



Gianluca Gabrielli

## **Il curriculum «razziale»**

La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale  
nella scuola italiana (1860-1950)

Biblioteca di  
«History of Education & Children's Literature»

**12**

## Biblioteca di «History of Education & Children's Literature».

Collana diretta da *Roberto Sani* e *Anna Ascenzi*

La collana è emanazione del *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia*, afferente al Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata. Essa rappresenta lo sviluppo del progetto già avviato con la rivista scientifica internazionale *History of Education & Children's Literature*.

Diretta dal prof. *Roberto Sani* e dalla prof.ssa *Anna Ascenzi* (Università degli Studi di Macerata), la collana è affidata alla supervisione di un *Comitato scientifico internazionale* del quale fanno parte i seguenti studiosi: *Alberto Barausse* (Università degli Studi del Molise), *Vitaly Bezrogov* (Institute of Theory and History of Education of Moscow, Russia), *Pino Boero* (Università degli Studi di Genova), *Edoardo Bressan* (Università degli Studi di Macerata), *Luis Octavio Celis Muñoz* (Universidad Católica de Chile – Santiago, Chile), *Giorgio Chiosso* (Università degli Studi di Torino), *Mariella Colin* (Université de Caen, France), *Maria Carmen Colmenar Orzaes* (Universidad Complutense de Madrid, España), *Carmela Covato* (Università degli Studi di Roma Tre), *Agustín Escolano Benito* (Universidad de Valladolid, España), *Weiping Fang* (Zhejiang Normal University-China), *Carla Ghizzoni* (Università Cattolica di Milano), *Srecko Jelusic* (University of Zadar, Croatia), *Robert Hampel* (University of Delaware, USA), *Elemér Kelemen* (History of Education Subcommittee of the Hungarian Academy of Sciences, Hungary), *Carmen Labrador Herraiz* (Universidad Complutense de Madrid, España), *Daniel Lindmark* (Umea University, Sweden), *Renata Lollo* (Università Cattolica di Milano), *Michel Ostenc* (Université de Angers, France), *Simonetta Polenghi* (Università Cattolica di Milano), *Bernat Sureda Garcia* (Universitat de les Illes Balears, España), *Francesco Susi* (Università degli Studi di Roma Tre), *Mario Tosti* (Università degli Studi di Perugia), *Paola Vismara* (Università degli Studi di Milano).

**eum** > scienze dell'educazione > studi



Gianluca Gabrielli

## Il curriculum «razziale»

La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale  
nella scuola italiana (1860-1950)

eum

Biblioteca di  
«*History of Education & Children's Literature*»

Collana diretta da Roberto Sani e Anna Ascenzi

isbn 978-88-6056-421-4

Prima edizione: settembre 2015

©2015 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci snc – 62100 Macerata

[info.ceum@unimc.it](mailto:info.ceum@unimc.it)

<http://eum.unimc.it>

## Indice

### 7 Introduzione

#### Capitolo primo

#### 13 Lo stato degli studi

13 1.1. Il colonialismo italiano

16 1.2. Motivazioni alla base dell'espansionismo italiano

18 1.3. Le due ragioni di questa ricerca

21 1.4. Gli studi posteriori alla decolonizzazione: il lento affrancamento

23 1.5. «Cultura» imperiale diffusa e immaginari coloniali

28 1.6. Il ruolo del razzismo

32 1.7. Funzione della comunicazione scolastica sulle colonie: costruzione dell'identità, descrizione dell'alterità

38 1.8. Le analisi di lungo periodo

41 1.9. Il periodo repubblicano

43 1.10. La letteratura per l'infanzia

47 1.11. Sollecitazioni da oltre confine

53 1.12. Ciò che rimane da fare: prospettive di ricerca

#### Capitolo secondo

55 L'ottica dell'istituzione: come i programmi ministeriali si sono riferiti allo studio delle colonie e della diversità umana

55 2.1. Riflessioni sulle caratteristiche della fonte e sui fini dell'analisi

58 2.2. I programmi dell'Unità nazionale

62 2.3. Gli anni dell'esordio coloniale e del positivismo

67 2.4. A cavallo tra due secoli

72	2.5. La riforma Gentile
75	2.6. Gli anni Trenta
82	2.7. Il secondo dopoguerra
	Capitolo terzo
89	Il curriculum “razziale” in geografia
90	3.1. Le varietà umane nella scuola della prima metà dell’Ottocento: il <i>Giannetto</i>
97	3.2. Le varianti degli anni successivi, tra edizioni riconosciute e disconosciute
103	3.3. Tra Bibbia, antropologia, esplorazioni, espansioni e razzismo: le teorie delle «razze umane» tra Seicento e Ottocento
107	3.4. I testi scolastici di geografia sulla variabilità umana: fino all’ultimo decennio dell’Ottocento
122	3.5. L’apogeo del paradigma positivista
146	3.6. Lingue, religioni, civiltà
155	3.7. Le «tavole delle razze»
164	3.8. I testi per le scuole secondarie durante il fascismo
173	3.9. I testi unici per la scuola elementare
178	3.10. Dopo il 1936 e il 1938
185	3.11. La craniologia
188	3.12. Il secondo dopoguerra: un paradigma che non entra in crisi
195	3.13. I sussidi sulla “diversità razziale”
	Capitolo quarto
213	Un apologo di lunga durata: <i>I negri e il libro</i>
221	Conclusioni
229	Indice dei nomi

