

Rivista di storia dell'educazione

Periodico del Centro Italiano
per la Ricerca Storico-Educative

2/2019

Edizioni ETS

Rivista di storia dell'educazione

Direzione

FULVIO DE GIORGI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA), PRESIDENTE CIRSE
ANTONIA CRISCENTI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA), VICE-PRESIDENTE CIRSE
GIANFRANCO BANDINI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE), SEGRETARIO CIRSE

Comitato scientifico internazionale

GEORGINA MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO)
JOSÉ-MANUEL ALFONSO-SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA)
HILDA T.A. AMSING (RIJSUNIVERSITEIT GRONINGEN)
GIANFRANCO BANDINI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
ALBERTO BARAUSSE (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL MOLISE)
EGLE BECCHI (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA)
LUCIANA BELLATALLA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA)
BRUNO BELLERATE (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA 3)
MILENA BERNARDI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA)
EMMA BESEGGI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA)
CARMEN BETTI (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
FRANCESCA BORRUSO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA 3)
CATHERINE BURKE (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, REGNO UNITO)
ANTONELLA CAGNOLATI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FOGGIA)
LUCIANO CAIMI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO)
MARIA HELENA CAMARA BASTOS (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL)
FRANCO CAMBI (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
RITA CASALE (BERGISCHE UNIVERSITÄT WUPPERTAL)
PIERRE CASPARD (GIÀ INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE – INRP DI PARIGI)
PIETRO CAUSARANO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
HERVÉ ANTONIO CAVALLERA (GIÀ UNIVERSITÀ DEL SALENTO)
MIRELLA CHIARANDA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA)
GIACOMO CIVES (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA «LA SAPIENZA»)
MARIELLA COLIN (UNIVERSITÉ DE CAEN)
MARIA ISABELA CORTS GINER (UNIVERSIDAD DE SEVILLA)
ANTÓN COSTA RICO (UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA)
CARMELA COVATO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA 3)
ANTONIA CRISCENTI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA)
JOAQUIM DE AZEVEDO (UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA DI PORTO)
FULVIO DE GIORGI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA)
MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ)
INÉS DUSSEL (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS – CINESTAV DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL)
DOMENICO ELIA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI G. D'ANNUNZIO CHIETI-PESCARA)
ROSELLA FRASCA (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'AQUILA)
LUCA GALLO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI)
DÉCIO GATTI JÚNIOR (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)
ANGELO GAUDIO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE)
CARLA GHIZZONI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO)
ANGELA GIALLONGO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI URBINO)
GERALD GUTEK (GIÀ LOYOLA UNIVERSITY DI CHICAGO)
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA)
JOSÉ LUIS HERNANDEZ HUERTA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

TOMÁŠ KASPER (INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND PSYCHOLOGIE DI LIBEREC)
PANAGIOTIS G. KIMOURTZIS (UNIVERSITY OF THE AEGEAN - RODHES)
TERCIANE ÂNGELA LUCHESE (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL)
JUSTINO MAGALHÃES (UNIVERSIDADE DE LISBOA)
CHARLES MAGNIN (GIÀ UNIVERSITÉ DE GENÈVE)
EVA MATTHES (UNIVERSITÄT AUGSBURG)
CHRISTINE MAYER (UNIVERSITÄT HAMBURG)
JURI MEDA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA)
ANDRÁS NÉMETH (EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM – ELTE DI BUDAPEST)
ATTILA NOBIK (SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM)
GABRIELA OSSENBACH SAUTER (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA – UNED DI MADRID)
JOAQUIM PINTASSILGO (UNIVERSIDADE DE LISBOA)
TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA)
EDVARD PROTNER (UNIVERZE V MARIBORU)
FABIO PRUNERI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI)
BELA PUKANSKY (JÁNOS SELYE UNIVERSITY, SLOVAKIA)
GEERT THYSSEN (JOHN MOORES UNIVERSITY OF LIVERPOOL)
GIUSEPPE TOGNON (LIBERA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI MARIA SS. ASSUNTA – LUMSA DI ROMA)
SERGE TOMAMICHEL (UNIVERSITÉ LYON 2)
GIUSEPPE TREBISACCE (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA)
ANGELO VAN GORP (UNIVERSITEIT GENT)
DIANA GONÇALVES VIDAL (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)
CARLOS EDUARDO VIEIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)
ANTONIO VIÑAO FRAGO (UNIVERSIDAD DE MURCIA)
IGNAZIO VOLPICELLI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA «TOR VERGATA»)
JOHANNES WESTBERG (UPPSALA UNIVERSITETA)

Comitato editoriale

PIETRO CAUSARANO (COORDINATORE),
FRANCESCA BORRUSO, WILLIAM GRANDI, MARIA CRISTINA MORANDINI, MARTINO NEGRI, STEFANO OLIVIERO

Segreteria di redazione

LUCIA CAPPELLI, ROSSELLA RAIMONDO

Rivista di storia dell'educazione è pubblicata dal Centro italiano per la ricerca storico-educativa (CIRSE).

Rivista di storia dell'educazione is a double blind peer reviewed journal.

I contributi in questa rivista sono preventivamente valutati anonimamente da esperti interni ed esterni, italiani e stranieri. L'attività di revisione è coordinata dalla direzione della rivista.

www.rivistadistoriadelleducazione.it

Periodico semestrale autorizzato dal tribunale di Pisa 14/2007

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di dicembre 2019

ISBN 978-884675737-1

ISSN 2384-8294

INDICE

| | |
|--|-----|
| <i>Editoriale di LILIANA SEGRE</i> <i>Attualità della memoria</i> | 7 |
| DOSSIER | |
| MICHELE SARFATTI, <i>La persecuzione antiebraica fascista nelle scuole e nell'università</i> | 11 |
| DAVID SALOMONI, <i>Tra razzismo "scientifico" e razzismo politico: prospettive globali su scuola e discriminazione razziale nell'Italia fascista e negli Stati Uniti del primo Novecento</i> | 31 |
| MARCO IMPAGLIAZZO, <i>La menzogna della razza. Antisemitismo e razzismo nell'Italia del 1938</i> | 49 |
| GIUSEPPE TOGNON, <i>Le leggi razziali italiane del 1938 e il paradosso europeo dell'«ignoranza istruita»</i> | 59 |
| SILVIA GUETTA, <i>Perché siamo diversi? Come le leggi razziali hanno cambiato la vita dei bambini e dei ragazzi ebrei fiorentini</i> | 73 |
| MARTINO OPPIZZI, <i>Istillare "l'orgoglio di razza" all'estero: gli effetti delle leggi razziali nelle scuole italiane in Tunisia</i> | 95 |
| GIULIA SIMONE, <i>Razzismo in cattedra. Il caso dell'Università di Padova</i> | 113 |
| FURIO PESCI, <i>"... la buona razza italiana". Aspetti del rapporto di Maria Montessori con il fascismo</i> | 133 |
| GIULIA DODI, <i>In classi separate. L'istituzione della scuola ebraica nelle carte dell'archivio della comunità ebraica di Modena</i> | 153 |
| ENRICO PALUMBO, <i>Tra orgoglio e disperazione. Lettere di docenti ebrei alle Comunità dopo l'espulsione del 1938</i> | 173 |
| CARLA ROVERSELLI, <i>Vissuti educativi ed educatori subito dopo le leggi razziali (1938-1944) in un rione del centro storico di Roma</i> | 193 |
| SEZIONE MISCELLANEA | |
| ANGELA GIALONGO, <i>Le bugie medievali sulle donne</i> | 215 |
| ANGELA ARTICONI, <i>The art of transforming pain into art: Frida Kahlo's world</i> | 227 |

RECENSIONI

- Mario Gennari, *Trattatello di prosòdica. Che cosa è, com'è e chi è la nostra voce?*, Genova, il Melangolo, 2019 (*Hervé A. Cavallera*) 241
- Monica Ferrari, Matteo Morandi, Federico Piseri (eds.), *Maestri e pratiche educative in età umanistica*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2019 (*Hervé A. Cavallera*) 242
- Silvia Annamaria Scandurra, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2019 (*Giusy Denaro*) 244

LILIANA SEGRE

ATTUALITÀ DELLA MEMORIA

Lo scorso anno è ricorso l'ottantesimo anniversario delle leggi razziste promosse dal regime di Mussolini, con la complicità della monarchia sabauda.

Va subito ricordato però che non ci furono solo le leggi razziste, ad esse si aggiunsero infatti decine di altri provvedimenti legislativi che discriminavano, vietavano, espellevano, depredavano. Era un intero sistema, in senso proprio totalitario, che lavorava contro la dignità e la vita delle persone.

Si pensi solo che presso il Ministero dell'Interno fu istituita la cosiddetta Direzione Generale per la demografia e la razza, la famigerata "Demorazza", che si occupava appunto di tutte le questioni inerenti l'individuazione e il censimento degli ebrei. Esisteva persino un apposito ufficio "Discriminazioni", estremo monumento alla barbarie fascista.

E attenzione perché come ci ha ammonito Primo Levi: «questo è accaduto e può accadere ancora».

Ma attenzione anche ad un altro fatto, non meno importante. Una legge razzista presuppone infatti anche un ambiente razzista. Un regime violento e repressivo non resiste tanto a lungo se insieme non si sviluppa un senso comune alienato che porta ad accettare provvedimenti in altri contesti inconcepibili. Anche le "persone normali" sono responsabili delle leggi razziste, perché sono responsabili di quei comportamenti asociali, discriminatori, offensivi, di quella connivenza e indifferenza rispetto alla violenza, che insieme costituiscono il brodo di coltura delle peggiori dittature.

Ricordo ancora quando nel 1938 ascoltai per radio la notizia della promulgazione delle leggi razziali o meglio razziste. Allora persino negli ambienti della comunità ebraica non si capì subito che cosa stesse accadendo, men che meno che cosa sarebbe successo di lì a pochi anni.

Per me fu comunque un trauma realizzare che ero stata "espulsa" dalla scuola. Io che cresciuta in una famiglia perfettamente laica e integrata non sapevo neanche di essere ebrea. Perché ero espulsa? Che cosa avevo fatto? Mi fu spiegato che si trattava di una legge che aveva stabilito che tutti gli ebrei dovessero essere "espulsi" dalla

scuola e da molte altre attività. Ma che sistema è quello in cui una “legge” può stabilire una cosa del genere?

Da allora la caduta fu verticale. Dopo le leggi razziali e l'immondo *Manifesto della razza*, sempre del 1938, fu una ininterrotta caduta agli inferi. Il fondo fu toccato con la sedicente “repubblica sociale” di Salò, allorché i repubblicani, per compiacere i tedeschi, arrivarono addirittura ad inasprire le leggi razziali e la persecuzione e deportazione degli ebrei.

Per questo ho deciso di sfruttare l'occasione inaspettata della nomina a senatrice a vita per rilanciare una missione che mi ero già data da anni: farmi “testimone” diretta della tragedia della Shoah. Come ebbi a scrivere a Primo Levi mi rendevo sempre più distintamente conto che da Auschwitz non si esce mai; perché il mio numero 75190 non si cancella: è dentro di me. Sono io il 75190.

Testimoniare dunque, ma anche crescere come società civile. Perché solo un sapere condiviso e critico apre la mente al valore autentico di termini come “tolleranza”, “accoglienza”, “interculturalità”, “solidarietà” ecc. Tanto più che oggi in Europa e nel mondo siamo costretti ad assistere a sempre nuovi episodi di antisemitismo, di razzismo, di xenofobia.

Le statistiche sono purtroppo eloquenti: i fenomeni di razzismo e antisemitismo sono in aumento, circa 7 milioni di italiani si dicono apertamente antisemiti, assistiamo ad una sorta di “sdoganamento” del fascismo, anzi dei fascisti, che ormai sempre più sfacciatamente si dichiarano e soprattutto agiscono, operano la violenza fisica e ideologica. Per non dire del “negazionismo” che offende ogni giorno le coscienze e la verità. Anche per questo non bisogna mai abbassare la guardia, né cedere alla noia e all'indifferenza.

Da parlamentare mi batto dunque contro gli *hate speech*, i linguaggi dell'odio, con iniziative legislative e atti di indirizzo politico come le mozioni; ma per questo anche sono stata contraria all'abolizione di una specifica prova di storia agli esami di maturità e a favore invece di un serio reintegro dell'educazione civica nei curricula delle nostre scuole.

Se infatti la minaccia è pervasiva e globale, anche la risposta deve essere all'altezza: studiando la storia perché nei suoi orrori non si ripeta, ma anche contribuendo a realizzare i valori di eguaglianza e giustizia sanciti dalla nostra Costituzione repubblicana e antifascista.

È dalla memoria, dalla formazione, dalla cultura, ma anche da una classe politica rinnovata e responsabile, che si può verificare il livello di maturità di una società davvero civile.

DOSSIER

MICHELE SARFATTI

THE FASCIST ANTI-JEWISH PERSECUTION
IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES

LA PERSECUZIONE ANTIEBRAICA FASCISTA
NELLE SCUOLE E NELL'UNIVERSITÀ

The essay surveys the entire body of anti-Jewish regulations that in 1938 came into force in Italian schools and universities, as a result of both legislative and administrative measures. The regulations were brought in by Giuseppe Bottai, the Minister of National Education. The essay sums up the situation of Jews in education on the eve of persecution and updates the numbers hitherto known on the expulsion of students and teachers "of Jewish race". It is based on new research in the archives of the ministry, of the local education authorities and of universities. Fascist anti-Semitic persecution affected the Italian education system in all its various departments and was totalitarian in nature.

Il saggio contiene una descrizione completa della normativa antiebraica introdotta dal 1938 nelle scuole e nelle università italiane, tramite leggi e provvedimenti di carattere amministrativo. La normativa fu introdotta da Giuseppe Bottai, ministro dell'Educazione nazionale. Il saggio sintetizza la situazione degli ebrei relativamente all'istruzione, alla vigilia della persecuzione, e contiene un aggiornamento dei dati quantitativi delle espulsioni di studenti e insegnanti "di razza ebraica". Il saggio è basato su nuove ricerche negli archivi del ministero, dei provveditorati agli studi e delle università. La persecuzione antisemita fascista colpì il sistema scolastico italiano in tutti i suoi sub-comparti ed ebbe carattere totalitario.

Key words: Italy; Fascism; AntiJewish Legislation; Schools; Universities; Giuseppe Bottai.

Parole chiave: Italia; Fascismo; Legislazione antiebraica; Scuole; Università; Giuseppe Bottai.

Il 31 ottobre 1922 Benito Mussolini costituì il primo governo del paese a guida fascista. Esso iniziò subito a contestare e demolire la preesistente situazione di sostanziale parità delle religioni minoritarie (e quindi dei cittadini che le professavano). Nel discorso di presentazione alla Camera, Mussolini affermò: «tutte le fedi religiose saranno rispettate, con particolare riguardo a quella dominante, che è il cattolicesimo» (Mussolini 1956, 22); riscontrando l'immediato plauso del quotidiano vaticano: «Il cattolicesimo, da religione 'eguale' alle varie confessioni professate da insignificanti minoranze, si fa 'religione dominante dello Stato'» (Il discorso 1922). Il 22 novembre 1922 il sottosegretario alla Pubblica istruzione Dario Lupi ordinò che il crocefisso, definito simbolo della «religione dominante dello Stato», venisse forzatamente ricollocato in tutte le aule delle scuole elementari¹. Nel 1923 il ministro della Pubblica

¹ Ministero della pubblica istruzione, Circolare n. 68 *Immagine del Crocefisso e ritratto di S. M. il Re nelle aule delle Scuole elementari e popolari*, "Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica", 1922, n. 49, pp. 2188-89.

istruzione Giovanni Gentile elaborò la sua riforma dell'insegnamento elementare che, oltre a ribadire l'obbligo umiliante del crocefisso, stabilì che «a fondamento e coronamento della istruzione elementare in ogni suo grado è posto l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica»². Il rabbino capo di Roma Angelo Sacerdoti commentò (si era nel settembre 1923): «è lecito ritenere che, fra non molti anni, agli Ebrei verrà ad essere precluso l'esercizio dell'insegnamento nelle pubbliche scuole», per via della loro impossibilità a dare a esso il «fondamento» e il «coronamento» prescritti da Gentile (Sacerdoti 1923). E Vittorio Polacco, un giurista tanto illustre quanto pacato, nel dibattito al Senato del febbraio 1925 sulla riforma Gentile, la definì un «pogrom morale» (Polacco 1925, 13). Col Concordato del 1929 questi principi della riforma Gentile vennero estesi alle altre scuole³. La conseguenza di ciò fu che i giovani italiani vennero educati a considerare naturale la discriminazione su base religiosa, che le strutture statali vennero poste al servizio della conversione al cattolicesimo dei giovani ebrei, valdesi, cristiano ortodossi ecc., che venne rallentato l'afflusso nelle scuole di insegnanti non cattolici.

Il momento della persecuzione generalizzata e specifica dei diritti degli ebrei però non era ancora giunto. La legislazione antiebraica fu emanata dall'Italia fascista a partire dal settembre 1938. Scuole e università furono le prime istituzioni pubbliche ad essere colpite, e in esse l'azione antisemita ebbe un carattere particolarmente totalitario.

In quell'epoca in Italia gli ebrei erano 45/47.000, ossia circa l'1,1 per mille dell'intera popolazione della penisola; in particolare quelli di cittadinanza italiana erano 37/39.000, ossia meno dell'1 per mille (Sarfatti 2018, 31-36). Essi si differenziavano ancora notevolmente dai concittadini cattolici per il proprio elevatissimo livello di istruzione: nel primo anno del XX secolo gli ultraquindicenni analfabeti costituivano il 5,7 per cento degli italiani ebrei e il 49,9 per cento di tutti gli italiani (Rasari 1904, 88; Ministero di agricoltura 1904, CXXIV). Questi dati indicano che anche nelle fasce proletarie o miserrime della popolazione ebraica (presenti in larga misura nella popolosa comunità di Roma e in nuclei non esigui a Livorno, Trieste e altre città) i genitori e le istituzioni ebraiche di beneficenza garantivano ai giovani una pur minima istruzione. Si può anche ricordare che, su un totale di 224 ragazze laureatesi negli anni 1877-1900, le ebreiche erano 21 (Miniati 2008, 138), con un peso percentuale cento volte superiore a quello degli ebrei nella popolazione complessiva.

Ma lo speciale rapporto tra ebrei e sapere non si esauriva con la scolarità e la formazione universitaria. Secondo i dati del censimento speciale razzista effettuato il 22 agosto 1938, essi erano fortemente presenti nell'insegnamento a tutti i livelli (con una rilevanza via via maggiore in quelli superiori), nelle redazioni di testate periodiche e

Sulla storia generale degli ebrei in quel periodo, vedasi Sarfatti 2018. Sulla normativa antiebraica nei comparti dell'istruzione e della cultura vedasi anche Capristo 2007; Procacci e Galimi 2009. Il presente saggio amplia notevolmente e supera Sarfatti 1996.

² Regio decreto 1 ottobre 1923 n. 2185, *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*, art. 3.

³ Legge 27 maggio 1929 n. 810, *Esecuzione del Trattato, dei quattro allegati annessi, e del Concordato, sottoscritti in Roma, fra la Santa Sede e l'Italia, l'11 febbraio 1929* (art. 1 del Trattato e art. 36 del Concordato). L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole medie fu poi regolamentato con la legge 5 giugno 1930 n. 824.

case editrici, nelle aziende industriali e commerciali tipografiche, editoriali e cartarie. Tutte queste attività coinvolgevano circa il 9-10 per cento degli ebrei di cittadinanza italiana aventi una condizione professionale. Si trattava di una percentuale minore di quella del 20-25 per cento riguardante gli ebrei occupati, con diverse mansioni, nella produzione e nella vendita di prodotti tessili e per l'abbigliamento, e tuttavia essa era talmente rilevante da fare del libro il secondo principale elemento descrittore del gruppo ebraico italiano nei primi decenni di questo secolo⁴.

In particolare, il censimento registrò la presenza di 128 professori universitari, 316 insegnanti medi e 353 maestri elementari⁵. Riguardo a questi valori vanno però tenuti presenti due aspetti del censimento. Innanzitutto il fatto che esso era basato su auto-dichiarazioni, che potevano indicare un'attività lavorativa ormai conclusa o una qualifica ottenuta ma al momento non esercitata. E soprattutto il fatto che esso riguardò tutte le persone che avevano anche un solo genitore che, nato in una famiglia di ebrei, era successivamente passato ad altra religione. Quest'ultimo criterio definiva una appartenenza ebraica di tipo razzistico (e molto ampio) e non religioso-identitaria; tra tutti i 58.412 censiti (dei quali 48.032 cittadini italiani), solo il 79,9 per cento (e in particolare solo il 77,5 degli italiani) aveva una identità ebraica. Come si dirà, la legislazione antiebraica emanata nel 1938 introdusse un diverso sistema classificatorio della "razza ebraica", che determinò un numero di perseguitati minore di quello risultante dal censimento. In forza di tutto ciò, i docenti effettivamente colpiti dalla normativa antisemita risultarono essere meno dei suddetti 797.

Va qui ricordato che i professori universitari ebrei in servizio nel 1938 avevano prestato il giuramento di fedeltà «al regime fascista» introdotto nel 1931. In tale occasione i non giuranti (che perciò furono espulsi dall'università) furono in totale 12 su 1213, tra i quali gli ebrei Giorgio Errera, Giorgio Levi Della Vida, Fabio Luzzatto e Vito Volterra (Goetz 2000; Boatti 2001; *Per ricordare* 1998)⁶. Tutti gli altri professori universitari ebrei giurarono; tra essi Umberto Cassuto, che sostituì l'espulso Levi Della Vida (Piattelli 2016, 58; Rigano 2016, 131-33).

Nel 1933 l'obbligo del giuramento venne esteso ai liberi docenti; tra i non giuranti vi fu Leone Ginzburg⁷. Nello stesso anno venne esteso ai membri delle accademie; tra i non giuranti dell'Accademia dei Lincei (dieci) e tra quelli dell'Accademia delle scienze di Torino (almeno tre) vi fu Vito Volterra (Capristo 2002, 14-16). Va aggiunto che il 7 luglio 1938 fu disposta la cessazione dal servizio degli aiuti e assistenti universitari non iscritti al Partito nazionale fascista (Galimi 2009, 36).

⁴ ACS, Ministero dell'interno, Direzione generale per la demografia e la razza (1938-1943), b. 14, fasc. 47, tavola *Ebrei italiani in età di 10 anni e più, residenti nel Regno al 22 agosto distinti per attività economica (ambo i sessi)* (mia elaborazione). La tavola venne elaborata in occasione di una classificazione generale provvisoria concernente oltre il 98 per cento del totale definitivo dei censiti. Sul censimento speciale degli ebrei del 22 agosto 1938 e sui suoi risultati, vedasi Sarfatti 2017, 143-88.

⁵ Vedasi la tavola citata alla nota precedente.

⁶ Alcuni altri reagirono dimettendosi, come Piero Sraffa (Fausti 1998, 189).

⁷ ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale dell'istruzione superiore, Divisione I Liberi docenti, III serie (1930-1950), b. 241, fasc. Ginzburg Leone, copia di lettera di Leone Ginzburg a preside della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Torino, 8 gennaio 1934.

Il 1938 fu l'anno della progettazione e dell'emanazione della legislazione antiebraica. Per l'intero ambito dell'istruzione essa ricadde sotto la responsabilità del ministro dell'Educazione nazionale Giuseppe Bottai. Anche per lui vale quanto ho osservato in altra sede relativamente a Mussolini: per giungere a conoscere il suo effettivo apporto persecutorio occorre esaminare distintamente gli ambiti della convinzione, dell'enunciazione (a sua volta, autonoma oppure connessa al primo o al terzo ambito) e dell'azione antisemita, ed è necessario esaminare innanzitutto il solo ambito dell'azione (Sarfatti 2017, 14-15). La documentazione illustrata in queste pagine mi pare che attesti con sufficienza l'accanita coerenza con la quale egli realizzò l'espulsione totalitaria degli ebrei e delle loro più minute tracce dal mondo scolastico "arianizzato".

Secondo le conoscenze odierne, Bottai fu il primo ministro a disporre una rilevazione quantitativa degli ebrei in un comparto sociale: il 19 gennaio 1938 chiese ai rettori di riferirgli il «numero degli studenti ebrei di nazionalità straniera» (Tanti 1998, 382; ora Fabre 2007, 63-67); un mese dopo, il 14 febbraio, chiese loro di riferirgli quanti studenti e professori, italiani e stranieri, fossero ebrei (Galbani 1991, 533-36). Queste rilevazioni (o censimenti settoriali) costituivano un momento particolare della fase di avvio del processo persecutorio; più precisamente esse si collocavano a mo' di cerniera tra la campagna di stampa di divulgazione degli orientamenti persecutori del fascismo e la promulgazione a partire da settembre 1938 della legislazione antisemita.

Nel corso di agosto 1938, mentre preparava quest'ultima⁸, il ministro dell'Educazione nazionale diramò varie disposizioni amministrative persecutorie, quali il divieto di iscrizione alle università di ebrei stranieri (6 agosto; divieto poi, come si dirà, leggermente emendato); il divieto di iscrizione alle scuole di ebrei stranieri (18 agosto); il divieto di conferimento a docenti ebrei di incarichi o supplenze nelle scuole elementari e medie (9 agosto; per gli incarichi universitari, il divieto fu attuato direttamente dal ministero) (Sarfatti 1988/b, 172; Capristo 2007, 144). Inoltre vietò l'adozione nelle scuole di libri di testo di autori ebrei (12 agosto; questo divieto fu sospeso il 24 agosto in attesa della stesura dell'elenco di tali autori, poi diramato con circolare datata 30 settembre, con 114 nomi e l'estensione del divieto ai libri scritti in collaborazione da autori ebrei e non ebrei) (Fabre 1998, 114-28)⁹.

Contemporaneamente il 9 agosto il ministro dispose il censimento-schedatura razziale e religioso di tutti i dipendenti, docenti e non docenti, nelle università, scuole e uffici (Cavarocchi e Minerbi 1999, 471; Centro Furio Jesi 1994, 320); a tal fine furono distribuite almeno 233.785 schede per la raccolta dei dati individuali (Capristo 2007, 154). Un mese dopo, il 10 settembre, il ministro ordinò ai provveditori agli studi di far richiedere, «in attesa di più completi accertamenti, oltre i documenti di rito, una dichiarazione del padre o di chi ne fa le veci, attestante sulla propria responsabilità che

⁸ Già da alcuni mesi il ministro «evitava» di nominare ebrei in «posti di comando», comprese le commissioni di concorsi ed esami (Ventura 1997, 124).

⁹ L'elenco degli autori è contenuto nella circolare n. 33 del 30 settembre 1938, firmata dal ministro Bottai e pubblicata in Ministero dell'Educazione nazionale, "Bollettino ufficiale. Parte I", 1938, n. 41, pp. 2396-99; è ripubblicato in Sarfatti 1996, 51-52; e in Gianfrancesco e Iossa 2019, 46-49. Per le sostituzioni di manuali in un istituto commerciale vedasi Cinquini e Minelli 2000, 125. Sulle eliminazioni e sugli inserimenti di brani nei libri di testo, vedasi Sarfatti 2020/a.

entrambi, o almeno uno dei genitori, non siano di razza ebraica»¹⁰, e il 16 settembre chiese ai provveditori agli studi il numero degli «alunni di razza ebraica»¹¹.

Il 2 settembre 1938 il consiglio dei ministri esaminò due provvedimenti legislativi antisemiti concernenti l'istruzione. Ciò avvenne con un certo anticipo rispetto alla *Dichiarazione sulla razza* del Gran consiglio del fascismo del 6 ottobre e al provvedimento legislativo generale approvato il 10 novembre. A mio parere l'anticipo era dovuto all'inizio del nuovo anno scolastico e quindi al timore di Bottai che l'attuazione della "arianizzazione" a classi già formate, lezioni già avviate e manuali già adottati, arrecasse danni al funzionamento della scuola, ossia agli studenti "ariani".

Il principale dei due provvedimenti era il regio decreto legge 5 settembre 1938 n. 1390, *Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista*, approvato dal consiglio dei ministri il 2 settembre, reso noto dalla stampa il giorno seguente, pubblicato nella "Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia" il 13 settembre, entrato in vigore quello stesso giorno¹². Esso concerneva tutti e solo i nati da genitori entrambi "di razza ebraica" (questo criterio rimase valido fino al decreto legge di novembre, che lo ampliò). Il provvedimento disponeva: la sospensione dal servizio (misura che aveva carattere provvisorio) dal 16 ottobre degli insegnanti delle scuole statali o riconosciute di qualsiasi ordine e grado (università comprese); l'esclusione immediata degli studenti dalle scuole elementari e medie; il divieto di nuove iscrizioni alle università, con la possibilità di proseguire gli studi per parte degli iscritti negli anni accademici precedenti; l'esclusione dalle Accademie¹³.

Il secondo provvedimento era il regio decreto legge 23 settembre 1938 n. 1630, *Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica*, discusso in consiglio dei ministri il 2 settembre, ma definito nelle settimane seguenti, pubblicato nella "Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia" il 25 ottobre, ed entrato in vigore quello stesso giorno; tuttavia il 16 settembre il ministro ne anticipò i contenuti ai provveditori agli studi, disponendone l'immediata applicazione¹⁴. Esso introdusse la possibilità di istituire per i «fanciulli di razza ebraica» sia «speciali sezioni di scuola elementare» nelle scuole pubbliche (laddove vi fossero perlomeno 10 iscrizioni di bambini), sia scuole elementari interamente organizzate e finanziate dalle Comunità israelitiche (ovviamente

¹⁰ AdsMO-Provv, b. 82, cat. C16 Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale – Gabinetto ai provveditori agli studi e ai presidenti degli istituti di istruzione artistica, 10 settembre 1938, n. 12825, *Disposizioni per la difesa della razza*, firmata da Bottai. Per l'applicazione della direttiva vedasi Terzulli 2009, 197-98, 211 (per Taranto); Centro Furio Jesi 1994, 322 (per il modulo di Sassuolo); Berger e Pezzetti 2017, 68 (per il modulo di Firenze); ACEV, b. 191, fasc. S2/3 Varie 1938 (per il modulo di iscrizione e dichiarazione della razza dei genitori del liceo ginnasio Marco Polo di Venezia).

¹¹ AdsBO-Provv, b. 160, fasc. Bologna. Comunità israelitica. Scuole medie private, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione elementare, Divisione II ai provveditori agli studi, 16 settembre 1938, n. 5194, firmata da Bottai. Peraltro, almeno alle elementari di Bologna all'inizio di settembre era stato fatto un censimento degli alunni "di razza ebraica" (Salomoni 1999, 101-9).

¹² Per il testo e la storia del regio decreto legge 1390/1938, vedasi Sarfatti 2017, 47-54, 197-98. Il regio decreto legge 1390/1938 fu abrogato dal regio decreto legge 1779/1938, che lo sostituì; fu convertito in legge (relativamente alla sua applicazione fino al 14 dicembre 1938), senza modifiche, dalla legge 5 gennaio 1939 n. 99.

¹³ Per la non espulsione degli studenti universitari iscritti negli anni precedenti, vedasi Sarfatti 2017, 50-51.

¹⁴ Come nota 11.

qualora queste ne fossero in grado)¹⁵. Questa disposizione era frutto della volontà governativa di non corrodere il più generale principio della scolarità obbligatoria¹⁶, e comportava la creazione di micro-scuole di ghetto prive di prospettive future.

A metà novembre 1938 il consiglio dei ministri varò due provvedimenti legislativi antisemiti concernenti i caratteri generali della persecuzione e, di nuovo, l'istruzione.

Il primo era il regio decreto legge 17 novembre 1938 n. 1728, *Provvedimenti per la difesa della razza italiana*, approvato dal consiglio dei ministri il 10 novembre, reso noto dalla stampa il giorno seguente, pubblicato nella "Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia" il 19 novembre, entrato in vigore il 4 dicembre¹⁷. Esso conteneva le caratteristiche generali della persecuzione e in particolare stabilì definitivamente chi doveva essere classificato "di razza ebraica". I nuovi criteri assegnavano a quest'ultima, oltre a tutti i nati da due genitori "di razza ebraica" (come già stabilito dal regio decreto legge 1390/1938 di settembre), anche una parte (ossia non la totalità, come nel censimento del 22 agosto) dei figli di unioni "razzialmente miste", sulla base della loro appartenenza religiosa e di altre caratteristiche. A seguito di ciò e partendo dai risultati del censimento, ho stimato le persone assoggettate alla persecuzione antiebraica in circa 51.100 (delle quali circa 41.300 italiane); di esse, solo il 91,3 per cento (e in particolare il 90,2 per cento di quelle italiane) aveva una qualche identità ebraica¹⁸. Quindi una piccola parte dei perseguitati "razzialmente puri" e una parte più ampia di quelli "misti" non si autoconsiderava ebrea (e in molti casi era di fede cattolica) (Sarfatti 2018, 172-78). Specularmente, le persone nate da genitori "di razza ariana", battezzate alla nascita e convertitesì da adulte all'ebraismo, vennero sempre classificate "di razza ariana".

L'assegnazione di tutti i figli di matrimonio "razzialmente omogeneo" alla "razza" dei genitori era determinata dall'impostazione razzistica biologica, elemento fondamentale dell'antisemitismo fascista. Il sistema adottato per i "misti" non contraddiceva ciò, e si limitava a (cercare di) risolvere un problema irrisolvibile.

Il secondo provvedimento era il regio decreto legge 15 novembre 1938 n. 1779, *Integrazione e coordinamento in unico testo delle norme già emanate per la difesa della razza nella Scuola italiana*, approvato dal consiglio dei ministri il 10 novembre, reso noto dalla stampa il giorno seguente, pubblicato nella "Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia" il 29 novembre, entrato in vigore il 14 dicembre¹⁹. Il provvedimento riepilogò, modificò e ampliò la normativa persecutoria concernente l'ambito dell'istruzione contenuta nei regi decreti legge 1390/1938 e 1630/1938, che divenne la seguente.

Esclusione (ossia, espulsione dei già presenti e divieto di nuovi ingressi) degli stu-

¹⁵ Per il testo e la storia del regio decreto legge 1630/1938, vedasi Sarfatti 2017, 51, 53; Sarfatti 1988/a, p. 70 non numerata. Il regio decreto legge 1630/1938 fu convertito in legge, senza modifiche, dalla legge 5 gennaio 1939 n. 94.

¹⁶ Per il legame del regio decreto legge 1630/1938 con il principio dell'obbligo scolastico, vedasi Sarfatti 2017, 51; Collalto 1940, 209-21.

¹⁷ Per il testo e la storia del regio decreto legge 1728/1938, vedasi Sarfatti 2017, 73-94, 202-7. Il regio decreto legge 1728/1938 fu convertito in legge, senza modifiche, dalla legge 5 gennaio 1939 n. 274.

¹⁸ Sul dato ipotetico attendibile di 51.100 persone effettivamente assoggettate alla persecuzione vedasi Sarfatti 2017, 128-29.

¹⁹ Per il testo e la storia del regio decreto legge 1779/1938, vedasi Sarfatti 2017, 73-94, 208-10. Il regio decreto legge 1779/1938 fu convertito in legge, senza modifiche, dalla legge 5 gennaio 1939 n. 98.

denti dalle scuole elementari e medie di ogni tipo frequentate da alunni “ariani”; peraltro agli esclusi ora era consentito, se battezzati, di frequentare le scuole elementari e medie di enti cattolici (disposizione che era stata anticipata dal ministro ai provveditori agli studi il 12 ottobre)²⁰, o quelle elementari e ora anche medie per soli ebrei eventualmente istituite a proprie spese dalle Comunità israelitiche, o le già ricordate «speciali sezioni di scuola elementare».

Esclusione degli studenti dalle università; con la possibilità di proseguire gli studi per una parte di coloro che erano già iscritti negli anni accademici precedenti (già l'8 ottobre Bottai aveva comunicato che quelli tedeschi erano comunque esclusi) (Sarfatti 2017, 50-51, nota 18 p. 55).

Esclusione degli insegnanti dalle scuole pubbliche e private di ogni ordine e grado (università comprese); a eccezione delle scuole eventualmente istituite dalle Comunità israelitiche e delle «speciali sezioni di scuola elementare».

Esclusione definitiva, dal 14 dicembre, del personale impiegato con qualsiasi mansione nelle scuole, negli uffici del ministero, negli enti da questo sostenuti o sorvegliati ecc.; ad eccezione del personale delle suddette scuole elementari e medie per ebrei.

Divieto di adozione nelle scuole medie (tranne quelle per ebrei) dei libri di testo scritti, e ora anche solo commentati o riveduti, da autori “di razza ebraica”, anche se in collaborazione con autori “di razza ariana”.

Decadenza dei liberi docenti.

Esclusione dalle Accademie²¹.

Nelle scuole italiane all'estero, una di queste esclusioni fu mitigata: esse furono autorizzate a iscriverne studenti ebrei; peraltro questi diminuirono notevolmente, a causa dell'inservibilità di un'istruzione italiana e dell'avversione per la svolta antisemita (Cavarocchi 2010, 254-55; Petricoli 2017, 189). Insegnanti e lettori in servizio in quelle scuole, o in posti convenzionati presso università straniere, furono espulsi.

Per quanto riguarda le colonie, il Ministero dell'Africa italiana estese all'ambito scolastico la sua specifica impostazione razzistica, che intrecciava le classificazioni *bianco/nero* e *ariano/ebreo* (Sarfatti 2020/b). Il 2 agosto 1939 stabilì per l'Africa orientale italiana (ossia, non per la Libia) alcuni «criteri di massima da seguire ovunque le condizioni locali lo consentano», relativamente agli alunni “di razza ebraica”: istituzione di apposite scuole elementari ed eventualmente giardini d'infanzia per quelli “nazionali”, mantenimento o istituzione di apposite scuole per quelli “sudditi”²². Nei mesi

²⁰ AdsMO-Provv, b. 82, cat. C16 Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale ai provveditori agli studi, 12 ottobre 1938, telegramma, firmato da Bottai.

La Santa Sede, esaminati i due decreti legge di settembre sulle scuole, aveva chiesto più volte che i bambini “di razza ebraica” battezzati non fossero obbligati a frequentare le scuole degli ebrei; vedasi Maryks 2012, 33-34, con riproduzione di: Pietro Tacchi Venturi a Benito Mussolini, 3 ottobre 1938 (copia); e ASV-NAI, b. 24, fasc. 14, fogli 160-163, nunzio apostolico in Italia Francesco Borgongini Duca a segretario di Stato Eugenio Pacelli, 10 ottobre 1938, *Colloquio con S.E. il Ministro Ciano* (velina), contenente il rapporto sull'incontro avvenuto il 6 ottobre. Va notato che con tale concessione il governo fascista accresceva la separazione e la differenziazione delle scuole cattoliche da quelle statali-fasciste.

²¹ Per l'esclusione dalle accademie, vedasi Capristo 2002.

²² ACS, Ministero dell'Africa italiana, Direzione generale affari civili, Ispettorato scuole, b. 161, fasc. Libia e A.O.I. Difesa della razza. Provvedimenti per l'allontanamento dalle scuole per nazionali degli elementi non ariani, Di-

seguenti, in due situazioni di assenza di tali scuole, il ministero autorizzò l'iscrizione di ebrei italiani con benemerienze alle scuole medie italiane ordinarie²³, e ordinò: «ebrei di colore iemeniti debbono frequentare scuole per indigeni»²⁴.

Anche altre istituzioni contribuirono alla persecuzione antisemita in ambiti concernenti direttamente o indirettamente la scuola e i minori. Nel 1938 il Ministero dell'interno cessò di elargire il contributo annuale all'Orfanotrofio israelitico italiano Giuseppe e Violante Pitigliani, di Roma (Procaccia, Tedeschi e Terracina 2017, 157-58). La legge 28 settembre 1940 n. 1403, *Abrogazione del contributo statale a favore degli asili infantili israelitici contemplati dalla legge 30 luglio 1896, n. 343*, abolì retroattivamente dall'1 luglio 1938 il contributo annuale dello Stato a quella istituzione romana²⁵. Inoltre il 27 ottobre 1940 il Ministero delle corporazioni vietò agli ebrei di vendere libri scolastici²⁶.

La normativa introdotta da Bottai fu caratterizzata da radicalità e totalitarietà, e a questo riguardo si può rilevare che, relativamente all'esclusione generalizzata degli studenti, l'Italia fascista precedette la Germania nazista, che solo dopo il pogrom del 9-10 novembre 1938 – ossia due mesi dopo il regio decreto legge italiano di inizio settembre – abbandonò il sistema di *numerus clausus* istituito nel 1933 e adottò un provvedimento di esclusione generalizzata, ossia di *numerus nullus* (Sarfatti 2017, 102-3; Friedländer 1998, 290).

In base alla normativa definitiva del regio decreto legge 1779/1938 furono licenziati: 4 direttrici di asili infantili (Capristo 2007, 162-63), oltre 106 direttori e maestri delle scuole elementari²⁷, almeno 279 presidi e professori delle scuole medie (173 da quelle di istruzione classica, scientifica e magistrale e almeno 104 da quelle di istruzio-

zione generali affari civili a Governo generale dell'Africa orientale italiana, 2 agosto 1939, firmata da sottosegretario di Stato Atilio Teruzzi; vedasi anche, con piccoli adattamenti, *Le disposizioni razziali nelle scuole dell'Impero*, "I diritti della scuola", a. XL, n. 38 (30 settembre 1939). Una bambina ebrea "nazionale", con genitori senza benemerienze e residente in località priva di scuola per ebrei "nazionali", studiò privatamente fino all'istituzione di questa; vedasi Ritorno 2016.

La legge dell'ottobre 1942 sulla persecuzione antiebraica in Libia dispose che venissero costituite comunità israelitiche separate per i "cittadini italiani libici" e per gli ebrei con piena cittadinanza italiana; ma non dispose l'introduzione di scuole diversificate per "razza" (Legge 9 ottobre 1942 n. 1420, *Limitazioni di capacità degli appartenenti alla razza ebraica residenti in Libia*, artt. 15, 16).

²³ ACS, Ministero dell'Africa italiana, Direzione generale affari civili, Ispettorato scuole, b. 161, fasc. Libia e A.O.I. Difesa della razza. Provvedimenti per l'allontanamento dalle scuole per nazionali degli elementi non ariani, Direzione generale affari civili a Governo dell'Eritrea, 3 novembre 1939, e a Governo generale dell'Africa orientale italiana, 22 novembre 1939.

²⁴ ACS, Ministero dell'Africa italiana, Direzione generale affari civili, Ispettorato scuole, b. 161, fasc. Libia e A.O.I. Difesa della razza. Provvedimenti per l'allontanamento dalle scuole per nazionali degli elementi non ariani, Direzione generale affari civili a Governo dell'Eritrea, 19 dicembre 1939.

²⁵ Il testo della legge 1403/1940 è pubblicato in "Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia", 18 ottobre 1940; è riprodotto in Sarfatti 1988/a, 130 non numerata.

²⁶ Ministero delle corporazioni ai prefetti-presidenti dei consigli provinciali delle corporazioni, 27 ottobre 1940 (Commissione 2001, 75).

²⁷ *Attuazione dei provvedimenti per la difesa della razza*, "I diritti della scuola", a. XL, n. 11 (6 gennaio 1939), riferi dell'espulsione di «una ispettrice, due direttrici, tre direttori e poco più di un centinaio di maestri». A Torino gli espulsi furono diciassette (Cardosi 2007, 45), a Trieste quindici (Bon 1999, 38-39, 84 per un elenco), a Bologna quattro (Mazzone 1999, 114), a Pesaro due (Bianchini 2003, 104); vedasi anche Capristo e Fabre 2018, 38-40.

ne tecnica e avviamento professionale)²⁸, un provveditore agli studi (in realtà appositamente trasferito ad altro incarico poche settimane prima) (Capristo e Fabre 2018, 42-43), almeno 12 insegnanti di conservatori di musica e istituti musicali pareggiati (Capristo 2018, 371-74), 96 professori universitari ordinari e straordinari²⁹ (inoltre Gustavo Del Vecchio, rettore dell'Università privata Bocconi, fu dispensato nel settembre 1938) (Capristo 2007, 143, nota 38), oltre 141 aiuti e assistenti e numerose decine di incaricati e lettori universitari³⁰. Vennero inoltre revocate non meno di 207 libere docenze³¹. Furono licenziati circa dieci impiegati e dirigenti presso il ministero, i provveditorati e i singoli istituti (Capristo e Fabre 2018). Come già detto, furono esclusi tutti i manuali scolastici compilati, anche parzialmente, da 114 autori³².

Si può aggiungere che dalle Accademie e dagli Istituti di cultura furono espulsi non meno di 672 studiosi, molti dei quali professori universitari (Capristo 2002).

E, naturalmente, furono espulsi migliaia di studenti. Stante l'assenza di dati ufficiali dell'epoca e di odierne ricerche analitiche, io stimo, sulla base dei risultati per fasce d'età del censimento razzista dell'agosto 1938, che alla vigilia della persecuzione essi fossero non meno di 2.500 nelle scuole elementari e non meno di 4.000 nelle scuole medie inferiori e superiori³³. Per quanto riguarda le università, considerando i 1.344 stranieri censiti nel gennaio 1938 e la stima di Elisa Signori di 800-1.000 italiani iscritti nell'anno accademico 1937-38, il valore minimo sembra essere stato 2.200 (Brizzi 2002, 59 [per gli stranieri]; Signori 2009, 174-77).

²⁸ I dati riepilogativi dei presidi e insegnanti di scuola media "di razza ebraica" espulsi vennero pubblicati in "Il giornale della scuola media", a. VIII, n. 7 (11-20 gennaio 1939), p. 10; l'elenco dei 173 presidi e insegnanti di licei-ginnasi, licei scientifici, istituti magistrali e reali educandati venne pubblicato (forse con alcuni errori di grafia) in "Il giornale della scuola media", a. VIII, n. 9 (1-20 febbraio 1939), p. 2 (un'insegnante venne in seguito riclassificata "di razza ariana" e riammessa in servizio); è ripubblicato in Sarfatti 1996, 53-55. Ai licenziati va aggiunto almeno un dimissionario (Chiaron Roncarati 2001, 21, 57-59). Vedasi anche Capristo 2007, 160-61. L'elenco relativo agli istituti tecnici e professionali è in Capristo e Fabre 2018, 41-42 (106 insegnanti espulsi, di cui 2 riammessi).

²⁹ Un elenco dei professori sospesi dal servizio con decorrenza 16 ottobre 1938 venne pubblicato in "Vita universitaria", a. III, n. 1 (15 ottobre 1938); un elenco dei professori dispensati dal servizio con decorrenza 14 dicembre 1938 fu pubblicato in "Vita universitaria", a. III, n. 6 (20 dicembre 1938); entrambi contenevano alcune imprecisioni, inoltre comprendevano tre docenti in seguito riclassificati "di razza ariana". L'elenco completo è in Finzi 2003, 147-51.

³⁰ I nomi di una decina di essi vennero pubblicati in "Vita universitaria", a. III, n. 6 (20 dicembre 1938). Per 133 nomi di aiuti e assistenti (di cui, alcuni incaricati) e per un dato parziale di trenta incaricati vedasi Ventura 1997, 149 (per incaricati e lettori), 192-97 (per aiuti e assistenti). Vedasi poi Capristo 2007, 158-59.

³¹ L'elenco di 195 liberi docenti "di razza ebraica" decaduti dall'abilitazione è contenuto in un decreto ministeriale del 14 marzo 1939 pubblicato in Ministero dell'Educazione nazionale, "Bollettino ufficiale. Parte I", 1939, n. 16, pp. 1214-20; è ripubblicato in Sarfatti 1996, 56-60; uno di essi successivamente fu riclassificato "di razza ariana". Vari di essi sono compresi anche in altri elenchi di personale docente; vedasi (anche per ulteriori 11 revoche a Padova) Ventura 1997, 148-49, 161. Per una revoca e una mancata nomina a Torino, nonché per la suaccennata riclassificazione, vedasi Capristo 2007, 156-57.

³² Vedasi nota 9.

³³ ACS, Ministero dell'interno, Direzione generale per la demografia e la razza (1938-1943), b. 14, fasc. 47, varie tavole (mia elaborazione). Momigliano 1945, 70-71, aveva proposto valori differenti (anche per le università), che però erano parametrati sulla popolazione nazionale e non tenevano conto delle specificità del gruppo ebraico quanto a struttura della popolazione e scolarizzazione. Secondo i dati comunicati in settembre 1938 dalle Comunità israelitiche all'Unione delle stesse, l'anno precedente vi erano stati circa 2.900 alunni alle elementari e circa 2.000 a medie e ginnasi; ma i valori probabilmente non comprendevano i battezzati e gli stranieri non iscritti, e alcuni di essi paiono non accurati; Fishman 2019, 143-44 (il riepilogo, manoscritto e dattiloscritto, è in AUCEI-1934, b. 35D, fasc. 351.1938. Organizzazione scuole).

Tra tutti questi dati spicca quello concernente i 96 professori universitari (sei dei quali all'inizio dell'anno erano presidi di facoltà) (Capristo 2007, 137, 143 nota 39). Essi costituivano il 7 per cento dei 1.368 professori ordinari e straordinari in carica quell'anno (Istituto centrale 1986, 91), e questa presenza (che era 70 volte maggiore di quella dell'intero gruppo ebraico nella popolazione complessiva) era forse la più elevata conseguita in quell'epoca da persone "di razza ebraica" (ma l'annotazione vale anche per lo specifico gruppo degli ebrei) in una professione nazionale. Ciò ovviamente rappresentava un segnale di larga accettazione degli ebrei da parte degli altri italiani, ma dentro a quel dato del 7 per cento (che in alcune università, fra cui quelle di Bologna e Milano – Statale –, oltrepassò il 12 per cento) (Salustri 2009, 92; Edallo 2018, 466) vi era qualcosa di profondo e fondamentale, di connesso alla stessa italianità: sembra legittimo ipotizzare che tra la seconda parte dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento il gruppo ebraico abbia in un certo senso costituito una sorta di modello per l'elaborazione e la trasmissione della cultura superiore e specializzata nella penisola, modello che non può essere definito seccamente "ebraico", ma che ha probabilmente visto il convergere "assimilatorio" dei non ebrei. Anche per questo l'espulsione dei docenti ebrei è stata una pugnalata, una profonda pugnalata che l'Italia ha inferto a sé stessa oltre che ai singoli perseguitati. E a nulla vale il fatto che qualche noto intellettuale fascista o cattolico – ad esempio, Giovanni Gentile – abbia espresso in privato ad alcuni perseguitati il proprio personale dispiacere, senza però assumere una posizione pubblica di condanna della pugnalata o esercitare una pubblica difesa dei loro diritti prevaricati³⁴.

L'emanazione del regio decreto legge 1779/1938 non esaurì l'azione persecutoria di Bottai. Nei mesi e negli anni seguenti, mentre l'esclusione veniva ripetuta in tutti i bandi di concorso, borse e assunzioni (Gianfrancesco e Iossa 2019), egli la estese e la intensificò con ulteriori disposizioni di carattere amministrativo (le circolari), talora sollecitate dai dirigenti del sistema scolastico arianizzato.

Per quanto concerne le scuole elementari e medie, sono documentate le seguenti disposizioni.

Il 7 novembre 1938 il ministro dispose il censimento dettagliato degli enti e istituzioni di assistenza scolastica per le scuole medie, intitolati a ebrei o amministrati da ebrei³⁵. Il 5 aprile 1939 diramò identica disposizione per le scuole elementari³⁶.

Il 2 dicembre fu vietata l'adozione negli istituti artistici e musicali di «libri di testo teorici o pratici di autori appartenenti alla razza ebraica», anche se il loro nome non era incluso nell'elenco inviato il 30 settembre. Era inoltre consigliato di evitare, nell'insegnamento e nei concerti, «opere musicali classiche e moderne di autori di razza ebraica»³⁷.

³⁴ Sul comportamento di Giovanni Gentile nei confronti di Paul Oskar Kristeller e Paolo D'Ancona, vedasi intanto Sarfatti 2018, 242, nota 349.

³⁵ AdsMO-Provv, b. 82, cat. C16 Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione media tecnica ai provveditori agli studi, 7 novembre 1938, n. 20753, firmata da Bottai.

³⁶ AdsMO-Provv, Provveditorato agli studi di Modena, b. 82, cat. C16 Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione elementare, Divisione II ai provveditori agli studi, 5 aprile 1939, n. 2484, *Assistenza scolastica per i fanciulli delle elementari*, firmata da Bottai.

³⁷ Ministero dell'educazione nazionale ai direttori degli istituti d'istruzione artistica e degli istituti musicali pa-

Il 7 dicembre il ministro chiese ai provveditori agli studi di accertare se vi fossero scuole o istituti intitolati a persone “di razza ebraica” e di indicare se a loro parere fosse opportuno mantenere l'intitolazione a causa di «particolari benemerienze»³⁸. A Verona, con un decreto ministeriale del marzo 1943 che recepiva una delibera del collegio docenti del marzo 1942, l'istituto magistrale intitolato all'educatrice e poetessa Erminia Fuà Fusinato fu rinominato Amedeo di Savoia duca d'Aosta (Poppi 2012, 73-74, 147-49).

Il 5 gennaio 1939 il ministro scrisse agli Istituti per sordomuti: «Tenuto conto del numero limitatissimo di essi e dell'impossibilità che quei fanciulli siano istruiti presso le relative famiglie, consento che gli alunni sordomuti ebrei siano ricoverati ed educati in codesto Istituto»³⁹. Questa fu l'unica eccezione da lui disposta, specifica e limitatissima; in quanto tale, essa conferma la radicalità e la totalitarietà della persecuzione.

A inizio marzo un giornale riferì che il ministro aveva vietato l'esposizione e l'utilizzo nelle scuole delle carte geografiche e storiche di autori “di razza ebraica”⁴⁰. Il divieto fu oggetto anche di una circolare del 30 maggio seguente, limitato alle sole carte geografiche⁴¹. Non avendo reperito il testo integrale delle due circolari, non conosco il motivo della reiterazione dell'ordine.

Il 15 marzo il ministro vietò alle persone “di razza ebraica” l'insegnamento nei corsi di cultura militare⁴². Dodici giorni dopo vietò agli studenti “di razza ebraica” la frequenza di quei corsi⁴³.

L'11 giugno il ministro dispose che gli esami degli studenti “di razza ebraica” (delle scuole speciali o privatisti) fossero effettuati separatamente e dopo quelli degli studenti “di razza ariana”⁴⁴.

Il 30 giugno il ministro comunicò ai provveditori il divieto di adozione di antologie scolastiche contenenti «brani di autori ebraici»⁴⁵. Il 22 luglio aggiunse che il divieto

reggiati, 2 dicembre 1938, n. 181, *Divieto di adozione di libri di testo e di opere di autori di razza ebraica*; segnalato in Capristo 2018, 378.

³⁸ AdsMO-Provv, b. 82, cat. C16 Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale – Gabinetto ai provveditori agli studi, 7 dicembre 1938, n. 15169, *Attuazione dei provvedimenti per la difesa della razza nella Scuola italiana*, firmata da Bottai.

³⁹ AdsMO-Provv, b. 82, cat. C16 Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione elementare, Divisione II ai presidenti degli istituti per sordomuti e ai provveditori agli studi, 5 gennaio 1939, n. 7802, *Disposizioni per la difesa della razza*, firmata da Bottai.

⁴⁰ *Carte geografiche di autori ebrei*, “I diritti della scuola”, a. XL, n. 19 (5 marzo 1939); segnalato in Fabre 1998, 254.

⁴¹ L'esistenza della circolare (30 maggio 1939, n. 19230, *Carte geografiche compilate da ebrei*) è attestata in Ministero dell'educazione 1941, 870. Il provveditore agli studi di Bologna la inoltrò l'1 giugno; vedasi Cinquini e Minelli 2000, 120.

⁴² AUniFI, filza 712, 1939, cat. 9H, fasc. Corsi di cultura militare, Ministero dell'educazione nazionale – Gabinetto ai rettori delle università, ai direttori degli istituti superiori, ai provveditori agli studi e altri destinatari, 15 marzo 1939, n. 228, *Formazione degli elenchi dei docenti di Cultura Militare nelle scuole civili*, firmata da Bottai.

⁴³ AUniFI, filza 712, 1939, cat. 9H, fasc. Corsi di cultura militare, Ministero dell'educazione nazionale – Gabinetto ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 27 marzo 1939, n. 314, *Disposizioni varie circa l'insegnamento della Cultura Militare*, firmata da Bottai (non ho reperito copia della circolare specifica per i provveditori).

⁴⁴ AdsMO-Provv, b. 82, cat. C16 Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale ai provveditori agli studi, 11 giugno 1939, telegramma, firmato da Bottai.

⁴⁵ AdSBO-Provv, b. 55, Ministero dell'educazione nazionale – Gabinetto ai provveditori agli studi, 30 giugno 1939, n. 19944, *Libri di testo da sostituire*, firmata da Bottai. Vedasi Fabre 1998, 255-60.

concerneva qualsiasi libro di testo dal quale non fossero state «elimina[te]» «tutte le citazioni ed in genere i riferimenti al pensiero di autori ebrei»⁴⁶. Infine il 21 agosto fece una piccola marcia indietro e stabilì che nei libri di testo erano «consentite le citazioni ed ammessi, in genere, i riferimenti al pensiero di autori di razza ebraica, sia italiani che stranieri – beninteso con la più assoluta parsimonia – solo se si tratti di autori morti non oltre la metà dello scorso secolo»⁴⁷ (in tal modo diveniva citabile Gesù).

Il 12 ottobre il ministro vietò che gli «orfani di guerra di razza ebraica» fossero esonerati dal pagamento delle tasse scolastiche per gli esami⁴⁸. Il 10 aprile 1940 estese il divieto alle altre categorie di esonero previste dalla normativa⁴⁹.

Il 6 novembre il ministro ordinò ai provveditori che in tutti i certificati rilasciati a studenti ebrei vi fosse «menzione della razza»⁵⁰.

Il 20 maggio 1940, il ministro inoltrò una disposizione del 4 maggio della Presidenza del consiglio dei ministri che vietava che le fondazioni istituite presso istituti culturali da ebrei, e talora portanti il loro nome, conferissero premi ad «ariani»; qualora possibile, gli importi dei premi dovevano essere devoluti alle Comunità ebraiche⁵¹. La difficoltà giuridica di intervenire sulle fondazioni comportò però che la questione rimanesse aperta anche negli anni seguenti⁵².

Le scuole per ebrei furono oggetto di disposizioni o modalità persecutorie aggiuntive. Il 16 settembre 1938 Bottai riferì ai provveditori agli studi il contenuto del regio decreto legge 1630/1938 sulle scuole elementari per «fanciulli di razza ebraica» (che, come detto, fu emanato a fine ottobre), ordinò di attuarlo prontamente, e prescrisse che le «speciali sezioni di scuola elementare» fossero attivate solo in caso di mancanza o insufficienza di scuole delle Comunità, e che venissero allestite in locali «del tutto separati» o almeno con ingresso e in aule distinti dalle altre sezioni⁵³.

In vari casi queste sezioni funzionarono quali pluriclasse, cioè riunendo bambini

⁴⁶ AdSBO-Provv, b. 55, Ministero dell'educazione nazionale – Gabinetto ai provveditori agli studi, 22 luglio 1939, n. 20439, *Libri di testo per le scuole e direttive razziali*, firmata da Bottai.

⁴⁷ Circolare 21 agosto 1939, n. 21211 (la sottolineatura è nell'originale). Per il testo vedasi Cinquini e Minelli 2000, 123; e Piccioni 1986, 77; per il numero, vedasi Fabre 1998, 255-56.

⁴⁸ AdsMO-Provv, b. 82, cat. C16 Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione media classica, Divisione II ai provveditori agli studi, 12 ottobre 1939, n. 10928, *Orfani di guerra di razza ebraica. Pagamento delle tasse scolastiche*, firmata «per il ministro, Scaccia».

⁴⁹ AdsMO-Provv, b. 82, cat. C16 Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale – Gabinetto ai provveditori agli studi e ai presidenti degli istituti di istruzione artistica, 10 aprile 1940, n. 25951, *Candidati di razza ebraica. Pagamento delle tasse*, firmata da Bottai.

⁵⁰ AdsMO-Provv, b. 82, cat. C16 Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale-Gabinetto ai provveditori agli studi e ai presidenti degli istituti di istruzione artistica, 6 novembre 1939, n. 27845, *Certificati di studio da rilasciarsi agli alunni di razza ebraica*, firmata da Bottai.

⁵¹ L'esistenza della circolare del Ministero dell'educazione nazionale (20 maggio 1940, n. 20705, *Fondazioni costituite presso le Accademie e gli Istituti scientifici e letterari da persone di razza ebraica*) è menzionata in Ministero dell'educazione 1941, 871. La circolare originaria è in ACS, Presidenza del consiglio dei ministri, Gabinetto, 1937-1939, fasc. 3.2.2 n. 5441.9.2, Presidenza del consiglio dei ministri-Gabinetto a tutti i Ministeri-Gabinetto, n. 5441-9-2/3.2.2, *Fondazioni costituite presso le Accademie e gli Istituti scientifici e letterari da persone di razza ebraica*, 4 maggio 1940.

⁵² *Ibid.*, vari documenti.

⁵³ AdsBO-Provv, b. 160, fasc. Bologna. Comunità israelitica. Scuole medie private, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione elementare, Divisione II ai provveditori agli studi, 16 settembre 1938, n. 5194, firmata da Bottai.

di varia età. Per i perseguitati, la stessa pluriclasse costituì un obiettivo: la Comunità israelitica di Firenze trasferì e mantenne a Siena due fratelli affinché fosse raggiunto anche lì il numero di iscritti necessario per attivare la «sezione speciale» (Minerbi 1999, 172, 214). Talora vi furono problemi per i docenti: a Venezia il provveditore rifiutò di retribuire un ulteriore insegnante necessario alla «sezione speciale», che rimase quindi a carico della Comunità (Segre 1995, 109-10).

Nelle scuole elementari e medie istituite dalle Comunità il numero delle pluriclassi fu incrementato dalla grave difficoltà di reperire fondi sufficienti per i docenti, i quali comunque ricevevano spesso stipendi più bassi dei loro colleghi “ariani” nelle scuole per alunni “ariani” (Fishman 2019). In alcune città il provveditore ordinò che le lezioni avessero luogo anche di sabato e nelle maggiori feste ebraiche (Fishman 2019; Segre 1995, 110; Quarzi 1996, 263). L'1 agosto 1940 il Ministero della cultura popolare vietò alle Comunità ebraiche di fare pubblicità sulla stampa alle proprie scuole⁵⁴.

Il padre di due alunne frequentanti la «speciale sezione» di Firenze, la quale come forma di «separazione» aveva inizio a metà giornata, registrò: «[...] l'ora corrisponde[va] all'uscita delle altre scuole vicine e spesso dei ragazzi molestavano le bimbe soprattutto con epiteti razziali» (Salmon 2002, 25).

Per quanto concerne l'università, si possono segnalare le seguenti disposizioni.

Il 19 ottobre 1938 il ministro consentì agli ebrei laureatisi entro l'anno accademico 1937-38 di sostenere gli esami di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione «nella prossima sessione»⁵⁵. Il 26 giugno 1939 chiari che la concessione valeva appunto solo per quella sessione, e che gli studenti ammessi a concludere gli studi avrebbero potuto sostenere l'esame di Stato solo nella prima sessione utile dopo la laurea (e quindi solo una volta)⁵⁶.

Il 12 novembre 1938 il ministro vietò alle università di accettare donazioni e lasciti di persone “di razza ebraica”, o comunque destinati a premi e borse intitolati a persone “di razza ebraica”. Disposero inoltre un censimento di quelli già esistenti⁵⁷.

Il 19 novembre il ministro vietò ai professori “di razza ebraica” di tenere nelle università corsi a titolo privato⁵⁸.

⁵⁴ AdsBO-Provv. b. 160, fasc. Bologna. Comunità israelitica. Scuole medie private, Ente nazionale dell'insegnamento medio, circolare, 14 agosto 1940, n. 4799, *Pubblicità Scuole Israelitiche*, con il testo di una comunicazione del Ministero della cultura popolare, 1 agosto 1940, n. 16658, avente stesso oggetto.

⁵⁵ AUnIMI, titolo 11, fasc. Studenti e laureati. Esami di Stato, sfasc. Esami di Stato. Disposizioni ministeriali, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione III ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 19 ottobre 1938, n. 6546, *Esami di Stato: ammissione dei laureati di razza ebraica*, firmata da Bottai.

⁵⁶ AUnIFI, filza 706, 1939, cat. 5B, fasc. Esami di profitto, di laurea, di ammissione di Stato, sfasc. Esami di Stato (pratica generale), Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione III ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 26 giugno 1939, n. 11391, *Esami di Stato. Ammissione dei laureati di razza ebraica*, firmata da Bottai.

⁵⁷ AUnIMI, Titolo 9, fasc. 349 Varie, sfasc. Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione IV ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 12 novembre 1938, n. 6819, *Fondazioni e borse di studio intitolate al nome di persone di razza ebraica*, firmata da Bottai.

⁵⁸ AUnIFI, filza 689, 1938, cat. 8B, fasc. Circolari. Norme, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione III ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 19 novembre 1938, n. 6930, *Decadenza dei liberi docenti di razza ebraica*, firmata da Bottai.

Il 14 dicembre il ministro vietò il riconoscimento dell'equipollenza dei titoli accademici conseguiti all'estero da italiani e stranieri "di razza ebraica"⁵⁹.

Il 27 dicembre il ministro avvisò i rettori universitari che ai professori «emeriti» e «onorari» "di razza ebraica" doveva essere impedita qualsiasi partecipazione alla vita delle università, precisando che non occorreva revocare tali titoli onorifici, poiché non comportavano alcuna prerogativa accademica⁶⁰. Il 4 luglio 1939 il ministro aggiunse che gli annuari universitari non dovevano elencare i loro nomi e non dovevano dare notizia del loro decesso⁶¹. Di queste due circolari è documentato che furono originate dalla sollecitazione zelante di due rettori: il 20 ottobre 1938 il rettore di Bologna Alessandro Ghigi aveva chiesto al ministro quale fosse l'«effetto» sui professori emeriti e onorari della normativa concernente i «docenti di razza ebraica»⁶²; e il 21 giugno 1939 il rettore di Firenze Arrigo Serpieri gli aveva chiesto, con riferimento alla suddetta circolare del 27 dicembre, se poteva o no inserire quei nomi nell'annuario⁶³. Va aggiunto che già prima del varo dei decreti legge il ministero non aveva dato seguito alla richiesta dell'università di Pisa del giugno 1938 di nominare emerito Cesare Sacerdotti, ebreo (Capristo e Fabre 2018, 45); e che il ministero chiese più volte al rettore di Milano agli inizi del 1939 di riferire se un professore proposto per la nomina a emerito era "di razza ariana"⁶⁴.

Il 16 gennaio 1939 il ministro vietò agli studenti universitari "di razza ebraica" ammessi a concludere gli studi di iscriversi dopo la laurea a scuole di perfezionamento o specializzazione e ordinò l'annullamento delle nuove iscrizioni per l'anno 1938-39.

Nella stessa circolare dispose che essi dovevano concludere gli studi nel numero di anni previsto dal corso di laurea, che quelli che si trovavano già fuori corso dovevano mettersi in regola con gli esami entro la fine dell'anno accademico 1938-39, e che per essi non era più ammessa alcuna interruzione temporanea degli studi⁶⁵.

Il 16 gennaio il ministro dispose che gli studenti universitari "di razza ebraica" non

⁵⁹ AUnIMI, Titolo 9, fasc. 307 Razza, sfasc. Studenti di razza ebraica, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione III ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 14 dicembre 1938, n. 27150, *Riconoscimento nel Regno di titoli accademici conseguiti all'estero da ebrei italiani e stranieri*, firmata da Bottai.

⁶⁰ AUnIFI, filza 689, 1938, cat. 8B, fasc. Copie di circolari, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione I ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 27 dicembre 1938, n. 7589, *Professori emeriti ed onorari di razza ebraica*, firmata da Bottai.

⁶¹ AUnIFI, filza 708, 1939, cat. 8B, fasc. Circolari. Norme varie, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione IV ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 4 luglio 1939, n. 2605, *Annuario dell'Università. Professori di razza ebraica*, firmata da Bottai.

⁶² AUniBO, pos. 11/h, b. 1 1938-1940. Censimento personale di razza ebraica, fasc. R. a l. riguardanti la razza ebraica. Disposizioni ministeriali, rettore a Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, 20 ottobre 1938; segnalato in Salustri 2009, 94.

⁶³ AUnIFI, filza 708, 1939, cat. 8B, fasc. Circolari. Norme varie, rettore università degli studi di Firenze Arrigo Serpieri a Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, 21 giugno 1939; segnalato in Cavarocchi e Minerbi 1999, 478.

⁶⁴ AUnIMI, titolo 9, fasc. 307 Razza, sfasc. Personale di razza ebraica, Ministero dell'educazione nazionale al rettore dell'Università di Milano, due telegrammi del 2 e 21 febbraio 1939, inviati «per» il ministro Bottai.

⁶⁵ AUnIMI, Titolo 9, fasc. 307 Razza, sfasc. Studenti di razza ebraica, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione III ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 16 gennaio 1939, n. 532, *Applicazione delle disposizioni transitorie riguardanti gli studenti ebrei*, firmata da Bottai.

avevano diritto a concessioni quali i sussidi e gli assegni dell'Opera universitaria e della Cassa scolastica⁶⁶.

L'11 febbraio il ministro ordinò la cessazione dei premi, delle borse e dei posti di studio concessi negli anni precedenti a studenti universitari "di razza ebraica", e vietò nuove concessioni di essi⁶⁷.

I già menzionati divieti del 15 e 27 marzo relativi ai corsi di cultura militare concernevano anche l'ambito universitario⁶⁸.

L'11 giugno il ministro dispose che gli esami degli studenti universitari "di razza ebraica" fossero effettuati separatamente e dopo quelli degli studenti "di razza ariana"⁶⁹.

Il 4 luglio il ministro ordinò la ridenominazione degli istituti universitari intitolati a professori "di razza ebraica"⁷⁰.

Il 15 novembre il ministro ordinò che nei certificati rilasciati a studenti universitari "di razza ebraica" vi fosse menzione di questa⁷¹.

Il 20 maggio 1940, il ministro inviò anche alle università la già ricordata disposizione del 4 maggio della Presidenza del consiglio dei ministri sui premi a studenti o studiosi "ariani" da parte di fondazioni costituite presso istituti culturali da ebrei, e talora portanti il nome di questi⁷².

L'espulsione degli studenti universitari "di razza ebraica" dai Gruppi universitari fascisti (Guf), che erano organizzazioni del Partito nazionale fascista, comportò anche l'esclusione dalle forme di assistenza gestite da quelle organizzazioni: esoneri totali o parziali dalle tasse scolastiche, dispense universitarie gratuite, buoni pasto, contributi alloggio, assistenza sanitaria specifica, ecc.⁷³. Inoltre, almeno a Milano l'accesso alla Casa dello studente e alle mense era riservato agli iscritti al Guf⁷⁴. Il 3 dicembre 1939 il ministro precisò al rettore di Bologna che, «tenuto conto dello spirito [...] della circolare 16 gennaio 1939», gli studenti "di razza ebraica" non potevano essere «ammessi» alla mensa dello studente e ai servizi similari⁷⁵.

⁶⁶ AUniFI, filza 708, 1939, cat. 7A, fasc. Cassa scolastica, sfasc. Direttorio della Cassa scolastica, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione III ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 16 gennaio 1939, n. 29411, *Divieto di concessione di assegni e sussidi agli studenti di razza ebraica*, firmata da Bottai.

⁶⁷ AUniBO, pos. 35/a, b. 1 1908-1943, fasc. 9 Studenti ebrei (1939), Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione IV ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 11 febbraio 1939, n. 7025, *Premi, borse e posti di studio. Studenti di razza ebraica*, firmata da Bottai.

⁶⁸ Vedasi note 42, 43.

⁶⁹ AUniFI, filza 706, 1939, cat. 5B, fasc. Esami di profitto, di laurea, di ammissione di Stato, Ministero dell'educazione nazionale ai rettori delle università, 11 giugno 1939, telegramma, firmato da Bottai.

⁷⁰ Come nota 61.

⁷¹ AUniMI, titolo 9, fasc. 349 Varie, sfasc. Difesa della razza, Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale istruzione superiore, Divisione III ai rettori delle università e ai direttori degli istituti superiori, 15 novembre 1939, n. 4512, *Certificati di studio da rilasciarsi agli studenti di razza ebraica*, firmata da Bottai.

⁷² Come nota 51 (non ho reperito la comunicazione indirizzata ai rettori, ma la sua esistenza è indubbia).

⁷³ Per le assistenze gestite dai Guf, vedasi La Rovere 2003, 201, 204; AUniMI, titolo 11, fasc. 41 Associazioni studentesche, sfasc. Studenti G.U.F., G.U.F. *Milano Organizzazione ed attività anno XVI*, Biazzi, [Milano 1938], 83-84.

⁷⁴ *Ibid*, 85.

⁷⁵ A-UniBO, pos. 35/a, b. 1 1908-1943, fasc. 9 Studenti ebrei (1939), Ministero dell'educazione nazionale – Dire-

Nelle università fu vietato, salvo rarissime eccezioni, l'accesso dei professori espulsi ai laboratori, anche per completare ricerche commissionate da terzi o per studi personali (Capristo 2007, 140-42).

Infine, i professori e tutti gli studiosi "di razza ebraica" erano stati estromessi dalle riviste scientifiche, era stata loro preclusa la pubblicazione di libri, era stato vietato a molti di essi l'accesso alle biblioteche (Capristo 2007, 154-55).

Dal 1938 al 1945 in tutti gli atenei vennero somministrati corsi tematici sulla razza (Procacci e Galimi 2009). Parallelamente, le scuole elementari e medie educarono gli studenti "di razza non ebraica" a essere coscienti e orgogliosi della loro superiore arianità, della loro superiore cattolicità, della loro superiore bianchezza, della loro superiore fascistitudine.

Questa è una delle eredità radicate lasciateci dal fascismo.

Sigle archivistiche

ACEV – Archivio Comunità ebraica di Venezia

ACS – Archivio centrale dello Stato, Roma

AdsBO-Provv – Archivio di Stato di Bologna, Provveditorato agli studi di Bologna, serie II (1888-1962)

AdsMO-Provv – Archivio di Stato di Modena, Provveditorato agli studi di Modena

ASVI-Nai – Archivio segreto vaticano, Nunziatura apostolica in Italia

AUCEI-1934 – Archivio Unione comunità ebraiche italiane, Roma, Fondo Unione comunità israelitiche italiane, Attività dal 1934

AUniBO – Archivio storico dell'Università degli studi di Bologna

AUniFI – Archivio storico dell'Università degli studi di Firenze, Fondo Regia Università degli studi

AUniMI – Università degli Studi di Milano, Apice, Archivio storico, Archivio proprio, serie 7, Carteggio articolato sul titolario

Bibliografia

Berger, Sara, e Pezzetti, Marcello, cur. 2017. *1938. La storia*. Roma: Gangemi.

Bianchini, Andrea. 2003. "La persecuzione razziale nel pesarese, 1938-1944." In *Studi sulla Comunità ebraica di Pesaro*, a cura di Riccardo Paolo Uguccioni, 94-127. Pesaro: Fondazione Scavolini.

Boatti, Giorgio. 2001. *Preferirei di no. Le storie dei dodici professori che si opposero a Mussolini*. Torino: Einaudi.

ziona generale istruzione superiore, Divisione IV a rettore università di Bologna, 3 dicembre 1939, firmata da Bottai. Per la circolare del 16 gennaio 1939, vedasi nota 65.

- Bon, Silva. 1999. "La persecuzione razziale fascista e la scuola media ebraica di Trieste (1938-1943)." In *La scuola media ebraica di Trieste negli anni 1938-1943. Storia e memorie*, 29-54. Trieste: Lint.
- Brizzi, Gian Paolo. 2002. "Bologna, 1938: il silenzio e la memoria. Le leggi razziali e gli studenti ebrei stranieri dell'Università di Bologna." In *La cattedra negata. Dal giuramento di fedeltà al fascismo alle leggi razziali nell'Università di Bologna*, a cura di Stefano Arieti, e Domenico Mirri, 57-70. Bologna: Clueb.
- Capristo Annalisa, e Fabre Giorgio. 2018 *Il registro. La cacciata degli ebrei dallo Stato italiano nei protocolli della Corte dei Conti. 1938-1943*. Bologna: Il Mulino.
- Capristo, Annalisa. 2002. *L'espulsione degli ebrei dalle accademie italiane*. Torino: Zamorani.
- Capristo, Annalisa. 2007. "Il decreto legge del 5 settembre 1938 e le altre norme antiebraiche nelle scuole, nelle università e nelle accademie." *La rassegna mensile di Israel* LXXIII, 2: 131-67.
- Capristo, Annalisa. 2018. "Fonti per lo studio della persecuzione antiebraica fascista nel settore musicale." In *Scripta sonant. Contributi sul patrimonio musicale italiano*, a cura di Annalisa Bini, Federica Biva, e Tiziana Grande, 365-81. IAML Italia: Milano.
- Cardosi Gabriella, Cardosi Giuliana e Cardosi Marisa. 2007. *Sul confine. La questione dei "matrimoni misti" durante la persecuzione antiebraica in Italia e in Europa (1935-1945)*, 2° ed. Torino: Zamorani.
- Cavarocchi, Francesca. 2010. *Avanguardie dello spirito. Il fascismo e la propaganda culturale all'estero*. Roma: Carocci.
- Cavarocchi Francesca, e Minerbi Alessandra. 1999. "Politica razziale e persecuzione antiebraica nell'ateneo fiorentino." In *Razza e fascismo. La persecuzione contro gli ebrei in Toscana (1938-1943)*, a cura di Enzo Collotti, I: 467-510. Roma: Carocci.
- Centro Furio Jesi. 1994. *La menzogna della razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista*. Bologna: Grafis.
- Chiaron Roncarati, Marisa. 2001. *Il professore Emilio Teglio. Profilo di un preside di Liceo negli anni 1922-1938*. Ferrara: Liceo-Ginnasio Ariosto.
- Cinquini Valeria, e Minelli Milla. 2000. *Con la massima sollecitudine. A scuola nell'anno delle leggi razziali*. Bologna: Clueb.
- Collalto, Collatino. 1940. "La difesa della razza nella scuola italiana." *Razza e civiltà* I, 2: 209-21 [poi: 1988. *La rassegna mensile di Israel*, LIV, 1-2: 210-18].
- Commissione per la ricostruzione delle vicende che hanno caratterizzato in Italia le attività di acquisizione dei beni dei cittadini ebrei da parte di organismi pubblici e privati. 2001. *Rapporto generale*. Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri.
- Edallo, Emanuele. 2018. "Cattedre perseguitate. L'applicazione delle leggi antiebraiche nei confronti del corpo docente della Regia Università di Milano." *Memoria e Ricerca* XXVI, 59: 453-72.
- Fabre, Giorgio. 1998. *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*. Torino: Zamorani.
- Fabre, Giorgio. 2007. "L'informazione diplomatica n. 14 del febbraio 1938." *La rassegna mensile di Israel* LXXIII, 2: 45-101.
- Fausti, Luciano. 1998. *Intelletti in dialogo. Antonio Gramsci e Piero Sraffa*. Celleno: La piccola editrice.

- Finzi, Roberto, 2003. *L'università italiana e le leggi antiebraiche*, nuova ed. Roma: Editori Riuniti.
- Fishman, Daniel. 2019. *Le classi invisibili. Le scuole ebraiche in Italia dopo le leggi razziste (1938-1943)*, a cura di Patrizia Baldi. Saonara: Il prato.
- Friedländer, Saul. 1998. *La Germania nazista e gli ebrei*, vol. I: *Gli anni della persecuzione, 1933-1939*. Milano: Garzanti.
- Galbani, Annamaria. 1991. "Provvedimenti razziali: un documento inedito del febbraio 1938." *La rassegna mensile di Israel* LVII, 3: 533-36.
- Galimi Valeria, e Procacci Giovanna, cur. 2009. *'Per la difesa della razza'. L'applicazione delle leggi antiebraiche nelle università italiane*. Milano: Unicopli.
- Galimi, Valeria. 2009. "La 'politica della razza' all'Università di Modena." In *'Per la difesa della razza'. L'applicazione delle leggi antiebraiche nelle università italiane*, a cura di Valeria Galimi, e Giovanna Procacci, 29-55. Milano: Unicopli.
- Gianfrancesco, Manuele, e Iossa, Vincenza, cur. 2019. *Vietato studiare, vietato insegnare. Il Ministero dell'educazione nazionale e l'attuazione delle norme antiebraiche 1938-1943*. Roma: Palombi.
- Goetz, Helmut. 2000. *Il giuramento rifiutato. I docenti universitari e il regime fascista* Firenze: La Nuova Italia.
- "Il discorso dell'on Mussolini". 1922. *Osservatore romano*, 17 novembre.
- Istituto centrale di statistica. 1986. *Sommario di statistiche storiche 1926-1985*, Roma.
- La Rovere, Luca. 2003. *Storia dei Guf. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista 1919-1943* Torino: Bollati Boringhieri.
- Maryks, Robert Aleksander. 2012. *"Pouring Jewish Water into Fascist Wine". Untold Stories of (Catholic) Jews from the Archive of Mussolini's Jesuit Pietro Tacchi Venturi*. Leiden: Brill.
- Mazzone, Umberto. 1999. "Non è anch'essa una scuola speciale? Le scuole per ebrei a Bologna nei fondi del Provveditorato agli studi." In *L'applicazione della legislazione antisemita in Emilia Romagna*, a cura di Valerio Marchetti, 111-19. Bologna: Il nove.
- Minerbi, Alessandra. 1999. "La comunità ebraica di Firenze (1931-1943)." In *Razza e fascismo. La persecuzione contro gli ebrei in Toscana (1938-1943)*, a cura di Enzo Collotti, I: 115-222. Roma: Carocci.
- Miniati, Monica. 2008. *Le "emancipate". Le donne ebreiche in Italia nel XIX e XX secolo*. Roma: Viella.
- Ministero dell'educazione nazionale – Direzione generale dell'ordine superiore classico. 1941. *Dalla riforma Gentile alla Carta della scuola*. Firenze: Vallecchi.
- Ministero di agricoltura, industria e commercio – Direzione generale della statistica. 1904. *Censimento della popolazione del Regno d'Italia al 10 febbraio 1901*, V. Roma.
- Momigliano, Eucardio. 1946. *Storia tragica e grottesca del razzismo fascista*. Milano: Mondadori.
- Mussolini, Benito. 1956. *Opera omnia*. XIX. Firenze: La Fenice.
- Per ricordare Giorgio Errera. Il rifiuto del giuramento fascista*. 1998. Pavia: Università degli studi di Pavia.

- Petricioli, Marta. 2017. "Italian Schools in Egypt." *British Journal of Middle Eastern Studies* XXIV, 2: 179-91.
- Piattelli, Angelo Maria. 2016. "Umberto Cassuto: dalla formazione al Collegio Rabbinico Italiano alla polemica con Alfonso Pacifici." *La rassegna mensile di Israel* LXXXII, 2-3: 27-89.
- Piccioni, Alessandro, cur. 1986. *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia 1926-1986*. Firenze: La Nuova Italia
- Polacco, Vittorio. 1925. *Per la libertà di coscienza e la tutela delle minoranze religiose*. Roma: Tipografia del Senato.
- Poppi, Marco. 2012. *L'Istituto Magistrale Statale "A. di Savoia duca d'Aosta" di Padova. Identità di una scuola e della sua sede nell'iter per la formazione degli insegnanti di base a Padova dal XVIII al XX secolo*. Padova: Istituto Magistrale Statale "A. di Savoia duca d'Aosta".
- Procaccia, Angelina, Tedeschi, Ambra, e Terracina, Sandra. 2017. *Una storia nel secolo breve. L'Orfanotrofio israelitico italiano Giuseppe e Violante Pitigliani (Roma 1902-1972)*. Firenze: Giuntina.
- Quarzi, Anna Maria. 1996. "La Scuola Media Israelitica di via Vignatagliata 79." In *Una scuola nella guerra. La scuola media a Ferrara 1940-1945*, a cura di Anna Maria Quarzi, 257-309. Ferrara: Corbo.
- Raseri, Enrico. 1904. "La popolazione israelitica in Italia." *Atti della società romana di antropologia* X: 82-93.
- Rigano, Gabriele. 2016. "Umberto Cassuto all'Università di Roma." *La rassegna mensile di Israel* LXXXII, 2-3: 117-136.
- "Ritorno in Italia". 2016. [intervista a Paola De Benedetti], *Ha Keillab*, XLI, luglio.
- Sacerdoti, Angelo. 1923. "Un grido d'allarme." *Israel* VIII, 38: (17 settembre).
- Salmon, Elio. 2002. *Diario di un ebreo fiorentino 1943-1944*. Firenze: Giuntina.
- Salomoni, Antonella. 1999. "Il censimento dei maestri e dei bambini ebrei a Bologna (6-24 settembre 1938)." In *L'applicazione della legislazione antisemita in Emilia Romagna*, a cura di Valerio Marchetti, 101-9. Bologna: Il nove.
- Salustri, Simona. 2009. "L'Ateneo bolognese e la politica della razza." In *Per la difesa della razza'. L'applicazione delle leggi antiebraiche nelle università italiane*, a cura di Valeria Galimi, e Giovanna Procacci, 89-109. Milano: Unicopli.
- Sarfatti, Michele. 1988/a. "Documenti della legislazione antiebraica. I testi delle leggi." *La rassegna mensile di Israel* LIV, 1-2: 49-167.
- Sarfatti, Michele. 1988/b. "Documenti della legislazione antiebraica. Le circolari." *La rassegna mensile di Israel* LIV, 1-2: 169-98.
- Sarfatti, Michele. 1996. "La scuola, gli ebrei e l'arianizzazione attuata da Giuseppe Bottai." In *I licei G. Berchet e G. Carducci durante il fascismo e la resistenza*, 37-66. Milano: Liceo classico statale Carducci.
- Sarfatti, Michele. 2017. *Mussolini contro gli ebrei. Cronaca dell'elaborazione delle leggi del 1938*, 2° ed. Torino: Zamorani.
- Sarfatti, Michele. 2018. *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*, ed. definitiva. Torino: Einaudi.

