

DAVID SALOMONI

BETWEEN “SCIENTIFIC” AND POLITICAL RACISM:
GLOBAL PERSPECTIVES ON SCHOOL AND RACIAL DISCRIMINATION IN
FASCIST ITALY AND EARLY 20TH CENTURY AMERICA

TRA RAZZISMO “SCIENTIFICO” E RAZZISMO POLITICO:
PROSPETTIVE GLOBALI SU SCUOLA E DISCRIMINAZIONE RAZZIALE
NELL’ITALIA FASCISTA E NEGLI STATI UNITI DEL PRIMO NOVECENTO

How did racial laws come into being in 1938 Fascist Italy? Why was school one of the institutions in which they were most rigorously applied? Was it a simple subjection to the powerful German ally or the result of a more structured eugenic and racist thought? This article, retracing the racial and eugenic theories process of structuring in relation to the world of education, tries to answer these questions in the light of the comparison with the situation in the United States, where racial and eugenic theories had a particularly early laboratory of elaboration and diffusion.

Come si arrivò all’emanazione delle leggi razziali nell’Italia fascista del 1938? Perché tra le istituzioni in cui vennero applicate più rigorosamente vi fu proprio la scuola? Fu semplice sudditanza al potente alleato tedesco o frutto di un pensiero eugenetico e razzista più strutturato? Il presente articolo, ripercorrendo il processo di strutturazione delle teorie razziali e eugenetiche in relazione al mondo della scuola, cerca di rispondere a queste domande alla luce del confronto con la situazione degli Stati Uniti, in cui tali teorie ebbero un laboratorio di elaborazione e diffusione particolarmente precoce.

Key words: school history; eugenics; racism; fascism; american history.

Parole chiave: storia della scuola; eugenetica; razzismo; fascismo; storia americana.

Nota introduttiva

L’operazione storiografica che voglio tentare con il presente articolo non si presenta priva di rischi. A prima vista, infatti, cercare di contestualizzare in un quadro storico globale un fenomeno come l’emanazione delle leggi razziali in Italia nel 1938, per di più in relazione al mondo della scuola, può apparire come un tentativo di stemperarne la gravità. In realtà, a uno sguardo ulteriore, lo scopo di questa analisi va esattamente nella direzione opposta. Come ogni fenomeno storico complesso, infatti, anche quello del razzismo come politica pianificata da parte di uno stato in uno o più settori della vita pubblica o privata ha radici in un contesto che bisogna comprendere nelle sue articolazioni e implicazioni. Come per la nascita dei regimi fascisti e autoritari nell’Europa del primo dopoguerra, anche le derive eugenetiche e razziste che diversi tra questi governi intrapresero ebbero radici rintracciabili in un contesto più ampio. Ciò che può stupire, tuttavia, è trovare connessioni tra questi fenomeni in ambiti dalla solida tradizione democratica. Lo stesso termine di *eugenetica* fu coniato

nel 1883 dallo statistico britannico Francis Galton unendo le parole greche *eu* e *genēs* nel significato di “ben nato”. Una definizione ulteriore fu data nel 1911 dall'americano Charles Davenport, che definì l'eugenetica come la «scienza del miglioramento della razza umana tramite una miglior riproduzione» (Ladd-Taylor 2017, 4). In effetti, nell'America progressista di fine '800/inizio '900 una simile riflessione era animata da ansie collettive legate, come vedremo, a cambiamenti sociali e economici secondo modalità molto simili a quelle che si sarebbero verificate poco dopo in altri paesi europei. Non stupisce, quindi, trovare argomentazioni retoriche simili a quelle usate nell'America del tardo Diciannovesimo secolo, per esempio nella Germania nazista o nell'Italia fascista, a sostegno di politiche razziste e discriminatorie, anche all'interno della scuola. Harry Laughlin, ad esempio, pedagogista, sociologo e importante eugenetista americano, fu insignito nel 1936 di un importante riconoscimento dall'Università di Heidelberg per il suo contributo alla “scienza dell'igiene razziale”, insieme ad altri cinque statunitensi (Gibson Winfield 2007).

In un'operazione contestualizzante come quella qui tentata è possibile trovare un'utilità anche in relazione alla più stringente attualità. Vediamo oggi, infatti, come parallelismi di tipo transnazionale e transatlantico riguardanti, per esempio, le politiche migratorie o più in generale la rappresentazione “dell'altro” o del “diverso” rispetto ad un presunto standard della comunità nazionale siano sempre in agguato. Scopo di questo articolo, lontano dal voler esprimere giudizi di natura politica, rispetto ai quali non è questa la sede idonea, è analizzare come certe corrispondenze tra le sponde dell'atlantico possano instaurarsi e alimentarsi reciprocamente sulla scorta di mutamenti sociali, economici e politici globali. In questo modo, quindi, vediamo come la contestualizzazione di un fenomeno storico, invece che stemperarne la gravità, può produrre strumenti utili a comprenderne le dinamiche di sviluppo e diffusione.

Un altro rischio possibile risiede nel voler rintracciare parallelismi su un argomento specifico come scuola e razzismo tra due contesti a prima vista così lontani e diversi come gli Stati Uniti del primo Novecento e l'Italia negli anni Venti e Trenta. Benché il paragone, a prima vista, può risultare forzato, le problematiche politiche, economiche, sociali e culturali che attraversarono il mondo euroatlantico di quel periodo autorizzano un raffronto. Il presente articolo, pertanto, non mira a una descrizione della scuola italiana nel momento o in seguito all'applicazione delle leggi razziali nel 1938, ma tenta di descrivere il processo storico con cui vennero poste le basi per la promulgazione e l'applicazione di tali leggi nella scuola. L'intento, infatti, è mostrare come l'emanazione di queste leggi fu l'esito più plausibile di una cultura eugenetica e razzista consapevole, strutturatasi tanto prima dell'avvento quanto durante il ventennio di regime fascista. Tale cultura, inoltre, trovò proprio nel mondo della scuola un luogo di applicazione privilegiato. Il legame tra scuola e pedagogia con il desiderio di modificare e classificare l'essere umano in categorie, infatti, è stato presente fin dalle origini del pensiero eugenetico. Il paragone qui operato con la situazione americana della prima metà del '900 è utile per comprendere come l'applicazione di questo pensiero non fu favorito soltanto in contesti politici autoritari o dittatoriali, bensì anche in paesi dalla solida tradizione democratica.

Tra America e Europa

Come è stato possibile, quindi, che in due contesti allo stesso tempo così vicini e così lontani, gli Stati Uniti da una parte e l'Europa, in particolare l'Italia e Germania, dall'altra, lo Stato sia giunto ad attuare politiche razziste e discriminatorie applicate, tra i vari ambiti della vita pubblica, anche alla scuola? È interessante notare come proprio in Italia, eccettuata la Germania nazista, la discriminazione razziale nelle aule scolastiche trovò una delle sue applicazioni più rigorose, tra i paesi dell'Europa occidentale (Vercelli 2018, 107). Per cercare di capire meglio il terreno in cui queste politiche affondavano le radici non sarà inutile descrivere il quadro storico che fece da premessa alle politiche razziali nei due contesti qui considerati. Benché non mancassero dinamiche storiche di lungo termine di interazione con il “diverso” sia in America che in Europa (pensiamo al problema dello schiavismo o delle relazioni con le tribù native negli Stati Uniti, o alla plurisecolare presenza di musulmani e ebrei in Europa), fu la Grande Guerra a innescare in modo irreversibile e accelerato quelle dinamiche che avrebbero portato alla sistematica applicazione di metodi di discriminazione razziale. Come vedremo subito, repentini e violenti cambiamenti nella vita civile, economica e politica degli stati esacerbarono conflitti e ansie collettive portando a reazioni radicali da parte di alcuni segmenti sociali con pesanti conseguenze sulla vita pubblica.