## Introduzione

### *Una nuova sensibilità*

Negli ultimi anni si è assistito ad una grande crescita degli studi internazionali sull'imperialismo, e in particolare sui dispositivi culturali che nell'età dell'imperialismo sono stati prodotti e diffusi sia nei territori sottoposti a dominazione che nelle metropoli europee. Questa ondata è cresciuta lungo varie direttrici. Da una parte, sulla scia di *Orientalism* di Edward Said, nei paesi anglosassoni si è sviluppata la stagione dei *postcolonial studies* che produce riflessioni sulla storia culturale dell'imperialismo e sulla riproduzione fin dentro la società contemporanea dei dispositivi e degli stilemi della dominazione e dell'inferiorizzazione delle popolazioni un tempo soggiogate, ora costituite dai figli e dai nipoti dei sudditi coloniali. Dall'altra, soprattutto a partire dalla Francia, si è sviluppata una innovativa stagione di studi sull'«immaginario coloniale» nell'epoca dell'imperialismo e sulle sue eredità nella relazione dei «francesi» con le popolazioni immigrate di varia generazione. Accanto e parallelamente a questi stimoli potenti prodottisi a livello internazionale, in Italia si è radicata e ha preso forza una nuova stagione di studi – ormai pienamente decolonizzati – che ha posto sotto la lente degli storici le forme della propaganda e del sapere sviluppate durante il periodo coloniale nazionale, seguendo in parte sensibilità e categorie derivate dalla tradizione di studi autoctoni, in parte influenzata dagli stimoli che giungevano dalla letteratura internazionale prima citata.

Queste diverse sensibilità hanno in comune la convinzione di quanto sia importante ricostruire le forme storiche della propaganda e dell'adesione al progetto coloniale che si è dispiegato tra metà Ottocento e gli anni Sessanta del secolo scorso, stadio

contemporaneo di una fase che si era avviata in età moderna con la scoperta-conquista dell'America. Opinioni diverse e articolazioni differenti esistono invece sulle mediazioni attraverso cui si ritiene che queste conoscenze debbano passare per soppesare la loro importanza come elementi che consentono una più approfondita conoscenza del presente. Per alcuni l'articolazione del dominio di un tempo diviene non solo anticipazione e metafora, ma la forma stessa del dominio presente; per altri le forme del pregiudizio inferiorizzante di un tempo agiscono, *mutatis mutandis*, nel presente verso immigrati e popolazioni del sud del mondo e quindi la loro conoscenza diviene cruciale nella decostruzione degli stereotipi attuali; per altri infine, il contesto odierno è talmente differente da vincolare a comparazioni accorte e limitate, senza perdere di vista le profonde differenze con il presente, pur rilevando la necessità di illuminare i percorsi di continuità, i prestiti e le rifunzionalizzazioni di uno sguardo coloniale profondamente radicato nelle culture dei paesi colonizzatori.

Nelle sue molteplici manifestazioni, questa nuova tensione conoscitiva ha sicuramente matrici etiche e trae la propria linfa da alcuni fenomeni storici dell'ultimo ventennio che hanno interessato fortemente l'Italia nel pieno di una nuova, potente ondata di globalizzazione. Da una parte ha avuto un ruolo importante la forte spinta del nuovo (per l'Italia) fenomeno dell'immigrazione da nazioni che fino a trenta o quarant'anni prima erano territori soggetti a dominazione coloniale europea; dall'altra ha pesato il riemergere del razzismo tra i fenomeni non episodici ma strutturali nella vita pubblica italiana ed europea, sostenuto da imprenditori politici per nulla marginali e caratterizzato, tra l'altro, da una fenomenologia verbale e simbolica estremamente potente rispetto al non certo immacolato passato nazionale<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Non si può non avere in mente, affrontando tali riflessioni, la canea di triti insulti razzisti che è esplosa nei confronti della neo-ministra Cécile Kyenge nell'estate 2013, sulla base del colore della sua pelle, espressi in formule che in alcuni casi ricordavano gli stilemi più discriminanti del razzismo sette-ottocentesco (cito solamente la frase del vicepresidente del Senato della Repubblica: «quando la vedo non posso non pensare a un orango», <<http://www.repubblica.it>>, 14 luglio 2013); versione italiana di una tendenza europea comune anche negli stilemi, tanto che in novembre tocca alla ministra francese della giustizia Christiane Taubira essere apostrofata come