- Sarfatti, Michele. 2020/a. *La normativa antiebraica nella scuola e i manuali antisemiti e razzisti*, relazione al convegno “L’invenzione della razza. L’impatto delle leggi razziali in Toscana”, Firenze 24-25 gennaio 2019, in corso di pubblicazione.
- Sarfatti, Michele. 2020/b. *Il fascismo alla costruzione di uno Stato nazional-razziale: cittadinanza, unioni bianchi-neri, leggi antiebraiche del 1938*, relazione al convegno “A ottant’anni dalle leggi razziali. Una riflessione tra storia e contemporaneità”, Macerata 10-11 ottobre 2018, in corso di pubblicazione.
- Segre, Renata, cur. 1995. *Gli ebrei a Venezia 1938-1945. Una comunità tra persecuzione e rinascita*. Venezia: il Cardo.
- Signori, Elisa. 2009. “Contro gli studenti. La persecuzione antiebraica negli atenei italiani e le comunità ebraiche.”, In *‘Per la difesa della razza’. L’applicazione delle leggi antiebraiche nelle università italiane*, a cura di Valeria Galimi, e Giovanna Procacci, 173-210. Milano: Unicopli.
- Tanti, Giovanna. 1998. “L’applicazione delle leggi razziali a Pisa: il caso dell’Università.” In *Gli ebrei di Pisa (secoli IX-XX). Atti del Convegno internazionale; Pisa, 3-4 ottobre 1994*, a cura di Michele Luzzati, 381-90. Pisa: Pacini.
- Terzulli, Francesco. 2009. *L’impossibile emulsione. Una città al tempo delle leggi razziali*. Bari: Palomar.
- Ventura, Angelo. 1997. “La persecuzione fascista contro gli ebrei nell’università italiana.” *Rivista storica italiana* CIX, 1: 121-97.

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 strumentalizzazione 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'esperimento” 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 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 pletora 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 in 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.

MARCO IMPAGLIAZZO

THE LIE OF THE RACE. ANTI-SEMITISM AND RACISM
IN ITALY IN 1938

LA MENZOGNA DELLA RAZZA. ANTISEMITISMO E RAZZISMO
NELL'ITALIA DEL 1938

The essay focuses on the characters and methods of application of the fascist anti-Semitic campaign with particular reference to the education system. It also stresses how persecution, albeit in a different way, also effects the Roma population. The study also shows that conquest of the empire and the colonial politics is has been an important step in building the notion of race as a category for classifying the population. Finally, it recalls the value of vigilance and memory in the construction of a society that knows how to integrate migrants overcoming the exclusivist and racist temptations.

Il saggio mette a fuoco i caratteri e le modalità applicative della campagna antisemita fascista con particolare riferimento al mondo della scuola. Si sottolinea inoltre come la persecuzione, seppur in maniera diversa, vada a colpire anche i rom e come una tappa importante nella costruzione della razza come categoria per classificare la popolazione sia costituita dalla conquista dell'impero e dalla politica coloniale. Infine si richiama il valore della vigilanza e della memoria per costruire una società che sappia integrare i migranti superando tentazioni escludiviste e razziste.

Key words: racism; anti-semitism; fascism; school; memory.

Parole chiave: razzismo; antisemitismo; fascismo; scuola; memoria.

I bambini e i ragazzi furono tra i primi a essere colpiti dai provvedimenti razzisti del fascismo (Maida 2013). Basterebbe questa semplice considerazione per capire l'assurdità e la disumanità delle leggi del 1938. Il regio decreto legge del 5 settembre 1938 n. 1390 stabiliva all'articolo 2 che: «Alle scuole di qualsiasi ordine e grado, ai cui studi sia riconosciuto effetto legale, non potranno essere iscritti alunni di razza ebraica»¹. All'improvviso, poco prima dell'inizio dell'anno scolastico, gli ebrei seppero che non avrebbero più potuto frequentare la loro scuola o il loro corso universitario.

Per loro fu uno shock doloroso, come evidenziano molte memorie scritte in quel tempo o dopo la guerra. «Come faccio a spiegare ai miei bambini che non possono più andare a scuola?», si chiedeva con angoscia Memo Bemporad (Bemporad 1984, 54). Ebe Cagli Seidenberg lesse per caso la notizia del provvedimento di espulsione

¹ Una raccolta del corpus legislativo italiano antisemita si trova in "1938, le leggi contro gli ebrei", numero monografico di *Rassegna Mensile di Israel*, n. 1-2, 1988. Sull'antisemitismo fascista vedi Renzo De Felice, *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*, Torino: Einaudi, 1993⁴; Michele Sarfatti, *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*, Torino: Einaudi, 2018³; Marie-Anne Matard-Bonucci, *L'Italia fascista e la persecuzione degli ebrei*, Bologna: il Mulino, 2008.

dalle scuole, passando accanto a un'edicola: «Mio fratello – ricorda – m'aveva trovata nella piazza del paese ferma davanti al manifesto rosa: “Tutti i professori e gli studenti di razza ebraica sono esclusi dalle scuole del Regno”. Quante volte avevo letto quelle parole? Da quanto tempo stavo là?» (Cagli Seidenberg 1980, 15). «Perché non posso più andare alla mia scuola?», chiese nel '38 Lia Levi, di sei anni, alla madre. «Perché Mussolini non vuole più che i bambini ebrei vadano in classe con gli altri» (Levi 1994, 6), fu la risposta, che in realtà non spiegava nulla, se non il fatto che il fascismo considerava ormai gli ebrei come nemici. Per molti, le leggi razziali furono una amara sorpresa. Luciana Nissim Momigliano ha scritto: «Nell'autunno del 1938 furono emanate le leggi razziali. Questo ci arrivò addosso come un fulmine, come un terremoto catastrofico; eravamo del tutto impreparati. Sembra tuttora incredibile che le cose siano andate così, che prima non abbiamo avuto nessuna paura, nessun sospetto... Sembrava un destino toccato ad altri, ma da cui noi saremmo stati preservati» (Nissim Momigliano 2008, 76).

Il regio decreto legge del 5 settembre 1938, già richiamato, epurò completamente le scuole di ogni ordine e grado e le università dagli ebrei, che fossero studenti, professori o amministrativi. Dall'inizio dell'anno scolastico 1938-39 le scuole e le università potevano dirsi sottratte “alla nefasta influenza ebraica”. Da quella che venne all'epoca definita cinicamente “campo cosparsa di cadaveri” (Sarfatti 2018³, 219), cioè la scuola pubblica, furono cacciati almeno 4 direttici di asilo e una cifra imprecisata di maestre; più di 100 direttori e maestri di scuola primaria e 289 presidi e docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado (compresi licei musicali e conservatori); un provveditore agli studi; 96 professori universitari e più di 141 aiuti e assistenti, oltreché un numero imprecisato di incaricati e lettori universitari; furono inoltre revocate 207 libere docenze e vietato l'utilizzo di libri e carte geografiche murali di autori ebrei (l'elenco comprendeva 114 nomi); e epurato un numero imprecisato di impiegati. Gli studenti furono chiaramente la componente più colpita anche se non si hanno cifre esatte ma solo stime: 2500 per la scuola primaria, 4000 per la scuola secondaria di primo e secondo grado, almeno 2200 per l'università (Sarfatti 2018³, 217-8; Capristo 2007). In complesso nel comparto scolastico e della formazione superiore furono colpite più di diecimila persone tra studenti, professori e amministrativi. Tutto questo spezzò legami spesso molto stretti, sia affettivi che intellettuali, andando a colpire quegli studenti non ebrei che persero compagni e maestri ebrei.

Anche la legge razzista per le colonie in Africa, il Decreto Lessona emanato nel 1937 – di cui c'è poca memoria, anche se fu la prima legge razzista italiana –, colpiva principalmente i bambini: i figli nati da un genitore italiano (in genere il padre) e uno africano (la madre) non potevano essere riconosciuti come italiani. Restavano, di fatto, senza un padre, fin dalla nascita. Il decreto, che vietava le relazioni “di indole coniugale” (non il matrimonio, che però era rarissimo tra un italiano e un'africana) mirava a impedire il meticcio, ma concretamente sancì l'abbandono delle donne incinte e dei bambini da parte dei soldati italiani (De Napoli 2009).

Il razzismo fascista colpì per primi i piccoli e i deboli. È qualcosa che va ricordato. Anche perché in quel tempo, come anche in altri periodi storici, il razzismo e l'anti-

semitismo sono stati presentati come una “legittima difesa”, di fronte a un presunto pericolo. La mescolanza tra italiani e africani fu descritta dalla propaganda fascista come un pericolo per la “purezza razziale” del popolo italiano, una purezza del tutto chimerica ma inseguita dall’ideologia razzista. Gli italiani, secondo Mussolini, dovevano avere “piena coscienza” della loro identità razziale. Essi erano considerati ariani di tipo mediterraneo (Maiocchi 1999; Israel 2010). Il meticciato con gli africani avrebbe indebolito la “razza” italiana.

Il razzismo e l’antisemitismo si mascherarono da legittima difesa e sembrarono a molti necessari. Ma quale minaccia potevano rappresentare i bambini? Nel 1938 la propaganda fascista aveva spinto tanti ad aderire ai discorsi razzisti. Gli ebrei iniziarono a essere considerati un “corpo estraneo” capace di minare l’unità nazionale. In realtà gli ebrei contribuirono al Risorgimento italiano, e combatterono al fianco di tutti gli altri italiani nella prima guerra mondiale (Toscano 2003). Si crearono le condizioni per separare i bianchi dai neri, si marginalizzarono gli ebrei, e le prime vittime di tutto ciò furono i più piccoli e i deboli.

Le leggi razziste e infine la Shoah segnarono il culmine di una cultura razzista e antisemita che si era diffusa in Europa nel corso dell’Ottocento e del primo Novecento. Non sono scollegate dalla lunga storia dell’antisemitismo europeo né dalle teorie razziali formulate nei decenni precedenti. Gli stereotipi usati contro gli ebrei andavano dall’ebreo capitalista, che manovrava i fili della grande finanza internazionale, all’ebreo comunista e rivoluzionario. Gli ebrei sono descritti al contempo come capitalisti e sovversivi, ricchi e cenciosi, padroni dei gangli vitali dell’economia e rivoluzionari, subdoli e misteriosi ma portatori di una sfacciata alterità. Nel lessico antisemita di quel tempo, essi sono tutto e il contrario di tutto, ma sempre sono rappresentati come pericolosi. In poche parole, come ha osservato Alberto Burgio, «si può dire che *c’è sempre una buona ragione* per perseguirli» (Burgio 2010). Ciò accadde sia in paesi in cui la presenza ebraica era numericamente e socialmente importante, come la Germania, sia in altri, come l’Italia, in cui gli ebrei erano pochi e perlopiù senza ruoli apicali nella vita pubblica durante il Ventennio. Quell’insieme di pregiudizi aveva un’origine complessa e plurale, vi confluivano l’antigiudaismo cristiano (De Cesaris 2017), quello che lo storico francese Jules Isaac definì «l’insegnamento del disprezzo» (Isaac 1965), l’antisemitismo di matrice socialista (che associava ebraismo e capitalismo), l’antisemitismo etnico-razziale, con la classificazione ottocentesca delle “razze” che si ammantava di scientificità. La scienza conferì al discorso razzista e antisemita una patina di rispettabilità e una legittimità che altrimenti non avrebbe avuto. Le diversità chiaramente visibili, come il colore della pelle o l’incidenza di certe conformazioni fisiche, reali o presunte, come i caratteri fisiognomici e corporali per gli ebrei (conformazione del naso e della capigliatura, corporatura gracile per l’ebreo ortodosso dell’est, pingue per l’ebreo capitalista occidentale ecc.), venivano legate all’indole e alle qualità morali. I caratteri fisici così detti negroidi o ebraici erano legati a decadenza, indolenza, voracità, odio, vendetta; in sostanza a qualità morali negative: dalla descrizione fisica si passava agli arbitrari giudizi di valore, il tutto giustificato dall’obiettività scientifica (Mosse 1980).

Nel corso dell'Ottocento il discorso scientifico si legò al "mito ariano" (Poliakov 1999). Gli studi linguistici facevano supporre l'esistenza di due gruppi umani: gli ariani e i semiti. Il conte de Gobineau, il più noto teorico del razzismo moderno, rielaborò queste teorie in una concezione coerentemente razzista. De Gobineau, nel suo saggio *Sull'ineguaglianza delle razze umane*, sostenne di aver scoperto il motore della storia, la chiave interpretativa della sviluppo umano: il motore della storia non sarebbe stato altro che la lotta fra le razze, in particolare fra la razza ariana, solare, positiva, laboriosa, e la razza semitica, cupa, negativa, disgregatrice. Questa concezione si sarebbe sposata al darwinismo sociale, che applicava al mondo umano le teorie darwiniste: in particolare l'idea della lotta per la sopravvivenza e della selezione delle specie giustificava scientificamente l'inevitabilità dello scontro tra le razze. Queste idee ebbero un successo considerevole soprattutto negli ambienti intellettuali europei tra Ottocento e Novecento (Olender 1991). Tale chiave interpretativa si prestava a spiegare alcuni momenti chiave della storia europea segnati dallo scontro, dall'antichità fino al presente: dalle guerre puniche tra i romani, ariani, e i cartaginesi, semiti; passando per le crociate, tra gli europei, ariani, e gli arabi, semiti; fino al confronto coloniale, tra le potenze europee, di ascendenza ariana, e i popoli afro-asiatici, di ascendenza semitica. Questo confronto per il dominio mondiale acquistava un valore quasi metastorico, delineando due forze in irriducibile conflitto sin dalle origini: arii e semiti divennero espressione delle realtà ultime, il bene e il male in eterno conflitto. Il mito ariano si configurava come una vera e propria visione del mondo alternativa a quella giudaico-cristiana, con caratteri religiosi (Rigano 2008, 245-67). Uno dei corollari dell'antisemitismo radicale che impregnava la concezione ariana era l'anticristianesimo: il cristianesimo era considerata un'invenzione semitica. Gesù, gli apostoli, tutti i primi cristiani erano ebrei. Anche il cristianesimo quindi non poteva sfuggire alla condanna di tutto ciò che fosse ebraico. Il mito ariano ebbe un carattere fortemente pervasivo nella cultura europea, creando un armamentario concettuale che si sarebbero sedimentato nell'immaginario antisemita novecentesco: una vera e propria grammatica antiebraica ampiamente condivisa a livello europeo e transatlantico. Anche l'anticristianesimo era molto diffuso negli ambienti antisemiti. Un anticristianesimo di intensità variabile, dal rifiuto completo, al tentativo di arianizzare la religione nata in Palestina, attraverso artifici che ebbero un certo successo: dal "mito del Gesù ariano" al tentativo di tagliare le radici ebraiche del cristianesimo legandolo alle culture locali europee; in Italia al mito romano-imperiale cattolico, in Germania all'anima teutonica di Lutero. In questa prospettiva il cattolicesimo e il protestantesimo erano considerati frutti di una inculturazione completa che aveva dissolto il carattere semitico del cristianesimo. Soffermarsi su questo aspetto aiuta a individuare una mutazione sostanziale dell'antiebraismo, dal tradizionale antiggiudaismo religioso al moderno antisemitismo laico: la presenza di un più o meno accentuato carattere anticristiano attesta la sostanziale discontinuità tra antiggiudaismo e antisemitismo, tra i quali, comunque, si instaura un complesso rapporto di attrazione e repulsione, con reciproche contaminazioni. Il confine tra antiggiudaismo e antisemitismo è senza dubbio poroso, ma nonostante questo

non è meno reale². Ben altro discorso richiederebbe la percezione che nel mondo cattolico si ebbe del carattere anticristiano dell'antisemitismo moderno. In molti ambienti prevalse il peso della tradizione antiebraica dell'intransigentismo cattolico ottocentesco, ma nel 1938 i nodi vennero al pettine e per Pio XI risultò chiara l'incompatibilità tra antisemitismo e cristianesimo: nota è la sua espressione "Siamo spiritualmente semiti" (Rigano 2014 e De Cesaris 2010). Un altro carattere particolarmente significativo che il mito ariano recepisce da altre correnti antiebraiche, come quella cattolica intransigente e quella nazionalista, rielaborandolo e potenziandolo, è il cospirazionismo (De Cesaris 2017): tutta la storia sarebbe intessuta del tentativo sotterraneo degli ebrei di conquistare il mondo, per asservirlo al proprio potere. Il documento più significativo del cospirazionismo antisemita è il più tristemente noto falso storico del Novecento: *I protocolli dei savi di Sion* (De Michelis 2004²).

La retorica ariana ebbe spazio anche in Italia ben prima delle leggi razziste del 1938: basterà citare alcuni nomi, come l'orientalista Angelo De Gubernatis, Paolo Mantegazza, Alfredo Niceforo, e il ben più noto Carducci, che ebbe influenza su intere generazioni di giovani e intellettuali. Carducci, alla fine dell'Ottocento, scriveva: "Il cristianesimo è una religione semitica, cioè ebrea: e i semiti, gli ebrei, non intendono, odiano anzi, il bello plastico. Ci mancava anche questo, che a noi, greco-latini, nobile razza ariana, dovesse esser infusa una religione semitica, a noi, figli del sole, adoratori del sole e del cielo. Cotesto innesto contro natura ci ha guastati" (Raspanti 1999, 81-82). È interessante che queste idee siano sostanzialmente riprese da Mussolini nel 1938, nel momento più alto dello scontro con Pio XI per la questione razziale: "Basterebbe un mio cenno – disse Mussolini al ministro Ciano – per scatenare tutto l'anticlericalismo di questo popolo, il quale ha dovuto faticare non poco per ingurgitare un Dio ebreo" (Ciano 2000⁶, 163).

L'ampio bagaglio di pregiudizi antisemiti e razzisti fu ereditato dai totalitarismi di destra che negli anni Trenta del Novecento portarono all'estremo quelle teorie, sino alla costruzione dello «Stato razziale», come è stata definita la Germania nazista (Burleigh e Wippermann 1992). Il nesso tra la lunga storia di pregiudizio contro gli ebrei e la furia omicida che si scatenò durante la seconda guerra mondiale è complesso ma non può essere ignorato se si vuole tentare di capire la Shoah.

Quando si marginalizza un gruppo sociale, o un gruppo etnico, lo si accusa e lo si colpevolizza, il passo dalla discriminazione alla violenza fisica è sempre possibile. L'imbarbarimento di una società si manifesta non soltanto quando si arriva alla violenza e all'omicidio, ma anche molto prima, quando si creano le premesse per isolare

² Il dibattito tra gli storici su questo punto è ancora aperto. Giovanni Miccoli parla di "nesso fluttuante", mentre Renato Moro evidenzia l'interscambio tra dimensione teologica e dimensione politica nella nascita dell'antisemitismo moderno. Vedi Giovanni Miccoli, *Antiebraismo e antisemitismo: un nesso fluttuante*, in *Les racines chrétiennes de l'antisémitisme politique (fin XIX^e-XX^e siècle)*, sous la direction de Catherine Brice et Giovanni Miccoli, Rome: École Française de Rome, 2003, 3-23 e Renato Moro, *L'atteggiamento dei cattolici tra teologia e politica*, in *Stato nazionale ed emancipazione ebraica*, a cura di Francesca Sofia, Mario Toscano, Roma: Bonacci, 1992, 305-349. Vedi inoltre Pierre-André Taguieff, *L'antisemitismo*, Milano: Raffaello Cortina, 2015 e Gabriele Rigano, *Antigiudaismo e antisemitismo: elementi per un dibattito storiografico*, in *Ebrei, minoranze e Risorgimento. Storia, cultura, letteratura*, a cura di Marina Beer e Anna Foa, Roma: Viella, 2013, 177-197.

un gruppo e colpirlo. Per questo le leggi razziste sono giustamente considerate da molti storici come l'anticamera della Shoah. Senza quelle leggi, gli ebrei sarebbero stati meno indifesi quando si passò alle persecuzioni fisiche, alle deportazioni e alle uccisioni. La terribile ampiezza della Shoah, con sei milioni di vittime, è dovuta anche a ciò che l'ha preceduta e preparata.

Le leggi del '38 tendevano alla segregazione del gruppo ebraico dal resto della popolazione. La minoranza ebraica veniva separata dal corpo sociale in cui si era inserita dopo l'emancipazione e l'Unità. Veniva vietato il matrimonio tra cittadini ebrei e non ebrei. Inoltre gli ebrei non potevano più essere dipendenti pubblici, svolgere il servizio militare, essere proprietari di terreni, immobili, società che eccedessero un certo valore, non potevano più frequentare le scuole di ogni ordine e grado, né come studenti, né come professori, né come amministrativi, non potevano più svolgere le professioni liberali, avvocati, notai, medici; gli ebrei stranieri dovevano lasciare il paese entro il 1939, mentre quelli che avevano ottenuto la cittadinanza italiana dopo il 1919 la perdevano. Veniva riconosciuta una certa attenuazione del rigore della legge per alcune categorie che potevano vantare benemeritenze fasciste, patriottiche o eccezionali: l'istituto della "discriminazione", così era definito, ebbe però sempre meno valore reale, rivelandosi sostanzialmente inconsistente (Sarfati 2018³, 179-181).

Contrariamente a quanto spesso si ritiene, le leggi razziste italiane, non furono più lievi di quelle tedesche, né nella formulazione, né nell'applicazione: andarono a colpire finanche gli aspetti più minuti della vita pubblica e privata, rivelando il proprio carattere non solo discriminatorio ma anche persecutorio. Gli ebrei non potevano affittare camere, avere licenze commerciali, gestire scuole di ballo, praticare il commercio ambulante, l'arte fotografica, il teatro e il cinema, avere licenze di porto d'armi; non potevano far parte di sodalizi per la difesa degli animali, stare nei dormitori pubblici, entrare nelle biblioteche pubbliche, partecipare alle aste, fare i portieri e i custodi, collezionare armi antiche, avere radio e domestici non ebrei: i loro nomi dovevano essere eliminati dagli elenchi telefonici e dalle insegne dei negozi. Venne anche interdetta la macellazione rituale ebraica. A tutto ciò va aggiunto il contributo della stampa che additava gli ebrei al pubblico disprezzo (Collotti 2006², 85-86). Confrontando le leggi razziste tedesche con quelle italiane, si nota che su alcune questioni il fascismo scelse una politica più dura, a cui i tedeschi si adeguarono successivamente e su esempio degli italiani: l'espulsione totale degli ebrei stranieri e l'arianizzazione completa del mondo della scuola, a cui i nazisti giunsero solo dopo la formulazione della legislazione italiana in materia (Di Porto 2000).

Nonostante successivi progetti che inasprivano ancora di più le leggi razziste, le deportazioni dall'Italia non cominciarono prima dell'occupazione tedesca e l'istituzione della Repubblica Sociale Italiana. Sul territorio della RSI erano presenti 39.000 ebrei italiani e stranieri. 6.500 riuscirono a fuggire in Svizzera o nel Regno del Sud. 8.500 furono deportati o uccisi su territorio italiano, come nell'eccidio delle Fosse Ardeatine in cui perirono 78 ebrei. Un'enorme tragedia a cui vanno aggiunti gli ebrei deportati dalle isole egee del Dodecaneso. Il 20% degli ebrei italiani venne inghiottito dalla macchina della morte organizzata dai nazisti con la valente collaborazione delle istitu-

zioni italiane della RSI (Picciotto 2011³). In tutta Europa furono sei milioni gli ebrei uccisi nei campi della morte e nei ghetti. Un milione erano bambini (Dwork 2005).

Certamente l'occupazione tedesca del settembre 1943 segna in Italia uno spartiacque, dalla «persecuzione dei diritti» alla «persecuzione delle vite» (Sarfati 2018³). Non si può comunque ignorare, come già osservato, che la campagna razzista del 1938 ha uno stretto legame con le deportazioni degli anni 1943-44: se è vero che la percentuale di ebrei italiani deportati fu complessivamente meno alta rispetto a quella di altri paesi europei (in Italia 20%, in Polonia 92%, in Francia 30%, nei Paesi Bassi 57%), va ricordato che l'occupazione tedesca in Italia, il periodo quindi in cui si svolsero le deportazioni, fu molto breve: Roma e Firenze furono occupate meno di un anno, il Nord Italia un anno e sette mesi (la Polonia fu occupata cinque anni, la Francia e i Paesi Bassi più di quattro anni). Ma ancora più significativo è il tempo trascorso dall'inizio dell'occupazione tedesca all'inizio delle deportazioni: in Polonia più di un anno e mezzo, in Francia un anno e nove mesi, nei Paesi Bassi più di due anni, in Italia un mese. In parte questo è dovuto al fatto che le deportazioni in Italia iniziano nell'ottobre 1943, quando la macchina dello sterminio funzionava già a pieno ritmo. Tuttavia la causa principale della sostanziale contemporaneità tra inizio dell'occupazione e deportazione è dovuta al fatto che in Italia, grazie alla legislazione razzista del 1938, gli ebrei erano tutti già schedati. La fase preparatoria che i tedeschi approntavano prima di iniziare le deportazioni, in Italia era già stata compiuta e sappiamo che tutti gli elenchi degli ebrei stilati e tenuti aggiornati dai fascisti caddero in mano nazista (Rigano 2006). Considerando il poco tempo che i nazi-fascisti ebbero possiamo ritenere che, sicuramente, senza avere a disposizione delle liste già pronte, le vittime sarebbero state molte di meno.

Nel nuovo ordine europeo nazista, oltre agli ebrei, erano destinati all'eliminazione completa anche i rom. Nella legislazione e nella prassi amministrativa, dagli anni Quaranta, si nota una graduale assimilazione tra ebrei e rom, tanto che nell'aprile 1942 l'ambasciata italiana a Berlino informava Roma che «con recente provvedimento, gli zingari residenti nel Reich sono stati parificati agli ebrei e quindi anche nei loro confronti varranno le leggi antisemite attualmente in vigore» (Impagliazzo 2008, 112). Tale evoluzione esprimeva il sentire comune delle alte gerarchie naziste. Anche all'interno del fascismo italiano, nonostante i rom non fossero sottoposti alla legislazione razzista, vi fu chi ne teorizzò l'inferiorità razziale. Il più noto fra questi fu Guido Landra, uno dei firmatari del cosiddetto *Manifesto degli scienziati razzisti*, che lodò nel 1940 l'atteggiamento del governo tedesco nei confronti dei rom, proponendo di adottare anche in Italia provvedimenti simili. Con l'intervento dell'Italia in guerra, nel 1940, ci si avvia verso una radicalizzazione delle politiche rivolte a contrastare il nomadismo, tanto che lo stesso futuro dei rom nel nuovo ordine europeo nazi-fascista, viene indicato dai propagandisti come incerto, mentre su *Roma Fascista*, periodico degli universitari fascisti, dando notizia nel giugno 1942 della reclusione dei rom nel ghetto di Varsavia insieme agli ebrei, si scrive a chiare lettere: «Non sappiamo precisamente [...] che cosa abbia provocato tale provvedimento; del resto siamo convinti che la nuova promiscuità non darà noia né agli uni né agli altri: li affratella la comune

tendenza nomadistica [...]. Forse, in ogni modo, essi son vicini a scomparire, e questo non è un male: in Europa non c'è più posto per i nomadi» (Raspanti 2008). Tra i 250 mila e i 500 mila rom persero la vita nei campi di sterminio o fucilati nei territori occupati dell'Unione Sovietica (Lewy 2002), di questi più o meno 1.000 provenivano dall'Italia (Boursier 1996).

Ho voluto accennare alla vicenda dei rom perché si tratta di un genocidio con cui la coscienza europea non ha mai realmente fatto i conti. Mentre sulla Shoah sono stati giustamente scritti innumerevoli libri e c'è una consapevolezza diffusa, che ha fatto diventare l'antisemitismo un tabù nel linguaggio pubblico, i rom sono ancora oggi, spesso, vittime di disprezzo e di pregiudizi, senza che ciò provochi indignazione nell'opinione pubblica. È una questione sulla quale bisognerebbe riflettere di più, anche perché i rom, è bene ricordarlo, sono un popolo di giovani e giovanissimi, in gran parte bambini (Boursier 1995, 377-83).

La Shoah rappresenta senza dubbio una storia che non passa, sotto vari punti di vista: le sue conseguenze sono ancora visibili, essa ha trasformato in maniera indelebile la storia e il volto dell'Europa, in particolare dell'Europa orientale, spazzando via un intero mondo. Dalle ceneri di Auschwitz è anche sorto il sogno di un'Europa senza confini e nazionalismi e ha preso avvio il processo dell'unificazione europea.

Nella storia europea, le leggi razziste e la Shoah non sono parentesi improvvise e inspiegabili, ma si collegano a una lunga storia di antisemitismo, razzismo e nazionalismo, che ha in quegli anni il suo culmine. Oggi pochi prenderebbero sul serio le teorie scientifiche che avallarono il pregiudizio antisemita e razzista, però tra Ottocento e Novecento queste ebbero grande fortuna. Bisogna ad ogni modo ricordare che in questi anni assistiamo a segnali preoccupanti, se nel gennaio 2018, in campagna elettorale, qualcuno si sentiva legittimato a lanciare appelli in difesa della "razza bianca" considerata a rischio, e un altro un mese dopo raccoglieva quell'appello passando all'azione con un assalto armato in cui rimanevano feriti sei giovani migranti africani. Oggi in Italia non è facile essere «neri»: gli atti di gratuito razzismo oramai sono all'ordine del giorno. La soglia di tollerabilità sociale di espressioni e manifestazioni razziste si sta pericolosamente abbassando. Dopo l'ottantesimo anniversario delle leggi razziste del fascismo, è necessario che il ricordo del 1938 non sia scollegato dalla volontà di liberare la società odierna dal razzismo e dall'antisemitismo. Altrimenti sarebbe un esercizio della memoria utile a non dimenticare le vittime ma incapace di tradursi in un impegno civile.

Il fascismo colpì per primi, con le sue leggi razziste, i bambini e i giovani. Dai bambini e dai giovani è necessario partire oggi per costruire una società che sia davvero libera da ogni antisemitismo, razzismo e nazionalismo.

Bibliografia

Bemporad, Memo. 1984. *Le macine*. Roma: Carucci.

Boursier, Giovanna. 1995. "Lo sterminio degli zingari durante la seconda guerra mondiale". *Studi Storici* 2:363-395.

- Boursier, Giovanna. 1996. "La persecuzione degli zingari nell'Italia fascista". *Studi Storici* 4:1065-1082.
- Burgio, Alberto. 2010. *Nonostante Auschwitz. Il «ritorno» del razzismo in Europa*. Roma: DeriveApprodi.
- Burleigh, Michael e Wolfgang Wippermann. 1992. *Lo stato razziale. Germania 1933-1945*. Milano: Rizzoli.
- Cagli Seidenberg, Ebe. 1980. *Il tempo dei Dioscuri*. Roma: Ca' d'Oro.
- Capristo, Annalisa. 2007. "Il decreto legge del 5 settembre 1938 e le altre norme antiebraiche nelle scuole, nelle università e nelle accademie". *Rassegna mensile di Israel* 2: 131-167.
- Ciano, Galeazzo. 2000⁶. *Diario 1937-1943*, a cura di Renzo De Felice, Milano: Rizzoli.
- Collotti, Enzo. 2006². *Il fascismo e gli ebrei. Le leggi razziali in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- De Cesaris, Valerio. 2010. *Vaticano, fascismo e questione razziale*. Milano: Guerini e Associati.
- De Cesaris, Valerio. 2017. *Spiritualmente semiti. La risposta cattolica all'antisemitismo*. Milano: Guerini e Associati.
- De Michelis, Cesare G. 2004². *Il manoscritto inesistente. "I Protocolli dei savi di Sion"*. Venezia: Marsilio.
- De Napoli, Olindo. 2009. *La prova della razza. Cultura giuridica e razzismo in Italia negli anni Trenta*. Firenze: Le Monnier.
- Di Porto Valerio, cur. 2000. *Le leggi della vergogna. Norme contro gli ebrei in Italia e Germania*. Firenze: Le Monnier.
- Dwork, Debórah. 2005. *Nascere con la stella. I bambini ebrei nell'Europa nazista*. Venezia: Marsilio.
- Impagliazzo Marco, cur. 2008. *Il caso zingari*. Milano: Leonardo International.
- Isaac, Jules. 1965. *Verità e mito. Il dramma ebraico al vaglio della storia*, Roma: Carabba.
- Israel, Giorgio. 2010. *Il fascismo e la razza. La scienza italiana e le politiche razziali del regime*, Bologna: il Mulino.
- Levi, Lia. 1994. *Una bambina e basta*. Roma: Edizioni e/o.
- Lewy, Guenter. 2002. *La persecuzione nazista degli zingari*. Torino: Einaudi.
- Maida, Bruno. 2013. *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia*. Torino: Einaudi.
- Maiocchi, Roberto. 1999. *Scienza italiana e razzismo fascista*, Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Mosse L., George. 1980. *Il razzismo in Europa. Dalle origini all'Olocausto*, Roma-Bari: Laterza.
- Nissim Momigliano, Luciana. 2008. "Una famiglia ebraica tra le due guerre". In Luciana Nissim Momigliano, *Ricordi della casa dei morti e altri scritti*, a cura di Alessandra Chiappano, Firenze: Giuntina.
- Olender, Maurice. 1991. *Le lingue del paradiso. Ariani e Semiti: una coppia provvidenziale*. Bologna: il Mulino.
- Picciotto, Liliana. 2011. *Il libro della memoria. Gli ebrei deportati dall'Italia 1943-1945*. Milano: Mursia.
- Poliakov, Leon. *Il mito ariano. Saggio sulle origini del nazismo e dei nazionalismi*. Roma: Editori Riuniti.

- Raspanti, Mauro. 1999. *Il mito ariano nella cultura italiana tra Otto e Novecento*. In *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945*, a cura di Alberto Burgio, 81-82. Bologna: il Mulino.
- Raspanti, Mauro, cur. 2008. *L'estraneo tra noi. La figura dello zingaro nell'immaginario italiano*. Bologna: Tip. del Comune di Bologna.
- Rigano, Gabriele. 2006. «16 Ottobre 1943: accadono a Roma cose incredibili». In *Roma, 16 ottobre 1943. Anatomia di una deportazione*, a cura di Silvia Haia Antonucci, Claudio Procaccia, Gabriele Rigano, Giancarlo Spizzichino, 19-73. Milano: Guerini e Associati.
- Rigano, Gabriele. 2008. «Note sull'antisemitismo in Italia prima del 1938». *Storiografia* 12: 215-267.
- Rigano, Gabriele. 2014. ««Spiritualmente semiti». Pio XI e l'antisemitismo in un discorso del settembre 1938». *Römische Quartalschrift für Christliche Altertumskunde und Kirchengeschichte* 3-4: 281-308.
- Sarfatti, Michele. 2018³. *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*, Torino: Einaudi.
- Toscano, Mario. 2003. *Ebraismo e antisemitismo in Italia. Dal 1848 alla guerra dei sei giorni*, Milano: FrancoAngeli.

GIUSEPPE TOGNON

THE ITALIAN RACIAL LAWS OF 1938 AND THE EUROPEAN PARADOX
OF THE «EDUCATED IGNORANCE»

LE LEGGI RAZZIALI ITALIANE DEL 1938 E IL PARADOSSO EUROPEO
DELL'«IGNORANZA ISTRUITA»

The essay examines the complexity of the phenomenon of anti-Semitism and analyzes the problem of the historical responsibility of peoples and of the entire European culture. A distinction is made between the problem of guilt and the problem of shame. Then we introduce the theme of the “paradox of educated ignorance”, that is the fracture between an ever higher level of knowledge and education and the inability to defend and support the principles of democratic coexistence and human dignity. The European crisis is always a crisis of regression towards forms of escape from reality and fear before complexity. The philosophical problem of the “acrasia” of moral weakness, already faced by the Greeks, is reiterated in a historical key. The fascist racial laws of 1938 interrupted a long and arduous path of equalization of Italian Judaism. The anniversary of their promulgation is an opportunity to understand the close connection between cultural elaboration, civil history and educational assimilation of a public ethos. Remembering that historical page also allows us to look at the new populisms with the right concern.

Nel saggio si esamina la complessità del fenomeno dell'antisemitismo e si analizza il problema della responsabilità storica dei popoli e dell'intera cultura europea. Si distingue tra il problema della colpa e il problema della vergogna. Poi si introduce il tema del “paradosso dell'ignoranza istruita”, cioè della frattura tra un livello sempre più elevato di conoscenze e di istruzione e la incapacità di difendere e sostenere i principi della convivenza democratica e della dignità umana. La crisi europea è sempre una crisi di regressione verso forme di fuga dalla realtà e di paura dinnanzi alla complessità. Si ripropone in chiave storica il problema filosofico della “acrasia”, della debolezza morale, già affrontato dai Greci. Le leggi razziali fasciste del 1938 hanno interrotto un lungo e faticoso percorso di parificazione dell'ebraismo italiano. L'anniversario della loro promulgazione è un'occasione per comprendere lo stretto legame che c'è tra elaborazione culturale, storia civile e assimilazione per via educativa di un ethos pubblico. Ricordare quella pagina storica ci permette anche di guardare con la giusta preoccupazione ai nuovi populismi.

Key words: anti-Semitism; racial laws; European crisis; education; ignorance; moral weakness; blame; shame.

Parole chiave: antisemitismo; leggi razziali; crisi europea; educazione; ignoranza; debolezza morale; colpa; vergogna.

La fatica di comprendere l'antisemitismo

Prendere semplicemente le distanze dalla data infausta della promulgazione delle leggi razziali italiane del 1938 è impossibile senza cadere in un grave errore di prospet-

tiva storica¹. Considerare quell'evento la colpa di un dittatore o uno dei tanti momenti critici della storia dei fascismi del XX secolo è troppo facile, perché l'antisemitismo contemporaneo non può essere confuso con una delle tante forme di razzismo dell'epoca moderna (Wieviorka 1993; Mosse 1980; Hilberg, 2011). Esso chiama in causa processi culturali e psicologici profondi che ne fanno un fenomeno molto complesso e soprattutto rivelatore di una serie di altri problemi collettivi, in particolare la continua tensione, nelle civiltà del Mediterraneo, tra religione e politica. Monoteismi e imperialismi si sono continuamente confrontati in una dialettica tra profezia e utopia che ha sviluppato da un lato instabilità e dall'altro una grande energia. Per la nostra civiltà l'antisemitismo non è dunque mai *soltanto* una forma specifica di odio, ma è il sintomo rivelatore e premonitore di crisi e di violenze di vasta portata e pertanto va letto all'interno del più generale problema del confronto tra territorio e cultura e del rapporto tra minoranze e masse, tra élite e popolo che attraversa l'intera storia europea. Da quando la forma «romana» della religione cristiana ha preso il sopravvento su gran parte del bacino del Mediterraneo, il processo di territorializzazione del continente europeo, cioè di continua trasformazione dei legami culturali, sociali e politici delle popolazioni che lo abitavano, ha prodotto tutta una serie di resistenze e di opposizioni – di stratificazioni – alcune delle quali, nel corso dei secoli si sono tradotte in idoli negativi. Tra i più importanti c'è certamente l'antisemitismo, emblema di una origine e insieme di una matrice religiosa del mondo occidentale irriducibile alla forma «romana» del cristianesimo, eccedente e quindi sospetta agli occhi di coloro che volevano in qualche modo «controllare» la storia riscrivendola.

Quelle appena descritte sono tematiche storiografiche molto complesse, che ci consentono però di capire perché l'antisemitismo sia diventata la pietra d'inciampo di tutte le società istruite dell'Europa, vale a dire il termine di paragone per misurare la capacità di dominare la violenza e di includere la diversità all'interno del modello di comportamento imposto dall'evoluzione in chiave liberale e individualista della storia europea. Osserviamo allora che a partire dal XV secolo proprio le società più istruite e liberali del pianeta si sono più volte piegate ad una logica politica che ha fatto della purezza della razza e del mito della forza gli emblemi di tutte le classi sociali, della borghesia ma anche di quella operaia. E quando nel Novecento il sistema capitalista ha vissuto dei momenti di durissima competizione interna e di radicale trasformazione industriale e tecnologica, quei miti negativi ritornarono a produrre effetti corrosivi. Persino la lotta di classe e l'ideologia operaista sono naufragate miseramente proprio intorno all'antisemitismo che non è quasi mai l'espressione di un complesso di superiorità nei confronti di qualcuno più povero o disgraziato, ma piuttosto l'espressione di un complesso di inferiorità verso coloro che si ritiene abbiano avuto o possano avere di più o che si è abituati a ritenere più bravi e più ricchi.

¹ Nel testo riprendo l'intervento tenuto in occasione dell'incontro a Roma del 25 ottobre 2018 con la senatrice Liliana Segre, organizzato dal CIRSE e dal Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Roma Tre. Lascio ad altri interventi in questo stesso numero della rivista RSE il compito di documentare la storia dei provvedimenti razziali in oggetto. Per una bibliografia sull'origine e gli sviluppi della questione razziale e dell'antisemitismo in Italia, indico – senza dimenticare gli studi pionieristici di Renzo De Felice – la grande opera di Vivanti 1996-1997 e Collotti 2003.

L'odio per gli ebrei è dunque il sintomo della pretesa omologatrice di un modello sociale fondato su di una alfabetizzazione di massa che diventa strumento di una ideologia di parte. Nessuna teoria sociologica del conflitto riuscirà pertanto mai a comprendere fino in fondo le ragioni autentiche dell'odio verso una comunità come quella del popolo ebraico, se non accetta il principio che esso non è uno dei tanti *modi* di odiare, ma l'espressione del disagio profondo di una intera cultura di fronte a tutto ciò che non si può spiegare e ricondurre a ragione storica. Allo stesso tempo nessuna filosofia politica potrà mai pretendere di durare se si costruisce intorno all'idea che l'unico modo di difendersi dalla complessità di ciò che si sta vivendo è l'autosegregazione o la segregazione altrui.

È interessante notare che i due movimenti segregazionisti – auto ed etero - si ritrovano appaiati solo nel caso dell'antisemitismo per il quale vale sia la volontà di non voler confondersi con gli ebrei sia la volontà di allontanarli. Ma la questione di fondo resta quella della radicale ignoranza che la cultura europea ha mostrato nei confronti della legge ebraica che non ha consentito che se ne vedesse la profonda ispirazione umanista e soprattutto l'aspetto dinamico². L'idea che gli ebrei potessero vivere una profonda dimensione etica della vita al pari di quella cristiana ha fatto fatica ad emergere nel confronto pubblico dominato per secoli da falsi stereotipi. A ciò si aggiunga il fenomeno della comunicazione di massa e della tipicizzazione delle passioni collettive. Il filosofo V. Jankélévitch, in un breve testo in francese apparso anonimo nel 1943 e diffuso a Tolosa in un foglio clandestino dal *Mouvement national et Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme*, scriveva che:

«Dal 1933 la borghesia internazionale ha saputo maneggiare l'antisemitismo come un geniale diversivo rispetto ai pericoli che la minacciavano; l'antisemitismo è ciò che permette ai fascisti internazionali di ricavare vantaggio, rovesciandolo contro gli Ebrei, dal potenziale di legittimo risentimento che l'ingiustizia sociale accumula da secoli tra le classi miserabili. In modo che se gli Ebrei non fossero esistiti, si sarebbe dovuto inventarli»³.

L'idea di un'internazionale fascista a cui contrapporre magari un'internazionale comunista era certamente una tesi della propaganda bellica e poi della Guerra fredda, ma, al netto di ciò, essa contiene una verità storica che va oltre l'ideologia politica del momento e che riguarda le società dominate dal credo della rapida trasformazione sociale a discapito delle regole liberali di partenza: tutte le rivoluzioni hanno avuto bisogno di crearsi dei nemici ed hanno preteso di dare risposta effettiva ad ossessioni ben costruite – cioè dotate di molti argomenti e di immaginazione potente – come quella dell'antisemitismo.

L'odio per gli ebrei traeva elementi prima di tutto dalla storia religiosa, poi da quella economico-finanziaria e quindi da quella politica, senza che si potessero mai

² Tra i contributi di grandi rabbini del Novecento sulla applicazione della Torah alla vita e alla storia del popolo ebraico, un posto particolare merita il pensiero e l'opera di Eliezer Berkovits (1908-1992) 2018.

³ Si può leggere il testo in <http://www.psychanalyse.et.ideoologie.fr/livres/jankelevitch>. Ad esso può essere accostata l'opera di Rudolph Loewenstein, 2015 con una interessante prefazione di Nicolas Weill che rende rapidamente conto anche dell'accesa discussione sull'antisemitismo contemporaneo.

distinguere fino in fondo le ragioni dalle falsità, le cause dagli effetti. L'accelerazione della storia contemporanea ha reso servizio a chi non voleva fermarsi a riflettere sul fatto che la fine di una negazione come quella subita dagli ebrei avrebbe permesso di affrontare la questione più generale del rapporto tra giustizia e diritto che è al centro della questione democratica. Oggi la situazione si ripresenta in forme diverse ma con il medesimo segno: il fastidio per i testimoni dell'Olocausto e per tutti i testimoni delle tragedie umanitarie che stiamo vivendo è frutto del rifiuto di perdere tempo con la Storia per usare le negazioni come assicurazioni. Raccontare richiede tempo e ascoltare richiede concentrazione: senza l'uno e l'altra la storia diventa semplicemente un'anatomia di fatti scollegati tra loro che occupano il tempo, proprio come nei lager i carnefici praticavano con passione l'arte dell'elencazione, dell'inventariazione e della classificazione di cose e corpi. Un'arte dei numeri che nascondeva il vuoto delle domande di senso.

La storia di questo odio per gli Ebrei e per altre etnie magari immaginate (perché c'è anche da riflettere se si possa parlare di Ebrei come si parla di qualsiasi altro popolo europeo) risale molto indietro nel tempo e ben prima della nascita in Europa dei ghetti. È però evidente che nel corso degli ultimi secoli l'antisemitismo ha assunto un carattere parossistico. Il radicalismo e l'estremismo fondati su fantasmi è diventato fin dalle origini dell'età moderna il segno di una fragilità congenita alle rivoluzioni moderne sia sul piano economico sia su quello intellettuale: l'egocentrismo sociale di gruppi molto potenti è stato il risultato della nascita di un'idea variegata e insieme disincarnata – ossessiva – di «soggetto» di cui ancora non ci siamo liberati. E la «Forza» – come ha ben visto una grande intellettuale come Simone Weil – è diventata una variabile indipendente dalla responsabilità morale per trasformarsi in un principio assoluto di interpretazione della realtà fondata su interessi privati, vale a dire sulla dissociazione tra individuo e comunità, tra vita e destino (Weil 2017)⁴. Solo una società evoluta come quella europea poteva fare un uso perverso del diritto, della forza degli apparati di polizia e infine della potenza della propaganda e della cultura al servizio di una brutalità «ragionata», costruita come una dottrina scientifica: solo così si può spiegare come educare all'odio sia un'attività fondata sempre più spesso su presunte basi «scientifiche» (Pisanty 2003)⁵.

L'antisemitismo del XX secolo ha dunque caratteri originali. Appartiene certamente a quella stagione di teorie sull'uomo, inauguratasi nella metà dell'Ottocento, e al cui interno hanno preso piede, per una serie complessa di ragioni, processi antiumanistici. Sono il versante reazionario di una stagione che stava distruggendo antiche certezze e che sull'onda di idee di progresso o di catastrofe si apriva a pensieri inauditi, originali, dissacratori che si riveleranno sul piano filosofico molto fecondi. Nella seconda metà dell'Ottocento, a distanza di pochi anni l'uno dall'altro, sono apparse due opere che affrontavano da versanti opposti lo stesso problema, vale a dire l'incapacità di dare

⁴ Il testo contiene anche la traduzione del saggio *L'Iliade ou le poème de la force* scritto dalla filosofa e mistica francese tra il 1936 e il 1939.

⁵ Ripubblicato con prefazione di Umberto Eco da Bompiani nel 2006 e infine dal quotidiano "La Repubblica" nel 2018.

una spiegazione complessiva a nuovi fenomeni sociali e a nuove osservazioni scientifiche: nel 1855 il volume del francese A. De Gobineau, *Saggio sull'ineguaglianza delle razze umane*, dove si ponevano le basi per il razzismo europeo moderno teorizzando la superiorità biologica della razza bianca; nel 1859 il saggio di Darwin sulle *Origini delle specie*, che ha rivoluzionato l'idea della selezione naturale ed ha posto le premesse di tutta la scienza successiva sull'evoluzione e contro ogni fondamento biologico del razzismo. Furono due libri importanti che avrebbero avuto destini diversi all'interno della medesima borghesia colta europea: De Gobineau, che usava ragioni ben note e provenienti dal passato, ebbe un immediato successo che si vide all'opera ancora decenni più tardi con *l'affaire Dreyfus* in Francia; il lavoro di Darwin dovette invece aspettare che in Europa si instaurasse un cambio radicale di paradigma scientifico e che le scienze della natura si emancipassero dalla filosofia e diventassero fattori di modernizzazione ed elementi portanti del balzo industriale nel continente tra la fine del XIX secolo e la prima Guerra Mondiale. Fu un passaggio tormentato, che i diversi paesi europei vissero diversamente, e nel quale il tema della razza assunse i caratteri di un'ossessione generalizzata che finì per incidere profondamente sulla crisi europea dei primi decenni del XX secolo offrendo spunti polemici, sul piano politico e religioso, sia al pensiero reazionario sia a quello rivoluzionario (Pogliano 2005; La Vergata 2009). Il mito «dell'Uomo nuovo» che si impadronì delle menti di molti agitatori alimentò nell'opinione pubblica un rifiuto vasto e profondo per tutto ciò che appariva oscuro e complesso (Tognon 2002, 15-50) e di ciò fecero le spese anche gli Ebrei italiani, i quali, con l'avvento del fascismo, videro interrotto il lento ma positivo percorso di parificazione e integrazione nella società italiana.

Il problema della colpa e il problema della vergogna

Con la *Shoah* l'Europa è precipitata in un vuoto morale che ha distrutto ogni possibilità di giustificare il male come una semplice mancanza di bene e che ha demolito ogni filosofia della storia fondata sull'assoluto della cultura. Memorabili sono le parole di un grande scrittore, Stefan Zweig (1881-1942), che proprio all'inizio della sua autobiografia *Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers* – edita nel 1941 pochi mesi prima che si suicidasse – ha scritto:

«Ognuno di noi, anche il più infimo e il più umile, è stato sconvolto nell'intimo della propria esistenza dalle catastrofi eruttive quasi ininterrotte della nostra terra europea. Io, nella moltitudine, non saprei accordarmi nessun altro privilegio che questo: nella mia qualità di austriaco, di ebreo, di scrittore, di umanista e di pacifista, mi sono sempre trovato nel luogo esatto dove queste scosse sismiche producevano i loro effetti con il massimo della violenza. Per ben tre volte esse hanno rovesciato la mia casa e la mia esistenza, mi hanno strappato da ogni futuro e da ogni passato e, con la loro drammatica veemenza, mi hanno precipitato nel vuoto, in quel “non so più dove andare” che mi era purtroppo ben noto» (Zweig 1994, 7).

Anche come italiani dobbiamo parlare dell'antisemitismo con attenzione. Va messo a fuoco il fatto che la sanzione giuridica delle leggi razziali del 1938 è stata il sigillo di una lunga storia di odi e di mistificazioni religiose, complice anche il difficile rapporto tra la borghesia laica e liberale e il cattolicesimo romano. Per la consistenza numerica e la specificità urbana delle loro comunità, gli Ebrei italiani non sono mai stati visti né come avversari delle nazioni né tanto meno come minoranza egemone sul piano economico e politico. Altra storia è invece quella della massoneria, un'altra minoranza attiva, il cui ruolo nelle vicende politiche italiane è stato sostanziale anche sul piano politico e culturale. Conformare però la decisione del 1938 al diffuso sentimento antisemita europeo stigmatizzandone gli effetti nel quadro di una giustificazione storica complessiva è riduttivo. Ogni antisemitismo di Stato è stato reso possibile da un antisemitismo passivo culturale e religioso specifico, nazionale, che non può essere compensato dall'esaltazione dei molti casi di aiuto e di solidarietà verso gli ebrei, da parte di singoli cittadini, gruppi e perfino di sacerdoti o di istituzioni religiose. Le eccezioni possono depotenziare il dato storico e morale di un paese che era «maturo» per compiere e subire un tragico atto di legittimazione della inumanità del razzismo.

Se abbiamo certo il dovere di documentare la storia del rapporto tra il fascismo e gli ebrei, abbiamo anche l'urgenza di porre una domanda diversa e purtroppo di grande attualità: abbiamo vergogna di ciò che il nostro Stato ha fatto? Come elaboriamo la nostra colpa collettiva? È singolare che la *Shuldfrage* – la domanda sulla colpevolezza – debba valere per i Tedeschi e non debba valere per tutti i popoli che in qualche modo li hanno imitati e in alcuni casi anche preceduti; scaricare sul popolo tedesco la responsabilità della colpa è stato un modo di ignorare che la storia della Germania è intima a tutta la storia del continente.

Più che sulla colpa vorrei però richiamare l'attenzione sulla vergogna, che è una cosa diversa. La vergogna è all'origine del racconto biblico – quando Adamo ed Eva mangiano il frutto proibito – ma è anche alla base di ogni sana psicologia, perché solo i perversi non sentono mai vergogna e perché la vergogna accomuna tutto il genere umano al di là di ogni barriera geografica e politica. La vergogna ha una funzione importantissima per la salute umana ed è l'unico sentimento profondo che, come disse una volta W. Benjamin – ci consente di «risvegliare i morti» e di dare voce e membra ai vinti della storia, a coloro che sono stati sepolti sotto le sue macerie⁶. La vergogna ci fa piangere e invocare aiuto senza strepiti e ci mette nella condizione di contemplare la fragilità e non di maledire la sfortuna. Si prova vergogna sempre verso qualcuno non verso qualcosa. La vergogna è l'unico sentimento che ci consente di non fare per una volta dell'Io il centro del mondo. Come ha scritto Michael de Saint-Cheron (*Réflexions sur la honte* 2017), la vergogna ci rivela molte più cose su noi stessi di quanto noi

⁶ Parlando del quadro «Angelus novus» – da lui ribattezzato «angelo della storia» – dipinto da P. Klee del 1920, W. Benjamin scriveva: «L'angelo della storia ha il viso rivolto al passato. Dove ci appare una catena di eventi, egli vede una sola catastrofe, che accumula senza tregua rovine su rovine e le rovescia ai suoi piedi. Egli vorrebbe ben trattenerli, destare i morti e ricomporre l'infranto. Ma una tempesta spira dal paradiso, che si è impigliata nelle sue ali, ed è così forte che egli non può più chiuderle. Questa tempesta lo spinge irresistibilmente nel futuro, a cui volge le spalle, mentre il cumulo delle rovine sale davanti a lui nel cielo. Ciò che chiamiamo il progresso, è questa tempesta» (Benjamin 1997).

si possa dire su di lei. Provare vergogna, avere una coscienza vigile, è una esperienza molto più forte di qualsiasi discorso sulla vergogna: la parola, il sapere, le conoscenze arrivano solo fino ad un certo punto, oltre il quale c'è l'ignoto della persona.

Il paradosso dell'istruzione che genera mostri

Se gestite in modo solo descrittivo, la drammatizzazione della storia degli ebrei e l'enfasi data alle loro sofferenze rischiano di farci restare prigionieri di un caso esemplare facendoci perdere di vista un fatto ancora più importante: che la storia degli ebrei non è una storia parallela, ma il simbolo di una storia universale e di una radicale fragilità umana. È la storia della violenza e del rancore che l'uomo istruito dell'Occidente non ha ancora imparato a contenere e che ha esportato in tutto il pianeta. Se non prendiamo in considerazione tutta la complessità delle radici dell'odio non facciamo torto solo ai milioni di fratelli che sono stati uccisi, ma alla nostra dignità di eredi. Sulle radici dell'odio il confronto è aperto anche tra scienziati. La neurobiologia oggi ha molto da dire: ad esempio, che l'odio potrebbe essere una necessità per l'evoluzione della specie umana. Ma prima di arrivare alle congetture sulla natura umana è necessario ripercorrere almeno a grandi linee la storia culturale dell'odio, vale a dire le tappe della giustificazione della violenza che i diversi gruppi umani hanno elaborato per costruirsi una legittimazione specifica contro altri gruppi. Ed è proprio a livello storico culturale che l'odio pare nascondersi dietro una potentissima cortina di ragionamenti e distinzioni che maschera un grande disagio collettivo.

Sorge allora davanti a noi il grande paradosso pedagogico contemporaneo: più il mondo si istruisce, più cresce non solo l'ingiustizia, ma anche una forma radicale di «ignoranza istruita» che richiama sentimenti e rancori che si penserebbero sciolti nell'acido benefico di una critica razionale all'oscurità. Non è più la dotta ignoranza dei sapienti o dei mistici, ma la volgare ignoranza degli istruiti, vale a dire l'ignoranza di élites che hanno smarrito ogni gusto per le virtù cardinali: giustizia, coraggio, temperanza, prudenza (Gardini 2018, 125-142) e che hanno perso il senso della storia. Il problema è complesso ed ha una importanza speciale per la storia dell'educazione, che deve fare i conti con la fine dell'illusione illuminista che conoscere sia sempre una liberazione dall'ignoranza nonché dell'illusione romantica che per vivere bene sia opportuno diventare piena e «espressione» del sentimento popolare. La fine di queste due illusioni, insieme all'avvento di modelli sociali di massa, ha determinato una rottura epocale nel modo di intendere il rapporto tra conoscenza e ignoranza.

La scoperta dell'ignoranza come strumento di potere è una scoperta moderna. Fino ad allora l'ignoranza era la condizione normale degli uomini rispetto agli dei o a Dio e pochi potevano tentare di raccordare l'intelligenza divina con l'intelligenza umana. L'ignoranza era un destino. Con l'avvento della scienza moderna l'ignoranza è diventata una merce da scambiare con altre forme di potere ed anzi, in certi contesti, è stata la forma di potere più ambita: quanto più so tanto più valgo, meno so tanto più devo affidarmi al sovrano e sottomettermi al caso. La conoscenza scientifica e la circolazione delle

merci e delle persone, riattivate con rinnovato vigore tra il Quattrocento e il Settecento, hanno determinato la nascita di quella opinione pubblica che ormai sappiamo essere la base operativa della politica moderna. L'ignoranza di cui siamo vestiti alla nascita ha perso la sua innocenza ed è dunque diventata una condizione da cui prendere le mosse per una riabilitazione sociale attraverso un processo di apprendimento collettivo, che è diventato il motore del sistema borghese e del sistema capitalistico. Rousseau aveva colto benissimo il paradosso di una natura sociale che impedisce o deforma la vera natura dell'uomo: l'enfasi che egli pone sui travagli emotivi e psichici della rinascita di Emilio alla società – IV libro del capolavoro di Rousseau – è indicativa della sua profonda intuizione del carattere astratto – e in quanto tale frivolo – di ogni contratto sociale.

A partire dal XVI secolo la pedagogia e le pratiche scolastiche si sono concentrate sull'obiettivo di trasmettere conoscenze utili alla costruzione di un mondo nuovo entro il quale il merito si traducesse in potere effettivo. Il problema è che l'enorme massa di conoscenze a disposizione delle società industriali e post industriali e il credo capitalista che ogni profitto dovesse essere reinvestito per generarne dell'altro ha fatto perdere di vista il vero problema della condizione umana, che è quello del «merito di vivere», cioè del diritto inalienabile per tutti gli uomini di vedersi riconoscere la dignità umana a prescindere dalle forme sociali e storiche in cui si organizzano (Tognon 2016). L'individuo moderno ha assunto progressivamente la forma di un soggetto pensante e astratto, plasmabile e intercambiabile, ed ha dunque perso la capacità di contenere tutte le dimensioni della natura umana, carnali e spirituali, all'interno di una sintesi personale e comunitaria virtuose, affidando a entità esterne e complesse il compito di determinare la propria identità. Siamo diventati animali sociali in una forma moderna totalmente diversa da quella degli antichi: anziché praticare le virtù cardinali per il bene di tutti si è preferito cavalcare filosofie della storia e ideologie politiche che servono per legittimare la realtà, qualunque essa fosse, tragica o comica, come effetti di una Ragione spersonalizzante.

Antisemitismo e ignoranza storica: un'unica radice simbolica

Il paradosso dell'ignoranza «istruita» genera mostri altrettanto pericolosi di quelli generati dalla disuguaglianza. Noi crediamo che il problema politico più attuale sia quello della ricchezza e della sua distribuzione – che certamente è gravissimo – ma non vediamo che si accompagna ad un problema ancora più complesso che è la gestione di una nuova forma di ignoranza collettiva costruita sull'opulenza. La nostra ignoranza collettiva è molto più pericolosa di quella antica, quando uomini e donne vivevano senza leggere e scrivere. La nostra è l'ignoranza di chi non accetta di rinunciare all'alta opinione che ha di sé: è l'ignoranza tipica di un mondo occidentale che non ha ancora accettato di non essere più superiore ad altri mondi. L'ebreo è prima di tutto colui che pur essendo a pieno titolo parte del nostro mondo spirituale e della nostra cultura mediterranea, veniva comunque considerato estraneo e come tale doveva errare, andare lontano. Scrive Jankélévitch nel testo che abbiamo già citato che

«l'antisemitismo non è soltanto l'impostura che raggiunge il più gran numero di vittime, ma anche la più mostruosa. Per la prima volta, forse degli uomini sono perseguitati non tanto per quello che hanno *fatto*, ma per quello che *sono*; espiano il loro *essere* e non il loro *avere*: non degli atti, una opinione politica diversa o una professione di fede come i catari, i massoni o i nichilisti, ma la fatalità di una nascita».

I fratelli ebrei che in Europa e nel mondo sono morti ci sono dunque vicini non soltanto come vittime, ma come testimoni silenti della nostra ignoranza morale riguardo al dono della vita. La loro storia è come il libro della vita *dopo la morte* (Fechner 2014) che va letto non pensando a loro soltanto ma pensando a noi stessi e alla nostra fragilità collettiva. L'antisemitismo è il nostro accusatore, ma non possiamo farci giudicare da esso. Dobbiamo imparare a riconoscere l'ebreo che è in noi e se per far questo è necessario cercare le nostre radici più indietro dei Greci ciò è un prezzo da pagare volentieri perché ci allontana dalla pretesa che la *paideia* occidentale sia tutta uscita dall'elmo di Minerva, per ragionamento o per violenza e astuzia.

Noi spesso crediamo che parlare di emancipazione femminile, di antirazzismo, di lotta alla emarginazione, ci assolvano dall'antisemitismo e dimostri la nostra raggiunta superiorità morale. Sbagliamo. Intanto ignoriamo che la storia degli ebrei, come quella dei mussulmani, non è sempre stata una storia di odi e di conflitti; che islam ed ebraismo hanno per secoli e secoli convissuto in pace; che le tre grandi religioni si sono cercate e ricercate lungo tutto il corso della storia; che gli ebrei hanno rappresentato per molti un grande esempio professionale e civile. Il problema del rifiuto di ciò che noi siamo stati non si risolve insistendo nel mostrare ciò che siamo diventati, bensì affrontando le cose per come sono state e non per come vorremmo che fossero: rifiutare ciò che si è appreso e fatto non può restituirci nessuna innocenza e non c'è urlo o gesto che possa liberare l'uomo dall'essere nella storia, dall'essere nato.

Certamente, ci sono aspetti specifici nella vicenda del popolo ebraico che riguardano tutte le grandi questioni della storia religiosa, politica, economica, artistica del Mediterraneo e, con le diaspore, del mondo. Certamente ci sono questioni politiche su cui discutere che riguardano il sionismo o la politica dello stato di Israele. Ma la storia «dei nostri fratelli maggiori» è speciale per un motivo che malgrado l'enormità dei fatti e i milioni di donne uomini e bambini sterminati non appartiene soltanto a loro. Lo è perché dietro ad essa tentiamo di nascondere un difetto ancora più grande: l'ostinazione a non apprendere se non per approfittare del potere della conoscenza che le parole d'ordine del cosiddetto «capitale umano» ci spingono a trattare come una merce. Privatizziamo la conoscenza mentre socializziamo la paura: è il problema centrale della nostra epoca. Il principio liberale della tolleranza non basta più: all'uguaglianza di principio occorre accompagnare la giustizia educativa: dalla enunciazione dei principi occorre passare alla pratica dell'azione pedagogica riparatrice.

Che tutti fossimo fratelli lo dicevano da migliaia di anni le grandi religioni monoteiste, ma la loro storia contraddiceva le premesse spirituali della fratellanza umana e dunque il messaggio era rovesciato. La filosofia aveva fin dalle sue origini proposto una visione universalistica dell'uomo, ma i greci furono la popolazione più etnocentrica che ci fosse nel Mediterraneo e dunque nella realtà pensavano l'universale praticando il particolare.

Proprio come gli Ebrei, i quali è bene mettere a confronto con i Greci per cogliere che tutte le teorizzazioni dell'odio etnico o della intolleranza hanno sempre origine in una esperienza collettiva e in una storia concreta, spazialmente e cronologicamente speciale. Il singolo uomo non nasce razzista, mai. Machiavelli giunse a vedere che lo schema del conflitto tra particolare e universale è la matrice di ogni teoria del potere. Michel de Montaigne si chiedeva con animo sofferente che cosa poi giustificasse la fortuna di chi è nato ricco o figlio di persone colte da chi è nato in altra parte del mondo ed è servo. Ma, mentre il filosofo Montaigne pensava all'umanità dolente e alle assurdità del caso, altri, al seguito dei *Conquistadores*, discutevano se gli abitanti del nuovo mondo avessero un'anima o se non dovessero essere considerati delle bestie. E in Francia si preparava lo sterminio dei protestanti e prendeva l'avvio il secolo delle guerre di religione. Insomma, la storia umana fa e disfa e lascia senza parole chi la studia. La storia umana non è una guida per i perplessi, ma uno spettacolo duro per anime forti.

L'impotenza della norma deve tradursi nell'impotenza dell'educazione?

Ma dove prendiamo allora la forza per confutare l'antisemitismo? Per lungo tempo ci siamo affidati al diritto e alle leggi. La dimensione giuridica è importante perché fa da baluardo alla vendetta e infatti tutti gli stermini, anche quello degli ebrei, sono sempre iniziati con un atto formale che toglieva i diritti e rendeva inermi le vittime della violenza. Chi ha come missione di educare sa tuttavia che il diritto è rigido, non entra nella mente e nei cuori e non cura tante forme di odio e tante pulsioni disordinate. Accanto alla legge oggi si dice che abbiamo un altro formidabile strumento di pacificazione, la scienza. Magari fosse così! Il paradigma scientifico e sperimentale ha prevalso sulle credenze e sulle opinioni di fede e la scienza contemporanea cerca l'evidenza, ma purtroppo non vede che è sempre di più controdeduttiva, non evidente e soprattutto largamente segreta. Malgrado la scienza ci dica ad esempio che dal punto di vista genetico le differenze tra tutti noi sono marginali o che forme superiori di vita non sono un'esclusiva degli umani, ci racconta anche che *l'Homo Sapiens sapiens* ha costruito il proprio mondo distruggendo le altre specie umane. Per quanto la ricerca scientifica faccia passi da gigante non ha risolto il dramma della storia che consiste nel fatto che gli uomini non vivono ragionando ma ragionano vivendo; non fanno quello che vogliono fare, ma addirittura pensano ciò che hanno già fatto. I meccanismi neuro cerebrali, le emozioni, le proiezioni negative, le pulsioni, i ricordi indotti, le manipolazioni chimiche, le impressioni sbagliate dominano e guidano il nostro mondo.

In molti casi si attribuisce la responsabilità del divario tra esperienza scientifica e vita all'uso manipolatorio della scienza e della comunicazione, ma ancora una volta si aggira il problema e si cercano spiegazioni che non potranno mai bastare perché partono tutte dal presupposto che si tratti di un problema di applicazione, di errori 'tecnici', di problemi di uso delle nostre potenzialità ecc. ecc. Non bastano perché si fondano sul presupposto che chi sa non può sbagliare e che se si sbaglia è perché il popolo è ignorante e perché troppi non si applicano. Queste teorizzazioni del cattivo

uso del sapere hanno un evidente riscontro politico, perché si fondano sull'idea che il mondo debba essere guidato da minoranze illuminate e che il segno di questa loro superiorità stia nella certificazione ottenuta con diplomi, master presi in scuole esclusive e nelle cosiddette fabbriche dell'eccellenza. Il razzismo è una bella sfida anche per la cultura del merito, che non può scadere in una meritocrazia che è a sua volta una forma di razzismo sociale.

La parabola discendente del liberalismo e della democrazia

Ecco dove ci troviamo oggi in Europa dopo più di due secoli di tentato allargamento della base dei diritti civili, sociali e politici: un intero continente si concepisce come una fortezza e, per sfogare il proprio disagio, si accanisce sui più deboli, esprimendo un gusto per tutte le forme più meschine di odio, di indifferenza, di rancore. Si erigono muri contro armate di disperati che attraversano mari e montagne per sfuggire alla violenza della guerra, della fame, della rabbia, della intolleranza, ma anche ridicolizza ogni principio di fraternità. Che cosa è successo all'Europa delle basi morali della democrazia? All'Europa dell'intelligenza?

È successo che è entrata in crisi la sua autorappresentazione gloriosa negata da un mondo che si è rimesso in movimento senza chiederle il permesso. Sta succedendo davanti ai nostri occhi una cosa mai vista: che le élites non hanno più il loro fondamento nell'ambizione della conoscenza, perché hanno scoperto una forma nuova, potente, di ignoranza: l'ignoranza spirituale, vale a dire la rinuncia alle virtù. Per troppo tempo trascurata a vantaggio della lotta contro l'ignoranza scientifica e sociale, l'ignoranza dei principi e del carattere ha demolito una intera tradizione di eroi e di modelli di comportamento. L'idea della crisi ha sempre accompagnato la storia europea, ma oggi è difficile pensare alle difficoltà del progetto politico dell'Europa come se fosse il segno di una delle tante sue crisi di crescita. Stiamo andando oltre, perché stiamo rispondendo alle difficoltà con modalità di cui non siamo padroni, ma solo replicanti: populismi, nazionalismi, sovranismi sono forme di una storia politica che precede addirittura la Rivoluzione francese e che ci trovano impreparati. Replichiamo l'antico senza conoscerlo; costruiamo forme disumane di democrazia intorno a modelli imperiali o dittatoriali. Il punto è tutto qui: non si tratta di una crisi di crescita, ma di una ritirata morale di fronte a noi stessi. L'opulenza non si è tradotta in serenità e la scienza politica ha creduto di poter trasformare in un problema tecnico ciò che è un problema morale: le basi della democrazia non possono essere nella democrazia ma in ciò di cui essa è al servizio.

I controlli di polizia, le regolamentazioni della immigrazione sono giustificabili solo se si ha la volontà di costruire un ambiente migliore per chi già popola il continente, ma non se cadiamo nella trappola di considerare il nostro prossimo un estraneo. Se mostriamo l'incapacità di perseguire la giustizia e la fraternità fra di noi non abbiamo titoli per insegnare agli altri a rispettarci. Quello che accade è invece che mai come oggi l'Europa politica e sociale ha rinunciato ai propri ideali e si governa con l'e-

goismo meschino di una visione piccolo borghese degli interessi materiali. I governi attuali sono i più «materialisti» tra tutti i governi degli ultimi decenni: in realtà non governano più e si limitano a rispondere a pulsioni di massa e a difendersi dal rancore popolare. È finita la grande epoca della pax europea fondata sugli ideali democratici dei padri fondatori dell'Europa.

In un libro recente, *Counter-revolution. Liberal Europe in retreat* (2018), Jan Zielonka esamina la parabola discendente del liberalismo europeo. Dopo lo slancio democratico post bellico dei padri dell'Europa, il liberalismo aveva creduto di potersi espandere ad Est e di imporre il modello di una società aperta come presupposto per un confronto libero intorno ai valori di uguaglianza e di giustizia che ci erano stati consegnati dalla storia moderna. La sua proposta attuale è di combattere le forze controrivoluzionarie non denigrandole ma mostrando che i veri liberali sanno praticare il dialogo e l'arte del compromesso anche con i loro nemici, perché il principio che li deve guidare non è di proteggere ciò che già fanno, ma di saper rimettere in discussione ogni autorità ed ogni sapienza. Si tratta di un nobile appello metodologico che manca però di un'analisi su un aspetto fondamentale della storia politica: dove trarre la forza morale per non disperare? Negli ideali, ma quali? Nell'amore, ma come?

La notte cade di nuovo sulla nostra Europa?

È importante fare in modo che il ripiegamento dell'Europa non sia quello di una bandiera piegata con cura una volta ammainata, ma piuttosto un profondo sospiro di libertà, una presa di coscienza che se anche l'Europa unita non è più il centro del mondo materiale è comunque la più grande costruzione spirituale e liberale del pianeta. Che l'Europa non può pensarsi come un mondo a parte ma, piuttosto, come il luogo dove massima è la consapevolezza della malvagità che può benissimo convivere con l'intelligenza. L'Inferno di Dante non era un luogo di stupidi, anzi, e l'inferno di una nuova forma di ignoranza consapevole è sempre possibile. I filosofi medievali sapevano meglio di noi riconoscere la forza del bene e del male come forme reali del conflitto tra natura e spirito. I filosofi e gli intellettuali dell'epoca moderna, salvo eccezioni, hanno invece avuto sempre un problema di «inconscio rovesciato»: Lacan diceva che esso è un sapere che non si sa di sapere, ma questa formulazione andrebbe rovesciata dicendo che l'inconscio delle società istruite è il desiderio di non sapere che, invece si sa. Esorcizzare il problema del male e dei suoi autori è stata una delle grandi sfide delle culture premoderne e in particolare di quelle medievali, mentre per i «moderni» la tentazione dominante è stata quella di distinguere varie forme di male per tentare una sua metabolizzazione intellettualistica: esemplare lo sforzo del filosofo G.W. Leibniz, il quale nel 1710 dedicò alla questione pagine importanti nei suoi *Essais de Théodicée*. Anche quando, per reazione al pensiero metafisico, si riconobbe l'assurdità e l'inspiegabilità del male, non per questo vennero meno antiche resistenze a riconoscere che tra gli umani non potesse esserci nessun popolo e nessun gruppo imputabile di essere malefico.

Il problema della notte che pare ricadere sulla nostra Europa opulenta e confusa, oltre ad essere una sfida economica e sociale, è una sfida al decadimento della nostra cultura educativa, cioè della fiducia che nella «sfera pubblica» vale ciò che si elabora insieme attraverso un confronto aperto e libero: sempre di più reagiamo alle difficoltà per pulsione, pescando in noi il peggio di ciò che siamo stati, con una regressione che spaventa e che ci riporta a secoli lontani quando razzismo e modernità convivevano senza problemi. È una sfida alla nostra intelligenza collettiva che dimostra quanto precarie siano la scienza e la conoscenza se non accettano il principio personalista che ogni relazione umana è prima di tutto una questione di scelta tra il bene e il male, un piccolo o grande problema di coscienza, un problema di fiducia intersoggettiva.

Ricordare le leggi razziali significa allora riconoscere che né la storia né la scienza da sole bastano a riempire la convivenza umana, il cui fondamento è nella trasformazione che si fa delle vite per via educativa, attraverso l'interazione responsabile. Pedagogizzare il male attraverso strategie pratiche di contenimento è fatica inutile se non si sente che il valore della vita è nel suo esserci donata e se non si cerca che cosa può rendere visibile quel «merito di vivere» che è l'unico merito che non è espropriabile se non attraverso il delitto. Ma allora coloro che sono stati ingiustamente privati del merito di vivere non scompaiono ma restano muti accanto a noi, restano *non compiuti*. Sta a noi vivere meglio anche per loro, per i milioni di ebrei sterminati. L'educazione è sempre simbolica, è il lievito della pasta, perché nessuna conoscenza da sola potrà mai generare umanità senza l'enzima della passione per la vita, che è prima di tutto la cura di quella patria umana comune che è la vera anima della tradizione europea.

Bibliografia

- Benjamin, Walter. 1942. Ed. it. 1997. *Sul concetto di storia*. Torino: Einaudi.
- Berkovits, Eliezer. 2010. *Not in Heaven. The Nature and Function of Jewish Law*. Jerusalem-New York: Shalem Press. Tr. fr. 2018. *La Thorah n'est pas au ciel. Nature et fonction de la loi juive*. Paris: Éditions de la Revue Conférence.
- Collotti, Enzo. 2003. *Il fascismo e gli ebrei. Le leggi razziali in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- de Saint-Cheron, Michael. 2017. *Réflexions sur la honte*. Paris: Hermann.
- Fechner, Gustav Theodor. 1836. Ed. it. Moretti, Giampiero, cur. 2014. *Il libretto della vita dopo la morte*. Milano: Adelphi.
- Gardini, Nicola. 2018. *Le 10 parole che raccontano il nostro mondo*. Ad vocem: Virtus. Milano: Garzanti.
- Hilberg, Raul. 2011. *La distruzione degli Ebrei d'Europa*, a cura di Frediano Sessi. Milano: Mondadori.
- La Vergata, Antonello. 2009. *Colpa di Darwin? Razzismo, eugenetica, guerra ed altri mali*. Torino: UTET.
- Loewenstein, Rudolph. 2015 (1952). *Psychanalyse de l'antisémitisme*. Paris: PUF.
- Mosse, George L. 1980. *Il razzismo in Europa dalle origini all'Olocausto*. Roma-Bari: Laterza.

- Pisanty, Valentina. cur. 2003. *Educare all'odio. "La difesa della razza" (1938-1943)*. Dossier per la rivista "Golem".
- Pogliano, Claudio. 2005. *L'ossessione della razza. Antropologia e genetica nel XX secolo*. Pisa: Scuola Normale Superiore.
- Tognon, Giuseppe. 2016. *La democrazia del merito*. Roma: Salerno editrice.
- Tognon, Giuseppe. 2002. "Il mito dell'«uomo nuovo». Ideologia educativa e prepotenza politica nell'epoca delle rivoluzioni del primo Novecento". *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, IX: 15-50.
- Vivanti, Corrado. 1996-1997. *Gli Ebrei in Italia*. Torino: Einaudi. In *Annali della Storia d'Italia*. vol. XI.
- Weil, Simone, 2017. *Il libro del potere*. A cura di Mauro Bonazzi. Roma: ChiareLettere.
- Wieviorka, Michelcur. cur. 1993. *Racisme et modernité*. Paris: La Découverte.
- Zielonka, Jan. 2018. *Counter-revolution. Liberal Europe in retreat*. Oxford: Oxford University Press, Oxford. Tr. it. 2018. *Controrivoluzione. La disfatta dell'Europa liberale*. Roma-Bari: Laterza.
- Zweig, Stefan. 1994 (1946). *Il mondo di ieri. Ricordi di un europeo*. Milano: Mondadori.

SILVIA GUETTA

WHY ARE WE DIFFERENT?
HOW THE RACIAL LAWS HAVE CHANGED THE LIFE
OF JEWISH FLORENTINE CHILDREN AND ADOLESCENT PEOPLE

PERCHÉ SIAMO DIVERSI?
COME LE LEGGI RAZZIALI HANNO CAMBIATO LA VITA
DEI BAMBINI E DEI RAGAZZI EBREI FIORENTINI

The paper intends to analyze the organization of elementary courses for Jewish children during the period of the racial laws of 1938-43, in Florence. After some introductory remarks, on the relationship between the educational reality of the Italian Jewish world and the political, social and cultural changes of the 20th century, the essay traces some characteristic lines of the centuries-old presence of elementary school courses within the Florentine Jewish community. However, the central part of the contribution will focus, through the reading of archive documents and the selection of testimonies of those who were of school age in those years, on the response given by the Jewish community of Florence to the racial laws and on some organizational aspects of school life.

Il contributo intende analizzare l'organizzazione dei corsi elementari per i bambini ebrei durante il periodo delle leggi razziali del 1938-43, realizzata a Firenze. Dopo alcune considerazioni introduttive sul rapporto tra la realtà educativa del mondo ebraico italiano e i cambiamenti politici, sociali e culturali del XX secolo, il saggio traccia alcune linee caratterizzanti della presenza plurisecolare dei corsi scolastici elementari all'interno della comunità ebraica fiorentina. Tuttavia, la parte centrale del contributo si focalizzerà, attraverso la lettura di documenti di archivio e la selezione di testimonianze di chi era in età scolastica in quegli anni, sulla risposta data dalla comunità israelitica di Firenze alle leggi razziali e su alcuni aspetti organizzativi della vita scolastica.

Key words: elementary school; Jewish education; racial laws; fascist programs; discrimination.

Parole chiave: scuola elementare; educazione ebraica; leggi razziali; programmi fascisti; discriminazione.

Questioni educative in trasformazione

Pur senza scendere in analisi approfondite, anche per ragioni di spazio, consideriamo importante dare alcuni elementi di periodizzazione e di contesto sull'evolversi delle questioni riguardanti i cambiamenti avvenuti all'interno realtà ebraica italiana, e fiorentina in particolare, in ambito educativo a partire dal periodo emancipatorio¹. Durante il secolo dei lumi, le comunità ebraiche dell'Europa occidentale cominciarono a respirare aria di libertà e di uguaglianza. I processi che portarono all'abbattimento delle consuetudini e dei valori dell'*ancien regime* coinvolsero l'ebraismo più

¹ Per emancipazione ebraica, invece, si intende l'equiparazione dell'ebreo al gentile per mezzo della concessione o riconoscimento dei diritti civili e politici.

sensibile alle nuove idee illuministe e già sostenitore di un'integrazione sociale attraverso il riconoscimento dei diritti civili (Luzzatto Voghera 2000). In virtù del desiderio di affrancarsi da secoli di separazione e marginalità, condiviso da quella parte di ebraismo che aveva avviato forme di collaborazione e scambio con i movimenti più illuminati, i processi di integrazione e di inserimento sociale, si caratterizzano con modalità e politiche differenti da Stato a Stato.

All'interno di questi processi di profonda trasformazione della natura comunitaria e dell'autopercezione identitaria, che hanno caratterizzato anche l'ebraismo italiano, è comunque possibile evidenziare una sostanziale continuità nell'importanza attribuita alle istituzioni formative e al problema educativo (Piussi 1997, 15). Una continuità che tuttavia doveva far fronte ad una condizione sociale e culturale ebraica che si andava delineando completamente nuova e in continua trasformazione. La tanto attesa uscita degli ebrei dai ghetti, avvenuta in Italia tra la fine del XVIII secolo e la prima metà del XIX, determinò un inevitabile allontanamento delle famiglie dal coinvolgimento comunitario. Molte famiglie, decidendo di andare ad abitare fuori dai confini del vecchio ghetto, allontanarono i figli dai contesti educativi attivi all'interno del gruppo ebraico. Altre, invece, proprio per facilitare l'inserimento e l'integrazione nella società civile delle nuove generazioni, scelsero di iscrivere i figli alla scuola comunale, spesso considerata una vera e propria *palestra sociale*. La pluralità di possibilità e di scelte che si stavano aprendo indebolì rapidamente le strutture educative, generando anche una conseguente discontinuità nell'affrontare i problemi e le priorità (Piussi 1997). Il dibattito sul nuovo ruolo giuridico formale degli ebrei come individui e non come gruppo, definitosi con l'inizio dell'abbattimento delle porte dei ghetti, ebbe pertanto delle ripercussioni sul modo di pensare e organizzare le istituzioni formative comunitarie. L'educazione doveva saper preparare le giovani generazioni al nuovo ruolo sociale: *Israelita in casa, cittadino fuori* (Milano 1963).

Sebbene le scuole ebraiche all'interno delle comunità italiane attraversassero momenti di profonda crisi, non vennero mai meno le preoccupazioni, le proposte e le azioni per promuovere una più moderna ed efficace preparazione dei docenti, per sollecitare i genitori ad iscrivere i figli alle scuole ebraiche, per realizzare una produzione specifica di materiali didattici per l'insegnamento dei fondamenti della tradizione ebraica e dei valori del "futuro cittadino del Regno". Necessità di azioni avvertite in particolar modo dai comitati locali ebraici interessati a promuovere una cultura al passo con i tempi e a combattere, allo stesso tempo, i pericoli dell'assimilazione. Il movimento giovanile ebraico nazionale cominciò a preoccuparsi nel 1910 (Guetta 1998) della qualità delle scuole ebraiche presenti nelle comunità e della formazione delle future generazioni che avrebbero avuto il compito di promuovere un modello di cittadino capace di "stare al passo con i tempi". La continuità della presenza delle scuole ebraiche fu possibile grazie alla consapevolezza che queste rappresentavano comunque un irrinunciabile terreno per una formazione e una coscienza che fossero contemporaneamente ebraiche, laiche e civili (Guetta 1997).

Firenze: un secolare impegno per l'istruzione ebraica

Dalla fine del XVII secolo, all'interno del ghetto fiorentino, venne preposto un luogo specifico per l'istruzione dei bambini e in seguito anche per le bambine. Creato soprattutto per i bambini che non potevano ricevere un'istruzione in famiglia, l'istituto prese il nome di Talmud Torà². La scuola nacque per permettere a tutti i bambini di apprendere a leggere, scrivere e far di conto, oltre che essere preparati per una vita ebraica studiando i testi della tradizione (Guetta 1998).

Nel corso dei tempi, le materie studiate in questa scuola elementare aumentarono e variarono; furono infatti inserite, a partire dalla fine del sec. XVIII, le materie cosiddette «civili», come la calligrafia, la lettura italiana e l'aritmetica. La presenza di queste nuove discipline mostra come la scuola, all'indomani della Rivoluzione Francese e delle nuove idee da essa divulgate, cominciasse a orientare il proprio scopo educativo verso la formazione di buoni ebrei e, al contempo, buoni cittadini. Pertanto, con il diffondersi delle idee illuministe della fine del XVIII secolo e l'arrivo di Napoleone a Firenze nel 1796, la scuola riorganizzò i programmi e gli insegnamenti ricercando un maggior equilibrio tra le materie ebraiche e quelle civili (Margulies 1908). Al cambiamento della condizione degli ebrei nella società e ai primi accenni di emancipazione, la scuola rispose, proponendo l'insegnamento di discipline che permettessero alle nuove generazioni un più facile inserimento nella società civile che si stava loro aprendo. I cambiamenti operati nel corso dei primi decenni dell'Ottocento permisero al Talmud Torà di mantenere la sua offerta formativa anche quando la legge Casati (1859) venne estesa a tutto Regno d'Italia. L'obbligo scolastico e i contenuti disciplinari stabiliti per le scuole pubbliche erano già parte della normativa scolastica comunitaria. Tuttavia nei decenni che seguirono, in virtù della necessità di inserirsi e di integrarsi appieno nel sistema sociale, grazie al completo realizzarsi della seconda emancipazione³, le famiglie più abbienti decisero di iscrivere i figli alla scuola pubblica. Il Talmud Torà rimase quindi frequentato soprattutto dai bambini provenienti dalle famiglie meno agiate, perché la scuola, sostenuta anche da altre istituzioni filantropiche comunitarie, forniva diversi sussidi economici.

Il declino d'immagine, d'importanza e in parte di qualità della scuola fu arrestato grazie alle spinte di rinnovamento e di investimento educativo sostenute con energia e saggezza, dal rabbino galiziano Samuel Hirsh Margulies, arrivato a Firenze alla fine dell'Ottocento e dal giovane rabbino livornese, David Prato, giunto nel capoluogo toscano qualche anno più tardi (Piattelli 2013). Al giovane rabbino vennero subito affidati, nell'anno scolastico 1903/04, gli incarichi di insegnante di materie ebraiche e di vice direttore della scuola maschile. Dal 1907 coprì la carica direttiva lasciata libera dopo la scomparsa dell'anziano direttore Angiolo Passigli (Prato 1915). Durante la

² Dall'ebraico: Studio della Bibbia. Il significato è da intendersi in senso allargato soprattutto come apprendimento, formazione, conoscenza, dibattito, ricerca e argomentazione delle questioni trattate all'interno dei testi della tradizione ebraica.

