato un foglio A3 e una piccola striscia che unita alle altre avrebbe formato l’arcobaleno completo. Al termine della realizzazione della base, gli alunni hanno potuto scegliere le peculiarità e le espressioni che più si addicevano al personaggio, sulla base della descrizione della storia e l’idea che si erano fatti di quel determinato colore. Questa attività si è ripetuta per sette volte, una per ogni colore

dell'arcobaleno. Inizialmente la terza e la quarta sezione erano state pensate in modo che i bambini utilizzassero l'*I-Theatre*; quindi, avrebbero dovuto rappresentare graficamente la fine della storia per poi utilizzare lo strumento tecnologico così da renderla interattiva e mostrarla ai compagni. Purtroppo, in fase di realizzazione ci sono stati degli imprevisti che hanno impedito l'uso dell'*ITheatre*, di conseguenza insieme a Federica e alla tutor Provenzani, abbiamo trovato una soluzione alternativa che potesse rendere giustizia al lavoro svolto dai bambini fino a quel momento. Abbiamo deciso di riscrivere la parte finale della storia aggiungendo dei dialoghi, in modo che gli alunni potessero rappresentarla con il "*Kamishibai*". In questa fase, i bambini sono diventati scrittori e, attraverso un momento di confronto e dialogo, seduti in cerchio, abbiamo concluso la narrazione. Lo step successivo ha previsto la rappresentazione del racconto con il teatro d'immagini; sono stati scelti quattro attori che avrebbero interpretato la conclusione della storia e un regista che mediante un tablet della scuola ha filmato i compagni. Infine, dopo aver montato il video, è stato presentato a tutti i bambini. L'UdA aveva l'obiettivo di toccare due delle STEAM sister, Frida, nel laboratorio artistico "Regina di cuori" durante la realizzazione dei personaggi e Lucy grazie all'utilizzo dell'*I-Theatre*; non avendo usato questo strumento si potrebbe comunque dire di essere entrati in contatto con lei in maniera *unplugged*. Per monitorare il percorso di apprendimento dei bambini durante l'Unità di Apprendimento sui colori dell'arcobaleno, ho pianificato alcune attività di valutazione formativa, che si svolgeranno in itinere. Nella seconda e nella terza attività ho registrato le conversazioni dei bambini, in modo da poter valutare la loro autonomia nel formulare pensieri personali e la loro capacità di esprimersi in modo chiaro e completo. Inoltre, durante la rappresentazione grafica del personaggio, la valutazione si è concentrata sulla capacità che hanno dimostrato di avere i bambini di collaborare per creare un'unica opera, frutto dell'unione delle loro idee. Nella quarta attività ho osservato come gli alunni si sono approcciati al tablet, valutando anche la propensione all'aiuto dei compagni e dell'insegnate. Insegnare ad utilizzare uno strumento in modo responsabile è un grande passo verso l'autonomia e la consapevolezza digitale. La valutazione formativa mi ha permesso di comprendere i progressi di ogni bambino, adattare le attività alle esigenze e alle caratteristiche individuali di ogni alunno e fornire loro *feedback* costruttivi e incoraggianti. "... le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni nazionali e delineati nel curriculum. La

valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico sulle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo” (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, p.13). Al termine dell’Unità di Apprendimento sui colori dell’arcobaleno, ho raccolto le valutazioni formative svolte in itinere, per avere una visione completa dei progressi compiuti da ogni bambino, prevedendo la valutazione sommativa. Ho predisposto una griglia di valutazione che mi ha permesso di prendere in considerazione la capacità dei bambini di utilizzare correttamente e consapevolmente i materiali messi a loro disposizione, dimostrando senso di responsabilità e cura. Inoltre, ho valutato come gli alunni hanno collaborato tra di loro, trovando soluzioni condivise, lavorando in maniera costruttiva per raggiungere un obiettivo comune. Infine, in ogni fase dell’UdA ho osservato il grado di autonomia dei bambini nel portare a termine le attività, formulando pensieri personali e sviluppando soluzioni creative. Per documentare l’Unità di Apprendimento, ho utilizzato differenti tipologie di informazioni e tracce. Ho registrato le parole, i commenti e le riflessioni dei bambini durante le attività, cogliendo la loro spontaneità e il loro entusiasmo. Ho conservato le creazioni dei bambini realizzate durante la seconda e la terza sequenza, come testimonianza del loro apprendimento. In aggiunta, ho documentato la capacità dei bambini di usare il tablet. Per raccogliere queste tracce ho utilizzato le fotografie, cercando di cogliere i momenti più significativi e il video della storia animata con il *kamishibai* come prodotto finale del percorso didattico. La documentazione ha avuto lo scopo di restituire ai bambini il video del loro racconto, permettendo loro di rivedere il percorso, riflettere insieme alle insegnanti su quanto appreso e valorizzare il lavoro svolto con i compagni. Al termine di questa esperienza di tirocinio, la maggior parte degli studenti ha dimostrato di aver acquisito alcune competenze chiave relative al riconoscimento dei colori, alla rappresentazione grafica e all’utilizzo di strumenti digitali e non. Ritengo che con il tempo, la pratica e il supporto da parte dell’insegnante tutti gli alunni raggiungeranno gli obiettivi prefissati e svilupperanno le competenze necessarie per apprendere in modo efficace. Dal punto di vista dei processi di apprendimento ho potuto osservare alcuni aspetti molto positivi. I bambini si sono dimostrati abituati a lavorare in gruppo, collaborando attivamente e condividendo le proprie idee.