Per misurare quanto questa nuova tensione etica abbia prodotto (o meglio, stia producendo) nello specifico degli studi nazionali sull'immaginario coloniale, basti sapere che ad un recente seminario dedicato ad interventi storiografici sul rapporto tra colonialismo e identità nazionale, organizzato dalla Sissco (Società italiana per lo studio della storia contemporanea) all'Università di Cagliari, le iscrizioni a parlare sono state talmente numerose che l'iniziale giornata prevista è stata triplicata, con ben quaranta relazioni (successo replicato l'anno successivo a Modena)<sup>2</sup>. In quelle sedi quindi si sono confrontati ricercatori e ricercatrici – numerosi come mai fino ad oggi – spesso portatori di linguaggi e di sensibilità metodologiche dalle caratteristiche molto diverse tra loro: dai giovani formati in contatto con i *cultural studies* nelle università anglosassoni e statunitensi a ricercatori e ricercatrici con un retroterra metodologico e esperienze di ricerca maturati in vario modo nelle facoltà italiane a partire da almeno un paio di decenni prima.

### *Questa ricerca*

In questo panorama di grande fermento, gli studi sul ruolo della scuola nella costruzione dell'immagine delle colonie e della trasmissione di un sapere coloniale sono ancora limitati, anche se negli ultimi quindici anni si è assistito ad una crescita di attenzione. È in questa direzione che si muove il presente lavoro.

Nelle pagine che seguono si prova dapprima a fare il punto della situazione; cioè, tenendo ben ferma la centralità della scuola, si tenta di produrre una panoramica degli studi esistenti sull'immaginario coloniale. L'obiettivo è avere a disposizione un censimento e un'analisi dei lavori italiani sull'argomento, per

scimmia, seppure solamente dal settimanale di estrema destra «Minute» (K. Willsher, *French magazine faces legal inquiry over racist slur against politician*, <<http://www.theguardian.com>>, 13 november 2013).

<sup>2</sup> *Colonialismo e identità azionale. L'Oltremare tra Fascismo e Repubblica*, Cagliari, 25-27 settembre 2013; *L'Italia e gli 'Altri' Colonialismi. Ricostruzione storica, contestualizzazione e comparazione*, Modena, 25-27 settembre 2014, nonché il convegno *Presente imperfetto. Eredità coloniali e immaginari razziali contemporanei*, Roma, 27-28 novembre 2014.

capire e tenere conto di quanto già studiato e per comprendere quali temi e quali aspetti (fonti e periodi) necessitano di nuove o ulteriori indagini. Nell'ambito di questa rassegna si è ritenuto fondamentale includere la disamina, pur meno esaustiva, degli studi più stimolanti che siano stati prodotti all'estero, nelle nazioni europee eredi di possedimenti oltremare, sulla percezione scolastica europea delle colonie.

Pur mantenendo la scuola al centro di questa analisi, per evidenti ragioni collegate all'oggetto di studio (la formazione culturale e la circolazione di saperi sulle colonie in Italia) questo capitolo non poteva che collocare l'istituzione educativa al centro di un campo allargato di pratiche di insegnamento e di apprendimenti anche informali che hanno interagito strettamente con l'insegnamento formale. Il capitolo iniziale serve quindi anche a definire concretamente i confini di questo campo allargato dell'educazione, tale che in prospettiva si possa tenere conto sia dei curricoli espliciti (normative, programmi, libri di testo) sia di quelli impliciti (giornali per l'infanzia, copertine di quaderno, mostre), sia infine del condizionamento che produssero le associazioni politico-culturali che, specie in anni di regime fascista, influenzarono prepotentemente la scuola e portarono al suo interno pratiche educative e didattiche extrascolastiche).

Il tema che guida della ricerca, all'interno di questo campo allargato, è quindi l'immagine scolastica dell'altro coloniale nelle sue diverse manifestazioni. Infatti l'immagine dell'Africa e degli africani non è univoca, si compone ad esempio della sua immagine «razziale» e di quella del suo continente come natura e oggetto di dominio, ma anche dell'immagine del suddito, e ancora dell'Africa inclusa nel processo di globalizzazione come continente da sfruttare, soggiogare, civilizzare... insomma, è un'immagine composita dalle mille sfaccettature e non priva di contraddizioni. Inoltre lo studio dell'immagine dell'altro non può prescindere da quello dell'immagine del colonizzatore, bianco, italiano, cioè delle articolazioni del Sé prodotte nel medesimo momento in cui viene definito l'Altro da sé.

Il secondo capitolo è dedicato ai programmi scolastici nazionali dei diversi livelli e tipologie di scuola, analizzati nelle sezioni relative alle colonie e in quelle relative alle «razze» e alla diversità

umana. Avere a disposizione un prospetto più chiaro dell'evoluzione delle indicazioni ministeriali significa poter valutare con maggiore efficacia il senso della comparsa, scomparsa o assenza dei temi nei prodotti dell'editoria scolastica e la dialettica tra la cultura coloniale sostenuta dai livelli istituzionali del ministero e quella circolata nelle aule e tra gli insegnanti.