³ Periodo che va dallo Statuto Albertino del 1848 in poi e che interesserà anche gli intellettuali e la realtà politica granducale.

sua direzione, conclusasi nel 1922, David Prato, collaborando assiduamente con il rabbino Margulies, unificò le due scuole, maschile e femminile⁴, introdusse le idee sioniste e l'ebraico parlato tra le materie di studio, si impegnò a qualificare la scuola assumendo insegnanti di prestigio e si adoperò per l'aumento delle iscrizioni e la parificazione con la scuola pubblica. Il suo impegno per l'educazione lo portò anche a coordinare la rivista per bambini e ragazzi ebrei «Israel dei ragazzi», diffusa in tutte le comunità ebraiche italiane, prima come supplemento al giornale «Israel»⁵, e poi come periodico autonomo pubblicato ogni due settimane a partire dal 1919.

Nel corso degli anni Trenta il Talmud Torà fu costretto ad allinearsi alle imposizioni del regime in conseguenza della parificazione ottenuta. Ritornò inoltre a essere una realtà scolastica frequentata prevalentemente da bambini di famiglie osservanti oppure bisognose, grazie agli aiuti che la comunità destinava attraverso il cibo e il vestiario. Costretti a seguire i metodi e i contenuti imposti dal regime, i dirigenti del Talmud Torà cercarono comunque di accogliere e rendere concrete le raccomandazioni prodotte dall'UCII⁶, come quelle emanate nel 1935-36. Nel documento veniva indicato: «non solo di escludere qualsiasi argomento che sia in contrasto con il pensiero ebraico, ma anche e specialmente di far entrare, quanto più spesso possibile, argomenti atti a risvegliare sentimenti ebraici e a fare tenere presente agli alunni, come cose vive, ciò che essi apprendono intorno alla vita, alla storia, agli ideali dell'Ebraismo» (UCII 1936, 3).

Dalla testimonianza di Ada Algranati⁷, che ha frequentato il Talmud Torà dal 1933 al 1936, la scuola aveva una chiara impronta fascista e frequenti erano le adunate a cui lei e il fratello partecipavano con i compagni, vestiti con le uniformi del regime. Quando facevano le gite i bambini erano vestiti come Balilla e come Piccole Italiane. Sembra, tuttavia, che non ci fosse una vera e propria imposizione, dato che c'erano, come riferisce la stessa Algranati, due bambine senza alcuna divisa perché la famiglia proveniva dalla Germania e rifiutava tale sottomissione. Allo stesso tempo, tuttavia, si verificava «che un maestro di ginnastica della scuola pubblica [venisse] affiancato la domenica agli insegnanti delle materie curriculari per addestrare i bambini e prepararli all'inserimento nelle organizzazioni giovanili del regime» (Guetta 1998b, 89)⁸.

Nell'ultimo anno di gestione comunitaria del corso elementare, il 1937/38, i documenti d'archivio riportano che il Talmud Torà fosse frequentato da almeno una

⁴ Dai documenti presenti nell'archivio della comunità ebraica di Firenze e dalla consultazione dei periodici di stampa ebraica del XIX secolo, è possibile datare l'apertura della scuola ebraica femminile a partire dal 1860. Sembra tuttavia, da una lettera di una insegnante, inviata nel 1864 al Consiglio dell'Università Israelitica, con richiesta di aumento di stipendio, che esistesse già una scuola preparatoria alle arti e mestieri solo per le bambine. Archivio Comunità Ebraica Firenze (ACEI) inserto B41.1, cartella 86/16.

⁵ Il periodico *Israel* uscì a Firenze nel 1916 a seguito della fusione di due periodici il *Corriere Israelitico* di Trieste e la *Settimana Israelitica* di Firenze. Nel 1919 venne inserito il supplemento quindicinale *Israel dei Ragazzi* e dal 1925 il supplemento mensile *La Rassegna Mensile di Israel* con l'obiettivo di approfondire temi di carattere culturale (Di Porto 1995).

⁶ Unione delle Comunità Israelitiche Italiane.

⁷ Yad Vashem Archives holocaust survivors testimonies, Ada Algranati Bolotin, 21.1.1993, in ebraico.

⁸ Intervista a Rav Fernando Belgrado, Firenze 1913-98. Intervista realizzata il 20 aprile 1993.

quarantina di bambini tra quelli iscritti al Giardino di Infanzia e quelli alle classi elementari⁹, e che la sede fosse in viale Duca di Genova 38¹⁰.

La risposta alle infami discriminazioni

Le emergenze a cui le comunità ebraiche dovettero rispondere in poche settimane, a causa dell'emanazione delle leggi razziali del 1938, trasformarono completamente le caratteristiche dell'offerta formativa delle grandi, medie e piccole comunità. Le soluzioni educative, organizzate per far fronte all'espulsione dalle scuole e dalle università¹¹ di allievi, docenti e personale ausiliario, furono diversificate, in considerazione delle storie delle comunità locali e della loro offerta scolastico-educativa.

Con la comunicazione via radio del ministro dell'educazione nazionale e della cultura popolare, Giuseppe Bottai¹², la sera del 16 ottobre 1938, il giorno precedente all'avvio dell'anno scolastico, venne data piena attuazione al R.d.L. del 5 settembre 1938, n. 1390. Il decreto, specificamente rivolto a stabilire i «provvedimenti per la difesa della razza della scuola fascista», fu l'inizio di una serie di misure legislative rivolte a estromettere ogni presenza ebraica dalle scuole di ogni ordine e grado presenti nel Regno d'Italia e nei suoi possedimenti¹³. La formalizzazione delle leggi razziali attraverso le pratiche di controllo sul sistema scolastico chiarisce bene l'interesse e l'obiettivo di queste disposizioni infami: controllare, sottomettere, manipolare l'educazione per realizzare il falso mito dell'arianizzazione della popolazione (Sarfatti 2005).

Come per altre comunità ebraiche italiane, anche per quella di Firenze¹⁴ i provvedimenti che impedivano alla popolazione ebraica italiana di frequentare le scuole avevano generato una serie di questioni: la perdita del posto di lavoro per docenti e personale amministrativo, la necessità di creare il più velocemente possibile le condizioni per dare l'opportunità a tutti di proseguire gli studi, adempiere comunque alle normative relative all'obbligo scolastico per tutta la popolazione del Regno, infine, individuare gli spazi di manovra della comunità in una situazione di grande confusione e mancanza di indicazioni specifiche.

È possibile comprendere queste difficoltà considerando parte del carteggio intercorso tra la comunità ebraica di Firenze e l'UCII, e tra la comunità e il Provveditore locale. All'indomani della promulgazione delle leggi razziali, il 14 settembre 1938, il

⁹ Il dato è ricavabile dall'elenco delle donazioni di scarpe fatte ai bambini della scuola per l'anno 1937/38. ACEI, Insetto B.41.8, fascicolo, Scuola 1937.

¹⁰ Attuale viale Giovanni Amendola.

¹¹ Per le università venne fatta eccezione per gli studenti che erano già iscritti a istituti di istruzione superiore nei passati anni accademici, ai quali fu permesso di portare a termine gli studi.

¹² Ministro dell'educazione nazionale e della cultura popolare dal 1936 al 1943.

¹³ Agli studenti delle università in alcuni casi venne data la possibilità di completare il corso accademico, mentre i docenti e tutto il personale amministrativo furono espulsi senza eccezione. Ciò favorì la carriera di molti docenti che approfittarono subito dei posti vacanti.

¹⁴ Oltre a quella fiorentina, che aveva circa 2.500 iscritti, nel 1938 erano attive in Toscana le comunità ebraiche di Livorno, con 2.500 iscritti, Pisa, con 400, Siena, con 200 e Pitigliano, con 40 (Salvadori 1995, 121).

Presidente della comunità ebraica di Firenze, Goffredo Passigli, e il rabbino capo, Kalman Friedman, mandarono alle famiglie una lettera con richiesta di «inviare non oltre il 17 c.m. l'elenco dei rispettivi giovanetti di ambo i sessi che hanno frequentato nell'anno scolastico 1937/38 scuole elementari, scuole medie (ginnasio, liceo, avviamento commerciale e professionale, magistrali, rurali, ecc.), indicando quale è stato l'ultimo corso di frequenza»¹⁵.

Se a livello locale la macchina organizzativa iniziò a muoversi in tempi rapidi, dal centro le indicazioni su come attivarsi furono piuttosto lente. Agli inizi di ottobre il presidente Passigli spedì un espresso all'UCII con la richiesta di dare «immediate disposizioni onde poterci mettere a contatto col R. Provveditore agli studi di Firenze, per poter addivenire alla costituzione di una scuola governativa elementare per gli alunni di razza ebraica istituita a cura dello Stato»¹⁶. A questa richiesta l'UCII rispose il 21 ottobre 1938 per mano del segretario Max Varadi:

Per quello che riferisce alle scuole elementari per ebrei¹⁷, in via di costituzione da parte dello Stato, le comunità sono, da parte nostra, libere di prendere contatti col R. Provveditore locale per addivenire rapidamente a una organizzazione tale da rendere il meno doloroso possibile la separazione. Evitare perciò possibilmente le classi separate, prescegliendo il sistema della scuola separata o dell'orario pomeridiano nei comuni locali. Quanto alle scuole medie, siamo ancora in attesa di disposizioni¹⁸.

Da parte sua l'UCII aveva inviato in data 20 settembre 1938 una comunicazione alle comunità per informarle che era stata avviata una consultazione con le autorità competenti e a tale scopo invitava le istituzioni

a far presente a tutte le famiglie dei correligionari che le questioni inerenti gli insegnamenti elementare e medio, sono con diligenza esaminate e studiate in vista di pratiche e rapide definizioni: e all'uopo raccomanda vivissimamente, onde ancora ciò non fosse stato fatto, di rimettere a queste sede con la più grande urgenza e con la massima precisione, i dati statistici già richiesti in precedenza, sia numerici che qualitativi, relativi agli alunni di qualsiasi scuola e corso¹⁹.

Gran parte di coloro che rappresentavano le istituzioni e che avevano l'incarico di interfacciarsi con il regime, non avevano dei riferimenti palesi per poter immaginare quanto fosse catastrofica la realtà. Per cercare di rispondere all'emergenza l'Unione creò anche un Comitato per i problemi scolastici incaricato di prendere visione delle differenti situazioni per confrontarsi con il Ministero. «Il comitato [cercò] con suggerimenti e direttive di coordinare l'opera svolta alla periferia, ma ci [riuscì] solo in parte» (Fishman 1988, 338).

Diversamente da quanto ha sostenuto Fishman (Fishman 2019) sul fatto che le comunità medie e grandi con beni immobili sufficienti e una scuola elementare già

¹⁵ ACEI, Insetto B.41.8, fascicolo Amministrazione Scuola.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Da notare che nella lettera di risposta il segretario omette il riferimento alla "razza". Il differente riferimento fa ipotizzare posizioni diverse nei confronti del regime da parte di chi scrive e anche delle realtà che rappresenta.

¹⁸ ACEI, Insetto B.41.8, fascicolo Amministrazione Scuola.

¹⁹ UCEI Archivio storico, Rapporti con le comunità, Firenze 1938-43, Richiesta numero alunni israeliti.

attiva, avrebbero accolto nelle proprie strutture i bambini espulsi dalle scuole pubbliche, la comunità ebraica fiorentina fece la scelta di collaborare con il Provveditore per l'apertura di una sezione per bambini ebrei in una scuola pubblica, dedicando così energie, spazi e pianificazioni alla realizzazione di percorsi scolastici per i ragazzi delle superiori.

A Firenze venne quindi aperto il corso elementare per i bambini e le bambine di "razza ebraica", all'interno della scuola pubblica Regina Elena, in via Masaccio 8, trasferito poi alla scuola Giotto, in via Luca Landucci 50, a partire dall'anno scolastico 1938/39 e proseguì, nonostante lo sfollamento di molte famiglie verso la campagna, fino al completamento dell'anno scolastico 1942/43. Dal settembre 1943²⁰, a causa dell'occupazione nazifascista e dell'inizio dei rastrellamenti e della deportazione degli ebrei, le famiglie scapparono, fuggirono e tentarono in ogni modo di nascondersi dalla furia persecutoria e omicida.

Nei cinque anni di attività la sezione per bambini di "razza ebraica" seguì un percorso completamente lontano e distaccato da ogni forma di contatto con la tradizione ebraica. Dai documenti in possesso non risultano indicazioni particolari che facciano pensare ad attività didattiche riferite all'insegnamento religioso. Gli stessi registri scolastici, presenti nell'Archivio di Stato di Firenze, non riportano alcun riferimento all'insegnamento delle discipline della tradizione ebraica. Anche dalle testimonianze, qui di seguito riportate, non emerge mai il riferimento a uno specifico insegnamento di ebraico o di ebraismo svolto dall'insegnante curriculare o da uno esterno. Le materie insegnate e gli approcci didattici utilizzati erano conformi a quelli della scuola pubblica. Alcune differenze potevano essere riscontrate nella gestione dell'orario settimanale e scolastico. Almeno per i primi anni venne imposto che la sezione ebraica avesse un orario pomeridiano per impedire ogni "possibile contagio" con i coetanei non ebrei. Nel rispetto dell'adempimento delle regole scolastiche la frequenza del sabato e delle feste ebraiche distribuite durante l'anno, rappresentavano un problema più per la comunità nel suo insieme che per le singole famiglie in gran parte non osservanti²¹. Alla fine fu scelta la dispensa per i bambini e le insegnanti ebrei dal frequentare la scuola nei giorni stabiliti dalla tradizione ebraica. Per il resto la scuola aveva una conduzione del tutto simile alle altre sezioni presenti del plesso.

I bambini ebrei iscritti erano circa 15 per classe. Non tutti risultavano però frequentanti. Alcuni si presentavano all'esame di settembre da privatisti, soprattutto quelli che provenivano da altre città. In media venivano rimandati a settembre tre o quattro alunni e la promozione non era affatto garantita. Diversi erano i casi di ripetizione dell'anno scolastico. Tra le particolarità che emergono dai registri consultati, risulta che i bambini iscritti appartenevano a età diverse. Per esempio la classe quinta

²⁰ La "persecuzione delle vite", intrapresa a partire dal settembre 1943 dalla Campania per tutto il centro-nord della penisola, è l'attuazione della *soluzione finale*, la deportazione e l'eliminazione fisica di tutta la popolazione a opera degli occupanti tedeschi e la neonata Repubblica sociale italiana (Sarfatti 2000).

²¹ Nel rispetto del sabato e delle feste di Capodanno, Kippur, delle Capanne, che cadono tra settembre e ottobre, e della Pasqua, a marzo-aprile, non viene fatto alcun tipo di lavoro, compreso quello di scrivere. Pertanto la frequenza a scuola non era possibile né per i bambini ebrei né per le insegnanti anche loro tutte ebreo.

dell'anno scolastico 1938/39 era frequentata da bambini nati tra il 1927 e il 1929. Per l'esattezza un alunno era del 1927²², otto del 1928, tre del 1929 e la privatista, che veniva da Ferrara, era del 1926. Dai registri scolastici dei cinque anni della sezione per i bambini ebrei è possibile individuare le date e i luoghi di nascita, i nomi dei genitori²³, la frequenza, l'andamento scolastico, il superamento delle prove finali e quelle dell'esame di riparazione a settembre. Non sempre vi era corrispondenza tra gli alunni iscritti e quelli frequentanti e questo richiederebbe maggiori indagini per comprendere le motivazioni della non presenza in classe così da far luce sulla storia di ogni singolo bambino.

Risultano ad oggi inesistenti i documenti che riportano le specifiche attività didattiche svolte in classe e i contenuti proposti agli alunni. Dalle interviste fatte a chi frequentava allora la scuola, emerge che i libri di testo e i materiali utilizzati fossero gli stessi delle scuole pubbliche e che venisse dato il permesso di incollare alcune pagine del testo laddove erano evidenti i riferimenti alla religione cattolica o a principi non conformi con la tradizione ebraica. Per gli scrutini finali e gli esami di settembre le commissioni erano sempre composte dalle insegnanti interne alla sezione speciale, benché nel verbale finale compaia anche la firma del presidente incaricato dalle autorità pubbliche.

Nell'archivio della comunità ebraica di Firenze²⁴ sono conservate le lettere degli insegnanti, già incaricati nelle scuole governative ed espulsi a seguito del R.d.L. del 5 settembre 1938. Nelle lettere viene fatta richiesta di assunzione nella scuola ebraica a causa della perdita del posto di lavoro. Le prime lettere arrivarono il 13 settembre, mentre le ultime il 25 ottobre. Le richieste erano circa 30 e diverse provenivano da fuori Firenze. Fra queste era presente la domanda di un maestro che faceva appello proprio alla specificità di genere, «cosa rara per l'epoca»²⁵, per indirizzare i dirigenti della comunità nella scelta della sua candidatura.

I nominativi delle insegnanti presenti sui registri scolastici negli anni 1938-43 erano quasi tutti compresi nelle lettere di richiesta di assunzione giunte in comunità ebraica. Tra queste mancava solo la richiesta di Lina Pescarolo che venne assunta come insegnante della classe quinta. Ciò era dovuto al fatto che il suo nome risultava inserito nella lettera inviata dal marito, prof. Renato Coen, dalla quale si legge: «volendo esporre brevemente il suo caso scriveva: sia egli che sua moglie (Lina Pescarolo) la quale insegnava nelle scuole elementari del comune di Firenze, sono stati colpiti dalle recenti disposizioni razzistiche, hanno due figli una di 4 e uno di 2 anni»²⁶.

Non risulta chiaro quali fossero stati i criteri scelti per le nomine delle insegnanti.

²² Per regolarità, gli iscritti alla classe V nel 1938-39 dovevano essere dell'anno 1929. Giuseppe Graziani del 1927 e Athos Caro, che risulta non frequentante, del 1928, nell'anno scolastico 1936-38 risultavano iscritti nella classe terza del Talmud Torà di Firenze. È possibile supporre che i bambini avessero ritardato l'inizio della scuola o che fossero stati bocciati negli anni precedenti. Purtroppo fino a oggi non è stata rinvenuta una documentazione specifica che aiutasse a comprendere con maggiore chiarezza il percorso scolastico durante il gli anni del Talmud Torà.

²³ In questo caso è possibile supporre anche la presenza di figli di matrimonio misto.

²⁴ ACEI, Inserto B.4148, Sezione opere pie, Classificazione scuola, anni 1931-38.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Lettera di Renato Coen del 24 ottobre 1938. ACEI, Inserto B.4148, Sezione opere pie, Classificazione scuola, anni 1931-38.

In riferimento a ciò non è stato ancora possibile, reperire alcuna documentazione che mostri come fossero state fatte e chi avesse proceduto nella scelta delle docenti.

Leggendo la documentazione sembra anche che le insegnanti non fossero a conoscenza della scelta fatta dai dirigenti comunitari, probabilmente obbligata, di chiudere la scuola ebraica Talmud Torà, per aprire una sezione speciale per bambini ebrei nella scuola pubblica. Nessuna insegnante del Talmud Torà entrò a far parte del corpo docente della “sezione speciale” alla scuola Regina Elena. È possibile supporre che le insegnanti espulse dalle scuole governative fossero in possesso dei titoli necessari per svolgere il ruolo richiesto, mentre quelle storiche del Talmud Torà, considerata la natura privatista dell’ente, non lo fossero.

Dalle testimonianze raccolte in forma diretta e indiretta²⁷, risulta che anche la sezione per bambini ebrei avesse una chiara impronta fascista. Le insegnanti erano sottoposte al controllo del regime. I libri di testo, l’impostazione dei corsi e i contenuti dei programmi dovevano essere conformi a quelli ministeriali. Ciò era, senza dubbio, un paradosso per la realtà ebraica, che dal fascismo era esclusa e penalizzata. A compensazione di ciò, le attività didattiche dei corsi organizzati dalla comunità ebraica per i ragazzi delle scuole medie inferiori e superiori (Fishman 2019) potevano beneficiare di un livello di preparazione altissimo e di un’impostazione moderna finalizzata alla formazione del libero pensiero²⁸. «[La] scuola era molto moderna come impostazione. I ragazzi si riunivano per fare le materie comuni. L’italiano, ad esempio, veniva insegnato a tutti gli studenti dei diversi corsi, nello stesso modo»²⁹.

| Insegnanti | 1938-39 | 1939-40 | 1940-41 spostamento della sede alla Giotto, via Luca Landucci con frequenza mattutina | 1941-42 | 1942-43 |
|------------|----------------------------|-----------------------------|---|-------------------------|-------------------------|
| Classe I | Classe I Laura Rubitschek | Luisa Della Pergola Mariani | Ottolenghi Olga | Clara Nissim Delvecchio | Fanny Rubitschek |
| Classe II | Classe II Fanny Rubitschek | Laura Rubitschek | Paggi Sfuba | Olga Ottolenghi | Clara Nissim Delvecchio |
| Classe III | Clara Nissim Delvecchio | Curiat Anna Maria | Rubitschek Laura | Paggi Sfuba | Olga Ottolenghi |
| Classe IV | Olga Ottolenghi | Clara Nissim Delvecchio | Curiat Anna Maria | Rubitschek Laura | Curiat Anna Maria |
| Classe V | Lina Pescarolo Coen | Olga Ottolenghi | Clara Nissim Delvecchio | Curiat Anna Maria | Rubitschek Laura |

²⁷ Le testimonianze di Ada Algranati e di Loretta Bemporad sono consultabili attraverso più fonti, come risulterà dalla lettura della quarta parte del presente contributo. Quella di Milca Bemporad è stata registrata dalla sottoscritta in data 11 marzo 2019.

²⁸ USC Shoah foundation institute, intervista a Lionella Neppi Modona, nata a Firenze il 16.02.1931, Firenze 28.04.1998.

²⁹ *Ibidem*.

Gli anni della scuola nei racconti dei bambini di allora

La scarsità dei documenti sulla vita scolastica della sezione per i bambini di “razza ebraica” collocata all’interno del circolo didattico n. 7 di Firenze, può essere in parte colmata da alcuni racconti di chi allora ha frequentato quei corsi. Le interviste da cui sono tratte alcune parti di testimonianza, non hanno la pretesa di dare un quadro esauriente della vita scolastica di quegli anni, ma di contribuire a ricostruire alcuni momenti di vita. I racconti che qui vengono riportati sono stati selezionati con la precisa scelta che le storie di vita appartenessero a coppie di fratelli. Sono state così considerate alcune parti di interviste, in cui era possibile ricostruire le esperienze della discriminazione antisemita e della vita scolastica. Le testimonianze analizzate sono quelle dei fratelli Ada e Giorgio Algranati, Franco e Renzo Bemporad, Lionella e Leo Neppi Modona e delle sorelle Loretta e Milca Bemporad.

Le tracce delle interviste qui considerate sono parte della selezione fatta consultando diverse fonti orali e scritte di coloro che erano a Firenze in età scolastica nel quinquennio delle leggi razziali. Per quanto riguarda le fonti orali sono state selezionate le interviste realizzate nel 1998 dallo USC (Shoah foundation institute for visual history and education)³⁰, quelle in lingua ebraica dell’Istituto Yad Vashem di Gerusalemme³¹ e le testimonianze raccolte da chi scrive³².

A) Ada Algranati (12.12.1928), già precedentemente citata, ci fornisce alcuni interessanti spaccati del periodo. Venne iscritta al Talmud Torà fino alla classe terza perché il padre, Bruno, direttore della Banca d’America a Firenze, teneva molto al fatto che frequentasse l’ambiente ebraico. La madre, Elsa Sachs, proveniente da San Daniele del Friuli, che era stata maestra, non vedeva positivamente questa scelta e criticava la scuola ebraica «perché non si studiava abbastanza». Si adoperò per iscrivere Ada alla scuola pubblica. Ada frequentò quindi la scuola Omero Redi per l’anno scolastico 1937/38. Partecipò così alle iniziative proposte dalla scuola trovandosi così coinvolta nelle pratiche di indottrinamento fascista, tanto da diventare Tenente delle Piccole Italiane. Nonostante l’uscita dalla scuola ebraica, Ada continuò a mantenere vive le amicizie con le compagne, tra cui quella con una bambina di nome Letizia Levi³³ che, nonostante gli anni è ancora molto forte.

Con le leggi razziali la vita familiare di Ada cominciò a sconvolgersi: iniziano le tensioni per le decisioni da prendere e nacquero i conflitti tra i genitori. Venne quindi costretta a lasciare la scuola pubblica e a frequentare la classe V della sezione per

³⁰ USC Shoah foundation institute for visual history and education <https://sfi.usc.edu/>.

³¹ Yad Vashem Archives, Holocaust Survivors Testimonies. La consultazione di questo archivio è parte del lavoro di ricerca svolto grazie ad una borsa di studio vinta nel 2016 per il progetto di ricerca dal titolo “Italian Children in the Holocaust. A reflection on links between stories and resilience”, conseguita presso l’International Institute for Holocaust Research di Gerusalemme (Israele).

³² Alcune delle interviste realizzate dalla sottoscritta appaiono per la prima volta come testimonianza.

³³ Intervista a Letizia Levi, Ramat Gan (Israele), 1 giugno 2019. Letizia frequenterà solo alcune classi del Talmud Torà di Firenze perché si trasferirà con la famiglia a Torino. Si rincontrerà nuovamente con Ada in Israele dove tutt’ora vive.

bambini ebrei alla scuola elementare Regina Elena. La sua maestra era Lina Pescarolo Coen, che Ada ricorda così:

Avevo la Pescarolo come insegnante. Così buona, così dolce. Non studiavo mai. Quell'anno non feci niente. Mio padre era partito, mia madre era nervosa e io non studiavo. Quando sono andata all'esame di ammissione, mi ricordo che la Pescarolo mi ha detto: "Non piangere Ada, vedrai che ce la fai!". Poi mi ha fatto le domande che conoscevo. Quando sono uscita ho abbracciato la mia grassissima insegnante che poi è venuta in Israele³⁴.

La situazione in casa di Ada si complicò di più perché il padre, dopo essere stato espulso dalla direzione della Banca d'America, con qualche mese di ritardo rispetto a quanto voluto dalle leggi razziali, dal momento che lavorava in un ente sotto altra giurisdizione, cominciò a organizzare l'espatrio della famiglia negli Stati Uniti. La madre, contraria a questo progetto di vita, frenò la scelta fino a che i tempi non furono più idonei per scappare. Così il padre decise di andare in Inghilterra per valutare la possibilità di trasferire tutta la famiglia e una volta sistemato pensò di tornare per organizzarne l'emigrazione. Ma la madre continuò a resistere e preferì rimanere Firenze con i figli, Giorgio, nato il 4.5.1927, e Ada. Il padre riprese la strada per l'Inghilterra, ma l'evoluzione del conflitto non gli permise di proseguire e dovette rimanere in Francia, nascondendosi per non essere deportato.

Conclusa la classe quinta Ada continuò gli studi frequentando i corsi per la scuola media organizzati dalla comunità, ai quali era già stato iscritto il fratello, fin dall'anno precedente. Proprio in riferimento a Giorgio, viene ricordato un momento di passaggio, nei mesi di ottobre e novembre 1938, prima dell'avvio a pieno ritmo dei corsi post scuola elementare. Ada riferisce di iniziative fatte in emergenza che risulteranno, a suo avviso, propedeutiche all'organizzazione dei corsi di scuola media³⁵. Il fratello per volontà della madre aveva saltato la quinta elementare della scuola ebraica, entrando un anno prima al ginnasio, e a ottobre 1938 partecipò agli incontri organizzati dalla signorina Padovano che aveva «cominciato a prendere dei ragazzini a casa sua. C'era Giorgio, mio fratello, e anche Genazzani. Un gruppetto di ragazzi che studiavano insieme. Da questo gruppetto, Scaramella³⁶ ha poi tirato su la scuola media. Scaramella andava sempre in giro per la scuola con il quadro dei programmi e diceva "questo mi ha fatto un buco, questo mi ha fatto un buco" per dire che mancava qualcuno. In

³⁴ Intervista ad Ada Algranati, Tel Aviv, 27 maggio 2019.

³⁵ Nella testimonianza di Letizia Franchetti Naor, nata a Firenze il 3 dicembre 1928, viene raccontato che anche la madre, Anna Vittoria Pontremoli, già insegnante nelle scuole comunali, organizza per lei, sua sorella Celestina e altri tre o quattro ragazzi, dei corsi di prima media a casa. Yad Vashem, 31 gennaio 1993, intervista a Letizia Franchetti Naor; USC Shoah foundation institute for visual history and education <https://sfi.usc.edu/>. Letizia Franchetti Naor, nata a Firenze il 3 dicembre 1928, intervista del 24 maggio 1998. Dalla documentazione di archivio risulta però che la comunità non gradisse le iniziative che i privati stavano attivando per permettere ai ragazzi di continuare gli studi. In una lettera del presidente Passigli del 7 ottobre 1938 comunica che «Il Consiglio della comunità Israelitica di Firenze, nell'attesa fiduciosa delle particolari disposizioni del Governo riguardanti il problema dell'Istruzione elementare e media per gli alunni ebrei: tenuto conto che a esso Consiglio spettano le provvidenze in merito, invita tutti alla più serena disciplina astenendosi da singole iniziative, e assicura che nulla verrà trascurato per risolvere le necessità createsi colla nuova situazione». ACEI Inserto B.4148, Sezione Opere Pie, Classificazione scuola, anni 1931-38.

³⁶ Il prof. Gino Scaramella, già docente di storia e filosofia presso il liceo Michelangelo di Firenze, è stato il direttore delle scuole ebraiche superiori organizzate dalla comunità ebraica di Firenze, dal 1938 al 1943.

classe eravamo in quattro: il Sadunino (Franco Sadun), Carlino (Carlo Lopes Pegna), Basevi e io. Facevamo l'istituto tecnico ma studiavamo il francese con il classico e facemmo l'esame nell'istituto che oggi si chiama Duca d'Aosta».

Il racconto di Ada aiuta a capire la vita di una ragazzina di 15-16 anni che si trovava a vivere di stenti per le scarse risorse economiche, ma ugualmente stimolata e indirizzata a proseguire gli studi. Gli anni alla scuola media ebraica risultarono per lei difficili dal punto di vista dell'attenzione e della concentrazione nello studio. Ma piacevoli erano i momenti di svago e di compagnia vissuti con il fratello e i ragazzi della scuola durante le gite e le passeggiate.

Negli anni della deportazione la famiglia Algranati riuscì a sfuggire alla cattura pur rimanendo a Firenze. Quando finalmente la città fu liberata, nell'agosto del 1944, e la scuola ebraica riaprì le porte, Ada sarà impegnata ad aiutare nella mensa scolastica la mattina e a seguire i corsi all'istituto tecnico di pomeriggio fino a quando, nel 1945, si unirà a coloro che decisero di emigrare nell'allora Palestina³⁷. Nel 1948 anche il fratello Giorgio emigrerà in Israele dove tutt'ora vivono.

B) I due fratelli Bemporad, Franco³⁸ e Renzo³⁹, hanno raccontato alcuni episodi della scuola Regina Elena con prospettive e sentimenti diversi. Con una differenza di età di poco più di un anno, vissero entrambi l'esperienza del trasferimento da Venezia a Firenze, gli anni della scuola elementare nella sezione per bambini ebrei e i primi anni della scuola media nella comunità ebraica fiorentina. La loro madre Bianca Bassani, insegnante elementare, risulta tra coloro che fecero domanda di assunzione alla scuola ebraica di Firenze in quanto perdente posto a causa delle leggi razziali⁴⁰. L'amministrazione comunitaria non la assumerà per gli anni della scuola 1938-43, ma entrerà come insegnante solo negli anni Sessanta.

I fratelli Bemporad restituiscono alcune note sull'esperienza dell'antisemitismo di strada, come ricorda Renzo: «Non essendoci macchine ci si trovava a giocare per la strada, e avevo anche compagni non ebrei. Fino al punto in cui non è nata quella cosa tipica dei ragazzi che sono un po' cattivi; in certi casi, se c'è un bambino che zoppica lo chiamano "lo zoppino". Ecco, a me non so con quanto affetto, mi chiamavano "l'ebreo", o addirittura "l'ebreaccio", che era ancora peggio. Specialmente certe volte, se uno aveva un pallone (da considerare che chi lo aveva era un signore) e io chiedevo di giocare, qualcuno mi diceva "te non giochi perché sei ebreo". Lì cominciai ad avere un po' di cicatrici addosso, perché per un bambino, ma penso anche per un grande, non si digerisce troppo bene questa cosa di essere insultati. Io stavo a guardare gli altri che giocavano, non potevo fare altro, ma dentro di me... Lo inizio a capire ora, che con tutto il martellamento dei giornali e quello che si sentiva dire in famiglia, veniva

³⁷ Una piccola parte del territorio della penisola diventerà poi lo Stato di Israele secondo il piano di ripartizione del territorio stabilito dalle Nazioni Unite con la risoluzione n. 181 del 29 novembre 1947.

³⁸ USC Shoah foundation institute for visual history and education <https://sfi.usc.edu/>. Franco Bemporad, nato a Venezia il 9 agosto 1930, intervista del 18 marzo 1998.

³⁹ USC Shoah foundation institute for visual history and education <https://sfi.usc.edu/>. Renzo Bemporad, nato a Venezia l'11 febbraio 1932, intervista del 2 aprile 1998. Intervista fatta dalla sottoscritta il 31 gennaio 2015.

⁴⁰ Archivio comunità ebraica di Firenze.

un po' accettata questa differenza, perché non si poteva fare a meno; c'era questa discriminazione e dunque bisognava accettarla. Non è che uno poteva reagire, mettersi a fare a cazzotti perché era stato chiamato così, poteva anche essere pericoloso, pertanto era bene non mettersi in mostra».

La famiglia Bemporad non era particolarmente osservante, ma rispettava le feste ebraiche partecipando alle attività in sinagoga e seguendo parte delle tradizioni, come mangiare le azzime per la festa della Pasqua ebraica. Entrambi i fratelli riferirono di aver preso consapevolezza della loro appartenenza ebraica solo andando a scuola. «Andare a scuola con ebrei non è che ci dispiacesse. Ci vedevamo al tempio⁴¹, a me parve piuttosto normale stare tutti insieme». Da alcuni passaggi delle interviste sembra emergere la presenza di attività didattiche organizzate dalla comunità per la formazione ebraica. Un'informazione poco riscontrabile in altre fonti o testimonianze fino a oggi consultate, fatta eccezione di un documento ritracciato nell'archivio della comunità ebraica, datato dicembre 1938 e firmato dal presidente Goffredo Passigli, dove si attesta che «la comunità israelitica ha costituito dei corsi settimanali di lingua e religione ebraica per gli alunni che frequentano la scuola elementare». Purtroppo non è possibile ricostruire se e come questi corsi erano organizzati. In ogni caso gli anni della scuola ebraica creeranno un nuovo ambiente di giochi e amicizie che, come raccontano i fratelli, si manterrà forte anche negli anni post-conflitto con la partecipazione ai movimenti giovanili ebraici, anche se «i soldi per acquistare le divise del movimento non c'erano e dovetti cucirmi la divisa da solo».

Franco cominciò a frequentare la terza elementare della scuola Regina Elena nell'anno 1938/39. La sua maestra era Clara Nissim Delvecchio che «era rigida, severa, ma molto brava. Mi ricordo che per l'esame di quinta ci fece imparare 10 poesie e 10 poemi a memoria».

Nello stesso anno Renzo frequentò la classe terza. La sua insegnante era Fanny Rubitschek. «[Sono] andato a scuola alla Regina Elena fino alla quarta. La quinta l'ho fatta alla Giotto. Non si sa perché ci cambiarono. Forse per le leggi razziali ancora più forti. Ho frequentato la quinta lì. Poi ho fatto l'esame di ammissione e dovetti portare il documento d'identità. Chi mi doveva esaminare aveva un foglio del Comune dove era scritto in caratteri molto grandi "di razza ebraica". Quando la professoressa lo vide, disse: "allora te sei ebreo". Mi fece molta impressione in quel momento».

Entrambi i fratelli proseguirono i corsi alla scuola media ebraica, ma persero l'anno di studio 1943/44 a causa della fuga da Firenze verso Levane Alta, in provincia di Arezzo, per evitare di essere catturati dalle squadre nazifasciste.

C) Gli anni di scuola dei fratelli Lionella⁴² e Leo Neppi Modona possono essere ricostruiti attraverso le tante interviste fatte a Lionella nel corso degli anni e le pagine del diario scritte da Leo durante il periodo 1938-44⁴³. I fratelli Neppi Modona erano

⁴¹ Sinagoga.

⁴² USC Shoah foundation institute for visual history and education <https://sf.usc.edu/>. Lionella Neppi Modona Viterbo, nata a Firenze il 16 febbraio 1931, intervista del 28 aprile 1998; intervista diretta del novembre 1998.

⁴³ Il fratello Leo nato a Firenze il 5 luglio 1932 (morto nel 1986), non ha rilasciato interviste ma possono essere

figli del prof. Aldo, uomo di profonda cultura ebraica e classica, esperto di storia e archeologia etrusca e parlava diverse lingue. Prima della nascita dei figli insegnava antichità classiche, come libero docente alla università di Pisa, pubblicava e faceva ricerca. «Negli anni Trenta vince una cattedra di studi antichi all'università di Firenze, ma per motivi probabilmente antisemiti ha accettato di insegnare latino e greco ai licei. Ha insegnato con molta passione. Poi, dopo la guerra, ha ottenuto la cattedra di antichità classiche all'università di Genova»⁴⁴. La madre, Rachel Fintz di Rodi, raccontava che prima delle leggi razziali, negli anni 1934-38, il marito aveva ricevuto l'incarico di direttore dell'istituto di Studi Romani e di incaricato presso l'università di Roma. A causa della perdita del posto di lavoro, la famiglia Neppi Modona provò a resistere un altro anno a Roma, ma successivamente venne costretta, per le ristrettezze economiche, a tornare a Firenze. «I due bambini hanno cominciato le elementari a casa perché la scuola ebraica era molto lontana dalla nostra abitazione. Così abbiamo preso una maestra elementare, Lidia Moscato, due o tre volte la settimana per insegnare a Lionella»⁴⁵. Lionella e Leo cominciarono insieme gli studi a casa, quasi in modo parallelo, dato che, come raccontava la madre, Leo aveva imparato a leggere osservando i libri e ascoltando quello che gli veniva detto. Per le famiglie benestanti, come ha raccontato Lionella, studiare a casa con maestri privati era una consuetudine. «Ho imparato l'ebraico forse prima, o parallelamente all'italiano, da mio padre. Era un maestro molto bravo che mi ha insegnato a leggere in ebraico e a dire le preghiere. Il sabato andavamo al tempio. Poi mio padre giocava con noi e quindi questo mi sostituiva le altre limitazioni: non poter disegnare, colorare, andare in macchina»⁴⁶. Si giocava a dama o altri giochi di società».

Del periodo romano Lionella ricorda che «né il padre e neppure loro andavano mai alle adunate o alle parate fasciste. Neppure al sabato fascista. Mio padre ci portava al tempio. Non abbiamo avuto l'uniforme. Non mi sono posta il problema se mi piaceva o no averla; ero troppo piccola. Ma già quando ho avuto 7 o 8 anni ho capito cosa volesse dire distruggere un gruppo di persone, il gruppo ebraico, i miei amici, quando ho visto sparire delle persone, o perché si erano convertite, cosa che consideravo orribile. Era molto forte l'ebraismo nella mia famiglia. Alle volte sentivo parlare gli adulti. I bambini sentono spesso quello che non devono sentire. Se un genitore dice "allontananti vai a giocare", allora sono pronti ad ascoltare. Così quando mio padre parlava con gli amici ho intuito cosa stava succedendo. Sentivo che mandavano via

lette le sue memorie, consultando il volume "*Barbari nel secolo XX. Cronaca familiare (settembre 1938 - febbraio 1944)*".

⁴⁴ Rachel Fintz, madre di Lionella racconta che «nel 1933 era già vincitore di concorso universitario, ma non gli hanno dato la cattedra perché era ebreo. Già nel 1933-34 non volevano dare la cattedra a un ebreo, come, per esempio, a Bonaventura che è andato via da Firenze, dopo che era stato per anni incaricato dall'università di Firenze, vincitore di un concorso non lo hanno voluto. Perché c'era il prof. Pasquali che era molto molto tedesco, andava spesso in Germania. Mi ricordo che quando Bonaventura ha vinto il concorso e la facoltà lo ha chiamato non c'era Pasquali. Dopo qualche giorno è ritornato, Pasquali ha detto: "non conta questa chiamata perché non c'ero io" - USC Shoah foundation institute for visual history and education <https://sfi.usc.edu/>. Rachel Fintz Neppi Modona, intervistata l'11 maggio 1998.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Nella tradizione ebraica, durante il sabato non vengono fatte molte attività considerate *lavoro* come accendere il fuoco, l'impianto elettrico, scrivere, tagliare, cucire o trasportare.

dei ragazzini. Sono stati spediti soli nell'allora Eretz Israel⁴⁷. Ci sarei voluta andare anch'io, mi sembrava una cosa molto bella. Invece siamo tornati a Firenze».

Per proseguire gli studi a Firenze i due fratelli dovettero superare l'esame in una scuola pubblica e ottenere così l'ammissione alla classe successiva. Un esame imposto, secondo Lionella, dalle leggi razziali, che non piaceva affatto ai due fratelli. «Fino dagli ultimi di maggio, una data terribile s'impose nella mente di Andrea e Milena⁴⁸: 15 giugno esame. Ma vi fu un momento in cui la data non sembrò più terribile. Verso la metà di giugno prima uno, poi l'altro, un febbrone alto mise a letto i due bambini e si pensò a un rinvio dell'esame; poi però diminuendo la febbre si decise di farli andare in taxi, nientemeno» (Del Vivo e Neppi Modona Viterbo 2011, 70). L'esperienza fu un vero e proprio choc. Si presentarono alla scuola Nino Bixio di Roma, dove si trovarono isolati dagli altri bambini e seduti da soli in un'immensa stanza chiusa a chiave per evitare ogni forma di contatto. «L'ambiente era tutt'altro che piacevole, la grata posta alla finestra sembrava confermare di essere una prigioniera» (Del Vivo e Neppi Modona Viterbo 2011, 71).

Anche a Firenze la famiglia mantenne la scelta di fare scuola a casa. «A Firenze la maestra era cattolica e penso che per lei deve essere stato un sacrificio non parlare dei santi o altre cose. Ci faceva però cantare "vinceremo... in cielo in terra e in mare..."», perché era obbligatorio cantare le canzoni fasciste e prepararsi a superare gli esami anche in questo settore. Poi dovevamo sapere tutto, anche su Mussolini, su sua madre Rosa Maltoni, sulla vita del re e dei principi. Così si trascuravano cose importanti e si dava molto peso alla storia italiana, alle guerre di indipendenza, al gesto dei Balilla, ai fatti eroici, anche alla storia dei latini. Sempre il patriottismo nella formazione della nostra storia e della cultura».

Dai registri della sezione ebraica della scuola Regina Elena è possibile documentare gli esami fatti dai due fratelli. Risulta che nel 1939-40 fecero entrambi l'esame di ammissione alla classe IV ottenendo ottimi risultati. Concluso il ciclo delle elementari, proseguirono gli studi nella scuola media gestita dalla comunità ebraica. I ricordi di quel periodo sono ancora vivi e i rapporti di amicizia nati allora sono stati curati e mantenuti, da Lionella, negli anni.

Nei ricordi di Lionella la scuola media «era una scuola molto piccola, c'erano tutti i livelli dalla prima media agli ultimi anni del liceo, suddividendoli attraverso i vari tipi di liceo: liceo scientifico, classico, la scuola magistrale e gli studi tecnici. I professori erano tutti docenti universitari alle classi superiori. I docenti delle scuole superiori insegnavano nelle classi inferiori. Il livello era altissimo. Una scuola con un'impostazione molto moderna. I ragazzi si riunivano per fare le materie comuni. L'italiano veniva insegnato a tutti nello stesso modo. La matematica diversificava un po'. Ogni anno si facevano gli esami fuori. Io ho fatto la prima e seconda media nel 1941 e 1942 con la prof.ssa Andreina Curiat per lettere, Marcella Frankenthal per matematica,

⁴⁷ Dall'ebraico Terra di Israele.

⁴⁸ Andrea e Milena sono i nomi che Leo ha scelto quando ha scritto il suo diario per nascondere la propria identità e quella della sorella (Del Vivo e Neppi Modona Viterbo 2011).

la professoressa Provenzal per il disegno. In classe erano circa 10-15 ragazzi. Non si parlava di politica perché non volevamo portare i problemi dentro la scuola, ma i professori ci facevano respirare aria di libertà di pensiero, democrazia e partecipazione. Per noi è stata una grande opportunità di crescita e di formazione che ci ha permesso di superare le cose terribili che ci sarebbero capitate di lì a poco»⁴⁹.

Dopo la guerra i fratelli Neppi Modona continuarono a studiare all'università. Lionella diventerà professoressa e preside delle scuole medie e Leo docente di lingua francese all'università di Cagliari.

D) Le testimonianze delle sorelle Loretta⁵⁰ e Milca Bemporad ci danno alcuni dettagli della vita scolastica di quegli anni, permettendoci di capire alcuni aspetti dell'organizzazione. Nate in una famiglia ebraica interessata al mantenimento della tradizione, ma non osservante, avevano i nonni materni che provenivano dalla Polonia e dalla Germania. Ed erano soprattutto i nonni Chludnevitza a trasmettere ai bambini i significati delle feste ebraiche, in particolare della Pasqua. Andavano quindi in sinagoga con una certa frequenza e, approfittando del fatto che abitavano vicino alla comunità ebraica, Loretta era stata iscritta al giardino di infanzia israelitico. Ma durante gli anni in cui dovevano frequentare la scuola elementare, le due sorelle vissero in una casa lontana dall'unica scuola dove era presente la sezione per bambini ebrei. Per tale motivo Loretta, più grande di due anni di Milca, venne preparata alla prima elementare dalla zia paterna, Matilde, che era molto severa. Così Loretta entrò nella sezione ebraica della scuola Regina Elena andando direttamente in seconda elementare con l'insegnante Olga Ottolenghi, nell'anno scolastico 1941/42. La sorella Milca, invece, entrò regolarmente in prima elementare l'anno successivo, 1942/43. Per il primo anno Loretta andò a scuola da sola. Alle volte si fermava a giocare con i compagni di scuola nella piazza che attraversava ogni mattina e scoprì che in quel luogo venivano coltivati gli "orti di guerra", piccoli appezzamenti di terreno dove venivano fatti crescere cipolle, grano, ortaggi ecc. A scuola «avevamo il libro di testo che era tutto un panegirico di Mussolini. A regola era lo stesso libro che avevano gli altri bambini. Mussolini era millantato sempre e nel testo si parlava solo di lui». Le attività scolastiche erano organizzate in modo tale che non ci fossero contatti tra i bambini della sezione ebraica e gli altri. Delle volte, però, capitava «che ci portassero in un gran salone per farci fare delle esercitazioni. Una volta capitò che ci portarono con tutti i bambini della scuola per fare delle prove di respirazione con delle maschere, perché dovevano usare un gas disinfettante» (Bemporad 2005). Dai racconti di Milca sembra che nella scuola Giotto la frequenza fosse nell'orario antimeridiano. Ricorda che a scuola davano il latte ed era difficile che questo venisse dato nel pomeriggio. «I bambini dovevano portare un bicchierino di alluminio, ma noi avevamo un bicchierino in due. Me lo ricordo quando io ero in prima e te eri in terza e io venni in classe tua a prendere questo bicchierino

⁴⁹ Intervista realizzata dalla sottoscritta nel novembre 1998.

⁵⁰ USC Shoah foundation institute for visual history and education <https://sfi.usc.edu/>. Loretta Bemporad, nata a Firenze il 20 aprile del 1934, intervistata il 29 aprile 1998; intervista realizzata insieme alla sorella Milca Bemporad, nata a Firenze il 25 ottobre 1936, intervista realizzata a Firenze l'11 marzo 2019.

e mi vergognavo molto perché c'erano i bambini più grandi».

Alla scuola Giotto la sezione per bambini ebrei era stata confinata nella parte sinistra dell'edificio. Nel corridoio di questa ala l'insegnante metteva i bambini in fila per fare ginnastica. Andare in palestra era proibito perché ci andavano solo bambini di "razza ariana". «La mia maestra era severa, ma non troppo, mentre dicevano che la maestra della classe accanto alla nostra fosse così tremenda che arrivava perfino a dare degli schiaffi ai bambini più terribili che osavano risponderle male e farla arrabbiare con la loro ignoranza» (Bemporad 2005, 35). L'idea che ci fosse questa insegnante così tremenda risuonava nella scuola con molto timore. Era una notizia conosciuta da tutti i bambini. «La mia insegnante – racconta Milca – era Fanny Rubitscheck, molto brava, che poi fu deportata ad Auschwitz»⁵¹.

Anche per Loretta e Milca alcune amicizie nate tra quei banchi di scuola sono continuate e si sono rafforzate negli anni. Per Loretta l'amicizia con Anna Orvieto, una delle tre bambine di nome Anna che frequentavano la stessa classe, si era particolarmente rafforzata quando venne a sapere che il padre della compagna era mancato. Per Loretta, che stava frequentando la terza, fu la prima volta che sentiva parlare di morte e di come la fine della vita potesse venire improvvisamente, lasciando tutti, in particolare i bambini, sgomenti e tristi. Andando a visitare l'amica, Anna la fece entrare nella sua "stanza dei giochi": «fui veramente stupita di vedere che una camera non solo era tutta sua, ma addirittura serviva soltanto per giocare ed era piena di balocchi. Le dissi che era molto fortunata, ma lei rispose che era quasi sempre sola perché i suoi fratelli erano più grandi di lei e che ero più felice io che avevo dei fratelli più piccoli con cui potevo giocare» (Bemporad 2005, 37).

Le due sorelle lasciarono la scuola a metà dell'anno 1942/43 perché sfollate in campagna con la famiglia per paura dei bombardamenti. Riuscirono a tornare a Firenze per le verifiche finali e l'esame di terza elementare. Nel frattempo vennero seguite nello studio e nella preparazione dalla nonna materna, Marta. Sarà infatti lei, visto che la mamma Frida era molto malata e doveva stare a riposo, a curare per due anni la preparazione scolastica delle nipoti. Grazie all'aiuto della zia Matilde e di un'altra insegnante, nonna Marta si era procurata delle dispense di didattica. Con l'aiuto di queste «ci insegnava le tabelline, ci faceva i dettati e ci dava da comporre dei termini, ma invece di stare in classe si faceva tutto sull'aia. Noi si prendeva tutto un po' alla leggera, però, quando finita la guerra siamo tornate a Firenze e abbiamo fatto l'esame per entrare alla scuola ebraica, che era stata riaperta, ci hanno fatto tutti i complimenti chiedendoci chi ci aveva preparato così bene». La preparazione data dalla nonna permise loro di non perdere l'anno scolastico e consentì a Milca di inserirsi nella classe terza e a Loretta nella quinta nella scuola riaperta dalla comunità ebraica nell'ottobre 1944. Il fratello più piccolo, Ennio, iniziò dalla prima. «Dei dodici compagni che avevo in terza alcuni erano rimasti in quarta, altri che si erano rifugiati in Svizzera non erano ancora potuti tornare, mentre un bambino non tornò mai perché era stato

⁵¹ Le due sorelle, Laura e Fanny Rubitscheck, vengono arrestate a Firenze il 24 novembre 1943 da italiani. Detenute nel carcere di Firenze vengono poi portate a Verona e da lì, il 6 dicembre 1943, ad Auschwitz (Picciotto 1991).

portato via con la sua famiglia dai soldati tedeschi» (Bemporad 2005, 131).

La scuola ebraica di Firenze riaprì con un nuovo spirito e molto entusiasmo. Ma andare a scuola era un'impresa «viste le distanze e l'attraversamento delle strade distrutte e percorse dai mezzi delle forze alleate che dovevano ancora sfondare il fronte. Andarci tutte le mattine a piedi ci prendeva almeno un'ora di tempo». Durante i primi anni di ritorno alla scuola ebraica di via Farini, le sorelle ricordano che c'erano molti bambini stranieri le cui famiglie si erano nascoste in Italia, perché considerata luogo meno pericoloso rispetto a quello austriaco, polacco, turco ecc. Le insegnanti erano tutte nuove; non venne chiamata nessuna di quelle della sezione separata. «Il maestro Giulio Canarutto seguiva solo la classe quinta, le altre insegnanti erano dolci e molto brave. C'erano la Franca Viterbo e la Giuliana Bemporad. La più bella di tutte era la morà Itala⁵². Ma soprattutto c'erano i soldati della Brigata ebraica palestinese, Ariè ed Eliahu, del quale erano tutte innamorate. I soldati in divisa ci insegnavano l'ebraico, le canzoncine e le poesie che ricordo ancora». Per i bambini più grandi che frequentavano le scuole medie era stato organizzato un doposcuola per insegnare la lingua ebraica e per partecipare alle feste e alle recite che i volontari preparavano con le insegnanti e i soldati della Brigata ebraica palestinese⁵³.

Conclusioni

Da quanto considerato in questo contributo, la storia della sezione per i bambini di "razza ebraica" delle scuole elementari Regina Elena e Giotto di Firenze e le esperienze vissute dai bambini di allora è una pagina che merita di essere ancora esplorata ed analizzata in profondità. La voce di chi è stato bambino durante il periodo delle discriminazioni e ha poi vissuto l'esperienza dei nascondimenti fatti di paure, sofferenze, deportazioni, è stata per lungo tempo ritenuta poco significativa per la memoria e la ricostruzione storica di quegli anni. Lo sguardo storico è ancora generalmente orientato a evidenziare le testimonianze prodotte dagli adulti, ma le tracce delle interviste, qui riportate, aiutano a cambiare prospettiva mostrandoci come i bambini fossero in grado di percepire e dare significato alla realtà che stavano vivendo (Maida 2013).

Le tracce di testimonianze riportate si sono soffermate a considerare cosa fosse successo dopo la liberazione di Firenze del 1944. In particolare è emerso il riferimento alla riapertura della scuola elementare ebraica di via Farini. Un evento che veniva percepito come il ritorno alla normalità, alla libertà di poter dichiarare al mondo la propria identità, ad una vita senza paure e terrore.

Le memorie di chi ha potuto raccontare il dopo sono, tuttavia, accompagnate dal silenzio di coloro che non hanno potuto far conoscere come hanno vissuto i loro giorni alla scuola elementare e come è continuata la loro storia, perché la furia nazifascista

⁵² Maestra in ebraico. *Morè* significa maestro.

⁵³ La Brigata Ebraica Palestinese era un'unità militare composta da volontari ebrei che già risiedevano in Palestina e inquadrata all'interno delle truppe alleate inglesi (Tagliacozzo 2003).

li ha catturati e portati a morire lontani. Da Firenze sono stati deportati nei campi di sterminio 33 bambini ebrei, quelli che avevano pochi mesi, come Fiorella Calò nata il 1 settembre 1943, e quelli più grandi come David Acco nato il 24 maggio 1927 a Trieste (Picciotto 1991). Ricordiamo in particolare i nomi di coloro che, dopo aver frequentato la sezione per i bambini di “razza ebraica”, sono stati inghiottiti da fuoco di Auschwitz: Amyel Sadun, Lea Sadun, Massimo Della Torre, Manilo Della Torre, Lucio Gallico, Ugo Ferro, Anna Ferro, Sergio Melli, Sissel Vogelmann, Sara Graziani.

Archivi

Archivio di Stato di Firenze

Archivio della Comunità Ebraica di Firenze

Archivio dell'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane

Yad Vashem Archives Holocaust Survivors Testimonies

USC Shoah Foundation Institute for visual History and Education

Bibliografia

Antonucci, Silvia Haia, e Piperno Beer, Giuliana. 2015. *Sapere ed essere nella Roma razzista. Gli ebrei nella scuola e nell'università*. Roma: Gangemini Editore.

Beccaria Rolfi, Lidia, e Maida, Bruno. 1997. *Il futuro spezzato. I nazisti contro gli ebrei*. Firenze: Giuntina.

Bemporad, Loretta. 2005. *Un'ebrea piccola piccola. Storia familiare di una bambina d'altri tempi*. Firenze: Giuntina.

Betti, Carmen. 1984. *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*. Firenze: La Nuova Italia.

Bonino, Cristina. 1999. “La scuola ebraica di Torino, 1938-1945.” In *1938 I bambini e le leggi razziali in Italia*, a cura di Bruno Maida, 65-74. Firenze: Giuntina.

Del Canuto, Francesco. 1972. *Il movimento sionistico in Italia dalle origini al 1924*. Milano: Federazione Sionistica Italiana.

Del Vivo, Caterina, e Neppi Modona, Lionella. 2011. *Barbari nel secolo XX. Cronaca familiare (settembre 1938 - febbraio 1944)*. Cagliari: Editrice Sarda.

Di Palma, Sara Valentina. 2004. *Bambini e adolescenti nella Shoah: storia e memoria della persecuzione in Italia*. Milano: Unicopli.

Di Palma, Sara Valentina. 2014. *Se questo è un bambino. Infanzia e Shoah*. Firenze: Giuntina.

Di Porto, Bruno. 1995. “La «Rassegna Mensile di Israel» in epoca fascista.” *La Rassegna Mensile di Israel* 61, 1, gennaio-aprile: 7-60.

Di Segni, Gianfranco, e Quercioli Mincer Laura. 2013. *Rabbini di Roma nel Novecento: Vittorio Castiglioni, Angelo Sacerdoti, David Prato*. Firenze: Giuntina.

Fishman, Daniel. 1938. “Una risposta ebraica alle leggi. L'organizzazione delle scuole.” *La Rassegna Mensile di Israel* 54, 1-2: 335-364.

- Fishman, Daniel. 2018. *Le classi invisibili. Le scuole ebraiche in Italia dopo le leggi razziste (1938-1943)*. Milano: Il Prato.
- Gaudio, Angelo. 2001. *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento: dalla Restaurazione alla caduta della Destra*. Brescia: La Scuola.
- Guetta, Silvia. 1993. "L'educazione ebraica: il Talmud Torà di Firenze dal 1860 al 1922." In *Italia Judaica. Gli ebrei nell'Italia unita 1870-1945*, a cura di AA.VV., 82-97. Roma: Ministero dei Beni Culturali e Ambientali, Ufficio Centrale per i beni archivistici.
- Guetta, Silvia. 1997. "La scuola ebraica dall'emancipazione alla riforma Gentile." In *E li insegnerai ai tuoi figli. L'educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali a oggi*, a cura di Anna Maria Piussi, 169-181. Firenze: Giuntina.
- Guetta, Silvia. 1998. "A scuola non solo crocifissi. Il contributo all'educazione della stampa periodica ebraica e protestante tra Ottocento e Novecento." In *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, a cura di Giulia Di Bello, Silvia Guetta, e Andrea Mannucci, 149-241. Firenze: Centro Editoriale Toscano.
- Guetta, Silvia. 1998. "La scuola ebraica fiorentina dal 1944 a oggi." In *Presto apprendere, tardi dimenticare: l'educazione ebraica nell'Italia contemporanea*, a cura di Anna Maria Piussi, 85-98. Milano: Franco Angeli.
- Lattes, Dante. 1938. "Nell'ora della prova." *Israel*, XXIII, 46: 1-4.
- Longo Adorno, Massimo. 2003. *Gli ebrei fiorentini dall'emancipazione alla Shoà*. Firenze: Giuntina.
- Lorè, Michele. 2012. *Ebrei nella scuola fascista: gli anni delle leggi razziali*. Roma: Monolite.
- Luzzatto Voghera, Gadi. 2000. "Percorsi della cultura ebraica in età moderna." In *La cultura ebraica*, a cura di Patrizia Reinach Sabbadini, 166-194. Torino: Einaudi.
- Luzzatto Voghera, Laura, e Segal, Maria Teresa. 2012. *Ritorno a scuola. L'educazione dei bambini e dei ragazzi ebrei a Venezia tra leggi razziali e dopoguerra*. Portogruaro: Nuovadimensioni.
- Luzzatto, Sergio. 2018. *I bambini di Moshe. Gli orfani della Shoah e la nascita di Israele*. Torino: Einaudi.
- Maida, Bruno. 1999. *1938 I bambini e le leggi razziali in Italia*. Firenze: Giuntina.
- Maida, Bruno. 2013. *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia 1938-1945*. Torino: Einaudi.
- Margulies, Samuel Hirsch. 1908. *Il Talmud Torà di Firenze*. Firenze: Tip. Galletti e Cassuto.
- Marzano, Arturo. 2017. *Storia dei sionismi: lo stato degli ebrei da Herzl ad oggi*. Roma: Carocci.
- Milano, Attilio. 1963. *Storia degli ebrei in Italia*. Torino: Einaudi.
- Molinari, Maurizio. 1991. *Ebrei in Italia: un problema di identità (1870-1938)*. Firenze: Giuntina.
- Momigliano Levi, Paolo. 1996. *Storia e memoria della deportazione. Modelli di ricerca e di comunicazione in Italia e in Francia*. Firenze: Giuntina.
- Piattelli, Angelo M. 2013. "David Prato, una vita per l'ebraismo." *La Rassegna Mensile di Israel* 79, gennaio-dicembre: 109-232.
- Picciotto, Liliana. 1991. *Il libro della memoria. Gli Ebrei deportati dall'Italia (1943-1945)*. Milano: Mursia.
- Picciotto, Liliana. 2017. *Salvarsi. Gli Ebrei d'Italia sfuggiti alla Shoah. 1943-1945*. Torino: Einaudi.

- Pinto, Vincenzo. 2009. "Ebraismo «inter homines» o «in interiore judaeo»? Educazione e politica nel socialismo nazionale di Enzo Sereni (1918-1925)." *Studi Storici* 50, 2, aprile-giugno: 459-479.
- Piussi, Anna Maria. 1997. (a cura di). *E li insegnerai ai tuoi figli. L'educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali a oggi*. Firenze: Giuntina.
- Prato, David. 1915. "Il Talmud Torà di Firenze." *La Settimana israelitica* 16 dicembre: 1-15.
- Sacerdoti, Angelo. 1923. "Un grido di allarme." *Israel* VIII, 38,17 settembre: 1-4.
- Salvadori, Roberto G. 1995. *Breve storia degli ebrei toscani. IX-XX secolo*. Firenze: Le Lettere.
- Sarfatti, Michele. 2000. *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*. Torino: Einaudi.
- Sarfatti, Michele. 2005. *La Shoà in Italia. Le persecuzioni degli ebrei sotto il fascismo*. Torino: Einaudi.
- Tagliacozzo, Michael. 2003. "Attività dei soldati di Eretz Israel in Italia (1943-1946). Il corpo ausiliario dei soldati ebrei palestinesi nell'armata di liberazione inglese." *La Rassegna mensile di Israel* 69, 2, maggio-agosto: 575-592.
- UCII. 1936. *Programmi per l'insegnamento delle materie ebraiche nelle scuole elementari e medie delle Comunità Israelitiche*. Roma.
- Viterbo, Lionella. 1997. *Spigolando nell'archivio della Comunità ebraica di Firenze*. Firenze: Giuntina.
- Zargani, Aldo. 1995. *Per violino solo. La mia infanzia nell'Aldiqua 1938-1945*. Bologna: Il Mulino.

MARTINO OPPIZZI

SPREADING “THE PRIDE OF THE RACE” ABROAD: THE SHADOW
OF RACIAL LAWS IN THE ITALIAN SCHOOLS OF TUNISIA

ISTILLARE “L’ORGOGGIO DI RAZZA” ALL’ESTERO: GLI EFFETTI
DELLE LEGGI RAZZIALI NELLE SCUOLE ITALIANE IN TUNISIA

The introduction of anti-Jewish legislation in Italian schools, since September 1938, had been studied by several historiographical works. However, the application of the racial laws – both as jurisdictional precepts and as propaganda – in the educational institutions of the Italian communities abroad is less known. The fascist regime had deployed a considerable effort in the fascistization of emigrants, and schools had already played a key role in this work of political education, even before 1938. After the outbreak of State anti-Semitism, the answers given by the local authorities of Fascist regime, essentially the political representative and the scholastic staff, were heterogeneous and greatly influenced by the different political, cultural and juridical contexts in which they operated. For this reason too, the studies on the subject are still rare and fragmented. Using a little-known documentation, like the funds of “Scuole Italiane all’Estero”, the article aims to reconstruct the translation of the racial directives from Italy to Tunisia in its various facets, without neglecting the voices of the protagonists, collected during the period 2013-2017. From this first analysis, the Tunisian case appears as emblematic to understand how, and how far, the local fascist authorities translated the directives of racial exclusion from the centre to the periphery, as well as the importance of diligence and conformism in the mechanism of persecution.

L'introduzione della legislazione antiebraica nelle scuole d'Italia, a partire dal settembre 1938, è stata oggetto di numerose riflessioni storiografiche. Meno conosciuta è invece l'applicazione delle leggi razziali, intese sia nel loro aspetto burocratico-normativo che in quello morale e propagandistico, nelle istituzioni scolastiche delle comunità italiane di emigrazione. Il regime fascista aveva dispiegato uno sforzo notevole nella costruzione di un consenso tra gli emigrati, e in quest'opera le scuole italiane all'estero avevano svolto un ruolo cardinale, anche prima del 1938. All'irrompere dell'antisemitismo di Stato, le autorità politiche e scolastiche fasciste all'estero diedero risposte eterogenee, certamente influenzate dai diversi contesti politici, culturali e giuridici in cui si trovarono ad operare. Appoggiandosi su una documentazione poco battuta, come i fondi delle Scuole Italiane all'Estero, l'articolo mira a ricostruire l'impatto dell'antisemitismo di Stato nelle scuole italiane di Tunisia, integrandovi un corpus di testimonianze orali raccolte nel periodo 2013-2017. Il caso tunisino, infatti, appare come un punto di osservazione emblematico per comprendere in che misura le autorità fasciste locali si applicarono per tradurre le direttive di esclusione razziale dal centro alla periferia, nonché il peso giocato dallo zelo e dal conformismo burocratico all'interno del meccanismo persecutorio.

Key words: Antisemitism; Fascism; Schools; Tunisia.

Parole chiave: Antisemitismo; Fascismo; Scuole; Tunisia.

Introduzione

La riflessione sull'antisemitismo italiano, le sue caratteristiche e il suo lascito ha occupato per lungo tempo una posizione marginale nella storiografia italiana. Fino alla fine degli anni '80, l'indagine di Renzo De Felice (De Felice 2008) rappresentava un contributo isolato, benché pionieristico. Le iniziative sorte per la commemorazione del cinquantesimo anniversario del Manifesto della razza (Sarfatti 1988; Cavaglion et Romagnani 1988) offrirono l'occasione per rilanciare l'interesse non solo nella cerchia degli studiosi ma anche nell'opinione pubblica italiana. Nei decenni successivi si è assistito al decollo di una nuova storiografia sul tema degli ebrei in Italia e sull'impatto del fascismo sulla loro traiettoria storica, che ha aggiornato vecchi paradigmi e proposto riflessioni originali e di più ampio respiro. Le interpretazioni riduzioniste, assieme all'idea di una svolta antisemita dettata da Hitler (Momigliano 1946; Spinosa 1952), hanno definitivamente lasciato il posto a indagini rivolte ormai alle radici endogene del fenomeno. Le misure discriminatorie messe in atto dal regime fascista sono state rilette in un'ottica di lungo periodo (Sarfatti 2007; Toscano et Piatelli 2010) e molta attenzione è stata posta alle fasi di gestazione della dottrina razziale fascista, di cui il Manifesto del 1938 rappresentò, più che un atto di fondazione, un punto di approdo (Matard-Bonucci 2006).

A partire dagli anni 2000, il dibattito sull'antisemitismo si è iscritto in un alveo storiografico più ampio, che ha portato alla rilettura da un lato dell'esperienza coloniale italiana, con i suoi imprescindibili corollari di repressione ed esclusione su base razziale, e dall'altro del fascismo nel suo complesso. La "riscoperta" della questione di un razzismo italiano ha infatti accompagnato l'emergere di una nuova storiografia coloniale che, dagli anni '90, ha rimesso radicalmente in discussione il "mito del bravo italiano" (Bidussa 1994) che era stato propugnato fin dal dopoguerra, e anche da autori non italiani (Poliakov et Sabelle 1954; Poliakov 1955). Entrambi gli ambiti di ricerca sono stati dunque accomunati da un ritardo colmato solo in tempi recenti: ciò ha favorito riflessioni comuni e frequenti sconfinamenti disciplinari. La violenza delle occupazioni coloniali in Libia e nell'Africa Orientale Italiana è stata messa in luce sia da studi di carattere politico-militare (Del Boca et Hesnawi 1991; Rochat 2005) che da analisi di stampo più storiografico (Del Boca 2000; Matard-Bonucci 2008), rimettendo al centro del dibattito le responsabilità italiane. Anche il giudizio indulgente sulle occupazioni militari italiane durante la Seconda Guerra mondiale è stato oggetto di una revisione profonda, che ha fatto chiarezza, tra le altre cose, sui limiti e le contraddizioni della protezione degli ebrei nei Balcani e nella Francia meridionale (Rodogno 2003). Al contempo, si è sottolineata la matrice comune sottintesa al razzismo coloniale fascista e alla svolta antiebraica, nonché il legame di questi due fenomeni con la volontà mussoliniana di "rifare gli italiani" in senso imperialistico, dopo la conquista dell'Etiopia e l'indirizzo sempre più totalitario del regime: un obiettivo ideologico in cui la scuola ebbe un ruolo cruciale (Matard-Bonucci 2006).

Seguendo un percorso diverso ma parallelo, gli studi sull'antisemitismo in Italia hanno beneficiato di nuove riflessioni storiografiche sull'esperienza fascista comples-

siva. L'interesse ai caratteri emozionali (Duggan 2013) e sociali (Dogliani 2008) del regime ha condotto a rifocalizzare l'attenzione sulle risposte della popolazione alle iniziative politiche del centro, e a rivalutare il peso degli attori locali¹. Nel solco di questo ribaltamento di prospettiva, un peso crescente è stato attribuito alla ricezione dell'antisemitismo da parte della popolazione italiana, nonché alle dinamiche di micropotere che regolavano i meccanismi della persecuzione e che garantivano l'efficace trasmissione delle direttive del centro verso la periferia. Meccanismi che furono documentati in tempo di pace (Collotti 2008) come in tempo di guerra (Levis Sullam 2016).

Muovendo dai numerosi dibattiti ancora aperti, il presente contributo si propone di stimolare la riflessione attorno ai nodi storiografici sopracitati, prendendo come caso di studio la comunità ebraica italiana di Tunisia e l'impatto delle leggi razziali sul sistema scolastico locale. I cittadini italiani di religione ebraica che si trovarono coinvolti nella svolta antisemita del 1938 rappresentano, infatti, un soggetto doppiamente periferico: in quanto esterno alla penisola italiana e in quanto incluso in un possesso coloniale al di fuori della sfera d'influenza diretta dell'Italia. La peculiarità di tale contesto politico ebbe considerevoli ripercussioni, tanto sulle reazioni degli ebrei coinvolti quanto sul comportamento delle autorità italiane chiamate a aderire al nuovo corso. In tal modo, la Tunisia si presenta come un osservatorio originale per comprendere da un lato l'azione delle autorità locali nell'applicazione delle leggi razziali, intese sia nel loro aspetto burocratico-normativo che in quello morale e propagandistico, e dall'altro la reazione composita della comunità ebraica italiana che ne venne coinvolta.

Premesse e attori locali

Benché la Tunisia fosse ufficialmente un Protettorato francese fin dal 1881, gli emigrati italiani conservarono per lungo tempo la maggioranza relativa in seno alla popolazione di origine europea. Nel primo dopoguerra, di fronte a una popolazione tunisina di 1.900.000 persone (di cui 48.000 ebrei²) e di 54.000 francesi, gli italiani assommavano ufficialmente 84.000 individui (De Montety 1937, 412), benché le statistiche redatte dalla Residenza tendessero a sottostimare le presenze e le stesse autorità francesi ammettessero, nei carteggi riservati, cifre molto più alte, non inferiori alle 100.000 unità.

La condizione giuridica della popolazione italiana era stata fissata dalla Convenzione italo-francese del 1896, che se da un lato aveva reso gli italiani del paese giudicabili solo dalla legge francese (abrogando il precedente sistema delle capitolazioni), dall'al-

¹ In quest'ottica, ha avuto un peso notevole la Commissione per la ricostruzione delle vicende che hanno caratterizzato in Italia le attività di acquisizione dei beni di cittadini ebrei, che ha operato tra il 1998 e il 2001 sotto la direzione dell'On. Tina Anselmi. La Commissione ha fatto luce su un fenomeno di vastissime proporzioni, anche grazie allo studio di archivi locali e periferici, e stimolato una ricca messe di studi.

² *Statistique générale de la Tunisie – année 1922*, redatta dalla Direction Générale de l'Agriculture, du Commerce et de la Colonisation, Tunis, 1924.

tro aveva accordato loro privilegi esclusivi, come quello di trasmettere la cittadinanza italiana ai figli nati su suolo tunisino secondo il principio dello *ius sanguinis*. Sotto il profilo sociale, la comunità italiana era composta in larga parte da un ceto operaio e contadino di origine siciliana, di religione cattolica e di condizioni economiche precarie (Russo 2018), insediato soprattutto nei sobborghi della capitale Tunisi, nella penisola del Cap Bon (dove intensa era la coltivazione della vite) e in misura minore nei centri costieri del sud-est e nelle regioni minerarie dell'entroterra. A Tunisi e nei principali poli marittimi, a questo "proletariato coloniale" si affiancava un ceto medio composto in prevalenza da commercianti, proprietari e liberi professionisti, che arrivavano in certi casi ad accumulare fortune cospicue. Siffatto dualismo non si manifestava solo in ambito sociale e geografico ma anche sul terreno religioso. Nella massa dei 100.000 italiani formalmente cattolici, i circa 4.000 ebrei italiani si trovavano infatti nella curiosa condizione di "comunità nella comunità". Si trattava in buona parte di discendenti di un nucleo di mercanti di Livorno insediatisi a Tunisi tra il XVII e il XVIII secolo, da cui l'appellativo "livornesi" con cui in Tunisia si indicavano abitualmente gli ebrei originari della penisola. Concentrati a Tunisi e nelle principali città della costa, gli ebrei italiani costituivano un gruppo piuttosto omogeneo dal punto di vista culturale e sociale: il tasso di matrimoni misti con italiani non ebrei era di molto inferiore a quello registrato nel 1938 nella penisola³, e le indagini sulla struttura socio-professionale della comunità suggeriscono una condizione di relativo benessere. Nel 1922, mentre la popolazione italiana nel suo complesso era composta per circa l'80% di contadini e operai (Bessis 1981, 13), quasi il 90% del sottogruppo degli ebrei livornesi si dichiarava occupato nel commercio, nell'impresa e nelle libere professioni⁴. A ciò si sommava una spiccata coscienza del proprio status sociale, che appariva ai correligionari tunisini come uno «smisurato orgoglio» (Chouraqui 1972, 122) o come un sentimento di snobismo. Giacomo Nunez, cresciuto negli anni Trenta in seno a una famiglia della media borghesia imprenditoriale di Tunisi, ricorda tra i vari aneddoti che ai Livornesi si rinfacciava «di bere l'acqua con la forchetta» (Nunez 2013, 72).

Il cliché degli ebrei italiani di Tunisia come un'élite poggiava comunque su un fondo di realtà: tra la metà del XIX e l'inizio del XX secolo, i Livornesi erano stati tra i protagonisti più attivi della vita sociale e politica della comunità. Il loro spirito di iniziativa, la loro mediazione con le autorità italiane e i loro capitali si dimostrarono decisivi per la fondazione di scuole, giornali, di un comitato locale della società Dante Alighieri, di una banca, di una camera di commercio, di teatri, di cinema e di numerose istituzioni a carattere filantropico (come l'orfanatrofio Principe di Piemonte, inaugurato nel 1916 per assistere gli orfani di guerra). Le frequenti sottoscrizioni

³ Secondo statistiche elaborate dagli uffici della *Demorazza* nell'ottobre del 1938, sulla base del censimento degli ebrei in Italia, i matrimoni giudicati "misti" costituivano il 44% del totale. In Tunisia, lo spoglio dei registri consolari italiani nel periodo 1919-1939 aveva registrato solo un 21% di matrimoni tra ebrei italiani e non ebrei: e si tratta una percentuale sovrastimata, che non tiene conto dei numerosi matrimoni tra ebrei italiani e stranieri, soprattutto francesi. Si veda Archivio centrale dello Stato (da adesso ACS), Roma, *Demorazza - Affari diversi*, busta 22; Archivio storico diplomatico del Ministero degli affari esteri, Roma (da adesso ASDMAE), *Registri consolari 1919-1939*, Tunisia.

⁴ *Almanacco italiano della Tunisia - 1921*, Firenze, Bemporad, 1921; *Almanacco italiano della Tunisia - 1922*, Tunisi, tipografia Finzi, 1922.

pubbliche lanciate dalla comunità italiana trovavano gli ebrei in prima fila: ancora nel 1938, essi contribuirono per il 37% alle donazioni private raccolte per l’ampliamento dell’Ospedale Italiano di Tunisia⁵.

La svolta politico-istituzionale di Mussolini era stata accolta con sentimenti contrastanti: la promessa di una maggior tutela degli emigrati italiani nel mondo (sintomaticamente ribattezzati “Italiani all’estero” per sottolinearne il legame inscindibile con la madrepatria) aveva suscitato simpatia nei ceti medi urbani, tradizionalmente sensibili al tasto patriottico⁶. I tentativi di prendere il controllo delle istituzioni locali esautorando le vecchie classi dirigenti, invece, aveva suscitato malcontento e resistenze. Il regime seppe però giocare abilmente la carta del nazionalismo per far breccia nelle coscienze degli italiani di Tunisia, presentandosi come il difensore del benessere e dell’italianità contro le politiche assimilatrici della Francia. La retorica fascista degli italiani come “emigrazione del lavoro” trovò in Tunisia un buon terreno di coltura nelle classi meno abbienti, mentre nei confronti del ceto medio-alto il regime alternò repressione e cooptazione. Il risultato tra gli ebrei italiani locali fu che le resistenze, forti soprattutto negli anni Venti, lasciarono il posto a un’adesione generalizzata, osservata da quasi tutti i testimoni dell’epoca⁷.

La scelta, infine, di rinunciare alla fondazione di un Fascio all’Estero e di affidare la guida della comunità a un Console Generale, dando l’apparenza di una continuità con il passato, contribuì a legittimare politicamente il regime e a rinforzare l’equivalenza tra fascismo e sentimento di italianità. A giudicare dai fascicoli personali della Direzione Generale del Personale del Ministero degli affari esteri (MAE), il regime si sforzò di inviare a Tunisi consoli di provata esperienza e fedeltà, ma anche dotati di cultura, perspicacia e tatto. Il console generale Giacomo Silimbani, in carica a Tunisi dall’agosto 1937, incarnava questo ideale di quieto rigore: capace cioè di accattivarsi la stima dei compatrioti, ma anche di gestire incidenti diplomatici e situazioni incresciose. Quando, nel settembre 1937, un gruppo di cadetti fascisti, probabilmente protetti dall’OVRA, irruppe nella sede degli antifascisti locali e assassinò il giovane militante siciliano Giuseppe Miceli, Silimbani riuscì a far imbarcare i responsabili verso l’Italia e a calmare le acque con le autorità francesi: una condotta segnalata positivamente nel rapporto informativo redatto da Vittorio Cerruti, il quale lodò la «fermezza» e «il sangue freddo» del console⁸.

Accanto al consolato, le scuole rappresentarono il grande pilastro della strategia di

⁵ Da un’analisi delle liste di donazioni pubblicate dal giornale *L’Unione* nel 1938.

⁶ A titolo di esempio, tra i 412 ebrei italiani i nomi più frequenti erano Giuseppe (32 casi) e Vittorio (24 casi). Si veda *Almanacco italiano della Tunisia* 1921.

⁷ Ancora nel 1930, ad esempio, un informatore della Residenza francese segnalava che «è tra questi ebrei livornesi di Tunisia che si trova il più grande numero di italiani antifascisti [sottolineatura originale]» (*c’est parmi ces juifs livournais de Tunisie qui se trouve le plus grand nombre d’Italiens antifascistes*). Centre des Archives diplomatiques de la Courneuve, *Correspondance Politique et Commerciale – Tunisie*, busta 485, dossier Guido Pariente. Sette anni più tardi, Henry de Montety scriveva invece che «un’abilissima propaganda ha fatto schierare questi Israeliti dalla parte del fascismo» (une très habile propagande a rallié ces Israélites au fascisme), mentre le autorità francesi definivano gli ebrei italiani «l’armatura finanziaria del Fascismo tunisino». Centre des Archives diplomatiques de Nantes, *1^{er} Versement, Tunisie*, busta 2140, rapporto del 12 agosto 1937.

⁸ ASDMAE, *Personale consolare*, dossier 204 – Giacomo Silimbani, rapporto informativo del 1° gennaio 1938.

conquista del consenso, tanto da assorbire più dell'80% dei fondi erogati annualmente dal governo⁹. Se in Italia l'educazione dei giovani appariva uno strumento imprescindibile per il controllo delle coscienze, in Tunisia lo era *a fortiori*, dovendo compensare l'assenza, per ovvie ragioni, di un monopolio del sapere (e del potere). Le convenzioni del 1896 avevano limitato il numero delle scuole ufficialmente riconosciute a 21 strutture, col divieto esplicito di costruirne di nuove. Ciò non aveva impedito alla popolazione scolastica italiana di crescere né al regime di moltiplicare istituti ufficiosi: se nel 1900 gli studenti censiti erano 5.508, nel 1938 gli effettivi superavano i 14.000 (Russell 1986, 146). Alla stessa data, le autorità italiane elencavano 38 scuole elementari e 17 scuole medie e di avviamento professionale¹⁰. Il governo Mussolini aveva intrapreso una precoce campagna di fascistizzazione dell'insegnamento, ma in Tunisia i risultati arrivarono solo negli anni Trenta, coordinati dal console Enrico Bombieri e dal prof. Piovano, preside delle scuole medie, sotto l'egida di Piero Parini, segretario dei Fasci Italiani all'Estero. Il controllo delle istituzioni scolastiche si accompagnò a epurazioni¹¹ e alla diffusione di un clima marziale analogo a quello della penisola: saluti romani, sfilate e manifestazioni sportive di impronta guerresca entrarono a far parte del quotidiano dei giovani¹². Grande importanza fu attribuita alle colonie estive, che ogni anno portavano tra i 1.800 e i 1.900 giovani in Italia per soggiorni di formazione fisica e morale inquadrata dal Piano nazionale fascista (PNF): l'impatto emotivo dell'iniziativa, che nell'ottica del regime serviva a riallacciare i rapporti con la madrepatria, fu profondo¹³ (Spano 2008, 111).

Per la maggior parte dei giovani ebrei italiani di Tunisia, la scuola rappresentò il primo contatto col fascismo: diversi subirono il fascino di questa educazione marziale, che nei mesi della guerra d'Etiopia raggiunse livelli parossistici. Per altri, la scuola fu l'occasione per maturare una coscienza più critica: «Anche nel mio liceo italiano, il “Vittorio Emanuele II”, posto nel quartiere arabo di Tunisi, soffia il vento nero dei pregiudizi», ha ricordato Maurizio Valenzi nella sua autobiografia. «Comincio a odiare il groviglio di rancori che avvelena i rapporti tra francesi e italiani, francesi e arabi, arabi ed ebrei» (M. Valenzi 2007, 18).

Nel 1937 il regime intensificò il controllo sulle organizzazioni giovanili italiane all'estero, che vennero unificate nella Gioventù Italiana del Littorio all'Estero (GILE).

In Tunisia, le direttive del centro furono applicate dal console Silimbani e dal nuovo preside delle scuole medie Ruggero Roghi – subentrato nel 1936 a Piovano – in tre direttrici: più inquadramento, più selezione, più dottrina. Nel 1938, sui 14.579 studenti italiani dai 6 ai 18 anni, ben 12.077 risultavano iscritti a organizzazioni affiliate alla GILE, ovvero l'83% del totale (Rainero 2002, 107). Il giro di vite impresso alle scuole, di cui i rapporti di Roghi offrono un ricco spaccato, si tradusse in iniziative

⁹ Ovvero 8.750.000 lire (di cui 7.860.000 per le Scuole Regie e 700.000 per istituti privati), sulle 10.458.000 lire totali (dati relativi al 1938). Si veda ASDMAE, Archivio Scuole - I Versamento (1936-1945), busta 130.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Un eroico gesto fascista del preside Piovano, La Voce nuova*, 26 luglio 1931.

¹² Intervista a Guillaume Levi, realizzata a Parigi il 7 febbraio 2014.

¹³ Perfino una militante antifascista come Nadia Gallico Spano, che pure in seguito fu eletta all'Assemblea costituente italiana tra le file del PCI, ricorda nelle sue memorie che i bambini italiani tornavano dalle colonie estive “pieni di ricordi e di sogni”.

volte a contrastare «le influenze nefaste» (ovvero le idee antifasciste) tra gli alunni e nell'introduzione di corsi di preparazione politica. Fu affermata, allo stesso tempo, una rigida politica di selezione, volta in realtà a frenare ogni emancipazione verticale e i cui criteri efficientistici mascheravano spesso pregiudizi di classe e di genere. Nel giugno 1938 Roghi sollecitò l'esclusione dalle scuole commerciali degli allievi svantaggiati, bollati come «zavorra inadatta»¹⁴, e deplorò «le troppe alunne» che frequentavano il Liceo italiano di Tunisi.

Fu dunque in una fase di profonda ristrutturazione delle scuole italiane in chiave totalitaria, rigidamente disciplinata dalle autorità fasciste locali, che si inserirono le nuove disposizioni razziali: ed è in questa luce che va letta l'azione consolare.

La prima linea dell'epurazione: i medici scolastici

Esattamente come in Italia, anche in Tunisia la pubblicazione del Manifesto della razza colse gli ebrei impreparati e provocò una profonda costernazione. E come in Italia, anche in Tunisia gli ebrei sottovalutarono i segnali d'allarme di una campagna di propaganda che già da mesi preparava il terreno per una persecuzione istituzionale.

A differenza che in patria, tuttavia, nel Protettorato francese gli ebrei italiani non dovettero far fronte a una minaccia diretta dei propri diritti e dei propri averi, perlomeno in teoria. Nel quadro giuridico locale, infatti, la legislazione antisemita italiana non poteva trovare applicazione né sul piano materiale (in virtù delle convenzioni del 1896, i soggetti europei erano sottomessi alla legge francese) e nemmeno sul piano della propaganda (disciplinata dal decreto del 4 giugno 1936, che puniva l'incitamento all'odio razziale). Tale condizione, che non era un segreto per nessuno e venne sottolineata persino dagli antifascisti nel pamphlet di denuncia *Ebrei italiani di fronte al razzismo* (M. Valenzi 2010, 4)¹⁵, appare indispensabile per valutare nella giusta prospettiva il comportamento delle autorità fasciste locali, in primis il console Silimbani, le cui iniziative hanno dato adito a giudizi contraddittori. L'assenza di una persecuzione a viso aperto fu spesso attribuita a una precisa volontà dei funzionari locali, in opposizione più o meno aperta alle direttive centrali. Tale giudizio, già circolante tra i contemporanei e in seguito riproposto da studi anche recenti (Pasotti 1970, 125; Rainero 2002; L. Valenzi 2008, 6-7), poggia tuttavia su fragili presupposti. Dall'analisi del carteggio sulle scuole italiane di Tunisia emerge invece la volontà del consolato italiano e del suo entourage di aggirare la legislazione francese e dare, laddove possibile, traduzione pratica ai principi discriminatori.