Anche negli USA come in Italia, entrambi paesi vincitori, infatti, la Grande Guerra aveva lasciato cicatrici dolorose. Il problema del reducismo, ad esempio, sebbene con implicazioni di natura diversa si fece sentire in entrambi in contesti¹. Se in Italia le rivendicazioni dei reduci erano più di natura politica, negli Stati Uniti ebbero connotati più economici. A dispetto della prosperità complessiva conosciuta dagli americani negli anni '20, infatti, all'interno degli Stati Uniti si affermarono nuovi contrasti socio-economici. In particolare, cresceva il divario tra il benessere nelle zone rurali e nelle città, esasperando le rivendicazioni sociali di popolazioni che si sentivano abbandonate, a fronte di un alto tributo di sangue pagato al paese durante la guerra. Le stesse conquiste politiche e civili che lo sforzo bellico aveva portato nell'America di quegli anni, come un maggior ruolo pubblico di donne e minoranze razziali, esacerbarono gli animi di alcuni segmenti della popolazione che se ne sentirono esclusi. È in questi anni, per esempio, che assistiamo all'affermazione del secondo Ku Klux Klan, fondato nel 1915, mentre nel 1919 il Senato degli Stati Uniti rifiutò di aderire alla Società delle Nazioni, sintomo evidente di un paese in preda a un processo di difficile metabolizzazione dei traumi della guerra europea. Anche l'ottenimento del diritto di voto da parte delle donne, nel 1920, portò in dote il suo carico di tensioni. Davanti all'affermazione di nuovi diritti civili, infatti, una parte della società reagisce spesso irrigidendosi nelle proprie convinzioni di nicchia.

Successivamente, malgrado la natura irriducibilmente democratica degli Stati Uniti, soprattutto se comparata con la deriva totalitaria dell'Italia fascista, le tensioni socioe-

1 Sul fenomeno del reducismo la bibliografia è molto vasta. In questa sede rimando alle opere principali di Leed 1985; Mosse 1991.

conomiche causate dalla Crisi del 1929 avevano prodotto in entrambi i paesi tentazioni isolazioniste, azioni unilaterali in politica estera e un generale senso di diffidenza, se non di aperto conflitto, con la Società delle Nazioni. Le sanzioni economiche imposte da questa contro l'Italia per la guerra intrapresa in Etiopia, per esempio, nonostante la formale condanna americana dell'azione militare, furono facilmente eluse proprio grazie alla compiacenza degli Stati Uniti, che, come accennato, non facevano parte della Società delle Nazioni. I rapidi mutamenti sociali, economici e politici, insomma, ebbero come risultato in entrambi i contesti un irrigidimento di gruppi sociali di diversa estrazione all'interno delle proprie nicchie identitarie e delle proprie prerogative socioeconomiche.

A partire dagli anni Venti, la classe media americana si percepì sempre più come lo “standard” sociale nazionale, definendo i ceti subalterni (contadini, classe operaia, disoccupati) come gli “altri”, diversi rispetto alla norma (Ladd-Taylor 2017, 4). Tra questi gruppi, invece, cresceva la rabbia per il senso di esclusione dall'aumento del benessere, essenzialmente urbano, creando anche tra questi un senso di aperta ostilità contro coloro che erano percepiti come i colpevoli: neri, ebrei, immigrati di diversa provenienza, cristiani non protestanti. Ad accomunare lo scontento di questi ceti, proletariato e classe media, una comune diffidenza per il crescente ruolo dello stato nella vita quotidiana. Paradossalmente, tuttavia, fu proprio la cosa pubblica ad attuare soluzioni drastiche in risposta a questo malessere diffuso; tale risposta si chiamava eugenetica. Sebbene con tale termine nell'America di quel tempo si intendesse più un discorso sui problemi sociali in termini biologizzanti che un coerente sistema basato su principi scientifici (Dikötter 1998), la campagna eugenetica portata avanti da più enti pubblici (governi statali, governo federale) si articolava in eugenetica positiva, come educazione sessuale, counseling matrimoniale e planning familiare, e in eugenetica negativa, quest'ultima mirante a ridurre con la coercizione la parte di popolazione ritenuta inadeguata. Tra le politiche attuate in questo senso si trovano limitazioni all'immigrazione, sterilizzazione forzata e segregazione istituzionale, scuola inclusa. Furono queste ultime le politiche a conoscere il maggior successo.

Insieme a questi fenomeni, un altro fattore di grande importanza nell'affermazione di una cultura eugenetica fu la (ri)scoperta del corpo umano come oggetto di azione medico-sociale. La carneficina della guerra aveva portato in dote una grande quantità di mutilati e invalidi rispetto ai quali lo stato era responsabile per un processo di riabilitazione e reinserimento. Per attuare simili politiche era necessario il recupero della salute fisica e psichica e di una vasta azione politica per intervenire sul risanamento di questo segmento di popolazione. Si produceva, forse per la prima volta, una categoria civile che in seguito sarebbe stata definita come “cittadinanza biologica”, in cui la visibilità di un soggetto all'interno della società passa dall'ostentazione della sua menomazione fisica². Anche questa problematica, in ultima istanza, contribuì a porre le basi

² Il concetto di “cittadinanza biologica” fu coniato in occasione del disastro nucleare di Chernobyl per definire quegli individui che solo in seguito all'incidente divennero legittimi richiedenti di un riconoscimento sociale (Petryna 2002). Un interessante paragone con un simile processo di medicalizzazione può essere operato con la scuola contemporanea (Flamini, Pellicciari 2015).

teoriche e pratiche di una concezione della società in cui “dovere” dello stato era il miglioramento della sua popolazione a partire da una base scientifica. Di questa strumentazione teorica, si sarebbero poi serviti i totalitarismi per i propri intenti criminali.

Malgrado l’assenza di legami diretti tra queste politiche e l’ideologia eugenetica nazi-fascista, i richiami sono sorprendenti. Le politiche statunitensi, anzi, parvero anticiparne certi aspetti. In molti stati le politiche di sterilizzazione si basarono sul progetto di legge scritto nel 1914 dal già citato Harry Laughlin, soprintendente del primo istituto di ricerca eugenetica del paese, l’*Eugenic Record Office*, situato a Cold Spring Harbor, nello stato di New York (Black 2003; Karier; Violas; Spring, 1975, 112). Lo scopo di questo progetto era impedire la riproduzione di individui considerati socialmente inadeguati sterilizzando persone dalle minori potenzialità ereditarie, il tutto a spese dello stato. In tal senso vediamo da vicino la somiglianza con quanto sarebbe avvenuto poco dopo in Europa, e, nonostante ciò, fu solo nel 1942 che una sentenza della Corte Suprema americana, in occasione del processo *Skinner vs. Oklahoma*, mise fuori legge la sterilizzazione forzata o come misura di punizione. Fino a quel momento diverse categorie di individui, in particolare le donne di colore, furono sterilizzate dietro ricatto di vedersi togliere sussidi sociali o assistenza medica.

Anche in Italia, tuttavia, simili pratiche non erano del tutto sconosciute. Nel 1922 era sorto l’*Istituto Italiano di igiene, previdenza e assistenza sociale*, presieduto da Ettore Levi. Tuttavia, a differenza del mondo anglosassone, il sistema italiano metteva l’accento più sulle riforme istituzionali, come i manicomi, che sulle pratiche di sterilizzazione. Importanti accademici come Leonardo Bianchi volevano il coinvolgimento del mondo della scuola in questo processo, per poter agire in modo più efficace sul “risanamento” delle personalità giovani piuttosto che impedirne la riproduzione. Nel 1924 sorse anche la *Lega italiana di igiene e profilassi mentale*, il cui obiettivo era la creazione sul territorio nazionale di dispensari gratuiti e investendo di una funzione “psico-igienica” la scuola e la famiglia (Cassata 2006). In questi aspetti emergono in modo già abbastanza chiaro le differenze tra l’applicazione di politiche eugenetiche (più tardi razziali, o razziste) basate su fondamenti “scientifici” e pratiche fondate più su un’idea di governo e di amministrazione della cosa pubblica.