Il terzo capitolo prende in considerazione l'ambito della didattica legata al tema. In particolare viene seguita l'evoluzione del «curriculum razziale» presente soprattutto all'interno dei capitoli della materia *Geografia* dedicati alla «geografia politica» e successivamente alla «geografia antropica», come vennero chiamate le sezioni introduttive generali che si occupavano delle diversità del genere umano, da prima dell'esordio coloniale agli anni successivi la perdita dei possedimenti. È parso infatti sottovalutato dalla ricerca contemporanea il discorso «razziale» prodotto dalle scuole per tutta la durata del colonialismo italiano, fin oltre i suoi riferimenti cronologici.

Infine nell'ultima parte, più breve, si tenta di seguire nel tempo le vicende di un brano di Luigi Alessandro Parravicini che costituisce un vero classico sull'immagine del «nero» nei libri di lettura, essendo stato pubblicato per la prima volta in questa forma a metà Ottocento mentre le ultime inclusioni in antologie risalgono agli anni Cinquanta del secolo successivo.

Il volume rielabora una parte della tesi del dottorato in Human sciences – History of education (XXVI ciclo) presso l'Università di Macerata con il titolo *Insegnare le colonie. La costruzione dell'identità e dell'alterità coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Due sezioni del volume sono già state pubblicate altrove, pur in forma più succinta: una sintesi del primo capitolo è comparsa in inglese su «History of education and children's literature», VIII, 1, 2013 con il titolo *Finding out about the colonies. The role of schools, between the 1800s and 1900s in establishing an Italian colonial identity. The state of research*; alcuni paragrafi del terzo capitolo fanno parte del saggio *Cataloghi visivi della pedagogia dell'alterità. Le tavole delle "razze" nella scuola italiana tra otto e novecento* incluso nel volume collettaneo *Quel che resta dell'impero*, a cura di V. Deplano, A. Pes, Milano-Udine, Mimesis, 2014. Un sentito ringraziamento a Juri Meda, mio tutor nel dottorato, ai professori Roberto Sani e Anna Ascenzi e a tutti i docenti e ricercatori del Cescom dell'Università di Macerata, che insieme costituiscono l'ambiente stimolante in cui ho prodotto questa ricerca.

Mi pregio anche di ringraziare Patrizia Zamperlin del Museo dell'educazione di Padova, Pompeo Vagliani della Fondazione Tancredi di Barolo-Musli di Torino, il professor Augustín Escolano Benito e Purificación Lahoz Abad che mi hanno ospitato nel Ceince di Berlanga de Duero, le studiose del Museo della scuola e dell'educazione popolare di Campobasso, Pamela Giorgi e Rita Ercole dell'Indire di Firenze, gli amici e ricercatori Alberto Gagliardo, Piero Fossati, Luigi Marrella, Rossella Ropa, Fabio Targhetta, nonché Alessandra Sanna.

A due studiosi in particolare devo consigli e incoraggiamenti preziosi: Nicola Labanca e Alberto Burgio.

Dedico il lavoro alla memoria di due amici e ricercatori di grande qualità, Riccardo Bonavita e Davide Montino, che se ne sono andati troppo presto.

## Conclusioni

Nelle pagine precedenti si è cercato di sondare alcuni importanti aspetti della trasmissione culturale sulla diversità umana e sulle colonie avvenuta nella scuola italiana. È convinzione di chi scrive – e, si ritiene, evidenza di questo lavoro – che ogni discorso sull’immaginario coloniale non possa prescindere dallo studio del ruolo che la scuola ha giocato nella sua invenzione, costruzione, divulgazione, sedimentazione, e perfino nella sua rimozione. La scuola cioè rimane lo snodo attraverso cui è passata ogni descrizione dell’alterità che ha ricevuto lo statuto di sapere riconosciuto e accettato dalla classe politica (che ne ha disposto l’introduzione nei programmi di studio) e dalla comunità scientifica (che ha partecipato in maniera mediata alla redazione dei testi). Lo stesso regime fascista, alla ricerca di un’efficacia totalitaria nel controllo delle giovani generazioni, operò per rendere funzionale la scuola al compito sollecitando l’impegno degli insegnanti e degli scolari in questa direzione. Dalla scuola quindi non si poteva prescindere; essa è stata storicamente un cantiere centrale della costruzione e della diffusione di questo immaginario nelle sue diverse articolazioni. Fare storia della diffusione nella società e del radicamento di un elemento culturale come il concetto di «razza» senza considerare la scuola produrrebbe risultati riduttivi.