Già nel primo semestre del 1938, di fronte alle avvisaglie della persecuzione, Silimbani aveva tenuto un atteggiamento ambivalente: se da un lato aveva fatto pubblicare

¹⁴ ASDMAE, *Archivio Scuole Italiane all'Estero, Archivio Scuole - I Versamento (1936-1945)*, busta 128, rapporto di Ruggero Roghi a Silimbani del 9 giugno 1938.

¹⁵ «Qui in Tunisia, se è vero che le misure antisemite del Governo Fascista colpiscono gli italiani e particolarmente quelli di confessione israelita nella loro dignità di italiani, tuttavia la situazione degli ebrei italiani, grazie all'ospitalità offerta loro dalla Repubblica francese, è lungi dall'essere paragonabile a quella addirittura disastrosa degli ebrei d'Italia».

sulla stampa ufficiale una serie di articoli per tranquillizzare l'opinione pubblica¹⁶, dall'altro aveva permesso la diffusione di opere antisemite di primo piano (come i Protocolli dei Savi di Sion) tramite la Libreria italiana di Tunisi, che svolgeva il ruolo di vetrina culturale del fascismo. Dopo la pubblicazione del Manifesto della razza, il console continuò ad avanzare su questo doppio binario. Il 16 luglio il Manifesto fu pubblicato integralmente sul giornale "L'Unione", il che suonava come una presa di posizione ufficiale da parte delle autorità italiane locali¹⁷. Nello stesso tempo, però, Silimbani ebbe cura di assicurare la delegazione di notabili ebrei livornesi che si recò da lui il 25 luglio per chiedere chiarimenti. Che in tale comportamento ci fosse più ambiguità che prudenza fu dimostrato, nei mesi successivi, da una successione di iniziative coerenti (e appoggiate dal governo italiano, costantemente tenuto al corrente degli sviluppi) volte alla marginalizzazione progressiva degli ebrei italiani. Le scuole funsero da apripista di questa politica, e anche in questo dettaglio si può riscontrare un sostanziale allineamento con l'azione del regime in patria.

Come sottolineato dagli studi più recenti, infatti, il fascismo vide nelle scuole un elemento chiave della sua politica di persecuzione, al punto che in questo settore l'esclusione degli ebrei superò, per rapidità e radicalità, perfino la legislazione nazista (Matard-Bonucci 2006; Collotti 2008). Anche in Tunisia, la scuola divenne un laboratorio cruciale per testare le logiche d'esclusione, valutarne l'impatto, le reazioni e, non ultima, la condiscendenza della autorità francesi di fronte a decisioni non sempre del tutto ortodosse sul piano giuridico-diplomatico.

Il primo soggetto a subirne gli effetti fu il corpo dei medici scolastici, a cui i livornesi contribuivano con dottori stimati per competenze e spessore morale: nella relazione finale dell'anno scolastico 1937-38, si distinguevano il dottor Edoardo Lumbroso, che dirigeva il reparto pediatrico d'otorinolaringoiatria con più di 40 interventi chirurgici, e il dottor Angelo Guttières, che forniva gratuitamente le cure dentistiche¹⁸. Accanto alle funzioni di cura e prevenzione, l'azione dei medici si caricava anche di un significato politico, come esplicitato dal capo ispettore sanitario nella medesima relazione:

I figli del nostro popolo [...] in Regime Fascista vengono affidati alla Scuola perché essa ne curi non solo la mente ma anche il carattere e la robustezza fisica, allo scopo di farne dei cittadini completi. Tutti gli sforzi per intensificare e completare l'assistenza sanitaria continueranno ad essere fatti senza risparmio di energie in prò delle generazioni che si affacciano alla vita e che hanno il compito di perpetuare la gloria della stirpe¹⁹.

¹⁶ Degno di nota l'articolo de *Il Lavoratore Italiano*, organo del Dopolavoro locale, che allegava a commento di alcune statistiche del regime: «Le cifre sopraesposte dimostrano in maniera inequivocabile che in Italia non ci sarebbe nessuna ragione di una lotta contro gli ebrei poiché il loro scarsissimo numero non potrebbe assolutamente consentire la creazione di un nucleo nazionale nella Nazione da costituire un pericolo. Inoltre, forse come in nessun altro paese, gli ebrei si sono completamente assimilati al resto della popolazione, e ciò è dimostrato dal fatto che per esempio nel 1935 su 293 matrimoni verificatisi tra la popolazione israelita, 104, e cioè oltre il 30%, sono stati matrimoni misti in cui l'uno e l'altro dei coniugi erano di religione ebraea». Cf. "L'Italia e gli ebrei", *Il Lavoratore Italiano*, 2 aprile 1938.

¹⁷ "Il fascismo e il problema della razza", *L'Unione*, 16 luglio 1938.

¹⁸ ASDMAE, *Archivio Scuole Italiane all'Estero, Archivio Scuole - I Versamento (1936-1945)*, busta 127, relazione del 15 giugno 1938.

¹⁹ *Ibidem*.

Dopo la svolta razzista, l'appartenenza alla religione ebraica fu evidentemente considerata incompatibile con lo svolgimento di tale compito: da cui la rapidità della reazione del console generale, il quale, è bene sottolinearlo, agì in piena sinergia con l'apparato repressivo della penisola, arrivando ad anticipare le iniziative del centro.

Il 29 luglio Silimbani inviò al MAE la lista dei medici che rendevano servizio nelle scuole di Tunisi (in cui erano compresi gli ebrei livornesi Cesare Ortona, Ugo Lombroso, Edoardo Lombroso e Angelo Guttières), proponendo la riconferma di tutti i medici scolastici, ma premurandosi anche di segnalare, tramite sottolineatura, i dottori ebrei, chiaro indizio che il processo d'identificazione era già in atto²⁰. In settembre Silimbani fu convocato a Roma ed ebbe un incontro con Mussolini: non sono state trovate tracce del colloquio ma è certo che al suo rientro a Tunisi il console proseguì sulla strada già tracciata. Il 15 ottobre, Silimbani fece recapitare al MAE un promemoria sui «medici di razza ebraica addetti al Servizio Sanitario nelle RR. Scuole Italiane di Tunisi»²¹, che comprendeva i quattro medici segnalati in luglio più il dottor Ugo Bensasson. Benché tutti i medici – eccetto Edoardo Lombroso – fossero ex combattenti regolarmente iscritti al PNF, furono dichiarati «sostituibili». Come ultimo atto, il 16 novembre il console trasmise a Roma la nuova lista di medici, avendo cura di segnalare i medici epurati (la cui l'appartenenza alla razza ebraica fu opportunamente segnalata tramite la dicitura “ebreo” in caratteri rossi²²) e di rivendicare la paternità dell'iniziativa: «In seguito alla applicazione delle recenti direttive del Regime in materia di politica della razza ho ritenuto necessario arrecare talune modifiche alle proposte a suo tempo avanzate»²³. L'espulsione dei medici scolastici ebrei fu il primo passo verso un'azione più estesa, che coinvolse sia le scuole che l'Ospedale Italiano di Tunisi. Vale la pena rammentare che l'operazione non fu soltanto moralmente riprovevole ma anche controproducente nei suoi effetti. L'esclusione di sei professionisti, e proprio all'inizio dell'anno scolastico, provocò, nell'immediato, delle difficoltà pratiche per riempire i vuoti, al punto che in sostituzione del dottor Edoardo Lombroso si dovette fare appello a un medico non iscritto al PNF, Guido Busacca, poiché questi risultava essere il solo otorino italiano e «ariano»²⁴. Inoltre, sul lungo periodo, l'epurazione provocò un peggioramento della qualità dell'assistenza sanitaria.

Il caso dei medici scolastici mostra dunque che, fin da subito, l'iniziativa delle autorità fasciste di Tunisia fu intrapresa non solo in violazione del quadro giuridico locale ma anche in mancanza di una valida giustificazione pratica che fungesse da copertura, e persino contro gli stessi interessi della comunità. Una logica persecutoria che investì rapidamente anche gli alunni e il personale scolastico.

²⁰ *Ivi*, rapporto di Silimbani del 29 luglio 1938.

²¹ *Ivi*, promemoria di Silimbani del 15 ottobre 1938.

²² *Ivi*, rapporto del 16 novembre 1938.

²³ *Ibidem*.

²⁴ «E non avendo in seguito ricevuto l'autorizzazione, il servizio sanitario scolastico dovette ridursi a chiamare il Dr Busacca secondo i bisogni, lasciando ufficialmente scoperto il servizio otorinolaringoiatrico». *Ivi*, rapporto del 7 luglio 1939.

Un'epurazione silenziosa

Come già evocato, le scuole rappresentavano un tasto particolarmente sensibile della politica di consenso del fascismo in Tunisia. Il regime si era sforzato di presentarsi come il portavoce di tutti gli italiani, senza distinzioni religiose e sociali (anche se gli attriti non erano mancati), e la scuola era divenuta vettore e simbolo di questo crogiolo. Gli alunni ebrei, anche in virtù di un retroterra socioeconomico più vantaggioso, tendevano a distinguersi dai compagni di classe, spesso di origine sociale molto umile. Ricorda Giacomo Nunez, classe 1927:

Su una ventina di allievi, tutti erano siciliani; eccetto due. Quei due eravamo io e il mio amico Franco de Salvo. Avevo anche un amico siciliano di cui mi ricordo solo il nome, Ballatore. Questi due amici hanno contato molto per me e penso a loro di tanto in tanto con nostalgia. Franco de Salvo era il figlio di un ingegnere genovese [...]. A scuola eravamo rivali in tutte le materie: lui era primo in italiano e io secondo, ma i ruoli si invertivano in tutte e le altre materie (Nunez 2011, 149)

A facilitare l'accesso alle scuole superiori contribuiva il particolare contesto coloniale, che induceva consoli e presidi a smorzare le tendenze elitiste dominanti in Italia. Fino alla metà degli anni Trenta, l'aumento degli alunni delle scuole medie e superiori era visto come una risorsa politica, per garantire il ricambio dei notabili e rafforzare la comunità italiana di fronte ai francesi²⁵.

L'irruzione delle leggi razziali cozzava contro tutte queste premesse e suscitò non pochi imbarazzi alle autorità italiane locali. Non potendo operare un'espulsione generale, legalmente impossibile, si cercò almeno di presentare l'ammissione degli alunni ebrei come un gesto di magnanimità. Di fronte all'allarme nella popolazione ebraica, anche non italiana, per le voci di un'epurazione all'apertura dell'anno scolastico, agli inizi di agosto il consolato fece precisare sulle colonne de "L'Unione" che l'iscrizione degli ebrei italiani nelle scuole italiane della reggenza era «perfettamente libera come a tutti i cittadini italiani di qualsiasi confessione e razza»²⁶. L'articolo era una mera constatazione logica, ma la formulazione lasciava intendere che la misura era il risultato di un'iniziativa benevola. Effettivamente, alla riapertura delle scuole in settembre nessuna disposizione ufficiale impedì l'ingresso degli alunni ebrei. Ciononostante, dietro la tolleranza di facciata, Silimbani e Roghi perseguirono una politica che favorì

²⁵ Sul finire del 1933, il preside Piovano giustificò in questi termini la presenza di una classe dirigente "sovradimensionata" in territorio di emigrazione: «Io ritengo che per fare guerra occorrono quadri forti di comandanti [...]. La preoccupazione che nel Regno ha cercato di limitare il numero dei professionisti non è ancora certamente giustificata in questa Colonia e forse è meglio preoccuparsi invece di accrescerne le forze culturali e dirigenti ad ogni costo». ASDMAE, *Archivio Scuole - II Versamento (1925-1945)*, busta 110, prima relazione trimestrale delle Regie Scuole Medie - anno 1933-34, p. 5.

²⁶ Sintomatico della schizofrenia delle autorità locali fu l'accostamento del trafiletto con un altro articolo dal tono decisamente antisemita. In esso si potevano leggere frasi come: «Il fascismo ritiene di dover, nell'interesse del popolo italiano, provvedere alla disinfezione di quei settori che sentono troppa scarsa fede nelle risorse del regime per rinunciare all'internazionalismo del loro mito che è in realtà non è soltanto religioso, ma si allarga nel vasto circuito di un interesse troppo personale per sopportare i vincoli naturali legittimi e logici della Patria». "Orizzonte", *L'Unione*, 5 agosto 1938.

l'allontanamento degli elementi indesiderati dalle scuole locali. Il corpo insegnante, composto di funzionari pubblici subì un'epurazione radicale, benché la presenza di insegnanti livornesi fosse stata storicamente assai scarsa. Neppure la fedeltà al regime valse ad evitare le misure discriminatorie, come si evince dal caso della maestra Nelly Darmon, che nell'ottobre 1938 scrisse una lettera a Silimbani per chiedere una revisione del suo dossier:

La sottoscritta Darmon Nelly di fu Raffaele e di Boccara Elisa, di nazionalità italiana (oriundo di Livorno), di religione israelita, visto il recente decreto che stabilisce il licenziamento dalle Scuole Italiane del personale ebraico espone alla E. V. Ill. il suo caso particolare:

1) Iscritta dal 1933 al P.N.F.

2) Ha prestatato servizio in qualità di insegnante di sartoria al corso professionale "Margherita di Savoia" dal 1933 al 1938.

La sottoscritta afferma con orgoglio di aver sempre dato prova di italianità e di patriottismo. Il suo lavoro nelle scuole italiane è sempre stato improntato alle direttive educative fasciste. Con la speranza di poter continuare con il medesimo spirito, fascisticamente saluto²⁷.

L'appello non ebbe successo, visto che il suo corso di sartoria fu affidato a un'italiana "ariana" che ne mantenne le funzioni fino all'anno scolastico 1939-40.

Per quanto riguarda gli allievi, l'assenza di misure esplicite non valse a evitare una vistosa emorragia di studenti e studentesse verso le scuole francesi. Al di là delle considerazioni morali, la scelta di abbandonare le scuole italiane derivava da ragioni molto pratiche: in base alle nuove disposizioni in materia razziale, l'iscrizione alle università del Regno era preclusa a tutti gli ebrei, anche se provenienti da famiglie discriminate²⁸. L'inserimento in un percorso di studi senza alcuno sbocco professionale appariva dunque deleterio, e in particolare per una popolazione come gli ebrei livornesi di Tunisia, la cui ascensione sociale si era sempre fondata sull'istruzione superiore. Malgrado tali premesse, nessuna misura di contenimento degli abbandoni venne presa dalle autorità italiane di Tunisia. Al contrario, il problema fu sbrigato da Silimbani come una faccenda d'ordinaria amministrazione legata all'inizio del nuovo anno scolastico. Nel rapporto del dicembre 1938, il console si limitò a segnalare che

La diserzione degli alunni ebrei, oltre ad essere stata limitata a modeste proporzioni, non ha portato alcun turbamento nella vita delle scuole italiane; anzi coincide con un aumento complessivo di 134 alunni nelle scuole elementari e postelementari della città di Tunisi²⁹.

Il tono indifferente tradiva una certa compiacenza: i vuoti non erano incolmabili, ed anzi i posti liberati avrebbero permesso di decongestionare le classi e di assicurare un miglior servizio. Tale reazione si ripropose in diversi istituti, anche al di fuori di Tunisi, sintomo che il sentimento sotteso non era un caso né un'eccezione. Nella relazione finale della scuola Antonio Gauttori di Susa, Silimbani non fece neppure

²⁷ ASDMAE, *Archivio scuole - Fascicoli Personali Docenti all'estero non più in servizio (1920-1955)*, busta 176 – dossier Nelly Darmon.

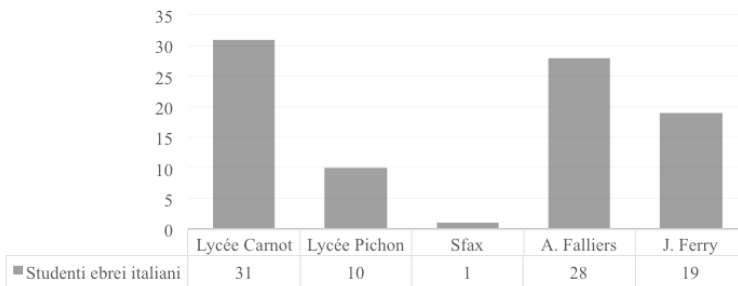
²⁸ ASDMAE, *Archivio Scuole Italiane all'Estero, Archivio Scuole - I Versamento (1936-1945)*, busta 128, messaggio del Ministero dell'educazione nazionale a Silimbani, 25 febbraio 1939.

²⁹ *Ivi*, rapporto di Silimbani al MAE, 30 dicembre 1938.

accenno alla questione delle leggi razziali, mentre il direttore si limitò a osservare che «i provvedimenti per la razza non produssero che diminuzioni trascurabili»³⁰. In tal modo ogni implicazione morale veniva abilmente schivata e la partenza degli ebrei veniva ricondotta a un problema di mera gestione scolastica, nel solco delle politiche di selezione e di ottimizzazione già in corso dagli anni precedenti.

Cionondimeno, il tasso di abbandono fu imponente: nel dicembre 1938, soltanto 38 studenti ebrei avevano rinnovato l'iscrizione a una scuola italiana, di fronte ai 227 dell'anno precedente. In altri termini, l'83% della popolazione scolastica israelita aveva abbandonato le scuole italiane di Tunisia, dove ormai la loro presenza non rappresentava che lo 0,35% del totale. La gravità delle perdite emerge con ancor più chiarezza da un'analisi qualitativa degli abbandoni: a passare alle scuole francesi furono in buona parte (47%) studenti del ciclo superiore, iscritti al ginnasio o al liceo. Questo brusco travaso fu osservato anche dagli insegnanti francesi: nell'ottobre 1938, una professoressa del liceo Jules Ferry segnalò che, su 25 studentesse italiane, ben 20 erano di origine ebraica³¹.

SCUOLE SUPERIORI FRANCESI NELL'AUTUNNO 1938



La passività del consolato e l'assenza di un qualsiasi tentativo di arginare il fenomeno non vanno sottovalutate: le scuole medie e superiori rappresentavano un settore strategico per il rinnovo delle forze intellettuali e produttive della comunità di emigrazione, e lo stesso Silimbanì ebbe a definirle «il cuore della collettività italiana di Tunisi»³². Il ceto medio era considerato come il principale destinatario, nonché il pilastro, delle scuole superiori, e in tal senso la politica antiebraica, che escludeva una popolazione istruita e di buone condizioni sociali, appariva come una sconfessione flagrante dei paradigmi della scuola fascista all'estero. Non venne invece abbozzata alcuna resistenza, o anche una semplice riflessione, cosicché le scuole italiane subirono nell'anno scolastico 1938-39 un vero e proprio salasso di cervelli che, sul lungo

³⁰ ASDMAE, *Archivio Scuole Italiane all'Estero, Archivio Scuole - I Versamento (1936-1945)*, busta 130.

³¹ Ovvero: Boccara Lidia, Franco Denise, Guttières Elena, Guttières Litza, Pariente Simone, Citanova Ornella, Citanova Serena, Sberro Nina, Lévy Olga, Scialom Gilda, Scialom Daisy, Veroli Mathilde, Lumbroso Marise, Boccara Flori, Tedeschi Liliana, Enriquez-Sarano Lucia, Nunez Luisa, Gandus Daisy, Sacuto Yolanda, Boccara Lydia. CADN, *Fonds Moscou*, busta 01: Enseignement italien (1931-1942).

³² ASDMAE, *Archivio Scuole - II Versamento (1925-1945)*, busta 110, relazione finale dell'anno 1941-42 sulle scuole medie di Tunisi, 28 agosto 1942.

periodo, compromise irrimediabilmente il ricambio della classe dirigente della comunità italiana locale.

Il passaggio alle scuole francesi fu gravido di conseguenze. La presa di posizione delle famiglie prese in molti casi la forma di una rottura radicale non solo con il fascismo ma con l'Italia in generale. E in effetti, l'educazione francese avrebbe orientato le scelte della nuova generazione di ebrei italiani, che dopo la guerra si orientarono in gran parte verso la Francia. Emblematica, in questo senso, è la testimonianza di Claudia Bonan, nata a Roma ma il cui padre, originario di Tunisi, aveva scelto di tornare in Tunisia con la famiglia nel 1938:

Umberto Uzan è venuto a trovarci: è un amico d'infanzia di papà, fa l'assicuratore a Tunisi ed è notoriamente fascista nonostante la sua condizione ebraica; ma all'estero, il razzismo e la lotta contro gli ebrei non sono stati applicati, quindi qui gli ebrei italiani sono rimasti per lo più iscritti al Fascio, è un po' come l'orgoglio di appartenere ad un'élite... È venuto tutto contento ad annunciare ai miei genitori di non preoccuparsi per la scuola, poiché ci aveva iscritto per ottobre al liceo italiano di Tunisi. Ma papà insorge e gli risponde: “Dopo tutto quello che l'Italia ci ha fatto cacciando i nostri figli da scuola perché ebrei, come potrei accettare la tua offerta? Non esiste che vadano alla scuola italiana. Resisteranno, impareranno il francese, lavoreranno tutto il tempo necessario e andranno alla scuola francese, per ringraziare e onorare il paese che ci accoglie!” (Gianni 2009, 231).

Per coloro che scelsero le scuole francesi, il passaggio fu troppo brusco per essere indolore: «entrai in classe sesta al liceo Carnot nell'autunno del 1938», racconta Giacomo Nunez, «ho dovuto cambiare lingua, imparare la terribile ortografia francese e trovarmi dei nuovi amici»³³. Il clima di umiliazione e di malessere in cui si svolse questo esodo fu osservato dagli insegnanti dell'Alliance Israélite Universelle, molto sensibili al destino dei loro correligionari italiani:

All'inizio dell'anno scolastico, abbiamo assistito a uno spettacolo doloroso. Giovani studenti, pronti a terminare gli studi, che fin dall'infanzia non avevano parlato e studiato che l'italiano, hanno dovuto abbandonare le loro classi. Sono entrati nelle scuole francesi, pronte ad accoglierli, e qualcuno è venuto da noi, all'Alleanza Israelita. In particolare, ho un allievo italiano di indiscussa maturità mentale che si è messo a studiare faticosamente, ma coraggiosamente, il francese³⁴.

Il personale scolastico: possibilità, volontà, omertà

Il ritorno tra i banchi non fu facile neanche per la minoranza che scelse di restare nelle scuole italiane. Dal settembre 1938, studenti e personale scolastico furono incoraggiati a un'adesione “totalitaria” al nuovo corso antisemita. Il 2 febbraio 1939

³³ La vie de tous les jours des livournais de Tunis ». Testimonianza di Giacomo Nunez pubblicata sul sito Harissa.com. Si veda < <https://harissa.com/news/article/la-vie-de-tous-les-jours-des-livournais-de-tunis-par-giacomo-nunez> >

³⁴ Archives de l'Alliance Israélite Universelle, *Tunisie, II C*, bobine 6, rapporto di M. Bèjà alla sede centrale dell'AIU di Parigi, 4 dicembre 1938.

iniziarono i corsi di preparazione politica, la cui funzione, esplicitamente riconosciuta dal console, era quella di contribuire a combattere «la propaganda della velenosa ipocrisia giudaico-massonica». In questa prospettiva, Roghi e Silimbani ebbero una responsabilità innegabile nell'applicare una logica di esclusione. Le riflessioni di Roghi sull'argomento – puntualmente avallate dal console – mostrano bene le linee guida in materia scolastica:

È mio modesto parere che le scuole all'Estero per italiani del tipo di questa [media superiore] a Tunisi (forse è l'unica) hanno tutto da guadagnare dalla non iscrizione degli ebrei. Salvo rarissime eccezioni, l'alunno ebreo non può che restare estraneo alla nostra scolare, imbarazzante (anche se non nemico) per il professore: la nostra opera per l'elevamento spirituale della razza italiana e per l'istillazione di quell'orgoglio di razza che vale a impedire tentennamenti e fughe, ne resta intralciata. Oggi l'alunno ebreo tace e non discute, ma non per questo scompare il disagio in una scuola che voglia essere formativa. Tale disagio permane anche di fronte all'ebreo discriminato, se tale discriminazione non significa pareggiamento completo all'italiano; basta pensare, ad esempio, all'alunno posto davanti al seguente tema: "Dite come l'Italia fascista ha attuato il monito che Giosué Carducci lanciava alla gioventù italiana nel 1897 nel suo discorso 'Per il tricolore': l'Italia è risorta nel mondo per sé e per il mondo: ella per vivere deve avere idee e forze sue, deve esplicare un ufficio suo civile e umano, un'espansione politica e morale". Un ebreo discriminato l'ha svolto con piena comprensione. Ora, delle due l'una: o il giovane è in mala fede o ha scritto col pianto alla gola. Tutte e due le cose ripugnano all'educatore che sa che la scuola italiana non è una semplice macchina per informazioni, ma vuol essere una fucina di carattere. Attualmente queste considerazioni non valgono che per le scuole frequentate quasi esclusivamente da alunni di razza italiana³⁵.

La risposta del corpo insegnante fu alquanto differenziata. Le pressioni esercitate dalle autorità fasciste per disciplinare il personale scolastico furono forti: stando alla testimonianza data a Romain Rainero dalla professoressa Andreina Braccialarghe, «il clima era quello di un isolamento totale dal resto della popolazione francese e indigena; un vero e proprio clima di ghetto degli insegnanti, che erano numerosi, quasi 200 in tutta la Tunisia» (Rainero 2002). Più che sull'esistenza di condizionamenti ideologici, è opportuno semmai interrogarsi sui suoi effetti e le sue forme. Se è plausibile che l'antisemitismo fanatico non trovò molto spazio nelle coscienze degli insegnanti, dalla lettura dei rapporti di fine anno delle scuole italiane di Tunisi emerge che il conformismo e la sottomissione passiva alle direttive centrali, frutto di una centralizzazione autoritaria perseguita durante tutto il decennio precedente, ebbe ragione di molti scrupoli morali. Gli esempi in questo senso non sono rari. Dina-Jovine Bertoni, direttrice della scuola elementare femminile Margherita di Savoia comunicò tranquillamente al console Silimbani che «si sono abolite le classi I B e II B del Corso Professionale "Margherita di Savoia" costituito di alunne straniere in massima parte di razza ebraica», per concludere:

In tutte e tre le scuole vi è stata una leggera diminuzione di iscritti, dovuta all'abbandono

³⁵ ASDMAE, *Archivio Scuole Italiane all'Estero, Archivio Scuole - I Versamento (1936-1945)*, busta 128, relazione di Roghi del 22 novembre 1938.

della scuola da parte di alunni israeliti [...]. La scuola però, se ha perduto in numero, ha molto acquistato per l'omogeneità della popolazione scolastica che rende più facile la disciplina e l'insegnamento³⁶.

Nello stesso periodo, la direttrice delle scuole elementari e degli asili italiani di Tunisi, Antonietta Lopez, rassicurò Silimbani che «sono state applicate le disposizioni ministeriali relative al problema razzista, sia per le iscrizioni che per la convivenza dei bimbi italiani con quelli non italiani».

Durante l'anno 1938-39, la spinta alla marginalizzazione sociale degli alunni ebrei non risparmiò né insegnanti né alunni, secondo vari gradi di intensità che arrivarono a forme pubbliche di umiliazione: le testimonianze raccolte in questo senso sono particolarmente eloquenti e confermano il coinvolgimento di almeno una parte degli studenti non ebrei nei meccanismi di esclusione, e quindi una certa permeabilità ai leitmotiv della propaganda antisemita. Giacomo Nunez ricorda di aver subito le conseguenze di un isolamento improvviso:

In strada, i miei compagni di classe della scuola “Regina Margherita” facevano finta di non conoscermi. Ero diventato per loro una specie di appestato. Uno di loro giunse a trattarmi da “Giudeo cane”. Essere ebreo era diventato un peccato, degno solo di insulti³⁷.

Un clima analogo è emerso dai ricordi di Marcella Morpurgo, le cui vessazioni la spinsero ad abbandonare il liceo italiano: «Certi professori... mettevano una parola ogni tanto contro gli ebrei, e tutta la classe si girava verso di me. Era insopportabile»³⁸. Sempre Marcella Morpurgo ricorda come una sua amica, Livietta Trionfo, avesse tratto da queste umiliazioni una ragione per lottare: «lei ha continuato e ha vinto, come si dice, perché voleva far vedere che cos'erano [capaci di fare] gli ebrei. Dunque voleva essere una delle prime: difatti è passata molto bene alla maturità».

È giusto, tuttavia, ricordare che l'adesione del mondo della scuola al clima antisemita non fu mai completo come auspicato dalle autorità fasciste. In un contesto periferico come la Tunisia, la presa del regime era meno forte e ciò poteva portare a posizioni di aperto disaccordo. Importante, in questo senso, è la testimonianza di Elia Boccaro:

In quinta elementare abbiamo avuto un maestro, venuto dall'Italia, che era una bellissima persona, che con me è stato straordinario. Io ero sempre malato, [...] stavo anche dieci giorni a casa: lui veniva a casa per farmi ricapitolare tutto quello che era stato fatto a scuola mentre non c'ero, e mio padre gli diceva “cosa le devo?” e lui rispondeva “è il mio dovere”. Poi un'altra cosa: io in quattro anni di scuola non ho sentito parlare dai professori di leggi razziali. C'era il professore di religione – io ero esonerato, però rimanevo in classe perché mi interessava – Padre Longo, in quinta elementare, mi ricordo che a un certo punto ha dichia-

³⁶ *Ivi*, relazione del 9 dicembre 1938.

³⁷ «Mes camarades de la [école] “Regina Margherita” m'ont tourné le dos dans la rue. J'étais devenu pour eux un pestiféré. L'un d'entre eux me traita même de “Giudeo cane” (chien de Juif). Être Juif était devenu un péché, digne seulement d'une insulte». <https://harissa.com/news/article/la-vie-de-tous-les-jours-des-livournaises-de-tunis-par-giacomo-nunez>.

³⁸ Intervista a Marcella Morpurgo, realizzata a Parigi il 23 aprile 2016.

rato: “io per la verità non me la faccio molto, col fascismo”. In prima media c’era un alunno, uno solo, in tutti e quattro gli anni di scuola, che ha preso a perseguitarmi. “Ah, sei ebreo...” mi diceva, faceva un po’ così, mi stuzzicava. E io durante la ricreazione che facevamo, in un cortile, gli ho sferrato un pugno in faccia: c’erano dei giovani fascisti che mantenevano l’ordine tra i ragazzi, uno di loro è venuto e non sapendo chi fossi io ha preso i nostri nomi e ha detto che avrebbe riferito al preside. Il preside ci ha convocato tutti e due, ci ha sentito e ci ha messi tutti e due di fronte e davanti a me fa una lavata di capo al ragazzo minacciandolo se avesse avuto ancora l’ardire di provocarmi. E lui è andato via con la coda tra le gambe³⁹.

In sintesi, il quadro dell’epurazione scolastica presentò qualche luce e molte ombre. Se le direttive antisemite del regime trovarono in Tunisia un’applicazione parziale e incompleta, ciò fu attribuibile più ai limiti intrinseci del contesto giuridico locale – e ai guizzi di moralità di qualche insegnante – che a un desiderio di protezione da parte delle autorità italiane. Ne emerse un quadro davvero poco lusinghiero dei dirigenti scolastici, così come dei rappresentanti politici, che accettarono con sconcertante rapidità una dottrina razzista calata dall’alto e che risultava persino anacronistica nel particolare contesto della comunità italiana di Tunisia, in cui gli ebrei costituivano il nerbo della borghesia medio-alta, si sentivano profondamente italiani ed erano attivamente coinvolti nel funzionamento delle istituzioni della comunità di emigrati.

Conclusioni: una giornata particolare

Il 13 maggio 1938, nell’ufficio del Controllore Civile di Tunisi entrò Giacomo Silimbani, reduce da un soggiorno di due settimane a Roma “per sentire che vento tirava”. In effetti, nella capitale il Regio Console Generale aveva assistito alla visita ufficiale di Adolf Hitler, preludio di una più stretta intesa italo-tedesca. Il funzionario francese notò il buonumore del console, con cui era in rapporti cordiali, e gli fece notare: «Siete bello carico di aria di mare». Al che Silimbani rispose: «E anche di croci uncinata; ce n’erano ovunque. Ma sappiate che le abbiamo tolte con la stessa velocità con cui le abbiamo messe: adesso si respira»⁴⁰.

L’aneddoto, riportato in un carteggio diplomatico francese, potrebbe a prima vista apparire come una conferma dello scarso entusiasmo con cui i funzionari dello Stato fascista si piegarono alle scelte ideologiche del regime nella seconda metà degli anni Trenta, direttive razziste comprese. Il quadro delineato nelle scuole italiane in Tunisia, così come in molti altri contesti periferici, sembra invece suggerire un’interpretazione meno indulgente: a partire dal luglio 1938, l’antisemitismo divenne per molti italiani l’ennesimo orpello da indossare con diligenza, in ossequio alle direttive impartite da Roma, e non necessariamente in virtù di un’adesione intima o di una mancanza di intelligenza.

³⁹ Intervista a Elia Boccara, realizzata a Milano il 13 dicembre 2013.

⁴⁰ Nel testo originale, l’episodio è riportato in questi termini: «*Or, le 13 mai, Silimbani est venu me voir, rentrant par avion de Rome, où il avait passé une quinzaine de jours, pour y humer le vent. Il entre, aimable et souriant. Je lui dis : “vous êtes tout chargé d’air marin”. – Il répond : “et aussi de croix gammées ; il en y avait partout ; mais sachez qu’on les a enlevées aussi vite qu’on les avait posées ; maintenant l’on respire”*». Archives Nationales de Tunis, Fondo Protettorato, SG2, fascicolo 93, sottofascicolo 5, Rapporto inviato al Ministero degli affari esteri di Parigi il 15 maggio 1938.

Del resto, nei rapporti stilati dalla Direzione Generale del Personale del MAE sul console Silimbani, tra le qualità evidenziate spiccano il tatto, la serietà, l'intelligenza e l'operosità. Un'altra caratteristica, tuttavia, viene puntualmente segnalata: la disciplina. Il risultato fu un'azione ostinata, benché tatticamente prudente, per applicare i principi del Manifesto della Razza, nonostante gli ostacoli giuridici e soprattutto senza una valida ragione pratica che fungesse da legittimazione, o almeno da alibi, per un'azione che si prefigurava in palese contraddizione con gli obiettivi strategici del fascismo in Tunisia. In sintesi, le autorità consolari e scolastiche italiane, lungi dal proporsi come un cuscinetto di protezione nei confronti delle misure oppressive provenienti dalla penisola, ne divennero efficace cinghia di trasmissione, in un clima di passivo conformismo presentato come lealtà assoluta. Una logica, questa, che all'epoca si affermò più come regola che come eccezione, se è vero che, come affermato da Collotti, l'antisemitismo di Stato favorì un clima «di competizione e [di] fantasia persecutoria [...] che spesso dalla periferia suggeriva alla stessa amministrazione centrale la creazione di sempre nuovi ostacoli alla sopravvivenza e alla libera circolazione degli ebrei» (Collotti 2008, 78-79). Tali riflessioni non sembrano dunque esser state appannaggio esclusivo del contesto nazionale e suggeriscono una valida chiave di lettura per contesti di emigrazione periferici su scala mediterranea, e forse globale.

Bibliografia

- Bessis, Juliette. 1981. *La Méditerranée fasciste: l'Italie mussolinienne et la Tunisie*. Paris, France: Publ. de la Sorbonne.
- Bidussa, David. 1994. *Il mito del bravo italiano*. Milano: Il saggiatore.
- Cavaglioni, Alberto, et Gian Paolo Romagnani. 1988. *Le interdizioni del Duce: a cinquant'anni dalle leggi razziali in Italia, 1938-1988*. Torino: A. Meynier.
- Chouraqui, André. 1972. *La saga des Juifs en Afrique du Nord*. Paris, France: Hachette.
- Collotti, Enzo. 2008. *Il fascismo e gli ebrei: le leggi razziali in Italia*. Roma; Bari: G. Laterza & f.i.
- De Felice, Renzo. 2008. *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*. Torino: Einaudi.
- De Montety, Henri. 1937. «Les Italiens en Tunisie». *Politique étrangère* 2 (5): 409-25.
- Del Boca, Angelo. 2000. «Il colonialismo italiano tra miti, rimozioni, negazioni e inadempimenti». *Fascismo e antifascismo: rimozioni, revisioni, negazioni / A. Boldrini ... [et al.]; a cura di Enzo Collotti*.
- Del Boca, Angelo, et Habib Wadaa Hesnawi. 1991. *Le guerre coloniali del fascismo*. Roma; Bari: Laterza.
- Dogliani, Patrizia. 2008. *Il fascismo degli italiani: una storia sociale*. Torino: Novara: UTET, De Agostini.
- Duggan, Christopher. 2013. *Il popolo del Duce: storia emotiva dell'Italia fascista*. Traduit par Giovanni Ferrara degli Uberti. Roma; Bari: GLF editori Laterza.
- Giami, Claudia. 2009. *Racines*. Paris: Éditions Le Manuscrit.

- Levis Sullam, Simon. 2016. *I carnefici italiani: scene dal genocidio degli ebrei, 1943-1945*. Milano: Feltrinelli.
- Matard-Bonucci, Marie-Anne. 2006. *L'Italie fasciste et la persécution des Juifs*. Paris, France: Perrin.
- Matard-Bonucci, Marie-Anne. 2008. «D'une persécution l'autre: racisme colonial et antisémitisme dans l'Italie fasciste». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*. 553 (3): 116.
- Momigliano, Eucardio. 1946. *Storia tragica e grottesca del razzismo fascista*. Milano: Milano: [Mondadori](IS), Mondadori.
- Nunez, Giacomo. 2011. *Delle navi e degli uomini, i portoghesi di Livorno: da Toledo a Livorno e a Tunisi*. Livorno: Belforte.
- Nunez, Giacomo. 2013. *Nostalgia di un livornese di Tunisi: vivere e parlare bagito nella comunità portoghese di Tunisi*. Livorno: S. Belforte.
- Pasotti, Nullo. 1970. *Italiani e Italia in Tunisia*. Tunisi: Finzi Editore.
- Poliakov, Léon. 1955. *La condition des Juifs en France sous l'occupation italienne*. Paris: Éditions du Centre Collection.
- Poliakov, Léon, et Jacques Sabille. 1954. *Jews under the Italian occupation*. New York: H. Fertig. <http://books.google.com/books?id=vHkNAAAAIAAJ>.
- Rainero, Romain. 2002. *Les Italiens dans la Tunisie contemporaine*. Paris: Éditions Publisud.
- Rochat, Giorgio. 2005. *Le guerre italiane 1935-1943. Dall'Impero d'Etiopia alla disfatta*. Torino: Einaudi.
- Rodogno, Davide. 2003. *Il nuovo ordine mediterraneo: le politiche di occupazione dell'Italia fascista in Europa (1940-1943)*. Torino, Italie: Bollati Boringhieri.
- Russell, Janice Alberti. 1986. *The Italian community in Tunisia, 1861-1961: a viable minority*. <http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/320160729.html>.
- Russo, Carmelo. 2018. «Lo stigma del “ghetto etnico”: la Piccola Sicilia di Tunisi nelle fonti orali». Sous la direction de Bellinvia, Tindaro et Poguisch, Tania. *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità*. Milan-Udine: Mimesis, 173-92.
- Sarfatti, Michele, dir. 1988. *Rassegna mensile di Israel*, «1938, Le leggi contro gli ebrei». Vol. LIV. 1-2 vol. Milano, Italie.
- Sarfatti, Michele. 2007. *Gli Ebrei nell'Italia fascista: vicende, identità, persecuzione*. Torino, Italie: Einaudi.
- Spano, Nadia. 2008. *Mabrúk: ricordi di un'inguaribile ottimista*. Cagliari: AM & D.
- Spinosa, Antonio. 1952. «Le persecuzioni razziali in Italia». *Il Ponte*, juillet 1952.
- Toscano, Mario, et Angelo Mordekhai Piatelli. 2010. *Un'identità in bilico: l'ebraismo italiano tra liberalismo, fascismo e democrazia (1861-2011)*. Firenze: Giuntina.
- Valenzi, Lucia. 2008. *Italiani e antifascisti in Tunisia negli anni Trenta: percorsi di una difficile identità*. Napoli: Liguori. <http://books.google.com/books?id=vHQPQAAMAAJ>.
- Valenzi, Maurizio. 2007. *Confesso che mi sono divertito*. Napoli: Pironti.
- Valenzi, Maurizio. 2010. *Ebrei italiani di fronte al razzismo*. Villaricca (Napoli): Cento autori.

GIULIA SIMONE

RACISM EX CATHEDRA.
THE CASE OF THE UNIVERSITY OF PADOVA

RAZZISMO IN CATTEDRA.
IL CASO DELL'UNIVERSITÀ DI PADOVA

The aim of the research is to give an account of the cultural and scientific background that favoured the acceptance of the racial laws at the University of Padova. Before becoming mainstream in the Twenties and Thirties, indeed, racist theories and tendencies had already come up in several scientific fields (at a hidden level, though) at the beginning of the twentieth century, due to the affirmation of nationalist ideas. Through a thorough archival research, carried out especially at the Central State Archive and the General Archive of the University of Padova, this article intends to shed light on the origin, objectives and changes of the regime's racial policy in the academia, in order to grasp if and to what extent the university system has represented an experimental ground for channelling racist ideologies in Italian society.

Obiettivo della ricerca è quello di ricostruire l'humus culturale e scientifico che ha favorito l'accettazione delle leggi razziali nel corpo accademico dell'Università di Padova. L'affermazione di tendenze razziste emerge sottotraccia già all'inizio del Novecento, a seguito della diffusione di idee nazionaliste, e si diffonde in più ambiti scientifici per poi consolidarsi negli anni Venti e Trenta. Grazie a un profondo scavo archivistico, svolto soprattutto presso l'Archivio centrale dello Stato e l'Archivio generale dell'Università di Padova, la ricerca intende far luce su genesi, obiettivi e mutamenti della politica razziale promossa dal regime in ambito accademico, al fine di comprendere se e in che modo il mondo accademico abbia rappresentato un terreno sperimentale per l'innesto delle ideologie razziste nella società italiana.

Key words: racism; nationalism; fascism; university.

Parole chiave: razzismo; nazionalismo; fascismo; università.

Premessa

Quando l'università, da luogo di elaborazione del sapere libero, soggiace al potere politico, o da questi ne è condizionato, può tramutarsi in veicolo di propagazione di ideologie che poco hanno a che fare con la scienza e il metodo scientifico.

È quanto è avvenuto in Italia nei primi decenni del Novecento, quando gli atenei hanno offerto in larga misura alla politica razzista del regime mussoliniano una parvenza di scientificità. Le aule universitarie, da luogo di conoscenza, sono diventate così vettore di diffusione dei miti della razza, attraverso i quali il regime ha inteso indottrinare le nuove leve fasciste.

Numerosi sono gli studi sull'applicazione delle leggi antisemite da parte del ministro dell'educazione nazionale Giuseppe Bottai e sul modo in cui l'orientamen-

to razzista sia stato inserito nella didattica di ogni ordine e grado (Ventura 2013a; Simone e Targhetta 2016). Più in ombra (perché il rapporto di causa-effetto è di più difficile determinazione) è rimasta la questione di quanto il mondo accademico abbia contribuito a creare un clima culturale favorevole all'accettazione delle tesi razziste ben prima del 1938. Tale analisi è invece particolarmente rilevante, perché proprio il "lavoro preparatorio" accademico e la patente di scientificità offerta dagli atenei alle tesi razziste resero più agevole per il regime implementare le leggi del 1938, che furono di fatto accettate dal mondo della cultura italiano in maniera per lo più acritica e, salvo rare eccezioni, senza significative opposizioni¹.

Già Angelo Ventura aveva compreso quanto lo studio del razzismo fosse necessario e imprescindibile per capire l'antisemitismo fascista: «nel fascismo, razzismo e antisemitismo costituiscono un insieme di elementi mitici e teorici e di atteggiamenti mentali che si intrecciano e convergono, e di fatto finiscono per identificarsi» (Ventura 2013b, 3-4), avvertendo però che i due fenomeni andavano analizzati distintamente, dato che non necessariamente il razzismo sfocia nell'antisemitismo, così come l'antiebraismo può non avere una radice razzistica. Infatti gli studi storiografici, sulla scia di Mosse, hanno permesso, da un lato, di confermare l'"autonomia concettuale fattuale" della categoria dell'antisemitismo (inteso come antigioiudaismo cattolico o antisemitismo di derivazione laico-illuminista); dall'altro, di adottare un approccio più globale al fenomeno del razzismo italiano al fine di includervi, tra le sue varie derivazioni culturali, anche l'antisemitismo quale «radicalizzazione biologistica assunta dalla persecuzione contro gli ebrei» (Collotti 2003, p. 5).

Tale discorso è particolarmente rilevante ai fini di questo scritto, in quanto consente di respingere la versione "minimizzante" secondo cui le leggi razziali fasciste rappresentano un corpo del tutto estraneo alla società italiana, innestato solamente a seguito dell'alleanza con la Germania nazista. Quest'ultimo approccio interpretativo tende di fatto a trascurare, in maniera colpevole, il contributo "autoctono" offerto dai diversi settori della scienza e della cultura italiana alla elaborazione delle leggi razziali, da un lato, e alla loro accoglienza da parte dell'opinione pubblica, dall'altro.

L'obiettivo specifico di tale ricerca, pertanto, è quello di contribuire a ricostruire l'humus culturale e scientifico che ha favorito l'accettazione delle leggi razziali nel corpo accademico, con particolare attenzione a quanto avvenuto all'Università di Padova. Trattando dei prodromi delle leggi razziali del 1938, tale ricerca non affronta, dunque, le conseguenze dell'adozione di tali provvedimenti discriminatori, ovvero l'espulsione di docenti e studenti ebrei, così come la mancata epurazione, nell'Italia repubblicana, di quei docenti che più avevano legato la loro attività didattica e di ricerca alle ideologie razziste e antisemite (a tal proposito, per l'Ateneo patavino, si veda: Volpe e Simone 2018).

¹ In controtendenza vi è il caso di Massimo Bontempelli, che rifiutò la cattedra fiorentina di Attilio Momigliano, docente espulso a seguito delle leggi razziali (Asor Rosa 1970).

L'Ateneo di Padova: un laboratorio politico

È stato ampiamente dimostrato che Padova ha rappresentato un importante laboratorio politico per l'applicazione delle leggi razziali: Ventura è autore di numerosi articoli pionieristici in cui si ricostruisce come la macchina amministrativa accademica si sia attivata in tal senso nel 1938, in particolare nei confronti dei docenti strutturati (Ventura 2013a). Studi successivi hanno prestato poi particolare attenzione al personale docente non strutturato e agli studenti, ricostruendo anche le biografie di coloro che non hanno fatto ritorno dai campi di sterminio (Simone 2014). Più di recente, infine, si è cercato di far luce sul processo di sostituzione dei docenti espulsi e sul rientro di questi ultimi nell'ambito accademico nell'immediato dopoguerra (Volpe e Simone 2018).

Padova rileva come caso studio sotto diversi profili. Testimonia, innanzitutto, come l'elaborazione di teorie razziste sia potuta avvenire in un Ateneo che per tutta l'età liberale aveva esercitato una tradizione politica di apertura nei confronti della comunità ebraica, giungendo a nominare ben due rettori ebrei: Emilio Morpurgo nel 1880-1882 e Vittorio Polacco nel 1905-1910. Essendo inoltre, fino al 1938, l'unico Ateneo delle Tre Venezie, questo clima di tolleranza aveva comportato la presenza di una forte componente ebraica, sia tra i docenti che tra gli studenti².

L'intero territorio patavino si era del resto giovato della presenza della comunità ebraica locale, che, per quanto poco numerosa (appena 500 persone), agli inizi del Novecento aveva saputo affermarsi nella vita culturale, economica e sociale della città, giungendo a far nominare i propri appartenenti ai vertici dell'Amministrazione comunale (Giacomo Levi Civita è eletto sindaco nel 1904), della Camera del lavoro, dell'Ospedale civile e delle istituzioni culturali, quali l'Università e l'Accademia patavina di scienze, lettere ed arti (Carniello 1989; Viterbo 2000; Davi e Simone 2015). Un apporto notevole, poi, è stato dato nel campo dell'imprenditorialità grazie alle famiglie Romanin Jacur, Wollemborg e De Benedetti (Lanaro 1976). Padova, infine, è stata sede del Collegio rabbinico, «la più importante fucina di "cultura" ebraica in Italia nell'Ottocento» (Luzzatto Voghera 2015, 35).

La rilevanza della comunità ebraica nel tessuto cittadino resta inizialmente salda anche durante il fascismo. A metà degli anni Trenta oltre il quaranta per cento dei terreni e fabbricati della provincia di Padova sono di proprietà di famiglie ebreo (De Polzer 1938); uno dei principali finanziatori del fascismo agrario, il barone Gastone Treves de Bonfilii, è ebreo; così come sono «di sicura fede fascista»³ Michelangelo Romanin Jacur, presidente della comunità ebraica locale, e Alfredo Melli, ebreo e direttore de *Il Veneto*, giornale allineato al regime e da questi sovvenzionato (Saonara 2011, 180).

Apparentemente, dunque, i rapporti tra la città di Padova e la comunità ebraica locale sono pacifici e positivamente interconnessi. In realtà, se si osserva più in profondità, già dalla metà degli anni Venti la città è pervasa sottotraccia da un «lievito

² Trieste diviene Regia Università proprio nel 1938, mentre a Venezia opera l'Istituto universitario con la sola Facoltà di Economia e Commercio.

³ La testimonianza è del prefetto Rivelli al Ministero dell'interno ed è datata 5 novembre 1928.

di antisemitismo», che emerge inizialmente proprio in ambito universitario. Un primo episodio rivelatore si manifesta nel settembre del 1926, quando Donato Donati, docente della Facoltà di Giurisprudenza, perde la possibilità di essere nominato rettore proprio perché ebreo. Non è in dubbio la provata fede fascista del candidato – Donati da due anni è alla direzione della Scuola di Scienze politiche e sociali, che aveva fondato nel 1924 per formare i futuri funzionari dello Stato fascista⁴ – ma la «cattolicissima Padova», con il fascismo al potere, non poteva più permettersi di tollerare un ebreo alla guida del proprio Ateneo (Saonara 2011, 243).

Segnali di antisemitismo serpeggiano poi anche tra gli studenti, soprattutto tra la componente proveniente dall'est Europa, che negli anni Venti e Trenta è alquanto numerosa. Non stupisce, dunque, che proprio in ambito accademico, nell'autunno del 1938, nasca l'idea di organizzare una mostra razziale in città, la prima a livello nazionale. Ma queste considerazioni ci portano avanti nel tempo e verranno riprese più avanti. Quello che qui risulta fondamentale indagare è il lavoro preparatorio che ha condotto a tale esito e, dunque, la presenza e la rilevanza di teorie e pulsioni razziste all'interno dell'Università di Padova ben prima del 1938.

Il razzismo nel nazionalismo accademico: la costruzione del nemico

Già Renzo De Felice nella sua *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo* aveva individuato quanto la cultura razzista fosse «conseguenza [...] del nazionalismo, di cui è una componente» (De Felice 1961, 31)⁵. In tale sezione si analizzerà, dunque, il clima culturale incentrato sui miti della razza promosso dal nazionalismo, sulle cui fondamenta il regime fascista costruirà la propria organica politica antisemita.

Così come in Francia, anche in Italia il movimento nazionalista è composto prevalentemente da intellettuali⁶, che promuovono una letteratura politica specifica, nella quale già serpeggiano, a inizio secolo, idee razziste e antisemite (Battini 1995; Winock 1998).

In Italia una fucina fondamentale delle idee nazionaliste è rappresentata dall'Università di Padova. Ateneo di confine, in cui la questione delle terre irredente è particolarmente sentita, è da inizio Novecento che al Bo – e in particolare alla Facoltà di Giurisprudenza – docenti di vario orientamento politico (si va dal radicalismo di Giulio Alessio fino al nazionalismo di Alfredo Rocco, passando per il liberalismo di Giovanni Tamassia) prendono parte a un quotidiano dibattito che, sebbene si svolga per lo più tra le mura dell'Università, ha ricadute politiche nazionali, dato che il tema principale della disputa accademica – e politica – riguarda l'idea di Stato (Dall'Ora 2003). Grazie alle doti oratorie e organizzative dei suoi propugnatori, a

⁴ La Scuola è trasformata in Facoltà nel 1933 e Donati è il primo preside, fino al 1938 quando è espulso a seguito delle leggi razziali (Simone 2015).

⁵ Il tal senso, si veda anche Mosse 1985; Capuzzo 2016.

⁶ Non a caso sono due letterati i nomi di spicco del nazionalismo italiano di inizio Novecento: Enrico Corradini e Giulio De Frenzi (pseudonimo di Luigi Federzoni).

divenire particolarmente popolari sono le posizioni dei docenti di orientamento nazionalista (Rocco e Gini a Giurisprudenza; Manfroni e Crescini a Lettere; Di Muro e Turazza a Ingegneria), che intaccano la tradizione liberale dell'Ateneo e producono un'infiltrazione del nazionalismo nelle sue aule, coinvolgendo un manipolo battagliero di studenti (Simone 2012).

Sono soprattutto Alfredo Rocco e Corrado Gini che, tra gli anni Dieci e Venti, introducono nel dibattito pubblico la questione della «razza».

Il primo, che è capo del gruppo nazionalista patavino, è docente a Padova dal 1910 al 1925. All'indomani della vittoria italiana in Libia, che segna per il giurista il necessario rito di passaggio purificatore per riscattare la sconfitta dell'Italia subita ad Adua nel 1896, Rocco parla già di «razza italiana» e nel 1913 fa riferimento agli «interessi perpetui ed immanenti della razza»⁷.

Valido organizzatore politico (oltre a dirigere il gruppo nazionalista della città di Padova, coordina i gruppi nazionalisti presenti in Veneto e dota il movimento veneto di un organo di stampa – *Il Dovere Nazionale*), è colui che enuclea un compiuto programma politico, al fine di differenziare il proprio gruppo dai troppi che in città si dichiarano “nazionalisti”, credendo di utilizzare un termine generico, indicativo del semplice amor di patria. Nel gennaio 1914 il giurista dà alle stampe l'opuscolo *Che cosa è il nazionalismo e che cosa vogliono i nazionalisti*, in cui è ben definito il nazionalismo “alla Rocco”: i nazionalisti non sono i liberali, i conservatori, i democratici, i clericali e, ovviamente, nemmeno i socialisti. I nazionalisti sono i nazionalisti senza nessun'altra accezione, «perché danno valore assoluto solo al problema nazionale» (Rocco 1938a, 74). Il cosiddetto “Programma di Padova” fissa definitivamente la base ideologica del pensiero politico rocchiano, caratterizzandolo come imperialista e antidemocratico. È, quindi, antecedente allo scoppio della Prima guerra mondiale la formulazione lucida da parte di Rocco della definizione di nazione, quale «aggregato sociale, costituito dagli uomini della stessa razza» (Rocco 1938a, 69); e il nazionalismo è dunque «attaccamento alla nazione, alla razza, è affermazione della propria razza» (Rocco 1938a, 87).

Negli stessi anni, opera a fianco di Rocco il nazionalista Francesco Coppola, che agli inizi del 1912 è accusato di antisemitismo per aver scritto una lettera aperta a Charles Maurras, punto di riferimento del nazionalismo francese, con il titolo “Israele contro Italia” (Clemente 1997; D'Alfonso 2000; Pertici 2016). Il testo è stato reso pubblico il 16 novembre 1911 ne *L'Idea Nazionale* (settimanale vicino all'Ani – l'Associazione nazionalista italiana fondata a Firenze nel 1910) e in seguito è riprodotto ne *L'Action Française*: in esso il giornalista italiano elenca una serie di “prove”, da lui giudicate inoppugnabili, dell'esistenza di un complotto giudaico contro l'Italia, allora impegnata nella spedizione in Libia (Cianferotti 1984)⁸.

Con lo scoppio della Grande Guerra, Coppola e Rocco diventano due importanti

⁷ “Come riorganizzare il partito liberale. Osservazioni e proposte del prof. Alfredo Rocco”, *La Tribuna*, 10 novembre 1913.

⁸ Il giornalista ribadisce la propria posizione nell'articolo “Il mio antisemitismo”, *L'Idea Nazionale*, 30 novembre 1911.

propagandisti nazionalisti e lanciano da Padova una critica serrata ai principi liberali e democratici – i principi del 1789 su cui si basa la democrazia moderna – che Rocco rielabora e affina in numerosi pamphlet propagandistici, mirati a denigrare soprattutto le popolazioni dell'Europa orientale, i vituperati “slavi” (Collotti 1999; Cattaruzza 2007).

Dopo la confluenza del nazionalismo nel fascismo, i due assumono un ruolo fondamentale nell'orientamento della politica mussoliniana. Coppola, divenuto professore di diritto internazionale, durante la guerra in Africa Orientale, dà ampio supporto ideologico e apologetico alle scelte del regime in ambito razziale. Rocco è ministro di grazia e giustizia dal 1925 al 1932; muore nel 1935: non è quindi testimone dei provvedimenti antisemiti. È colui, però, che fornisce al fascismo una nuova e organica concezione dello Stato nazionale, secondo la quale lo Stato deve divenire il fine a cui devono essere subordinati gli individui, che diventano dei semplici mezzi⁹. È un assioma radicale, che il fascismo totalitario fa proprio.

Come si è visto, a inizio secolo Rocco aveva elaborato in maniera chiara e completa l'idea di nazione quale “organismo” che deve tutelarsi da un “nemico”. Ora, da ministro, può tradurre l'ideologia in formulazioni giuridiche: è nemico l'individuo che si pone contro lo Stato e colui che attenta a coloro che rappresentano lo Stato stesso; l'oppositore politico diviene nemico dello Stato; il dissenso politico è un tradimento; gli antagonisti non hanno dignità di “pari”, bensì sono nemici e vanno, per questo, incessantemente combattuti, proprio perché non più cittadini portatori di diritti/doveri. Cardine di questi provvedimenti mirati a colpire interi settori della società è la legge 31 gennaio 1926 n. 108 sulla cittadinanza (“Modificazioni ed aggiunte alla legge 13 giugno 1912, n. 555 sulla cittadinanza”): vi si sancisce giuridicamente la perdita della cittadinanza italiana per quei cittadini che si recano all'estero per ragioni di dissenso politico. Palesemente, il provvedimento legislativo mira a colpire, anche con la confisca dei beni, gli antifascisti; ha conseguenze, però, per tutti: si codifica, infatti, la perfetta equiparazione, da un lato, tra fascisti e italiani e, dall'altro, tra antifascisti e non-italiani. Si rende, inoltre, palese l'aspirazione totalitaria del regime: la cittadinanza diviene una concessione dello Stato, non più un diritto del singolo¹⁰. Poi, con la legge del 25 novembre 1926 n. 2008 «Provvedimenti per la difesa dello Stato», si sceglie di attuare una difesa a tutto campo dello Stato. Infine, si giungerà alla difesa della purezza della razza italiana.

Sebbene, dunque, il concetto di cittadinanza per Rocco mantenga ancora una caratterizzazione eminentemente giuridica, è intuibile quanto il linguaggio nazionalista prepari il terreno alla trasformazione del concetto di Stato da mera organizzazione giuridica a quello di Stato inteso come una comunità nazionale che si identifica con

⁹ «Certo, è interesse della nazione che gli individui ad essa appartenenti siano in buone condizioni materiali e morali; ma ciò *unicamente* perché è interesse di ogni organismo che i suoi organi vivano fisiologicamente» scrive Rocco nel 1914 (Arcari 1934, 833-34; il corsivo è nel testo).

¹⁰ Esplicativa della preminenza data dal regime all'interesse collettivo rispetto agli interessi individuali è la voce “Cittadinanza” del *Nuovo digesto italiano*: vi si legge che cittadinanza significa «l'appartenenza di una persona alla massima organica collettività politica: lo Stato» (Degni 1938, 183).

la comunità di un popolo, con una chiara appartenenza razziale del cittadino. Non abbiamo ancora un'organica teoria razzistica, ma è proprio Rocco nel 1925 a ribadire che «una organizzazione unitaria di tutta la specie umana non esiste, non vi è una società umana», ma solo società umane e che queste esistono come concetto sociale e come «concetto biologico» (Rocco 1938b, 1100). E difatti porta la sua firma la relazione, presentata al re, sui lavori preparatori del codice penale, in cui il Guardasigilli, reintroducendo nel sistema italiano la pena di morte, dichiara che «quale organismo etico-religioso, lo Stato ci appare come la Nazione medesima, in esso organizzata, cioè come una unità non solo sociale, ma altresì etnica, legata da vincoli di razza» (Rocco 1930, 11); così come il Titolo X del Codice (“Delitti contro l'integrità e la sanità della stirpe”), in cui la nazione è definita come «unità etnica» e l'aborto è un'«offesa alla integrità e continuità della razza» (Pavan 2009, 142).

Se, dunque, un individuo non appartiene ai canoni politico-biologici decisi dal proprio Stato, esso perde automaticamente tutti i diritti civili. È secondo tale elaborazione ideologica che saranno indottrinate le masse: nel *Secondo libro del fascista* si legge, in continuità con il linguaggio nazionalista, che la razza è «una realtà biologica, ossia [...] un gruppo umano, i cui individui presentano un insieme di caratteri simili [...] oltre a ereditare i caratteri fisici, o biologici, si ereditano, nella razza, anche i caratteri morali» (Pnf 1940, 5-6).

L'altro docente nazionalista, collega di Rocco a Giurisprudenza, è lo statistico Corrado Gini. Giunge a Padova nel 1913, quale straordinario di Statistica: nel 1914 è il primo e unico ordinario in Italia ad avere una cattedra in tale materia. Al suo bagaglio giuridico affianca studi di biologia sociale: laureato con lode in Giurisprudenza a Bologna nel 1905, Gini arricchisce il suo percorso seguendo i corsi di Antropologia e Biologia generale promossi dalla Facoltà di Scienze¹¹. Nel 1912 dà alle stampe *I fattori demografici dell'evoluzione delle nazioni*, in cui, esponendo una teoria ciclica della popolazione, per cui i popoli, paragonabili agli organismi, vivono una fase giovanile, di maturità e infine di vecchiaia, si interroga sui motivi per i quali una «razza» riesce «ad espandersi degnamente e a trionfare di fronte ad un'altra razza» (Gini 1912, 3). Al suo arrivo al Bo, Gini sceglie come titolo della propria prolusione “L'uomo medio”, in cui espone le caratteristiche dell'individuo “mediamente perfetto” (Gini 1914; Dall'Ora 2003, 14-19). L'uomo nuovo di Gini – l'«uomo-massa completamente spersonalizzato», secondo una definizione di Silvio Lanaro (Lanaro 1979, 58) – è l'individuo che non è un soggetto in quanto tale, ma parte di un tutto e finalizzato all'utile collettivo; tema, questo, caro anche ad Alfredo Rocco¹².

Tentativi di migliorare, su base scientifica, le qualità innate di una razza si erano proposti già nell'Ottocento, con l'insegnamento dell'eugenetica: materia che aveva

¹¹ Roma-Archivio Centrale dello Stato (Acs), Ministero della pubblica istruzione (Mpi), Direzione generale dell'istruzione universitaria (Dgiu), Divisione I, Fascicoli personali dei professori ordinari, III versamento 1940-70, b. 232, fasc. “Corrado Gini”.

¹² Entrambi avranno una brillante carriera: Gini insegna a Padova fino al 1° dicembre 1925, quando si trasferisce alla Facoltà di Scienze politiche di Roma e nel 1926 diviene il primo presidente dell'Istat; la cronologia accademica dello statistico rispecchia quella di Alfredo Rocco, che, giunto a insegnare a Padova nel 1910, si trasferirà anch'egli nel 1925 alla Facoltà di Scienze politiche della Capitale, quando è nominato ministro di grazia e giustizia.

preso piede in tutta Italia, tanto che nel 1919 è fondata la società nazionale di eugenetica, la quale ha principalmente intenti di carattere igienista (Cassata 2006b). Con il Novecento le scienze sociali si legano sempre più a una visione nazionalistica, fino a formare un connubio stretto all'indomani della Prima guerra mondiale (Cocchi e Favero 2009). Quello che Rocco propone a livello giuridico (uno Stato inteso come un organismo), Gini lo declina a livello statistico, arrivando a giustificare la necessità della guerra per potenziare e selezionare la specie (Cassata 2006a, 57-69).

Gini, così, diventa «uno dei principali esponenti del movimento eugenetico italiano» (Maiocchi 1999, 89). Le sue ricerche, che sono alla base della politica demografica del fascismo, sono sintetizzate nel 1930 nel volume *Nascita, evoluzione e morte delle nazioni*, in cui Gini sostiene l'esistenza di un ciclo biologico delle diverse «razze» umane: compito dello Stato, pertanto, è quello di intervenire per modellare la popolazione, non solo quantitativamente, ma anche qualitativamente (Gini 1930). In coerenza con tali posizioni, nel 1937 lo statistico approva le misure fasciste in materia di «meticcio»: in un'intervista all'*Azione coloniale*, organo ufficiale dell'Istituto coloniale fascista, Gini consiglia ai conquistatori fascisti di «isolarsi dalla razza conquistata e propagarsi in regime di purezza» (Cassata 2006a, 45-46). Aderendo al fascismo, da posizioni nazionaliste, Gini giunge pertanto a giustificare «scientificamente» imperialismo e razzismo coloniale.

Razzismo in cattedra

Durante gli anni Trenta, dopo aver consolidato il controllo su politica e istituzioni, il regime fascista ha lo spazio e la forza per alimentare ulteriormente quei germi razzisti che, per quanto insiti nel nazionalismo, erano rimasti per lo più confinati ai dibattiti tra intellettuali e docenti.

L'occasione per trasferirli definitivamente sul piano politico e introdurli a pieno titolo tra i pilastri dell'ideologia fascista è data dalla proclamazione dell'Impero. Già nel novembre 1936, pochi mesi dopo l'istituzione dell'Africa Orientale Italiana (AOI), Italo Balbo, governatore della Libia, promulga un'ordinanza con la quale impone ai negozianti israeliti di Tripoli di contravvenire alle disposizioni dello Shabbat e di tenere aperto anche il sabato, dato che «Tripoli moderna, due volte italiana, dev'essere soltanto italiana» (Sarfatti 2007, 123).

Anche nelle università italiane l'insegnamento del razzismo cambia connotazione: se prima dell'impresa africana era limitato all'eugenetica e alla demografia, ora – con l'avvento dell'Impero – si studiano e si formulano provvedimenti discriminatori. In sostanza, si vuol costruire scientificamente, giuridicamente e socialmente il razzismo coloniale.

Nell'Ateneo di Padova, tra la fine degli anni Venti e gli anni Trenta, il laboratorio più interessante per l'elaborazione delle tesi razziste è quello delle scienze sociali e politiche, che rappresentano gli ambiti che più si prestano a essere plasmati dal progetto politico del regime. È qui che Marcello Boldrini, allievo di Gini, dà vita al

filone di studi che propugna l'applicazione dei metodi statistici per stabilire il grado di purezza delle razze.

Boldrini, che sarà preside della Facoltà di Scienze politiche di Pavia dal 1935 al 1945 e presidente di Agip ed Eni nel secondo dopoguerra, durante il fascismo è il “caposcuola” dell'applicazione dei metodi statistici alle caratteristiche antropologiche delle popolazioni: «dal complesso delle sue ricerche emersero alcune idee che è indispensabile aver presenti per comprendere come si sia venuto a creare in Italia prima della proclamazione delle leggi razziali un clima culturale entro cui alcune tesi razziste potevano apparire ragionevoli» (Maiocchi 1999, 125; inoltre Locorotondo 1988; Cassata 2006b, 211-19).

Boldrini insegna Biometria a Padova dal 1924, anno di fondazione della Scuola di Scienze politiche e sociali, fino al 1928, quando passa a Demografia, corso che terrà fino al 1934. Per la collana della Scuola, nel 1927 pubblica un volume sui problemi della vita della specie e degli individui rivolto, come specifica l'autore, soprattutto agli studenti (Boldrini 1927). Studiando le grandezze biofisiche delle popolazioni – echeggia ancora in Ateneo la lezione del medico e rettore Achille De Giovanni e la sua “clinica col metro” – Boldrini affronta la questione della «razza» e rielabora la lezione giniana dell'uomo medio: nello specifico, il docente dedica un intero paragrafo alla questione ebraica. Durante gli anni Trenta, poi, il docente arriva a stabilire il «grado di purezza» delle razze, insegnando a lezione come classificarle¹³.

Quando Boldrini lascia l'insegnamento per ragioni di salute, il corso di Demografia (in quella che, dal 1933, è la Facoltà di Scienze politiche) è affidato da Gaetano Pietra, altro allievo di Gini. Pietra, titolare dal 1924 della cattedra di Statistica (materia che insegnerà fino al 1955, senza essere epurato), all'indomani della promulgazione delle leggi razziali che causano l'espulsione del preside ebreo Donato Donati, assumerà la carica apicale e l'insegnamento di Demografia generale e demografia comparata delle razze, il nuovo corso complementare di cui la Facoltà si dota dall'a.a. 1938-39 (Simone 2015, 95-97). Fino ad allora Pietra si era speso in maniera energica nella divulgazione della politica demografica del regime, in particolare riguardo all'AOI. Nel 1936, all'interno di un ciclo di conferenze proposte dalla Facoltà di Scienze politiche per la cittadinanza, lo statistico tiene la conferenza dal titolo “Le popolazioni africane nel riguardo antropologico-demografico” (Simone 2015, 84); in seguito, grazie ai legami con Nello Quilici e con il fascio della città di Ferrara (dove lo statistico aveva insegnato)¹⁴, riesce a ospitare a Padova Italo Balbo: la sera del 15 maggio 1939, il governatore della Libia tiene in aula magna la conferenza “Sulla colonizzazione della Libia” (Simone 2015, 108).

Rimanendo in ambito statistico, un altro docente che si occupa di temi razziali è Giovanni Ferrari. Seguendo gli interessi di Pietra, suo maestro, nel 1936-37 Fer-

¹³ Padova-Archivio Generale di Ateneo (AGAPd), Scuola di Statistica, Lezioni di Demografia, docente Boldrini Marcello, a.a. 1933-34. Si vedano inoltre Boldrini 1934a; 1934b; 1939.

¹⁴ Anche Quilici ha insegnato a Padova: nell'a.a. 1938-39 il preside Pietra lo chiama in Facoltà per tenere il corso di Storia e dottrina del fascismo e il giornalista si occupa anche di questioni razziali (Quilici 1938). Ancora oggi all'Università di Padova è esposto un ritratto di Nello Quilici (Nezzo 2008, 806-12).

rari assume il corso di Antropometria e statistica sanitaria. Sulla scia di una concezione positivista che a Padova ha avuto una lunga storia (Berti e Simone 2016), lo statistico vuole individuare delle costanti numeriche che determinano i caratteri dei popoli. Lo studioso spiega in aula l'esistenza di "Caratteri nazionali [...] delle razze" (lezione del 24 febbraio 1937), oppure descrive "La popolazione italiana dal lato razziale" (lezione dell'8 marzo 1937). Nel 1938 Ferrari si occupa principalmente di Africa, spiegando innanzitutto che i caratteri razziali sono misurabili e scegliendo come esempi per le esercitazioni pratiche "La razza nera" (lezione del 14 febbraio 1938) e "La razza etiopica e le altre razze indigene dell'Impero italiano" (lezione del 15 febbraio 1938)¹⁵. Il docente, che in seguito all'emanazione delle leggi razziali vede cambiare la denominazione del proprio corso in Statistica sanitaria generale e comparata delle razze (e che si offre di insegnare anche Antropometria generale e antropometria comparata delle razze), nel secondo dopoguerra continua la propria carriera a Giurisprudenza e, nel 1947, è segretario per il gruppo di Padova dell'Associazione sindacale professori incaricati (Simone 2015, 68).

È principalmente nelle aule della Facoltà di Scienze politiche e della Scuola di Statistica che si studia come costruire – su base scientifica – un sistema di apartheid in Africa Orientale: gli studenti devono seguire, tra gli altri, i corsi di Diritto coloniale, Economia coloniale, Storia e politica coloniale, Sociologia generale e sociologia coloniale, Demografia generale e demografia comparata delle razze.

Tali studi forniscono la base "scientifica" alla politica coloniale del regime: il 1° giugno 1936 è promulgata la legge organica che costituisce l'AOI, attraverso la quale si sancisce il divieto di relazioni tra italiani e indigeni¹⁶. Il regime di segregazione non riguarda solo il campo giuridico, ma investe ogni ambito sociale, inclusa, ad esempio, l'urbanistica: il centro di Asmara, percorso da Viale Mussolini, è ideato quale luogo accessibile solo dagli italiani e, per questo, recintato. Gli eritrei, a cui è interdetto l'accesso, chiamano l'area "Combusc-stato", distorcendo il nome di "campo cintato" (Triulzi 2004-2005, 371-78). Dalle aule universitarie emerge, dunque, un razzismo coloniale di Stato, che si applica nelle colonie, attraverso il quale si vuol costruire il concetto stesso di "uomo nuovo" fascista (Gabrielli 2004-2005; Cassata 2008; Bernhard e Klinkhammer 2017).

La propaganda di regime intensifica i riferimenti al razzismo, basandosi sulla necessità di mantenere integra e pura la razza italiana. Oltre alle scienze sociali e al diritto, ci sono altri ambiti scientifici che si sentono investiti di questa "missione".

Il 7 maggio 1936, con due giorni di anticipo sulla proclamazione dell'Impero da parte di Mussolini, Carlo Anti, rettore dell'Università di Padova, invia a Cesare Maria De Vecchi di Val Cismon, ministro dell'educazione nazionale, una lunga lettera con la quale comunica la volontà dell'intero corpo accademico patavino di «collabo-

¹⁵ AGAPd, Scuola di Statistica, Lezioni di Antropometria e statistica sanitaria, docente Ferrari Giovanni, a.a. 1936-37 e 1937-38.

¹⁶ R.d.l. 1° giugno 1936, n. 1019, "Sull'ordinamento e l'amministrazione dell'Africa Orientale Italiana", convertito nella Legge 11 gennaio 1937, n. 285. Sulla penetrazione fascista in Africa e sul razzismo nei confronti delle popolazioni autoctone cfr. Del Boca 1992; Bottoni 2008; Dominioni 2008.

rare secondo la sua funzione specifica alla organizzazione dell'impero africano assicurato all'Italia dalla romana volontà del Duce e dal valore delle nostre armi»¹⁷.

Cosa può fare un'università? Dedicarsi alla ricerca. Così a Padova si istituisce un fondo annuale di 50.000 lire per istituire gli "Alti studi etiopici", ovvero: promuovere missioni scientifiche in Etiopia; allestire una "Clinica delle malattie tropicali"; incrementare i corsi di «cultura coloniale». Di tale opportunità usufruiscono numerosi studiosi di diverse discipline, che possono così fare ricerca "sul campo" e recarsi in Africa. Tra gli esempi più significativi: il fisico Bruno Rossi, studioso del fenomeno dei raggi cosmici, che sceglie Addis Abeba come luogo delle proprie rilevazioni¹⁸; il geologo Angelo Bianchi, dal 1934 incaricato del corso di Geochimica e petrologia alla Facoltà di Scienze, che nel 1937 si reca in AOI per conto dell'Agip in cerca di petrolio (Gortani e Bianchi 1938).

All'indomani della proclamazione dell'Impero, poi, l'attenzione al campo medico diviene fondamentale perché – come sottolinea il rettore – «con l'intensificarsi delle relazioni tra il Veneto e l'Abissinia si avranno, purtroppo, casi di malattie, e in abbondanza»¹⁹. È necessario, dunque, preparare i medici alle nuove malattie "esotiche" per curare coloro che si recano nelle colonie (non certo la popolazione locale!); inoltre, si ritiene utile fornire rudimenti di «igiene tropicale» ai futuri coloni. L'Ateneo, a tale scopo, costituisce una nuova clinica specifica per la cura delle malattie tropicali e istituisce un nuovo corso di insegnamento a essa connesso, quello di Clinica delle malattie tropicali e subtropicali. Il corso semestrale è affidato a Giovanni Angelini: il docente dal 1935 al 1937 ha prestato servizio militare presso un ospedale da campo in Etiopia; ora, rientrato a Padova, è il medico più competente per introdurre i futuri medici alle numerose malattie che interessano i territori dell'AOI, in particolare alla malaria e alla dissenteria²⁰.

Un altro docente della Facoltà di Medicina interessato a tematiche legate al colonialismo è Khayel Arslan, libero docente in Chimica otorinolaringoiatrica, figlio dell'otoiatra Yerwant Arslan, di origine armena²¹. Iscritto al Partito nazionale fascista dal 1932, nel 1937 vuol fornire anch'egli il proprio contributo alla valorizzazione dell'Impero, modificando titolo e oggetto del proprio corso libero sull'apparato auricolare (Arslan è un luminare della materia), che tiene annualmente dal 1933, in «Patologia e clinica delle prime vie aeree»²². Si allinea, così, al volere del Duce, per cui «Tutta la vita italiana deve essere portata sul piano dell'Impero»: come spiega al preside di Medicina Mario Truffi, infatti, cambiando l'argomento del corso può

¹⁷ AGAPd, Archivio del Novecento, Atti del Rettorato, (Rettorato), b. 190, fasc. "Alti studi etiopici 1936".

¹⁸ Bruno Rossi, ebreo, nel 1938 è uno dei cinque ordinari che a Padova perdono la cattedra.

¹⁹ AGAPd, Senato Accademico, Verbali, seduta del 7 maggio 1936.

²⁰ AGAPd, Facoltà di Medicina e Chirurgia, Lezioni di Clinica delle malattie tropicali, docente Angelini Giovanni, a.a. 1937-38.

²¹ La figlia di Khayel Arslan, il cui nome sarà italianizzato nel 1941 in Michele, è Antonia, vincitrice nel 2004 del premio Stresa per il libro *La masseria delle allodole*, dedicato al genocidio degli armeni e alla storia della famiglia Arslan tra l'Anatolia e il Veneto.

²² AGAPd, Liberi docenti cessati, fasc. «Arslan Michele».

dedicarsi allo studio delle «lesioni delle prime vie respiratorie da gas bellici»²³. L'utilizzo dei gas asfissianti sulla popolazione civile africana, dunque, diviene materia di ricerca e insegnamento²⁴.

Passando alla Facoltà di Scienze, due sono i docenti che legano le proprie ricerche ai temi della razza.

Il primo è Paolo Enriques, dal 1921 docente di Zoologia e direttore del medesimo Istituto. È cattedratico a Scienze e presso la Scuola di Farmacia; tiene, inoltre, numerosi incarichi di Zoologia e anatomia comparata e di Biologia per le scienze sociali a Medicina, alla Scuola di Statistica e a quella di Scienze politiche e sociali. È tra i pochi in Italia che, tra le due guerre, si occupa di genetica, sostenendo l'eugenetica, che diviene oggetto delle sue lezioni (Di Trocchio 1993; Maiocchi 1999, 66)²⁵. È incaricato, pertanto, dal rettore Anti di partecipare al secondo convegno italiano di genetica ed eugenetica, che si tiene a Roma nel 1929²⁶. Vittima di un incidente stradale, Enriques muore nel 1932. A Padova è sentitamente commemorato in aula magna da Tullio Terzi (Terzi 1934) ed è compianto dall'allievo Giorgio Schreiber, che si era laureato con Enriques nel 1927 e che nel 1932 prende il posto del maestro quale incaricato di Zoologia e anatomia comparata presso la Facoltà di Medicina. I due nomi che piangono la scomparsa di uno studioso certamente insigne, ma che aveva aderito con entusiasmo al fascismo, sposandone le posizioni razziste, sono significativi: entrambi ebrei, nel 1938 saranno espulsi dal corpo docente dell'Ateneo di Padova (Ventura 2013c)²⁷.

L'altro docente della Facoltà di Scienze è Raffaello Battaglia, antropologo, direttore dell'Istituto antropologico e del museo annesso (Leonardi 1960). Sebbene non sia laureato, nel 1923 ottiene la libera docenza in Paleontologia e dal 1928 insegna (per incarico) Antropologia a Padova, dove è nominato ordinario il 10 gennaio 1945²⁸.

La consapevolezza che la nozione di razza non ha alcun valore scientifico, nemmeno dal punto di vista genetico, è recente²⁹: dall'Ottocento, e per tutti gli anni qui presi in considerazione, era prassi del mondo accademico europeo classificare e gerarchizzare i gruppi umani sulla base di elementi biologici – e questo era compito soprattutto degli antropologi.

A Padova, Università legata al positivismo, lo studio dell'antropologia ha una lun-

²³ AGAPd, Rettorato, b. 209, lettera di Arslan a Truffi in data 2 aprile 1937.

²⁴ Sull'uso dei gas nella guerra in AOI cfr. Del Boca 2005.

²⁵ Nel 1932-33, tra gli argomenti trattati a lezione da Enriques, compare l'«Eredità dei caratteri patologici. Eugenetica»: AGAPd, Facoltà di Medicina e Chirurgia, Lezioni di Zoologia e anatomia comparata. Nel suo importante studio *L'eredità nell'uomo*, il docente definisce l'eugenetica l'«arte di migliorare la razza umana», attraverso principalmente la sterilizzazione obbligatoria dei criminali e la sterilizzazione volontaria dei malati costituzionali (Enriques 1924, 329).

²⁶ Al presidente della conferenza Gini, Anti scrive che a Padova è Enriques che «si occupa principalmente delle discipline che formano oggetto del Congresso», vale a dire il «miglioramento della [...] stirpe» (AGAPd, Rettorato, b. 345, fasc. «Congressi 1929-32», lettera di Anti a Gini in data 10 agosto 1929).

²⁷ Giorgio Schreiber fugge in Brasile per scampare alla persecuzione (Ventura 2013a, 98-99).

²⁸ AGAPd, Archivio personale docente, Professori di ruolo e incaricati cessati, b. 369/26, fasc. «Battaglia Raffaello»; ACS, Mpi, Dgiu, Divisione I, Fascicoli personali dei professori ordinari, III versamento 1940-70, b. 40, fasc. «Battaglia Raffaello».

²⁹ Chi sgombra il campo da ogni dubbio è l'antropologo americano Frank Livingstone (Livingstone 1962).

ga tradizione: il primo corso libero di Antropologia è istituito nel 1878-79 grazie a Giovanni Canestrini, traduttore e divulgatore delle opere di Darwin in Italia, nonché raccogliitore di numeroso materiale che diviene il nucleo iniziale del Museo di Antropologia dell'Ateneo³⁰. Agli inizi del Novecento, la gestione del Museo passa a Enrico Tedeschi: figlio di genitori ebrei, è il primo a ottenere una vera e propria cattedra di Antropologia e nel 1909 ha il compito di tenere il discorso inaugurale in occasione dell'apertura dell'anno accademico. La scelta di affidare tale incarico a Tedeschi rispecchia l'importanza attribuita in quel periodo alla cattedra di Antropologia. L'antropologo, che fornisce al Museo un'importante collezione craniologica, ritenuta il principale strumento di indagine della variabilità umana (Carrara et al. 2017), sceglie come argomento della prolusione "Le razze indo-europee" (Tedeschi 1910).

È questo il contesto in cui si trova a operare Raffaello Battaglia: nel 1925 è incaricato da Tedeschi di curare la collezione preistorica e antropologica del museo, ed è più volte incaricato dell'insegnamento di Antropologia, fino alla sua stabilizzazione nel 1940³¹.

Battaglia, figlio del proprio tempo, è un convinto apostolo delle teorie razziste: lo dimostra soprattutto a lezione, quando parla ampiamente di «caratteri razziali» e di classificazioni delle razze umane, basandosi principalmente sulle misure dei crani umani (Battaglia 1939). Sarà forse perché non in regola con i titoli accademici (sollecitato da Anti, nel 1934 il Ministero fa presente che per la carriera accademica la legge richiede «tassativamente» la laurea, ma per Battaglia tale vincolo pare non essere sussistente)³², l'antropologo è tra i docenti più attivi in campo "razziale" e tra i più allineati al volere del regime. Dinamico direttore dell'Istituto e del Museo di Antropologia (tra il 1934 e il 1936 si prodiga per l'acquisizione di oggetti prodotti in Oceania e in Africa), con la promulgazione delle leggi razziali tiene più di un corso con connotazioni razziste: a Scienze politiche è incaricato di Geografia ed etnografia coloniale, mentre a Scienze di Biologia delle razze.

Assieme allo statistico Gaetano Pietra, si prodiga inoltre per raccogliere un variegato materiale di natura etnografica, tanto da chiedere direttamente al rettore un contributo straordinario a tal fine³³. Di cosa si tratta? È materiale utile per le lezioni, spiega Battaglia, ma è ipotizzabile che, nello stesso tempo, quanto recuperato dall'antropologo vada a inserirsi nella raccolta documentale che sta allestendo a Padova per inaugurare la prima mostra razziale in Italia. Tale mostra, in realtà, sarà accolta con così vivo interesse dal Ministero dell'educazione nazionale che si decide

³⁰ Dal 2015 le collezioni del Museo di Antropologia sono state trasferite in un'unica sede, il complesso di Palazzo Cavalli, sede del futuro Museo della natura e dell'uomo: l'apertura è prevista nel 2022, in occasione della celebrazione degli 800 anni dalla fondazione dell'Università di Padova.

³¹ AGAPd, Archivio personale docente, Professori di ruolo e incaricati cessati, b. 369/26, fasc. "Battaglia Raffaello". È sintomatico del "brodo culturale" in cui veleggia l'antropologia italiana negli anni Trenta che, tra le domande pervenute a Padova per tenere il corso di Antropologia nel 1931, vi sia anche quella di Lidio Cipriani, che sarà firmatario nel 1938 del "Manifesto della razza" (AGAPd, Rettorato, b. 248, "Domande incarico Antropologia").

³² AGAPd, Liberi docenti cessati, fasc. "Battaglia Raffaello", ministro dell'educazione nazionale al rettore dell'Università di Padova in data 17 gennaio 1934.

³³ AGAPd, Rettorato, b. 284, "Istituto di Antropologia 1929-39".

di spostarla a Roma (Simone 2015, 103-105).

L'idea di organizzare una mostra razziale fa parte di una serie di iniziative ideate dall'Ateneo per divulgare i temi razziali al di fuori delle mura universitarie. Difatti, una parte preponderante di tale progetto è composto da cicli di conferenze aperte alla cittadinanza: in tale occasione, buona parte del mondo accademico patavino si spende in orazioni pubbliche a favore dell'Impero e della superiorità della razza italiana.