Ciò detto, non mancarono mai pareri fortemente discordanti su simili pratiche in America e in altri contesti, come nella Germania nazista, dove la campagna di eutanasia per gli internati psichiatrici passata sotto il nome di Aktion T4 fu sospesa proprio per le resistenze della società civile (Götz, 2017). Tuttavia, ciò che colpisce, tanto in America quanto in Germania e, come vedremo, in Italia, fu la sostanziale accettazione di simili principi da parte di larghissime fasce della società. Tale radicamento, inoltre, non poteva lasciare indenne l’istituzione per eccellenza più innervata dalle tensioni che attraversano le società di ogni luogo e tempo: la scuola. Essa, infatti, fu al tempo stesso promotrice delle teorie razziste, a livello universitario, ma soprattutto laboratorio “dell’esperienza” sociale che eugenetica e razzismo avevano concepito.

Proprio in America, teoria e prassi della discriminazione razziale ebbero in ambito scolastico un importante banco di prova. La scuola fu un luogo dove fin dalle origini della storia statunitense, in modo forse non ancora consapevolmente “scientifico”, le

pratiche della segregazione e della differenziazione ebbero ampia diffusione. A partire dai college coloniali della costa orientale le istituzioni educative svolsero un ruolo importante nella diffusione del pensiero razzista. La storia delle prime università americane si intreccia infatti con l'economia schiavista delle tredici colonie. Queste istituzioni educative, formatesi in America come risposta agli sforzi delle nazioni europee per impadronirsi dei territori vergini e contrastare le potenze rivali, furono usate per difendere e controllare i possedimenti nelle colonie. Per finanziare tali sforzi venne usata la tratta degli schiavi con l'Africa. Un caso ben documentato è quello dell'università di Harvard, dove fin dalla fondazione nel 1636 troviamo schiavi di colore al servizio degli studenti (Wilder 2013). Non di rado, inoltre, erano spesso commercianti di schiavi e proprietari terrieri a essere fondatori e amministratori fiduciari delle università coloniali britanniche. Ciò non stupisce, d'altronde, in quanto proprio questi individui rappresentavano l'aristocrazia coloniale, i cui figli dovevano essere istruiti nelle università locali. Tra il 1636 e il 1746, comunque, le università funsero anche da strumento di espansione della religione cristiana, e non si facevano scrupolo di ricorrere alle armi per la difesa dei propri interessi e della tratta degli schiavi per autofinanziarsi. Fu così che proprio la classe mercantile delle colonie inglesi in nord America scrisse i destini dei primi secoli di queste università. Inoltre, i campus universitari sostenevano le richieste degli studenti schiavisti di creare un ambiente sociale che attirasse i figli dei ricchi. Non è una coincidenza, scrive Craig Wilder, che il picco della tratta degli schiavi ha segnato proprio il periodo che ha visto la più grande espansione nell'istruzione superiore delle società delle colonie e dei primi decenni di vita degli Stati Uniti.

Tuttavia, anche con la scomparsa fisica di persone in catene all'interno dei campus come servitori degli studenti, le università non smisero di svolgere un ruolo di propulsione del pensiero razzista. Nel corso del Diciannovesimo secolo, infatti, nuove forme di discriminazione all'interno del mondo dell'educazione si imposero. In particolare, sorsero scuole per i nativi americani, spesso associate alle scuole per "deboli di mente" (*feeble minded*). Il paragone, scientificamente immotivato, era dovuto alle difficoltà di apprendimento della lingua inglese di queste categorie di persone. In questo abbinamento sono presenti i semi di quel pensiero razzista scientifico di cui ho parlato poco fa. Le prime scuole per nativi americani iniziarono a sorgere a metà dell'800, sviluppandosi sempre più nella seconda metà del secolo. Scuole per indiani erano già presenti nelle anzidette università della costa orientale a partire dal XVII e dal XVIII secolo, e nel 1885 esistevano già 106 *Indian Boarding Schools*, ma fu nel 1891 che una legge federale rese obbligatoria la frequentazione di questi istituti per i nativi. I presupposti teorici che portarono a questa legge erano gli stessi esposti precedentemente. Il governo americano, infatti, era convinto di "salvare" i giovani nativi da un destino di povertà e degrado, ma con intento darwinista e non umanitario. Lo scopo era prevenire la degenerazione sociale del paese e evitare il contatto tra i suoi gruppi etnici (Adams 1995). È interessante, in questo senso, vedere come nel pensiero americano di quell'epoca la diversità razziale e la "debolezza" genetica siano generalmente identificati. Alla fiera universale di Chicago del 1904, ad esempio, africani, filippini e nativi americani erano esposti nel padiglione di antropologia insieme a studenti di istituti per sordi e ciechi

(Ladd-Taylor 2007). In tal senso, ancora più significativo è il fatto che proprio il regime nazista prese ispirazione dalle modalità di segregazione e esclusione dalla società usate nei confronti dei nativi americani per i primi progetti di ghettizzazione degli ebrei nei territori occupati in Polonia e in Europa orientale (Toland 1976)³.

In questo panorama, un'altra tipologia di istituzione molto diffusa e strutturata sul modello delle scuole per nativi americani furono le scuole per persone di colore, i cosiddetti *black colleges*. Dopo l'emancipazione nel 1863, infatti, benché formalmente non fosse negato agli afroamericani l'accesso all'istruzione universitaria, questo poteva risultare molto difficile. I tassi di ammissione delle persone di colore alle università americane dell'inizio del '900 mediamente non superavano lo 0,5%, e non andavano mai oltre il 2%. La scelta, inoltre, anche in caso di ammissione era tra un mondo bianco in cui i pochi afroamericani ammessi si sarebbero probabilmente scontrati contro un silenzioso muro di indifferenza, e tra scuole create apposta per essi che non avrebbero però potuto garantire un futuro lavorativo (Lucas 2006). Un dato significativo è che malgrado la retorica ufficiale non fosse razzista, almeno nel nord del paese, le pratiche attuate lo erano. Nel 1914 il rettore di Harvard, Abbott Lawrence Lowell, chiuse i dormitori per le matricole alle persone di colore. Da un lato veniva affermato il principio che a nessuno dovesse essere negato il permesso di accedere all'istruzione superiore in base al colore della pelle ma, contemporaneamente, si stabiliva che bianchi e neri non dovessero mischiarsi. Nello stesso periodo, all'università di Chicago fu permesso agli studenti di procedere a un voto formale se ammettere le persone di colore nei dormitori, e anche le università in cui gli afroamericani erano ammessi senza ostacoli formali era sconsigliato di interagire socialmente con i bianchi. Ancora nel 1942, Edythe Hargrove, matricola ammessa all'università del Michigan, ammetteva che la sua vita sociale era praticamente inesistente (Lucas 2006, 261).