A questa prima constatazione, forse scontata ma con ancora insufficienti riscontri nella produzione di ricerca storiografica, se ne aggiunge una seconda sempre di ordine metodologico: nella ricostruzione dei percorsi tematici che hanno trovato uno sviluppo nella storia della scuola, l’analisi dei testi dei programmi e del loro avvicendamento può condurre ad un’interpretazione fondata dei problemi solamente se condotta in parallelo all’ana-

lisi di un ampio campionamento dei materiali direttamente preparati per la didattica come i libri di testo. Percorrere solamente una delle due “storie” espone l’analisi ad opposti ma altrettanto importanti punti deboli; da una parte si rischia di avvalorare l’idea che la pratica educativa sia l’effetto deterministico dell’emanazione dei programmi ministeriali, dall’altra si potrebbe indurre a pensare che la cultura scolastica si formi ed evolva in autonomia dal livello politico, cioè sostanzialmente senza dipendere dalle scelte di politica culturale che trovano nei programmi la loro traduzione in precetti.

Nel caso specifico studiato è significativo vedere come la vita scolastica di un concetto come quello di “razza” preceda non solamente la formazione delle prime colonie italiane, ma la stessa inclusione del termine nei programmi o addirittura, come nel caso di Parravicini, la stessa codifica lessicale del termine – tanto che il lemma “varietà umana”, che era protagonista fin dagli anni Quaranta dell’Ottocento nelle pagine del *Giannetto*, ritagliava un campo semantico molto simile.

Allo stesso modo, al termine della Seconda guerra mondiale, l’uscita progressiva dai programmi del termine (conclusasi solamente 1963) non comportò l’interruzione del suo uso nei testi, poiché l’inerzia innestatasi lungo oltre un secolo di vita poté concretizzarsi nell’utilizzo del concetto fin dentro gli anni Settanta del Novecento.

Passando agli elementi di contenuto, da queste pagine emerge con forza il radicamento di lungo periodo del paradigma «razziale» nella descrizione scolastica della diversità umana. La struttura della disciplina *Geografia*, tributaria durante tutto il periodo unitario del compito di presentare-insegnare la diversità umana agli studenti, ha sempre avuto nelle varietà «razziali» il proprio inquadramento generale, collegato rigidamente alla descrizione somatica dei «tipi» attraverso i caratteri studiati e valorizzati dall’antropologia fisica, dalla fisiognomica, dalla frenologia, dalla craniometria, da una parte della psicologia sociale. L’immagine dell’alterità è stata quindi prima di tutto un’immagine «razziale». Certo, vi sono differenze nel tempo e sulla base dell’orientamento dei diversi autori, a partire dalla scelta di includere o meno – esplicitamente – anche gli elementi

intellettuali e morali tra i caratteri distintivi delle «razze». Tuttavia, anche quando gli autori limitano esplicitamente ai dati somatici la disamina delle caratteristiche significative, la struttura della sezione di geografia antropica fa seguire paragrafi sulle religioni e sui diversi livelli di civiltà che non era possibile leggere separatamente dalla suddivisione «razziale» e che perciò hanno assolto la funzione di costruire «culturalmente» una gerarchia tra «razze» o tra popoli.

Queste immagini «razziali» dell'altro, dell'africano e del «negro» in particolare, e di sé, del «bianco», hanno avuto una declinazione iconografica che si è cercato di ricostruire ed analizzare negli elementi ricorrenti, capaci di trasmettere gerarchie, identificazioni e repulsioni. Si è seguita così la rappresentazione iconografica delle «razze» – un vero «genere» scolastico – analizzandone le valenze, i prestiti, le iterazioni e l'efficacia persuasiva. La ricezione studentesca di questa iconografia non poteva che rimandare strettamente alle sezioni di geografia antropica, contribuendo ad un'educazione visuale degli studenti carica di sottintesi legati alla criminologia, alla contrapposizione tra natura e civiltà, all'assolutizzazione dei parametri estetici. Spesso queste «icone dell'altro» hanno avuto una vita più duratura della gerarchizzazione operata attraverso le descrizioni linguistiche, tanto che le fotografie scattate negli anni Trenta venivano utilizzate in alcuni libri di testo ancora negli anni Settanta del secolo scorso.

Seppure il paradigma «razziale» fosse già attivo nella società prima dell'unificazione nazionale, due periodi sono stati determinanti nel suo radicamento e potenziamento scolastico, lasciando poi un forte condizionamento anche negli anni successivi. Quello più conosciuto è relativo alla stagione del razzismo di Stato fascista, seguito alla conquista dell'Etiopia e capace di produrre, a partire dal 1936-1937, una normativa segregazionista in colonia entrata anche esplicitamente tra i materiali didattici e nella stessa cultura scolastica diffusa in quegli anni, combinandosi con l'antisemitismo. Il periodo invece meno noto, ma di grande importanza per la storia dell'immagine circolata a scuola, è relativo all'ultimo decennio dell'Ottocento quando – a partire dai nuovi programmi di Storia per i Licei – la causa dello

sviluppo della civiltà occidentale, a partire dalle civiltà mediterranee dell'evo antico, è stata collegata in un'ottica generativa alle caratteristiche della «razza caucasica». Questa sanzione ufficiale dell'importanza dell'appartenenza «razziale» nello sviluppo delle civiltà europee – che uscì dall'alveo ufficiale della Geografia per approdare nel campo disciplinare della Storia come motore stesso del suo sviluppo – ebbe importanti ripercussioni nelle materie e rafforzò l'idea che gli italiani, in quanto bianchi (caucasici) e discendenti degli antichi romani, avevano un destino imperiale collegato alla loro identità «razziale».