Il primo "Corso superiore di Cultura coloniale" è pensato sul finire del 1937 dalla sezione padovana dell'Istituto fascista dell'Africa italiana (Ifai), che, per l'aspetto scientifico, si affida all'Ateneo: il Bo, infatti, è socio vitalizio dell'Istituto e il docente Angelo Bianchi è presidente della sezione patavina dell'Ifai. Sono ammessi al corso (che è gratuito) coloro che possiedono la licenza di scuola media superiore, con l'obbligo di seguire tutte le lezioni previste per poter ottenere il "Diploma di cultura coloniale". Gli incontri si tengono tre volte alla settimana presso il Bo e sono tutti affidati a docenti dell'Ateneo. L'offerta "formativa" è variegata: si inizia con il rettore Carlo Anti che tiene una lezione su "La missione civilizzatrice degli Imperi"; seguono poi lezioni di diritto ("Gli ordinamenti giuridici coloniali in generale" e "Colonie straniere e mandati internazionali" con Gabriele Salvioli; "L'ordinamento dell'AOI" con Guido Lucatello; "L'ordinamento della Libia e del Dodecaneso" con Rolando Quadri); di botanica ("La flora coloniale" con Giuseppe Gola); di glottologia ("Le lingue dell'Impero coloniale italiano" con Carlo Tagliavini); di storia ("Come è sorta in Italia l'idea coloniale" di Attilio Simioni); di storia delle religioni ("L'Italia e l'Islam" con Vincenzo Romanelli); di medicina ("Patologia ed igiene dell'indigeno nell'Impero" e "Patologia ed igiene del bianco nelle regioni tropicali e nell'Impero" di Giovanni Angelini); di zoologia ("Fauna dell'Impero" con Umberto D'Ancona); di diritto ecclesiastico ("Il regime dei culti nelle colonie" con Mario Ferraboschi); di economia politica ("Problemi economici della colonizzazione" con Marco Fanno); di antropologia ("Caratteri antropologici, origini, religioni e costumanze delle popolazioni dell'AOI" con Raffaello Battaglia); di geografia ("Geografia fisica della Libia" con Arrigo Lorenzi e "Geografia economica della Libia e dell'AOI" con Giorgio Pullè); di statistica ("Demografia coloniale" con Gaetano Pietra). Chiude il ciclo di incontri Angelo Bianchi: reduce da una missione di ricerca in AOI, tiene una conferenza sulle ricerche minerarie nell'Impero, sebbene non si possa ancora parlare di «risultati tangibili» riguardo al ritrovamento del petrolio³⁴.

Solo dal titolo possiamo intuire come siano state argomentate le lezioni; in pochi casi ci viene in aiuto la cronaca giornalistica, che riporta sulla stampa alcuni estratti dei corsi. È il caso della lezione tenuta da Donato Donati il 16 febbraio 1938 su "I diversi sistemi di politica coloniale e la colonizzazione italiana": il giurista di Diritto coloniale (nonché preside di Scienze politiche) spiega che, all'indomani della proclamazione dell'Impero, vige in Africa un sistema che, «pure avendo i caratte-

³⁴ AGAPd, Rettorato, b. 198, fasc. "Istituto coloniale fascista". Nel 1937 il regime incentiva le ricerche minerarie, sperando in un tornaconto economico: a marzo è costituito un Ispettorato generale minerario presso il Governo generale dell'AOI.

ri dell'assoggettamento, viene caratterizzato dai provvedimenti di protezione e miglioramento della razza indigena», grazie a «una netta distinzione fra indigeni e metropolitani»³⁵. Parole tragicamente profetiche in quanto anticipano l'instaurazione di un sistema di segregazione che, dopo essere stato sperimentato nelle colonie, segnerà la sorte delle minoranze anche in suolo patrio, a cominciare da quella ebraica. Lo stesso Donati, nel giro di qualche mese, subirà infatti lo stesso trattamento: per migliorare la razza italiana sarà ostracizzato dalla vita pubblica e cittadina.

Conclusioni. Il razzismo nazionalista: prodromi di antisemitismo?

Il caso studio dell'Ateneo di Padova ha reso possibile esplorare gli obiettivi di politica razziale promossi dal regime in ambito universitario, consentendo di far luce sul modo in cui il mondo accademico abbia rappresentato un terreno sperimentale per l'innesto delle ideologie razziste nella società italiana.

È possibile individuare, a tal proposito, un filo rosso che collega l'elaborazione delle tematiche razziste proposte dai docenti nazionalisti a inizio secolo all'operato dell'Ateneo di Padova funzionale all'applicazione delle leggi antisemite. A seguito del consolidamento del fascismo, l'Università si preoccupa di offrire una veste di scientificità all'ideologia di regime, dapprima anticipando, quindi giustificando il razzismo insito nel fascismo.

È importante sottolineare, tuttavia, che le numerose iniziative di stampo razzista promosse in ambito accademico, analizzate in questo saggio, sono realizzate in una fase in cui le libertà dei singoli (incluse quelle di pensiero, espressione e, di conseguenza, insegnamento) e dell'istituzione sono sostanzialmente venute meno. Se durante il fascismo, dunque, è estremamente complesso capire quanto le iniziative dei docenti siano frutto di convinzioni personali e quanto, invece, di pressioni, imposizioni, orientamenti governativi, o "semplicemente" di convenienza, omologazione e conformismo, tale dilemma non si pone, invece, in relazione all'operato dei docenti nazionalisti. Le loro argomentazioni in merito alle tematiche razziali sono frutto, infatti, di autonomi percorsi intellettuali, che addirittura anticipano e quasi dettano la linea alle successive politiche di regime.

In tal senso, molti appartenenti all'Ani svolgeranno una vera e propria funzione di "vettori": dopo aver elaborato un'organica ideologia razzista già a inizio Novecento, una volta confluiti nel Pnf (grazie alla fusione dei due partiti avvenuta nel 1923), rivestiranno un ruolo di primo piano nella elaborazione e applicazione delle leggi antisemite del 1938. Si tratta di membri autorevoli del partito, del calibro di Giovanni Preziosi (il futuro ispettore generale per la demografia e la razza), Maffeo Pantaleoni, Dino Alfieri, Ezio Maria Gray, Alfredo Cucco, Francesco Coppola.

³⁵ Ritaglio di giornale dal titolo "Istituto Fascista dell'Africa Italiana. I diversi sistemi di politica coloniale e la Colonizzazione italiana", 14 febbraio 1938 (senza altra indicazione) in AGAPd, Rettorato, b. 198, fasc. "Istituto coloniale fascista".

L'importanza dell'apporto nazionalista è confermata dallo stesso regime mussoliniano. Nel momento della piena attuazione della persecuzione razziale, è data alle stampe un'antologia in cui sono raccolti i testi antisemiti più rilevanti prodotti in Italia: si tratta dell'opera *L'antiebraismo nella cultura italiana dal 1700 al 1900*, in cui confluiscono diversi autori, con itinerari politici differenti. Per il nazionalismo è scelta la firma di Corradini, che compare con più di uno scritto (Mazzetti 1939, 253-58).

Il contributo fondamentale del nazionalismo è quello di enucleare la categoria politica del "nemico", che assume le sembianze di nemico dell'intera nazione, e che quindi va privato, alla stregua di un traditore, di ogni diritto fondamentale. Il fascismo si innesta in tale solco fornendo al nemico una identità. Questa dapprima è "esterna": si tratta dei popoli colonizzati, su cui si sperimenta una studiata politica di segregazione; quindi il nemico diventa interno: oppositori politici e minoranze, inclusi, infine, gli ebrei, nei cui confronti si applicano e si "perfezionano" le politiche di segregazione già sperimentate in AOI.

Così, il linguaggio utilizzato da Donato Donati nel febbraio 1938 – l'espressione della «netta distinzione fra indigeni e metropolitani» – suona profetico: sono le medesime parole che utilizzeranno il ministro Bottai e il rettore Anti nel designare la sorte degli studenti ebrei all'indomani delle leggi razziali. Il 12 giugno 1939 Anti ordina ai presidenti delle commissioni di esame che sia «osservata la netta separazione degli studenti di razza ariana da quelli di razza ebraica e che sia data la precedenza al gruppo degli studenti ariani negli esami orali»³⁶. *La Patavina Libertas* non è più per tutti³⁷.

Bibliografia

- Arcari, Paola Maria. 1934. *Le elaborazioni della dottrina politica nazionale fra l'unità e l'intervento (1870-1914)*. Firenze: Marzocco.
- Asor Rosa, Alberto. 1970. "Bontempelli, Massimo." In *Dizionario biografico degli Italiani* 12, 417-26. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Battaglia, Raffaello. 1939. *Strutture craniche armoniche e disarmoniche e forme costituzionali*. Ferrara: s.e.
- Battini, Michele. 1995. *L'ordine della gerarchia. I contributi reazionari e progressisti alla crisi della democrazia in Francia 1789-1914*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bernhard Patrick, e Lutz Klinkhammer, cur. 2017. *L'uomo nuovo del fascismo. La costruzione di un progetto totalitario*. Roma: Viella.
- Berti Giampietro, e Giulia Simone, cur. 2016. *Il Positivismo a Padova tra egemonia e contaminazioni (1880-1940)*. Treviso: Antilia.
- Boldrini, Marcello. 1927. *Biometrica. Problemi della vita, della specie e degli individui*. Padova: Cedam.

³⁶ AGAPd, Rettorato, b. 212, fasc. 24, s.f. "Censimento del personale di razza ebraica".

³⁷ *Universa Universis Patavina Libertas* è il motto dell'Università di Padova in cui si sottolinea la libertà olistica di pensiero e opinione che ha caratterizzato l'Ateneo nei suoi otto secoli di vita.

- Boldrini, Marcello. 1934a. "Sulle maggiori razze umane europee." *Contributi del laboratorio di Statistica dell'Università Cattolica* serie terza 1-16.
- Boldrini, Marcello. 1934b. *Biometria e Antropometria*. Milano: Giuffrè.
- Boldrini, Marcello. 1939. *Antropologia e genetica (a proposito di un'opera recente)*. Perugia: Grafica.
- Bottoni Riccardo, cur. 2008. *L'Impero fascista. Italia ed Etiopia, 1935-1941*. Bologna: il Mulino.
- Capuzzo, Ester. 2016. "Ebraismo e nazionalismo." In *Nazione e anti-nazione. 2. Il movimento nazionalista dalla guerra di Libia al fascismo (1911-1923)*, a cura di Paola S. Salvatori, 137-57. Roma: Viella.
- Carniello, Margherita. 1989. *Padova democratica. Politica e amministrazione negli anni del blocco popolare (1900-1905)*. Padova: s.e.
- Carrara Nicola, Giaccon Marta, Magrin Martina, Scaggion Cinzia, e Vascon Silvia. 2017. "La collezione osteologica 'Tedeschi' del Museo di Antropologia dell'Università di Padova: un patrimonio a disposizione degli studiosi." *Museologia scientifica* 17:26-29.
- Cassata, Francesco. 2006a. *Il fascismo razionale. Corrado Gini fra scienza e politica*. Roma: Carocci.
- Cassata, Francesco. 2006b. *Molti, sani e forti. L'eugenetica in Italia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cassata, Francesco. 2008. «*La Difesa della razza*». *Politica, ideologia e immagine del razzismo fascista*. Torino: Einaudi.
- Cattaruzza, Marina. 2007. *L'Italia e il confine orientale 1866-2006*. Bologna: il Mulino.
- Cianferotti, Giulio. 1984. *Giuristi e mondo accademico di fronte all'impresa di Tripoli*. Milano: Giuffrè.
- Clemente, Vincenzo. 1997. "Coppola, Francesco." In *Dizionario biografico degli Italiani* 28, 650-55. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Cocchi, Daniela, e Giovanni Favero. 2009. "Gli statistici italiani e la questione della razza." In *Le leggi antiebraiche del 1938, le società scientifiche e la scuola in Italia*, 207-36. Roma: Accademia Nazionale delle Scienze detta dei XL.
- Collotti, Enzo. 1999. "Sul nazionalismo antislavo." In *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945*, a cura di Alberto Burgio, 33-61. Bologna: il Mulino.
- Collotti, Enzo. 2003. *Il fascismo e gli ebrei*. Roma-Bari: Laterza.
- D'Alfonso, Rocco. 2000. "Guerra, ordine e razza nel nazionalismo di Francesco Coppola." *Il Politico* 4:539-70.
- Dall'Ora, Daniela. 2003. "La Facoltà giuridica patavina fra le due guerre." *Quaderni per la storia dell'Università di Padova* 36:3-98.
- Davi Mariarosa, e Giulia Simone, cur. 2015. *Giacomo Levi Civita e l'ebraismo veneto tra Otto e Novecento*. Padova: Padova University Press.
- De Felice, Renzo. 1961. *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*. Torino: Einaudi.
- De Polzer, Alfredo. 1938. *La ricchezza privata della provincia di Padova*. Padova: Cedam.
- Degni, Francesco. 1938. "Cittadinanza." In *Nuovo digesto italiano*, 183-196. Torino: Utet.
- Del Boca, Angelo. 1992. *L'Africa nella coscienza degli italiani. Miti, memorie, errori, sconfitte*. Roma-Bari: Laterza.

- Del Boca, Angelo. 2005. *Italiani, brava gente? Un mito duro a morire*. Vicenza: Neri Pozza.
- Di Trocchio, Federico. 1993. "Enriques, Paolo." In *Dizionario biografico degli Italiani* 42, 792-95. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Dominioni, Matteo. 2008. *Lo sfascio dell'Impero*. Roma-Bari: Laterza.
- Enriques, Paolo. 1924. *L'eredità nell'uomo*. Milano: Vallardi.
- Gabrielli, Gianluca. 2004-2005. "Il razzismo coloniale italiano tra leggi e società." *Quaderni fiorentini* XXXIII-XXXIV:343-58.
- Gini, Corrado. 1912. *I fattori demografici dell'evoluzione delle nazioni*. Torino: Fratelli Bocca.
- Gini, Corrado. 1914. "L'uomo medio." *Giornale degli economisti e rivista di statistica* 48:1-24.
- Gini, Corrado. 1930. *Nascita, evoluzione e morte delle nazioni: la teoria ciclica della popolazione e i vari sistemi di politica demografica*. Roma: Libreria del Littorio.
- Gortani, Michele, e Angelo Bianchi. 1938. *Osservazioni geologiche e petrografiche nella regione di Harar (AOI)*. Udine: Del Bianco.
- Lanaro, Silvio. 1976. *Società e ideologie nel Veneto rurale (1866-1898)*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Lanaro, Silvio. 1979. *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*. Venezia: Marsilio.
- Leonardi, Piero. 1960. "Raffaello Battaglia (1896-1958)." In *Annuario della Università degli studi di Padova per l'anno accademico 1959-60*, 667-94. Padova: Tipografia del seminario.
- Livingstone, Frank. 1962. "On the nonexistence of human races." *Current Anthropology* 3:279-81.
- Locorotondo, Giuseppe. 1988. "Boldrini, Marcello." In *Dizionario biografico degli Italiani* 34, 465-67. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Luzzatto Voghera, Gadi. 2015. "Appunti sul Collegio rabbinico di Padova." In *Giacomo Levi Civita e l'ebraismo veneto tra Otto e Novecento*, a cura di Mariarosa Davi e Giulia Simone, 35-44. Padova: Padova University Press.
- Maiocchi, Roberto. 1999. *Scienza italiana e razzismo fascista*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Mazzetti Roberto, cur. 1939. *L'antiebraismo nella cultura italiana dal 1700 al 1900. Antologia storica*. Modena: Società tipografica modenese.
- Mosse, George L. 1985. *Il razzismo in Europa. Dalle origini all'olocausto*. Roma-Bari: Laterza.
- Nezzo Marta, cur. 2008. *Il miraggio della concordia. Documenti sull'architettura e la decorazione del Bo e del Liviano. Padova 1933-1943*. Treviso: Canova.
- Pavan, Ilaria. 2009. "Una premessa dimenticata. Il codice penale del 1930." In *Le radici storiche dell'antisemitismo. Nuovi fonti e ricerche*, a cura di Marina Caffiero, 129-57. Roma: Viella.
- Pertici, Roberto. 2016. "Nazionalismo francese e nazionalismo italiano: la mediazione di Francesco Coppola (1910-1916)." In *Nazione e anti-nazione. 2. Il movimento nazionalista dalla guerra di Libia al fascismo (1911-1923)*, a cura di Paola S. Salvatori, 63-88. Roma: Viella.
- Pnf. 1940. *Il secondo libro del fascista*. Verona: Mondadori.
- Quilici, Nello. 1938. "La difesa della razza." *Nuova Antologia* 1596:133-39.
- Rocco, Alfredo. 1930. "Relazione a S.M. il Re del ministro Guardasigilli presentata nell'udienza del 19 ottobre 1930-VIII per l'approvazione del testo definitivo del Codice penale." In *La-*

- vori preparatori del Codice penale e del Codice di procedura penale 7, 7-28. Roma: Tipografia delle Mantellate.
- Rocco, Alfredo. 1938a. "Che cosa è il nazionalismo e che cosa vogliono i nazionalisti." In *Scritti e Discorsi Politici di Alfredo Rocco* 1, 67-89. Milano: Giuffrè (già pubblicato Padova: s.e., 1914).
- Rocco, Alfredo. 1938b. "La dottrina politica del fascismo." In *Scritti e discorsi politici di Alfredo Rocco* 3, 1093-1115. Milano: Giuffrè.
- Saonara, Chiara. 2011. *Una città nel regime fascista Padova 1922-1943*. Padova: Istituto Veneto per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea; Venezia: Marsilio.
- Sarfatti, Michele. 2007. *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*. Torino: Einaudi.
- Simone, Giulia, e Fabio Targhetta. 2016. *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza. Gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*. Padova: Padova University Press.
- Simone, Giulia. 2012. *Il Guardasigilli del regime. L'itinerario politico e culturale di Alfredo Rocco*. Milano: FrancoAngeli.
- Simone, Giulia. 2014. "Studenti e docenti ebrei espulsi dall'Università di Padova." *Quaderni per la storia dell'Università di Padova* 47:165-82.
- Simone, Giulia. 2015. *Fascismo in cattedra. La Facoltà di Scienze politiche di Padova dalle origini alla Liberazione (1924-1945)*. Padova: Padova University Press.
- Tedeschi, Enrico. 1910. "Le razze indo-europee." In *Annuario della R. Università degli studi di Padova per l'anno accademico 1909-10, XIX-XLVII*. Padova: Tipografia Randi.
- Terni, Tullio. 1934. "Paolo Enriques (1878-1932)." In *Annuario della R. Università degli studi di Padova per l'anno accademico 1932-33*, 437-47. Padova: Tipografia del seminario.
- Triulzi, Alessandro. 2004-2005. "La colonia come spazio di esclusione." *Quaderni fiorentini* XXXIII-XXXIV:371-78.
- Ventura, Angelo. 2013a. "Le leggi razziali all'Università di Padova." In *L'Università dalle leggi razziali alla Resistenza*, a cura di Angelo Ventura, 87-144. Padova: Padova University Press (già pubblicato come Padova: Cleup, 1996, 130-204).
- Ventura, Angelo. 2013b. "La svolta antiebraica nella storia del fascismo italiano." In Ventura, Angelo, *Il fascismo e gli ebrei. Il razzismo antisemita nell'ideologia e nella politica del regime*, 3-45. Roma: Donzelli (già pubblicato in *Rivista storica italiana* 2001, 1:36-65).
- Ventura, Angelo. 2013c. "Tullio Terni e l'Università di Padova." In Ventura, Angelo, *Il fascismo e gli ebrei. Il razzismo antisemita nell'ideologia e nella politica del regime*, 179-235. Roma: Donzelli (già pubblicato in *Accademia nazionale dei lincei*. 2005. *La memoria ritrovata. Giornata in ricordo di Tullio Terni e Mario Camis*, 13-61. Roma: Bardi).
- Viterbo, Ariel. 2000. "Dall'Unità d'Italia alla Prima guerra mondiale." In *Il cammino della speranza. Gli ebrei e Padova*, a cura di Claudia De Benedetti 2, 75-106. Padova: Papergraf.
- Volpe, Pompeo, e Giulia Simone. 2018. *Posti liberi. Leggi razziali e sostituzione dei docenti ebrei all'Università di Padova*. Padova: Padova University Press.
- Winock, Michel. 1998. *Nationalism, anti-Semitism, and fascism in France*. Stanford: Stanford university press.

FURIO PESCI

“... THE GOOD ITALIAN RACE”. ASPECTS OF MARIA MONTESSORI’S
RELATIONSHIPS WITH FASCISM

“... LA BUONA RAZZA ITALIANA”. ASPETTI DEL RAPPORTO
DI MARIA MONTESSORI CON IL FASCISMO

The purpose of this paper is the analysis of some texts written by Maria Montessori and other followers of her method during the fascist era. In these texts, (official and unofficial communications between the Montessori associations and the Italian government bodies), the use of terms and concepts typical of fascist and Nazi racism clearly emerges.

The analysis tries to show how, in a well-defined period of Maria Montessori’s activity in Italy, a sort of “racist” terminology peeps out even in her “private” writings, which is a sign, among the many already known by scholars, of the ambiguity present in the relations between Montessori and fascism, but above all of a pseudoscientific conception of the “races”, widespread in Western public opinions at least since the end of the nineteenth century, whose ambivalences helped to prepare the ground for the racist attitudes, especially towards Jews, cultivated by totalitarian regimes.

Il presente contributo analizza alcuni testi scritti da Maria Montessori e da altri seguaci del suo metodo nel periodo fascista (da Anna Maccheroni a Mario M. Montessori), in particolare nei primi anni Trenta, e in riferimento ai principali studi storico-biografici al riguardo (Kramer, Standing, Leenders). In questi testi, legati alle comunicazioni ufficiali ed ufficiose tra l’associazionismo montessoriano e gli enti governativi italiani, emerge in evidenza l’uso di termini e concetti tipici del razzismo fascista e nazista.

L’analisi permette di rilevare come, in un periodo ben definito dell’attività di Maria Montessori in Italia, una sorta di terminologia “razzista” faccia capolino anche nei suoi scritti “privati”, segno anche questo, tra i molti già a conoscenza degli studiosi, dell’ambiguità presente nei rapporti tra Montessori e il fascismo, ma soprattutto di una concezione pseudoscientifica delle “razze”, diffusa nelle opinioni pubbliche occidentali quanto meno fin dalla fine dell’Ottocento, le cui ambivalenze contribuiranno a preparare il terreno al razzismo, specialmente quello nei confronti degli ebrei, coltivato dai regimi totalitari.

Key words: Montessori; Fascist Race Policy; Medical Anthropology; Giuseppe Sergi; Sante De Sanctis.

Parole chiave: Montessori; Politica fascista della razza; Antropologia medica; Giuseppe Sergi; Sante De Sanctis.

Il rapporto di Maria Montessori con il fascismo. Una questione ancora aperta

Alcuni testi scritti da Maria Montessori negli anni del fascismo, legati ai rapporti, ufficiali ed ufficiosi, tra l’associazionismo montessoriano e gli enti governativi italiani, consentono di notare anche nella prosa privata della “Dottoressa” l’uso di termini e concetti tipici del razzismo fascista e nazista. Si deve ad Hélène Leenders la loro individuazione tra le fonti d’archivio e la loro pubblicazione. In Italia non sono ancora

ben conosciuti e, a mio parere, meritano di essere presi in maggiore considerazione per meglio comprendere aspetti controversi della figura di Maria Montessori, sui quali gli storici da tempo riflettono e svolgono complesse analisi e interpretazioni.

Naturalmente, la questione di fondo è il rapporto che ebbe Maria Montessori con Mussolini e il fascismo. All'interno di questa problematica, è da verificare se, ed eventualmente in quale modo e misura, negli anni dell'evidente avvicinamento al regime fascista Montessori avesse fatto propria, o almeno adattato al proprio linguaggio, anche la "vena" razzista dell'ideologia fascista.

Al fine di una contestualizzazione cronologica, occorre precisare subito che la connotazione razzista del fascismo appare evidente fin dai suoi inizi, quanto meno nella forma del suo esasperato nazionalismo, anche se queste caratteristiche saranno accentuate specialmente a partire dalla progettazione delle "imprese" imperialistiche, e, poco dopo, dal legame sempre più stretto con la Germania nazista, anche se ideologi e operatori culturali del regime sottolinearono sempre il carattere precipuamente italiano del razzismo fascista, come mostra un documento in un certo senso "esemplare", la voce dell'Enciclopedia Italiana sulla razza, a proposito della "politica fascista della razza".

La politica demografica del Regime fascista, definita da Mussolini fin dai primi anni di governo come uno dei compiti elementari dello stato, doveva necessariamente svilupparsi in una più larga e severa politica della razza. I principî della politica demografica del fascismo sono infatti, sin dagli inizi, non soltanto quello del potenziamento numerico della nazione, raggiunto con l'aumento della natalità e la lotta contro la mortalità, ma anche quelli del suo miglioramento fisico e spirituale, per elevare le sue capacità militari e produttive e i suoi tipici valori tradizionali (Gayda 1938, 910).

Questa cosiddetta "politica demografica" avrebbe finito per giustificare, come logico sviluppo e conseguenza di questi fini originari, la persecuzione degli ebrei. La stessa storia d'Italia, che era giunta al rinnovato confronto tra le mire espansionistiche del nuovo Impero e quelle dei suoi competitori internazionali, avrebbe imposto la necessità di «creare nel popolo italiano, sempre più profondi, una coscienza e un orgoglio di razza e nello stato il bisogno di una politica protettiva della razza» (Gayda 1938, 910).

La giustificazione culturale di questo "protezionismo" demografico sarebbe venuta, inoltre, da due "fatti esterni":

le abbondanti immigrazioni in Italia di elementi stranieri, soprattutto ebraici, fuggiti dopo il 1919 e sempre più numerosi dai paesi dell'Europa orientale e poi dopo il 1933 dalla Germania e infine dall'Austria, e le rivelazioni del fondo ebraico delle più infrangibili ostilità internazionali che l'Italia fascista ha trovato sul suo cammino, durante la sua rinascenza e soprattutto in occasione dell'impresa etiopica (Gayda 1938, 910).

Di qui, allora, l'esigenza «di una vera politica italiana di razza, nel senso di un'azione statale rivolta alla difesa della purità della razza italiana e all'esaltazione dei suoi più essenziali valori», precisando come cosa pressoché scontata che questa difesa della razza corrispondeva al fatto evidente che «la popolazione dell'Italia attuale è nella maggioranza di origine ariana e la sua civiltà è ariana» (Gayda 1938, 910). Pur essendo gli ebrei un gruppo molto ridotto numericamente (lo stesso estensore della

voce enciclopedica ricordava che non si trattava che di circa settantamila “individui”), la loro pericolosità derivava dai posti nevralgici che erano riusciti ad occupare nella società italiana.

In effetti, il “corto-circuito” che porterà il razzismo, non solo in Italia, ma in tutto l’Occidente, ad orientarsi sempre più decisamente come antisemitismo, in uno stretto legame con le tendenze autoritarie e totalitarie dei sistemi politici e delle opinioni pubbliche nazionali, è uno dei fenomeni più vistosi, ma anche più complessi e ricchi di sfumature della storia contemporanea.

La ricostruzione che studiosi, pur molto diversi tra loro per formazione e competenza disciplinare, come Hannah Arendt (1951) e Zygmunt Bauman (1989), hanno fatto del totalitarismo e dell’Olocausto mi sembra particolarmente significativa per inquadrare l’intera questione. Cercando di non tradire eccessivamente la complessità delle loro ricostruzioni, si potrebbe dire, che tanto Arendt che Bauman, hanno messo in luce le radici dell’antisemitismo, a partire quanto meno dall’affare Dreyfuss, nella sua corrispondenza sostanziale con elementi strutturali della politica, delle istituzioni e delle mentalità presenti nelle società occidentali tra la fine dell’Ottocento e la prima metà del Novecento. Lunghi dall’essere una deviazione o un’impostura, il razzismo sarebbe quasi un elemento tipico del “totalitarismo”, che a sua volta non sarebbe un “errore” della storia, dovuto al momentaneo successo demagogico di leader certamente “folli” come Hitler, ma una possibilità sempre presente nelle strutture e nella vita politica dell’Occidente.

Nel periodo indicato si formò in vari Paesi europei una vera e propria cultura delle “razze”, che univa uomini di scienza, saggisti, politici nella difesa sia di interessi molto concreti, come quelli legati alle politiche colonialistiche, sia di visioni scientifiche e ideologiche volte ad affermare il primato di alcuni popoli sugli altri. Dall’humus di questo atteggiamento si fecero strada anche l’avversione ed un vero e proprio odio nei confronti di etnie e gruppi sociali particolari, che divennero bersaglio privilegiato in condizioni politiche peculiari. Questo sarebbe, in effetti, anche ciò che avvenne in Italia secondo la stessa voce della “Treccani” sopra menzionata, espressione della consapevolezza di sé tipica degli intellettuali e scienziati italiani che avevano aderito al fascismo e al suo razzismo.

Maria Montessori si formò in questo periodo e in questo clima, assorbendo dall’antropologia medica studiata nella “Sapienza” di Roma con i suoi maestri diretti, Giuseppe Sergi in primo luogo, l’idea che l’umanità fosse distinguibile per “razze”, dotate non solo di caratteri morfologici esteriori, ma anche di un carattere loro peculiare. Le differenze riscontrabili al riguardo avrebbero potuto giustificare, anche nell’ottica scientifica, e al di là delle intenzioni dei “maestri” diretti di Maria Montessori, giudizi di valore sulla “superiorità” o “inferiorità” di etnie e gruppi sociali.

Sergi e gli altri antropologi romani, in realtà, non furono mai “razzisti” nel senso proprio del termine. Anzi, misero il loro sapere anche al servizio di un impegno sociale a favore delle parti più povere e svantaggiate della società italiana del tempo, contribuendo soprattutto a creare una consapevolezza diffusa circa l’origine sociale di molti problemi, dalla delinquenza all’alcolismo, dalle “deficienze” alle “degenerazioni”, per

usare il lessico dell'epoca. Tuttavia, era presente in loro anche la convinzione che una parte significativa dei "caratteri morali" di un popolo e di una cultura avessero radici profonde nell'identità biologica e fisiologica dei loro membri.

Questo uso apparentemente oggettivo e neutro del termine "razza" era diffuso e condiviso nella comunità scientifica internazionale, senza particolari connotazioni di parte politica, nel contesto di teorie come quelle elaborate da de Gobineau, T.H. Huxley, Deniker, che potevano essere oggetto di discussioni pacate tra specialisti e nell'opinione pubblica (per la situazione italiana, cfr., ad es., gli studi di Cassata 2006 e Tedesco 2012); Maria Montessori lo fece proprio negli anni della formazione in medicina; successivamente, divenne un tramite grazie al quale Montessori poté comunicare efficacemente con i dirigenti fascisti (e con Mussolini stesso) negli anni del suo compromettente approccio al regime, motivato dal tentativo di ottenere un accreditamento privilegiato del suo metodo nelle scuole italiane.

Da tempo, negli studi storico-educativi riguardanti Maria Montessori è presente su questi temi un filone di ricerche significative, condotte da alcune rinomate studiose straniere (Marjan Schwegman, Hélène Leenders, in particolare), ma anche da voci italiane (Giacomo Cives, Paola Trabalzini), e sarebbe opportuno anche fare il punto sullo stato delle ricerche (tra gli studi italiani, cfr. De Giorgi 2018, significativo in questa direzione), confrontando la considerevole varietà di posizioni critiche emerse nel dibattito storico-educativo con i testi montessoriani stessi e testimonianze provenienti dagli ambienti più vicini alla "Dottoressa".

Mi limiterò, qui, a menzionare e citare alcuni testi della "Dottoressa" rilevanti per il lessico e le espressioni che contengono. Si tratta di testi estratti dagli archivi soltanto dopo decenni di oblio (Schwegman 1999; Leenders 2001), cronologicamente compresi nella prima metà del periodo fascista, quindi non direttamente connessi al clima delle leggi razziali, ma ugualmente interessanti per comprendere la genesi di un atteggiamento diffuso in Italia anche al di là della cerchia di coloro che si identificavano totalmente con l'ideologia fascista.

Stupisce la piaggeria sottesa alla retorica montessoriana, in parte vezzo e difetto comune della prosa privata dell'epoca, ma comunque sintomo di una sudditanza psicologica e morale, oltre che politica; nel caso della Montessori, la fondazione a Roma della scuola statale di metodo è l'occasione in cui questa piaggeria diventa più evidente e stucchevole:

A Vostra Eccellenza, che ha saputo sempre comprendere tutti i più alti interessi della nazione, si deve l'instaurazione a Roma della scuola Montessori. Ho ragione di ritenere che il mio Paese, mercé l'illuminato governo dell'Eccellenza Vostra, potrà adottare in larga misura il mio metodo, che ha il fondamento nella intelligenza italiana e che nella più gran parte del mondo è ormai seguito con riconoscimento del suo carattere prettamente italiano (Leenders 2001, 245-246).

Il "razzismo" sorge, in fondo, in Italia, sul coacervo di aspirazioni alla restaurazione dell'antico Impero romano, residui degli ideali risorgimentali, ansia di distinzione dalle altre nazioni; il punto di riferimento, in tutte le direzioni, si pretende che sia

Mussolini stesso, e Maria Montessori si adegua a questa prospettiva, addirittura vagheggiando un sostegno scientifico alla concezione fascista della razza italiana:

Mentre il Duce anima la buona razza italiana al rispetto della famiglia riccamente feconda, è bene che sorga il ramo scientifico illuminante i genitori e le persone in genere sul modo di ricevere i nuovi nati, affinché sia raggiunta la possibilità nostra di aver un popolo di personalità equilibrate (Leenders 2001, 246).

Cosa intendesse Maria Montessori, aggettivando come “buona” quella che chiamava la “razza italiana” è un mistero che non si chiarirà mai del tutto. Specialmente se si considera che, nello stesso testo, il proseguimento di un discorso in cui la figura del “Duce” assume connotati provvidenziali e addirittura il tipico riferimento montessoriano all’infanzia come futuro dell’umanità è piegato al fine di una *captatio benevolentiae* di pessimo gusto:

Io ho ancora pochi anni d’energia fattiva, e sola la sua protezione, che allontani gli ostacoli e dia difesa a quest’opera grande, può far sì che le mie energie rimaste riescano a coprire il disegno che certo la provvidenza di Dio ha tracciato per aiutare gli uomini nei bambini di tutto il mondo; e l’ha posta Eccellenza dinanzi a Lui, perché abbia il centro irradiante della sua razza, di cui Lui è il Salvatore (Leenders 2001, 246).

La concezione religiosa della persona di Mussolini, un po’ “messia” e un po’ “pio Enea” è il motivo conduttore di un testo in cui la parola “razza” (s’è visto) compare esplicitamente ad indicare una visione provvidenzialistica del popolo italiano, investito dello stesso destino degli antichi Romani, che ormai preludeva agli impegni bellici e imperialistici degli anni Trenta; Montessori aggiungeva, mostrando di subire il fascino dei propositi mussoliniani: «Possa Dio coronare la missione prodigiosa che ha dato a Vostra Eccellenza verso l’Italia e forse verso il mondo intero, in quest’epoca di tenebre che Ella aiuta a traversare, sostenendo e illuminando tutti noi» (Leenders 2001, 246).

Da qui alle politiche “demografiche” e alle leggi razziali il passo sarebbe stato molto breve e l’adesione di una figura come Maria Montessori a questa retorica è segno di quel consenso (cfr. Maiocchi 1999 e 2004; Israel & Nastasi 1998), che si coagulò attorno al regime e che permise ad esso di adottare i provvedimenti più tragici della sua storia. In Maria Montessori, l’adesione al fascismo, anche ben dopo il delitto Matteotti e le leggi liberticide, è sorretto dal fine di vedere il proprio metodo adottato come il metodo “italiano” per eccellenza; ed a questo fine, Maria Montessori era disposta a cogliere, anche dove non c’erano, affinità e convergenze con la politica scolastica del regime:

Il metodo Montessori asseconda le disposizioni naturali, nel senso che le lascia manifestare al momento opportuno, anzitutto per conoscerle, poi per svilupparle, avviandole ad un fine utile alla società. [...] Ma questo principio di benintesa e necessaria libertà, in un primo tempo dell’educazione del fanciullo, è quello che informa e presiede tutta la nuova concezione della scuola elementare italiana, riformata dalla legge Gentile, che tanto consenso di spiriti, tanta efficacia di risultati riscuote dovunque (Leenders 2001, 247).

A partire dalle ricerche di Giacomo Cives si sa che il rapporto di Maria Montessori con la cultura idealistica, con Giovanni Gentile, Giuseppe Lombardo Radice e i loro

successori nella gestione della politica scolastica fascista, fu pieno di contraddizioni e incomprensioni. Stupisce cogliere la disponibilità di Maria Montessori a piegare aspetti qualificanti del suo metodo e della sua pedagogia alle finalità del regime:

La particolare caratteristica del metodo Montessori è l'impiego dell'attività che ogni bambino manifesta e vuole esercitare [perseguido] una finalità di convivenza civile di operosità produttiva di consapevolezza del valore e della potenza di nostra gente onde si genera non un amore per la nostra patria platonicamente e per obbedienza proclamato ma un vero e proprio *orgoglio* e quindi una passionalità di sentirsi italiano. E che altro, se non questo, vuole il fascismo? La disciplina che esso richiede e che tutti accettiamo con gioia sentendoci parte di un tutto sublime che si impersona in un Capo che tutto comprende presuppone questa consapevolezza [...] (Leenders 2001, 247-248).

Tra nazionalismo e razzismo si instaura un circolo vizioso che contagia anche Maria Montessori, pronta a giustificare la proposta della propria pedagogia e della propria visione dell'infanzia nella prospettiva dell'ideologia fascista: «Il mio metodo prepara caratteri forti, spiriti equilibrati, intelligenze sveglie [...] e perciò un popolo così preparato è quello che saprà fare la patria più elevata dominatrice» (Leenders 2001, 249).

Il nazionalismo si sviluppa, anche nella mentalità montessoriana, nella direzione di un progetto non solo di affermazione, ma di esplicito "dominio", in cui compaiono istanze biologistiche miste a residui tendenziosamente reinterpretati della cultura risorgimentale:

In questo senso il mio metodo è degno di collaborare al fascismo; esso realizza la possibilità di edificare grandi energie spirituali, è una vera igiene psichica, e applicato alla razza nostra può anche valorizzare le sue splendide forze che, ne sono certa, superano quelle medie delle altre razze (Leenders 2001, 250).

I testi che Leenders ha messo a disposizione degli studiosi, superando anche le diffidenze e le resistenze dei seguaci montessoriani, richiedono, a mio avviso, un riscontro in quelle che sono le loro radici profonde. Maria Montessori incontra il fascismo e si esprime nella maniera che abbiamo visto in un periodo particolare della sua storia personale, nel quale, peraltro, svolgendo un'intensa attività anche in altri Paesi occidentali profondamente democratici, afferma la sua pedagogia e il suo metodo con tutt'altro spirito e formulazioni assolutamente diverse, che caratterizzeranno la ricezione del montessorismo nei Paesi anglosassoni e nord-europei.

L'idea di "razza" nella scuola antropologica romana

Se la ricerca archivistica e l'analisi dei testi permette di rilevare come, in un periodo ben definito dell'attività di Maria Montessori in Italia, una sorta di terminologia "razzista" faccia capolino anche nei suoi scritti "privati", ciò è segno, a mio avviso, non soltanto dell'ambiguità presente nei rapporti tra Montessori e il fascismo, ma della saldatura con una concezione pseudoscientifica della "razza", diffusa in molti Paesi europei fin dalla fine dell'Ottocento, le cui ambivalenze avrebbero contribuito

a preparare il terreno al razzismo, specialmente nei confronti degli ebrei, coltivato dai regimi totalitari a partire dagli anni Trenta. L'avvento del totalitarismo offre il terreno per la diffusione di un razzismo politicamente funzionale ai disegni di regime, ma, almeno in Italia, ciò è possibile, perché esiste, già da prima della presa del potere del fascismo (cfr. E. Gentile 1975; Turi 1980), una cultura politicamente “neutra” che riconosce e ammette un concetto di “razza”, di “superiorità” ed “inferiorità”, comunemente ammesso, anche se non unanimemente definito (come dimostrano anche dibattiti recenti – cfr. Cassata 2015; Isnenghi 1979).

Se questa ipotesi è valida, occorre risalire, nel caso di Maria Montessori, alla sua formazione antropologica negli anni, per lei fondamentali, degli studi di medicina. L'antropologia fu, com'è ben noto, una delle discipline scientifiche più coltivate nel panorama della cultura positivista di fine Ottocento e vantò alcuni tra i suoi principali esponenti proprio in Italia; Cesare Lombroso fu, forse, il più noto anche al di fuori della cerchia dei ricercatori, le sue opere furono pubblicate in grandi tirature, ristampate più volte e circolarono anche all'estero. Ma oltre a Lombroso, che ebbe il merito di sollecitare con le sue indagini una considerazione più problematica del disagio mentale e di fenomeni sociali come, soprattutto, il crimine, vi furono in Italia anche altri studiosi che riscossero ampia considerazione a livello internazionale. Tra loro spicca il nome di quello che si può considerare come il capofila della ricerca antropologica all'Università di Roma, Giuseppe Sergi, meno noto e, si può dire, anche meno ricordato e studiato del suo contemporaneo Lombroso, ma non per questo meno ricco di lati interessanti e meritevole, invece, di una più attenta considerazione storica.

Certamente, il vasto campo delle ricerche antropologiche condotte in Italia e in Europa tra fine Ottocento e primi del Novecento appartiene alla storia delle scienze naturali, della medicina e della psicologia, più che a quella dell'educazione e della pedagogia. Ed effettivamente sono stati gli studiosi della storia di quelle discipline a sviluppare gli studi più approfonditi sulle figure qui menzionate e su quelle che saranno oggetto dei saggi contenuti in questo volume. Tuttavia, l'opera di Sergi e degli altri esponenti di primo piano dell'antropologia romana (Bonfigli, Montesano, De Sanctis, e la stessa Maria Montessori che ebbe legami profondi con questo gruppo di studiosi soprattutto negli anni della sua formazione universitaria e in quelli delle sue prime ricerche e iniziativa in campo educativo) riveste un rilievo non secondario anche nello specifico campo dell'educazione e della pedagogia. Anzi, la stessa direzione prevalente della loro indagine scientifica, vale a dire lo studio delle cosiddette “degenerazioni della razza”, sia sul piano fisico sia sul piano psichico, aveva in sé una serie di conseguenze di carattere direttamente e decisamente pedagogico.

In particolare, fin dagli anni Ottanta dell'Ottocento, gli antropologi romani, in questo distinguendosi anche dagli altri antropologi loro contemporanei, indicarono con chiarezza e, anzi, sottolinearono l'importanza di quelli che chiamavano i “fattori sociali della follia”, riconoscendo che di fronte a queste problematiche, allora considerate, non senza un certo allarmismo, il rimedio poteva venire più dalla prevenzione che dal trattamento clinico.

Sulla base di questa convinzione, determinata dallo stesso lavoro scientifico di que-

sti studiosi e rafforzata dalle scelte d'orientamento politico compiute da alcuni di loro (Sergi, ad esempio, pur senza appartenere ad alcuno schieramento ideologico collaborerà più volte con circoli culturali d'area socialista; Bonfigli, che diverrà parlamentare, assumerà posizioni radicali; non mancheranno, peraltro, antropologi schierati con raggruppamenti di orientamento liberal-conservatore) la questione educativa emerse chiaramente all'attenzione degli antropologi che intervennero più volte sull'argomento, intrattenendo anche con pedagogisti d'orientamento affine (da Gabelli a De Dominicis) contatti e relazioni.

L'educazione era concepita da questo gruppo di studiosi come lo strumento della trasmissione culturale all'interno delle società evolute, intendendo, tuttavia, per "cultura" un concetto molto vasto che abbracciava non solamente i prodotti della cultura "alta" (la letteratura, le scienze, le arti, ecc.), oggetto di ciò che s'intendeva per istruzione e fine specifico della scuola, ma tutto l'insieme delle caratteristiche componenti del "carattere" individuale e collettivo, da quelle organiche a quelle psichiche (in effetti, nell'antropologia del tempo era forte il riferimento ad un supposto carattere tipico dei vari popoli a partire da una base "organica"). Nella nozione di carattere era inclusa dagli antropologi anche la "sanità" mentale, l'assenza di forme patologiche, di disturbi della personalità e del comportamento, secondo una concezione psichiatrica che non distingueva ancora sufficientemente il campo della psicopatologia da quello delle varie forme di disagio sociale e di devianza.

Ciò che, in questa concezione dell'uomo, dal punto di vista naturalistico, e dell'educazione emergeva con risalto era la questione del rapporto tra i fattori ereditari e quelli ambientali in gioco nello sviluppo psichico dell'individuo, all'epoca certamente innovativo, ma intessuto di "scientifiche" incursioni di carattere socio- ed etno-logico (Lombardo & Foschi 1997). Di qui il riconoscimento dell'esigenza di concentrare l'attenzione sull'educazione e sulla scuola come fattori di crescita sociale in un momento storico in cui l'Italia viveva il travaglio di uno sviluppo che già stava determinando trasformazioni profonde nel tessuto sociale e diseguaglianze accentuate (per esempio, quelle tra Nord e Sud) e insieme cominciava a prendere coscienza dell'ampiezza della questione sociale) e dei rischi che il loro persistere avrebbe comportato per la stessa pacifica convivenza tra le classi.

Pur con molte contraddizioni legate all'estrazione borghese degli stessi studiosi, portati a sollecitare misure di riforma sociale sia per esigenze di giustizia e di progresso sia per evitare l'allargarsi dei conflitti di classe, si può certamente affermare che l'opera degli antropologi romani, nel corso dell'età giolittiana in particolare, svolse un ruolo notevole nell'orientare almeno una parte dell'opinione pubblica verso istanze di cambiamento che vedevano nella scuola un luogo cruciale per il progresso dell'intera nazione ed anche per la costruzione di una società migliore.

Temi, questi, presenti soprattutto nell'opera di Giuseppe Sergi, più degli altri antropologi operanti a Roma interessato alle questioni socio-politiche e più degli altri presente, nel lungo arco della sua attività scientifica (che va dal 1870 circa addirittura fino alle soglie degli anni Trenta del Novecento), nei dibattiti intorno alle questioni sociali più rilevanti del suo tempo. Sergi propose a più riprese vedute significativamente

aperte alle nuove istanze provenienti, ad esempio, oltre che dal movimento socialista, da quello femminista e, negli anni Dieci, dal movimento pacifista, dei quali riprese nei suoi scritti idee di riforma sociale, intese come espressione della tendenza dell'umanità al superamento dei propri limiti naturali e “animaleschi”, una via per evitare la “degenerazione” sempre possibile in un essere fragile come l'uomo (Tedesco 2012).

Per Sergi, occorre uno sviluppo ulteriore dell'umanità, che dalla barbarie primitiva si era innalzata ai più alti vertici della cultura e dello spirito, mantenendo tuttavia contraddizioni sociali che, impedendo un accesso generalizzato, di tutti gli uomini, ai prodotti dello spirito umano e a livelli adeguati di soddisfacimento dei bisogni fondamentali, minavano il progresso ulteriore della specie umana e, forse, la sua stessa sopravvivenza e integrità biologica e sociale.

Questi e altri temi sono stati già presi in considerazione da Giacomo Cives in alcuni tra i suoi scritti dedicati a Maria Montessori (cfr. in particolare Cives 2001); Cives evidenzia nel suo volume, infatti, che l'opera degli antropologi romani trova un riferimento ed un significato pedagogici nell'ispirazione, se così si può dire, che ne trasse Maria Montessori per lo sviluppo del suo metodo e, prima ancora, per gli accenti di rinnovamento sociale e educativo che ebbe la sua attività fin dagli esordi dopo la laurea in medicina.

Maria Montessori insegnò antropologia e igiene, in varie istituzioni superiori romane: la facoltà di medicina stessa, la scuola magistrale ortofrenica, l'istituto superiore femminile di magistero. Come riconobbe pubblicamente, fu proprio Sergi ad indirizzarla all'approfondimento delle tematiche educative a partire dal sapere antropologico, che lei stessa, d'altra parte, sentì il bisogno di orientare in chiave “pedagogica”: di qui la proposta originale da parte della Montessori di un'antropologia “pedagogica”, alla quale intitolò l'opera principale dei suoi primi anni. Seguendo anche in questo caso un filone di riflessioni compiute dal suo maestro, la Montessori faceva dipendere dallo sviluppo di questa nuova antropologia pedagogica la possibilità di fondare su basi scientifiche la pedagogia stessa. E il manuale di “antropologia pedagogica” assume effettivamente connotati di continuità, a prescindere dalle numerose ed ampie parti “datate”, piene di misurazioni anatomiche e fisiologiche care agli antropologi del tempo (Montessori 1903).

L'idea di “razza” in alcuni scritti degli antropologi romani sulla scuola e l'educazione

Sergi intervenne con frequenza sulle questioni educative, scrivendo, tra l'altro, un libro di mole interamente dedicato a questi problemi. Non elaborò una concezione sistematica, limitandosi piuttosto ad una critica dell'esistente sulla base del suo sapere scientifico. Tuttavia, il suo interesse pedagogico si inseriva organicamente, come s'è già detto, nella sua sincera passione per la questione sociale. D'interesse, dal punto di vista della storia delle idee pedagogiche, è il suo schietto evolucionismo darwinistico, che professò tenacemente fino alla morte negli anni Trenta, quando la

sua voce, per quanto prestigiosa, non esercitava più le stesse influenze significative in un panorama culturale dominato dal neoidealismo, in Italia, e dal vitalismo teleologico nel mondo delle scienze della natura. All'interno di questa visione evoluzionistica, che permarrà costantemente come punto di riferimento teorico di tutti gli antropologi, Sergi maturò l'idea di un'educazione conforme allo sviluppo naturale del bambino e di una pedagogia scientifica basata sull'osservazione non preconcepita, né schematica del bambino.

Uno degli esponenti di questa scuola fu, in gioventù, anche Sante De Sanctis (1862-1935), studioso che, per la rilevanza e l'originalità della sua lunga attività di scienziato, è considerato come uno dei fondatori della neuropsichiatria infantile; egli partecipò alle attività didattiche, oltre che scientifiche, promosse dallo stesso Sergi e animate dagli antropologi suoi allievi, in primo luogo la scuola magistrale ortofrenica, sviluppando personalmente attività di educazione dei bambini minorati fisici e psichici, sulla scia di un interesse comune a tutto il gruppo antropologico romano. Nelle lezioni di "psicologia pedagogica" rivolte agli studenti della scuola ortofrenica, tenute negli stessi anni in cui vi insegnò la stessa Montessori, professò convintamente e formulò il proprio evoluzionismo di stampo darwinistico.

Secondo Sergi, ogni concezione dell'educazione rischiava di risultare sterile, se non avesse, da un lato, fatto tesoro della concezione evoluzionistica dell'uomo scoperta dalla scienza della seconda metà dell'Ottocento e, dall'altro, dell'esigenza di puntare non tanto alla conservazione, per quanto adeguata, dell'esistente nella formazione dell'essere umano, quanto alla crescita dell'uomo, al raggiungimento di un suo "dover essere" inteso non in senso spiritualistico, ma come superamento del limite inscritto nella natura dell'uomo per il perfezionamento della specie e dell'individuo, in un progresso potenzialmente indefinito.

[...] Finché non si sappia il modo di funzione della psiche, in tutte le manifestazioni individuali e sociali, non è possibile conoscere la via o il metodo o i mezzi, perché l'educazione possa riescire a migliorare l'uomo, non rendendolo eguale a quello che è, ma superiore, accelerando ed eccitando così l'evoluzione naturale che è più lenta, e che può essere ritardata od impedita da varie cause e circostanze.

Secondo il nostro parere, l'educazione deve eliminare tutti i germi nocivi nella razza umana, germi che per eredità sono vivi nell'animo umano, ma nelle condizioni normali, perché nei casi morbosi non sarebbe possibile, come dimostreremo a suo luogo; deve fare una selezione dei buoni ed utili, e coltivarli e farli crescere rigogliosamente. Così solo sarà possibile un miglioramento effettivo della razza umana, e che vada di pari passo coll'elevazione dell'ingegno. Finora questo compito è stato lasciato all'evoluzione ed alla selezione incosciente, donde il ritardo sotto un dato punto, un sincretismo di barbaro o di civile, che compone la psiche umana e che si riflette in tutte le azioni, specialmente nella comunanza sociale (Sergi 1893, 5-6).

Il problema dell'educazione doveva essere trattato, quale era effettivamente, come un'urgenza sociale, anche alla luce della preoccupazione diffusa circa lo sviluppo nell'Italia del tempo di "degenerazioni" e piaghe come la criminalità, l'alcoolismo, le malattie veneree.

[...] La pedagogia educatrice, quindi, sotto tale aspetto, ha un compito sociale, più vasto del compito dell'educazione individuale a cui finora fu diretta; essa deve servire alla direzione normale dei sentimenti e dell'attività umana su tutte le vie ove essa si volge e si spiega, e deve tentare di soffocare i germi del male che possono svilupparsi, render latenti le tendenze ereditarie perniciose all'esistenza individuale e collettiva, svolgere nel modo più facile e più ampio i buoni istinti, quelli, cioè, che servono al bene individuale e comune (Sergi 1892, 12-13).

Sergi intervenne a più riprese su questioni e temi di carattere pedagogico, auspicando la nascita di una pedagogia veramente scientifica insieme all'adeguamento della scuola come istituzione sociale ai bisogni dell'Italia contemporanea.

[...] nelle condizioni sociali presenti così varie e così complesse, nelle relazioni fra individui e ambienti, si manifesta, e largamente, un fenomeno patologico sociale che ha sommo interesse pel sociologo e pel legislatore, come è assai importante per l'antropologo, la degenerazione sotto ogni forma e carattere, la quale si svolge di pari passo alle attività sociali molteplici e diverse (Sergi 1892, 14-15).

La preoccupazione per il diffondersi delle degenerazioni psichiche e sociali doveva connettersi organicamente a quella per il miglioramento della scuola, individuando e raggiungendo una forte consapevolezza circa la connessione tra formazione individuale attraverso il rapporto tra individuo e ambiente (in cui la scuola, come società di transizione tra la vita familiare e la vita adulta, giocava un ruolo fondamentale) e sviluppo, sano o patologico di individui e gruppi interi.

Sergi fondava tutto il suo argomentare sopra una concezione della natura umana che, pur con qualche moralismo, apriva squarci sul carattere inconscio di molti fenomeni psichici, seguendo una linea di pensiero presente nella cultura positivista e indirettamente precorritrice di successivi sviluppi, come lo studio da parte di Freud dell'opera di un altro antropologo della scuola romana, Sante De Sanctis, dimostra (Freud 1909 – cfr. Cimino & Lombardo 2004).

È nel turbinio di forze dirette normalmente nell'ambiente sociale che si manifestano le influenze deleterie che guastano corpo e spirito di coloro che non resistono alla lotta manifesta o latente che avviene sempre fra gli elementi vitali individuali e le forze che li circondano, qualunque sia il carattere di tali forze e degli individui umani. I quali, costretti biologicamente, pena la morte, a vivere negli ambienti, fisico e sociale, sono sopraffatti dalle medesime forze, da cui dovrebbero trarre la loro energia vitale, se non sanno trarre vantaggio della stessa quantità delle loro energie per resistere e vincere coll'equilibrio; quindi, se non periscono, scadono o degenerano, e degenerano nella vitalità dei loro tessuti organici e nella funzionalità, della quale i più tristi effetti sociali appaiono nella delinquenza, nel vagabondaggio, nella mendicizia (Sergi 1892, 16-17).

Di qui la convinzione di Sergi sul valore incomparabile della scuola nella cosiddetta profilassi della degenerazione psichica e sociale, quasi un'ossessione degli “alienisti” dell'epoca, a condizione di un adeguamento efficace della scuola stessa rispetto a questa finalità, corrispondentemente ad una critica serrata della pedagogia passata e presente ed allo sforzo per un rinnovamento completo e profondo della pedagogia stessa.

La critica alla pedagogia del tempo assumeva in Sergi toni applicabili anche alla

pedagogia della nostra epoca; si trattava di un sapere ciarliero, approssimativo, presuntuoso, propagato da persone che presumevano di riuscire, attraverso di esso, ad esercitare un potere (in effetti, di questo si trattava) sulle menti degli altri uomini. Il rimedio stava nell'introduzione del sapere scientifico-naturalistico, con i suoi contenuti ed ancor più con i suoi metodi, nell'ambito della pedagogia. Conseguenza diretta di ciò era un ampliamento della prospettiva pedagogica, ferma tradizionalmente agli aspetti dello sviluppo culturale, per dirigere in senso univoco lo sviluppo intellettuale e morale dell'individuo.

Da ciò anche facilmente si può comprendere l'influenza che l'educazione potrà esercitare sul grave fatto delle degenerazioni nelle quali s'incorre, quando si pensi che, conosciuti i fattori del male, che sono insieme individuali e sociali, fisici e morali, e conosciuta la natura delle forze da dirigere, la correzione si presenta sotto una forma naturale, che non è altro se non la direzione sempre per le vie normali che conducono al fine comune nella società, e più agevole diventa il prevenire la caduta nel male, come un'igiene della condotta individuale e sociale.

E se si lamenta oggi comunemente la mancanza di carattere, non è che l'espressione d'un fatto che va legato ad un altro, alla degenerazione fisica, la mancanza di carattere essendo una degenerazione psichica. L'una e l'altra vanno pari passo, e vi contribuiscono molte cause, l'ambiente sociale tumultuoso e vario, la gran lotta per la vita nella concorrenza sociale divenuta enorme, i bisogni fittizi in questa varietà strabocchevole di movimento sociale, l'eredità morbosa, la deficienza nella nutrizione, i bisogni reali e primitivi non sempre soddisfatti, e altre cause ancora che fanno deviare dalla condotta normale per mancanza di quella direzione volontaria che costituisce il controllo delle azioni, e di quell'equilibrio delle forze sociali, da cui dipende ogni benefico effetto alla convivenza (Sergi 1892, 20-21).

Ecco, dunque, una delle principali proposte di Sergi: riformare profondamente la preparazione degli insegnanti, introducendo massicciamente nelle istituzioni preposte alla loro formazione le nuove scienze sperimentali, prima fra tutte la psicologia, e migliorando adeguatamente la condizione economica e sociale degli insegnanti stessi, allora così bassa da rendere ben poco attraente per individui dotati la carriera dell'insegnamento, soprattutto al livello elementare.

È, dunque, una suprema necessità, la riforma radicale della scuola elementare, riforma che deve cominciare dall'istruzione ed educazione del maestro, il quale dovrà ricevere una cultura più ampia e più elevata, più sperimentale riguardo a certi rami d'insegnamento, fra cui dovrà esservi la psicologia colle sue applicazioni e colle sue relazioni alla vita ordinaria. Non ho bisogno di aggiungere che la condizione economica dei primi e più utili lavoratori dell'educazione e dell'istruzione, dovrà essere meno disgraziata e meno infelice di quella che è presentemente; lavoro poco compensato, poco apprezzato, ma lavoro da cui dipende l'avvenire della razza umana (Sergi 1893, 205).

Dal canto suo, Sante De Sanctis rappresenta, in un certo senso, la fine di quella che si può definire la scuola antropologica romana; fu il maggiore rappresentante della "seconda generazione" di questa scuola; più giovane di Giuseppe Sergi, ne proseguì le ricerche, assumendo presto una ben distinta originalità, che lo portò ad acquisire notevoli riconoscimenti anche all'estero, maggiori forse di quelli tributati preceden-

temente allo stesso caposcuola. Dedicatosi allo studio dei fenomeni inconsci, le sue ricerche sui sogni ebbero larga fama, tanto da essere utilizzate e ricordate dallo stesso Freud nella sua opera fondamentale sull'argomento. Più tardi, a partire dagli anni Venti, realizzò un lavoro sistematico sulla neuropsichiatria infantile che oggi è ricordato come il vero e proprio punto di partenza, l'atto di nascita, di questa disciplina. D'altra parte, De Sanctis è ricordato oggi nella storia della psicologia anche per avere dato un forte contributo all'organizzazione degli studi psicologici nel nostro Paese, per essere stato tra i primi studiosi di alto livello italiani che riuscirono a radicare stabilmente la psicologia nel mondo accademico nazionale, peraltro restio in quegli anni ad accogliere questa disciplina al proprio interno e a riconoscerne la dignità di scienza autentica (De Sanctis 1929-30).

Se queste furono le indagini che maggiormente caratterizzarono l'opera scientifica ed il pensiero di De Sanctis, la sua rilevanza in ambito pedagogico è data da un altro lato dell'impegno scientifico ed umano di questo grande scienziato: l'attenzione non solo teorica e di ricerca verso l'universo degli “handicap” mentali; De Sanctis intuì, certamente sulla scia del pensiero e degli studi dei suoi grandi maestri, che la psicopatologia, in particolare l'insieme dei cosiddetti “ritardi” mentali, fosse di grande rilievo e aprisse grandi prospettive d'indagine per la comprensione di tutta la psiche umana. Mosso da questa convinzione, condusse una quantità enorme di lavoro osservativo che sfociò nella fondazione di “asili-scuola” per “ritardati” che, in collaborazione con le principali istituzioni pubbliche d'assistenza presenti a Roma, portarono avanti una vasta attività di formazione e di recupero con caratteristiche d'avanguardia che fu riconosciuta ed apprezzata in tutto il mondo e che continua tuttora attraverso la Fondazione intitolata alla memoria di questo scienziato.

De Sanctis ha in comune con la Montessori l'impegno, portato avanti per vari anni nell'insegnamento presso la Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma. Istituzione sorta per formare il futuro corpo insegnante delle scuole per “deficienti”, ai primi del Novecento si trovavano a svolgere incarichi d'insegnamento in essa alcune tra le maggiori personalità del mondo scientifico e medico romano e italiano. La stessa Montessori vi insegnò e Sante De Sanctis ricoprì l'insegnamento di “psicologia pedagogica”, probabilmente uno dei primissimi ad essere impartito in Italia, anche se non a livello accademico vero e proprio.

È alle raccolte di dispense per gli studenti della Scuola Magistrale Ortofrenica romana che ci si può rifare per cogliere la novità del discorso pedagogico di Sante De Sanctis. Certamente non si può definire un prevalere dell'interesse pedagogico nell'opera complessiva di questo studioso, ma ad avviso di chi scrive le sue lezioni in quella Scuola contengono una prospettiva originale, caratterizzata in particolare dall'introduzione in Italia, e particolarmente nell'ambiente culturale e scolastico romano, di studi stranieri che allora appena cominciavano a circolare anche nel nostro Paese (De Sanctis 1913).

Buona parte delle lezioni di psicologia pedagogica svolte da De Sanctis e raccolte, occorre precisarlo, da un suo assistente, consisteva, infatti, nell'esposizione schematica del contenuto di una delle opere minori di William James, *Gli ideali della vita* (ti-

tolo dell'edizione italiana, apparsa all'inizio del '900 per i tipi del torinese Bocca, che aveva deciso di preporre al titolo originale *Discorsi ai maestri* (*Talks to Teachers*) il sottotitolo più esplicito rispetto ai contenuti e, probabilmente, accattivante per i lettori). L'opera conteneva le lezioni svolte da William James in vari corsi di aggiornamento per gli insegnanti statunitensi, avendo per oggetto le prospettive d'applicazione della psicologia scientifica al mondo dell'educazione e in particolare alla scuola. James, che in quegli anni aveva raggiunto i vertici della notorietà e del prestigio scientifico con i celeberrimi *Principles of Psychology*, vera e propria "summa" originale della "nuova" scienza da poco emancipatasi dalle vaghezze della filosofia, aveva dimostrato l'utilità dello studio "naturalistico" della mente umana e nei suoi corsi agli insegnanti aveva presentato sistematicamente le conseguenze delle principali acquisizioni psicologiche nell'ambito dell'insegnamento (De Sanctis 1929-30).

De Sanctis, in qualche modo staccandosi dalla tradizione di pensiero della stessa antropologia romana, mostrava anche da questo suo rifarsi alla lezione di James l'intenzione, già negli anni Dieci, di ampliare i punti di riferimento della sua indagine scientifica con l'assunzione della prospettiva funzionalistica inaugurata dallo stesso James, la cui opera psicologica aiutò fortemente gli psicologi europei, e tra questi anche quelli italiani, ad indirizzare la propria disciplina in senso autonomo e a sistemare organicamente il vasto panorama di ricerche condotte sul finire dell'Ottocento ancora in ambito medico e fisiologico.

Chiamato ad illustrare quello che si potrebbe definire a buon diritto come l'antesignano dell'insegnamento della psicologia dell'età evolutiva, De Sanctis proponeva ai suoi studenti un autore americano da poco tradotto in Italia, con un'operazione culturale chiaramente d'avanguardia. Questo può essere considerato come uno dei maggiori "meriti" pedagogici di De Sanctis, inserendosi peraltro non marginalmente in quel filone della cultura italiana dei primi decenni del Novecento aperto alla cultura straniera, non solo europea, ed anzi impegnato in un'incisiva, per quanto minoritaria, opera di ricezione del pensiero funzionalistico e pragmatistico, visto come un'alternativa alle secche del positivismo, che non cedeva tuttavia alle tentazioni spiritualistiche delle correnti antipositivistiche, collocandosi invece marcatamente sul terreno dell'indagine naturalistica.

Il "cuore" della proposta pedagogica di De Sanctis, tuttavia, è da cogliere nella sua definizione di un ambito intermedio, se così si può dire, tra psicologia e pedagogia, nel quale già a partire dagli anni Dieci l'antropologo romano individuava il terreno sia di nuove ricerche scientifiche sia di un nuovo modo di concepire e realizzare il lavoro educativo. Alla base di queste considerazioni c'era, e non poteva essere altrimenti, la sfiducia dello scienziato verso la pedagogia parolaia della tradizione filosofica, ma De Sanctis non rinunciava per questo, sulla scorta evidentemente degli indirizzi di ricerca ed applicativi in sperimentazione all'estero, a riconoscere un possibile spazio "pedagogico" di competenza di una nuova figura di "tecnico", descritto come portatore di un sapere insieme psicologico e, appunto, pedagogico.

Un'ulteriore intuizione era la vivace presentazione dell'adolescenza come età di passaggio, delicata e turbolenta.

Facciamoci un po' davvicino a considerare i fatti principali, principalissimi dell'adolescenza.

L'insieme fisico del fanciullo, coll'entrare nell'adolescenza, vien mano mano alterandosi, ed anche nel viso perde quel certo che di seducente, e assume una fisionomia che individua il tipo, la razza, o la famiglia cui appartiene. Ma le tante modificazioni somatiche sono meno importanti delle modificazioni psichiche (De Sanctis 1913, 72).

De Sanctis affermava con accenti quasi appassionati la corrispondenza tra sviluppo individuale e sviluppo sociale, individuando in questa corrispondenza una legge di progresso dal semplice al complesso, entro la quale leggere la storia passata, presente e futura dell'umanità intera.

Lo sviluppo dunque, anche per la gioventù, è una forma dell'evoluzione, una forma concreta, impersonata. L'umanità avvenire avrà uno sviluppo più complesso dell'umanità d'oggi; quello che oggi è di pochi si farà di molti, di tutti. Il lavoro d'oggi tende, anch'esso, come il lavoro del passato ad organizzarsi ed a rendersi ereditario. Se dovesse sorgere da noi una razza più perfetta, questa razza avrebbe uno sviluppo psichico più complesso del nostro. Quanto accade in noi, se persiste per lungo ordine di generazioni, diventa costante nella nostra organizzazione e nell'organizzazione de' nostri figli. È questa la base fisica del progresso, ed è per essa che possiamo, non sperare, ma esser certi dell'avvenire migliore della società nostra (De Sanctis 1913, 86).

Naturalmente, l'ipotesi della ricapitolazione ontofilogenetica, assunta in realtà come ben più che una semplice ipotesi, nonostante le controversie che suscitava anche negli stessi ambienti scientifico-naturalistici del tempo, era impiegata da De Sanctis anche per inquadrare un vasto orizzonte di fenomeni “psichici” più complessi, aprendo la strada ad una considerazione della condotta istintuale come origine e fonte della vita mentale degli organismi più evoluti e, particolarmente, dell'uomo, il più complesso in assoluto, ma accomunato ad una schiera di altri esseri viventi da una comune natura animale.

Da queste vedute discendevano, quindi, numerose e significative conseguenze per l'attività educativa, a tutti i livelli e nei suoi più svariati contesti, comportando la ricapitolazione ontofilogenetica un insieme assai articolato e problematico di possibilità d'intervento educativo e, prima ancora, di nuove acquisizioni nel campo della conoscenza dell'animo infantile.

E d'altra parte colla filogenia spiegasi il capriccio. Il capriccio non è un privilegio dell'uomo. Nell'umanità il capriccio è possibile per una quantità d'energia non ancora istradata, e i maggiori e più abbondanti capricci si trovano nelle razze umane più degradate. Più una civiltà è alta e meno s'hanno capricci (De Sanctis 1913, 63).

Nel contesto della scuola antropologica romana, dunque, il tema della razza è parte di un armamentario teorico solido, condiviso con le correnti principali della cultura scientifica dell'epoca, e si presta, nelle intenzioni dei suoi esponenti, all'applicazione del paradigma evolucionistico anche ai problemi sociali. L'intento è quello di riforme sociali benefiche per gli strati più bassi ed emarginati della società; ma le varie sfumature dell'evoluzionismo stesso legittimano con l'uso stesso della parola “razza” una

serie di “associazioni” d’idee che portano a slittamenti semantici decisivi per costruire, più tardi e in condizioni politico-sociali totalmente mutate, un consenso intellettuale attorno alla strumentalizzazione politica della parola e dell’idea di “razza”. Non è un caso che la stessa voce enciclopedica sopra riportata costituiva un’aggiunta, nel volume di aggiornamento, della voce principale sulla razza apparsa nell’edizione del 1935, asetticamente “scientifica” e ricca di riferimenti pluridisciplinari ai saperi allora correnti.

Il giudizio di Rita Kramer su Montessori e il fascismo

Il giudizio storiografico su Maria Montessori è passato attraverso almeno due fasi di messa a punto e di ripensamento critico. Subito dopo la sua morte, Maria Montessori fu oggetto di una sorta di “idealizzazione” alquanto restia a soffermarsi sulle “ombre” e sulle contraddizioni presenti nella sua opera; successivamente, fino ai tempi più recenti, le ricerche si sono concentrate soprattutto su quegli aspetti “imbarazzanti”; probabilmente, si può dire che sia tuttora valido il giudizio di R. Kramer sulle vicinanza “strumentali” di Maria Montessori allo stesso Mussolini, inquadrando l’adozione di una terminologia “razzista” nel montessorismo italiano dell’epoca come caso emblematico di un’atmosfera culturale diffusa nell’Italia fascista, segnata dalla debolezza e dall’incapacità/impossibilità di sottrarsi all’ideologia di regime anche da parte di chi non era convintamente fascista. Su questa debolezza e incapacità poterono diffondersi atteggiamenti razzisti sempre più marcati e gli stessi provvedimenti antiebraici (e non solo) delle leggi razziali.

Kramer dedica ampio spazio all’analisi del contesto complessivo in cui si venne a consolidare il legame simpatetico tra gli intellettuali italiani e il fascismo. A Maria Montessori sembrò come se il cambiamento di governo in Italia potesse significare la possibilità di una nuova vita per il movimento Montessori in Italia. Oggi è difficile capire come tanti intellettuali italiani avessero potuto credere nel genere di cambiamenti che speravano potesse avvenire grazie a un governo come quello di Mussolini, totalitario, estremamente nazionalistico e militarista, guidato da un uomo che poteva dire orgogliosamente che il suo partito aveva “seppellito il corpo putrido della libertà”; tuttavia, fin dall’inizio Mussolini fu in grado di portare gli intellettuali dalla sua parte, incluso Gentile, che cominciò ben presto a impegnarsi in una giustificazione filosofica del regime.

Maria Montessori aveva sempre sostenuto di essere “apolitica” e che la causa del bambino superasse ogni distinzione effimera di partito. Oggi quell’atteggiamento sembra incoerente (anche agli occhi della sua principale biografa – cfr. Kramer 1988, 327-329), ma dopo tanti dispiaceri e con un interesse reale alla politica così limitato, rispetto a quello per il movimento al quale si era dedicata interamente, secondo Kramer, trovò possibile “credere quello che voleva credere”, vale a dire di poter lavorare con il regime e, forse, anche di esercitare un’influenza positiva. Ciò che cercava era un laboratorio; ciò che avrebbe potuto realizzare in esso era, secondo lei, un miglioramento della società attraverso la crescita dei suoi bambini (Kramer 1988, 281).

Montessori aveva l'intenzione di sfruttare i vantaggi che solo il governo ufficiale avrebbe potuto renderle praticabili nella speranza di raggiungere i suoi fini, mentre Mussolini avrebbe potuto sfruttare due vantaggi che pensava la Montessori gli avrebbe portato in contraccambio: uno era l'enfasi sull'ordine, che egli vedeva come un aiuto per creare un gruppo docile di cittadini per lo Stato fascista; l'altro il prestigio internazionale che vedeva nel fatto che il nome della Montessori appoggiava quello Stato fascista da lui guidato (Kramer 1988, 302-303).

Solo nei primi anni Trenta la situazione cambiò. Il governo non voleva più lasciare che la Montessori determinasse da sola ciò che doveva accadere nelle scuole fornite dallo Stato. Mussolini aveva organizzato la gioventù italiana nei ranghi fascisti dei “Figli della Lupa”, stabilendo che avrebbero dovuto indossare le loro uniformi a scuola e impiegare il saluto fascista in classe. Eppure, la Montessori chiuse gli occhi. Cambiarono, quando vide limitato il suo raggio d'azione personale e, in poco tempo, i rapporti con Mussolini e il regime si deteriorarono al punto che le scuole Montessori cessarono di esistere in Italia “da un giorno con l'altro” (Kramer 1988, 326-327).

Secondo una testimone diretta di quegli anni, Margaret Homfray, Maria Montessori era “completamente apolitica”. Montessori era tornata in Italia su invito di Mussolini, perché l'Italia era la sua nazione; l'Italia era il luogo dei suoi sentimenti e delle sue origini. Nella misura in cui poteva pensare in questo modo, Maria Montessori sperava che la sua influenza fosse liberatoria per i bambini e per i genitori (Kramer 1988, 327-328).

Rita Kramer si chiede a lungo nel suo libro, le ragioni dello strano e ambiguo rapporto di Maria Montessori con il regime fascista e con Mussolini in particolare, sottolineando che, in fondo, rimase dalla sua parte anche dopo il 1931, l'anno del giuramento di fedeltà al fascismo imposto a tutti gli insegnanti; Montessori insistette sempre solo nell'essere l'arbitro, l'unica autorità, sulle cui idee il movimento delle scuole che portavano il nome Montessori doveva improntare le proprie pratiche. A qualsiasi governo che si intromettesse, volendole imporre come le cose dovessero andare nelle sue scuole (si trattasse dei radicali della Catalogna o dei fascisti in Italia), Montessori si sarebbe opposta, non necessariamente per motivi politici, ma per motivi pedagogici, educativi; e non necessariamente perché Maria non potesse vivere nel modo in cui intendevano guidare le loro nazioni, ma perché soltanto lei avrebbe dovuto determinare il modo di condurre le sue scuole.

Kramer ricorda anche la risposta data ad un giornalista, sul finire del 1930, in cui Montessori dichiarò di non dipendere da alcun partito politico esistente; e, infatti, pensò sempre di sé come rappresentante di un'idea che trascendeva la politica, forse perdendo di vista il fatto che un'idea può essere realizzata solo nel contesto di una specifica realtà. Dopo la seconda guerra mondiale, nel 1947 in India, divenuta ormai una celebrità mondiale, Montessori poté permettersi anche di sostenere esplicitamente, per ribadire la sua indipendenza da qualsiasi credo ed organizzazione ideologica e politica, di essere lei stessa una “montessoriana” (Kramer 1976, 355).

Il giudizio di Kramer è ancora oggi sostanzialmente valido, quando sostiene che Maria Montessori non si oppose al regime, fino a quando non cominciò a percepire inter-

ferenze nelle sue attività personali (Kramer 1988, 329-330). Kramer conclude il suo ampio studio, ancora oggi il più documentato sulla vita di Maria Montessori, ricordando che il valore della sua opera si misura dall'efficacia del metodo e dalla bellezza della sua visione dell'uomo e della formazione, quasi distinguendo il "messaggio" dalle debolezze umane di Montessori stessa e dalle chiusure mentali di molti suoi seguaci, messe in discussione anche da John J. McDermott nella sua importante introduzione alla seconda edizione della monografia di E.M. Standing, uno degli strumenti più efficaci della diffusione del montessorismo dopo la morte della fondatrice (Mc Dermott 1984).

Nel caso specifico del rapporto con il fascismo e dell'adozione di espressioni tipiche della cultura fascista, in particolare delle tendenze razziste insite in questa concezione totalitaria dello Stato e della società, è possibile, di conseguenza, considerare la posizione ambigua di Maria Montessori, con i suoi cedimenti e la propensione al compromesso, se non alla collaborazione, come uno degli aspetti negativi della sua vita e operosità, senza doverli negare o minimizzare, specchio di un consenso al regime che fu ampio anche tra gli intellettuali, nel caso di Maria Montessori fino al punto di ammettere l'adeguamento del suo metodo stesso alle finalità del regime, anche per quanto riguarda la retorica "preservazione" della purezza attraverso la "politica demografica" fascista.

Bibliografia

- Arendt, Hannah. 1951. *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace and Co.
- Bauman, Zygmunt. 1989. *Modernity and the Holocaust*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cassata, Francesco. 2006. *Molti, sani e forti. L'eugenetica in Italia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cassata, Francesco. 2015. *Eugenetica senza tabù*. Torino: Einaudi.
- Cives, Giacomo. 2001. *Maria Montessori, pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- Cimino Guido & Giovanni Pietro Lombardo. 2004. *Sante de Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*. Milano: Franco Angeli.
- Cives, Giacomo, e Paola Trabalzini. 2017. *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- De Felice, Renzo. 2004. *Autobiografia del fascismo - Antologia di testi fascisti 1919-1945*. Torino: Einaudi
- De Giorgi, Fulvio, ed. 2018. *Maria Montessori e le sue reti di relazioni*. In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative*. Brescia: Morcelliana.
- De Sanctis, Sante. 1929-1930. *Psicologia sperimentale*. Roma: Stock.
- De Sanctis, Sante. 1913. *Lezioni di psicologia pedagogica* compilate da Giuseppe Serra. Roma: Castellani.
- Freud, Sigmund. 1978. *Poscritto del 1909*. In *L'interpretazione dei sogni - Opere*. Torino: Boringhieri, vol. 3.
- Gayda, Virginio. 1938. *Razza*. In *Enciclopedia Italiana di scienze, lettere ed arti*. Vol. XXVIII. 910-911. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

- Gentile, Emilio. 1975. *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*. Roma-Bari: Laterza.
- Isnenghi, Mario. 1979. *Intellettuali militanti e intellettuali funzionari: appunti sulla cultura fascista*. Torino: Einaudi.
- Israel, Giorgio, e Pietro Nastasi. 1998. *Scienza e razza nell'Italia fascista*. Bologna: Il Mulino.
- Kramer, Rita. 1988. *Maria Montessori. A Biography*. 2nd ed. New York: Addison Wesley.
- Leenders, Hélène. 2001. *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lillard, Angeline S. 2005. *Montessori. The Science Behind the Genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, Paula P. 1972. *Montessori. A Modern Approach*. New York: Schocken.
- Lombardo, Giovanni Pietro. ed. 2014. *Storia e “crisi” della psicologia scientifica in Italia*. Roma: LED.
- Lombardo, Giovanni Pietro, e Renato Foschi. 1997. *La psicologia italiana e il Novecento*. Milano: Angeli.
- Maiocchi, Roberto. 1999. *Scienza italiana e razzismo fascista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maiocchi, Roberto. 2004. *Gli scienziati del duce*. Roma: Carocci.
- Manacorda, Giuliano. 1974. *Letteratura e cultura del periodo fascista*. Milano: Principato.
- McDermott, John J. 1984. Introduction to *Maria Montessori. Her Life and Work*, di E. M. Standing. XI-XVI. New York: Plume.
- Montessori, Maria. 1903. *Antropologia pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Schwegman, Marjan. 1999. *Maria Montessori 1870-1952. Kind ihrer Zeit, Frau von Welt*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Sergi, Giuseppe. 1892. *Educazione e istruzione. Pensieri*. Milano: Trevisini.
- Sergi, Giuseppe. 1893. *Per l'educazione del carattere*. Milano: Dumolard.
- Standing, E. Mortimer. 1984. *Maria Montessori. Her Life and Work*. 2nd ed. New York: Plume.
- 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.
- Turi, Gabriele. 1980. *Il fascismo e il consenso degli intellettuali*. Bologna: Il Mulino.

GIULIA DODI

IN SEPARATE CLASSES. THE ESTABLISHMENT OF THE JEWISH SCHOOL
IN THE PAPERS OF THE ARCHIVES OF THE JEWISH COMMUNITY
OF MODENA

IN CLASSI SEPARATE. L'ISTITUZIONE DELLA SCUOLA EBRAICA
NELLE CARTE DELL'ARCHIVIO DELLA COMUNITÀ EBRAICA
DI MODENA

In 1938 Modena hosted one of the main Jewish communities in Emilia Romagna, and Jews were unexpectedly hit by racial laws after years of integration and rich cultural exchange with the city. There were also many children and young people who, at the end of the 1930s, attended the city's schools and who were suddenly removed from the classrooms and deprived of the possibility of continuing to study with their classmates in September 1938.

In the archive of the local Jewish community are preserved the papers that reconstruct the constitution of the classes, both through the requests of the pupils suddenly expelled and through the applications for employment that came from Jewish teachers from all over Italy. The correspondence with the superintendence and with the local institutions allows us to understand the effort and commitment that the community faced in order to give life to classes that were as similar as possible to those that the regime had just dismembered.

The search for suitable premises, the structuring of the programmes, the choice of personnel and the bureaucracy faced by the community, which was called upon to quickly rebuild an apparent normality for its children, allow us to understand the impact that expulsion from the school system had on the spread and affirmation of racial persecution.

Modena thus becomes an interesting case study to analyze the upheaval of the educational system that racial laws have imposed on Jewish students and teachers, but also to highlight the ability of reaction of victims, and Jewish institutions in general, which in a short time have given rise to a "parallel" school system.

The correspondence of the time, kept in the archives of the community and escaped the persecutory raid, is still an unexplored source to reconstruct the months that followed the introduction of racial legislation. Through exchanges and communications between local and national political and educational institutions, it is possible to study the impact that legislation had on the Jewish component of school and education, but also on the lives of children, teachers and their families, suddenly forced to change their lives and future prospects.

Gli ebrei residenti nel 1938 a Modena, sede di una delle principali comunità ebraiche dell'Emilia Romagna e del nord Italia, sono stati colpiti inaspettatamente dopo anni di integrazione e di ricco scambio culturale con la città. Tanti erano anche i bambini e i ragazzi che, sul finire degli anni Trenta, frequentavano le scuole cittadine e che nel settembre del 1938 furono allontanati di colpo dalle aule, e privati della possibilità di continuare a studiare con i compagni.

Nell'archivio della locale comunità ebraica sono conservate le carte che ricostruiscono la costituzione delle classi, sia attraverso le richieste degli scolari improvvisamente espulsi sia attraverso le domande di assunzione che arrivarono da docenti ebrei di tutta Italia. Il fitto carteggio con il provveditorato e con le istituzioni locali permette di comprendere lo sforzo e l'impegno che la comunità affrontò per dare vita internamente a classi che fossero il più possibile simili a quelle che il regime aveva appena smembrato.

La ricerca dei locali adatti, la strutturazione dei programmi, la scelta del personale e le peripezie burocratiche che dovette affrontare la Comunità, chiamata a ricostruire in fretta un'apparente normalità per i propri ragazzi, permettono di comprendere l'impatto profondo che l'espulsione dal sistema scolastico

ha avuto nella diffusione e nell'affermazione della persecuzione razziale.

Modena diventa così un caso di studio interessante per analizzare lo stravolgimento del sistema educativo che le leggi razziali hanno imposto agli studenti ed ai docenti ebrei, ma anche per mettere in luce la capacità di reazione delle vittime, e delle istituzioni ebraiche in genere, che in poco tempo hanno dato vita ad un sistema scolastico "parallelo".

I carteggi dell'epoca, conservati presso l'archivio della comunità e scampati alla razzia persecutoria, sono una fonte ancora inesplorata per ricostruire i mesi che seguirono l'introduzione della normativa razziale. Attraverso gli scambi e le comunicazioni tra gli enti politici e scolastici locali e nazionali è possibile studiare l'impatto che la legislazione ebbe sulla componente ebraica del mondo della scuola e dell'educazione, ma anche sulla vita dei ragazzi, degli insegnanti e delle loro famiglie, improvvisamente costretti a stravolgere la propria vita e le proprie prospettive future.

Key words: Jewish school; anti-Semitism, racial laws; Jewish community of Modena.

Parole chiave: Scuola ebraica; antisemitismo; leggi razziali; comunità ebraica di Modena.

Gli ebrei a Modena, una storia secolare

La presenza ebraica in Emilia-Romagna affonda le sue radici nei secoli e si compone di ebrei del ceppo italiano, ai quali nel corso del tempo si sono uniti ebrei provenienti dal centro Europa e dalla Spagna, dando vita a comunità in cui si sono intrecciate storie, tradizioni e riti in un caleidoscopio unico. Arrivati nel territorio di Modena a seguito della famiglia d'Este, gli ebrei ne hanno attraversato e scandito tutta la permanenza alla guida del ducato, partecipando poi ai moti risorgimentali di metà Ottocento e continuando a vivere in città dopo l'unificazione d'Italia (Papouchado 2007). Tuttavia nel corso del tempo la presenza degli ebrei nel territorio modenese si è sempre più assottigliata, passando dai circa 1.200 presenti intorno al 1850 alle poche centinaia che vi vivevano negli anni Trenta del Novecento; una situazione in linea con i mutamenti demografici e sociali che all'inizio del XX secolo spinsero gli ebrei italiani a trasferirsi nei maggiori centri economici del paese, dopo secoli vissuti dentro ai ghetti e limitati tanto negli spostamenti quanto nelle attività (Della Pergola 1976).

Sul finire del 1938, quindi, erano presenti circa 120 le famiglie ebraiche, vale a dire poco meno di 300 persone molto ben integrate nella vita economica e sociale della città, come dimostrava il fatto che alcuni tra loro avessero ricoperto importanti cariche politiche, fossero stati amministratori locali e fondatori di istituti di credito. Dal punto di vista culturale si trattava di una comunità piuttosto viva e vivace, in cui operavano templi di rito diverso, si organizzavano periodicamente corsi di lingua ebraica e lezioni di cultura generale erano tenute direttamente dal rabbino capo, rav. Levi (Fishman 2019, p. 85).