Ancora più difficile era la situazione nelle università degli Stati Uniti del sud. Se nel nord, tra grandi difficoltà, la discriminazione lentamente si affievolì nel corso del tempo, grazie soprattutto all'azione livellatrice delle due guerre mondiali, nel sud la segregazione rimase istituzionalmente in vigore fino agli '60 del '900. Solo da quel momento si può affermare che la situazione iniziò a cambiare sostanzialmente. Nel 1964, 15.000 persone di colore erano iscritte in college tradizionalmente bianchi di stati del sud, mentre nell'anno accademico 1967/'68 nelle università del nord erano registrati 95.000 afroamericani. Nel 1970 anche al sud gli iscritti di colore all'interno dei college "bianchi" toccò la cifra di 98.000 individui. Generalmente, all'interno del paese, tra il 1965 e il 1970 le iscrizioni dei neri nelle università triplicò, mentre parallelamente a questo processo diminuì l'iscrizione ai *black colleges*, passando dal 60% nel 1965 al 40% nel 1970 (Lucas 2006, 262).

³ Secondo lo storico americano John Toland «Hitler's concept of concentration camps as well as the practicality of genocide owed much, so he claimed, to his studies of English and United States history. [...] He was very interested in the way the Indian population had rapidly declined due to epidemics and starvation when the United States government forced them to live on the reservations. [...] Just how much Hitler took from the American example of the destruction of the Indian nations is hard to say; however, frightening parallels can be drawn. For some times Hitler considered deporting the Jews to a large "reservation" in the Lublin area where their numbers would be reduced through starvation and disease». (Toland 1976, 202).

Vediamo, così, come all'interno del paese che durante e dopo la Seconda guerra mondiale aveva rappresentato il faro delle potenze democratiche occidentali non mancarono evidenti e laceranti contraddizioni, per paradosso anche rispetto al nemico contro il cui annientamento tanto si era investito. Gli Stati Uniti rappresentarono un luogo di elaborazione importante delle teorie razziste che avrebbero trovato il picco di più lucida e crudele attuazione in Europa, e la scuola fu forse uno degli ambiti in cui il lascito di tali idee resistette più tenacemente. Ma come attecchirono e come furono ricevute queste idee nell'ambito dell'Italia fascista? Ebbero influenze dirette o indirette?

Scuola, eugenetica e razzismo: la situazione in Italia

In un trafiletto del 1939 dell'organo ufficiale di stampa del regime nella provincia di Reggio Emilia, il quotidiano *Il solco fascista*, si legge la seguente notizia⁴:

Il Provveditore agli studi comm. Pelli ha compiuto una visita alle scuole elementari Impero, in Viale Isonzo, accompagnato dal primo ispettore scolastico prof. Artioli. Si trovavano già nel locale scolastico gli alunni del terzo corso superiore dell'Istituto magistrale "Principessa di Napoli" insieme alla loro insegnante prof. Lina Cecchini, che una settimana prima avevano già compiuto una visita nelle classi 4 e 5 della stessa scuola. Il Provveditore agli studi, approvando l'iniziativa che, secondo le direttive della Carta della scuola, ha voluto mettere a contatto i futuri maestri con la vita pratica della scuola primaria, si è soffermato per quasi tre ore fra le bimbe che l'avevano accolto con gioia. Passando dalla prima alla terza classe ha potuto constatare come nella disciplinata e lieta libertà della scuola fascista, la personalità dell'alunno si svolge gradatamente, si arricchisca di sempre nuove esperienze, si abitui al lavoro autonomo che deve formare la sua coscienza di uomo e di cittadino. I futuri maestri che hanno avuto dagli insegnanti e dalla direzione notizie sul metodo, spiegazioni sulla vita scolastica e sul lavoro che vi si svolge, hanno vivamente apprezzato l'autorizzazione loro concessa dal Provveditore per queste visite, inizio di una pratica didattica che si svolgerà regolarmente nel prossimo anno scolastico secondo lo spirito della Carta della scuola e che riuscirà assai proficua per la preparazione al difficile compito che li aspetta.

Ciò che risalta in questa descrizione è il tono quotidiano, celebrativo ma ordinario, di una prassi burocratica finalizzata a controllare il funzionamento della pratica educativa. Un altro aspetto degno di nota è l'assoluta assenza di richiami, anche indiretti, alle politiche di discriminazione razziale recentemente introdotte dal regime fascista, applicate con rigore anche nel contesto scolastico. A emergere da questo provinciale trafiletto di giornale, infatti, è un quadro di perfetta "armonia totalitaria". All'interno dell'ambiente scolastico ogni meccanismo funziona senza intoppi: le bambine accolgono con "gioia" il procuratore agli studi e la "lieta libertà" della scuola fascista permette alla personalità dell'alunno di evolversi gradatamente abituandosi al lavoro autonomo per formare il futuro cittadino fascista. In un certo senso, è proprio questa

⁴ Il *Solco Fascista* fu l'Organo della Federazione Provinciale Fascista di Reggio Emilia, pubblicato ininterrottamente dal 1921 al 1945. L'archivio completo del periodico è conservato presso l'Archivio della Biblioteca Comunale Panizzi di Reggio Emilia.

apparente perfezione a riflettere e identificare le finalità con cui furono applicate le leggi razziali emanate l'anno precedente alla fonte qui presentata, il 1938.

A emergere, in questa solo apparentemente banale quotidianità, è esattamente quell'ansia di igiene sociale, di progresso materiale ma soprattutto biologico che aveva rappresentato in tutto l'occidente il terreno fertile per il radicarsi del pensiero eugenetico e razzista. Per contrapposizione, all'interno dell'articolo, troviamo così tutti gli elementi che all'inizio del Ventesimo secolo incarnavano gli spauracchi connessi con il timore di una involuzione sociale. Disciplina e lavoro opposte ad anarchia, povertà e disoccupazione; personalità e coscienza di uomo e cittadino opposte a debolezza mentale e civica. Tutti questi elementi di "prevenzione" trovano come luogo di applicazione l'aula scolastica.

Come visto in precedenza, infatti, gli istituti di "igiene sociale" sorti nei primi anni Venti per opera di Ettore Levi e Leonardo Bianchi identificavano proprio nella scuola uno degli elementi cardine del proprio programma di miglioramento della società. D'altronde, nell'Italia fascista, l'enfasi razziale non poteva non ricadere su pratiche di eugenetica positiva, anziché negativa. Il regime, infatti, fin dai primordi aveva insistito sull'importanza delle politiche di potenziamento demografico come fattore di sviluppo e affermazione della "superiore civiltà italiana". Solo una civiltà demograficamente forte, nell'ottica fascista, avrebbe potuto rivendicare il proprio posto alla pari tra le potenze mondiali dell'epoca. In un quadro complessivo che vedeva da decenni un intenso processo di emigrazione all'estero e di calo delle nascite, a cui si aggiungeva l'ecatombe rappresentata dalla Prima guerra mondiale, quindi, appare chiaro come non poteva esserci spazio per politiche di sterilizzazione forzata. A ciò si aggiunga che il "materiale biologico" a disposizione del fascismo era lo stesso che in altri contesti, in primis gli Stati Uniti, era oggetto di sospetto quando non di aperta ostilità in termini di rischio di degenerazione antropologica.

La scuola, in quanto istituzione positiva, quindi, diventava un elemento chiave nel miglioramento delle persone che avrebbero dovuto costruire e affermare nel mondo la propria nazione. L'educazione scolastica giunse così a rivestire un importante ruolo nella cultura eugenetica italiana, più orientata ad un'azione istituzionale piuttosto che di laboratorio scientifico. Un impulso importante a questa prospettiva eugenetica, solo apparentemente più politica che scientifica, venne anche dal mondo cattolico. Era impressione diffusa, infatti, che il calo delle nascite fosse imputabile anche al crescente livello di secolarizzazione della società e alla diffusione delle teorie socialiste. Anche in questi termini, perciò, appare chiaro che l'argine più efficace potesse venire dal mondo della scuola e dell'educazione, che da secoli rappresentava uno degli elementi fondativi dell'identità cattolica romana.