Nella costruzione dell'alterità – nel caso in esame soprattutto africana – due presupposti sono presenti in ogni descrizione: il sottinteso «razziale» e l'attribuzione di un'inferiorità strutturale. L'africano cioè viene visto durante questo periodo come un diverso per «razza», anche a prescindere dalla formulazione di discorsi espliciti in questo senso; l'identità «razziale» infatti è un dato di base che non è necessario richiamare esplicitamente al di fuori dello spazio ufficiale che gli è assegnato per statuto: la sezione di geografia antropica, perché da quella sezione del curriculum produce la sua efficacia su ogni immagine di africano che compare nei libri di testo. Ha con sé la doppia forza dell'elaborazione antropologica di matrice positivista e della palese differenza cromatica, lo statuto scientifico e l'evidenza immediata. Accanto alla lente «razziale», ogni immagine di un africano porta come sottinteso il segno della propria alterità e inferiorità. Le declinazioni di quest'ultima sono varie e mutano durante il periodo analizzato, sono talora fisiche (ed allora viene teorizzata la subordinazione fino addirittura ad ipotizzare l'estinzione), talora intellettuali (presupponendo l'atteggiamento paternalistico dell'educazione), talaltra morali (implicando la conversione, l'inquadramento subordinato, la repressione). Ma spesso si tratta anche di stigmatizzazioni che vengono dal passato, che hanno una lunga vita alle spalle e non rimandano alle elaborazioni «scientifiche» ma alla descrizione della mostruosità, della disumanità, del cannibalismo, tutta una vasta gamma di immagini che avevano già agito per secoli e che rimangono in circolo più o meno rifunzionalizzate nell'epoca dell'inferiorizzazione scientifica.

La declinazione «razziale» della diversità umana va poi letta in stretta connessione all'esperienza coloniale nazionale. Anche se in questo volume ci si è concentrati sulla geografia antropica, non è mancata l'occasione di allargare lo sguardo alle sezioni di geografia dedicate all'Africa e a quelle dedicate alle conquiste coloniali ed ai popoli resi sudditi. La sinergia tra queste diverse sezioni è evidente; il paradigma «razziale» è presente anche in assenza di colonie ed ha una dimensione europea – o meglio «occidentale» – ma cresce e si rafforza in relazione all'uso cui viene destinato, cioè la giustificazione della conquista politica intrapresa direttamente dall'Italia. Ne è il presupposto, anche se non sempre esplicitato. Così la definizione delle «razze» nella sezione di geografia antropica si prolunga e si carica di dettagli specifici nella descrizione dei sudditi delle diverse popolazioni sottomesse o ribelli alle conquiste.

Ma il curriculum «razziale» va visto anche in stretta relazione al bisogno di rafforzare l'identità di sé, degli studenti e delle studentesse in quanto italiani, bianchi, occidentali, superiori, colonialisti quanto e forse più degli altri colonialisti. La necessità di un supplemento identitario da impiegare nell'educazione delle masse popolari nell'epoca dell'alfabetizzazione progressiva viene assolta anche da questa tipologia di comunicazione, giungendo alle manifestazioni più marcate ed esplicite negli anni del razzismo di stato, quando l'accentuazione sull'alterità quasi sparisce (perché sottintesa) e trionfa l'esaltazione dell'italiano in quanto «razza». Alterità coloniale e superiorità bianca sono quindi due aspetti del medesimo tentativo di legare le diverse popolazioni del mondo ad un destino di dominio o di sudditanza.

La lunga durata delle immagini cardine dell'Altro e dell'Altrove africano diviene paradigmatica nella vicenda dell'apologo *I negri e il libro*. Dalla prima trascrizione settecentesca alla sua ripresa ottocentesca ad opera di Parravicini, fino alle continue ripubblicazioni in antologie scolastiche che arrivano agli anni Cinquanta del Novecento, il racconto condensa in sé gran parte di questa fenomenologia sull'identità: l'Africa come miniera senza storia, l'africano «negro» moralmente e intellettualmente inferiore, il bianco sapiente che rende fruibili le ricchezze

nascoste nell'Altrove, il dominio sancito divinamente e dalla giusta gerarchia tra bianchi e neri. La lunga fortuna dell'apologo in Italia non è certo un caso, bensì è legata all'esemplarità del discorso che incarna, che ha agito incontestata nella scuola nazionale per oltre un secolo.