Generalmente, l'interazione tra pari avviene in maniera costruttiva, senza che nessuno cerchi di imporsi sugli altri. Per quanto riguarda i processi affettivi e socio relazionali i bambini hanno attestato di aver sviluppato competenze pro-sociali come la collaborazione, la cooperazione e la responsabilità sociale. Inoltre, la suddivisione degli alunni, pur non basandosi sulle competenze, ha offerto l'opportunità di creare nuovi legami e di arricchire le esperienze di apprendimento. In conclusione, questo percorso ha messo in evidenza la capacità dei bambini di adattarsi a nuove situazioni e di collaborare in modo costruttivo. L'esperienza di tirocinio presso la scuola dell'Infanzia "Gianni Rodari" si è rivelata una grande occasione per conoscere una realtà unica, dotata di strumentazioni che non si trovano facilmente, insegnanti preparate e una didattica innovativa e coinvolgente. Sin dal primo giorno, mi sono sentita accolta da tutte le insegnanti e dai bambini, mi hanno incluso nei momenti di progettazione e hanno ascoltato le mie idee. Federica si è dimostrata un grande punto di riferimento, osservandola ho avuto modo di apprendere molto sulla relazione con gli alunni. In fase di progettazione si è dimostrata interessata e pronta a darmi i consigli giusti affinché le attività fossero adeguate ai bambini.

### **3. Le mie prospettive future**

In questo capitolo esporrò le mie riflessioni relative alle occasioni avute durante il tirocinio, diretto e indiretto, e nella formazione universitaria che sono state significative per me per la mia maturazione professionale. Infine, ragionerò sulle competenze che ritengo di aver acquisito e come le userò nel mio lavoro.

#### **3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto**

Il mio percorso formativo presso l'Università di scienze della Formazione Primaria ha rappresentato un viaggio ricco di esperienze e opportunità, queste hanno contribuito in modo significativo alla maturazione del mio profilo professionale come insegnante. In particolare, il tirocinio indiretto, diretto, i laboratori e gli insegnamenti accademici hanno svolto un ruolo fondamentale nel plasmare la mia identità di docente. Tra i corsi che più mi hanno aiutato c'è sicuramente pedagogia generale, la quale mi ha fornito le basi teoriche per comprendere i diversi modelli pedagogici. Ho acquisito conoscenze relative allo sviluppo evolutivo dei bambini, alle teorie dell'apprendimento e alle metodologie didattiche più efficaci. Psicologia generale e speciale mi ha permesso di approfondire le diverse metodologie didattiche e di sviluppare competenze nella progettazione, realizzazione e valutazione di percorsi didattici. Infine, psicologia mi ha fornito le conoscenze relative ai processi di apprendimento degli alunni e ai fattori che li influenzano. Ho imparato l'importanza di creare un ambiente di apprendimento motivante, di valorizzare le diverse intelligenze e di promuovere l'apprendimento autonomo. Il laboratorio di tecnologie didattiche ha arricchito le competenze che già possedevo, per utilizzare le tecnologie digitali a supporto della didattica. Ho provato a progettare attività didattiche multimediali, a utilizzare software didattici e piattaforme online e a valutare criticamente le risorse digitali disponibili. Inoltre, ho ritenuto particolarmente utile il laboratorio di docimologia, il quale mi ha avvicinato alla valutazione, facendomi conoscere gli aspetti principali. Dal punto di vista del tirocinio ritengo che sia necessario fare una distinzione tra indiretto e diretto. Il primo, durante tutte le quattro annualità, aveva obiettivi definiti e diversi che partivano dalla conoscenza della normativa fino ad arrivare all'importanza della progettazione didattica e della valutazione. Anno dopo anno, abbiamo dovuto compilare differenti strumenti che