Come si era passati, però, da una concezione eugenetica positiva, improntata principalmente sull'aspetto educativo/istituzionale, a un'eugenetica negativa che avrebbe portato all'esclusione dalla vita pubblica, e in particolare scolastica, della popolazione ebraica italiana? Malgrado l'assenza nella fonte citata di accenni diretti alla questione razziale in termini strettamente biologici, questa dimensione non era del tutto assente.

Come ha scritto Roberto Maiocchi, infatti, nel periodo tra le due guerre anche l'azione eugenetica positiva portata avanti dal regime fascista, ben prima dell'emanazione delle leggi razziali del 1938, aveva contribuito alla creazione di

una retorica razzista, un lessico razzista, che abituava gli italiani a pensare che il governo si impegnasse in una politica di cura e tutela della qualità della razza, che una linea di difesa di queste qualità, di difesa della razza, fosse da vari anni in atto nella società italiana. Con questo genere di propaganda gli italiani si abituavano anche ad ammettere che la tutela della razza fosse un obiettivo assai importante e meritorio, di grande valore umanitario, poiché in quel concetto rientravano tante finalità senza dubbio «buone», come la lotta al cretinismo endemico, la protezione delle mamme e dei loro bambini, la bonifica delle paludi, il bagno elioterapico, sport per tutti ecc. (Maiocchi 1999, 57-58).

L'apparato scolastico fu una delle prime vittime di questa mentalità. Non erano mancate, in Italia, alcune premesse importanti a quest'applicazione di un razzismo scientifico al mondo della scuola. Secondo l'antropologo Giuseppe Sergi (1841-1936) un programma di «rigenerazione» biosociale doveva partire dal mondo dell'educazione, in particolare diminuendo il numero delle scuole classiche e aumentando il numero di quelle professionali, per avviare i giovani a un lavoro (Cassata 2006; Sergi 1889)⁵. È facile ritrovare nel pensiero di Sergi l'influenza esercitata sulla retorica fascista dell'avviamento al lavoro come fattore edificante e risanatorio per la società. Per Sergi, l'educazione ha un vero potere eugenetico (Tedesco 2012). Secondo l'antropologo, infatti, per migliorare la società

S'impone, dunque, un'educazione salutare, la quale deve incominciare dal primo momento, dalla generazione allo sviluppo del feto, dalla nascita fino allo sviluppo completo: igiene della generazione, dell'accrescimento, della totale formazione dell'uomo; e questo esige l'impiego di tutti i mezzi che servono allo scopo (Sergi 1914, 630).

Un altro precursore di una visione indirettamente eugenetica e razzista applicata alla scuola fu il filosofo e pedagogista Giovanni Marchesini (1868-1931). Per Marchesini, non troppo diversamente da Sergi, nelle scuole italiane andava rinvigorito l'insegnamento tecnico-scientifico a scapito di quello umanistico-letterario, accentuando il carattere razionale e positivista dell'istituzione scolastica (Zago 2014; Cassata 2006)⁶. Nel pensiero pedagogico di Marchesini, le tematiche biologiche e eugenetiche erano chiare e presenti. Nell'opera *I problemi fondamentali dell'educazione*, ad esempio, egli scrive che «nulla di ciò che può migliorare o far deperire le qualità della razza [...] dovrebbe essere trascurato. Una speciale importanza ha oggi acquistato, a tale propo-

⁵ «Invece di aumentare il numero delle scuole classiche, come si fa annualmente, riducetele al minimo numero possibile, e trasformate tutte le altre in scuole per arti e mestieri, in scuole professionali, in scuole pratiche secondo le esigenze della vita moderna; e dentro vi metterete la scuola per la mente, la scuola pel carattere, la scuola per la vita giornaliera; colà inculcherete l'abito al lavoro, che per sé medesimo è educazione efficacissima» (Sergi 1889, p. 220).

⁶ «Dobbiamo restaurare nelle nostre scuole la funzione pratica dell'educazione scientifica [...] contro ogni eccesso romantico sia letterario o filosofico; imprimere con vari mezzi, che qui non posso enumerare, un vigore sano, realistico, al carattere degli allievi, in loro infondendo un senso sincero e positivo della vita e delle esigenze e condizioni del progresso umano» (Marchesini 1920, 26).

sito, la così detta *Eugenetica*» (Marchesini 1922, 31). Tuttavia, a realizzare la sintesi più efficace delle teorie eugenetiche e razziali circolanti in Italia tra gli anni Dieci e Venti, con evidenti ricadute sulle politiche fasciste in ambito scolastico, fu il medico Nicola Pende (1880-1970). L'intento di Pende, infatti, era organizzare in un insieme organico e coerente le correnti di pensiero eugenetico sparse in vari settori della scienza italiana: dalla pedagogia all'antropologia, dalla criminologia alla psicologia. Il risultato sarebbe stato la creazione di istituti per lo «studio della crescita, della biologia e psicologia dell'individuo e della razza» (Cassata 2006; Pende 1933). Da un punto di vista scientifico l'intento di Pende era individuare delle categorie oggettive di classificazione degli esseri umani su basi psicofisiche, dei “biotipi”. La persona, nella concezione dello scienziato, non era da considerare come una somma di parti (vari organi e mente), ma come un tutt'uno, il cui sviluppo andava attentamente monitorato e studiato con strumenti di classificazione e schedatura.

Da un punto di vista politico e istituzionale le potenziali applicazioni in termini di controllo sociale appaiono di per sé evidenti. L'individuazione e la vigilanza su individui raggruppati per categorie su base scientifica, almeno secondo i criteri dell'epoca, era la cosa più utile che un governo autoritario potesse sperare di ottenere. Politica e scienza, in questo caso, si alimentavano a vicenda. Se, da un lato, il regime era soddisfatto di poter usare in suo favore i presunti progressi della ricerca in tale ambito, Pende non si risparmiava nell'approfitte del supporto fascista. Lo slancio retorico dello scienziato, infatti, arrivò ad esprimersi in termini di “biotipologia politica” (Maiocchi 1999; Josephson 1996; Pende 1933). Nella metafora biologica applicata alla politica il cittadino attivo diventa una cellula tumorale all'interno dell'organismo della nazione. In tale logica l'educazione della gioventù, paragonata a un vivaio del paese, diventò centrale.

Nel corso della seconda riunione europea per l'igiene mentale, tenutasi a Roma nel 1933, fu auspicata l'applicazione dei principi bio-tipologici, attraverso una selezione degli individui ritenuti a rischio di devianza, in tutte le scuole elementari italiane (Cassata 2006; Medea 1933, 10-12). Come sottolinea Roberto Cassata, a Genova è presente fin dagli anni Venti una pervasiva rete di controllo medico-pedagogico (Cassata 2006). Nel capoluogo ligure, infatti, nel 1926 era stato fondato da Pende il primo Istituto biotipologico. Per poter estirpare la cellula maligna prima che portasse danno all'intero organismo, infatti, era necessario estirparla all'origine:

A tutti gli iscritti nelle Scuole Autonome del Comune di Genova, collegate col Patronato scolastico, coi vari Istituti di beneficenza e coll'Istituto Biotipologico-ortogenetico istituito presso la Clinica Medica di Genova, vien fatto un diagramma biopsicologico. Tali scuole sono completate da una Sezione integrativa per i più grandi, sino ai 14 anni di età: di istruzione e di avviamento al lavoro. Nelle Scuole elementari, in quelle industriali e nella Scuola agraria viene effettuata la determinazione psicotecnica dell'orientamento al lavoro. È in corso un esperimento in un Ginnasio, ciò che costituisce un primo esperimento in Italia (Pellacani 1934, 17)⁷.