La fase della decolonizzazione non sembra aver scalfito né messo in discussione l'immagine dell'alterità coloniale che si era venuta costruendo nel tempo, fatta di discorsi e di rappresentazioni grafiche, nelle sue molteplici ma coerenti sfaccettature. La circostanza che la perdita delle colonie sia avvenuta nella tempeste della Seconda guerra mondiale, mentre Mussolini era ancora al potere, ha contribuito ad impoverire fortemente ogni dibattito sul tema nella fase repubblicana. La generazione imperiale degli italiani, cresciuta nella scuola fascista, si è così nutrita della fiaba dell'imperialismo civilizzatore e ha pensato che solo le sorti avverse del secondo conflitto mondiale avessero interrotto questa grande opera di generosa emancipazione di popoli dalla barbarie o – peggio – questa doverosa sottomissione di popoli incapaci per natura di autogovernarsi e di sfruttare le ricchezze della propria terra.

Parallelamente a questa mancata resa dei conti culturale con la realtà del colonialismo nazionale si è realizzata una seconda mancata rielaborazione: quella nei confronti della concezione «razziale» della diversità umana, il cui paradigma è sopravvissuto al secondo conflitto mondiale perché ritenuto privo di connessioni essenziali con il razzismo politico che ha avuto in Auschwitz e nell'imperialismo europeo le due manifestazioni estreme. Solo negli anni Sessanta, e al seguito di lotte non riguardanti l'Italia (per i diritti civili degli afro-americani negli Stati Uniti e contro l'*apartheid* in Sudafrica) nella scuola italiana si è fatta strada con fatica una critica all'immagine razzizzata della realtà (mentre sul passato coloniale autoctono è continuato un sostanziale silenzio che progressivamente è mutato in oblio).

Così dopo il 1945 la scuola dell'Italia repubblicana ha ereditato i dispositivi sull'alterità attivi negli anni precedenti, privati esclusivamente dell'enfasi imperiale. Il lavoro minuzioso della propaganda coloniale e «razziale», cresciuta in maniera esponenziale negli anni del fascismo, ha prodotto una generazione di

adulti che è rimasta convinta di aver portato la civiltà in Africa e di non aver potuto continuare a farlo solo a causa della sconfitta militare. Le pagine dei manuali scolastici, cresciute negli anni del colonialismo cariche di dispositivi inferiorizzanti, hanno continuato ad essere pubblicate e studiate nei manuali degli anni Cinquanta e Sessanta. Le nuove generazioni hanno dovuto cercare fuori dalla scuola i materiali e gli stimoli per la propria emancipazione dal pensiero coloniale.

Se, come si spera, le pagine che precedono costituiscono un piccolo contributo all'analisi del ruolo assolto dalla scuola nella costruzione dell'identità dell'Altro e degli italiani, si pone immediatamente la domanda in quali direzioni debba continuare il lavoro di scavo e di interpretazione. Credo che le vie da percorrere siano due.

Il primo percorso prevede la ricomposizione, accanto ai programmi e ai volumi di geografia antropica, dell'intero strumentario cui fu affidata la costruzione e l'insegnamento dell'alterità coloniale. Come si è cercato di mostrare nel primo capitolo, gli strumenti che realizzano la comunicazione scolastica sono diversi, molti non formalizzati, altri che entrano nel curriculum involontario circolando sotto i banchi (come i giornalotti o le figurine), altri sopra ma non regolati da nessun progetto pedagogico (come le copertine dei quaderni). Ricomporre l'impianto integrato di comunicazioni scolastiche che hanno contribuito alla costruzione dell'alterità coloniale e all'identità italiana, occidentale, "razziale" opposta ad essa è quindi questione da sviluppare su più piani, non solamente a livello di programmi e libri di testo di una materia pur centrale come la geografia, ma allargando lo sguardo alle altre discipline, ai materiali informali destinati all'infanzia e all'adolescenza, e non dimenticando di valutare intensità e qualità degli sforzi che le agenzie appositamente destinate a promuovere la cultura coloniale misero in azione, quasi sempre con l'appoggio dei governi (quello fascista *in primis*), introducendo nell'istituzione scolastica condizionamenti di matrice politica.