Si può affermare con certezza che costoro si pensavano e si definivano italiani, modenesi, certamente anche ebrei ma senza che ciò significasse nulla più che un'appartenenza religiosa e culturale fra le altre presenti in Italia, minoritaria ma non per questo di minore importanza, né sentita come conflittuale, o peggio pericolosa, per l'identità nazionale. Come per la gran parte degli ebrei italiani anche a Modena non c'era il sentore di quel che stava per accadere: la fiducia nella famiglia reale era for-

te e incondizionata, Mussolini non aveva mai dato prova di sentimenti apertamente antisemiti e non vi erano segnali che facessero pensare all'inizio imminente di una persecuzione senza precedenti.

Tutto ciò contribuì a rendere ancora più spaesati gli ebrei nel settembre del 1938, completamente impreparati all'emanazione dei provvedimenti che dapprima obbligarono gli ebrei stranieri e tutti coloro che avevano acquisito la cittadinanza italiana dopo il 1919 a lasciare il paese, poi si rivolsero direttamente agli ebrei italiani, sconvolgendone la vita e la quotidianità. La scuola diventò il primo laboratorio per sperimentare la discriminazione e l'allontanamento di tutti i sudditi ebrei, un provvedimento tanto improvviso quanto irrevocabile che colse di sorpresa e lasciò sgomento chi ne fu colpito. Fu tra i primi colpi di una politica che rapidamente portò all'emanazione di una serie di provvedimenti che cancellarono gli ebrei italiani da ogni ambito sociale, politico ed economico; lasciati soli ad affrontare la legislazione razzista dello stato, diventato improvvisamente nemico, e circondati dall'indifferenza di tanti amici e colleghi, che accettarono passivamente l'ideologia della razza, non di rado giovandosi delle sue conseguenze pratiche.

Allo sbalordimento generale seguirono notizie confuse e contraddittorie che, non di meno, contribuirono ad alimentare speranze ed illusioni di tanti ebrei modenesi, convinti che sarebbe bastato dimostrare il loro attaccamento all'Italia per non essere perseguitati, o che si trattasse di provvedimenti contrari alla volontà di Mussolini, e che quindi non avrebbero ottenuto la piena attuazione (Levi 1972). Non fu così, e anzi proprio la scuola si rivelò l'ambito in cui la persecuzione raggiunse i risultati più efficaci, riuscendo ad arianizzare pressoché completamente le aule italiane e diffondendo capillarmente il modello educativo della razza, che segnò un'intera generazione di italiani, con conseguenze anche di lungo periodo.

Se l'Unione delle Comunità Israelitiche Italiane (UCII) si mostrò piuttosto debole e disorganizzata nel far fronte alla persecuzione fu a livello locale che si riscontrarono le risposte più decise e propositive, seppure ogni Comunità dovette far fronte alle esigenze specifiche del proprio gruppo di riferimento (Fishman 1988, 336-337). Tra difficoltà pratiche, scadenze e necessità burocratiche si mise in moto una risposta organizzata e concreta alla persecuzione, la cui analisi storica permette di comprendere meglio come fu applicata la legislazione razziale e quale fu la reazione ebraica.

La scuola: un crocevia culturale fondamentale

È significativo che proprio il mondo scolastico sia stato fra i primi ambiti ad essere colpiti direttamente da una legislazione antisemita predisposta appositamente e con una veemenza che, al settembre 1938, non trovava eguali negli altri paesi che avevano adottato leggi antiebraiche (Sarfatti 2000, 141-143)¹. La scuola, infatti, rappresentava

¹ Si noti che il 1938 è l'anno in cui numerosi paesi europei si dotarono di una legislazione persecutoria nei confronti degli ebrei, seppur in momenti diversi e con provvedimenti che non possono essere ritenuti collegati tra le

un pilastro fondamentale tanto per il fascismo, che in essa vedeva uno dei luoghi principali in cui diffondere la propria dottrina, quanto per il mondo ebraico, che tradizionalmente accordava alla scolarizzazione un'importanza cruciale per la definizione dell'identità e delle comunità ebraiche.

I bambini ed i ragazzi rappresentavano uno degli obiettivi più importanti della propaganda fascista da indottrinare con i valori del fascismo, in quest'ottica la scuola rappresentava uno degli agenti principali della fascistizzazione delle masse nel corso del Ventennio. Vignette, giochi, associazionismo fascista e naturalmente la scuola furono usati in modo sistematico per inquadrare l'infanzia all'interno dello Stato e dei suoi meccanismi totalitari (Gibelli 2005). In questo quadro va da sé che proprio la scuola dovesse essere uno dei principali vettori anche dell'ideologia della razza, della classificazione degli esseri umani in razze diverse e gerarchicamente ordinate, con cui convincere i ragazzi, e indirettamente anche le loro famiglie, della superiorità della razza ariana. Proprio per la loro importanza le aule e i corridoi delle scuole italiane dovevano anche essere i primi luoghi in cui la netta separazione tra la razza italiana e tutte le altre ad essa inferiori doveva essere più netta e rapida, per dare una dimostrazione concreta della veridicità delle tesi sostenute dal regime e della sua efficienza nell'applicarle.

Emblematico è l'editoriale del 15 settembre 1938 di «Critica Fascista», la rivista fondata proprio dal ministro dell'istruzione Giuseppe Bottai, intitolato «Primo: la scuola», in cui lo stesso Bottai scriveva: «La scuola è il primo settore della vita italiana da cui gli ebrei vengono esclusi. Questa priorità non è casuale. (...) Nella scuola si forma la mentalità dell'uomo, perciò nella scuola si doveva cominciare l'epurazione».²

Non a caso nel corso dell'anno scolastico 1938-1939 furono impartite numerose istruzioni sull'importanza della conoscenza razziale: già nell'agosto del 1938 il Ministero aveva emanato una circolare affinché «La difesa della razza» fosse letta e conosciuta da tutto il corpo insegnante. Le parole usate dal ministro non lasciavano spazio a dubbi sulla volontà del regime:

È naturale che il movimento razziale (...) debba non solo essere diffuso nella scuola, ma nella scuola stessa trovare il suo organo più sensibile ed efficace. Nella scuola di primo grado, coi mezzi acconci alla mentalità dell'infanzia, si creerà il clima adatto alla formazione di una prima, embrionale coscienza razzista, mentre nella scuola media il più elevato sviluppo mentale degli adolescenti, (...) consentirà di fissare i capisaldi della dottrina razzista, i suoi fini e i suoi limiti. La prorogazione della dottrina continuerà, infine, nella scuola superiore dove la gioventù studiosa (...) potrà approfondirla e prepararsi ad esserne, a sua volta, divulgatrice e animatrice³.

Periodicamente le autorità chiedevano conto del lavoro che le scuole svolgevano sul tema razziale e nel febbraio 1939 i direttori didattici modenesi, sollecitati da una

diverse nazioni; tuttavia in pochi mesi Italia, Romania, Ungheria ed Austria ritennero fosse venuto il momento per dare una forma giuridica alla persecuzione.

² Critica fascista, anno XVI n. 22, 15 settembre 1938.

³ Circolare n. 34 del 6 agosto 1938 in Archivio di Stato di Modena (d'ora in poi ASMO), fondo Provveditorato agli studi, C-16, b.82, sottofasc. 13.

circolare del ministro, confermarono di aver sempre dato ampia diffusione alla rivista «La difesa della razza», definita un «efficacissimo mezzo di formazione di una coscienza razziale»⁴, alla quale tutte le scuole si abbonarono immediatamente.

Con la stessa metodologia fu ordinata l'adozione de «Il secondo libro del fascista», edito nel 1939 ed interamente dedicato alla questione della razza, che rapidamente divenne uno dei perni della didattica, grazie anche alla sua struttura fatta di domande e risposte da imparare a memoria e ripetere ad alta voce⁵. Lo stesso si può dire per l'organizzazione della Mostra della razza del 1940, in occasione della quale Bottai chiese a tutte le scuole di inviare materiale utile all'esposizione ed a mostrare l'attività didattica impartita nelle scuole del regno, mettendo in evidenza in che modo i ragazzi formavano la propria coscienza razziale⁶.

Tuttavia non sempre le direttive furono seguite con zelo, come dimostrava il richiamo che l'ispettorato scolastico fu costretto a emanare nel marzo 1939, nel quale rilevava che il divieto di adozione di testi di autori ebrei non era stato rispettato completamente, a causa di una troppo tiepida azione del personale insegnante⁷. Aspetto, quest'ultimo, al quale il ministro Bottai teneva particolarmente, tanto da volerlo vedere applicato senza alcuna eccezione ed anche a costo di entrare in conflitto con gli editori, oltre ad essere l'ambito sul quale aveva iniziato ad imporre l'esclusione degli ebrei fin dai primi giorni dell'agosto 1938. L'aver fatto pervenire questi provvedimenti nel pieno dell'estate e con poche e vaghe indicazioni su chi fossero gli autori ebrei aveva mandato in confusione i presidi e gli uffici scolastici, contribuendo di fatto al ritardo con cui questa disposizione fu applicata (Fabre 1998).

Anche per il mondo ebraico la scuola era luogo di straordinaria importanza, per tradizione religiosa saper leggere e scrivere erano sempre state capacità da trasmettere ai figli e da apprendere fin da piccoli presso le sinagoghe; a ciò si aggiungeva l'importanza di saper far di conto per una minoranza dedita in gran parte al commercio. Queste contingenze specifiche avevano fatto sì che nei primi decenni del Novecento gli ebrei rappresentassero una delle componenti più istruite ed alfabetizzate della popolazione, la quasi totalità di essi aveva ricevuto un'educazione scolastica, un dato che ancora per molti anni restò di gran lunga superiore all'indice di alfabetizzazione della media nazionale (Livi 1920)⁸. Più in generale Modena nel corso degli anni si era distinta per la vivacità cultura del mondo ebraico, che partecipava attivamente alle iniziative artistiche e culturali del periodo; il «Circolo Israelitico» e il «Circolo di cultura ebraica» erano impegnati nell'organizzazione di concerti e di cerimonie in occasioni delle principali feste fasciste (Bernadotti 1991, 430). Ad inizio secolo Modena fu anche uno dei poli del dibattito sul Sionismo, che si sviluppò attorno alla rivista «L'idea

⁴ Nota n. 56 in Archivio dell'Istituto Storico della Resistenza di Modena (d'ora in poi ISRMO), Convegni, corsi e iniziative diverse, b. Le leggi razziali, fasc. Archivio Scolastico, c.26.

⁵ In ASMO, fondo Provveditorato agli studi, C-16, b.93.

⁶ In ISRMO, Convegni, corsi e iniziative diverse, b. Le leggi razziali, fasc. Archivio Scolastico, c. 26.

⁷ Protocollo 562 del 4 marzo 1939, in *ivi*, c. 17.

⁸ Già secondo i rilevamenti del 1901 gli ebrei oltre i quindici anni che non avevano ricevuto un'educazione scolastica erano il 5,7%, un dato ben al di sotto della media nazionale secondo cui gli analfabeti erano il 49,8% della popolazione.

Sionista», fondata nel 1901 dal modenese Carlo Conigliani ed espressione del pensiero della Federazione sionistica italiana, che per un decennio pubblicò mensilmente il pensiero ed i progetti dei sionisti italiani.

La scuola era anche uno dei principali ambiti professionali in cui gli ebrei erano riusciti ad affermarsi nel corso degli anni ed al quale avevano contribuito con straordinaria rilevanza: sul piano nazionale la normativa colpì 96 professori universitari, 133 tra incaricati e aiuti, 279 professori di scuola media e un numero non ancora ben definito di maestri elementari (Sarfatti 2007), numeri che li rendevano più presenti, in percentuale, che in ogni altro settore lavorativo. Modena non faceva eccezione: dai censimenti del 1938 emerse che ben 40 su circa 300 censiti erano attivi, a vario titoli, nel settore dell'istruzione, un dato superiore a qualsiasi altro ambito⁹.

Per quanto descritto, quindi, l'impatto che hanno avuto le leggi sulla scuola fu fortissimo; nella memoria degli ebrei che hanno vissuto quei giorni, e in particolar modo dei ragazzi, rimane ancora oggi uno degli eventi più dolorosi e traumatici della persecuzione. Si trattò anche di un momento nel quale le comunità ebraiche italiane dimostrarono la loro tenacia e la decisa determinazione a reagire di fronte a ciò che stava accadendo.

Un crescendo di circolari, leggi e decreti

L'emanazione delle leggi fu preceduta da una serie di azioni preparatorie che servirono al regime per comprendere meglio la cosiddetta «situazione giudaica» nella scuola, e di conseguenza per poter indirizzare con più precisione i provvedimenti legislativi (Sarfatti 1988, 15-16). In tal senso la documentazione su Modena è talvolta frammentaria e lacunosa ma permette comunque di ricostruire almeno in parte gli avvenimenti di quel periodo e le procedure burocratiche che li accompagnarono. Il 9 agosto 1938 il Ministero dell'Educazione Nazionale inviò una circolare in cui chiedeva di procedere «con la massima possibile sollecitudine» al censimento del personale di razza ebraica che a qualunque titolo prestasse servizio negli istituti scolastici, compresi quelli pareggiati o parificati, e in allegato giunsero le schede da distribuire e rispedire compilate.¹⁰ I risultati furono comunicati definitivamente solo nei mesi successivi, quando fra i maestri furono individuati sei insegnanti nati da genitori di razza ebraica e quattro nati da matrimoni misti.¹¹ Ad essere «collocata in congedo», come era uso dire, fu anche un'istruttrice pratica della scuola di avviamento professionale femminile a tipo industriale, alla quale fu impedito di partecipare agli esami di sartoria della sessione autunnale del 1938¹².

⁹ 2 erano professori universitari, 3 professori, 1 ispettrice universitaria, 1 professore di violino e 26 studenti, in ISRMO, Convegni, corsi e iniziative diverse, b. Le leggi razziali, fasc. Materiali per le scuole.

¹⁰ Circolare 12336 del 9 agosto 1938, in ISRMO, Convegni, corsi e iniziative diverse, b. Le leggi razziali, fasc. Archivio Scolastico, c. 4/1.

¹¹ Comunicazione n. 449 del 26 gennaio 1939, in *ivi*, c. 15.

¹² In ASMO, fondo Provveditorato agli studi, C-16, b.82, sottofasc. 12.

La stampa locale diede ampio risalto ai cambiamenti in atto, riprendendo le leggi con toni minacciosi e violenti, come accadde il 3 settembre 1938, quando la «Gazzetta dell'Emilia», il quotidiano locale di riferimento, annunciava a tutta pagina i nuovi provvedimenti contro studenti ed insegnanti. Nei giorni successivi la stampa iniziò a rendere noti i nomi dei docenti ebrei nell'ateneo modenese¹³, mentre il 13 settembre erano segnalati i cambiamenti di posizione lavorativa che riguardavano molti professori modenesi, senza fare esplicito riferimento alla questione razziale, ma è indubbio che le nuove nomine fossero in parte anche favorite dall'allontanamento di parte del personale¹⁴.

Pochi giorni dopo, quando la stampa rese nota l'inaugurazione del nuovo anno scolastico tanto per le scuole medie¹⁵ quanto per le scuole elementari¹⁶ non vi erano cenni ai recenti provvedimenti razziali, gli ebrei erano già stati accantonati dal mondo scolastico e non doveva più esserci spazio per loro nelle cronache locali.

Quei momenti sono rimasti impressi a lungo nella memoria di Bruna Osima:

Le leggi razziali del 5 settembre sorpresero la mia famiglia a Perugia, dove trascorrevamo un periodo di vacanza (...). In particolare per noi ragazzi l'annuncio dell'allontanamento dalla scuola e dalla normale vita con gli amici sembrò impensabile. Invece da quel momento uno stillicidio di leggi tolse a tutti gli ebrei il lavoro e l'inserimento nella collettività. (...) Io andai a frequentare per alcuni mesi dei corsi di francese a Losanna. Solo nel 1940 fu concesso di dare licenza liceale: preparammo gli esami in cinque, aiutati dai professori ebrei amici e ci preparammo come privatisti. Eravamo "alunni di razza ebraica" e nell'aula degli esami fummo distanziati dagli altri di alcuni metri (Capicciotti 2003, p. L).

Per aumentare l'umiliazione, infatti, Bottai aveva disposto con un'apposita circolare che fosse osservata una «netta separazione studenti razza ariana da studenti razza ebraica et sia data precedenza gruppo studenti ariani negli esami orali»¹⁷.

Per alcuni non fu immediatamente chiaro cosa avrebbero significato questi provvedimenti, e nei primi momenti, presi dall'euforia dell'infanzia, poté persino sembrare che si trattasse di un cambiamento di poco conto nella propria vita, come ricorda Gemma Rosa Donati:

Mio padre, celando senza dubbio la sua profonda emozione, mi annunciò che non avrei potuto frequentare la quinta elementare alla scuola pubblica, la "Scuola Elementare E. De Amicis", in Viale Margherita a Modena, con la maestra Matilde Mesconi. Posso assicurare che siccome tutta la gravità della situazione politica non mi venne chiaramente espressa, personalmente non ne fui addolorata: alzarmi al mattino presto e fare quel lungo viale alberato, con la nebbia, la pioggia o la neve di Modena, non era molto divertente. La vecchia maestra, signorina Emilia Modena, sarebbe venuta in casa a darmi lezione; i miei cugini e le amiche li avrei incontrati al pomeriggio, quando volevo, e... tutto risolto (Capicciotti 2003, XLIII-XLIV).

¹³ «Gazzetta dell'Emilia», 6 settembre 1938, *Gli ebrei docenti nell'Università di Modena*, p. 3, e ripreso poi nell'edizione del 12 ottobre 1938.

¹⁴ «Gazzetta dell'Emilia», 13 settembre 1938, *Movimento di professori nelle nostre scuole medie*, p. 3.

¹⁵ «Gazzetta dell'Emilia», 17 ottobre 1938, *L'inaugurazione dell'anno di studio nelle scuole medie*, p. 4.

¹⁶ «Gazzetta dell'Emilia», 18 ottobre 1938, *L'anno scolastico inaugurato nelle scuole elementari*, p. 4.

¹⁷ Telegramma del 12 giugno 1939 in ASMO, Fondo Provveditorato agli studi, C-16, b.82.

Per altri furono il senso di esclusione e la cattiveria, unita alla solerzia con cui quegli ordini furono eseguiti, a rimanere nei ricordi ed a segnare uno spartiacque per le proprie vite, come nel caso di Vittorio Sacerdoti:

Il preside convocò me ed altri ragazzi ebrei e disse: “Voi siete ebrei, non potete più venire a scuola”. Io e mio fratello andavamo a ballare e facevamo anche ginnastica alla Società Panaro, lui ginnastica ed io scherma, anche lì un giorno ci chiamarono in direzione e ci dissero che gli dispiaceva ma non potevamo più andare perché eravamo ebrei. La cattiveria umana! A Modena fino a quel momento non si erano mai avuti segni di discriminazione perché eravamo ebrei (Capicciotti 2003, XXV).

Lo scoramento e l'incredulità della popolazione ebraica traspariva anche dalle comunicazioni che le forze dell'ordine periodicamente inviavano alle autorità, come nel caso del rapporto redatto il 15 settembre 1938 dal questore di Modena Antonio Papa, in cui si leggeva:

Da parte degli ebrei, nazionali e stranieri, che abitano in provincia e vengono attentamente vigilati non è stata rilevata alcuna visibile attività illecita neppure dopo i recenti provvedimenti, accolti con spiegabile scoramento, per i quali si sono sinora limitati a caute doglianze in ambienti prettamente familiari o privati, assumendo un contegno esteriore molto riservato. (Alberghi 1998, 247)

In quei giorni le istituzioni scolastiche modenesi furono costrette ad un'attività spasmodica tanto per sostituire il personale quanto per formare le nuove classi, motivo per il quale fu indispensabile anche ottenere un elenco degli alunni che dovevano essere respinti, come dimostra una nota del direttore didattico del I circolo di Modena, il quale il 28 settembre segnalava di aver respinto un alunno ebreo per parte di padre, tre alunni ebrei per parte di madre e otto ragazzi figli di entrambi i genitori ebrei¹⁸. Un mese più tardi il preside del liceo ginnasio Muratori comunicò di aver respinto 6 alunni perché figli di entrambi i genitori di razza ebraica, 3 alunni perché figli di padre ebreo e professanti la religione ebraica, 8 alunni perché figli di padre ebreo benché professanti la religione cattolica e 2 ragazzi ebrei per parte di madre e di religione cattolica¹⁹. Analoga fu la situazione presso la scuola media G. Tiraboschi, in cui furono dapprima accettate e poi immediatamente annullate le richieste di iscrizione di quattro studenti²⁰, mentre al liceo scientifico Tassoni risultavano quattro alunni figli di genitori ebrei, e due ragazzi ebrei per parte di madre, anche se convertita al cattolicesimo²¹.

Nel complesso si trattava di numeri piuttosto esigui, soprattutto se confrontati con la popolazione scolastica presente a Modena nel 1938, quando si potevano contare 8.847 scolari delle scuole elementari, tra città e periferia, circa mille alunni nelle

¹⁸ In ISRMO, Convegni, corsi e iniziative varie, b. Le leggi razziali, fasc. Archivio Scolastico, c. 9.

¹⁹ In ASMO, fondo Provveditorato agli studi, C-16, b.82.

²⁰ Si trattava di Stella Crema, per l'abilitazione magistrale, Carlo Donati per l'ammissione all'Istituto Tecnico Superiore, Lea Levi per la maturità classica e Silvana Melli per la maturità scientifica. Ivi, sottofasc. 5-6.

²¹ Ivi, sottofasc. 7.

scuole di avviamento professionale e oltre tremila studenti nelle scuole secondarie inferiori e superiori²².

A partire dall'anno scolastico 1938/39, quindi, gli alunni ariani poterono essere ammessi a frequentare le lezioni delle scuole pubbliche solo dopo che i genitori avevano debitamente compilato il modulo predisposto dal ministero in cui dichiaravano la non appartenenza alla razza ebraica²³.

Immediatamente la Comunità ebraica di Modena si fece carico di questo problema, mettendosi all'opera per organizzare in tempi brevissimi una "scuola" alternativa e parallela a quella che aveva appena cacciato i suoi componenti ebrei. In città, come in ogni altra città dove ci fossero ragazzi in età scolastica, la Comunità fu chiamata ad uno sforzo organizzativo ed economico senza precedenti, ritenuto comunque indispensabile per consentire ai ragazzi di proseguire gli studi e continuare la loro formazione. In quegli stessi giorni si rincorsero i contatti fra la Comunità di Modena e l'Unione delle Comunità Israelitiche di Roma nel tentativo di comprendere con esattezza cosa fosse possibile fare e quali fossero i passaggi formali da compiere per poter rispondere al bisogno di istruzione dei ragazzi.

Già il 12 settembre l'Unione inviò una circolare per richiedere con la massima urgenza informazioni in merito al numero dei ragazzi ebrei iscritti presso le scuole elementari e medie di Modena nell'anno scolastico 1937-1938.²⁴ La risposta fu inviata appena quattro giorni dopo, fornendo all'organo romano tutti i dati richiesti: si contavano 17 bambini che avrebbero dovuto frequentare le scuole elementari, 12 erano iscritti al ginnasio, 4 al liceo scientifico, 3 dovevano frequentare l'istituto magistrale e altri 4 erano studenti dell'istituto tecnico;²⁵ per ognuno di essi la Comunità si era preoccupata di comunicare anche i risultati scolastici conseguiti negli anni precedenti.

La missiva proveniente da Roma era accompagnata anche da una riflessione delle autorità ebraiche dell'epoca, che descrissero con lucidità la necessità di dover istituire delle scuole ebraiche in così poco tempo, definendolo un problema "molto grave e urgente":

È indispensabile che il problema dell'organizzazione dell'istruzione media venga affrontato e risolto immediatamente, tra la fine di settembre e il principio dell'ottobre, in modo da dare subito alle famiglie la certezza che insegnamenti adeguati verranno impartiti ai loro figliuoli ed impedire così un pericoloso "sbandamento". Nel momento presente si deve procurare che la popolazione ebraica si senta assistita in modo premuroso e amorevole dalle Comunità (...). L'organizzazione nuova deve essere creata immediatamente, per così dire in un sol colpo, in modo che i giovani discepoli che nell'anno scolastico 1937-1938 frequentavano le scuole pubbliche, trovino tosto la possibilità di continuare gli studi senza interruzione che sarebbe pericolosa, disastrosa e senza dover mutare o ridurre gravemente la portata dell'istruzione²⁶.

²² «Gazzetta dell'Emilia», 19 ottobre 1938, *Scuole e scolari a Modena. Rilievi statistici*, p. 4.

²³ Un esempio del modulo di dichiarazione di appartenenza alla razza è conservato in ASMO, fondo Provveditorato agli studi, C-16, b.82, sottofasc. 4.

²⁴ Archivio della Comunità Ebraica di Modena (d'ora in poi ACEMO), 48.26 Carteggio post-unitario, fasc. Circolari dell'Unione delle Comunità Israelitiche.

²⁵ Ivi, fasc. Unione della Comunità Israelitiche.

²⁶ Ibidem.

Nel frattempo il regime aveva continuato ad emanare disposizioni per normare l'organizzazione scolastica per l'anno 1938-1939: il Regio Decreto n. 1630, del 23 settembre 1938, intitolato per l'appunto *Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica*, permetteva alle comunità ebraiche di istituire delle "speciali" scuole elementari purché vi fossero almeno dieci studenti e previa autorizzazione del Ministero per l'Educazione Nazionale. Nello stesso decreto si specificava chiaramente che era necessario adottare i programmi ed i testi scolastici previsti dalle scuole statali, ma erano a carico delle singole comunità le spese per l'adozione dei libri di testo e le relative modifiche, in particolare per sostituire gli insegnamenti cattolici con quelli della religione ebraica.

A seguire fu emanato il Regio Decreto n. 1779 del 15 novembre 1938, *Integrazione e coordinamento in un unico testo delle norme già emanate per la difesa della razza nella Scuola Italiana*, in cui le norme emanate precedentemente erano ampliate e dettagliate con maggiore precisione. Oltre a ribadire l'assoluto divieto per le persone di razza ebraica ad essere ammesse a qualsiasi titolo nelle scuole pubbliche, si esplicitava che queste potevano esercitare la loro professione solo all'interno delle scuole ebraiche, dove avrebbero potuto far valere le proprie benemerienze, e sarebbe stato ancora possibile adottare testi di autori ebrei (Capristo 2007, 146-147).

Il decreto concedeva anche la possibilità per le comunità ebraiche di dare vita a scuole medie a patto che entrassero a far parte dell'Ente nazionale per l'insegnamento medio, conosciuto con la sigla ENIM²⁷ (Guadio 1985, 245), un ente appositamente creato per «istituire e gestire istituti d'istruzione media (classica, scientifica, magistrale, artistica, tecnica e professionale) per delega dello stato e di portare una fondamentale unità didattica, educativa e politica negli Istituti privati d'istruzione media»²⁸, sui quali questo stesso ente esercitava anche le funzioni di vigilanza e controllo.

In pochi giorni decine di insegnanti allontanati dal servizio manifestarono la loro disponibilità a prendere parte alle attività didattiche, e furono numerose le richieste di assunzione arrivate alla comunità modenese da parte degli insegnanti ebrei, talvolta anche provenienti da altre province.

L'archivio della Comunità ebraica di Modena, uno dei pochi a non essere stato distrutto dalle razzie durante la Repubblica Sociale Italiana, conserva le richieste che gli insegnanti allontanati dalle scuole statali fecero pervenire per poter essere assunti presso le scuole che la comunità stava organizzando, essendo ormai rimasta quella la loro unica speranza di mantenere un lavoro²⁹.

Arrivarono a Modena domande di insegnanti provenienti da tutta Italia, si trattava di professionisti qualificati e con anni di esperienza alle spalle, costretti ad elemosinare qualche ora di lezione pur di non sentirsi completamente abbandonati e di poter provvedere, in modo assai modesto, alle proprie famiglie. Scorrere queste missive, scritte a macchina o a mano libera, su cui si trovano *curricola* professionali, avvolti

²⁷ RDL n. 938 del 3 giugno 1938.

²⁸ Riordinamento degli istituti privati d'istruzione media, art. 1, in ACEMO, 48.26 Carteggio post-unitario.

²⁹ Ivi, fasc. Domande di insegnanti.

in speranze timidamente celate e paure non espresse, è particolarmente significativo perché permette di conoscere da vicino le vite di tanti ebrei ed il loro sincero attaccamento all'Italia e, in alcuni casi, al regime.

Il caso forse più interessante da questo punto di vista è quello di un'insegnante proveniente da Padova, la quale scrisse per manifestare la propria disponibilità ad insegnare presso la scuola modenese e, per avvalorare la propria candidatura e dimostrare la preparazione che la contraddistingueva, elencava una serie di riconoscimenti e meriti che il fascismo le aveva riconosciuto negli anni precedenti, tanto nella professione quanto nella sua militanza all'interno del partito. Così facendo l'insegnante in questione dimostrava di aver interiorizzato la metodologia occupazionale del regime, in cui l'appartenenza e la fedeltà al partito contavano come, se non di più, delle capacità professionali. Replicare queste modalità per far richiesta di insegnare in una scuola composta da alunni che il regime aveva deliberatamente cacciato dalle scuole statali, e contro cui stava mettendo in atto una persecuzione totale, appare oggi quantomeno insolito, ma è indice di come molti ebrei italiani fossero convintamente fedeli al duce, anche in un momento così delicato. L'insegnante in questione, infatti, si diceva «certa di aver diritto alla precedenza» per ottenere un posto da insegnante elementare o da direttrice didattica in virtù delle benemeritenze italiane e fasciste conseguite nel corso degli anni: dall'essere stata legionaria fiumana alla sua attività nell'OMNI, fino alla lettera del ministro Bottai in cui le assicurava di essersi interessato affinché le sue benemeritenze fossero tenute nel dovuto conto dai provveditorati agli studi³⁰.

Tanti altri, invece, presentarono richieste meno altisonanti, condensando in poche righe anni di servizio, esperienze e studi, ma tutti fecero leva sul bisogno di lavorare e sulle condizioni particolarmente disagiate in cui si trovavano per poter mantenere la famiglia, e per non essere completamente esclusi dall'insegnamento dopo aver dedicato alla scuola la gran parte della loro vita lavorativa. In totale nel 1938 le domande che arrivarono alla comunità furono tredici, sette per le scuole elementari e sei per le scuole medie, ma continuarono ad arrivare richieste anche negli anni successivi e fino al 1942.

Dopo una rapida decisione l'organico per la scuola elementare fu composto da Bianca Donati, maestra di ruolo che dirigeva spesso tutte le cinque classi, mentre l'insegnamento religioso era affidato al rabbino, Rodolfo Levi, consentendo una discreta regolarità nelle lezioni fino al 1943 (Fishman 2019, 86).

Il provveditore agli studi di Modena, Luigi Aru, ne diede comunicazione ufficiale il 22 novembre 1938, decretando l'apertura di una sezione speciale che avrebbe iniziato le attività il 28 novembre successivo, affidata alla maestra Donati, ma specificando che in qualunque momento la cattedra sarebbe potuta essere affidata a qualche insegnante che potesse vantare speciali benemeritenze, a discrezione del Ministero.³¹ In quegli stessi giorni il podestà di Modena, considerata l'urgenza di attivare i nuovi corsi e di trovare

³⁰ L'insegnante F. P. inviò oltre venti allegati unitamente alla sua domanda, con tanto di descrizione dettagliata, in *ibidem*.

³¹ *Ibidem*, fasc. Decreto del Provveditore agli studi.

gli spazi, deliberò di destinare alcuni locali dello stabile S. Vincenzo, ceduti dalla scuola G. Andreoli, per la sezione speciale riservata agli alunni di razza ebraica, autorizzando una spesa di 850 L. per i lavori di adattamento e la fornitura di suppellettili³².

Gli alunni che chiedevano di poter prendere parte alle lezioni erano sei per la prima classe, uno per la seconda, due per la terza, tre per la quarta e sei per la quinta elementare, come la Comunità aveva comunicato all'Unione delle Comunità Israelitiche Italiane nel settembre del 1938, in attesa di ricevere chiarimenti e notizie sul da farsi³³.

Più difficoltosa si rivelò la formazione delle classi per la scuola medie, dal momento che nell'anno 1938-1939 la comunità non riuscì ad organizzare alcun corso, costringendo i ragazzi ad affidarsi a lezioni private per non interrompere gli studi.

Solo a partire dall'autunno 1939 fu possibile istituire dei corsi per questi ultimi, anche se tra il 1939 e il 1940 le lezioni furono sospese in più occasioni a causa della mancanza di specifiche autorizzazioni e permessi da parte dell'Ente Nazionale per l'Insegnamento Medio³⁴. Quest'ultimo era stato voluto e predisposto direttamente dal ministro Bottai con lo scopo di inquadrare le scuole non statali all'interno del fascismo, avvalendosi di un apparato burocratico stringente che indirizzasse e sorvegliasse le scuole private. Così facendo il fascismo sperava di poter attuare una politica scolastica che consentisse di minimizzare l'autonomia degli istituti non statali, i quali erano considerati un problema e mancavano di un inquadramento gerarchico definito (Gaudio 1985, 248).

Particolarmente significativo per quanto riguarda l'azione stringente esercitata nel nostro caso sugli istituti riservati agli ebrei è quanto accadde per gli insegnamenti della scuola media inferiore, che furono bruscamente sospesi a metà dell'anno scolastico 1939/40 a causa di una presunta irregolarità riscontrata dal Ministero dell'Educazione Nazionale, secondo il quale l'opera d'istruzione che avveniva presso la Comunità modenese non era conforme a quanto stabilito dalla legge. La piccola scuola era vittima di un cavillo burocratico che da Roma era stato prontamente segnalato, con ripercussioni immediate sulle attività scolastiche: mancava l'autorizzazione dell'ENIM, in conformità all'articolo 17 della legge del 5 gennaio 1939, secondo il quale il suddetto Ente avrebbe dovuto essere a conoscenza ed autorizzare preventivamente ogni attività didattica³⁵.

A poco servirono i tentativi messi in campo dalle autorità ebraiche modenesi per dimostrare che si trattava di un insegnamento privato, «a carattere paterno» per usare la terminologia dell'epoca, gestito cioè dalle singole famiglie, per il quale la comunità metteva solamente a disposizione i locali, ma che in alcun modo era una «scuola» organizzata o gestita dalla comunità stessa, motivo per il quale si era ritenuto non necessario chiedere un'autorizzazione formale, anche in considerazione dello «scarso numero di alunni»³⁶. Nella lettera che il 1 ottobre 1940 il presidente della Comunità,

³² Delibera n. 15793/759 del 26 novembre 1938, in ISRMO, fasc. Archivio Comunale, c. 3.

³³ ACEMO, 48.26 Carteggio post-unitario, fasc. Domande di scolari.

³⁴ Carteggio conservato in ivi, fasc. R. Provveditore agli studi.

³⁵ ISRMO, Convegni, corsi e iniziative varie, b. Le leggi razziali, fasc. Archivio Ebraico di Modena, c. 27 A.E.

³⁶ ACEMO, 48.26 Carteggio post-unitario, fasc. Prefettura.

Gino Friedmann, inviò all'ENIM emerse chiaramente che la preoccupazione principale era che non si verificasse lo stesso problema anche per l'anno scolastico 1940/41, per il quale i genitori degli studenti ebrei avevano rinnovato la richiesta dei locali per ospitare sette ragazzi: cinque della prima e seconda inferiore e due della quinta ginnasiale. Un mese più tardi, il 1 novembre 1940, la Comunità non aveva ancora ricevuto alcun riscontro da Roma e il presidente Friedmann scrisse direttamente al Ministero per l'Educazione Nazionale per ricevere indicazioni sul da farsi, manifestando tutta l'incertezza e la frustrazione che una simile situazione stava causando:

(...) sarebbe grave danno per gli alunni di dovere sospendere un insegnamento collettivo che funzionava in modo pienamente soddisfacente, sia per la buona volontà degli stessi alunni, sia per il valore degli insegnanti, sia infine per lo scopo raggiunto di un sensibile risparmio di spesa, in confronto a quella che sarebbe occorsa per lezioni private separate.

Dal carteggio che ne scaturì si viene a sapere che la Comunità aveva comunque informato il Provveditorato agli studi di quanto stava accadendo, inviando anche un elenco degli alunni e degli insegnanti coinvolti, e lo stesso provveditore ebbe occasione di visitare i locali della scuola e dare la propria autorizzazione alle attività scolastiche per l'anno in corso³⁷. Nonostante ciò la Comunità era comunque rimasta impigliata nelle maglie di una burocrazia sempre più fitta ed utilizzata dal regime come strumento di controllo e di interdizione, che rendeva ancora più stretti i margini di manovra di chi doveva sottostare alla legislazione antisemita. A poco valsero le richieste di interessamento ed aiuto rivolte anche all'Unione della Comunità Israelitiche Italiane: si venne a creare una situazione di stallo in cui a rotazione furono i tempi, i modi o la documentazione a non essere giudicati conformi e quindi immancabilmente l'iter doveva riiniziare da capo. Dapprima la domanda avrebbe dovuto essere presentata con almeno quattro mesi d'anticipo sull'inizio delle lezioni, poi arrivò comunicazione che non avrebbe potuto essere presa in considerazione «perché è stata redatta su carta semplice, anziché su carta legale da L.6», fino alla necessità di inviare la pianta dei locali disegnata e firmata da un tecnico, i titoli di studio degli insegnanti e le indicazioni sulle tasse richieste³⁸.

Nonostante tutto dalle relazioni annuali inviate all'Unione delle Comunità Israelitiche di Roma è possibile leggere un resoconto completo delle attività, oltre che delle difficoltà, di quegli anni: nel 1939 l'anno scolastico iniziò il 26 ottobre 1939, e le lezioni si svolsero con andamento regolare e con un orario uniforme a quello osservato nelle scuole statali. I programmi ministeriali erano rispettati, ad eccezione dell'insegnamento del francese, non previsto dai programmi ma insegnato nella prima classe di scuola media inferiore, mentre le lezioni di educazione fisica erano concordate con i dirigenti della GIL locale. La relazione si chiudeva con una breve, ma interessante, annotazione che descriveva il clima con cui si impartivano gli insegnamenti: «da parte degli scolari si nota una buona diligenza e comprensione del loro dovere nelle par-

³⁷ Ibidem.

³⁸ ISRMO, Convegni, corsi e iniziative varie, b. Le leggi razziali, fasc. Archivio ebraico di Modena, c. 35 A.E. e c. 40 A.E.

ticolari contingenze»³⁹. L'archivio della Comunità ebraica conserva, ancora, alcune indicazioni anche sull'orario di lezione: gli insegnamenti si tenevano tutti i giorni tranne il sabato, che era riconosciuto come festivo, e per i corsi magistrali, classici e scientifici le lezioni si svolgevano tutte le mattine dalle 8.30 fino alle 11.30, e in alcuni casi si protraevano anche al pomeriggio fino alle 18.00⁴⁰.

I ragazzi tentarono di abituarsi a quella strana situazione, provando a costruire una fragile normalità quotidiana all'interno del dramma che tutte le famiglie stavano affrontando, come ha avuto modo di testimoniare Gemma Rosa Donati:

Via Coltellini a Modena è situata a lato del Tempio "Grande" (...). Salendo la scala che portava al Tempio "piccolo", un antico oratorio di rito tedesco, e ancora salendo, fin su, sotto al tetto, si giungeva al fine alla Scuola, tre stanze disadorne, ma ben illuminate, dove era piacevole recarsi ogni mattina facendo strada insieme alla mia amica del cuore, Laura Corinaldi, e ritrovare lì i miei cugini. (...) Ci scaldammo con le stufe a legna e imparavamo senza preoccupazioni della poetica carducciana con la carissima Alberta Levi Crema; delle frazioni con Paola Levi. Quanto al disegno, una coraggiosa giovane insegnante la Sig.na Adani, ce ne dava i rudimenti e per il francese si prestò con molta severità e quasi "germanico" zelo l'ottuagenaria prof. Emma Castelbognesi (Capicciotti 2003, XLIV-XLV).

I professori chiamati a dare lezioni ai ragazzi più grandi, sotto la guida del preside Emilio Teglio, precedentemente preside del liceo di Ferrara, furono Alberta Levi Crema per italiano, storia e latino, Paola Levi per matematica e geografia, Emma Castelbognesi per francese ed Elda Adani per disegno, e per i ragazzi che dovevano sostenere la maturità classica Fortunato Di Marino per fisica e i professori Fausta Milla e Alberto Dainelli per matematica, mentre l'insegnamento della ginnastica era a cura di insegnanti del GIL.

Nonostante la scarsità di denaro e di spazi disponibili la scuola superiore fu istituita presso la Comunità stessa, ma alcune aule furono ricavate anche da alcune stanze di un fabbricato comunale.

La gran parte delle aule, infatti, furono ricavate nel locale che anticamente ospitava il forno delle azzime, proprio accanto alla sinagoga, con ingresso su via Coltellini, e solamente alcune lezioni si svolgevano in uno stabile in via Canalgrande, presso la sede del Tribunale (Fishman 2019, 86-87).

Non fu affatto semplice raggiungere un'intesa per la collocazione di questi ragazzi: una prima ipotesi prevedeva l'utilizzo di un appartamento di proprietà della Comunità e sito in piazza Mazzini, ma furono gli stessi insegnanti a preferire una soluzione interna alla Sinagoga, dove, secondo una memoria dell'epoca, era possibile ricavare ben tre aule spaziose, in condizioni igieniche soddisfacenti e facilmente accessibili, che potevano essere riscaldate con una spesa contenuta permettendo, allo stesso tempo, di non privare la Comunità di un intero appartamento, e delle entrate economiche che avrebbe potuto portare⁴¹.

³⁹ ACEMO, 48.26 Carteggio post-unitario, fasc. Unione delle Comunità Israelitiche Italiane.

⁴⁰ Ivi, fasc. Scuola 1939-1942.

⁴¹ Ivi, fasc. Domande di insegnanti.

L'archivio conserva anche le richieste di iscrizione dei giovani alunni, che molti genitori della Comunità presentarono immediatamente dopo la loro espulsione, nella speranza di poter ridurre al minimo le conseguenze della persecuzione per i propri figli⁴². Si trattava per lo più di brevi lettere, indirizzate al presidente della Comunità e scritte in carta libera, in cui i padri chiedevano il permesso di poter iscrivere i propri figli alla scuola israelitica, promettendo di mostrare le pagelle degli anni precedenti e ogni altro documento risultasse necessario, quasi a giustificarsi per quelle richieste, e manifestando il peso di dover dimostrare la veridicità di quello che stavano dichiarando. Anche questo è significativo degli effetti che ha prodotto la legislazione antisemita nelle famiglie, che improvvisamente si trovarono a dover chiedere, con un misto di imbarazzo e vergogna, di poter far continuare a studiare i propri figli, passando da quello che era un diritto ormai acquisito per i sudditi italiani dell'epoca al privilegio di chi poteva contare su comunità determinate a fronteggiare gli ostacoli e su insegnanti volenterosi. Nel mezzo di tutto ciò si trovarono i bambini e i ragazzi, incapaci di comprendere fino in fondo il significato di quelle misure restrittive eppure così lucidi nel percepire distintamente un cambiamento senza precedenti. Nelle memorie e nelle testimonianze di chi allora era uno studente questo fu uno dei momenti che più rimase impresso per la portata sconvolgente che ebbe nelle loro vite e nei loro progetti futuri, come ricorda Silvana Formigini:

Si organizzò una scuoletta dove andavano circa dieci bambini nell'edificio del Tribunale, come docenti c'erano la signora Alberta Levi Crema, che insegnava lettere, sua sorella Paola, che insegnava matematica. (...) è mancato il vivere la scuola, vivere insieme agli altri bambini, litigare, festeggiare, è mancato tutto quello che la scuola insegna. (...) Io ho dato la licenza liceale nel 1946. Ho rimpianto tutta la vita di non aver potuto studiare, di non aver avuto quel rapporto che si crea stando in classe (Capicciotti 2003, VII-XII).

Ad inviare le proprie domande di assunzione non furono, però, solo scolari e insegnanti, la legislazione razziale aveva estromesso gli ebrei da tutti i settori professionali, facendo venire meno quindi la principale fonte di sostentamento economico per molte famiglie. Per questo qualcuno provò a reinventarsi presentando domanda per essere assunto nel ruolo di bidello: si segnalano in particolare cinque lettere inviate nell'autunno del 1938 alla Comunità, anche se non risulta che siano state prese effettivamente in considerazione e non furono assunti bidelli.

Nella memoria dei giovani ragazzi che hanno subito l'allontanamento dalle scuole pubbliche resta indelebile il ricordo dell'umiliazione e del torto subito, ma proprio lo sforzo messo in atto dalla Comunità per restituire loro un ambiente in cui condividere la formazione e le giornate con i loro coetanei è ricordato con grande gratitudine. Soprattutto nel ricordo che ne hanno dato da adulti emerge l'importanza che ha avuto per loro poter continuare a studiare e vivere un semi-normalità che li allontanasse dalle preoccupazioni della persecuzione sempre più stringente. Ancora una volta in tal senso sono significative le parole di Gemma Rosa Donati:

⁴² Ivi, fasc. Domande di scolari.

Mai dimenticherò le lezioni di latino del prof. Colombo: io mi rendo conto di essere stata una pessima allieva, (...) ma la compostezza di quel maestro, il suo sguardo pacato sulle mie certamente desolanti traduzioni, quel farmi riflettere su come potevamo meglio interpretare, è ancora un piacere a ricordarsi e ha lasciata una traccia di grata memoria (Capicciotti 2003, XLV).

Ma uno sconvolgimento di tale portata coinvolgeva interamente le famiglie, con i genitori costretti ad assistere all'umiliazione ed all'esclusione dei figli senza poter far nulla per alleviarne le sofferenze e le incertezze che, improvvisamente, avevano visto circondare il loro futuro, come racconta l'avvocato Enzo Levi nelle sue memorie:

Gli altri miei figli erano ancora agli studi e furono cacciati dalle scuole pubbliche. Era loro consentito dare gli esami a fine anno e venivano ammessi a scrivere i temi degli esami scritti insieme agli altri; ma, dettati i temi, si richiedeva agli alunni ebrei di alzarsi e di uscire, perché non potevano restare nella classe con gli altri e dovevano recarsi, per lo svolgimento del tema, in un'aula separata. Agli esami orali dovevano presentarsi dopo tutti gli altri. (...) mi limito a ricordare le lacrime e le disperazioni dei figli minori, soprattutto per l'esclusione dalle scuole; ricordo la disperazione che leggevo nel viso di mia moglie, di cui subivo il riflesso come da uno specchio, ogni volta che una telefonata, o lo schiamazzo dei ragazzi «ariani» che uscivano dalle scuole vicine a casa nostra, ci ricordavano che non erano più imminenti i ritorni da scuola dei nostri figlioli e che questi, nostro orgoglio, erano considerati indegni di vivere fra gli altri nelle scuole pubbliche (Levi 1972, 86-87).

Dare vita ad una scuola significava affrontare spese ingenti ed impreviste, senza che la Comunità di Modena avesse le risorse necessarie per provvedere in autonomia alle uscite, prima fra tutte gli onorari per i professori, ma anche le spese per l'acquisto della cancelleria e per i materiali necessari rappresentavano una voce di spesa ingente, per questo ai ragazzi fu chiesto di corrispondere annualmente una quota che per quasi tutti si aggirava sulle 1.000 Lire. A queste entrate si sommavano i contributi che alcuni generosi privati donavano appositamente per sostenere la scuola, agevolando così le finanze della Comunità e garantendo la continuità dell'insegnamento.

Fra gli atti di generosità che non mancarono mai in quegli anni difficili vi fu anche l'intitolazione nel 1939 di un'aula al professor Vittorio Foà, e per l'anno scolastico successivo il consiglio di amministrazione della Comunità decise di istituire una borsa di studio in sua memoria, grazie alla volontà ed alla donazione della madre, Clotilde Formigini. La borsa fu suddivisa in modo tale che premiasse lo studente più meritevole sia fra quelli delle scuole elementari sia fra quelli delle scuole medie, ai quali rispettivamente spettava un premio di 100 L. e 200 L.⁴³.

Sorte inversa, invece, toccò al premio intitolato alla memoria di Attalo Modena, che alla morte aveva dato indicazioni affinché fosse istituito un premio in denaro per gli alunni più meritevoli della scuola tecnica industriale F. Corni di Modena. A causa delle disposizioni che riguardavano le fondazioni e gli istituti costituiti da persone di razza ebraica e che, nella maggioranza dei casi portarono al cambiamento dell'intitolazione o alla loro cessazione, la prefettura di Modena stabilì che non si dovesse

⁴³ Ivi, fasc. Fondazione Foà.

procedere a conferire il premio ma, se possibile, sarebbe stato opportuno devolverlo alla comunità ebraica per la propria scuola⁴⁴. Tuttavia non è possibile ricostruire se la donazione effettivamente avvenne e come agì la famiglia Modena.

L'8 settembre segnò un ulteriore punto di svolta e le disposizioni che entrarono in vigore nei territori della Repubblica Sociale Italiana costrinsero gli ebrei a mettersi in salvo, cercando nascondigli sicuri e possibili vie di fuga. Per la scuola non c'era più tempo e la stessa Comunità ebraica dovette pensare a mettere in salvo i propri spazi ed il proprio patrimonio dalle razzie dei nazifascisti; era diventato troppo pericoloso sia per i ragazzi sia per gli insegnanti continuare le attività didattiche, senza contare che alcuni erano già emigrati all'estero tra il 1941 ed il 1942, riducendo ulteriormente il già esiguo gruppo scolastico. Come ricorda Gemma Rosa Donati:

La piccola scuola ebraica di Modena non fu chiusa mai ufficialmente: scomparve come era nata, all'improvviso. Le giornate più tragiche della persecuzione, il cader delle bombe dalle fortezze volanti, il passaggio del fronte, l'arrivo delle truppe americane, e poi quella bellissima riacquistata libertà di imparare e studiare con gli altri, non hanno però cancellato il ricordo di quelle giornate lontane, cariche di attesa per me, senza paura, con animo disteso da profonda fiducia (Capicciotti 2003, XLV).

Conclusioni

Dalle vicende modenesi descritte sopra si evince concretamente come l'intervento legislativo nei confronti del mondo della scuola sia stato il traino per la campagna razziale del regime, svolgendo di fatto una funzione propulsiva nella realizzazione degli obiettivi del fascismo. Le circolari che dal Ministero dell'Educazione nazionale raggiunsero tutte le scuole italiane si rivelarono anticipatrici di quanto accadde in tutti gli altri ambiti normati dai provvedimenti sulla razza, mettendo in evidenza un carattere così intransigente ed autoritario da non avere eguali, tanto che non furono tollerate eccezioni di alcun tipo, nemmeno in virtù di particolari benemerienze⁴⁵.

Nel caso di Modena la burocrazia e i continui cavilli di forma, a cui il Provveditorato degli studi fece ricorso in quegli anni per ostacolare il regolare svolgimento delle lezioni, sono un'ulteriore prova dello zelo con cui alcuni apparati dello Stato misero in atto la legislazione razziale; nonostante fin dal novembre 1938 il Podestà avesse autorizzato ed approvato l'istituzione di una scuola per alunni di razza ebraica (Ciuffi e Silingardi 2002, 92).

Questo permette di affermare la centralità della scuola, e del mondo della cultura in generale, per la diffusione della dottrina della razza e per la formazione dell'uomo fascista, che doveva avvenire anche tramite una netta separazione dal mondo ebraico. Lo stesso Bottai aveva ammesso apertamente questo obiettivo:

Se vogliamo italiani al cento per cento dobbiamo formarli tali; dunque dobbiamo avere

⁴⁴ ASMO, fondo Provveditorato agli studi, C-16, b.82.

⁴⁵ Circolare del 12 ottobre 1938, in ASMO, fondo Provveditorato agli studi, C-16, b.82, sottofasc. 9.

una scuola che sia italiana al cento per cento; quindi tale negli insegnamenti, nei libri, negli scolari. Quindi tale in tutti i suoi gradi. Il problema è integrale: se lo si pone bisogna affrontarlo integralmente. (...) È da ritenere che la scuola italiana si avvantaggerà in omogeneità e purezza da questa liberazione, e potrà sempre meglio tenere quel posto e quella funzione di centralità che il regime le ha sempre riconosciuto e le riconferma oggi iniziando in essa la purificazione razzistica⁴⁶.

La scuola si fece quindi portatrice della necessità di creare e preservare la presunta unità razziale italiana attraverso l'insegnamento, nella teoria e nella pratica, di un pericolo ebraico da contenere per il bene della nazione. In questo modo il regime pose le basi per una moderna ghetizzazione degli ebrei, anche senza il ritorno dei ghetti e dei cancelli, ma fondata sullo stesso principio di esclusione e marginalizzazione che era stato imposto nei secoli precedenti. A lungo questa fase di persecuzione dei diritti è stata considerata blanda e poco incisiva, ma vale la pena sottolineare che si trattò di un processo autonomo rispetto al nazismo e con caratteristiche intrinseche al contesto culturale e politico dell'Italia dell'epoca (Bidussa 1994). Anche se nel 1938 non c'era traccia della volontà di arrivare fino all'eliminazione fisica della minoranza ebraica, dai provvedimenti emanati si evince un obiettivo di lungo periodo e una politica tutt'altro che improvvisata. A partire dalla scuola il fascismo aveva predisposto una legislazione che aboliva l'attività culturale ebraica, limitava fortemente la vita professionale degli ebrei e mirava a disgregare le caratteristiche principali di questa minoranza italiana.

La rapidità e lo sforzo compiuto dalla Comunità modenese per organizzare l'attività didattica di scuole elementari e medie ebraiche è stato uno straordinario esempio di resistenza e di opposizione a quanto stava accadendo in Italia. Oltre all'aspetto prettamente scolastico ed educativo, l'importanza delle scuole ebraiche risiedeva proprio nella capacità di offrire un luogo di aggregazione e di vita associativa, di cui altrimenti i ragazzi non avrebbero potuto godere perché messi ai margini della società italiana, ma dare vigore a un tale impegno assorbì la quasi totalità delle risorse umane ed economiche della Comunità.

L'obiettivo principale di queste scuole fu quello di garantire un po' di normalità ai ragazzi ed evitare che gli effetti della legislazione razziale si riversassero sulle vite e le speranze dei più giovani. Non va sottovalutato il fatto che per i ragazzi l'esclusione e la segregazione passarono dai rapporti personali e dalle amicizie spezzate molto più che dai decreti e dalle circolari. L'allontanamento dalle aule scolastiche creò un profondo senso di umiliazione e di rifiuto, se ai più giovani le cause erano pressoché incomprensibili le conseguenze erano ben visibili nella quotidianità stravolta. Fu quello il primo momento, ma anche quello che ebbe l'impatto maggiore, nel quale i ragazzi ebrei iniziarono a percepirsi come diversi dal resto della popolazione, isolati in una nuova condizione che li rendeva invisibili agli occhi degli altri (Maida 2007).

Ma anche sui ragazzi «ariani» questa politica lasciò un segno indelebile: un'intera generazione di studenti era stata cresciuta ed educata con il mito della razza e della sua purezza, e resta tutt'ora difficile comprendere appieno la portata che un tale inse-

⁴⁶ Critica fascista, anno XVI n. 22, 15 settembre 1938.

gnamento, frutto di una dottrina rigida e pervasiva, abbia avuto nell'Italia del dopoguerra. Lo stesso si può dire per gli insegnanti, formati alla trasmissione dei principi di superiorità ariana, che dopo il 1945 continuarono a formare generazioni di scolari in tutta Italia, senza che siano ancora stati studiati gli effetti che l'indottrinamento fascista ha avuto nella scuola dell'Italia repubblicana.

Bibliografia

- Alberghi, Pietro. 1998. *Modena nel periodo fascista (1919-1943)*. Modena: Mucchi.
- Bidussa, David. 1994. "I caratteri "propri" dell'antisemitismo italiano." In *La menzogna della razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista* a cura del Centro Furio Jesi, 113-124. Bologna: Grafis edizioni.
- Capaccioni, Elisa. 2002/2003. *La persecuzione degli ebrei a Modena tra il 1938 e il 1945*, Tesi di laurea, Università di Bologna, Facoltà di Lettere e Filosofia.
- Capristo, Annalisa. 2007. "Il decreto legge del 5 settembre 1938 e le altre norme antiebraiche nelle scuole, nelle università e nelle accademie." *La rassegna mensile di Israel*, vol. 73, n. 2: 131-167.
- Ciuffi Fausto, e Claudio Silingardi, cur. 2002, *Luoghi e itinerari di memoria*. Modena: Centro stampa del comune.
- De Felice, Renzo. 1993. *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*. Torino: Einaudi.
- Della Pergola, Sergio. 1976. *Anatomia dell'ebraismo italiano. Caratteristiche demografiche, economiche, sociali, religiose e politiche di una minoranza*. Assisi-Roma: Carucci.
- Fabre, Giorgio. 1998. *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*. Torino: Zamorani editore.
- Fishman, Daniel. 1988. "Una risposta ebraica alle leggi: l'organizzazione delle scuole". *La Rassegna mensile di Israel*, 1-2: 335-364.
- Fishman Daniel, cur. 2018. *Ebrei d'Emilia-Romagna. Voci, luoghi e percorsi di una comunità*. Bologna: Pedragon.
- Fishman, Daniel. 2019. *Le classi invisibili. Le scuole ebraiche in Italia dopo le leggi razziste (1938-1943)*. Curated by Patrizia Baldi. Milano: Fondazione Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea CDEC.
- Gaudio, Angelo. 1985. "Scuola Chiesa e Fascismo: l'Ente nazionale per l'insegnamento medio e superiore". *Rivista di storia contemporanea*, n. 2, pp. 243-274.
- Gibelli, Antonio. 2005. *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Torino: Einaudi.
- Levi, Enzo. 1972. *Memorie di una vita (1889-1947)*. Modena: S.T.E.M Mucchi.
- Livi, Livio. 1920. *Gli ebrei alla luce della statistica: evoluzione demografica, economica e sociale*. Vol. 2. Firenze: Vallecchi.
- Maida, Bruno. 2007. *1938. I bambini e le leggi razziali in Italia*. Firenze: Giuntina.
- Papouchado, Fulvio Diego. 2007. *Viaggio in un ghetto emiliano. Storia degli ebrei a Modena dal Medioevo al secondo dopoguerra*. Modena: Terrà e Identità.

- Sarfatti, Michele. 1988. "1938: le leggi contro gli ebrei". *La Rassegna Mensile di Israel*, vol. 54, 1-2: 13-18.
- Sarfatti, Michele. 2007. "La scuola, gli ebrei e l'arianizzazione attuata da Giuseppe Bottai". In *Le leggi antiebraiche del 1938. Materiali per riflettere e ricordare*, a cura di Liliana di Ruscio, Rita Gravina, Bice Migliau. Roma: Pubbliprint.
- Sarfatti, Michele. 2000. *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*. Torino: Einaudi.
- Taurasi, Giovanni. 2009. *Intellettuali in viaggio. Università e ambienti culturali a Modena dal fascismo alla Resistenza (1919-1945)*. Milano: Edizioni Unicopli.

ENRICO PALUMBO

BETWEEN PRIDE AND DESPAIR.
LETTERS FROM JEWISH ITALIAN TEACHERS TO THE JEWISH
COMMUNITIES AFTER THE 1938 EXPULSION

TRA ORGOGLIO E DISPERAZIONE.
LETTERE DI DOCENTI EBREI ALLE COMUNITÀ
DOPO L'ESPULSIONE DEL 1938

The 1938 Italian anti-Jewish laws harshly and intensely hit the school. The Jewish communities had to arrange the future of thousands of ousted students in a short time, but they also faced the problem of hundreds of teachers who had lost their jobs. Just a small part of them found a school job at the Jewish community schools or at State sections for Jewish students. The Union of Italian Jewish Communities and the local communities received letters from many teachers asking to be taken into consideration for a job. The different arguments they used give us a glimpse of the complexity of Italian Judaism and they allow some reflexion on the varied effects of the Fascist persecution on a social group far from homogeneous.

Le leggi antiebraiche del 1938 colpirono il mondo della scuola con particolare durezza e intensità. Le comunità ebraiche dovettero organizzare in poco tempo il futuro di migliaia di ragazzi espulsi, ma ebbero anche il problema di centinaia di docenti rimasti senza lavoro. Solo una piccola parte di loro trovò una cattedra presso le scuole delle comunità o nelle sezioni statali per studenti ebrei. L'Unione delle comunità israelitiche italiane e le comunità locali ricevettero lettere di molti docenti che chiedevano di essere presi in considerazione per un posto di lavoro. Le diverse argomentazioni utilizzate ci danno uno spaccato della complessità dell'ebraismo italiano, e consentono qualche considerazione sugli effetti differenziati della persecuzione fascista in un corpo sociale tutt'altro che omogeneo.

Key words: Fascist anti-Jewish persecution; Jewish teachers; primary schools; high schools.

Parole chiave: persecuzione antiebraica; docenti ebrei; scuole elementari; scuole medie.

I docenti e le leggi antiebraiche

È noto che uno dei ministeri più solerti nell'applicare la normativa antiebraica fascista del 1938 fu quello dell'Educazione Nazionale, allora guidato da Giuseppe Bottai¹: una circostanza che non sorprende, se si pensa al ruolo centrale che la scuola rivestiva nel regime fascista, come «cardine di un progetto culturale totalitario che ambi[va] a costruire l'uomo nuovo» (Galfrè 2017, 56) e se si guarda alle riflessioni sul tema del razzismo in corso al ministero dopo l'arrivo dello stesso Bottai nel 1936 (Ostenc 1981, 238).

¹ Sulle leggi antiebraiche, la bibliografia è molto ampia e si rimanda, almeno, a De Felice (1999⁵), Michaelis (1982), Sarfatti (1988), Cavaglian e Romagnani (2002), Fabre (2005), Oddone Longo (2009), Matard-Bonucci (2016), Sarfatti (2018³).

Da qui le iniziative anticipatrici, nell'estate del 1938, delle leggi di settembre: tra queste, il 9 agosto il ministero invitò i provveditori a non dare alcun incarico a supplenti ebrei e il 24 fu annunciato un elenco di libri di testo di autori ebrei da non adottare (De Felice 1999⁵, 282-283; Charnitzky 2001, 472-473). Con il R.d.l. 1390/1938 del 5 settembre, intitolato «Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista», il governo prevede l'espulsione di studenti e docenti ebrei dalle scuole di ogni ordine e grado. Gli insegnanti – con presidi, direttori, aiuti e assistenti universitari, liberi docenti e personale non docente –, in particolare, sarebbero stati sospesi a partire dal 16 ottobre seguente (Capristo 2007). Con il R.d.l. 1630/1938 del 23 settembre, intitolato «Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica», furono inoltre istituite speciali sezioni statali di scuola elementare per alunni ebrei, i cui insegnanti avrebbero potuto essere a loro volta ebrei, mentre alle singole comunità sarebbe stata consentita l'apertura di scuole elementari con programmi uguali a quelli delle scuole statali – a eccezione della religione cattolica. Infine, con il R.d.l. 1779/1938 del 15 novembre, intitolato «Integrazione e coordinamento in unico testo delle norme già emanate per la difesa della razza nella Scuola italiana», finalizzato a raccogliere in versione definitiva i provvedimenti presi con urgenza prima dell'inizio dell'anno scolastico, si consentì l'apertura di scuole medie parificate. Per il personale fu prevista la dispensa dal servizio e, per chi ne avesse maturato i diritti, il pensionamento. Per le scuole elementari e medie per alunni ebrei si sarebbero preferiti docenti ebrei cui fossero state riconosciute «benemerienze individuali o famigliari» (Sarfatti 1988, 49-167)². A questi primi provvedimenti sarebbe seguito un cospicuo *corpus* di disposizioni di diversa natura – oltre 700 testi – che in meno di cinque anni dettagliarono le forme della totale esclusione degli ebrei dalla scuola e dalla cultura dell'Italia (Gianfrancesco e Iossa 2019).

L'obiettivo dell'espulsione degli italiani di origine ebraica dal corpo sociale del paese, e in prospettiva la loro scomparsa dall'Italia, si traduceva proprio nella durezza dei provvedimenti relativi alla scuola, all'università, alle accademie e alla cultura, dove oltretutto fu più difficile avvalersi della “discriminazione” per benemerienze fasciste che in altri ambienti era invece consentita (Dogliani 2016, 304-312). Proprio Bottai, che nella prima fase di elaborazione delle leggi antiebraiche era stato piuttosto tiepido (Bottai 1982), nella seduta del Gran Consiglio del Fascismo del 6 ottobre, si spese perché non fossero previste formule che reintegrassero, dopo l'espulsione, i docenti ebrei: «Riammettendo gli ebrei nell'insegnamento [...] noi abbasseremmo il livello morale della scuola. Costoro ci odierrebbero, per averli cacciati, e ci disprezzerebbero, per averli riammessi» (ivi, 136-137)³.

La scuola – disse ancora Bottai in un discorso radiofonico il 16 ottobre, con qualche concessione ai meriti passati degli insegnanti ebrei – «ha già predisposti i suoi quadri, sceverandone e separandone gli elementi razzialmente estranei. [...] Se per lunghi

² Per l'applicazione delle leggi nella scuola, oltre ai sopra menzionati testi, cfr. Charnitzky (1996), 469-483, De Fort (1996), 450-455, Minerbi (1998), Del Nero (1999), 155 ss., Adorni (2009). Per l'università, cfr. Finzi (1997), Galimi e Procacci (2009), Ventura (2013), 71-178. Per le accademie, cfr. Capristo (2002). Sulla eliminazione dei libri di testo, cfr. Fabre (1998).

³ Affermazione confermata da Ciano (2000⁷), 193.

anni docenti ebraici hanno potuto recare contributi, anche notevoli, alla sua opera, si è perché diverse erano le condizioni della cultura italiana nelle diverse condizioni della politica italiana». La nuova situazione politica, con la costruzione dell'Impero, imponeva una svolta in senso razzista. «Gli ebrei avranno, nell'ambito dello Stato, la loro scuola; gl'italiani la loro» (Bottai 1941², 304-307).

Secondo le stime di Michele Sarfatti, furono espulsi dal mondo dell'istruzione «almeno 4 direttrici d'asilo e un numero ignoto di maestre; oltre cento direttori e maestri di scuola elementare; almeno 279 presidi e professori di scuola media (173 in quelle di istruzione classica, scientifica e magistrale e 106 in quelle di istruzione tecnica); un provveditore agli studi; una decina di insegnanti nei licei musicali e nei conservatori; 96 professori universitari ordinari e straordinari, oltre 141 aiuti e assistenti e numerose decine di incaricati e lettori universitari; vennero revocate almeno 207 libere docenze» (Sarfatti 2018, 217-218)⁴. Per tutti i perseguitati si aprì un periodo denso di preoccupazioni anche economiche: solo pochi di loro, infatti, avevano maturato i requisiti per andare in pensione; perciò la gran parte dei docenti fu costretta a cercare un altro lavoro (Capristo e Fabre 2018).

In un clima in cui a limitati gesti di solidarietà si affiancava l'opportunismo di colleghi pronti a sostenere le nuove norme persecutorie (Colarizi 2009², 242-250; Avagliano e Palmieri 2013, 81-107; Duggan 2013, 337-351), anche nel mondo della scuola, come nel resto della società in generale, le reazioni a quel primo nucleo di provvedimenti furono molto varie (Di Porto 2007). Alcuni degli espulsi, soprattutto i più prossimi al fascismo, confidarono in un ammorbidimento della persecuzione, altri cercarono di ottenere quei pochi vantaggi che la "discriminazione" poteva loro offrire. Ci fu chi reagì con il gesto tragico ed estremo del suicidio, chi tentando di cambiare la propria sorte con l'abbandono della comunità o con la conversione, chi al contrario riscoprendo le ragioni della propria identità ebraica (Matard-Bonucci 2016, 293-314). Molti ebrei trovarono una soluzione nell'emigrazione in Europa e Oltreoceano oppure, in misura minore, in Palestina (Toscano 2003, 185-207; Marzano 2003). Dei circa tremila ebrei italiani che dal 1938 al 1941 emigrarono, la maggior parte proveniva dall'élite colta e benestante, comprendente quindi anche diversi studiosi e docenti universitari; quella componente cioè con maggiori mezzi materiali e intellettuali per stabilirsi in un altro paese, sia pure con uno status inferiore a quello vantato in Italia prima del 1938 (Capristo 2010). Non sappiamo infine quanti, di fronte al deterioramento delle loro condizioni di vita e alla sorte che li attendeva, videro per questa ragione peggiorare il loro stato di salute e morirono anzitempo: i colleghi del matematico Arturo Loria, preside di un istituto tecnico milanese prima del suo allontanamento, poi assunto alla scuola della comunità di Milano, ma invischiato in un difficoltoso iter burocratico per il riconoscimento del suo collocamento a riposo, descrissero i sintomi di quella che possiamo riconoscere come una forte depressione, che lo avrebbe fatto morire

⁴ Sui maestri elementari, in particolare, Sarfatti ritiene che la forbice effettiva sia compresa tra i 250 e i 290 (Sarfatti 2018, 218n). La lista dei nominativi dei dipendenti del ministero dell'Educazione Nazionale oggetto dei provvedimenti razzisti – con l'eccezione dei maestri elementari, appunto, solo in parte presenti – è in Capristo e Fabre (2018), 130-290.

pochi mesi dopo (Colombo 1965, 267; Palumbo 2011, 328-330).

Quanti restarono si cimentarono nel duplice tentativo di ricostruire qualche prospettiva di vita per sé e per la propria famiglia e anche di assolvere alla funzione e alla vocazione proprie dei docenti, ossia prender parte all'impresa di offrire un futuro educativo ai bambini e ragazzi ebrei. L'Unione delle comunità israelitiche italiane (Ucii), infatti, lacerata negli anni precedenti da notevoli divisioni tra le diverse componenti dell'ebraismo, trovò nell'emergenza il modo per ricomporre le fratture, dispiegando un notevole sforzo per organizzare l'istruzione primaria e media (Minerbi 1998). Nel torno di qualche settimana, ventuno comunità nel territorio metropolitano e quattro nelle colonie furono dotate di scuole elementari comunitarie o di sezioni israelitiche statali⁵ e dodici comunità di scuole medie⁶, mentre in seguito sarebbero stati avviati corsi a carattere universitario non riconosciuti a Roma e a Milano (Fishman 2019). Nel momento in cui tutto sembrava perduto, dunque, si riscoprì la secolare vocazione dell'ebraismo italiano nel valorizzare l'educazione come strumento di coesione delle comunità (Pinter 1993).

L'«offensiva epistolare» dei docenti

Solo una parte dei docenti espulsi, quelli con maggiori legami con i vertici comunitari o di chiara fama in quanto espressione del mondo accademico, fu coinvolta fin da subito nel processo di organizzazione delle nuove scuole. Il grosso del corpo docente visse settimane di incertezza, che divennero mesi e anni per coloro che non trovarono posto negli stretti spazi ormai disponibili. Per di più, il numero esiguo di studenti in molte comunità implicò la creazione di pluri-classi, che chiudevano ogni strada agli insegnanti rimasti senza lavoro nelle città più piccole, dove si erano drasticamente ridotte le cattedre disponibili.

L'organizzazione delle scuole ebraiche, inoltre, non garantiva agli insegnanti un livello di vita pari a quello antecedente i provvedimenti del 1938: la scelta della comunità di Milano, per esempio, di dare un'opportunità a molti insegnanti, offrendo a ciascuno un monte ore ridotto, comportò una conseguente riduzione del reddito pro capite (Colombo 1965, 266). E non c'erano maggiori garanzie nelle sezioni israelitiche statali. Se in quella di Milano insegnarono sei maestre ebreo e, solo per un anno, una maestra non ebrea (Palumbo 2011, 317), diversamente andò a Roma, dove la comunità, che poté contare sulle sezioni speciali per ebrei in ben sette scuole elementari statali, dovette intervenire per chiedere al ministero che l'insegnamento in quelle classi fosse assegnato a docenti di origine ebraica (Antonucci e Piperno Beer 2015, 40). Il vice-presidente dell'Ucii, Aldo Ascoli, scrisse all'inizio dell'anno scolastico 1939/1940,

⁵ Si tratta, in Italia, delle comunità di Ancona, Bologna, Ferrara, Firenze, Fiume, Genova, La Spezia, Livorno, Mantova, Milano, Modena, Napoli, Padova, Roma, Siena, Torino, Trieste, Venezia, Vercelli, Verona, Viareggio; nelle colonie, di Rodi, Bengasi, Tripoli, Addis Abeba.

⁶ Si tratta di Bologna, Ferrara, Firenze, Genova, Livorno, Milano, Modena, Padova, Roma, Trieste, Venezia, Vercelli.

parole che testimoniavano di una realtà molto problematica per gli insegnanti espulsi:

Desideriamo che V.E. si interessi alla sorte di quegli insegnanti elementari israeliti d'ambo i sessi che non si sono voluti accogliere nelle sezioni ebraiche delle scuole pubbliche. Costoro, privi assolutamente di mezzi di sussistenza, avendo familiari da mantenere, si trovano improvvisamente senza lavoro né occupazione. Ricordiamo che or è un anno, allorquando furono emanati i primissimi provvedimenti scolastici per gli israeliti, si assicurava che per tale insegnamento sarebbero stati prescelti gli israeliti discriminati con preferenza sui non discriminati e quest'ultimi con precedenza su altri. Oggi non ancora la grande massa dei nostri maestri e delle nostre maestre ha ottenuto la discriminazione né è ciò da attribuirsi a loro fatto e colpa: pertanto si ravvisa la opportunità che, in via equitativa, (considerando anche che insegnanti correligionari sono più indicati a impartire l'educazione nelle sezioni per ebrei) anche per quest'anno siano ammessi all'insegnamento, evitando in tante famiglie i tormenti della fame⁷.

La descrizione di una condizione di miseria in cui erano caduti molti docenti un anno dopo l'espulsione non era certo un'esagerazione, come vedremo più avanti. I tentativi di farsi riconoscere la "discriminazione" nella speranza di ottenere qualche vantaggio furono numerosi, ma tutti inutili ai fini di una destinazione ad altri incarichi ministeriali che in un primo momento era stata ipotizzata da Bottai: con le disposizioni di novembre del 1938, Mussolini chiudeva le porte a ogni possibile attenuazione della persecuzione (Sarfatti 1994, 57-61)⁸. Semmai, la "discriminazione" poteva in certi casi consentire vie preferenziali a svantaggio di altri ebrei⁹.

La possibilità inoltre di insegnare in una scuola, comunitaria o statale, non offriva nessuna garanzia di stabilità: al termine di ogni anno scolastico si apriva l'incertezza sul successivo, dato che l'assunzione era a tempo determinato e il rapporto di lavoro si concludeva con gli scrutini estivi. In aggiunta a tutti i problemi già menzionati, dunque, anche chi riusciva a lavorare era costretto a una precarietà professionale, specchio fedele di quella esistenziale imposta dal fascismo¹⁰.

Molti insegnanti si affiancarono ai loro correligionari in quella che Marie-Anne Matard-Bonucci ha definito «una vera e propria offensiva epistolare»: la pratica cioè di scrivere alle autorità per chiedere una concessione o una revisione della propria posizione, tipica di un regime in cui più che lo stato di diritto contava la volontà di chi gestiva il potere (Matard-Bonucci 2016, 297). Molti scelsero di scrivere allo stesso Mussolini, in genere enumerando le benemerienze fasciste o militari proprie o della propria famiglia e ricevendo in cambio generiche, quanto inutili, rassicurazioni dalla segreteria del "duce" (Frandini 2007; Loré 2012). Anche Giovanni Gentile, che sulla campagna antisemita aveva mantenuto un basso profilo non esponendosi in prima persona, fu contattato da diversi accademici e studiosi con cui aveva intrattenuto rapporti in passato, ma le sue possibilità di offrire qualche forma di aiuto erano ridotte

⁷ AUCEI, FUCII, b. 35D, f. 15, *Lettera di Aldo Ascoli a Giuseppe Bottai*, 9 novembre 1939.

⁸ Sulle pratiche di "discriminazione", cfr. anche Asquer (2017).

⁹ ASCER, b. 95 f. 4, *Lettera del R. Ispettore Capo al presidente della comunità israelitica*, 7 dicembre 1939.

¹⁰ A titolo di esempio, si può citare la lettera di Lina Della Torre alla comunità romana nel settembre del 1940, che mostra un'incertezza sul proprio futuro durata tutta l'estate. Cfr. ASCER, b. 95 f. 7, *Lettera di Lina Della Torre alla comunità*, 4 settembre 1940.

(Faraone 2003). Tra i molti che scrissero al filosofo, in quegli anni di persecuzione, vi fu anche il preside ebreo di un liceo di Ferrara, Yoseph Colombo, laureatosi a Pisa con lo stesso Gentile, con cui era rimasto in contatto negli anni. «Al dolore di dover abbandonare la scuola nella quale credo di aver sempre portato una attività modesta sì, ma onesta e appassionata si aggiunge il problema della futura occupazione», scrisse il docente al suo maestro il 13 settembre. Il dilemma, segnalava il professore, era il disorientamento provocato dal dover cercare un lavoro che fosse diverso da quello intellettuale cui era abituato¹¹. Colombo non avrebbe avuto bisogno di aiuti perché nei giorni successivi fu coinvolto nell'impresa della scuola della comunità ebraica di Milano, di cui assunse la direzione (Colombo 1956; Voghera 1985; Viterbo 2008). Ma il filosofo idealista non esitò a contattarlo nel 1941 perché curasse, con lo pseudonimo di Nicola Nicolai, un'edizione scolastica del *Novum organum* di Bacone, uscito nel 1942 per Sansoni¹² (Viterbo 2008).

Non tutti gli insegnanti ebbero però le stesse opportunità di Colombo, né i contatti con i vertici del regime. Molti di loro si rivolsero alle uniche autorità con cui avevano una certa confidenza e, forse, anche fiducia, ossia le comunità ebraiche. L'archivio dell'Unione conserva un *corpus* di documenti piuttosto significativo in rapporto al numero complessivo dei docenti: una trentina di lettere, la gran parte delle quali inviate da tutta Italia ai vertici comunitari nell'autunno del 1938. Per questo lavoro si sono prese in considerazione anche tre comunità locali rappresentative: quella di Roma, la principale in Italia per dimensioni e importanza, e quelle più piccole di Bologna e Modena. Nei loro archivi sono conservate lettere piuttosto simili, per argomentazioni e toni, a quelle inviate all'Ucii. Taluni docenti scrivevano sia all'Unione sia alle comunità locali, circostanza che fa presumere l'obiettivo di ampliare le proprie possibilità di trovare un'opportunità di lavoro; altri erano più selettivi nella scelta del destinatario, probabilmente perché questioni personali o famigliari rendevano necessario porre limiti geografici alla propria ricerca di un'occupazione.

Oltre alle lettere spedite nell'autunno del 1938, altre furono scritte nei mesi e anni seguenti. Quelle inviate in previsione dell'anno scolastico 1939/1940 furono in gran parte scritte da docenti che avevano in un primo momento creduto di poter rimanere nella scuola in quanto "discriminati", perdendo così l'opportunità di essere incardinati fin da subito nelle nuove realtà sorte con le leggi antiebraiche. Dopo il 1938 furono spedite anche lettere di docenti appena laureati¹³, o di altri interessati a posti nel frattempo resisi vacanti, o ancora rimasti esclusi da ogni assegnazione precedente

¹¹ AFG, b. 33 f. 1472, *Lettera di Yoseph Colombo a Gentile*, 13 settembre 1938.

¹² AFG, b. 33 f. 1472, *passim*.

¹³ La legge prevedeva che agli studenti universitari già iscritti e in regola con gli esami fosse consentito il completamento del percorso di studio. È il caso del giovane Giorgio Bassani, laureatosi in lettere a Bologna nel 1939 e già insegnante di italiano e latino nel 1938/1939 alla scuola ebraica di Ferrara. Il padre Angelo Enrico, molto influente e noto presso la comunità ferrarese, scrisse all'Ucii chiedendo che gli fosse offerta un'opportunità nelle scuole medie di Roma, anche «per poter completare certi suoi studi e ricerche che qui non è possibile eseguire». Cfr. AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Enrico Bassani all'Ucii*, 15 settembre 1939. A differenza che in altri casi, Aldo Ascoli scrisse una lettera di raccomandazione al preside delle scuole medie israelitiche della capitale, Nicola Cimmino. Cfr. AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Aldo Ascoli a Nicola Cimmino*, 18 settembre 1939.

e speranzosi nell'apertura di nuove posizioni. In termini di contenuto, accanto a misive contenenti una semplice e spoglia presentazione del proprio curriculum ai fini di una candidatura, possiamo individuare tre macro-tipologie di strategie comunicative adottate dai docenti: la presentazione di una situazione individuale o familiare prossima alla miseria o la discreta allusione a un rischio in questo senso, che rendeva necessario e urgente trovare un posto di lavoro; la fiera rivendicazione di benemerenze patriottiche o fasciste; l'enfasi sulla propria integrità ebraica, evidentemente da segnalare in un contesto di significativa assimilazione dell'ebraismo italiano occorso nei decenni precedenti. Alcuni docenti naturalmente ricorrevano a un insieme di queste argomentazioni, mentre comune era il riferimento a nominativi, più o meno autorevoli, che avrebbero appoggiato la candidatura del docente: insomma, la classica raccomandazione.

Miseria incombente, miseria temuta

Molti insegnanti, in particolare le donne, chiedevano alla comunità di tenere in considerazione la loro condizione perché sole o perché avevano a carico altri familiari. Miranda Servi, professoressa fiorentina di lettere alle magistrali così scriveva:

La sottoscritta si permette di rendere note le sue condizioni di famiglia: avendo il padre e da dieci anni ammalato e inabile al lavoro, la madre atta a casa e in precarie condizioni di salute, il fratello studente in agraria, essa deve provvedere al loro sostentamento con il suo lavoro¹⁴.

Residenti a Firenze erano anche le due sorelle Fanny e Laura Rubitschek, che scrissero due lettere uguali, con una variante soltanto nel nome e nei dati anagrafici della mittente, in cui segnalavano di essere orfane di padre, e quindi senza alcuna fonte di reddito alternativa¹⁵.

«Ho a mio carico il babbo e una sorella – scrisse una professoressa modenese di italiano e storia, Alba Mantovani – e mi trovo nella assoluta necessità di cercare una occupazione onde poter continuare ad adempiere i miei sacri doveri verso i miei cari. [...] Sono disposta ad andare in qualunque città»¹⁶. Arrigo Cantoni, docente di matematica e fisica a Napoli, insoddisfatto dell'organizzazione della appena nata scuola comunitaria – in un'altra lettera definita «simulacro di scuola ebraica ambulante che abbiamo fatto sorgere a Napoli con molta buona volontà da parte nostra e poca da parte delle famiglie interessate»¹⁷ –, chiedeva di tenere in considerazione, oltre alla moglie e a una figlia da mantenere, anche la condizione del figlio maggiore «mancante di un rene»¹⁸. Anche Giacomo Tedesco, docente vercellese di storia e filosofia, chie-

¹⁴ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Miranda Servi all'Ucii*, 29 settembre 1938.

¹⁵ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Fanny Rubitschek all'Ucii*, 11 settembre 1938; *Lettera di Laura Rubitschek all'Ucii*, 11 settembre 1938.

¹⁶ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Alba Mantovani all'Ucii*, 28 novembre 1938.

¹⁷ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Arrigo Cantoni all'Ucii*, 1° dicembre 1938.

¹⁸ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Arrigo Cantoni all'Ucii*, 13 ottobre 1938.

deva una considerazione particolare, avendo «due famiglie a carico – la mia (moglie e figlio) e quella materna (la mamma ottantenne e un fratello inabile al lavoro)»¹⁹.

La triestina Ada Voghera, fino al 1938 maestra a Udine, chiedeva un posto alla comunità di Roma, precisando di avere la madre a carico e di essere in attesa della “discriminazione” per la sua condizione di orfana di guerra²⁰. Così, anche la maestra fiorentina Giorgina Del Monte doveva mantenere i genitori, entrambi invalidi, e la sorella, in un contesto peraltro in cui la sua famiglia era stata mandata in rovina dalla pesante crisi economica patita dall’Italia a inizio decennio (Grifone 1971², 78-110):

In seguito a disastro commerciale del padre avvenuto nel 1932, la sottoscritta ritirò presso di sé a Barberino di Mugello, paese dove esplicava la sua attività, l’intera famiglia così costituita: del padre Adolfo di anni 71 invalido per artrite e diabete, della madre Ersilia di anni 68 inferma da 6 anni per demenza presenile per la quale ha bisogno di assistenza continua dei famigliare [*sic*] non potendo più da sé provvedere neppure alle funzioni della vita vegetativa; della sorella Irma che deve accudire i genitori infermi (tutto ciò risulta da inconfutabili certificati medici)²¹.

Fanny Conegliano, maestra triestina, che si definiva «di religione ebraica, ma di nazionalità italiana», mostrando così una certa esposizione agli assunti della campagna antisemita del fascismo che escludeva gli ebrei dal corpo nazionale italiano, provò a scrivere alla comunità di Modena:

La sottoscritta rende noto che essa è orfana di ambedue i genitori e che lo stipendio è l’unico cospite di sussistenza, perciò essa chiede a questa spettabile Comunità che nel vagliare le domande, vengano prese in considerazione le sue speciali condizioni²².

L’anno successivo la richiesta, questa volta alla comunità di Roma, si faceva più precisa e la maestra si metteva a disposizione per una famiglia ebraica come «istitutrice, donna di chiave, donna per accompagnare fuori e assistere una persona anziana, o per accompagnare ragazzi in villeggiatura»²³.

Analogamente, Paola Lombroso, docente veronese di lettere, si rese disponibile a cambiare lavoro pur di ricevere un reddito. Alle sue competenze professionali aggiunse a penna un’annotazione: «offresi anche giornate dama compagnia istitutrice», cui faceva seguito lo stampato «prezzi mitissimi»²⁴. Riuscì tuttavia a trovare una cattedra a Venezia, nel 1939/1940, ma l’anno successivo l’incertezza si ripresentò e Lombroso scrisse alla comunità romana per chiedere che le fosse concessa una possibilità in una delle scuole locali²⁵.

Forse consapevole delle difficoltà nel trovare una cattedra, la maestra Valentina Ottenlenghi, che nell’anno scolastico precedente era stata chiamata come supplente nelle

¹⁹ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Giacomo Tedesco all’Ucii*, 16 settembre 1938.

²⁰ ASCER, b. 95 f. 7, *Lettera di Ada Voghera alla comunità*, 17 maggio 1939.

²¹ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Giorgina Del Monte all’Ucii*, 30 settembre 1938.

²² ASCEM, b. C41 f. scuole elementari 1938-1941, *Lettera di Fanny Conegliano alla comunità*, 1° ottobre 1938.

²³ ASCER, b. 95 f. 7, *Lettera di Fanny Conegliano alla comunità*, 17 maggio 1939.

²⁴ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Biglietto di Paola Lombroso all’Ucii*, 30 ottobre 1939 (data di ricezione).