In un altro contesto scolastico, a Napoli, le politiche di monitoraggio sono prese in

⁷ Le fonti riportate di seguito in relazione alle politiche scolastiche di monitoraggio eugenetico sono citate anche in: Cassata 2006, 134-136.

carico dal Gruppo Eugenetico Napoletano, presieduto dal già citato Leonardo Bianchi. È lo stesso Bianchi a descrivere il funzionamento di tale sistema:

Le scuole primarie italiane non sono dappertutto bene organizzate, non tutte offrono quello che l'igiene esige: molto di rado vi sono addetti medici scolastici preparati a tutte le esigenze della scuola odierna; non in tutte si fa la selezione di alunni, i quali per le condizioni organiche, o per un certo grado d'insufficienza psichica hanno bisogno di scuole particolari e di metodi pedagogici più idonei per sviluppare il loro organismo fisico e mentale (Bianchi 1926, 3).

Sempre secondo Bianchi, la situazione nelle scuole secondarie non era da meno. In esse, nel parere dell'accademico, erano in atto pratiche non salutari per lo sviluppo psico-fisico dei giovani, come un'enfasi troppo marcata sull'apprendimento mnemonico e soprattutto la mancata considerazione delle attitudini personali, così importante nell'individuazione delle tipologie di individui (Cassata, 2006). Per tentare di ovviare ad alcuni dei difetti del funzionamento delle scuole di quegli anni, nel 1926 il Gruppo Eugenetico Napoletano elaborò alcuni punti:

a) Che siano provveduti al più presto di scuole idonee i comuni grandi e piccoli che sono rimasti indietro nell'adempimento di un così fondamentale dovere sociale; b) Che gli edifici scolastici posseggano possibilmente una area libera o almeno ampie verande [...]; c) Che la funzione di vigilanza della salute e della igiene della mente nella fanciullezza e nella adolescenza, attraverso l'istituto del medico scolastico, debba essere severamente disciplinata ed osservata come funzione di Stato, con carattere Nazionale; d) Che gli alunni deboli o di più lento sviluppo possano essere selezionati ed istruiti in aule ed in scuole speciali, con metodi e programma più idonei allo sviluppo delle loro condizioni fisiche e mentali (Sezione napoletana 1926).

Come ultimo esempio di questo breve quadro riferirò la situazione della città di Roma. Nella capitale, a capo del movimento eugenetico era lo psichiatra Sante De Sanctis (1862-1935), considerato uno dei fondatori della neuropsichiatria infantile (Cimino, Lombardo 2004). All'inizio del Ventesimo secolo De Sanctis aveva ideato una scala di reattivi mentali per valutare il quoziente intellettivo degli scolari che fu alla base di una teoria della "selezione scolastica". Nel suo pensiero, l'aula scolastica deve essere organizzata come una fabbrica, e il rendimento scolastico è paragonato a un valore economico (Cassata 2006; De Sanctis s.d.). Lo scopo era quello di differenziare gli studenti in gruppi in base al proprio quoziente intellettivo, in modo da: «eliminare dalla scolaresca quegli alunni che, in seguito alla valutazione, mostrassero nel loro livello mentale o nel loro carattere, variazioni al di là di quelle normali, e perciò riuscissero di nocimento alla comunità» (De Sanctis s.d.). Emerge da queste parole una chiara visione eugenetica negativa applicata al mondo della scuola. In questa prospettiva, il termine di paragone con il valore economico rappresentato da ciascuno studente e dal suo rendimento scolastico assomiglia molto alle stesse argomentazioni usate dal regime nazista per l'eliminazione delle persone incapaci di provvedere a sé stesse a causa di malattie fisiche o mentali nel corso della famigerata Aktion T4 (Kühl 1994)⁸.

⁸ Proprio nel mondo della scuola, questo tipo di argomentazione fu usato con particolare insistenza nelle Germania nazista. In un manuale per la Gioventù Hitleriana troviamo le seguenti parole: «La maggior parte di coloro con

A scanso di ogni dubbio, anche in relazione al paragone con la Germania nazista, De Sanctis individua in alcune parti del corpo studentesco una vera e propria categoria di "rifiuti":

Al gruppo «rifiuti» dobbiamo assegnare i minorenni deficienti, paralitici, gravi o di tipo idiotico, i deficienti, epilettici gravi, gl'invalidi complicati, come: sordomuti o ciechi deficienti, o ciechi-epilettici, ovvero gl'invalidi mentali con tubercolosi.

Risulta evidente, alla luce del contesto descritto, come alla vigilia dell'applicazione delle leggi razziali nel 1938, in Italia esistesse già una lucida coscienza collettiva a supporto del pensiero razzista. Questo pensiero, inoltre, proprio nella scuola trovava uno dei più naturali luoghi di speculazione teorica e applicazione pratica. Le argomentazioni di sopra elencate non erano radicate con la stessa profondità in ogni fascia della popolazione, ma costituivano anche tra i meno esperti un humus culturale a supporto di una retorica diffusa. L'articolo usato in apertura del paragrafo lo dimostra bene, a maggior ragione dell'assenza di riferimenti diretti alla questione razziale e/o genetica. Nelle righe del trafiletto del *Solco fascista*, sono contenuti tutti gli elementi essenziali del discorso razziale presentati nella prospettiva della più banale quotidianità, senza bisogno di riferimenti espliciti.

Benché, tuttavia, il passaggio da un pensiero eugenetico e razziale a un aperto sentimento antisemita possa non apparire immediato, alcuni tra gli stessi promotori di queste teorie erano apertamente razzisti e antisemiti. Se, da un lato, la guerra di conquista coloniale dell'Etiopia del 1936 aveva dato impulso a categorizzazioni più sistematiche, di tipo propriamente razzista invece che legato alle deficienze psicofisiche dei singoli individui anche all'interno del corpo nazionale, le leggi razziali del 1938, sostenute da un pensiero razziale ormai autocosciente, avevano sdoganato le ultime riserve anche nei confronti della popolazione ebraica⁹. Lo stesso Nicola Pende era tra questi. Aperto sostenitore delle leggi razziali, nel 1938 egli espresse la «necessità di evitare il matrimonio con individui di stirpe semitica, come sono gli ebrei, i quali non appartengono alla progenie romano-italica, e soprattutto dal lato spirituale differiscono profondamente dalla forma mentis della nostra razza» (Pende 1938)¹⁰.

Come accennato nell'introduzione, la scuola fu tra i settori in cui l'applicazione delle leggi razziali fu più duro. Gli aspetti più crudi dell'applicazione di queste al mondo della scuola furono proprio quelli relativi all'impossibilità di sviluppare e opporre

malattie e deficienze genetiche sono completamente incapaci di sopravvivere da soli. Non possono badare a sé stessi ma devono essere presi in cura dalle istituzioni. Ciò costa allo stato enormi somme ogni anno. Il costo di cura per una persona geneticamente malata è otto volte superiore rispetto a quello di una persona normale. Un bambino che è un idiota costa quanto quattro o cinque bambini [sani]. Il costo per otto anni di istruzione normale è di circa 1.000 marchi. L'istruzione di un bambino sordo costa circa 20.000 marchi. In tutto il Reich tedesco spende circa 1.2 miliardi di marchi ogni anno per la cura ed il trattamento [medico] di cittadini con malattie genetiche» (Bennecke 1937).

⁹ La relazione tra la guerra coloniale e lo sviluppo di una maggior consapevolezza del pensiero razzista in Italia è confermata dal discorso di Mussolini tenuto a Trieste il 18 settembre del 1938: «Il problema razziale [dice Mussolini] non è scoppiato all'improvviso [...]. È in relazione con la conquista dell'impero; poiché la storia ci insegna che gli imperi si conquistano con le armi, ma si tengono col prestigio. E per il prestigio occorre una chiara e severa coscienza razziale che stabilisca non soltanto le differenze, ma delle superiorità nettissime» (Vercelli 2018, 49).