Il secondo percorso prevede la comparazione e l'allargamento dei riferimenti cronologici indietro nel tempo. Come già sottolineato nel primo capitolo, sarà necessario comparare la

via italiana alla definizione scolastica della diversità «razziale» come emerge da queste pagine con i percorsi seguiti dalle altre potenze coloniali. In parte si è iniziato a lavorare in questo senso<sup>1</sup> anche se non era possibile tenerne già conto nel presente volume. Altrettanto importante sarà risalire ancora più indietro nel tempo e fare la genealogia delle diverse forme di inferiorizzazione dell'alterità che si vennero combinando nell'era della scuola nazionale e del dispiegamento delle teorie della «razza», ma che furono forgiate nella lunga durata dell'epoca coloniale, che per l'Occidente iniziò con quella che eravamo soliti chiamare la «scoperta» dell'America. Comprendere meglio quali di questi elementi divennero centrali nella comunicazione scolastica e quali magmi di teoria si portavano dietro dalla loro lunga vita precedente significa uscire dall'idea che il «pensiero coloniale» sia limitato all'intervallo temporale nel quale l'Italia ha posseduto territori oltremare. Solo realizzando questo forse pretenzioso progetto si potrà più consapevolmente cercare di capire, rispetto agli ultimi cinquant'anni e soprattutto rispetto al presente, come questo pensiero che stigmatizza le alterità e le gerarchizza, continui ad operare anche nella scuola presente e in quali forme.

<sup>1</sup> Con la relazione *L'insegnamento delle razze nei curricoli scolastici di geografia tra Otto e Novecento: una comparazione con la Spagna e la Francia*, tenuta al già citato seminario *L'Italia e gli 'Altri' colonialismi*, Modena, 25-27 settembre 2014.

La collana si avvale altresì di un *Comitato di redazione* coordinato da *Marta Brunelli* (responsabile editing) e *Luigiaurelio Pomante* (responsabile delle procedure di peer review), del quale fanno parte: *Dorena Caroli, Juri Meda* ed *Elisabetta Patrizi*.

I volumi destinati ad essere pubblicati nella collana sono sottoposti a valutazione attraverso il procedimento del *doppio referaggio anonimo* (*double-blind peer-review process*).

La collana è dotata di un *International Referees' Comitee* che per il quinquennio 2011-2015 comprende i seguenti membri:

*Rosanna Alaggio* (Università degli Studi del Molise), *Gabriella Aleandri* (Università degli Studi di Macerata), *Sergio Angori* (Università degli Studi di Siena), *Massimo Baldacci* (Università degli Studi di Urbino), *Luciana Bellatalla* (Università degli Studi di Ferrara), *Paolo Bianchini* (Università degli Studi di Torino), *Lorenzo Cantatore* (Università degli Studi di Roma Tre), *Antonio Castillo Gomez* (Universidad de Alcalà, España), *Michele Corsi* (Università degli Studi di Macerata), *Antonella Gargano* (Università degli Studi di Roma La Sapienza), *Silvina Gvirtz* (Universidad de San Andrés, Argentina), *Sira Serenella Macchietti* (Università degli Studi di Siena), *Maria Cristina Morandini* (Università degli Studi di Torino), *Gabriela Ossenbach Sauter* (UNED, España), *Riccardo Pagano* (Università degli Studi di Bari), *Furio Pesci* (Università degli Studi di Roma La Sapienza), *Helena Pimenta Rocha* (Universidade Estadual de Campinas, Brazil), *Pablo Pineau* (Universidad de Buenos Aires, Argentina), *Joaquim Pintassilgo* (Universidade de Lisboa, Portugal), *Giuseppe Serafini* (Università degli Studi di Siena), *Angelo Sindoni* (Università degli Studi di Messina), *Gianfranco Tortorelli* (Università degli Studi di Bologna), *Ariclê Vechia* (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil), *Patrizia Zamperlin* (Università degli Studi di Padova).

## Il curriculum «razziale»

La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)

Il volume ripercorre la storia del concetto di “razza umana” nell’ambito scolastico italiano tra Otto e Novecento, dal periodo precedente la conquista delle colonie africane agli anni della decolonizzazione. Il termine infatti ha svolto un ruolo cruciale nei processi di costruzione e descrizione svalorizzante dell’«altro», nella giustificazione dell’espansione coloniale nonché nell’opera di “invenzione” dell’identità nazionale. L’indagine tocca tutti gli ambiti disciplinari ma si incentra soprattutto sulla *Geografia*, tributaria - durante tutto il periodo - del compito di presentare-insegnare la diversità umana agli studenti, trasmettendo loro gerarchie esplicite ed implicite.

Questa immagine «razziale» dell’italiano e dell’«altro» (africano, «negro») ha avuto una sua articolata declinazione iconografica che viene ricostruita e analizzata con il supporto di un ampio apparato di immagini.

**Gianluca Gabrielli** è dottore di ricerca in Human sciences all’Università degli Studi di Macerata. Fa parte del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l’infanzia del medesimo ateneo. Tra i suoi lavori ricordiamo la partecipazione alla mostra *La menzogna della razza* (1994), i volumi *La scuola fascista* (2009), curato insieme a D. Montino, e *Il razzismo* (2012), scritto insieme ad A. Burgio.

In copertina:

E. Setti, *Libro sussidiario per la 4. classe elementare e per le scuole serali e festive*, 4 ed., Milano, Mondadori, 1922, p. 41.



**eum** edizioni università di macerata

ISSN 2421-2784

ISBN 978-88-6056-421-4



9 788860 564214

€ 17,50