²⁵ ASCER, b. 95 f. 7, *Lettera di Paola Lombroso alla comunità*, 29 agosto 1940.

sezioni speciali della capitale, vi rinunciò: scrisse nel novembre del 1939 alla comunità di Roma per avere un sussidio per pochi mesi, dato che anche lei, abbandonata dal marito dieci anni prima, viveva sola ed evocò la precedente generosità di un suo parente nei confronti della stessa comunità:

La sottoscritta pertanto, priva di mezzi di fortuna, si rivolge a codesta Comunità perché voglia concederle un sussidio che valga a farle superare le difficoltà almeno per il prossimo inverno. Spera che la Comunità possa farlo, specie in seguito al lascito di un suo congiunto, il compianto David Almagià, il quale ebbe sempre a manifestare in vita particolare interesse per la sorte della sottoscritta²⁶.

Per alcuni la condizione di precarietà vissuta già prima del 1938 comportò l'ulteriore beffa di non ricevere nessuna forma di indennità, nemmeno minimale. L'anconetano Giorgio Luigi Senigaglia, docente di violino, musica e canto corale, con madre a carico, essendo soltanto «incaricato (poiché lo Strumento musicale nelle Scuole medie è materia facoltativa e quindi non esistono posti di ruolo per tale insegnamento), è escluso che da parte del ministero dell'E.N. [Educazione Nazionale] possa venirgli un qualche aiuto (indennità, pensioni, liquidazioni ecc.), od anche occupazioni di carattere amministrativo, che sarebbe pure disposto ad accettare»²⁷. Casi come quello di Senigaglia non sono raccontati dai numeri della persecuzione dei dipendenti statali, proprio perché non erano dipendenti stabili, e testimoniano di una condizione ulteriormente difficile per quel numero imprecisato di lavoratori che («anche allora», ha evocativamente scritto Michele Sarfatti) erano precari²⁸.

La bolognese Camilla De Angeli, dopo l'espulsione dalla scuola e senza nessuna prospettiva, chiese alla comunità di essere, almeno, esentata dal pagamento della tassa di adesione, presentando così la sua attuale condizione:

Al cessare del mio servizio di insegnante, come sapete, la mia condizione economica divenne repentinamente inadeguata al costo della vita, ed anche le poche lezioni private poterono ben lievemente servire.

E anche quelle piccole risorse cessarono e da allora le mie condizioni tornarono ad essere molto misere, come lo sono tuttora e senza speranza di poterle migliorare²⁹.

Chi viveva in città di provincia con più ridotte relazioni doveva sentirsi ulteriormente in difficoltà e isolato. È quanto si intuisce dall'intestazione della lettera spedita dalla maestra rodigina Dina D'Angeli, che accanto al nome della sua città, Rovigo, scrisse la regione tra parentesi, «(Veneto)», forse temendo che nella lontana Roma non tutti conoscessero il centro polesano, la cui comunità era stata da pochi anni incorporata in quella padovana per il ridotto numero di aderenti. Anch'ella viveva una situazione d'emergenza, orfana di padre e con madre a carico e senza altri famigliari e redditi³⁰.

Il profilo maggioritario che sembra emergere da queste lettere, in cui si enfatizzava

²⁶ ASCER, b. 95 f. 7, *Lettera di Valentina Ottolenghi alla comunità*, 28 novembre 1939.

²⁷ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Giorgio Luigi Senigaglia alla comunità*, 10 novembre 1938.

²⁸ Cfr. l'introduzione di Michele Sarfatti a Capristo e Fabre (2018), 8.

²⁹ ASCEB, b. Corrispondenza f. 1940, *Lettera di Camilla De Angeli alla comunità*, 22 ottobre 1940.

³⁰ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Dina D'Angeli all'Ucii*, 2 ottobre 1938.

il rischio di un grave peggioramento della propria condizione economica, è quello di docenti di genere femminile impegnate nella scuola elementare. Nonostante il relativo miglioramento dello status sociale del maestro sotto il fascismo e malgrado la diffidenza del regime verso il nubilato e il celibato, permaneva una condizione di significativa diffusione di maestre non sposate – secondo un modello ereditato dall’evoluzione della scuola post-unitaria –, spesso abitanti con la famiglia d’origine o con altri parenti, a volte in attesa di un matrimonio tardivo³¹. Non sorprende perciò che molte docenti ricorressero a queste argomentazioni, che appaiono autentiche e non certo frutto dell’intento di suscitare sentimenti di commiserazione negli interlocutori. Per molte insegnanti elementari ebrei, le leggi del 1938 comportarono non un semplice impoverimento, ma la degradazione sociale ed economica, con la prospettiva di un destino di miseria, che certamente in quegli anni non potevano immaginare come transitorio e destinato a concludersi a breve.

Meriti fascisti, meriti patriottici

Alcuni dei citati docenti aggiunsero argomentazioni patriottiche o politiche nelle loro lettere alle comunità, ricordando il ruolo proprio o di qualche familiare nel dare lustro all’Italia o nell’impegno in ambito fascista. Così, la maestra Giorgina Del Monte ricordò «l’opera svolta come capo centuria delle P.I. [Piccole Italiane] e nell’O.N.B. [Opera Nazionale Balilla]» e «l’opera prestata nella G.I.L. [Gioventù Italiana del Littorio] per l’incarico ricevuto per la preparazione culturale e spirituale delle G.I. [Giovani Italiane] e P.I.»³². Analoghi compiti nelle organizzazioni fasciste aveva ricoperto anche Ada Voghera, che precisava anche di essere in attesa dell’iter per la “discriminazione”³³.

Giorgio Luigi Senigaglia declamò i propri meriti, appoggiandosi al valore del fratello, «il prof. Ermanno Senigaglia, caduto in combattimento, volontario della grande guerra e decorato di Encomio solenne, croce di guerra e Medaglia d’argento al V.M. [Valor Militare]»³⁴. E in un denso memoriale di due pagine accluso alla lettera, raccontò le proprie attività di musicista in favore dei militari durante la grande guerra e poi nelle organizzazioni del regime, per concludere con la trascrizione della lettera-testamento scritta dal fratello prima dell’azione militare che lo avrebbe condotto alla morte³⁵.

³¹ A partire dagli anni Settanta dell’Ottocento, il numero delle maestre aveva cominciato a superare decisamente quello dei maestri e il divario era andato approfondendosi nei decenni successivi (Santoni Rugiu 2007, 80). Descrivendo la situazione della donna negli anni del fascismo, nel raccontare la diffusione del nubilato tra le maestre soprattutto della provincia, Victoria De Grazia ha affermato che la «maestrina era troppo istruita per sposare un lavoratore, ma il suo status era troppo basso per rappresentare un buon affare per il farmacista, il notaio, il medico o il proprietario terriero del luogo» (De Grazia 2007³, 268). Marcello Dei ha osservato che soprattutto nelle zone rurali le possibilità di trovare un marito senza subire un declassamento sociale erano pressoché inesistenti, mentre in generale il tipo di vita delle insegnanti elementari, rispetto ai costumi dell’epoca, poneva significativi ostacoli a un loro approdo al matrimonio (Dei 1994, 314-324).

³² AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Giorgina Del Monte all’Ucii*, 30 settembre 1938.

³³ ASCER, b. 95 f. 7, *Lettera di Ada Voghera alla comunità*, 17 maggio 1939.

³⁴ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Giorgio Luigi Senigaglia alla comunità*, 10 novembre 1938.

³⁵ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Memoriale di Giorgio Luigi Senigaglia*, 29 agosto 1938 [sic].

Così anche Giacomo Tedesco, che in una lettera al banchiere pisano Fabio Corcos per chiedere un intervento in suo favore enumerava i propri meriti militari:

- N. 4 Campagne di guerra (1915-16-17-18)
- N. 3 Croci di guerra (due al valore)
- N. 1 Encomio solenne
- N. 1 Ferita di guerra³⁶.

Fanny Conegliano presentò, in allegato alla sua lettera alla comunità modenese, un memoriale sulle sue benemeranze patriottiche e fasciste:

La sottoscritta di Famiglia Italiana da parecchie generazioni dovette abbandonare Trieste durante la Guerra perché suddita Italiana e fu profuga prima a Padova e poi a Milano, con tutte le sofferenze morali e materiali che derivano dall'abbandono della Città natale e della propria casa.

Diplomata a Trieste nel 1921, andò con le prime maestre al Confine della Patria (1923-1928) a portare la civiltà Italiana tra le popolazioni allogene.

In tali anni la vita degli insegnanti nel Carso, non era soltanto disagiata, ma anche pericolosa poiché le ostilità degli slavi allora si manifestavano in varie forme, come, ad esempio, l'incendio della casa dove la sottoscritta abitava, la quale nonostante tutto resistette e riuscì ad imporsi ed a farsi benvolere dalla popolazione.

Insegnò poi per un anno a Verteneglio (Istria) e fece parte del direttorio fascista – anno 1926. [...] Collaborò fin dai primi anni all'“Opera Balilla” ed alla “G.I.L.” provvedendo oltreché all'educazione fisica, anche ad insegnare nei “doposcuola”. [Insegnò], oltre alla lingua italiana, l'amor di Patria alle allieve ostetriche di origine slava³⁷.

Un testo che, accanto a un'esperienza personale certamente dolorosa e segnante nella sua formazione, testimoniava altresì una perfetta aderenza alla retorica e alle problematiche dell'irredentismo prima e del fascismo giuliano poi, anche se la maestra non sembrava consapevole della presenza dei consistenti elementi antiebraici riscontrabili nelle articolazioni locali del fascismo, che si accompagnavano a quelli antislavi, e che erano ben anteriori alla campagna antisemita nazionale (Vinci 2011).

Senza più un lavoro, nel novembre del 1939 dieci maestre romane scrissero alla comunità locale una lettera congiunta nella quale chiedevano che la loro posizione fosse presa in considerazione e suggerivano che le autorità ebraiche facessero da intermediarie in loro favore presso il ministero:

Avevamo fatto della scuola la nostra ragione di vita e lì avevamo avute quelle soddisfazioni che solo sa dare un dovere compiuto con coscienza e con fede fascista; ora non ci resta che vedere le nostre famiglie e i nostri vecchi genitori piangere con noi.

Si indaga sulle nostre benemeranze personali. Quale titolo migliore per una donna l'aver per lunghi anni dedicata la propria gioventù a forgiare l'animo di quei Balilla che sfilano oggi orgogliosi per le vie della città e di quei giovani ora reduci da due gloriose guerre?

[Bottai] come padre affettuoso e devoto vorrà negarci quanto gli chiediamo³⁸?

³⁶ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Giacomo Tedesco a Fabio Corcos*, 21 settembre 1938

³⁷ ASCEM, b. C41 f. scuole elementari 1938-1941, *Lettera di Fanny Conegliano alla comunità*, 1° ottobre 1938.

³⁸ ASCER, b. 95 f. 7, *Lettera di dieci maestre alla comunità*, 9 novembre 1939.

Cesare Segrè, nel perorare la causa del figlio Vittorio, ne segnalò l'iscrizione giovanile ai Gruppi universitari fascisti e la militanza nella Milizia volontaria per la sicurezza nazionale³⁹. Fausta Milla, docente di matematica e fisica, sottolineò di essere figlia del «Col.¹⁰ Romeo Milla combattente in due guerre e con la Croce al merito»⁴⁰. La mantovana Lidia Viterbi scrisse invece alla comunità di Modena segnalando che, oltre alle attività presso l'O.N.B. e la G.I.L., aveva anche fondato una sezione del fascio femminile⁴¹.

Elena Pisetzký Millul, maestra milanese, inviò più di una lettera a diversi destinatari non tanto per chiedere una cattedra quanto per rivendicare il proprio diritto alla “discriminazione” e coinvolse l'Ucii nella speranza di ottenere un aiuto nella perorazione della sua causa. All'Unione consegnò copia della lettera spedita al ministero dell'Interno:

La sottoscritta, ebrea di nascita e di religione, appartiene alla categoria “famiglie di fascisti iscritti al Partito Nazionale Fascista dagli anni 1919, 20, 21 e 1924”. Inoltre ella è vedova ed ha un figlio quattordicenne da sette anni appartenente alla Organizzazione giovanile del P.N.F.

Il marito della scrivente, defunto dal 1925, fu squadrista, appartenendo alle squadre che agirono in Toscana nel 1919 e seguenti, partecipò alla Marcia su Roma ricevendone il relativo diploma, ebbe la regolare tessera dal 1921 e la tenne nel 1924 e 25 fino che ebbe vita, fondò il fascio di Pietrasanta.

[...] La scrivente inoltra questa istanza al fine di ottenere dalla bontà di Sua Eccellenza il Ministro dell'Interno quella discriminazione che le consente di non sentirsi, con suo figlio, straniera nella sua Patria alla quale la legano tanti e tenaci legami di antichi e profondi sentimenti e di potersi continuare a chiamare fascista, come continua nell'intimo del suo spirito ad essere. Chiede con suo figlio di non essere dimenticata, allorché in quel modo che fosse per rendersi possibile, ella e il figlio potranno attivamente dimostrare la lealtà e la tenacia dei propri sentimenti di italiani e di fascisti⁴².

Seguiva in allegato un curriculum in cui, oltre a definirsi nullatenente, riepilogava le benemerienze fasciste sue e quelle del marito, indicando anche un riferimento bibliografico in cui era citato il nome di lui tra i fondatori del fascio di Pietrasanta⁴³. Pisetzký inviò una lettera anche al ministero dell'Educazione Nazionale con toni e contenuti assai simili⁴⁴. L'Ucii scrisse una richiesta al capo di gabinetto di Bottai, Carmelo Calamaro, in cui si accennava a una segnalazione proveniente direttamente dalla comunità di Milano⁴⁵: l'interessamento di Aldo Ascoli si può spiegare con il fatto che la maestra non si era limitata a scrivere, ma si era recata a Roma per presentare la sua

³⁹ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Cesare Segrè all'Ucii*, 9 ottobre 1938.

⁴⁰ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Fausta Milla all'Ucii*, s.d.

⁴¹ ASCEM, b. C41 f. scuole elementari 1938-1941, *Lettera di Lidia Viterbi alla comunità*, 22 settembre 1938.

⁴² AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Elena Pisetzký al Ministero dell'Interno*, 16 novembre 1938.

⁴³ In effetti il nome del marito compariva insieme con un altro centinaio di persone nell'elenco degli squadristi della prima ora nella città toscana in Chierco (1929), 327.

⁴⁴ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Elena Pisetzký al Ministero dell'Educazione Nazionale*, 24 novembre 1938.

⁴⁵ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Aldo Ascoli a Carmelo Calamaro*, 30 novembre 1938.

situazione direttamente all'attenzione dell'Unione⁴⁶. Nei giorni seguenti gli scambi epistolari tra ministero – che dunque avviò la valutazione del caso –, Ucii e Pisetzky proseguirono, per la necessità del governo di considerare ulteriore documentazione⁴⁷. Il fatto che, in questo come in altri casi, l'interessata scegliesse di adottare la stessa strategia epistolare con le autorità fasciste e con quelle ebraiche è sintomatico della difficoltà di molti ebrei di comprendere fin da subito, nel 1938, la cesura periodizzante rappresentata dalle leggi razziste.

Emblematico di una tenace volontà di restare aggrappati a una realtà ormai superata è il caso di Fiorina Pisa, maestra padovana, già “legionaria” di Fiume, che produsse una corposa mole di documentazione per dimostrare di essere «certa di aver diritto alla preferenza per le Benemerienze Italiane e Fasciste conseguite e per essersi Diplomata in Discipline Corporative a Roma (titolo definito “di preferenza” in qualsiasi circostanza di carriera)»: per questo chiedeva di essere assunta come maestra o come direttrice⁴⁸. Poiché non trovò occupazione, l'anno dopo inviò una nuova lettera a cui, informando di avere ora la “discriminazione”, allegava un plico di ben 31 pagine di documentazione a sostegno della sua candidatura⁴⁹. Tra queste, c'era una lettera del 1937 del fiduciario provinciale del fascio padovano, Antonio Maniero, che elogiava l'imminente pubblicazione di un volume della stessa maestra, intitolato *Insegnamenti di vita*, in cui si esaltavano «i nuovi ideali Imperiali Italici»⁵⁰ e perfino una del 1918 di Amedeo d'Aosta che le rivolgeva le condoglianze per la morte in guerra del fidanzato⁵¹. Seguiva inoltre un dettagliato elenco delle benemerienze patriottiche della sua famiglia: le medaglie del nonno nella prima guerra di indipendenza del 1848, quelle del padre eroe della grande guerra, le sue di “legionaria” fiumana e impegnata in molte organizzazioni fasciste, la medaglia del fratello, squadrista e tramviere volontario durante lo “sciopero legalitario” dell'agosto del 1922⁵². Tanta enfasi sui meriti patriottici – più che su quelli fascisti che in un regime totalitario non potevano che coincidere dato che il partito si identificava con lo Stato – denuncia chiaramente il trauma di un'espulsione dal corpo nazionale e sociale del paese di una componente che, pur nelle sue ridotte dimensioni numeriche, quel paese aveva contribuito a costruire fin dal Risorgimento. E anche la richiesta avanzata all'Ucii, di assegnarle il posto di qualche insegnante non “discriminata”, appare come una conseguenza di questo rifiuto di accettare la nuova realtà. In questa lettera del 1939, peraltro, Pisa chiedeva all'Unione perché la comunità di Padova non le avesse dato una cattedra nonostante la raccomandazione ricevuta dal rabbino David Prato. Per questo, Ascoli chiese a sua volta al

⁴⁶ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Elena Pisetzky all'Ucii*, 30 novembre 1938.

⁴⁷ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *passim*.

⁴⁸ ASCEM, b. C41 f. scuole elementari 1938-1941, *Lettera di Fiorina Pisa alla comunità*, 22 settembre 1938.

⁴⁹ ASCEM, b. C41 f. scuole elementari 1938-1941, *Lettera di Fiorina Pisa alla comunità*, 17 luglio 1939.

⁵⁰ ASCEM, b. C41 f. scuole elementari 1938-1941, *Lettera di Antonio Maniero a Fiorina Pisa*, 5 febbraio 1937.

Del libro non c'è tuttavia traccia nel catalogo della Biblioteca Nazionale di Roma.

⁵¹ ASCEM, b. C41 f. scuole elementari 1938-1941, *Lettera di Amedeo d'Aosta a Fiorina Pisa*, 12 luglio 1918.

⁵² ASCEM, b. C41 f. scuole elementari 1938-1941, *Benemerienze della famiglia Pisa*, 8 novembre 1938. Sullo “sciopero legalitario”, indetto dalle organizzazioni dei lavoratori contro le violenze fasciste, cfr. De Felice (2005⁴), 202-281.

vicepresidente della comunità padovana, Alberto Goldbacher, di chiarire e quest'ultimo rispose che nel precedente anno scolastico si pensava che le persone "discriminate", e Pisa lo sarebbe stata sicuramente, sarebbero state reimmesse nella pubblica amministrazione. Alla lettera ne aggiunse un'altra non ufficiale, scritta a mano, in cui spiegava che «per il suo grado e per un complesso di piccole cose troppo note fra noi non è possibile darle lavoro presso la scuola della Comunità», senza chiarire a cosa alludesse: probabilmente a rapporti difficili tra Pisa e i correligionari padovani.

Le professioni di fede fascista sono uno dei capitoli più controversi della storia della persecuzione antisemita in Italia: sappiamo che gli ebrei erano fascisti e antifascisti quanto gli altri italiani, ma lo sguardo contemporaneo fatica a comprendere appieno l'atteggiamento di quanti, tra gli ebrei, continuarono a proclamarsi fascisti nonostante la persecuzione in corso. È complesso distinguere tra coloro che cercarono di enfatizzare meriti fascisti e patriottici per ragioni puramente di opportunità, magari solo per ottenere l'agognata "discriminazione", quanti vi credevano realmente perché nutrivano deboli sentimenti ebraici e chi invece maturò solo gradualmente consapevolezza di ciò che stava accadendo (Di Porto 2007). Non va tuttavia trascurato che in questo caso siamo di fronte a lettere che gli insegnanti ebrei inviavano non ad autorità dello Stato fascista, ma ad altri ebrei che condividevano il loro stesso destino di perseguitati; perciò spazi per ricorrere a sfumature o toni più sobri, pur nella scelta di rimanere fascisti, ci sarebbero stati.

Nel caso delle maestre elementari, inoltre, vanno aggiunte almeno alcune brevi osservazioni, che possono essere corroborate dagli studi già svolti sui registri e sulle annotazioni delle maestre ebrei nel periodo della persecuzione (Bonino 1999; Palumbo 2011). Da questo *corpus* di documenti e dalle lettere qui presentate emerge un legame stretto, emotivo, tra le insegnanti e i simboli dell'Italia risorgimentale e unitaria: la famiglia reale, i caduti o i decorati delle guerre (che spesso erano presenti anche in famiglia) e, una volta che lo Stato ebbe assunto le fattezze del fascismo, il nuovo regime. Le maestre che scrivevano nel 1938 erano figlie di una lunga epoca che, sia pure in modo discontinuo, ne aveva plasmato mentalità e professione: non solo la formazione dei maestri elementari le aveva rese le prime educatrici della rinnovata gioventù italiana (Santoni Rugiu 1982, 51-85; De Vivo 1986), ma bisogna valutare anche il loro ruolo subordinato all'interno del meccanismo scolastico che le vedeva del tutto alla mercé dell'autorità superiore (Ulivieri 1978, 189-196)⁵³. Ciò le portava a reiterare «per conformismo calchi diffusi dall'alto»: ogni scritto o scelta della maestra poteva comportarle un avanzamento di carriera o un agognato trasferimento, ma poteva anche costarle molto caro (Santoni Rugiu 2007, 114-115). Pensiamo a questi elementi rapportati a donne spesso nubili, senza tutele familiari fuori dal proprio lavoro, in una società univocamente maschilista. È con tutte queste avvertenze, pertanto, che vanno lette le corrispondenze delle maestre raccolte in questa sezione.

⁵³ In modi diversi e meno pervasivi, anche i professori erano sottomessi al «preside-Duce» (Santoni Rugiu e Santamaita 2011, 92-95).

Identità ebraica

Sono molto meno numerose le lettere di docenti che, nel momento più difficile, scelsero di rivendicare, anche soltanto in modo allusivo, la propria identità ebraica, ma vale la pena riportarne qualcuna, perché mostrano, nelle parole e nella cautela, una certa sobrietà e forse anche inesperienza nel raccontarsi in termini ritenuti in quel momento non conformi alle logiche del regime. Il modo più semplice di farlo era la precisazione che si era ebrei, concetto del tutto inutile dato il contesto.

Silvio Finzi, docente veronese di matematica e fisica, così, puntualizzava di essere, «come la moglie e il figlio e entrambi i genitori, di religione ebraica»⁵⁴. Più esplicita era la giovane insegnante Clara Della Rocca, che affermò di appartenere «a famiglia di ottimi sentimenti religiosi»⁵⁵.

Arrigo Cantoni segnalò il ruolo attivo della madre nell'insegnamento ebraico:

Sono figlio della defunta maestra Emma Cantoni, che per 25 anni insegnò, apprezzatissima, al Talmud Torà di Trieste e diresse poi la Pia Casa Gentilomo per i vecchi ebrei⁵⁶.

Referenze gliele poteva dare il rabbino Dante Lattes, esponente di rilievo del sionismo in Italia⁵⁷.

Il fiorentino Fabio Ventura, professore di lettere al ginnasio superiore, nel chiedere lavoro all'Unione aggiunse la sua qualifica di *maskil*, titolo conferitogli dopo il percorso di studi rabbinici a Livorno, citò l'esperienza di direttore del Talmud Torà di Firenze e come referenti indicò ben tre rabbini (Alfredo Toaff, David Prato e Umberto Cassuto), oltre al presidente della comunità ebraica di Pisa, Giuseppe Pardo Roques⁵⁸.

Il professore padovano Amleto Servi, titolare di lettere in un istituto tecnico, aggiunse di essere anche rabbino, «avendo percorso tutti i corsi di studio presso la Scuola Superiore rabbinica di Livorno»⁵⁹. Probabilmente è per questa precisazione che Aldo Ascoli scrisse al docente suggerendogli di fare richiesta a Tripoli, dove condizione posta dalla comunità locale guidata dal rabbino Aldo Lattes era che l'insegnante conducesse «una vita perfettamente ebraica»⁶⁰. Non è chiaro invece perché la stessa lettera con il consiglio di rivolgersi a Tripoli fu inviata anche a Miranda Servi, che nella sua lettera che abbiamo visto poco sopra non scrisse nulla che potesse far presumere che fosse la candidata ideale per quel ruolo⁶¹.

Si era soltanto all'inizio, dunque, di quello che per molti degli insegnanti come degli studenti sarebbe stato un più ampio, graduale processo di presa di coscienza della propria identità ebraica, che proprio la scuola frequentata solo da ebrei avrebbe fa-

⁵⁴ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Silvio Finzi all'Ucii*, 25 settembre 1938.

⁵⁵ ASCEM, b. C41 f. scuole elementari 1938-1941, *Lettera di Clara della Rocca alla comunità*, 6 ottobre 1938.

⁵⁶ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Arrigo Cantoni all'Ucii*, 1° dicembre 1938.

⁵⁷ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Arrigo Cantoni all'Ucii*, 13 ottobre 1938.

⁵⁸ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Fabio Ventura all'Ucii*, 19 ottobre 1938.

⁵⁹ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Amleto Servi all'Ucii*, 7 ottobre 1938.

⁶⁰ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Aldo Ascoli ad Amleto Servi*, 22 novembre 1938.

⁶¹ AUCEI, FUCII, b. 35D f. 15, *Lettera di Aldo Ascoli a Miranda Servi*, 22 novembre 1938.

vorito in quegli anni di persecuzione antisemita (Lopez 1978, 99), ma si assisté anche a un, in questa fase ancora timido, «rafforzamento con effetti a lungo termine di una coscienza democratica e antifascista» (Piusi 1997, 21).

Conclusioni

L'insieme delle lettere che gli insegnanti espulsi scrissero alle comunità ci propongono uno spaccato, sia pur parziale, di una dimensione soggettiva e quotidiana della storia delle persecuzioni antiebraiche in Italia. Si tratta di documenti che confermano da un lato la varietà delle reazioni alle leggi del 1938, specchio del pluralismo culturale, sociale ed economico dell'ebraismo italiano di quegli anni, presente anche in un corpo docente che era tutt'altro che omogeneo. Le testimonianze qui raccolte presentano approcci anche opposti alla persecuzione, che del resto colpì in modo più severo, anche tra gli insegnanti, le componenti più fragili dell'ebraismo: donne sole o con famigliari a carico, docenti già precari, persone con scarse relazioni comunitarie e quindi con maggiori timori e rischi di isolamento. In questo senso le leggi antiebraiche agirono con una forte connotazione di classe, risultando molto più dure per alcune categorie sociali.

Dall'altro lato la corrispondenza qui analizzata mostra una transizione ancora in corso: le preoccupazioni per il futuro non si tradussero ancora – per quanto si può ricavare dall'estemporaneità, dalle dimensioni di questi scritti e dalla loro finalità – nella consapevolezza di vivere un tornante della storia assolutamente periodizzante per l'ebraismo italiano. Solo il tempo, ma anche l'aggravarsi delle persecuzioni e la conferma che il regime sarebbe andato fino in fondo con l'obiettivo di provocare la scomparsa dell'ebraismo italiano avrebbero favorito riflessioni più approfondite.

Abbreviazioni

AFG: Archivio della Fondazione Giovanni Gentile di Roma

ASCEB: Archivio Storico della Comunità Ebraica di Bologna

ASCEM: Archivio Storico della Comunità Ebraica di Modena

ASCER: Archivio Storico della Comunità Ebraica di Roma

AUCEI: Archivio Storico dell'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane di Roma

FUCII: Fondo Unione delle Comunità Israelitiche Italiane

Bibliografia

Adorni, Daniela. 2009. "L'antisemitismo nella scuola fascista". In *Le leggi antiebraiche del 1938, le società scientifiche e la scuola in Italia*, 129-146. Roma: Accademia Nazionale delle Scienze detta dei XL.

- Antonucci, Silvia Haia e Giuliana Piperno Beer. 2015. *Sapere ed essere nella Roma razzista. Gli ebrei nelle scuole e nell'università (1938-1943)*. Roma: Gangemi.
- Asquer, Enrica. 2017. "Being a Fascist Jew in autumn 1938: self-portrayals from the 'discrimination' requests addressed to the regime". *Quest. Issues in Contemporary Jewish History*. 11. www.quest-cdecjournal.it/focus.php?id=389. Accessed: 27 October, 2019.
- Avagliano, Mario e Marco Palmieri. 2013. *Di pura razza italiana. L'Italia «ariana» di fronte alle leggi razziali*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Bon, Silva. 1999. "La persecuzione razziale fascista e la scuola media ebraica di Trieste (1938-1943)". In *La scuola media ebraica di Trieste negli anni 1938-1943. Storia e memorie*. Trieste: Lint.
- Bonetta, Gaetano. 1999². *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*. Firenze: Giunti.
- Bonino, Cristina. 1999. "La scuola ebraica di Torino (1938-1943)". In *1938. I bambini e le leggi razziali in Italia*, a cura di Bruno Maida, 65-92. Firenze: Giuntina.
- Bottai, Giuseppe. 1941². *La carta della scuola*. Milano: Mondadori.
- Bottai, Giuseppe. 1982. *Diario (1935-1944)*, a cura di Giordano Bruno Guerri. Milano: Rizzoli.
- Callegari, Carla. 2002. *Identità, cultura e formazione nella Scuola ebraica di Venezia e di Padova negli anni delle leggi razziali*. Padova: Cleup.
- Capristo, Annalisa. 2002. *L'espulsione degli ebrei dalle accademie italiane*. Torino: Zamorani.
- Capristo, Annalisa. 2007. "Il decreto legge del 5 settembre 1938 e le altre norme antiebraiche nelle scuole, nelle università e nelle accademie". *La Rassegna Mensile di Israel*. 2: 131-167.
- Capristo, Annalisa. 2010. "«Fare fagotto»: l'emigrazione intellettuale ebraica dall'Italia fascista dopo il 1938". *La Rassegna Mensile di Israel*. 3: 177-200.
- Capristo, Annalisa e Giorgio Fabre. 2018. *Il registro. La cacciata degli ebrei dallo Stato italiano nei protocolli della Corte dei Conti (1938-1943)*. Bologna: Il Mulino.
- Cavaglion, Alberto. 1993. *La scuola ebraica a Torino (1938-1943)*. Torino: Pluriverso.
- Cavaglion, Alberto e Gian Paolo Romagnani. 2002. *Le interdizioni del duce. Le leggi razziali in Italia*. Torino: Claudiana.
- Charnitzky, Jürgen. 2001. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiarco, Giorgio Alberto. 1929. *Storia della rivoluzione fascista*. Vol. I. 1919. Firenze: Vallecchi.
- Ciano, Galeazzo. 2000⁷. *Diario (1937-1943)*, a cura di Renzo De Felice. Milano: Rizzoli.
- Colarizi, Simona. 2009². *L'opinione degli italiani sotto il regime (1929-1943)*. Roma-Bari: Laterza.
- Collotti, Enzo. 2003. *Il fascismo e gli ebrei*. Roma-Bari: Laterza.
- Colombo, Yoseph. 1956. "Il quinquennio del razzismo fascista". In *La Scuola Ebraica di Milano. Lineamenti di storia e di vita*, a cura di Raoul Elia, 21-24. Milano: Comunità Israelitica di Milano.
- Colombo, Yoseph. 1965. "Il problema scolastico per gli ebrei d'Italia nel '38. La scuola di Milano". *La Rassegna Mensile di Israel*. 6: 259-372.

- Corinaldi, Lia. 1988. "La scuola nella comunità ebraica di Torino". *Ha Keillab*. 66: I-VIII.
- De Felice, Renzo. 1999⁵. *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*. Torino: Einaudi.
- De Felice, Renzo. 2005⁴. *Mussolini il fascista*. Vol. 1. *La conquista del potere (1921-1925)*. Torino: Einaudi.
- De Fort, Ester. 1996. *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*. Bologna: Il Mulino.
- De Grazia, Victoria. 2007³. *Le donne nel regime fascista*. Padova: Marsilio.
- Dei, Marcello. 1994. *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bologna: Il Mulino.
- Del Nero, Vittorio. 1988. *La scuola elementare nell'Italia fascista. Dalle circolari ministeriali (1922-1943)*. Roma: Armando.
- De Vivo, Francesco. 1986. *La formazione del maestro. Cultura e professionalità dalla legge Casati ad oggi*. Brescia: La Scuola.
- Di Porto, Bruno. 2007. "Gli ebrei italiani di fronte al 1938". *La Rassegna Mensile di Israel*. 2: 249-276.
- Dogliani, Patrizia. 2016. *Il fascismo degli italiani. Una storia sociale*. Torino: Utet.
- Duggan, Christopher. 2013. *Il popolo del duce. Storia emotiva dell'Italia fascista*. Roma-Bari: Laterza.
- Fabre, Giorgio. 1998. *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*. Torino: Zamorani.
- Fabre, Giorgio. 2005. *Mussolini razzista. Dal socialismo al fascismo, la formazione di un antisemita*. Milano: Garzanti.
- Faraone, Rosella. 2003. *Giovanni Gentile e la «questione ebraica»*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Finzi, Roberto. 1997. *L'università italiana e le leggi antiebraiche*, Roma: Editori Riuniti.
- Fishman, Daniel. 2019. *Le classi invisibili. Le scuole ebraiche in Italia dopo le leggi razziste (1938-1943)*, a cura di Patrizia Baldi. Padova: Il Prato.
- Frandini, Paola. 2007. *Ebreo, tu non esisti! Le vittime delle Leggi razziali scrivono a Mussolini*. Lecce: Manni.
- Galfrè, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Galimi, Valeria e Giovanna Procacci, cur. 2009. "Per la difesa della razza". *L'applicazione delle leggi antiebraiche nelle università italiane*. Milano: Unicopli.
- Gianfrancesco, Manuele e Vincenza Iossa, cur. 2019. *Vietato studiare, vietato insegnare. Il Ministero dell'Educazione Nazionale e l'attuazione delle norme antiebraiche (1938-1943)*, Modena: Palombi.
- Grifone, Pietro. 1971². *Il capitale finanziario in Italia. La politica economica del fascismo*. Torino: Einaudi.
- Lopez, Guido. 1978. "La scuola ebraica: dall'emarginazione all'autocoscienza". In *Scuola e Resistenza*, a cura di Nicola Rapone, 97-103. Parma: La Pillotta.
- Loré, Michele. 2012. *Ebrei nella scuola fascista. Gli anni delle leggi razziali*. Roma: Monolite.
- Marzano, Arturo. 2003. *Una terra per rinascere. Gli ebrei italiani e l'emigrazione in Palestina prima della guerra (1920-1940)*. Genova: Marietti.

- Matard-Bonucci, Marie-Anne. 2016. *L'Italia fascista e la persecuzione degli ebrei*. Bologna: Il Mulino.
- Menozzi, Daniele e Andrea Mariuzzo, cur. 2010. *A settant'anni dalle leggi razziali. Profili culturali, giuridici e istituzionali dell'antisemitismo*. Roma: Carocci.
- Michaelis, Meir. 1982. *Mussolini e la questione ebraica. Le relazioni italo-tedesche e la politica razziale in Italia*, Milano: Comunità.
- Migliau, Bice e Micaela Procaccia. 1993. "La documentazione della scuola media ebraica di Roma del 1938". In *Italia Judaica. Gli ebrei nell'Italia unita (1870-1945)*, atti del convegno internazionale (Siena 12-16 giugno 1989), 453-463. Roma: Ministero per i Beni Culturali e Ambientali.
- Minerbi, Alessandra. 1998. "Tra nazionalizzazione e persecuzione. La scuola ebraica in Italia, 1930-1943". *Contemporanea*. 4: 703-730.
- Oddone Longo, Mario Jona, cur. 2009. *Le leggi razziali antiebraiche fra le due guerre mondiali*, atti del convegno dell'Accademia Galileiana di Scienze Lettere ed Arti (Padova, 23-24 dicembre 2008). Firenze: Giuntina.
- Ostenc, Michel. 1981. *La scuola italiana durante il fascismo*. 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: 307-333.
- Pinter, Annalisa. 1993. "Caratteristiche dell'educazione ebraica in Italia". *I Problemi della Pedagogia*. 6: 559-565.
- Piussi, Anna Maria. 1997. "Sguardo sull'educazione ebraica in Italia. Ragioni e percorsi di una ricerca". In *E li insegnerai ai tuoi figli: educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali ad oggi*, a cura di Ead., 15-146. Firenze: Giuntina.
- Ricuperati, Giuseppe. 2015. *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1982. *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*. Milano: Manzuoli.
- Santoni Rugiu, Antonio. 2007. *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
- Santoni Rugiu, Antonio e Saverio Santamaita. 2011. *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Sarfatti, Michele, cur. 1988. "1938. Le leggi contro gli ebrei". *La Rassegna Mensile di Israel*. 1-2.
- Sarfatti, Michele. 1994. *Mussolini contro gli ebrei. Cronaca dell'elaborazione delle leggi del 1938*. Torino: Zamorani.
- Sarfatti, Michele. 1995. "La scuola, gli ebrei e l'arianizzazione attuata da Giuseppe Bottai". In *I licei G. Berchet e G. Carducci durante il fascismo e la resistenza*, a cura di Davide Bonnetti, Riccardo Bottoni e Grazia Giargia De Maio, 37-66. Milano: Liceo classico statale «G. Carducci».
- Sarfatti, Michele. 2018³. *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*. Torino: Einaudi.
- Schreiber, Bruna, cur. 1982. *La scuola media ebraica di Trieste*. Trieste: Comunità Israelitica di Trieste.

- Segre, Augusto. 1965. "Movimenti giovanili ebraici in Italia durante il periodo razziale". *La Rassegna Mensile di Israel*. 8-9: 382-393.
- Segre, Renata. 2012. "La scuola ebraica di Venezia". In *Ritorno a scuola. L'educazione dei bambini e dei ragazzi ebrei a Venezia tra leggi razziali e dopoguerra*, a cura di Laura Luzzatto Voghera e Maria Teresa Segà, 15-24. Portogruaro: Nuova Dimensione.
- Sodi, Stefano e Alessandra Peretti. 2018. *Fuori da scuola. 1938 – studenti e docenti ebrei espulsi dalle aule pisane*. Pisa: Pisa University Press.
- Toscano, Mario. 2003. *Ebraismo e antisemitismo in Italia. Dal 1848 alla guerra dei sei giorni*. Milano: Franco Angeli.
- Ulivieri, Simonetta. 1978. "I maestri". In *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, a cura di Tina Tomasi, Giovanni Genovesi, Maria Pia Tancredi Torelli, Benito Incatasciato, Simonetta Ulivieri e Enzo Catarsi, 163-211. Firenze: Vallecchi.
- Ventura, Angelo. 2013. *Il fascismo e gli ebrei. Il razzismo antisemita nell'ideologia e nella politica del regime*. Roma: Donzelli.
- Vinci, Annamaria. 2011. *Sentinelle della patria. Il fascismo al confine orientale (1918-1941)*. Roma-Bari: Laterza.
- Viterbo, Ariel. 2008. "Yoseph Colombo: un maestro". In *Siddùr di rito italiano secondo l'uso della comunità di Milano*, VI-XI. Milano: Morashà.
- Voghera, Dino. 1985. "Ricordo di Yoseph Colombo". *La Rassegna Mensile di Israel*. 1: 22-27.

CARLA ROVERSELLI

EDUCATIONAL LIFE-STORIES AND EDUCATORS IN THE AFTERMATH
OF THE RACIAL LAWS (1938-1944) IN A DISTRICT
OF THE HISTORIC CENTER OF ROME

VISSUTI EDUCATIVI ED EDUCATORI SUBITO
DOPO LE LEGGI RAZZIALI (1938-1944) IN UN RIONE
DEL CENTRO STORICO DI ROMA

The Monti district is one of the most ancient districts of the city of Rome. It owes its name to the fact that it once included four hills: the Esquiline, the Viminale, and part of the Quirinale and the Celio.

The aim of this study is to shed new light on a number of little-known educators who lived in this Roman district between 1938 and 1944. In particular we will dwell on Pilo Albertelli (professor of philosophy at the 'Umberto I' High School, near the Basilica of Santa Maria Maggiore), Gioacchino Gesmundo (who also taught philosophy, at the 'Cavour' High School, near the Colosseum) and don Pietro Pappagallo (who lived in via Urbana). These three men, two teachers and a priest, were all tortured in Via Tasso and killed at the Fosse Ardeatine.

We will show how the police controlled Pilo Albertelli since he was a student and when he obtained his teaching qualification, making his teaching career particularly complicated. We will retrace Gesmundo's relationship with his students and comrades. As for Pietro Pappagallo, we will highlight his social work, which the Nazi-Fascist repression sought to block.

The life-stories of these three educators illustrate some modes of action of the regime's repressive machine in the daily life of teachers and educators who wanted to defend different ideals: this is the same repression which was exercised by the regime for the implementation of the racial laws.

Il rione Monti è il primo dei rioni di Roma. È chiamato così perché una volta comprendeva il colle Esquilino, il Viminale, parte del Quirinale e del Celio.

Lo studio vuole recuperare alcune figure minori di educatori vissuti in questo rione romano tra il 1938 e il 1944 e in particolare si fermerà su Pilo Albertelli (docente di filosofia nel liceo Umberto I, vicino la Basilica di Santa Maria Maggiore), Gioacchino Gesmundo (docente anche lui di filosofia al liceo Cavour, vicino al Colosseo), don Pietro Pappagallo (vissuto in via Urbana). Si tratta di due insegnanti e un sacerdote, tutti torturati a via Tasso e uccisi alle Fosse Ardeatine.

Di Pilo Albertelli si osserverà in che modo la polizia lo ha controllato da quando era studente a quando ha conseguito la libera docenza, rendendogli particolarmente complicata la carriera di insegnante. Di Gesmundo si osserverà il rapporto avuto con gli studenti e i compagni di lotta. Di Pietro Pappagallo si metterà in luce l'opera sociale, bloccata anch'essa dalla repressione nazi-fascista.

Le vicende di questi tre educatori illustrano alcune modalità di azione della macchina repressiva di regime nella vita quotidiana di insegnanti ed educatori che intendevano difendere ideali diversi. La stessa repressione che il regime ha usato nell'attuare le leggi razziali.

Key words: Albertelli Pilo; Gesmundo Gioacchino; Don Pappagallo Pietro; school; fascism.

Parole chiave: Albertelli Pilo; Gesmundo Gioacchino; Don Pappagallo Pietro; scuola; fascismo.

Per la recente ricerca storica è assodato che i temi della politica della razza e delle persecuzioni antiebraiche vanno inseriti all'interno della storia del fascismo, e che gli studi sulle persecuzioni antiebraiche non devono essere separati dagli studi sugli apparati repressivi del fascismo. Infatti, sostiene Valeria Galimi, non si possono comprendere «repressioni e persecuzioni dei *nemici* del regime se non si tiene conto della complessa macchina repressiva messa in atto negli anni del fascismo contro di essi e poi ripresa dalla Repubblica sociale italiana» (Galimi 2014, 173.180-181). Gli storici si sono chiesti pure se le leggi razziali abbiano costituito nella storia del ventennio fascista una svolta o semplicemente un esito, se non necessario quanto meno logico di quel percorso politico (Toscano 2015, 27). Mario Toscano sostiene che le leggi razziali non esauriscono la molteplicità degli aspetti e la complessità delle vicende della storia del fascismo: «l'adozione del razzismo e della politica antisemita fu un momento di un programma di trasformazione dello Stato, della società e del regime in una fase delicata (...), caratterizzata dalla volontà di accelerare la realizzazione del progetto totalitario e di avviare un disegno di espansione imperiale accanto alla Germania nazista. La società italiana, nel suo complesso, non seppe offrire – tranne alcune eccezioni – un argine alla realizzazione di questa politica» (Toscano 2015, 39).

Pilo Albertelli, Pietro Pappagallo e Gioacchino Gesmundo costituiscono senz'altro alcune di quelle eccezioni che hanno cercato di porre un argine alla politica fascista. Sono tre intellettuali che fanno parte di quella “radice popolare dell'antifascismo romano” (Gentili-Pirone 2019), sebbene nessuno di loro fosse nato a Roma. Sono due insegnanti e un sacerdote coinvolti nella Resistenza e morti alle Fosse Ardeatine.

Queste tre persone sono vissute in una stessa zona del centro storico di Roma, il rione Monti, il primo dei rioni di Roma. È chiamato così perché una volta comprendeva il colle Esquilino, il Viminale, parte del Quirinale e del Celio. Questa zona del centro storico della città è ricca di molte istituzioni educative. Albertelli ha insegnato storia e filosofia nel liceo Umberto I che si trovava a fianco della Basilica di Santa Maria Maggiore. Gioacchino Gesmundo insegnava storia e filosofia al liceo Cavour, che si trova vicino al Colosseo. Don Pietro Pappagallo, amico di Gesmundo, abitava in via Urbana ed era chierico beneficiario della Basilica di Santa Maria Maggiore. Tre uomini diversi ma accomunati dall'aver subito la tortura a via Tasso e la morte alle Fosse Ardeatine. Non erano ebrei ma sono rimasti schiacciati da una macchina repressiva che ha tristemente accomunato fedi e posizioni politiche diverse.

Della morte di Gesmundo e Albertelli dà notizia in prima pagina il Bollettino dell'Associazione italiana degli insegnanti (AIDI) nel suo primo numero, il 20 maggio del 1944: li considera “martiri della libertà”, e ricorda pure la Messa celebrata in loro suffragio a Santa Maria Maggiore il 16 aprile, con grande partecipazione di studenti, a cui seguì una manifestazione pubblica nella piazza e il lancio di volantini (*La voce della scuola* 1944). Questo Bollettino, pubblicato clandestinamente, intitolato “La voce della scuola”, era una rivista antifascista che intendeva essere «al tempo stesso un organo di informazione e di lotta ed una palestra di discussione aperta a tutti gli aderenti» (Anonimo 1944). L'Associazione che lo aveva pubblicato intendeva «promuovere l'unanime rifiuto di prestare il giuramento di fedeltà alla repubblica fascista e mobilitare

tutte le forze della scuola per metterle al servizio della Patria oppressa nella guerra di liberazione nazionale» (Nava Mambretti e Semeraro 1999).

Della morte di don Pietro Pappagallo si dà notizia in *Italia Nuova*; qualcuno che forse lo aveva conosciuto lo descrive così:

Ti accoglieva nella sua canonica, su per una scala umida e buia, con un sorriso aperto, sorretto da una volontà interiore forte e densa di comunicativa. Chiudeva la porta del suo studio – la cucina era già piena di gente – ed entrava subito in argomento. Tutti ricorrevano a lui, per le esigenze dello spirito come per le necessità materiali: soldati, ufficiali di tutte le armi, chiamati al servizio del lavoro, ebrei, prigionieri alleati, austriaci o polacchi, stranieri perseguitati, tutti battevano la sua porta. Sapeva egli infondere fiducia, chiarire le coscienze, incitare i timorosi, rincuorare i pavidì. Poi, senza un appunto, fissava un nuovo convegno, stava fuori mattinate intere e “provvedeva”. Tutti avevano il posto dove nascondersi, un abito “borghese”, chi veniva avviato alle bande e chi tenuto per l’azione in città. Quando e come possibile, c’erano anche viveri, sigarette e qualche soldo. Il giro continuava ininterrotto dall’8 settembre.

Era, veramente, la Provvidenza. (...) E faceva tutto questo con semplicità; era rimasto con due vesti e quattro camice (“Ricordo di don Pietro” 1944).

La ricostruzione delle vicende vissute da queste tre persone aiuta a cogliere da un lato come il regime fascista controllasse la scuola e l’università, e quindi come funzionasse la macchina repressiva, e dall’altro come alcuni insegnanti ed educatori non intendevano piegarsi alla dittatura ed educavano i giovani a ideali diversi. La repressione usata con loro è la stessa che il regime usò nell’attuare le leggi razziste.

Come noto nel progetto ideologico fascista la scuola e l’educazione hanno avuto un ruolo centrale. Fin dal 1925 il regime promosse la fascistizzazione della scuola e cercò di attuarla secondo tre modalità: il controllo e il disciplinamento degli insegnanti e dei professori universitari, l’integrazione di alunni e studenti nelle organizzazioni giovanili del partito e l’ideologizzazione dei programmi d’insegnamento (Charnitzky 1996, 293). Per alcuni anni è prevalsa l’idea tra gli storici che la fascistizzazione della scuola fosse solo “di parata” (De Felice 1968, 345-347), ovvero che rimanesse superficiale e che il regime avesse fallito nell’opera di ideologizzazione in quanto la scuola era riuscita a conservare il suo carattere umanistico ed elitario (Ostenc 1981, 269-273). Studi recenti hanno mostrato invece il progressivo allineamento della scuola italiana alle direttive del fascismo (Gabrielli e Montino 2009), come pure hanno mostrato il forte legame creato dal regime tra scuola ed extrascuola attraverso l’Opera Nazionale Balilla documentando così l’ambizione totalitaria del disegno educativo fascista (Ghizzoni 2017; Charnitzky 1996, 325-393).

La scuola è stata il luogo per eccellenza dell’indottrinamento dell’infanzia e della giovinezza. La propaganda penetrava l’insegnamento modellandone gli obiettivi e insinuandosi negli spazi scolastici (Charnitzky 1996, 393-417; Gagliardo 2016). Il regime si è costruito il consenso popolare iniziando dal coinvolgimento dell’infanzia dentro e fuori la scuola (Montino 2005, 103-131). La fascistizzazione della scuola passò anche attraverso il controllo degli insegnanti. Fin dal 1925 il regime promosse l’inquadramento dei docenti nelle organizzazioni professionali fasciste e il controllo sui contenuti dell’insegnamento. Nel 1933 divenne obbligatorio il possesso della tessera del Partito

per partecipare ai concorsi pubblici, e questo valeva anche per i docenti (Charnitzky 1996, 294-324; Ostenc 1981, 195-213). L'adesione al Partito fascista però non equivaleva automaticamente a una garanzia di lealtà da parte dei tesserati, per questo il regime reputò indispensabile non solo favorire il consenso ma anche creare i mezzi coercitivi legali di un diritto penale e disciplinare adeguato alle sue esigenze (Charnitzky 1996, 308). L'insegnante si sentiva sorvegliato e sapeva di poter essere eliminato alla minima dichiarazione politica poco ortodossa. Tra professori ed allievi non esisteva alcun contatto. Nessun allievo poneva domande imbarazzanti. La disciplina era severa (Ostenc 1981, 211-212).

Tuttavia alcuni insegnanti ed educatori antifascisti c'erano: Albertelli, Gesmundo e Pappagallo ne sono una luminosa testimonianza, sebbene abbiano pagato con la vita il loro impegno educativo.

Pilo Albertelli

Nacque a Parma il 30 settembre 1907 da Guido, deputato socialista (Falconi 1960, 674), e da Angiolina Gabrielli. Aveva due fratelli, Nievo e Nullo e una sorella, Maria. Si trasferì a Roma tra il 1925 e il 1926 perchè i fascisti parmensi stavano perseguendo il padre (Calogero 1960; Alfieri 1984, 7-8). Subì un primo arresto nel 1928 a 21 anni per aver collaborato ad una rivista antifascista. A causa di ciò gli vennero assegnati 5 anni di confino che furono poi condonati con 2 anni di ammonizione. Da quel momento Pilo Albertelli fu schedato come antifascista nel Casellario Politico Centrale¹ e fu sorvegliato per tutta la vita. È morto a 37 anni il 24 marzo 1944 alle Fosse Ardeatine.

Successivamente al primo arresto Pilo Albertelli partecipò attivamente alla resistenza al fascismo, prima con il gruppo liberalsocialista, poi con il Partito d'Azione, di cui fu, nei primi mesi del 1942 uno dei fondatori a Roma, divenendo collaboratore dell'*Italia libera* clandestina (Maselli 1948, 112-113).

Il controllo della Polizia su Pilo Albertelli riguardò esclusivamente la sua professione e carriera di insegnante: pertanto sembra utile sfogliare il fascicolo che lo riguarda per osservare da vicino le modalità della macchina repressiva fascista. Va segnalato inoltre che nel medesimo Casellario Politico Centrale sono schedati, e quindi sono stati sorvegliati, anche il padre di Pilo, Guido e il fratello Nullo².

La documentazione del Casellario Politico Centrale conservata nel fascicolo di Pilo Albertelli va dal 12 aprile 1930 al 7 ottobre 1939.

Il controllo della Polizia fascista su Pilo Albertelli ha riguardato nel 1930 e nel 1931 la sua attività di insegnante e le amicizie che stringeva; nel 1932 l'assunzione in servizio a seguito della vincita del concorso a cattedre in filosofia e storia negli Istituti di Istruzione media; nel 1939 il conseguimento dell'abilitazione alla libera docenza in Storia della filosofia antica.

¹ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n.46, fascicolo Albertelli Pilo n.18282.

² Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n.46, fascicolo Albertelli Guido n.79394 e Albertelli Nullo n.110058.

Sul fascicolo personale di Pilo Albertelli, conservato nel Casellario Politico Centrale, si legge esternamente nel riquadro «Qualifiche ed altre indicazioni: Antifascista, assegnato al confino, Commutato in ammonito, Ammonito politico, Inscritto rubrica frontiera» e nel riquadro «Pseudonimi – altri nominativi e richiamo ad altre pratiche: vedi padre Giulio (79394) vedi fratello Nullo (110058)».

In seguito all'arresto dal 1928 al 1930 Pilo Albertelli inizia ad essere vigilato. Nel corso del 1930 la Polizia controlla le sue amicizie³ e decreta che, sebbene per due anni la condotta di questo ragazzo non avesse dato luogo a rilievi, viene mantenuta però opportuna, attenta, vigilanza:

Albertelli Pilo di Guido e di Gabrielli Angela, nato a Parma il 30/9/1907, qui abitante in via Ciro Menotti n.4, studente in filosofia della R[^] Università di Roma, in seguito alla scoperta della società segreta la 'Giovane Italia' che, com'è noto, si proponeva di abbattere il Regime con ogni mezzo anche terroristico, scoperta avvenuta a Milano nell'aprile del 1928, venne denunciato, quale uno dei principali esponenti, ai sensi dell'art. 188 e 186 del T.U. delle leggi di P.S. alla locale Commissione Provinciale che, con ordinanza del 25 giugno 1928 lo assegnava al confino di polizia per anni cinque.

In seguito ad intervento di S.E. il Capo del Governo il confino venne commutato nell'ammonizione che venne pronunziata con ordinanza della predetta Commissione addì 9 luglio 1928.

Da tale epoca l'Albertelli non ha dato luogo a rilievi con la sua condotta.

È stato iscritto in rubrica per impedire eventuali tentativi di espatrio⁴.

Il sovversivo in oggetto (Albertelli Pilo di Guido – ex ammonito politico) in data 8 corrente ha terminato di espriare il biennio di ammonizione. Sul medesimo viene mantenuta opportuna, attenta, vigilanza⁵.

La sorveglianza mantenuta dalla Polizia su Albertelli è così forte da risultare invalidante per la carriera del giovane studente che, laureatosi in filosofia nel 1929 e cercando di assolvere il servizio militare, vede negarsi di diventare allievo ufficiale perché non ottiene il certificato di buona condotta. Chiamato come supplente di storia e filosofia a Formia, la Polizia lo segue anche lì, con sorveglianza intensa e indiscreta. Il giovane laureato intende ora presentarsi al concorso per una cattedra nelle scuole

³ “La Regia Prefettura di Perugia (...) informa che in Roma il prof. Leonardi si iscrisse ai gruppi dell'Italia Libera, e si fece specialmente notare per i suoi contatti con elementi sovversivi ed antifascisti, tra cui il noto Albertelli Pilo di Guido, arrestato nella capitale nel 1928, siccome appartenne alla Società “Giovane Italia”, allora scoperta a Milano.” Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Comunicazione del Ministero dell'Interno al Prefetto Reggente la Questura di Roma, 12 aprile 1930.

“Al nome del controscritto individuo (Albertelli Pilo di Guido) non si rinvengono, negli atti di quest'Ufficio, precedenti di sorta. Infatti l'Albertelli Pilo non è nativo di questa provincia, ove, peraltro, non ha mai risieduto.

Egli venne indicato dalla Questura di Roma (...) come uno dei sovversivi più noti, con i quali il prof. Leonardi Lionello, allora studente nella Regia Università di Roma, era in relazione a scopo politico.

Ciò premesso, quest'Ufficio non è in condizione di poter fornire le notizie richieste con la nota precitata.” Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Nota 37985 della R. Prefettura di Perugia al Prefetto Reggente la Questura di Roma, 8 maggio 1930.

⁴ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Comunicazione della Regia Questura di Roma al Ministero dell'Interno – Casellario Politico Centrale, 23 maggio 1930.

⁵ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Nota della Regia Questura di Roma, 16 luglio 1930.

medie. Per timore di non ricevere nuovamente il certificato di buona condotta, vedendosi così negato anche un posto di lavoro come insegnante, il giovane Pilo il 3 aprile 1931 scrive di suo pugno una lettera al Ministro dell'Interno chiedendo di essere cancellato dalla lista dei sovversivi:

Il dott. Pilo Albertelli dell'Ing. Guido, qui sottoscritto, è indotto da circostanze recenti che saranno più sotto descritte, a fare questo breve esposto di quei precedenti che hanno fatto sì che egli venisse e venga anche oggi catalogato tra i sovversivi e sottoposto a delle eccezionali misure di pubblica sicurezza.

Nel 1928 il sottoscritto, allora studente di filosofia nell'Università di Roma, prendeva con altri, pure studenti, l'iniziativa di una rivista di storia e filosofia a cui avrebbero dovuto collaborare tutti, senza distinzione di tendenze, gli studenti universitari. La collaborazione fissa doveva però essere assegnata a persone che, dal più al meno, avessero tendenze idealistiche in filosofia e liberaleggianti in politica.

La cosa venne a nozione della Pubblica Sicurezza in seguito all'arresto avvenuto in Milano di un tal Basso al quale il sottoscritto aveva sottoposto il progetto per lettera, senza per altro ottenere risposta. Essendosi però il Basso trovato a passare da Roma, aveva chiesto e ottenuto per lettera dal sottoscritto un colloquio, il risultato del quale fu che il Basso negava il proprio appoggio all'iniziativa. Dopo qualche tempo avvenne a Milano, come ho detto, l'arresto del Basso al quale si trovarono le lettere del sottoscritto, di modo che si credette che l'iniziativa della rivista fosse legata alle altre iniziative per le quali il Basso veniva arrestato. Fu così che al sottoscritto venne imputata la partecipazione ad azioni delle quali mai aveva avuto nozione; di conseguenza venne arrestato e portato a Milano. Ricondotto a Roma gli vennero assegnati dalla Commissione Provinciale cinque anni di confino, provvedimento che gli venne condonato dal Capo del Governo. Tuttavia la Pubblica Sicurezza lo colpì con l'ammonizione per due anni.

Il sottoscritto, trascorso questo periodo senza dare mai luogo a nessuna osservazione da parte dell'Autorità, e conseguita nel frattempo la laurea in filosofia, dovette pensare ad assolvere i suoi doveri militari. Richiesto il certificato di buona condotta allo scopo di diventare allievo ufficiale, se lo vedeva rifiutare. Presentatosi di conseguenza come soldato semplice, gli veniva assegnata una licenza per convalescenza. Di lì a poco, chiamato per una supplenza di filosofia e storia in Formia, fu sottoposto a una sorveglianza così intensa e indiscreta da divenire ben presto noto nel paese come un sovversivo pericoloso: non solo, ma si fecero direttamente delle pressioni perché egli venisse allontanato.

Ora, trovandosi alla vigilia dei concorsi per una cattedra nelle Scuole medie, e nel timore che anche in questa occasione gli venga rifiutato il certificato di buona condotta, ha creduto bene esporre tutti i suoi precedenti, perché si veda se veramente questi sono tali da comportare da parte dell'Autorità una reazione così viva che gli rende impossibile esplicitamente la sua attività di studioso.

Ora che egli non si interessa in nessuna guisa di questioni politiche, domanda all'E.V. di essere cancellato dalla lista dei sovversivi.

Con osservanza

Pilo Albertelli, dell'Ing. Guido

via Ciro Menotti,4

Roma 3 aprile 1931-IX⁶

⁶ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Lettera di Pilo Albertelli al Ministro dell'Interno, 3 aprile 1931 (schedata il 13 aprile 1931, n. 30897).

La richiesta fatta dal giovane Albertelli viene attentamente vagliata dal Questore di Roma che, tenendo conto delle informazioni raccolte, nega l'accoglimento dell'istanza:

Dalle informazioni assunte sul conto del dottor Albertelli Pilo, (...) è risultato che il medesimo continua a professare principi antifascisti.

Egli, il 2 gennaio u.s. si recò a Formia per insegnare filosofia e storia, in quel R. Liceo, in sostituzione del titolare di dette materie che aveva ottenuto tre mesi di aspettativa. Tale nomina l'ebbe, come di competenza, dal Preside di detto Istituto.

Lo Albertelli, nell'istesso giorno in cui giunse in Formia, fu notato subito in compagnia del noto antifascista Avv. Paone Mario, col quale strinse amicizia, trattenendosi con costui fino ad ora tarda della sera, per cui in paese fu subito conosciuto come un oppositore al Regime.

Il medesimo, durante la sua permanenza in Formia, fu sottoposto ad oculata vigilanza. Non è affatto vero, come asserisce nell'istanza, che egli abbia ricevuto pressioni perché si allontanasse da quel comune, tanto è vero che ha potuto svolgere la sua opera di insegnante, senza ricevere molestia alcuna, e che ripartì da Formia solo quando riprese servizio il titolare di filosofia e storia.

Ciò premesso, esprimo parere contrario all'accoglimento dell'istanza che restituisco.

Il Questore⁷

La sorveglianza della polizia segue il giovane Albertelli anche nella sua vita privata, quando segnala che in agosto si trasferisce col padre nella casa di campagna⁸.

Nel 1932 Pilo Albertelli risulta vincitore del concorso a cattedre di filosofia e storia. Temendo di non riuscire a prendere servizio come insegnante, e consapevole del diniego precedentemente ricevuto dalla Questura, si procura la raccomandazione di un Senatore del Regno, Agostino Berenini. Costui era di Parma, docente universitario e rettore dell'università di Parma fino al 1925, deputato socialista⁹, probabilmente conosciuto dal padre di Pilo e comunque parmense e antifascista come loro. Forse grazie al suo intervento l'Albertelli ottiene parere favorevole per accedere all'insegnamento; non si allenta però assolutamente la morsa della sorveglianza.

Ciò è testimoniato dalla seguente corrispondenza. Il 4 luglio 1932 il ministero dell'Interno invia una nota riservata al Questore di Roma in cui chiede sollecito riscontro alla nota 36178 del 5 giugno 1932, in cui si dice:

Il Senatore Berenini prega ricordare a S.E. Bocchini il colloquio con lui avuto a proposito del prof. Pilo Albertelli e nel quale ebbe dalla cortesia del Capo della Polizia assicurazione che il predetto Professore non sarebbe stato comunque ostacolato per la eventuale sua sistemazione nell'insegnamento.

Fa ora presente che si continua attorno al predetto Professore una vigilanza così visibile che naturalmente riesce deleteria per la sistemazione dell'Albertelli. Infatti di recente essen-

⁷ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Nota del Questore di Roma al Ministero dell'Interno - Direzione generale della P.S. Casellario politico centrale, 22 maggio 1931.

⁸ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Telegramma del Prefetto di Regma al Ministero dell'Interno, 13 agosto 1931.

⁹ *Agostino Berenini*, <https://storia.camera.it/deputato/agostino-berenini-18581026#nav> ed anche: <http://notes9.senato.it/web/senregno.nsf/5cf68b34c7af786ac12571140059a4cb/52151b5e71eb626f4125646f0058d63f?OpenDocument>

dosi egli recato a Modena per espletare un concorso si vide seguito in permanenza da due agenti i quali si trattennero ad attenderlo sulla soglia dell'Istituto nel quale egli stava sostenendo gli esami.

Anche recentemente in Roma nella sua abitazione in via Ciro Menotti 4 ebbe la visita di un funzionario od agente che gli richiese in visione la carta d'identità ed espresse la sua meraviglia perché mancava della impronta digitale.

Fa viva preghiera perché tale sorveglianza venga tolta o quanto meno fatta esercitare in modo meno appariscente¹⁰.

Il 1 luglio 1932 il senatore Agostino Berenini, aveva inviato una lettera al capo della Polizia E. E. Arturo Bocchini in cui diceva:

Eccellenza,

Memore delle sue cortesie e delle promesse fattemi a favore del giovane Pilo Albertelli sento il dovere di comunicarLe che questi è, nel recente concorso aperto dal Ministero dell'Educazione Nazionale per 15 cattedre di filosofia nei Licei del Regno, riuscito quinto su 200 concorrenti, e nel concorso speciale per Modena (liceo pareggiato annesso al collegio S. Carlo) è riuscito primo. Questo dimostra come io non invocavo protezione per chi non ne fosse degno.

Ora, l'Albertelli attende per scegliere quale posto gli verrà offerto dal Ministero, e ciò perché aspira ad un centro di studi al fine di prepararsi agli esami della libera docenza.

Ma, qualunque sia il posto che gli si offra, è assolutamente necessario che egli sia sottratto al pregiudizio di una vigilanza che non ebbe mai e non ha ora maggiormente giustificazione alcuna; ché proprio impeccabile sotto ogni punto di vista è la sua condotta politica, come Lei non dubito- avrà potuto accertare.

La sua promessa, che tanto valse a rendere tranquillo l'animo del giovane, tutto dedito agli studi, era appunto che alla richiesta che sarebbe stata fatta durante il concorso e che ora è iniziata per l'assegnazione del posto, Lei avrebbe provveduto perché si rilasciasse un certificato di incensurabile condotta politica.

Né io posso dubitare della promessa; ma mi permetto di ricordargliela perché senza il Suo pronto intervento non avvenga- per mero automatismo burocratico- il contrario.

Le esprimo, Eccellenza, tutta la mia gratitudine per l'assistenza che presta alla carriera di un giovane che ne è sotto ogni rapporto meritevolissimo¹¹.

Evidentemente sollecitato da questo intervento, il Questore di Roma afferma di non frapporre ostacoli allo svolgimento delle attività dell'Albertelli, pur mantenendo la sorveglianza, e invia una nota al Ministero dell'Interno in data 10 agosto 1932 in cui dice:

In relazione alla nota a margine informo che la vigilanza nei confronti del noto ex ammonito politico Albertelli Pilo per quanto oculata ed attenta, sia per non perderne le tracce che per accertare la eventuale attività politica, viene esercitata però in modo cauto e pertanto al medesimo non si arreca alcuna molestia né si frappone alcun ostacolo alla esplicazione delle sue lecite attività¹².

¹⁰ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Nota riservata del Ministero dell'Interno al Questore di Roma, 4 luglio 1932.

¹¹ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Lettera di Agostino Berenini al Capo della Polizia Arturo Bocchini, 1 luglio 1932.

¹² Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Nota del Questore di Roma al Ministero dell'Interno - Casellario Politico Centrale, 10 agosto 1932.

Tre giorni dopo arriva al Capo della Polizia la richiesta da parte del Ministero della Pubblica Istruzione del certificato di buona condotta per il prof. Pilo Albertelli, vincitore di concorso:

Il prof. Pilo Albertelli di Guido, che ha preso parte al recente concorso a cattedre di filosofia e storia nei RR. Istituti medi d'Istruzione, è stato compreso nella graduatoria dei vincitori.

Questo Ministero prima di assumerlo in servizio, ha chiesto per lui, come per gli altri vincitori, notizie a S.E. il Prefetto di Roma circa la condotta politica dello stesso.

Il Prefetto, nel dare le notizie politiche intorno a detto candidato, ha informato che questi ebbe un biennio di ammonizione, che ha terminato di espriare l'8 luglio 1930.

Dall'epoca in cui vennero adottati detti provvedimenti di polizia, l'Albertelli non ha dato più luogo a rilievi.

In ogni modo, prima di assumerlo in servizio, gradirei conoscere anche l'avviso di V.E. al riguardo: credo opportuno a questo scopo far osservare che, anche dopo la nomina, l'Albertelli potrebbe in ogni tempo essere allontanato dall'ufficio, qualora la sua condotta politica dovesse comunque dar luogo a rilievi.

Il Ministro¹³

Su questa nota, si legge scritto a penna: «Conferito con S.E. il Capo del Governo: Parere favorevole, salvo a controllarne l'opera e l'attività». La risposta ufficiale alla richiesta avviene quindi in data 16 agosto 1932:

si esprime parere favorevole per l'assunzione in servizio del soprascritto professore, vincitore del concorso a cattedre di filosofia e storia nei RR: Istituti medi d'Istruzione. Questo Ministero si riserva, però, di controllare l'opera e l'attività dell'Albertelli, dal punto di vista politico¹⁴.

Che la sorveglianza dell'insegnante fosse veramente assidua è testimoniato da altre due carte, di due mesi successive: la prima in cui la Questura di Roma comunica al Ministero dell'Interno e al Questore di Parma che «il noto antifascista prof. Albertelli Pilo, avendo vinto di recente il concorso per insegnante di filosofia, è stato destinato a Livorno, alla cui volta è partito il 9 corrente. È stato segnalato a quella R. Questura per la vigilanza»¹⁵ e una seconda carta in cui la Prefettura di Livorno comunica al Ministero dell'Interno l'indirizzo presso cui ha preso dimora «il sovversivo in oggetto», garantendo che «sullo stesso è stata disposta opportuna sorveglianza»¹⁶.

Le ultime carte conservate nel Casellario Politico Centrale riguardano l'ammissione di Pilo Albertelli al conseguimento della libera docenza in storia della filosofia antica. Queste carte vanno integrate con quelle conservate nel Fondo del Ministero della

¹³ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Nota 38/1932 dal Ministero della Pubblica Istruzione al Capo della Polizia – Ministero dell'Interno, 13 agosto 1932.

¹⁴ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Ministero dell'Interno in risposta alla nota 38/1932, 16 agosto 1932.

¹⁵ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Nota della Regia Questura di Roma al Ministero dell'Interno, Direzione Generale della P.S. Divisione Aff. Gen. E Riservati e per conoscenza al Questore di Parma, 12 ottobre 1932.

¹⁶ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Nota della R. Prefettura di Livorno al Ministero dell'Interno Casellario Politico Centrale, 26 ottobre 1932.

Pubblica Istruzione riguardanti il medesimo evento. Si deve tenere presente che il Regio Decreto 31 agosto 1933, n.1592, art. 275¹⁷ recitava che nessuno potesse conseguire la libera docenza se non fosse iscritto al partito fascista e se non avesse tenuto sempre regolare condotta. Se l'iscrizione al Partito Fascista Albertelli ce l'aveva dal 1933, per poter insegnare ai Licei, serviva ora di nuovo un certificato di buona condotta.

Il giovane studioso si candida alla libera docenza nella sessione del 1939. Il 31 agosto 1939 il Ministero dell'Educazione chiede al Prefetto di Roma:

Prego V.E. darmi con cortese sollecitudine, informazioni circa la condotta civile e politica del prof. Albertelli Pilo ordinario di filosofia, storia ed economia politica nel R. Liceo Ginnasio Umberto I Roma.

Tali notizie vengono richieste ai fini dell'eventuale avanzamento di carriera, per merito distinto, del predetto insegnante.

Raccomando la massima riservatezza. Il Ministro Belardinelli¹⁸

Questa richiesta genera nel Casellario Politico Centrale la ricostruzione di tutte le vicende dell'Albertelli, dapprima in una carta intitolata "Pro-memoria"¹⁹, che confluisce pressochè integralmente nella nota ufficiale del 3 ottobre 1939 n.81113 intitolata "Appunto" in cui si legge:

Il Ministero dell'Educazione Nazionale, nel 1932, chiese il parere di questa Direzione Generale nei riguardi del Prof. Albertelli Pilo di Guido, nato a Parma il 30.9.1907, ex confinato politico, il quale era stato compreso nella graduatoria dei vincitori al concorso a cattedre nei RR. Istituti medi di Istruzione.

Presi gli ordini dal Duce, questa Direzione Generale rispose al Ministero richiedente che nulla ostava all'assunzione in servizio dell'Albertelli, riservandosi, però, di controllare l'opera e l'attività di detto individuo dal punto di vista politico.

Da quell'epoca l'Albertelli, attualmente insegnante nel R. Liceo di Livorno, non ha più dato luogo a rimarchi con la sua condotta in genere; inoltre egli risulta iscritto al P.N.F. dal 1933.

Lo stesso Ministero dell'Educazione Nazionale ha chiesto, ora, a questa Direzione Generale se nulla osti all'ammissione dell'Albertelli a conseguire l'abilitazione alla libera docenza in Storia della filosofia antica. Si riferisce quanto sopra per le Superiori determinazioni²⁰.

Su questa carta del 3.10.1939 n. 81113, sopra le ultime tre righe, con matita blu, sembra sia scritto SI e pare che sotto il SI ci sia una M stilizzata.

Il giorno successivo, ovvero il 4 ottobre 1939 la Questura di Roma scrive al Ministero dell'Interno²¹, ricostruendo tutte le vicende di Pilo e chiedendo «se nulla

¹⁷ Al sito <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1933-08-31;1592!vig=>

¹⁸ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Superiore, Divisione I, Liberi docenti, II serie (1930-1950) da Albano a Albe, Busta 6, Fascicolo Albertelli Pilo, Lettera del Ministero dell'Educazione-Direzione Generale Istruzione Media Classica al Prefetto di Roma, 31 agosto 1939 n. 10490.

¹⁹ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Pro-memoria, prot. 79702, 27 settembre 1939.

²⁰ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Appunto del Ministero dell'Interno -Direzione Generale della P.S. Cas. Pol. Centr., Protocollo Casellario Po. C. 3 ottobre 1939 n. 81113.

²¹ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Nota

osti alla ammissione dell'Albertelli a conseguire l'abilitazione alla libera docenza in storia della filosofia antica» e rimanendo in attesa di conoscere le “superiori determinazioni”.

Il giorno seguente, 5 ottobre 1939, il Ministero dell'Interno comunica al Ministero dell'Educazione Nazionale:

In relazione al foglio a margine indicato, relativo alla domanda del nominato in oggetto per l'ammissione a conseguire l'abilitazione alla libera docenza in Storia della Filosofia antica, si comunica che al riguardo il DUCE si è espresso favorevolmente²².

Una comunicazione simile viene fatta in data 7 ottobre dallo stesso Ministero dell'Interno al Questore di Roma:

In relazione al foglio del 4 corr. n. 055621 si comunica che il Duce si è espresso favorevolmente all'accoglimento della domanda dell'antifascista Albertelli Pilo di Guido diretta ad ottenere l'ammissione a conseguire l'abilitazione alla libera docenza in Storia della filosofia antica. Si trascrive quanto questo Ministero ha comunicato col foglio N.81113/18282 del 3 corrente²³.

Il fatto che sia stato necessario addirittura l'intervento del Duce per l'ammissione di Albertelli alla libera docenza non è passato inosservato alla Direzione Generale dell'Istruzione Superiore che chiede immediatamente alla Direzione Generale dell'Istruzione Media spiegazioni in merito²⁴, ma in meno di un mese tale ufficio viene messo a tacere²⁵. Dal canto suo in realtà la Direzione dell'Istruzione Media aveva

n. 055621, da Regia Questura di Roma a Ministero dell'Interno Direzione Generale della P.S. Divisione Affari Generali e Riservati, 4 ottobre 1939.

²² Archivio Centrale dello Stato (Roma), Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Superiore, Divisione I, Liberi docenti, II serie (1930-1950) da Albano a Albe, Busta 6, Fascicolo Albertelli Pilo, Lettera dal Ministero dell'Interno al Ministero dell'Educazione Nazionale, Dir. Gen. Istruzione Media, 5 ottobre 1939 XVII

n. 81113/18282, in risposta alla richiesta fatta dal Ministero dell'Educazione del 3.8.1939 n. 10490.

²³ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n. 46, fascicolo Albertelli Pilo, Lettera del Ministero dell'Interno al Questore di Roma, 7 ottobre 1939.

²⁴ “Codesta Direzione Generale, su richiesta di questa, comunicava con nota del 26 luglio u.s. n.16355, che nulla v'era da eccepire circa la condotta del prof. Pilo Albertelli, ordinario nei RR. Licei-ginnasi e candidato alla libera docenza in Storia della Filosofia antica.

È ora pervenuta da parte del Ministero dell'Interno una nota, nella quale si accenna a decisioni prese dal DUCE del Fascismo Capo del Governo in merito all'ammissione dell'Albertelli agli esami di docenza.

Tale lettera, che è diretta a codesta Direzione Generale in risposta ad una lettera della stessa del 3 agosto, posteriore cioè alla sopra ricordata del 26 luglio, si invia qui unita con preghiera di favorire elementi che possano permettere a questa Direzione Generale di riferire a S.E. il Ministro di una questione di ammissione a libera docenza per la quale è stato necessario l'alto intervento del DUCE. Il Direttore Generale” Archivio Centrale dello Stato (Roma), Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Superiore, Divisione I, Liberi docenti, II serie (1930-1950) da Albano a Albe, Busta 6, Fascicolo Albertelli Pilo, Lettera dal Ministero dell'Educazione Nazionale – Direzione Generale dell'Istruzione Superiore a Direzione Generale dell'Istruzione Media Classica Scientifica e Magistrale degli Istituti di Educazione, 20 ottobre 1939.

²⁵ “In risposta alla lettera suindicata si comunica che la scrivente Direzione Generale non ha rivolto al Ministero dell'Interno alcuna richiesta di informazioni ai fini della ammissione agli esami di libera docenza del prof. Pilo Albertelli, ordinario di Filosofia e storia nel R. Liceo Ginnasio “Umberto I” di Roma.

Questa Direzione Generale ha chiesto invece al Prefetto di Roma, con lettera in data 31 agosto 1939 XVII, n.10490, che si unisce in copia, notizie sulla condotta civile e politica del prof. Pilo Albertelli, ai soli effetti di un eventuale avanzamento di carriera per merito distinto.

mandato in data 26 luglio 1939 alla Direzione Generale dell'Istruzione Superiore il suo nulla osta, comunicando che non aveva « nulla da eccepire circa la condotta morale, civile e politica del prof. Albertelli Pilo, ordinario di storia, filosofia ed economia politica nei RR. Licei-ginnasi, e che a suo carico non sono in corso provvedimenti di carattere disciplinare»²⁶. L'ammissione alla libera docenza dell'antifascista e sovversivo Albertelli ha dunque necessitato l'intervento del Duce.

Solo successivamente a tutti questi passaggi burocratici la Commissione giudicatrice si è potuta riunire in data 12 febbraio 1940, e stila su foglio manoscritto l'esito della valutazione:

Esame di abilitazione alla libera docenza in Storia della filosofia antica
Sessione 1939

Relazione della Commissione sul candidato dr. Prof. Albertelli Pilo

Il dr. Albertelli presenta gli scritti: "Gli Eleati: testimonianze e frammenti" e "La dottrina parmenidea dell'essere" e un altro sul problema morale nella filosofia di Platone. I lavori dell'Albertelli sono condotti direttamente sulle fonti con larga conoscenza della letteratura sull'argomento. Tuttavia, secondo alcuni Commissari, le introduzioni agli Eleati non si elevano nel loro complesso a un tutto organico; e d'altra parte la interpretazione dell'Albertelli sembra ispirata a presupposti teorici, i quali difficilmente possano aver avuto luogo nel periodo da lui preso a studiare. Più giustamente, sembra, abbia accettata la tesi di uno svolgimento graduale del pensiero etico di Platone. Nella prova orale il candidato ha mostrato buone attitudini didattiche.

La Commissione M.F. Sciacca A. Banfi Ugo Spirito Aurelio Covatti (quinta firma illeggibile)

La Commissione ritiene a maggioranza di tre voti il candidato Albertelli Pilo idoneo alla libera docenza in storia della filosofia antica.

M.F. Sciacca A. Banfi Ugo Spirito Aurelio Covatti (quinta firma illeggibile)²⁷

Per il testo su gli Eleati, Albertelli aveva faticato molto e lo aveva pubblicato a sue spese con la casa editrice Laterza (Albertelli 1939a). In una lettera del 5 novembre

A tale richiesta la Prefettura di Roma ha risposto con lettera in data [1]4 ottobre u.s. n.55621, che si trasmette in copia, nella quale si fa rinvio alla nota del Ministero dell'Interno del 5 ottobre scorso n. 81113/18282, diretta, secondo la stessa Prefettura, a codesta Direzione Generale.

Ora, se è vero che la citata lettera del Ministero dell'Interno è indirizzata a questa Direzione Generale in risposta a nota n.10490, è vero altresì che con tale numero di protocollo si è scritto come si è detto al Prefetto di Roma per aver notizie sul conto del Prof. in oggetto ai fini di un suo eventuale avanzamento di carriera per merito.

Con i chiarimenti su esposti si restituisce la lettera del Ministero dell'Interno concernente il prof. Albertelli. Il Direttore generale." Archivio Centrale dello Stato (Roma), Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Superiore, Divisione I, Liberi docenti, II serie (1930-1950) da Albano a Albe, Busta 6, Fascicolo Albertelli Pilo, Lettera dal Ministero dell'Educazione Nazionale – Direzione Generale dell'Istruzione Media Classica Scientifica e Magistrale degli Istituti di Educazione a Direzione Generale dell'Istruzione Superiore, 14 novembre 1939.

²⁶ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Superiore, Divisione I, Liberi docenti, II serie (1930-1950) da Albano a Albe, Busta 6, Fascicolo Albertelli Pilo, dal Ministero dell'Educazione Nazionale-Direzione Generale dell'Istruzione Media Classica Scientifica e Magistrale degli Istituti di Educazione alla Direzione Generale dell'Istruzione Superiore, Nota n. 16355 del 26 luglio 1939.

²⁷ Archivio Centrale dello Stato (Roma), Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Superiore, Divisione I, Liberi docenti, II serie (1930-1950) da Albano a Albe, Busta 6, Fascicolo Albertelli Pilo, Relazione della Commissione per l'esame di abilitazione alla libera docenza in Storia della filosofia antica.

1939 (Alfieri 1984, 56) all'amico Vittorio Enzo Alfieri racconta di averlo portato in dono a Giovanni Gentile²⁸ poco prima dell'esame di abilitazione:

Sono stato da Gentile a portargli il volumetto. È stato, come sempre, cortese. Ma non mi ha detto nulla di concreto, mentre invece avrei sperato che mi dicesse di rivolgermi a lui se per il futuro avevo qualcosa da stampare, tanto più che ha notato subito che l'ultima pubblicazione è stata fatta a mie spese.

Invece è stato squisitamente cortese con me Spirito che ho avuto occasione di vedere all'Istituto Superiore di Magistero.

Albertelli consegue dunque la libera docenza a maggioranza di tre voti, su cinque commissari. Per l'occasione ha presentato tre pubblicazioni: quella sugli Eleati (Albertelli 1939a), una su Parmenide (Albertelli 1935) e un'altra su Platone (Albertelli 1939b). Non ha presentato per la libera docenza un'altra pubblicazione che è pure del 1939 in cui si parla delle antinomie dell'educazione. In questo testo descrive con molta chiarezza e puntualità la relazione educativa, il rapporto maestro – scolaro, e l'autonomia e la libertà che va tutelata per entrambi. Interessante mi sembra soprattutto il passaggio in cui rivendica l'autonomia dell'insegnante che viene «turbato da volontà e esigenze poste repentinamente dall'estrinseco.» Quest'affermazione, se teniamo presente il modo in cui l'Albertelli è stato controllato dalla polizia fascista, assume infatti, proprio nel 1939, un tono tutto particolare.

Ora se, da questo punto di vista, la richiesta dell'autonomia dello scolaro apparirà giusta e santa, e appunto perciò tante volte e così energicamente è stata richiesta nel passato e ancor più nel presente, nello stesso tempo dovremmo richiedere l'autonomia del maestro, il quale a sua volta deve poter costruire da sé il suo mondo, o, che è lo stesso, la sua scuola, senza essere turbato da volontà e esigenze poste repentinamente dall'estrinseco. (...) Troppo spesso si dimentica che, se la scuola è libertà, essenzialmente libertà, varrà la pena d'insistere qualche volta sull'autonomia del maestro (Albertelli 1939c).

Albertelli ha insegnato filosofia e storia dal 1935 al 1941 nel liceo "Umberto I" di Roma, che ora porta il suo nome. Era un insegnante apprezzatissimo dai suoi allievi. Uno di loro scrive: «Non era un professore qualunque, non ci guidava in virtù di una investitura o di un incarico, ma in quanto si sentiva la sua superiorità reale e innegabile, si avvertiva che era un gradino più su» (Portelli 2012, 84). Nel 1932 si sposa con Amelia De Martino da cui ebbe due figli Guido e Sergio che al momento della sua morte avevano 15 e 12 anni (Glielmi-Rossi 2019, scheda vittima Pilo Albertelli). Nel 1941 ottenne di essere comandato presso l'Istituto di Studi Filosofici (Alfieri 1984, 12-13). Nel 1942 fu tra i fondatori del Partito d'Azione. Dopo l'8 settembre 1943 divenne uno dei principali capi militari della resistenza romana (Gentili-Pirone 2019, 75-76). Arrestato il 1 marzo 1944 fu torturato anche a via Tasso e poi ucciso il 24 marzo 1944 alle Fosse Ardeatine. Gli fu conferita la medaglia d'oro al valor militare nel 1947 (Alfieri 1984, 27-28).

Le linee educative promosse da Albertelli emergono dalle testimonianze di amici e

²⁸ Questa copia, con la dedica di Albertelli a Gentile "a S.E. Giovanni Gentile deferente omaggio Albertelli", si conserva nella biblioteca di Filosofia dell'Università La Sapienza di Roma.

studenti, e dai suoi scritti. Egli fu un uomo di studi dedito alla filosofia e alla ricerca, fine filologo e conoscitore critico dello sviluppo del pensiero. Nel suo animo era presente una concezione immanentistica legata al mondo dell'esperienza e un'invincibile aspirazione alla trascendenza (Alfieri 1984, 20-22). Fu un educatore autentico e un insegnante di successo. Dalle testimonianze dei suoi studenti si evince quanto fossero importanti i colloqui con loro: era considerato un maestro socratico perché discuteva e ragionava con gli alunni cercando di accendere le loro anime (Alfieri 1984, 12. 23-25. 29). Gli stava a cuore l'autonomia dello scolaro ma non di meno anche l'autonomia del maestro. Fu infine un politico militante, capace di "riaffermare il suo insegnamento guidando allievi e popolani nella lotta armata per la libertà" (Alfieri 1984, 28). Albertelli fu di contrasto al messaggio fascista col pensiero, con lo studio e con il suo modo di educare i giovani. Non a caso l'epiteto usato più di frequente per definirlo nelle carte del Casellario Politico Centrale è quello di antifascista e sovversivo.

Gioacchino Gesmundo e don Pietro Pappagallo

Gesmundo e Pappagallo furono amici fraterni. Entrambi nativi di Terlizzi, in Puglia: accomunati dalla terra, dall'amore per l'uomo e per la libertà. Il primo insegnante al liceo scientifico Cavour, maestro di antifascismo, commissario politico dei Gap, il secondo sacerdote, impegnato nell'apostolato sociale in fabbrica, attivo nella Resistenza: morirono insieme alle Fosse Ardeatine. Già il nipote di don Pietro Pappagallo affermò le affinità tra questi due uomini, nonostante le loro diversità: «voi non sapete dire se questo è don Pietro o è Gesmundo, perché tutte e due le loro entità si confondono, si può dire che uno è più prete dell'altro e quell'altro è più comunista dell'altro nel senso che per comunista vogliamo intendere l'altruismo del prossimo» (Portelli 2012, 17).