¹⁰ La citazione è riportata anche in: Mantovani, 2004, p. 330.

tentativi di mediazione, come in altri ambiti della vita pubblica. Il motivo fu che gli oggetti dell'esclusione furono i soggetti più deboli e indifesi: bambini e adolescenti. Le ripercussioni, ovviamente, si fecero sentire in modo violento anche sulle famiglie dei bambini, in senso materiale e psicologico, e perfino sugli altri bambini e ragazzi, che videro mancare all'improvviso il proprio compagni di scuola. Come scrive Claudio Vercelli, l'applicazione alla scuola delle leggi razziali «fu un vero e proprio trauma che, a distanza di molto tempo, verrà ricordato come ancora più bruciante di altre vicende, all'atto concreto non meno devastanti» (Vercelli 2018, 107).

Le direttive adottate da Giuseppe Bottai e Dino Alfieri, ministri rispettivamente dell'educazione e della cultura popolare, furono drastiche e spietate. Vennero espulsi gli studenti dalle scuole di ogni ordine e grado, insieme a professori e insegnanti, e fu vietato di adottare testi scolastici scritti da ebrei¹¹. Le università furono letteralmente epurate e vennero obbligate a farsi parte attiva del processo di “razzizzazione” della società, sia dal punto di vista amministrativo, procedendo burocraticamente all'allontanamento fisico del personale ebraico, sia dal punto di vista didattico, attivando corsi in sostegno della scientificità del razzismo in varie discipline (Salustri 2018; Vercelli 2018; Charnitzky 1996; Ostenc 1981)¹².

All'Università di Bologna, per esempio, Mario Canella (1898-1982), professore di anatomia comparata, nelle sue lezioni usò a partire dal 1940 il proprio libro *Razze umane estinte e viventi*, in cui venivano presentati stereotipi razziali. Canella fu un ideologo e un sostenitore della cosiddetta “psicologia delle razze”, che secondo alcuni avrebbe dovuto sostituire il razzismo legato ai tratti somatici. Lo stesso rettore dell'ateneo, lo zoologo Alessandro Ghigi (1875-1970), nel corso di biologia e zoologia generale, obbligatorio per gli studenti di medicina, esponeva nozioni di biologia delle razze. Nel 1939, con l'editore Zanichelli, Ghigi pubblicò il libro *Problemi della razza e del meticciato*, dove si trattavano temi chiave delle politiche razziste adottate dal fascismo in ambito coloniale. Un altro corso chiave nella diffusione delle teorie razziali all'interno dell'università felsinea fu quello di antropologia, tenuto da Fabio Frassetto (1876-1953). L'antropologo era al centro di un vasto network internazionale, e aveva contatti con i maggiori fautori dell'antropologia razzista del tempo dagli Stati Uniti alla Germania. Anche altre facoltà furono interessate da questo processo di “razzizzazione”, come quella di economia e commercio, in cui fu inserito il corso non obbligatorio di demografia generale e demografia comparata delle razze. Quelli presentati sono solo alcuni esempi della pervasività che il pensiero razzista a sostegno delle politiche di regime aveva raggiunto nell'università italiana. Molti dei professori, tra cui quelli qui elencati, che diedero il proprio supporto a tali politiche riuscirono a

¹¹ Vennero licenziati 279 presidi e professori delle scuole medie, 96 professori universitari e furono tolte 195 libere docenze (Vercelli 2018, 108).

¹² Nel discorso inaugurale dell'anno accademico 1938-1939, Alessandro Ghigi, rettore dell'Università di Bologna, dedicò larga parte al problema della razza: «Camerati studenti. Il problema di politica interna che maggiormente interessa il Regime in questo momento è quello delle razze, inteso a salvaguardare l'integrità della stirpe nei suoi caratteri costituzionali, siano essi attinenti all'aspetto materiale del corpo o alle sue manifestazioni fisiologiche e spirituali, dalle deprecabili mescolanze che potrebbero e non debbono verificarsi colle razze inferiori, distribuite nelle terre dell'Impero che noi italiani dobbiamo colonizzare» (Salustri 2018, 203).

salvarsi dall'allontanamento dall'accademia nel 1945 giustificando il proprio operato come strettamente legato alle politiche coloniali, anziché a quelle razziali applicate in Italia (Salustri 2018).

Tuttavia, non ovunque, come nota Jürgen Charnitzky, «il regime fascista poté [...] contare su docili esecutori delle leggi razziali» (Charnitzky 1996, 482). Furono soprattutto le popolazioni dei singoli territori, in molti casi sfavorevoli alle politiche discriminatorie, che sostennero le comunità ebraiche, anche in ambito educativo. È noto il caso di Modena, dove una memoria della locale comunità riporta che «nel periodo dal 1938 al 1943 le leggi razziali vennero applicate nella nostra Provincia con molta moderazione e con molta benevolenza da parte delle Autorità competenti»¹³. Nel complesso, quindi, il programma totalitario-educativo e discriminante del regime non attecchì del tutto. La questione, in realtà, risiede in quante macerie umane e culturali queste politiche riuscirono a produrre.

Contrariamente alla retorica di regime del rafforzamento della “razza”, infatti, anche in campo culturale e accademico, l'unico effetto ottenuto da questa politica fu l'impovertimento e la provincializzazione del panorama scientifico e intellettuale italiano. Anche il corpo docente dell'università italiana fu per la grande maggioranza condiscendente con questa politica. Le voci che si levarono in opposizione all'allontanamento dei colleghi ebrei furono pressoché irrilevanti, quasi una riedizione del giuramento di fedeltà dei professori universitari al fascismo del 1931, quando solo dodici docenti su più di milleduecento si rifiutarono di farlo (Boatti 2010). Al danno si aggiunse in un certo senso la beffa. I posti degli epurati furono velocemente assunti da una pleora di postulanti in un'operazione che nel discorso della propaganda venne presentata come mobilità sociale.

Conclusioni

Nel corso del presente articolo si è mostrato come l'applicazione delle leggi razziali italiane del 1938 al mondo della scuola non sia stato un fulmine a ciel sereno. Queste leggi, infatti, erano state precedute da un lungo processo di incubazione, in cui uno strutturato pensiero razzista aveva avuto modo di espandersi in modo capillare dai luoghi di elaborazione, le università, alla coscienza collettiva degli italiani del tempo. Il pensiero scientifico italiano in materia, infatti, era in linea con quello degli altri paesi occidentali e delle potenze coloniali. Proprio l'espansione coloniale, per l'Italia, svolse un ruolo importante nell'accelerare l'affermazione di un pensiero compiutamente razzista. Ciò fu particolarmente vero all'interno del mondo universitario, tanto più, come appena detto, che molti accademici trovarono un alibi per non essere epurati dall'università nell'Italia post-bellica proprio nel sostegno alle politiche coloniali del regime anziché a quelle strettamente razziali e razziste.

¹³ Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea (CDEC), Cartella 13 b, “Modena”. La fonte è citata anche in Charnitzky 1996, 483.

È proprio nel mondo accademico che si possono rintracciare i legami più stretti tra il razzismo scientifico italiano e quello americano. A questo punto, tuttavia, è forse necessario fare una precisazione. La riflessione scientifica su eugenetica e questioni razziali in Italia e in America, come visto, ha percorso strade diverse. Nel corso della storia degli Stati Uniti, infatti, fu una situazione di fatto che portò gradualmente allo sviluppo di un pensiero razzista/scientifico sempre più strutturato. Soprattutto l'incontro da parte delle popolazioni europee con i nativi fu alla base di questo processo di elaborazione. In Italia il meccanismo fu in un certo senso all'inverso. Il bisogno di trovare un fondamento a una politica espansionista e coloniale dell'ultima arrivata nel concerto delle potenze richiedeva l'adesione a un sistema di pensiero di tipo razzista.