ponevano l'accento su aspetti che un insegnante deve sempre tenere in considerazione. La griglia di progettazione per l'Unità di Apprendimento è stato lo strumento che ho ritenuto più utile, sicuramente lo utilizzerò anche in futuro. Infine, parlando del tirocinio diretto mi sento di porre l'attenzione su alcuni momenti che l'hanno caratterizzato. L'osservazione in classe è stata una occasione preziosa per conoscere le dinamiche relazionali tra docenti e alunni, nonché per osservare in azione metodologie didattiche e strategie di gestione della classe. Ho potuto comprendere l'importanza di creare un clima positivo ed inclusivo in aula, di valorizzare le diversità e di adottare un approccio didattico flessibile e personalizzato. Per di più, si è rivelato un momento fondamentale per sperimentare sul campo le metodologie didattiche apprese all'università e per sviluppare competenze nell'organizzazione e nella gestione della didattica in classe. Ogni esperienza è stata unica, ho cercato di comprendere i bisogni e le specificità dei bambini in età scolare. Ho capito l'importanza di costruire relazioni positive con gli alunni, di mettere in luce le loro individualità e di creare un ambiente di apprendimento sicuro e stimolante. Infine, ho acquisito competenze di lavoro in *team* con le altre docenti, infatti, confrontandomi con colleghe esperte, sono cresciuta professionalmente. In conclusione, credo che la forza del mio percorso formativo sia stata la sinergia tra le diverse esperienze. Gli insegnamenti teorici hanno fornito le basi concettuali per comprendere le metodologie didattiche e gli approcci pedagogici. I laboratori hanno permesso di sperimentare concretamente le metodologie apprese e di sviluppare competenze nell'utilizzo di strumenti e materiali didattici. Il tirocinio ha fornito l'opportunità di mettere in pratica le conoscenze e le competenze acquisite in un contesto reale, confrontandosi con le esigenze concrete degli alunni e con le sfide quotidiane della didattica. Grazie a questa interazione, ho potuto costruire una visione completa e integrata della professione docente, sviluppando le competenze necessarie per sentirmi pronta ad affrontare con autonomia e professionalità la complessa sfida di essere un'insegnante competente.

### **3.2 L'insegnante competente**

Concludo il mio percorso formativo presso l'Università di Scienze della Formazione Primaria con un bagaglio ricco di competenze didattiche, relazionali e inclusive che ritengo fondamentali per affrontare con professionalità, la complessa sfida

di educare e istruire i bambini. Durante gli anni universitari, ho avuto l'opportunità di apprendere ed utilizzare una programmazione didattica basata su obiettivi chiari e misurabili, utilizzando metodologie innovative e diversificate. Ho sviluppato la capacità di utilizzare strumenti di valutazione formativa e sommativa per monitorare il progresso di ogni alunno e orientare l'azione didattica. Infine, ho sperimentato l'utilizzo di strumenti didattici laboratoriali e digitali, che renderanno l'apprendimento più stimolante e interattivo. Non solo l'università, ma anche la mia esperienza come insegnante di scuola dell'infanzia ha contribuito alla mia crescita professionale. Ho capito che creare un clima di classe positivo e accogliente è fondamentale per far sì che ogni bambino si senta a suo agio e parte di una comunità. La comunicazione deve essere efficace, l'empatia e l'assertività saranno gli strumenti per costruire un clima di classe sereno e collaborativo, basato sul rispetto reciproco e sulla valorizzazione delle differenze. (Goleman, 1995). Ho affinato la capacità di relazionarmi con i bambini: ascoltare, comprendere e valorizzare le esigenze di ognuno di loro è essenziale per costruire relazioni positive e di fiducia. Attraverso i tirocini, ho avuto modo di osservare l'importanza di saper progettare l'apprendimento in modo che sia personalizzato e per tutti. Pensare attività didattiche inclusive, personalizzate, attente alle diverse esigenze e abilità di ogni alunno, garantirà a tutti il diritto all'apprendimento e al successo scolastico. Queste sono le competenze che ritengo di aver acquisito come insegnante e che delineano in parte la figura di "insegnante competente". Guardo al futuro con entusiasmo e con la consapevolezza che il mio percorso di crescita professionale è ancora all'inizio. Continuerò ad approfondire le mie conoscenze disciplinari poiché la formazione è un processo continuo e voglio rimanere più aggiornata possibile. Svilupperò le mie competenze digitali, in quanto le ritengo un valido strumento per l'apprendimento. Diventare "un'insegnante competente" è una responsabilità enorme. Ogni giorno sarà un'occasione per imparare, crescere e confrontarmi con i miei alunni, accompagnandoli nel loro percorso di crescita e aiutandoli a scoprire la gioia di apprendere. Il mio obiettivo è e sarà quello di costruire insieme un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante, dove ogni bambino possa sentirsi valorizzato e protagonista del proprio percorso educativo. Per me, un insegnante competente è in continua evoluzione, alla ricerca di nuovi modi per migliorare. È un professionista appassionato, dedicato e capace di trasmettere le sue conoscenze agli alunni. Riuscire a diventare un'"insegnante competente" è il mio scopo, un intento che

mi impegnerò a raggiungere con tenacia e con la consapevolezza che l'insegnamento è una professione che ha il potere di cambiare la vita di chi la svolge e di chi apprende.

## **Bibliografia**

Braga, P; Tosi,P. (1998) “*La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*”  
pp.84-126 Milano: Bruno Mondadori.

Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci editore.

Castoldi, M. (2015). *Didattica Generale*. Milano: Mondadori.

Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

Hattie, J. (2003). *Teachers make a Difference*. Routledge.

## **Normativa**

Indicazioni Nazionali, (2012). *Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

MIUR, linee guida, (2020). *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

## **Sitografia**

Perpiglia, G. (2017), *Il curricolo verticale alla luce delle indicazioni nazionali 2012: curricoloverticale-Avis.pdf* (culthera.it).