Tuttavia, ciò non deve indurre a pensare che il mondo scientifico italiano sia stato un mero contenitore in cui furono versate idee elaborate altrove. Per esempio, come ha scritto Alexis Carrel, «un grande “progresso” è stato realizzato in Italia da Nicola Pende, col suo Istituto Biotipologico per il miglioramento fisico, morale ed intellettuale dell'individuo. Questo sentimento, pur essendo diffuso tra i medici americani, non è ancora stato formulato in America in modo così chiaro come in Italia» (Carrel 1965).

In relazione all'applicazione di questo pensiero al mondo della scuola, inoltre, malgrado le oggettive differenze tra le composizioni sociali dei due contesti presi in esame, ritengo che il principio di fondo non differisse in modo significativo. Da un lato, negli Stati Uniti la presenza di una maggior diversità etnica può aver dato un particolare risalto al fenomeno della segregazione razziale nelle scuole, anche in ragione, come visto, di una lunga durata del fenomeno, dall'età coloniale fino agli anni '60 del '900. In Italia, la segregazione fu un fenomeno cronologicamente molto limitato e circoscritto agli ultimi anni di vita del regime fascista. Non per questo, però, fu meno grave e vergognoso. La ragione sta nel fatto che in entrambi i contesti si trattò dell'applicazione su una categoria di persone indifese, ovvero bambini e adolescenti, della volontà di dominio di alcuni gruppi sociali o del tentativo di dare risposte facili a delle ansie collettive. Fu, in entrambi i contesti, una violenza istituzionalizzata e autoreferenziale che facilmente trovò applicazione su entrambe le sponde dell'Atlantico. L'unico effetto sortito fu un lascito di ferite e traumi sociali non ancora risolti, che proprio oggi, alla luce del nuovo insorgere nel mondo occidentale di mai sopite paure verso il diverso, in un'epoca di rapido cambiamento politico e sociale, dovrebbe tenerci desti e critici rispetto a tentazioni segregazioniste e discriminatorie.

Bibliografia

- Adams, David Wallace. 1995. *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Bennecke, Fritz. 1937. *Vom deutschen Volk und seinem Lebensraum. Handbuch für die Schulung in der HJ*. Munich: Franz Eher Verlag.
- Bianchi, Leonardo. 1926. “Che vuol dire «sano di mente»”? *L'igiene mentale*, 2.

- Black, Edwin. 2003. *War Against the Weak: Eugenics and America's Campaign to Create a Master Race*. New York; London: Four Walls Eight Windows.
- Boatti, Giorgio. 2010. *Preferirei di no. Le storie dei dodici professori che si opposero a Mussolini*. Torino: Einaudi.
- Carrel, Alexis. 1965. *L'uomo, questo sconosciuto*. Milano: Bompiani.
- Cassata, Francesco. 2006. *Molto sani e forti. L'eugenetica in Italia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caviglia, Marco, Di Consiglio, David; and Amedeo Osti Guerrazzi. 2018. *Gli anni della vergogna 1938-1945*. Roma: Cangemi editore.
- Charnitzky, Jurgen. 1996. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cimino, Guido; and Giovanni Pietro Lombardo. 2004. *Sante de Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*. Milano: Franco Angeli.
- Dikötter, Frank. 1998. *Imperfect Conceptions: Medical Knowledge, Birth Defects, and Eugenics in China*. New York: Columbia University Press.
- Flamini, Sabrina; and Maya Pellicciari. 2015. *Pratiche di standardizzazione e medicalizzazione dell'apprendimento. Un'indagine antropologica sulla questione dei "Disturbi specifici di apprendimento"*. Perugia: Fondazione Angelo Celli.
- Gibson Winfield, Ann. 2007. *Eugenics and Education in America. Institutionalized Racism and the Implications of History, Ideology, and Memory*. New York: Peter Lang.
- Götz, Aly. 2017. *Zavorre. Storia dell'Aktion T4: l'«eutanasia» nella Germania nazista 1939-1945*. Torino: Einaudi.
- Josephson, Paul R. 1996. *Totalitarian Science and Technology*. Atlantic Heights: Humanities Press.
- Kühl, Stefan. 1994. *The Nazi Connection. Eugenics, American Racism, and German National Socialism*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Leed, Eric. 1985. *Terra di nessuno. Esperienza pubblica e identità personale nella Prima guerra mondiale*. Bologna: Il Mulino.
- Maiocchi, Roberto. 1999. *Scienza italiana e razzismo fascista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mantovani, Claudia. 2004. *Rigenerare la società. L'eugenetica in Italia dalle origini ottocentesche agli anni Trenta*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Marchesini, Giovanni. 1920. “Il fattore psicologico nel dominio dell'eugenetica”. *Atti della società italiana di genetica ed eugenetica*, I.
- Marchesini, Giovanni. 1922. *I problemi fondamentali della educazione*. Torino: Paravia.
- Matard-Bonucci, Marie-Anne. 2016. *L'Italia fascista e la persecuzione degli ebrei*. Bologna: Il Mulino.
- Medea, Eugenio. 1933. “L'igiene mentale e la scuola”. *L'igiene mentale*, 3.
- Melis, Guido. 2018. *La macchina imperfetta. Immagine e realtà dello stato fascista*. Bologna: Il Mulino.
- Mosse, George. 1990. *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*. Bari: Laterza.
- Ostenc, Michel. 1981. *La scuola italiana durante il fascismo*. Roma-Bari: Laterza.

- Palumbo, Enrico. 2011. "La persecuzione degli ebrei nelle scuole di Milano (1938-1943)". *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 18.
- Paul, Diane B. 1998. *Controlling Human Heredity. 1865 to the Present*, Atlantic Heights: Humanities Book.
- Pellacani, Giuseppe. 1934. "I servizi di profilassi neuro-mentale in Italia". *L'igiene mentale*, 1-2.
- Pende, Nicola. 1933. *Bonifica umana nazionale e biologia politica*. Bologna: Cappelli.
- Petryna, Adriana. 2002. *Life Exposed: Biological Citizens after Chernobyl*. Princeton: Princeton University Press.
- Portale, Mariantonella. 2010. *Giovanni Marchesini e la "Rivista di Filosofia e Scienze Affini". La crisi del positivismo italiano*. Milano: Franco Angeli.
- Salustri, Simona. 2018. *Un Ateneo in camicia nera. L'Università di Bologna negli anni del fascismo*. Roma: Carocci.
- Sergi, Giuseppe. 1914. "L'eugenica. Dalla biologia alla sociologia". *Rivista italiana di sociologia*, XVIII, 5-6, settembre-dicembre.
- Sergi, Giuseppe. 1889. *Le degenerazioni umane*. Milano: Fratelli Dumolard.
- Tedesco, Luca. 2012. *Giuseppe Sergi e "la morale fondata sulla scienza". Degenerazione e perfezionamento razziale nel fondatore del Comitato Italiano per gli Studi di Eugenia*. Milano: Unicopli.
- Thelin, John. 2004. *A History of American Higher Education*. Baltimore-London: The Johns Hopkins University Press.
- Vercelli, Claudio. 2018. *1938 Francamente razzisti. Le leggi razziali in Italia*. Torino: Edizioni del Capricorno.
- Wilder, Craig Steven. 2013. *Ebony and Ivy: Race, Slavery, and the Troubled History of America's Universities*. New York: Bloomsbury Press.
- Zago, Giuseppe, cur. 2014. *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo italiano*. Lecce: Pensa Multimedia.