Don Pietro Pappagallo fu l'unico sacerdote fra le 335 vittime alle Fosse Ardeatine (Vecchio 2015). Pagò con la vita la sua opera sociale di soccorso a ricercati per motivi politici o razziali. Nelle motivazioni addotte per il suo arresto da parte dei nazisti si legge: «attività comunista, accusato di favoreggiamento nei confronti dei patrioti»²⁹ e ancora «Arrestato perché, pur non appartenente ad alcun partito, ha collaborato per fornire vestiari e aiuti finanziari, falsi documenti, armi e alloggi a tutti coloro che erano perseguitati dai nazi-fascisti: ebrei, antifascisti, ufficiali, patrioti e prigionieri alleati»³⁰.

Nasce a Terlizzi (Ba) nel 1888 da Michele e da Maria Tommasa Guastamacchia, quinto di otto fratelli. Viene ordinato sacerdote a Molfetta nel 1915. Si trasferisce a Roma nel 1925 con il permesso del suo vescovo, per studiare diritto canonico e svolgere qualche attività pastorale. Pochi mesi dopo l'arrivo ricevette l'incarico di assistere

²⁹ Glielmi, Alessia, e Marielisa Rossi. 2019. *Archivio biografico virtuale delle vittime delle Fosse Ardeatine (ViBiA)*, scheda vittima: Pappagallo Pietro. Traduzione dal tedesco della scheda dell'arrestato dai nazisti. Esemplari posseduti dal Museo Storico della Liberazione (Roma), diritti riservati.

³⁰ Glielmi, Alessia, e Marielisa Rossi. 2019. *Archivio biografico virtuale delle vittime delle Fosse Ardeatine (ViBiA)*, scheda vittima: Pappagallo Pietro. Scheda del martire a cura dell'Associazione nazionale tra le famiglie dei martiri trucidati dai nazi-fascisti. Esemplari posseduti dal Museo Storico della Liberazione (Roma), diritti riservati.

gli operai del convitto della società Cisa Viscosa al quartiere Prenestino di Roma. In quella fabbrica ci lavoravano quasi 3000 operai a turno continuo; venivano quasi tutti dal sud. Le esalazioni chimiche a cui erano esposti causavano disturbi di natura neurologica e molti di loro si ammalavano seriamente. Don Pietro denunciò apertamente le condizioni disumane di lavoro degli operai e si pose al loro fianco richiedendo turni di lavoro meno massacranti e tutela della salute (Portelli 2012, 47-48. Lisi 1995, 55). Il dirigente della fabbrica per arginare una situazione che poteva diventare troppo turbolenta si rivolse a mons. Ferdinando Baldelli che bloccò l'operato di don Pappagallo, il quale fu costretto a lasciare l'incarico (Brucoli 2007, vol. 1. 105-112).

Nel 1928 don Pietro viene nominato viceparroco in san Giovanni in Laterano, successivamente nel 1929 diventa cappellano delle suore Oblate del Bambino Gesù nella casa di via Urbana, dove abitò fino al momento dell'arresto. Nel 1931 viene nominato chierico beneficiato della Basilica patriarcale di santa Maria Maggiore, collaborando con i cardinali Gasparri e Cerretti.

Durante l'occupazione nazista don Pappagallo collaborò intensamente alla lotta clandestina, e si prodigò al soccorso di ebrei, soldati sbandati, antifascisti ed alleati in fuga, dando loro aiuto per nascondersi, così come si ricorda nella motivazione per il conferimento della medaglia d'oro al merito civile che gli conferì il presidente della Repubblica Oscar Luigi Scalfaro nel 1998. Nel 1945 Roberto Rossellini si ispirò alla sua figura (e a quella di don Giuseppe Morosini) per realizzare il personaggio di don Pietro, interpretato da Aldo Fabrizi, nel film "Roma città aperta" (Ramogida, 2015, 100-101). Don Pietro venne tradito da un delatore, Gino Crescentini, arrestato il 29 gennaio 1944, portato a via Tasso, torturato e ucciso poi alle Fosse Ardeatine il 24 marzo 1944 all'età di 56 anni (Portelli 2012, 245. Lisi 1995).

Si trovano testimonianze su don Pietro nelle lettere di Gioacchino Gesmundo alla sorella. Quando Gioacchino arrivò a Roma, all'età di 20 anni, ebbe subito bisogno del suo aiuto per trovare un alloggio ed in seguito il sacerdote lo sostenne economicamente:

Ti accludo la ricevuta della tassa che don Pietro ha dovuto pagare per me. Resta assodato che ai primi di gennaio era impossibile, per me, pagare (23 febbraio 1933).

Dopo aver preso domicilio in Roma contrassi un debito di £ 1300 con don Pietro. (...) La somma presa da don Pietro rappresenta lo stipendio di due mesi (11 gennaio 1934).

Le solite difficoltà finanziarie non mancano, ma con l'aiuto di don Pietro tento di superarle (23 ottobre 1934) (Gesmundo 2007, 44. 56-57. 75).

Don Pietro si configura per il giovane Gioacchino, tanto assillato dalle ristrettezze economiche, come una guida spirituale che aiuta a prendere decisioni e non inganna. Così forse doveva essere anche per altre persone.

Del resto proprio don Pietro mi ha spinto a prendere la decisione di cui ho già detto. Alle sue pressioni – amichevoli s'intende – non riuscivo mai ad opporre alcun argomento valido (28 novembre 1935).

Son sicuro che don Pietro non m'inganna. D'altronde siamo in ottimi rapporti (22 febbraio 1938) (Gesmundo 2007, 92. 132)

Di don Pietro Pappagallo, per quel che son riuscita a trovare per ora, ci rimangono pochissimi scritti. Alcune lettere, inviate ad un giovane amico Michele Gargano, edite da Brucoli (2007, II, 128-131), da cui si evince la sua pedagogia, ereditata forse anche da un sano stile di vita tipico delle famiglie numerose meridionali. Per vivere bene basta poco: pane e cipolla. Non deve mancare però la libertà e il coraggio. Pronti al sacrificio ma fiduciosi in un futuro migliore.

Carissimo Michele,

grazie del tuo gentile ricordo. Qui la solita vita. Novità: la scuola non si apre per negata autorizzazione delle competenti autorità causata dallo stato di guerra. Forse sarà meglio.

Santa libertà e pane per quanto strettamente necessario.

Pane e cipolla e santa libertà. Era così stato stabilito dall'economia della Divina Provvidenza. Forse mi troverò meglio. Coraggio. I sacrifici di oggi ci faranno meglio assaporare la vittoria del prossimo domani (28 settembre 1942) (Brucoli 2007, II, 129)

Altri spunti interessanti vengo da un'altra lettera diretta sempre a Michele Gargano. La vita è una lotta quotidiana, e alcune cose bisogna saperle sopportare con rassegnazione. D'altro canto, la vita è bella e bisogna saperla godere anche nell'allegria. E infine bisogna essere audaci.

Michele carissimo,

mi sono molto rattristato nel sentirti non bene, non come al solito, che di salute ne hai da vendere. Sarà cosa da poco, come spero, e mi auguro di sentirti rimesso e non solo, ma allegro sempre, come il solito mattacchione, mandando per aria gli ipocondriaci, il malumore e la depressione.

Scrivimi con altro tono, ma sempre con sincerità. Allontana la tristezza e le preoccupazioni. La vita sta nell'allegria e nel sapersela prendere. A mali estremi, rimedi estremi... Via, coraggio, non mi far pensare neanche lontanamente più alla tua depressione. E poi... "audaces fortuna iuvat"; sì, audaci, anche nella spensieratezza e nell'allegria, se possibile. Ho avuto notizie da Jone, mia cugina, per la salute del marito. Quando ti sarà possibile cerca di fare una capatina alla clinica e fammi sapere qualche cosa di preciso. Più di tutto porta a loro il tuo conforto e il tuo incoraggiamento nel saper sopportare con rassegnazione tutto il male che si presenta nella lotta quotidiana della vita. Sappi fare da vero e saggio maestro. Ma prima di tutto impara tu a vivere come è necessario vivere, specie oggi (22 ottobre 1942) (Brucoli 2007, II, 130-131).

Le linee educative di don Pappagallo, che furono di contrasto al fascismo, possono scorgersi nelle opere da lui compiute in vita: accolse e aiutò i perseguitati dal regime e sostenne gli operai chiedendo un trattamento lavorativo più equo e la tutela della loro salute. Questo evidente impegno sociale fu la causa della sua persecuzione.

Gioacchino Gesmundo nasce il 20 novembre 1908 a Terlizzi (Ba), ultimo di sei figli. Si diploma nel 1928 e si trasferisce a Roma per insegnare in alcune scuole elementari a Sette Camini e poi a Tor Sapienza. Nello stesso anno 1928 si iscrisse all'Istituto Superiore di Magistero in Roma e si laureò nel 1932. Nel 1933 e nel 1934 insegna storia e filosofia a Formia e poi a Rieti. Dall'ottobre 1934 inizia ad insegnare nel Regio Liceo scientifico Cavour di Roma dove rimarrà fino al 1944. Nel luglio del 1943 si iscrive al

Partito Comunista Italiano (Trombadori 1945) e partecipa attivamente alla Resistenza (Portelli 2012, 42. 84. 121). È stato arrestato nella sua casa in seguito a delazione il 29 gennaio 1944, trasferito a via Tasso, torturato e ucciso il 24 marzo 1944 alle Fosse Ardeatine a soli 35 anni.

È stato un insegnante apprezzato dai suoi allievi, sia a scuola sia nei corsi di formazione politica che teneva a casa sua. Ricorda Carla Capponi, dirigente del Pci, componente dei Gap centrali e partecipante all'azione di via Rasella:

Gioacchino aveva creato nella sua casa una base clandestina che per un certo tempo era stata anche redazione de "L'Unità". (...) Le sue ore di lezione erano sempre affollate di compagni e compagne, non più di una decina alla volta poiché un numero maggiore avrebbe creato sospetti. Il professore insisteva sempre sul fatto che la lotta che stavamo compiendo non poteva né voleva essere una "rivoluzione" come in Russia. Ci spiegava che il popolo italiano aveva sulle spalle vent'anni di silenzio politico: un'intera generazione era cresciuta nell'assoluta ignoranza di qualsiasi forma di democrazia e di impegno politico e non era quindi pensabile che il popolo avesse la capacità di passare dalla totale inerzia politica a un'azione di lotta rivoluzionaria. (...) Ci spiegava che il compito dei comunisti era quello di intervenire per guidare le masse a prendere coscienza di sé, ad avviarsi verso forme nuove di democrazia. Noi dovevamo porci alla testa di quello scontento e guidarlo onde impedire che si orientasse verso forme di ribellismo anarchico, di protesta disorganizzata e quindi perdente. Il percorso di questa evoluzione politica delle masse lo prospettava come lungo e difficile, e per questo era fondamentale respingere ogni forma di settarismo, di chiusura ideologica. Si doveva costruire una grande alleanza antifascista, appoggiando e aiutando ogni movimento a esprimersi nella lotta (Nipoti Gesmundo 2009, 27).

Alvaro Marchini così ricorda Gesmundo:

Non era il professore, era l'amico, il compagno dei suoi allievi, che imparavano a conoscere attraverso lui il vero volto della vita. Era comunista nell'idea e nell'azione, anche nella più piccola azione. Il suo appartamento all'ultimo piano, in un grande palazzo popolare di Porta Metronia, era il ritrovo di tutti i suoi allievi bisognosi di consigli e di affetto. La sua casa era aperta a tutti gli onesti, ed egli si sentiva beato e felice quando poteva riunire intorno a sé quei ragazzi, alcuni più grandi, già laureati, forse già capi di famiglia. Si intratteneva con loro, voleva sapere che cosa facessero, scrutava le loro anime, dava consigli, rimproveri, parole di conforto e di speranza: conosceva i difetti e i pregi di ognuno, conosceva i loro caratteri perché egli stesso li aveva formati. Sentiva che il suo compito non si esauriva fra le pareti dell'aula: continuava le sue preziose lezioni a casa, vero tempio di fede e di studio (Nipoti Gesmundo 2009, 33).

L'affetto degli alunni per il professore era ricambiato. Gesmundo infatti solo ai suoi alunni permetteva piena libertà nei suoi riguardi perché era sicuro del loro affetto.

A una sola categoria di persone permetto la piena libertà nei miei riguardi: ai miei alunni ed ex-alunni. E il motivo è facilmente comprensibile. In questo caso non solo non si abuserà mai della concessa libertà, ma vi è il fatto che io sono perfettamente sicuro della stima e dell'affetto dei miei alunni (15 maggio 1938) (Gesmundo 2007, 136).

Lo stile educativo di Gesmundo fu di contrasto al regime perché iniziava gli stu-

denti alla riflessione critica, e perché fu un insegnante autorevole ma non certo autoritario.

Le vicende di questi tre uomini gettano luce sul modo in cui lavoravano alcuni insegnanti ed educatori contrari al fascismo. Le loro storie però illustrano anche il modo in cui il regime li ha perseguitati fino a farli morire.

Bibliografia

- “Agostino Berenini”, <https://storia.camera.it/deputato/agostino-berenini-18581026#nav> data di accesso: 30 luglio 2019 ed anche: <http://notes9.senato.it/web/senregno.nsf/5cf68b34c7af786ac12571140059a4cb/52151b5e71eb626f4125646f0058d63f?OpenDocument> data di accesso: 30 luglio 2019.
- Albertelli, Pilo. 1935. “La dottrina parmenidea dell’Essere.” *Annali della R. Scuola Normale di Pisa* IV: 327-334.
- Albertelli, Pilo. 1939a. *Gli Eleati. Testimonianze e frammenti*. Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Albertelli, Pilo. 1939b. *Il problema morale nella filosofia di Platone*. Roma: Editrice Sallustiana.
- Albertelli, Pilo. 1939c. “Le antinomie dell’educazione.” In *La Cultura Magistrale. Enciclopedia dei Maestri*. Milano: Edizioni Viola.
- Alfieri, Vittorio Enzo. 1984. *Pilo Albertelli. Filosofo e martire delle Fosse Ardeatine*. Milazzo: Spes.
- Anonimo. 1944. “La scuola italiana mobilita le sue forze per la guerra di liberazione nazionale.” *La voce della scuola*, 20 maggio.
- Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n.46, fascicolo Albertelli Guido n.79394.
- Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n.46, fascicolo Albertelli Nullo n.110058.
- Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, busta n.46, fascicolo Albertelli Pilo n.18282.
- Archivio Centrale dello Stato (Roma), Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Superiore, Divisione I, Liberi docenti, II serie (1930-1950) da Albano a Albe, Busta 6, Fascicolo Albertelli Pilo.
- Brucoli, Renato. 2007. *Pane e cipolla e santa libertà : Don Pietro Pappagallo, martire alle Ardeatine*. Ruvo di Puglia, Corato, Terlizzi: Regione Puglia, Centro regionale servizi educativi e culturali Ba/5
- [Calogero, Guido] 1960. “Albertelli Pilo.” In *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 1, 674-675. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Charnitzky, Jürgen. 1996. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia Editrice.
- De Felice, Renzo. 1968. *Mussolini il fascista, II, L’organizzazione dello Stato fascista 1925-1929*. Torino: Einaudi.

- Falconi, Ettore. 1960. "Albertelli Guido." In *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 1, 674. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Gabrielli Gianluca, e Davide Montino, cur. 2009, *La scuola fascista: istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*. Verona: Ombre corte.
- Gagliardo, Alberto. 2016. "Scuola." In *Fascismo e società italiana. Temi e parole-chiave*, a cura di Carlo De Maria, 345-360. Bologna: BraDypUS.
- Galimi, Valeria. 2014. "Politica della razza, antisemitismo, Shoah." *Studi Storici* 55, 1: 169-181.
- Gentili, Sergio e Aldo Pirone. 2019. *Roma '43-44. L'alba della Resistenza*. Roma: Bordeaux edizioni.
- Gesmundo, Gioacchino. 2007. *Lettere ai familiari (1930-1943)*. Terlizzi (Ba): ED Insieme.
- Ghizzoni, Carla. 2017. "L'infanzia nell'Italia fascista." In *Il Novecento: il secolo del bambino?*, a cura di Mario Gecchele, Simonetta Polenghi e Paola Dal Toso, 93-112. Parma: Edizioni Junior – Gruppo Spaggiari.
- Glielmi, Alessia, e Marielisa Rossi. 2019. *Archivio biografico virtuale delle vittime delle Fosse Ardeatine (ViBiA)*, scheda vittima: Albertelli Pilo, Gesmundo Giacchino, Pappagallo Pietro. Esemplari posseduti dal Museo Storico della Liberazione (Roma) e dall'Associazione nazionale famiglie italiane martiri, diritti riservati.
- La voce della scuola*. 1944. 1: 20 maggio.
- Lisi, Antonio. 1995. *Don Pietro Pappagallo. "Un eroe, un santo"*. Rieti: Libreria Moderna.
- Maselli, Gabriele. 1948. "Albertelli Pilo." In *Enciclopedia Italiana 1938-1948*, 112-113. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Montino, Davide. 2005. *Le parole educate: libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*. Milano: Selene.
- Nava Mambretti Angela, e Angelo Semeraro, cur. 1999. "*La voce della scuola*" (1944-1953). Lecce: Argo.
- Nipoti Gesmundo, cur. 2009. *Gioacchino Gesmundo. Testimonianze. Nel centenario della nascita (20 novembre 1908-2008)*. Terlizzi (Ba): ED Insieme.
- Ostenc, Michel. 1981. *La scuola italiana durante il fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Portelli, Alessandro. 2012. *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli.
- "Ricordo di don Pietro". 1944. *Italia Nuova*, 10 giugno.
- Ramogida, Simonetta. 2015. *Roma città aperta: a 70 anni dall'uscita del film: Vito Annicchiarico, il piccolo Marcello, racconta il set con Anna Magnani, Aldo Fabrizi e Roberto Rossellini*. Roma: Gangemi.
- Regio Decreto 31 agosto 1933, n.1592. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1933-08-31;1592!vig=> Data di accesso: 30 luglio 2019.
- Toscano, Mario. 2015. "Il dibattito storiografico sulla politica razziale del fascismo." In *Leggi razziali. Passato/presente*, a cura di Giorgio Resta, Vincenzo Zeno-Zenovich, 9-41. Roma: Roma Tre-Press.
- [Trombadori, Antonello] 1945. "Gioacchino Gesmundo." *Rinascita* 3: 83-84. http://bd.fondazionegramsci.org/bookreader/resistenza/Rinascita_1945-A2_n3_.html#page/19/mode/1up Data di accesso: 30 luglio 2019.

Vecchio, Giorgio. 2015. "Pappagallo Pietro." In *Dizionario Biografico degli Italiani*. Vol. 81. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani. Pubblicato solo in versione on line: [http://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-pappagallo_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-pappagallo_(Dizionario-Biografico)/) Data di accesso: 30 luglio 2019.

SEZIONE MISCELLANEA

ANGELA GIALONGO

MEDIEVAL FALSEHOODS REGARDING WOMEN

LE BUGIE MEDIEVALI SULLE DONNE

This contribution hinges on lies as real historical evidence of gender relations, and therefore useful tools in the documentation of relations between the sexes. Indeed, without this kind of investigation, the history of the medieval mentality would lack an essential component. It is, however, possible to analyse French and Italian moral/didactic literature sources and their iconography and relate them to the official teachings imparted from the latter centuries of the second millennium onward.

Il contributo analizza le *bugie* come prove storiche di tutto rispetto, cioè come strumenti utili per documentare gli standard delle relazioni sociali tra i sessi. Senza il loro studio la storia delle mentalità rimarrebbe priva di un contributo essenziale. Nelle fonti francesi ed italiane della letteratura morale-didascalica e nei loro apparati iconografici è possibile analizzare le principali bugie sulle donne e metterle in relazione con gli insegnamenti ufficiali impartiti dai secoli conclusivi del secondo millennio.

Key words: falsehoods; exegesis; medieval didactic literature; women.

Parole chiave: bugie; esegesi; letteratura didattica medievale; donne.

La colomba e il corvo

La intimidatoria Verità che strappa la lingua alla Bugia con una tenaglia di fuoco è una esclusiva *performance* iconografica della mentalità medievale.

La descrizione del Vasari su un perduto affresco trecentesco fiorentino ce ne restituisce i ritratti: la prima è «ignuda, bella», appena velata, con in mano un ramo d'olivo e sulla testa una bianca colomba; l'altra «è una femmina vestita di nero» con in mano una «verghetta avvoltolata su una serpe» e sulla testa «uno corbo» (Cammorosano 1994, 500).

Sulla stessa lunghezza d'onda, circa tre secoli dopo Cesare Ripa, nelle sue fortunate sette edizioni comprese quelle illustrate dell'*Iconologia*, esibiva dal 1593 la Bugia come una ragazza brutta, zoppa, equipaggiata di coda nera, contrapponendola alla bianca, nuda Verità, splendente di bellezza, luce divina e bontà¹.

¹ Bugia: «Donna, giovane, brutta, ma artificiosamente vestita di color cangiante, dipinto tutto di mascare di più sorti, e di molte lingue. Sarà zoppa, cioè con una gamba di legno, tenendo nella sinistra mano un fascetto di paglia accesa. Santo Agostino dipinge la Bugia dicendo, che è falsa significazione della voce di coloro, che con mala intentione niegano, ovvero affermano una cosa falsa. Et però si rappresenta in una donna giovane, ma brutta, essendo vizio

La incentivante sceneggiatura iconografica aveva lo scopo di rappresentarle in modo ostentatamente dualistico.

A partire dall'arte francese delle chiese romaniche fino al Cinquecento toscano e ben oltre², queste immagini documentano non soltanto la loro funzione religiosa e civica nelle città comunali (Cammarosano 1994, 499) ma anche, a ben guardare, il modo di rappresentare e di misurare la complessa tensione medievale tra verità e menzogna attraverso la rappresentazione del femminile.

Va comunque puntualizzato che il problema di rendere visibili concetti astratti era stato risolto da tempo con la consuetudine, già presente nella Grecia classica, di personificarli in genere con vesti muliebri (Burke 2001, 71). Una trovata di successo riciclata dai codici figurativi medievali e da quelli dei secoli successivi. Le virtù teologali, morali, operative e le arti liberali venivano per lo più raffigurate, durante l'impero carolingio, sotto queste sembianze³. Compresa la Giustizia – reclutata negli affreschi giotteschi della Cappella degli Scrovegni – e il Diritto.

A dispetto del fatto che *lo status mulieris* per i giuristi e i legislatori medievali fosse contrassegnato dalle restrizioni e limitazioni applicate alla capacità giuridica di un soggetto considerato instabile (Minucci 1989; Lombroso e Ferrero 2009, 89).

Perfino la Forza, per gli scultori delle cattedrali francesi del XIII, veniva messa in scena con una gentildonna che maneggiava abilmente, in spoglie militaresche, armi, scudo, cotta di ferro e spada.

Queste personificazioni non erano realistiche, non riflettevano la realtà sociale, la distorcevano.

La Verità e la Bugia, in qualità di figure allegoriche trecentesche (Bettetini 2004), seguendo questo schema ben collaudato nel corso dei secoli, sfoggiano così pose, colori e accessori carichi di significati metaforici, funzionali a un'arte didattica sostitutiva della lettura dei testi sacri.

Forse le immagini dipinte e scolpite non erano sempre facilmente riconoscibili e comprensibili per le comunità illetterate, che erano comunque abituate, grazie all'intuizione di Gregorio Magno (590-604)⁴, ad assimilarne più i contenuti moralistici che ad avvalersi di incentivi estetici o riflessivi.

Il senso della contrapposizione fra bianco (velo/colomba) e nero (vestito/corvo) non poteva però sfuggire ai *rudes* che erano in grado di associare la viscida presenza del serpente sulla «verghetta» della Bugia al concetto del male. Anche per gli analfabeti le prime labbra che avevano demolito il mondo e la specie umana, erano state proprio quelle del rettile e della sua complice.

servile, e fuggito sommamente nelle conversazioni de' nobili [...]» (Ripa 1995). Le voci Bugia e Verità dell'*Iconologia* sono anche disponibili su www.asim.it www.archivi.info. Consultato 23.4.2019.

² Sulla vitalità di questa tematica allegorica nell'Italia preunitaria e postunitaria si colloca l'opera *La possa del tempo scopre la verità. La verità strappa la lingua alla menzogna* (del pittore napoletano Tommaso de Vivo (1787-1884).

³ I codici miniati insieme alla grande pittura e alla scultura sono ricchi di raffigurazioni simboliche in vesti femminili delle sette arti liberali, già dai tempi di Carlo Magno (Frova 1974, 25 sgg.).

⁴ «La scrittura è per chi sa leggere [...] le immagini per gli analfabeti che le vedono [...] specialmente per i barbari, la pittura vale come una lettura» scriveva Gregorio Magno nella nota lettera a Sereno, vescovo di Marsiglia. Lettera 13, Epistola XI, PL 77, col.1128.

La storia della caduta umana è cominciata quindi con una bugia.

Il rifiuto totale della menzogna è un paradigma centrale della cultura dottrinale del secondo millennio, che vietava, anche attraverso le arti visive, ai cristiani colti e incolti di alterare la verità. I bugiardi infatti, banditi dalla Bibbia e dal nono comandamento, erano esclusi dalla città di Dio (Bibbia, Salmo 101:7(NR)).

L'esaltazione del dovere della Verità, esercitato come arte dell'anima perfetta, ha contemporaneamente tracciato, fin dai primi secoli del cristianesimo con Origene, Tertulliano (1996, 64)⁵, Girolamo e Agostino, una linea retta e netta di demarcazione fra uomini e donne.

Se è vero che da una parte tutti erano valutati bugiardi e peccatori, è altrettanto vero che dall'altra, le donne lo erano di più.

Una distinzione visibile nell'analogia secondo la quale le donne stavano agli uomini come il corpo stava all'anima, la materia allo spirito, i sensi alla ragione.

Una distinzione visibile nelle conseguenze della storia della caduta: le discendenti di Eva erano ritenute molto più inclini al vizio.

Una distinzione visibile in Dante. Le donne finite all'*Inferno* erano state trascinate lì dalla forza naturale delle loro passioni e dei loro sensi: Francesca, Semiramide, Manto, Didone, Mirra e la «falsa che accusò Gioseppo» (XXX, 97).

La *falsadora di parola* è senza nome. Era stata però riconosciuta come la moglie di Putiffare colpevole di aver accusato di violenza sessuale il giovane avvenente schiavo che aveva rifiutato le sue *avances* (*Genesi* 39, 6-23). Dante la colloca nell'ottavo Cerchio (*Inferno* X, 91-129), in compagnia dei falsari di moneta e di persona (Mirra che per realizzare il suo desiderio incestuoso aveva preso appunto le sembianze di un'altra donna).

La distinzione comunque non è visibile nei castighi: dannati e dannate, condannati e condannate subiscono la stessa pena. Identico flagello viene infatti riservato ai due infidi: a Sinon Greco da Troia, che domina prepotentemente la scena, e alla ormai taciturna rea.

Entrambi sono afflitti da una febbre delirante, perché avevano confuso le parole false con quelle vere. I loro tormenti sono poi raddoppiati da un insopportabile fumo fetido che li avvolge: «per febbre aguta gittan tanto leppo» (*Inferno* XXX, 99).

Anche il nauseante odore dei corpi esprime la loro subumanità.

Con queste immagini letterarie e figurative (inclusa la violenta tenaglia di fuoco che strappa la lingua inattendibile) venivano via via allestiti angosciosi esempi pubblici sulle conseguenze della falsificazione della Verità.

Per i contemporanei, che potrebbero comunque rinsaldare il pregiudizio 'le donne nascono bugiarde', può essere, invece, molto difficile prendere sul serio l'idea medievale della bugia come sacrilegio. Non a caso Oscar Wilde, dal 1889, salutava il primo ancestrale bugiardo come il promotore di relazioni sociali più gratificanti (Wilde 1997, 40).

La modernità è arrivata infatti quando gli Europei hanno rinunciato a misurare

⁵ Per Tertulliano che aveva interpretato in chiave diabolica la figura di Eva nel *Genesi* anche il trucco era un'altra forma di falsificazione.

ogni mendacità con il metro del peccato, cominciando a valutarla, secondo le circostanze, come una accettabile strategia di difesa e di promozione personale.

In questa direzione si è mosso Denery, svelando le trame complicate della storia della menzogna e restituendoci il modello elaborato dai primi secoli del cristianesimo, cioè, da quel regno di fede, dove ogni bugia era peccato e dove era germinata la convinzione che tutti i peccati avessero la loro origine appunto dalla prima bugia. Dirigendo il suo interesse all'analisi dei cambiamenti intervenuti nella lunga transizione medievale verso la modernità, Denery ha fornito un interessante bilancio critico sui diversi atteggiamenti e insegnamenti messi in gioco. Viene così spiegato come il mentire fosse un problema teologico dominante per gli apologeti, i Padri della Chiesa, i filosofi e i predicatori.

Viene anche mostrato come le teorie dottrinali sulla bugia, a lungo pensata come fonte di corruzione del mondo umano e associata dai pensatori cristiani alla falsità congenita delle figlie di Eva, fossero servite a giustificare la gerarchia sessuale (Denery 2015, 199-216).

Un'associazione che ancora oggi resiste nell'immaginazione popolare.

Il Serpente bugiardo

L'inquietante presenza del rettile (Giallongo 2013, 159-260), che simboleggiava dal punto di vista etico-escatologico il male, si presta quindi a spiegare le tendenze generali della cultura del secondo millennio.

Per secoli la fiducia dei pensatori cristiani nella versione genesiaca della creazione (Vecchio Testamento) li aveva profondamente convinti della necessità di conoscere gli impenetrabili disegni divini attraverso la distinzione tra verità e bugia.

Così ragionò Agostino d'Ippona (354-430), quando intitolò il Libro XI, in *Genesi alla lettera*, «Il serpente persuade con la menzogna le persone bramosi del proprio potere», sistematizzando in modo rilevante la prova teologica della colpevole compiacenza di Eva verso le parole mendaci del rettile.

John Phillips ha riconosciuto come «l'associazione tra Eva e il serpente, e tra il serpente e Satana (il Sammael della leggenda ebraica e lo Shaitan di Iblis di Qur'an) sia stata continuamente riproposta nelle interpretazioni della storia della creazione e della caduta dei primi umani» (Phillips 1984, 57)⁶.

Questa idea fissa, che aveva la corrosiva tenacia delle malattie incurabili, divenne uno degli insegnamenti pubblici della Chiesa medievale: la storia delle interpretazioni di Eva, intesa come intermediaria del serpente, è infatti ancora subordinata, nella cultura occidentale, alle perduranti esegesi dei Padri latini, attratti dalla tesi della responsabilità femminile nel peccato originale.

⁶ Per un'altra accurata ricostruzione storica di Eva come mito, soggetto letterario di dibattiti retorici e come personaggio chiave degli standard mentali dell'immaginazione occidentale si veda Flood 2011 e sull'elitaria svolta femminile rinascimentale Cagnolati 2016.

Per secoli, gli scrittori ecclesiastici e secolari giocarono per lo più con questa idea come se giocassero a palla, senza rendersi conto che si rilanciavano sempre la stessa.

Parallelamente l'iconografia sul tema della bugia corona la svolta pessimistica della cultura cristiana che, secondo Jankélévitch, aveva trasformato la bugia, rispetto all'età classica, in un tabù, associandola al senso di colpa (Jankélévitch 2000).

Per il pensiero cristiano medievale questo era un problema talmente prioritario, stando agli studi di Bettetini e Tagliapietra (Bettini 2001, 160; Tagliapietra 2001, 258)⁷, da inondare ogni sorta di speculazione teologica e filosofica.

È quindi plausibile presupporre come l'angoscia medievale di fronte alla menzogna avesse di pari passo spinto la cultura dottrinale a proiettare sullo scenario femminile la forza autonoma delle figure del male (Pranteda 2002, 184-210).

Basti poi pensare alla teoria del peccato originale inteso come causa prima della corruttibilità: il prezzo da pagare per la colpa commessa da una donna.

La femminilizzazione del peccato originale ha incoraggiato la tradizione cristiana a coltivare attraverso l'immaginario notturno, nel senso prospettato da Durand, un regime sessualmente esplicito che si era concentrato sulla stigmatizzazione della donna ritenuta segreta alleata delle forze negative (Durand 1972, 113), generalmente personificate dal serpente e dal diavolo.

Il serpente, che aveva condotto l'umanità fuori strada con le sue bugie, il diavolo, che era il capostipite della falsità (Satana nel racconto genesiaco si esibiva sotto forma di serpente) insieme ad Eva raffiguravano, secondo Agostino, per i loro continui sforzi di ricorrere alla menzogna e agli inganni, l'esempio perfetto delle «persone bramosi del loro potere»:

Le parole del serpente avrebbero potuto persuadere la donna che l'azione proibita da Dio era buona e utile, se già nel suo spirito non ci fosse stato l'amore della propria autonomia e una specie di superba presunzione di se stessa che sarebbe stata messa a nudo ed umiliata mediante la tentazione? (*Genesi alla lettera* Libro XI, 30-39).

In una visione del mondo che considerava la storia genesiaca come una verità fattuale (rivelata e razionale), Eva era stata costretta a giocare la parte di chi non aveva creduto in Dio ma al serpente (*alias*, il diavolo) conosciuto, appunto, come l'archetipo della menzogna.

La prima bugia è, dunque, sbocciata con un serpente nel paradisiaco giardino dell'Eden.

Così per generazioni i cristiani quando si lambiccavano il cervello in cerca della causa principale del peccato originale, pensavano inevitabilmente, ad Adamo e soprattutto alle lingue striscianti del rettile e di Eva.

⁷ Tagliapietra analizza nel *De mendacio* - composto nel 395 dopo Cristo - la classificazione agostiniana della bugia, collegata decisamente, anche se non strettamente, al peccato.

Fra Apostoli, Dottori e Paladini della Verità

La costruzione del modello di genere fin dai primi secoli della Patristica ha sviluppato una specifica fisionomia rispetto alle tradizioni precedenti (ebraica e greco-romana) sulla differenza sessuale.

Concentrandosi su questo tema, lo storico R. Howard Bloch ha individuato in questa nuova standardizzazione del femminile – conforme ai canoni imposti dalla rappresentazione di una natura, rimossa dalla realtà e dalla storia – i discorsi misogini avviati dai primi Padri della Chiesa.

Le continue deplorazioni rivolte verso le rappresentanti dell'altro sesso, stimato di fatto meno importante, nascevano dalle posizioni di chi pensava di aver scoperto altre verità sull'anomalia congenita dell'*altro* sesso.

Erano posizioni corroborate dalla certezza che non fosse Eva il barometro della creazione divina.

Questa nuova forma di oggettivazione dava una salda base a una teoria della creazione che escludeva la parità di rango: Eva, nata dalla costola di Adamo, era un prodotto di seconda mano, scaturito da una differenza ontologica teologicamente dimostrata.

Lungo queste linee, la denuncia rituale sulle manchevolezze delle donne, che era stata una costante culturale del Vecchio Testamento, della Grecia arcaica e della letteratura classica, divenne predominante nella tradizione latina delle pagine ecclesiastiche, dei sermoni, dei trattati teologici, scientifici, medici, filosofici e delle successive opere educative scritte in lingue vernacolari.

Tutti gli esempi citati da Howard Bloch sono permeati infatti dall'idea, sviluppata dal V al XV secolo, che le donne fossero soprattutto colpevoli di abusi verbali, cioè sempre disponibili alla bugia, all'inganno e alla seduzione con le parole (Bloch 1987, 9).

Una credenza divenuta ancor più *popolare* grazie anche ai principali portavoce dell'amore cortese. Perfino il sensibile e colto Richard de Fournival (1201-1260) accoglieva, come altri suoi contemporanei, questo principio, pur desiderando con tutto il cuore l'inebriante esperienza di innamorarsi. Nel suo *Bestiario d'amore* rendeva pubblico in modo impeccabile come era stato "catturato", fin dal primo incontro, dalla forza della voce della sua amica e dalle sue "dolci parole", ma anche il potente impulso di riluttanza che lo aveva invaso: «Non sapevo quale fosse il motivo ma certo fu una sorta di presentimento del male che poi me ne sarebbe derivato» (de Fournival 1987, 51).

Il filo conduttore di tutti i vizi e di tutti i difetti attribuiti alle donne medievali è dunque individuabile nella loro sfacciataggine verbale: nell'immagine generale semplificata, vengono infatti rappresentate per lo più come malelingue, chiacchierone, menzognere, ingannatrici, adulatrici, doppie e infedeli. Non era possibile fidarsi di loro.

Premesse più che sufficienti per costringere le donne a tenere la bocca chiusa e a soffocare la vocazione alla parola negli spazi pubblici gestiti dalla Chiesa (Heinzelmann 1990)⁸.

⁸ Una scrupolosa ricostruzione storico ermeneutica delle posizioni ecclesiastiche sulla duplice rimozione della

Premesse più che sufficienti per mettere gli uomini in guardia da ogni contatto con le donne.

Premesse più che sufficienti per alimentare il dibattito europeo, area italiana compresa, nel XIV secolo, contro la loro istruzione.

Nel tentativo che la teoria trovasse nei fatti la sua più completa attuazione, la letteratura morale-didascalica francese ed italiana metteva a disposizione dell'utenza femminile programmi di condotta funzionali alle speculazioni filosofiche, religiose e ai precetti cortesi della letteratura secolare.

Qualche esempio proveniente dalla tradizione didattica latina e in lingua vernacolare potrebbe andare bene per illustrare le pressioni esercitate nel quotidiano sul comportamento verbale delle figlie di Eva (Casagrande e Vecchio 1987). Girolamo nelle sue *Lettere*, lette e rilette durante tutto il Medioevo, preoccupandosi della formazione delle vergini perfette, le faceva crescere fin dal primo vagito, nel timore della parola in modo da rendere chiaro a chiunque come «dalla condotta» e non dai «discorsi» si distinguessero coloro che «conducevano una vita angelica»⁹.

Un predicatore toscano nella sua omelia, riprendendo la lezione di Girolamo, ribadiva, dieci secoli dopo, «specialmente alla vergine s'appartiene più di ascoltare che di parlare» (Petrocchi 1974, 115).

Similmente il giurista lombardo Filippo da Novara, in servizio come diplomatico presso la corte francese, nel 1260, dedicando undici sbrigativi paragrafi all'educazione delle secolari, ci mostra quanto potesse costituire una minaccia sociale la loquacità delle bambine. Pertanto, le loro pulsioni orali in privato e in pubblico venivano precocemente disciplinate anche in nome di un'altra forza maggiore: il buon esito del contratto matrimoniale¹⁰. Ispirandosi alla severità biblica, il programma prevedeva aspre punizioni per le bambine che offendevano le orecchie degli adulti¹¹.

Lo stesso Agostino, del resto, sembra dolersi di essere stato un «fanciullo chiacchierone» (*Le confessioni* I, 8).

La chiacchiera, d'altro canto, era l'anticamera della menzogna.

In sostanza, gli sforzi tenaci anche dei trattatisti educativi dei secoli XIII e XIV (Filippo da Novara, Francesco da Barberino, Francesch Eximeniz, il cavaliere de la Tour Landry e altri ancora) reprimevano qualsiasi scambio verbale e visivo con l'altro sesso.

È per questa ragione che gli adulti degli ambienti di corte e urbani insegnavano alle figlie a non essere arditate nel parlare, ad usare un tono di voce sussurrato.

La richiesta di comunicare poco, quel tanto necessario, per Francesco da Barbe-

donna dalla predicazione e dal governo del sacro, nella tradizione cristiana, rafforzata dalla dottrina tomistica e da false premesse naturalistiche.

⁹ Fra le centoventesi lettere superstiti di Girolamo (1962), in particolare quella rivolta *A Leta, sull'educazione della figlia*, mette in primo piano lo scopo principale dell'educazione: «si abitui a non sentire nulla, a non parlare di nulla che non la porti al timore di Dio.. la sua lingua mentre è ancora tenera deve impregnarsi della dolcezza dei Salmi». Epistola CVII, 9.

¹⁰ De Navarre, Philippe. 1888. *Les quatre âges d'homme*. M. de Fréville: Paris. & 2-3; «Fame ne doit estre abandonée ne baudé de mavaeise paroles ne de vilaine ouvres». & 21, 22.

¹¹ Ivi, «En toute manières se doit on porveoir de les garder destroitment er chastier asprement, en dit et en fet, dès petitece». & 27.

rino, caposcuola, nel XIV secolo, dell'educazione comunale fiorentina, che non le facesse sembrare mute, era giustificata dal fatto che prendere la parola fosse sbagliato, fuori luogo e oltraggioso per gli adulti (da Barberino 1875, 59).

L'affermazione di queste strategie di controllo e di contenimento rafforzava l'atmosfera di negatività nei confronti della voce femminile. Il *tour de force* speso per arginarla era comunque accompagnato dalla crescente convinzione che fosse, tutto sommato, più facile allevare i maschi rispetto alle femmine.

Una razza a parte

Un inevitabile punto di partenza per la storia medievale della bugia rispetto al genere è la *Cité des Dames* (1405) di Christine de Pizan. Qui si annida l'aspirazione a un nuovo equilibrio sociale fra i sessi, qui ha messo radici la critica verso strutture di potere ritenute inamovibili e verso emozioni sociali, stratificatesi nei secoli, che alimentavano ostilità, indifferenza e denigrazione verso il femminile. Qui vengono aperti nuovi orizzonti.

In qualità di pubblica testimone *écrivaine* della *querelle des femmes* (Caraffi 2013; Muzzarelli 2007), la de Pizan per la prima volta si interessò attivamente all'*esprit de corps* dei dottori della chiesa, dei predicatori, degli uomini di scienza, dei filosofi, dei poeti, dei chierici, dei letterati, dei medici (Green 1998, 146-178) e dei giuristi.

Causticamente osservava che «parlavano tutti con la stessa bocca» (de Pizan 1998, I 43).

Alla maniera dei «libri» blateravano all'unisono sulla volubilità, incostanza, mutevolezza, leggerezza e fragilità del temperamento femminile. In particolare, i chierici, che avevano accumulato gigantesche bugie, avrebbero dovuto «abbassare gli occhi per la vergogna (*honte*) di avere osato mentire tanto nei loro libri»; similmente i nobili e i cavalieri dovevano smettere di arrogarsi il diritto di «sparlare in generale di tutte le donne» (*Ivi*, II, XLVII, 335)¹².

Come ha sottolineato Simone Pagot la de Pizan ha consacrato numerose pagine alla denuncia della menzogna e a fare un elogio vibrante della grandezza della verità (Pagot 1995, 39-50).

In linea con questa idea, Christine fin dall'inizio ha mostrato la sua resistenza ai deleteri rapporti di forza tra i sessi, che non tolleravano, attraverso l'oracolo del senso comune, l'istruzione per le donne, accusate di essere inclini alla dissimulazione e alla menzogna nella vita privata e pubblica.

Infatti la de Pizan dichiara:

ritenevo poi che sarebbe stato troppo grave che uomini così famosi, così sapienti in tutto, come sembrava che fossero quelli, avessero scritto delle menzogne in tanti libri, che stentavo a tro-

¹² «Che tacciano d'ora in avanti i chierici maldicenti [...] Abbassino gli occhi per la vergogna di avere osato mentire tanto nei loro libri e nei loro poemi, quando la verità va contro le loro affermazioni», I, XXXVI, 183 e «Che i nobili e i cavalieri frenino la loro lingua d'ora in avanti [...]». I, XXXVIII, 185.

vare una opera morale, indipendentemente dall'autore, senza incappare, prima di terminare la lettura, in qualche capitolo o chiosa di biasimo alle donne (de Pizan I, I, XLVII, 335 e I, I, 43).

La tesi principale esposta era che le parole scritte fossero un'ulteriore prova degli abusi di potere: in particolare quelle di Mateolo nelle *Lamentations* e quelle di Jean de Meung (il continuatore, nel 1277) nel *Roman de la Rose* (I, II).

Una prospettiva del tutto nuova, manifestata dall'intenzione di stilare un testo-antidoto alle menzogne maschili. Per questa via, la città delle dame, in modo analogo alla città di Dio di Agostino, rivela l'aspirazione alla verità.

Non a caso, è voluta da tre figure allegoriche, speciali figlie di Dio, vale a dire entità superiori abilitate a trasmettere soltanto verità e a rimettere in discussione le false opinioni.

Tanto è vero che Dama Ragione stimola Christine ad approfondire il problema che le sta a cuore:

Se consideri la questione delle più alte forme della realtà che sono le idee e la loro sostanza celestiale, pensa a come i più grandi filosofi, che tu ascolti contro il tuo stesso sesso, non siano riusciti a distinguere il falso dal vero, contraddicendosi e criticandosi l'un l'altro come tu stessa hai notato nella *Metafisica*, in cui Aristotele riprende, criticandole, le opinioni di Platone e di altri. E guarda ancora se S. Agostino e gli altri dottori della Chiesa non hanno criticato allo stesso modo Aristotele, in certi passaggi, pur essendo egli considerato il principe dei filosofi, per la perfezione raggiunta nella filosofia naturale e morale. Sembra che tu pensi che tutto quello che viene detto dai filosofi sia degno di fede e che essi non possano sbagliare (*Ivi*, I, II, 49).

Da qui il progetto per la costruzione di una città di un'attrattiva tale da vanificare qualsivoglia errore e bugia (*Ivi*, I, IV, 57).

Le storie, sempre belle, sempre autentiche di Ragione, Rettitudine e Giustizia respingono totalmente le menzogne (*La Città delle Dame*, I, VI), soprattutto quelle che avevano danneggiato il mondo femminile. Tutte le narrazioni sulle figure mitiche e storiche del passato — dee, regine, profetesse, sibille, cittadine, guerriere, principesse, politiche, sante, martiri, poetesse, eroine, artiste, scienziate e donne comuni — esaltano di fatto una impreveduta verità: l'intelligenza delle donne (*Città delle Dame*, I, XXXIII e II, XLIII). Le storie legittimano così la richiesta dell'accesso all'istruzione e alla cultura.

La rivisitazione di Eva annulla inoltre le conseguenze più importanti delle sue azioni: debutta infatti l'idea che essendo stata plasmata ad immagine di Dio, quindi dotata della stessa anima buona e nobile di Adamo, si poteva escludere il marchio genesiaco della maledizione divina (*Ivi*, I, IX, 79).

Nel paradisiaco giardino dell'Eden, dunque, non era stata creata l'inferiorità femminile.

L'ironia intelligente della de Pizan verso le aspettative dell'opinione pubblica si coglie in questo passaggio: «Nessuna legge o trattato stabilisce che sia più lecito peccare per gli uomini che per le donne, né che il vizio sia meno grave per loro» e che a parità di comportamenti scorretti i loro siano sempre «difettucci» mentre quelli delle donne siano sempre «crimini» (*Ivi*, II, XLVII, 337).

Dopotutto, non sono le donne a commettere le atrocità e le vessazioni che sconvolgono il mondo (*La Città delle Dame*, II, LIII).

Per questa via, le nobili, che presero in considerazione i discorsi della de Pizan, impararono a sentirsi ammirevoli esseri umani.

Conclusion

Si è partiti dal presupposto che le bugie illustrino idee, teorie, suscitino emozioni, comunichino messaggi: esprimano in qualche modo 'lo spirito dell'epoca', anche se non è prudente pensare che l'arco di tempo esaminato sia omogeneo.

Non si può comunque correre il rischio di sottovalutare gli interrogativi storici che grazie alle bugie possono ricevere una risposta. Inoltre le idee sulle bugie vanno messe in relazione con altri fenomeni culturali: qui è stata esaminata l'alleanza tra le teorie sui ruoli di genere e le scelte educative del periodo.

La rilettura degli atteggiamenti sulla menzogna nei loro rispettivi contesti (ecclesiastici, letterari, visuali e didattici) aiuta ad affinare e ad approfondire le nostre conoscenze attuali, spingendoci a chiedere in che modo hanno influito nelle pratiche formative quotidiane ed istituzionali e in che modo influiscono oggi.

In Occidente le idee attuali sono molto diverse da quelle che sono state espresse nel secondo millennio, quando appunto le versioni più accreditate caratterizzavano le discendenti di Eva come una sorta di razza bugiarda, colpevole della degradazione umana.

Tirando le somme, è sorprendente constatare la gamma di reazioni che nel corso dei millenni il racconto genesiaco ha suscitato in innumerevoli comunità ed individui (Greenblatt 2017, 18).

In sintonia con la ricerca storica contemporanea attenta all'analisi degli effetti sociali, il contributo ha quindi messo in risalto il fatto che l'apparato culturale del periodo aveva plasmato esperienze conflittuali che, penetrando nel più profondo dei comportamenti maschili e femminili, impedivano l'osmosi privata e pubblica. Così queste opposizioni finirono per diventare pietre angolari dell'educazione medievale. I casi esaminati condividono una caratteristica molto importante: sono incentrati sulla credenza nell'innata predisposizione femminile alla falsità.

Tra tutte le esperienze il mentire era quella le cui conseguenze erano più rilevanti per il secondo sesso, stando alle preoccupazioni dei trattati didattici francesi ed italiani dei secoli XIII e XV, concordi nell'attuare rigide strategie di controllo e di contenimento sulla condotta verbale delle loro contemporanee fin dalla prima infanzia.

La femminilizzazione medievale della menzogna è un potente, polivalente tropo letterario che ha aperto con Haward Bloch e Denery le porte all'indagine sulle prevalenti ideologie di genere e sulle molteplici correnti misogine.

Per di più in Francia recenti ricerche sono interessate a valutare i punti di convergenza tra i *gender studies* e la storia della menzogna (Böhmisch 2015); grazie anche al punto di vista espresso (seppure *en passant* e tra parentesi) da Deridda che aveva già

sollecitato, dal 1997, la necessità di studiare lo sviluppo diacronico del legame tra la menzogna intesa come «atto intenzionale» e la costruzione della differenza sessuale (Deridda 1997, 42).

In effetti, con questo approccio è possibile capire meglio i modelli mentali del secondo millennio, dove la formulazione del peccato originale presupponeva un principio di equivalenza tra la menzogna e la donna. L'analisi di questa idea evidenzia come la forza della gerarchia sessuale sia scaturita anche dal fragile equilibrio tra verità e menzogna.

Del resto, in che modo potrebbe arricchirsi la storia europea della bugia, senza le 'veritiere' lezioni della *Città delle Dame*?

Bibliografia

- Bettetini, Maria. 2001. *Breve storia della bugia. Da Ulisse a Pinocchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bettetini, Maria. 2004. *Figure di verità. La finzione nel Medioevo occidentale*. Torino: Einaudi
- Böhmisch, Susanne. 2015. "Pour une approche genrée du mensonge". *Cahiers d'Études germaniques*. II: 68. Consultato on line. 13.7.2019.
- Burke, Peter. [2001]. Tr. it. 2002. *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*. Roma: Carocci.
- Cagnolati, Antonella. 2016. *La costilla de Adán. Mujeres, educación y escritura en el Renacimiento*. Sevilla: Arcibel.
- Cammarosano, Paolo. 1994, cur. *Le forme della propaganda politica nel Due e Trecento*. Roma: École Française de Rome.
- Caraffi, Patrizia. cur. 2013. *Christine de Pizan. La scrittrice e la città*, Firenze: Alinea Ed.
- Casagrande, Carla, e Silvana Vecchio. 1987. *I peccati della lingua. Disciplina ed etica della parola nella cultura medievale*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Da Barberino, Francesco. 1875. *Del reggimento e costumi di donna*. Bologna: Edizione G. Romagnoli.
- De Navarre, Philippe. 1888. *Les quatre âges d'homme*. M. de Fréville: Paris.
- Denery, Dallas George. 2015. *The Devil Wins: A History of Lying from the Garden of Eden to the Enlightenment*. Princeton: Princeton University Press.
- De Pizan, Christine. *Le Livre de la Cité des dames* in *La Città delle Dame*. 1998. Caraffi, Patrizia. (Edizione di Earl Jeffrey Richards). Milano: Luni Editrice.
- Deridda, Jacques. [1997]. Tr. it. 2006. *Breve storia della menzogna. Prolegomeni*. Roma: Castelvecchi.
- Durand, Gilbert. [1969]. Tr. it. 1972. *Le strutture antropologiche dell'immaginario*. Bari: Dedalo.
- Flood, John. 2011. *Representations of Eve in Antiquity and the English Middle Ages*. New York and London: Routledge.
- Frova, Carla. 1974. *Istruzione e educazione nel Medioevo*. Torino: Loescher.

- De Fournival, Richard. Tr. it. 1987. *Bestiario d'amore*. Parma: Pratiche.
- Giallongo, Angela. 2013. "Nel regime notturno dell'immaginario medievale." In Id., *La donna serpente. Storia di un enigma dall'antichità al XXI secolo*. Bari: Dedalo.
- Girolamo. 1962. *Le Lettere*. Roma: Città Nuova.
- Green Monica H. 1998, "Traittie tout de mençonges' The *Secrés des dames*, "Trotula" and Attitudes Toward Women's Medicine in Fourteenth and Early-Fifteenth-Century France". *Christine de Pizan and the Categories of Difference*. Minneapolis: Ed. Marilyn Desmond, University of Minnesota Press.
- Greenblatt, Stephen. Tr. it. 2017. *Ascesa e caduta di Adamo ed Eva*. Milano: Rizzoli.
- Heinzelmann, Gertrud. Tr. it. 1990. *Donna nella Chiesa. Problemi del femminismo cattolico*. Milano: Xenia Edizioni.
- Howard Bloch, Richard. 1987. "Medieval Misogyny." *Representations*. 20: 9.
- Jankélévitch, Vladimir. [1940]. Tr. it. 2000. *La menzogna e il malinteso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lombroso, Cesare, e Guglielmo Ferrero. 2009. *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale*, Varesina: Et al.
- Minucci, Giovanni. 1989. *La capacità processuale della donna nel pensiero canonistico classico: le scuole franco-renana ed anglo-normanna nel tempo di Ugucione da Pisa*. Milano: Giuffrè.
- Muzzarelli, M. Giuseppina. 2007. *Un'italiana alla corte di Francia: Christine de Pizan, intellettuale e donna*. Bologna: il Mulino.
- Pagot, Simone. 1995. "Du bon usage de la compilation et du discours didactique: analyse du thème 'guerre et paix' chez Christine de Pizan", *Une femme de lettres au Moyen Âge. Études autour de Christine de Pizan*, éd. Liliane Dulac et Bernard Ribémont. Orléans: Paradigme.
- Petrocchi, Giorgio. 1974. *Scrittori religiosi del Trecento*. Firenze: Sansoni.
- Phillips, John, A. 1984. *Eve. The History of an Idea*. New York: Harper & Row.
- Pranteda, Maria Antonietta. 2002. "Menzogna." In Portinaro, Pier Paolo. cur. *I concetti del male*, Torino: Einaudi.
- Ripa, Cesare. *Iconologia ovvero Descrizione dell'Imagini universali cavate dall'Antichità et da altri luoghi*, cur. Buscaroli, Piero. 1995. Milano: Tea. (basata sull'edizione patavina del 1618 con 308 xilografie).
- Tagliapietra, Andrea. 2001. *Filosofia della bugia. Figure della menzogna nella storia del pensiero occidentale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Tertulliano *De cultu feminarum*. Tr. it. 1986. *L'eleganza delle donne*. Firenze: Nardini.
- Wilde, Oscar. *La decadenza della menzogna*. Tr. it. 1997. Milano: Mondadori.

ANGELA ARTICONI

THE ART OF TRANSFORMING PAIN INTO ART:
FRIDA KAHLO'S WORLD

L'ARTE DI TRASFORMARE IL DOLORE IN ARTE
IL MONDO DI FRIDA KAHLO

This paper analyses the personage of Frida Kahlo who faced her own awkward position from the outset without ever surrendering to misfortune, succeeding in transforming immobility into an artistic opportunity and in transfiguring suffering into art.

Although she had been seriously injured, having survived a fatal crash compelled a rebirth from her: having to cope with her own figure in the mirror, with pain deriving from her serious health condition, she bravely decided to start anew moved by a positive feeling and by the need for beauty which she poured into her paintings and into her multiple, unconventional portraits.

And whether in order to describe afflictions there is the need for beauty, then also words play a completely privileged role, with their poetry, charm, redeeming power. Stories related to Frida – targeting children and teenagers – aim at generating a new paradigm, at quitting with the habit of reading the adventures of unreal and conventional characters, and at succeeding in creating an emphatic bond between the artist and the readers, bringing them close to a woman who is at times the estranging and melancholic interpreter of a 'fairy-tale' in which she overcomes all tribulations, almost magically, transfiguring them into energy and beauty on canvas.

Il contributo analizza la figura di Frida Kahlo che fin dagli esordi affrontò la sua difficile condizione senza arrendersi mai alla sorte avversa, riuscendo a trasformare l'immobilità in opportunità artistica e a trasfigurare la sofferenza in arte.

L'essere sfuggita alla morte in un incidente, pur se rimasta gravemente ferita, le impose una rinascita: costretta a confrontarsi con la sua immagine allo specchio, con il dolore per le sue gravi condizioni di salute, decise con coraggio di ricominciare, animata da un sentimento positivo e da un'esigenza di bellezza che riversava nei suoi dipinti e nei suoi molteplici, inusuali autoritratti.

E se per descrivere le afflizioni c'è bisogno della bellezza, allora anche la parola ha un ruolo del tutto privilegiato, con tutta la sua poeticità, il suo incanto, il suo potere salvifico. Le storie correlate a Frida – per l'infanzia e la gioventù – hanno l'obiettivo di generare un nuovo paradigma, abbandonare l'abitudine di leggere avventure di personaggi irreali e convenzionali, e riuscire a creare un legame di empatia tra l'artista e i lettori, avvicinandoli a una donna a tratti straniante e malinconica interprete di una 'fiaba' nella quale supera, quasi magicamente, ogni tribolazione, trasfigurandola sulla tela in energia e bellezza.

Key words: Frida Kahlo; Art; Pain; Resilience; Children's Books.

Parole chiave: Frida Kahlo; arte; dolore; resilienza; letteratura per l'infanzia.

Es fuerza reír y abandonarse. Ser ligero.
La tragedia es lo más ridículo
que tiene “el hombre”.

(Kahlo 2005, 69)

1. *Introduction*

According to philosophers of German Idealism pain is necessary. Highlighting the opportunity to eradicate natural inertness linked to good fate Johann Gottlieb Fichte purports pain connected to the sense of need as the safe impulse to all activities, and in the feeling of want – and ensuing motion towards its satisfaction – «la vera *Absicht* del dolore, la sua vera finalità; Hegel definisce il dolore il privilegio (*das Vorrecht*) delle nature più elevate, che sentono e che vivono» (Tagliavia 2011, 46). And as Schopenhauer wrote at a later stage «Se la nostra vita fosse senza fine e senza dolore, a nessuno forse verrebbe in mente di domandarsi perché il mondo esista e perché sia fatto proprio così, ma tutto ciò sarebbe ovvio» (1992, 938-939).

Pain, hence, whatever its origin and in whatever way it is experienced, «rompe il ritmo abituale dell’esistenza, produce quella discontinuità sufficiente per gettare nuova luce sulle cose ed essere insieme *patimento e rivelazione*. Il mondo si vede in un modo in cui mai prima si era visto» (Natoli 1987, 8).

Art has always associated with pain. Throughout the centuries human suffering has led the hand of the greatest men of genius in the fields of painting, sculpture, music, theatre. Creating images and stories, or moulding hard stone, ensue from a process in which the feeling of life, the wound inflicted therein by pain are connected to the need to overcome the annihilating power of desperation. One needs only consider paintress Artemisia Gentileschi: as the victim of a rape and at the centre of a shameful trial, she seized her torment and turned it into Art.

The reiterated view expressed by Eugenio Barba, founder of the Odin Teatret, is also extremely interesting: he explains how his existential adventure began as a very lucky child given that he experienced a dreadful pain due to his father’s death at the age of eleven. Witnessing and being present at his beloved father’s slow death was a basic event – his agony lasted all night long (Christoffersen and Raimondo 1992). «È un’esperienza che ogni bambino dovrebbe fare: sperimentare come muore una persona cara. [...] La sua morte fu una grande fortuna per me, scoprii che significa la mancanza, la perdita di qualcosa di essenziale» (Perrelli 2005).

Such brief reference to Artemisia and Barba ideally represent the relationship between trauma and resilience in a multiple personal journey where art turns into the tool and the means whereby the traumatic experience is worked out. Art as an expression of human wounds, as a tool to overcome and heal them, to bear or even dispel – at least for a while – anguish, to try and reach happiness.

Within the frame of Frida’s autobiographical artistic development, *Henry Ford Hospital (The Flying Bed)* (1932) has definitely a great emotional impact: in this work

the artist portrays herself after a miscarriage, laying on a hospital bed, naked and bleeding, with her swollen abdomen. From her hand trickles of blood related to the lost foetus, to the frail bone-frame of her pelvis, to a snail symbol of the horrific lengthiness of miscarriage, and a purple orchid, the flower Diego Rivera brought to her while she was in hospital and which would be a reference to sexuality and to love. On Frida's face a tear: the great sadness and suffering of that terrible event. Otherwise *The Broken Column* (1944) in which she portrayed herself caged in a steel corset that holds her together but where the slash reveals the fractures of her spine: here again tears pour out of her eyes. Physical pain, illness, desolation, solitude, are recurrent themes in her works wherein she expresses, elevates and eases all feelings of sorrow.

In the last part of her short life (she died in 1954, at the age of 47), the abyss created by her endless torment always offset by alcohol and opiates: Frida allowed herself to be overcome by pessimism, thus creating *Without Hope* (1945) in which she seemed to be waiting to be force-fed or to have just regurgitated some food mixture hanging over her bed as a jelly-like blob: a disturbing picture from which she observes us in tears once again. (Souter 2007, 148). Referring to *Henry Ford Hospital* M. Lowe also notes «In entrambi i lavori la pittrice ricorre alla massa organica per suggerire ciò che non riesce ad esprimere, e dipinge l'indefinibile per esorcizzarlo» (1999, 133). Never before had a woman depicted on canvas the tormenting poetry of her life as Frida Kahlo did.

2. *Frida: A Life of Constant Suffering and Great Passions*

The name Frida comes from the German name Frieda where *Frieden* means peace, yet in the life of the artist there would be quite the reverse of peace and tranquillity. She was born in 1907 in Coyoacán, at that time a suburb of Mexico City, and at the age of six she fell ill with poliomyelitis. Her right leg being severely affected – for that reason she was nicknamed 'Frida pata de palo' (Wooden Leg) (Jamis 2003, 46-47) – at the age of forty-six she underwent amputation. Hence, Frida seemed destined to suffer, yet no one would love life more than she did. She learnt her passion for art from her father Wilhelm-Guillermo, a great photographer born in Baden-Baden where he lived until he reached the age of twenty (Jamis 2003, 11-12). From an early age she stood out at school for her ingeniousness and irreverent brilliance; in 1922 she was admitted to the *Escuela Nacional Preparatoria*, the best High School in Mexico. «Grazie a mio padre ebbi un'infanzia meravigliosa; [...] fu per me un magnifico modello di tenerezza, bravura e soprattutto di comprensione per tutti i miei problemi» (Herrera 2016, 4). Guillermo, who broke away from his normative role, inverted the traditional behavioural pattern and quitted with power and authority in favour of a caring role, usually played by mothers, providing his daughter with the sort of education fit for a male child (Casoli 2012, 169-176).

On 17th September 1925 the bus on which Frida was returning home from school crashed into a street car. Frida was seriously injured. The outcome was: a fracture of

the third and fourth lumbar vertebrae, three fractures of her pelvis, eleven fractures of her right foot, luxation of her left elbow, permanent dislocation of her right shoulder, deep wound in her abdomen caused by a handrail that penetrated her left hip and came out of her vagina, «mi attraversò come la spada il toro» (Jamis 2003, 75) and jeopardized her chances of motherhood.

E il mondo diventa mediocrità. E il mondo interiore diventa indicibile. Un urlo silenzioso che fende il muro del corpo ogni momento. La vita, questo capolavoro sempre pericolante. Dilaniata in tutti i sensi tra vita e morte. [...] E la sensazione, che da allora non mi ha più abbandonato, che il mio corpo raccolga ferite, tutte le ferite (cit. in Jamis 2003, 72).

A series of tragic events that would mark her life, though the constant pain would not prevent her from making a name for herself as an artist, while death would dance around her bed at night (Souter 2015, 23). After being discharged from hospital, she was bedridden for months and there she had to lay motionless, without turning her head: she could only stare at the ceiling imprisoned in her own body. An idea occurred to her mother: she had a mirror placed over Frida's bed so that, at least, she could look at herself. Initially, she only perceived her mirrored figure, but after a while a galaxy of images started dancing before her eyes. Prior to her accident, drawing had been a pastime for her, but from then onwards it became her last hope, an instrument, the only way to go on, the tool to express herself, to overcome her suffering: portraying herself in order to reveal her world, a way to explore her own Self, studded with fantastic and terrifying inner visions. «Lo specchio è terra fertile di coltura per quell'altro/altra da sé che rappresentano, nella sofferenza, la continuità con la salute e la gioia» (D'Elia 2006, 38).

After the accident, the essential content of her life and of her art works focused on pain, strength, blood and life. The physical and moral torment endured during convalescence by this extremely sensitive woman was strikingly transformed into art (Bianchi 2017, 49). In 1953, while spending some time with Frida Kahlo in the Casa Azul to interview her with the aim of writing her biography, Raquel Tibo wrote:

Sempre orgogliosa fu la sua reazione alle avversità. Civettuola ed estremamente sentimentale, se le circostanze le impedivano di sfruttare le sue grazie femminili sfidava la sorte vestendosi da uomo per riaffermare la sua forza e nascondere difetti fisici e apparecchi ortopedici (2002, 25-26).

At the end of 1927 she finally managed to stand on her feet again and through painting she attempted to create a reality that had not decayed [?? L'autore veirifichi il tempo del verbo, forse più cpndizionale che passato], like her own body: she started mixing 19thc. Mexican portrait-painting with popular culture and pre-Colombian primitivism elements, thus generating altogether a new style¹.

¹ This paper does not specifically focus on Frida Kahlo's art, thus it refers the reader to the large literature on the subject. Suggested readings are as follows: Bonito Oliva, Achille, and Martha Zamora. 2005. *Frida Kahlo. Art e dossier*, n. 213. Firenze-Milano: Giunti; Sileo, Diego. ed. 2018. *Frida Kahlo oltre il mito*. Milano: 24 Ore Cultura. Catalogue of the exhibition held at the Mudec-Museum of Cultures, Milan, 1st February - 3rd June 2018.

3. *Frida Kahlo and Diego Rivera: Story of a Troubled and Painful, yet Indissoluble Love*

Non parlerò di Diego come di ‘mio marito’, perché sarebbe ridicolo: Diego non è mai stato né mai sarà ‘marito’ di nessuno. Non ne parlerò neanche come di un amante, perché lui va oltre qualsiasi riduzione erotica, e se ne parlasse come di un figlio non farei altro che scrivere o dipingere la mia stessa emozione, farei un mio autoritratto e non quello di Diego (Secci 2008, 13).

When Frida announced she was going to marry Diego Rivera, her mother bitterly commented that it would be a marriage between an elephant and a dove (Jamis 2003, 126). Widespread disbelief surrounded the wedding between such an unruly, yet frail girl and that Mexican muralist ‘talent’, who was twice her age, three times her weight and had a name for being an ‘alluring ogre’ besides being a Communist atheist. Diego and Frida, an unconventional couple featuring Diego’s frenzied past and Frida’s experience of grief and solitude, their faith in revolution, the meeting with Trotsky and Breton, the American adventure and the role they played in renovating the world of art. An odd love story, created and expressed through painting in an effort that was at one time unlike and complementary: art and revolution were the only things shared by two beings who explored all possible areas of unreasonableness. An indissoluble and mythical pair that was perfect and contradictory just like the original Mexican duality, the twofold god of Aztec mythological tradition, the two sides of one same god with both a female element, Omecíhuatl, and a male one, Ometecuhli.

However, we should avoid reducing the issue to triviality and falling into the far-fetching and somewhat melodramatic trap of considering the relationship between the two as a merely tormented and passionate love story (Casoli 2014, 80). Frida too points that out:

Forse, si aspettano di sentire da me lamentele ‘su quanto si soffre’ vivendo accanto a un uomo come Diego. Ma io non credo che gli argini di un fiume soffrano nel lasciarlo scorrere, né che la terra soffra quando piove, e neanche che l’atomo soffra nello scaricare la propria energia. [...] Dentro il mio difficile e oscuro ruolo di alleata di un essere straordinario, ottengo la ricompensa di un punto verde dentro una quantità di rosso: ricompensa di equilibrio. Le pene o le gioie che regolano la vita in questa società marcia di menzogne, nella quale vivo, non sono le mie (Secci 2008, 14-17).

The truth is that their love story was far from perfect, feeding as it did on jealousy and unfaithfulness, yet stirred by an unbelievable passion and «quello che non può dire a Diego con le parole, Frida lo dice con la pittura» (Le Clézio 2008, 116). A bond that grew stronger and stronger despite the fact that they fell out, drew apart and separated. Before dying Rivera wrote «Troppo tardi mi sono reso conto che la parte più bella della mia vita è stato il mio amore per lei» (Herrera 1993, 298).

4. *Frida: the History and the Stories*

Reading means easing one's suffering for a while, putting one's mind to more pleasant thoughts, but it could also mean feeling the pain of others to overcome one's own: the stories others have written in remote times and places at times seem to have been written for our life and our torment. Reading is a way to try and understand the reasons underlying one's experience, that may sometimes be incomprehensible, contrasting it with that of others. Reading also entails allowing rage, because also through acceptance it may vanish and make us more serene: relishing pain and suffering entails getting de-formed, which does not help our own identity to emerge.

Our culture should strive to educate children and young people to experience and embrace within the horizon of their life also suffering, their limits, the loss of dear ones, the shattering of illusions. Similarly to what storytelling has accomplished throughout the centuries, our culture should equip people with the tools to face the difficulties encountered in life. There is the need to explain how all situations may be changed, exposing problems and identifying possible solutions, the need to teach patience and perseverance, shrewdness and courage, to provide the means to transform wounds into gifts, enhancing them rather than hiding them because those very wounds stand for us and are the greatest assets in the world.

Il superamento del dolore, possibile attraverso l'azione educativa, è un processo intriso di speranza, intesa non come passaggio automatico dalla disperazione ad un'idea ipotetica e confusa di felicità, dall'incertezza della sofferenza alla convinzione tout court di oltrepassarla, quanto piuttosto dalla certezza che una ferita aperta possa essere lenita e nel tempo anche sanata. Insomma nel dischiudersi di nuovi orizzonti e di altre prospettive anche nel subbuglio e nello smarrimento dei momenti più critici, nell'aprirsi di nuovo al futuro che si fa speranza per mezzo dell'educazione (Iaquinta, 2015).

One should bear in mind that 'educating the eyes of a child' and venturing on a multiple journey into art lays the foundations to develop and increase – in addition to artistic expression – aesthetic sensitivity, imagination and phantasy (Articoni 2016, 29), «significa sollecitare il pensiero ad andare oltre le soluzioni abituali, a formulare interrogativi nuovi, a ribaltare processi consolidati, a osservare il mondo da più punti di vista» (Pinto Minerva 2012, 20).

The fascination exerted by Frida Kahlo, who merges surrealist and naïf elements with the images and atmosphere connected to her own country, really seems boundless not only in works destined for adult readers, but apparently also and especially in books for children and teenagers, with a range of heterogeneous and astonishing options: literary works that may also be perceived tactically through their materials, exhaling that vital energy which enables the artist to overcome all adversity.

Frida Kahlo. Una biografia surreale is the striking graphic novel by Marco Corona published in 1998. The story starts from the end with Frida's tragic death: death and birth are the starting point for a journey within the two time-space boundaries. A journey that has rightly been defined as 'surrealistic' given that is where the reader is led by the imaginary world evoked by the drawings and the chosen narrative style voicing

the charming black and white pictures.

A 'novel' way of telling stories is *Frida Kablo* by Vanna Cercenà (including illustrations by Marina Sagona) published in 2006 in the series 'Sirene', the first biographical series for girl readers, wholly conceived with a female outlook and with the innovative idea – in those days – of doing without vintage photographs and portraits of the protagonist. The aim was to avoid turning the book into a popular work and to produce, instead, an intriguing history to read as if it were a novel.

Fabian Negrin's picture book *Frida e Diego. Una favola messicana* (2011) is a triumphant dance of colours in Mexican settings during the *Fiesta de los Muertos* and, in this fictitious story, the main characters are Frida and Diego as children who descend into the Land of skeletons: «proprio perché introduce ai territori il tema della morte, proprio perché esplora ciò sta sotto il lavoro di Negrin, è un inno accorato alla vita, ai sentimenti e in primis all'amore» (Fochesato 2012, 46).

Kahlo's unconventional attitude and personal history also come to life in *Viva Frida* (2014), the unmatched work by Yuyi Morales, writer and illustrator, and Tim O'Meara, photographer. By means of simple words and lyrics, and charming photographs, the authors create a bilingual (Spanish and English) story of dream-like beauty narrating the fantastic adventures of a rather peculiar Alice in a very bright *Wonderland*.

Sébastien Perez and Benjamin Lacombe are the writers of *Frida* (2016), a somewhat intense and melancholic work dealing with the main themes in life, from illness to motherhood, and death. A synonym of passion and rebirth, Love prevails in this journey through the redeeming and regenerating power of art.

The work by Jonah Winter and Ana Juan, who have drawn both on her art and her life to write *Frida* (2016), is a moving and warm tribute, an encouragement offered to everyone to overcome difficulties through creativity: a playful homage where even reference to the artist's crude self-portraits are mellowed by prevailing soft lines and a fairy-tale setting.

Sabina Colloredo is the author of *Frida Kablo, autoritratto di una vita* – illustrations by Sara Not – (2016). She uses such a graceful narrative style that reading this book soon becomes extremely pleasurable, with the aim of remembering the artist, introducing her to the younger generations and reconstructing the greatness and total complexity of her artistic mind mirrored in her life.

Frida Kablo by Maria Isabel Sánchez Vegara (2017) is one of the titles in the series 'Piccole Donne, Grandi Sogni' covering the lives of female artists, scientists, adventurers and style icons who, as children, had a dream they pursued at any cost. It does not require much effort to enter Gee Fan Eng's plates and find oneself at once in the world of the Mexican artist, sketched with bright colours and rounded contours, thus realizing how immense talent may derive from intense suffering.

With the fifth edition of the series 'Per aspera ad astra. La forza delle donne' Lorenza Tonani and Sara Ciprandi offer a portrait of *Frida* (2017) that has never been conceived before, an elegant and abstract viewpoint almost transforming the hieratical figure into an idol. A spiritual vision of Frida, a soul wandering among educated

references and flower settings where every item acquires a particular meaning to be disclosed as if it were a puzzle in order to understand the world of Frida's feelings. A book not to be missed.

In *Frida Kablo. Tutti i colori della vita* (2018) – in the series 'I grandi per i piccoli' – also Beatrice Masini outlines how the Mexican artist succeeded in filling her life with colour, fighting till the very last brushstroke. Revealing the coloured world Frida created to younger readers is an opportunity to remind ourselves that everyone's life may be full of joy, wonder, energy against all odds.

Chi era Frida Kablo? by Sarah Fabiny, illustrated by Robert Jerry Hoareè (2018), is full of curious details and pictures describing the life, joys and pains of a strong-minded woman who loved beauty and, in particular, that of her native land, Mexico, indisputably the protagonist in her art. A great biography fit for children, a source of information on Kahlo's formative years, on her private life and her contribution to the world of art.

María Hesse is the writer of *Frida Kablo. Una biografia*, a unique graphic novel, filled with scattered hearts, cactus plants, palettes, water-melon slices and, from its flyleaves, a repeated picture of Frida with a scroll bearing 'Viva la vida' on it. Indeed, though her body was permanently marked by suffering and pain, Frida always clinged to life and its moments of joy. And Hesse's illustrations clearly show that she always chose extremes, swinging from bright colours to black, from happiness to the deepest sorrow.

Io sono Frida (2018) by Sophie Faucher, illustrated by Cara Carmina, is an exciting journey into the artist's childhood, Frida being a lively little girl full of interest in the world around her. The detailed and extremely intense plates guide the way to discovering her universe not even illness could drain of colour. Infinity seen through wide open eyes, the eyes of a little girl filled with amazement.

Isabel Thomas with Marianna Madriz have written *Frida Kablo. Guide per piccoli alle vite dei grandi* (2019), a lively booklet in a series dealing with events in the life of the most outstanding people in the world and in history. The illustrations on a white background appear soft and light, the line is fresh and not at all babyish. A precious, essential picture book.

Last (due to its date of publication) but not least is *Frida Kablo nella sua casa azul* (2019) which appeals to one's soul. It is a striking picture book by Chiara Lossani illustrated by Michelangelo Rossato who explains his contribution in an interview:

Frida era una persona sanguigna, uterina, non facilmente classificabile: i suoi volti, impressi nelle moltissime fotografie [...] sono stati la partenza della mia indagine. Frida essere umano, la donna dietro la tela, dietro ai fiori e agli abiti colorati. Questo mi interessava indagare, mentre non mi interessava aggiungere o dire altro sulla sua opera, che parla già da sola. È un libro diviso in due, con due stili differenti: la realtà, un collage di disegni a matita e carte colorate, e il mondo della sua arte, che ho raccontato attraverso piccoli dipinti ad acrilico. Dicotomia e unione, i frammenti della vita di Frida, linguaggi divisi e uniti come l'artista e la sua immagine, come la vita e l'arte, la gioia e il dolore. Come ognuno di noi².

² Articoni Angela, Interview with Michelangelo Rossato, March 4, 2019.

One may narrate suffering without clashing with storytelling, using metaphors and imagery, fantastic elements youngsters are accustomed to. Such codes may turn into a link between the real world and imagination given that, after all, faced with suffering one has to resort to abstract reasoning whatever one firmly believes in (Articoni 2016, 111). Delightful stories on Frida Kahlo's dramatic life luckily transfigured by art: echoes and visions, works of serene, moving beauty, in which the text refers to the pictures and the artist's paintings thanks to a kaleidoscopic mixture of words and images. Interactive books with Frida perceived as tangibly present, as if the ironical and tender duel with death had ended with the granting of immortality. The one reserved for artists.

5. Conclusion

Kahlo is a great example of resilience, the ability not only to withstand difficulties, but also to transform herself and adapt to change, no matter how extensive and sweeping it is, by positively reorganizing her life without alienating her own identity. She has used her own narration, a tool that plays a fundamental role in therapy, because those who narrate make their inner world stronger, tidy up their experiences and ensure for themselves a sense of cohesion and greater comprehension of what is happening to them. Her diary too is a hymn to the power of the fantastic world within her, and to her own imagination directed to passing on her art, but mainly to bearing witness to her own life (Kahlo and Lowe 2014).

Destiny may disturb, hurt, destroy life, add pain to suffering, it may seem an instance of unbearable cruelty and injustice, cause fear. With reference to the 'words and writings that heal' and we definitely also add artistic expression as the narration of oneself, Daniela Dato states that they may

rivelarsi utile "terapia" per far fronte al dolore, alle trasformazioni che la malattia comporta al corpo e all'anima, sia in situazioni di spaesamento e di confusione, di ricerca di sé, dove il narrarsi e l'ascoltare narrazioni può, invece, configurarsi quale strumento "clinico-pedagogico" di ri-progettazione e di ricompattazione – mai definitiva – del proprio sé frantumato (2007, 93).

Poetry, literature, writing, art, may turn into a 'hospital of the soul', they stand for an 'educational place', a place for therapy, analysis, anamnesis, as well as for planning and replanning, for transformation and change of one's personal and social self. Frida has transformed her creativity, her self-portraits, her uninterrupted diary and autobiographical poetry into the *pharmakon* of redemption and rebirth.

La parola rimette al mondo la realtà, ricrea la nuova Frida, dà corpo alle sue visioni, brucia i fantasmi, realizza i desideri alleandosi all'immagine [...]. Parola dopo parola, emerge la sua lotta contro il male, il dolore fisico, la sofferenza, la malattia, il mal di vivere e [...] subentra il bene, la guarigione, la gioia, l'allegria (D'Elia 2006, 44, 49).

And surprisingly Kahlo, being a female artist, mixes spiritual aspirations with physical necessities to understand that knowing oneself was not enough: she had to reinvent herself in order to be herself (Lowe 1999, 52), taking care of her lifetime. As Luigina Mortari claims one has to ‘take care of life, being reconciled with the past and looking forward to the future trustingly’ and, above all, ‘coltivare il desiderio di esistere’ and ‘imparare ad aver cura di sé’ so as not to neglect ‘the art of living’ that is crucial to shape one’s life in the best possible way (2006, 68-69).

Frida greets us joyfully, waltzing with the Companion, with the playful and familiar attitude Mexicans have towards death – the ‘Pelona’, the ‘mangy bitch’, the ‘mocking Death of the *Mexicanidad*’ – a last statement of *alegría*:

Otto giorni prima di morire, quando le sue ore erano immerse nell’oscurità della fine ormai prossima, Frida Kahlo intinse il pennello in una vernice rosso sangue e scrisse il suo nome [...] sulla polpa scarlatta della fetta centrale (di una anguria). Poi, in maiuscolo, tracciò il suo saluto finale alla vita: VIVA LA VIDA (Herrera 1993, 299).

Bibliography

- Articoni, Angela. 2016. “Narrare la morte: l’elaborazione del lutto attraverso la letteratura per l’infanzia”. In *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*, edited by Sara González Gómez, Ivan Pérez Miranda, and Alba M. Gómez Sánchez, 101-125. Salamanca: FahrenHouse.
- Articoni, Angela. 2017. *Arte bambina. Viaggio nella letteratura artistica per l’infanzia*. Roma: Aracne.
- Bianchi, Lavinia. 2017. “Fra due mondi. Sguardi educativi e interculturali nella vita e nelle opere di Frida Kahlo”. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 12: 41-57. Accessed June 8, 2019. doi: 10.6092/issn.1970-2221/7636
- Bonito Oliva, Achille, and Martha Zamora. 2005. *Frida Kahlo*. Art e dossier, n. 213. Firenze-Milano: Giunti.
- Casoli, Andrea. 2012. “La formazione maschile di Frida Kahlo”. In *Más Igualdad. Redes para la Igualdad*, edited by Milagro Martín Clavijo, 169-176. Siviglia: ArCiBel.
- Casoli, Andrea. 2014. “Una sfida al dominio maschile. La rivoluzione ironica dei generi nell’opera di Frida Kahlo”. In *Donne e Potere. Paradossi e ambiguità di una difficile relazione*, edited by Antonella Cagnolati and Sandra Rossetti, 77-93. Roma: Aracne.
- Christofferesen, Erik Exe, and Mario Raimondo. 1992. eds. *In cammino attraverso il teatro* (video documentary). <https://bit.ly/2FrloZG>. Accessed June 8, 2019.
- Dato, Daniela. 2007. “La cura di sé. Storie al femminile”. In *Dimensioni della Cura al femminile. Percorso pedagogico-letterario sull’identità di genere*, edited by Daniela Dato, Barbara De Serio, and Anna G. Lopez, 73-125. Bari: Mario Adda.
- D’Elia, Anna. 2006. “Nello Specchio di Frida Kahlo”. In *Donne tra arte, tradizione e cultura. Mediterraneo e oltre*, edited by Isabella Loiodice, and Franca Pinto Minerva, 37-49. Padova: Il Poligrafo.

- Fochesato, Walter. 2012. "I colori del Messico". *Andersen* 290: 46.
- Herrera, Hayden. 1993. *Frida. Vita di Frida Kablo*. Milano: La Tartaruga.
- Herrera, Hayden. 2016. *Frida. Una biografia di Frida Kablo*. Vicenza: Neri Pozza.
- Iaquinta, Tiziana. 2015. "Educare al dolore". *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 06. <https://bit.ly/2tBtzx3>. Accessed June 8, 2019.
- Jamis, Rauda. 2003. *Frida Kablo. La donna e l'artista selvaggia, visionaria e seducente*. Milano: Tea.
- Kahlo, Frida. 2005. *The Diary of Frida Kablo: an Intimate Self-Portrait*. New York: Abrams.
- Kahlo, Frida. 2014. *Il diario di Frida Kablo. Autoritratto intimo*, edited by Sarah M. Lowe. Milano: Electa.
- Le Clézio, Jean-Marie. 2008. *Diego e Frida. Un amore assoluto e impossibile sullo sfondo del Messico rivoluzionario*. Milano: Il Saggiatore.
- Lowe, Sarah M. 1999. *Frida Kablo. Autoritratto in frammenti*. Milano: Selene.
- Mortari, Luigina. 2006. "La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico". *La cura in pedagogia*, edited by Vanna Boffo, 59-83. Bologna: Clueb.
- Natoli, Salvatore. 1987. *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- Perrelli, Franco. 2005. "Il teatro di Eugenio Barba la Puglia e il mito di Odino". *La Repubblica*, September 29. <https://bit.ly/2OokiBX>. Accessed June 8, 2019.
- Pinto Minerva, Franca. 2012. "La mente creativa". In *La creatività a scuola*, edited by Franca Pinto Minerva, and Maria Vinella, 25-44. Roma-Bari: Laterza.
- Secci, Maria Cristina. ed. 2008. *Doppio ritratto di Frida Kablo, Diego Rivera*. Roma: Notte-tempo.
- Sileo, Diego. ed. 2018. *Frida Kablo oltre il mito*. Milano: 24 Ore Cultura.
- Schopenhauer, Arthur. 1992. *Il mondo come volontà e rappresentazione*. Milano: Mondadori (ediz.origin.: 1819).
- Souter, Gerry. 2005. *Frida Kablo. Beneath the mirror*. New York: Parkstone International.
- Souter, Gerry. 2007. *Frida Kablo: 1907-1954*. Terzo (AL): Gribaudo.
- Tagliavia, Grazia. 2011. "Il dolore, una ferita incurabile? Linee di fenomenologia e/o antropologia del dolore umano: limite esistenziale, crisi del senso, solidarietà possibili". In *Il Dolore e la Speranza. Cura della responsabilità, responsabilità della cura*, edited by Luigi Alici, 37-60. Roma: Aracne.
- Tibol, Raquel. 2002. *Frida Kablo. Una vita d'arte e di passione*. Milano: Rizzoli.

Fiction

- Cercenà, Vanna, and Marina Sagona. 2006. *Frida Kablo*. San Dorligo della Valle (Trieste): Einaudi.
- Tonani, Lorenza, and Sara Ciprandi. 2017. *Frida*. Pavia: Hop.

- Colloredo, Sabina, and Sara Not. 2016. *Frida Kablo, autoritratto di una vita*. San Dorligo della Valle (Trieste): EL.
- Corona, Marco. 1998. *Frida Kablo. Una biografia surreale*. Roma: Stampa Alternativa.
- Hesse, Maria. 2018. *Frida Kablo. Una biografia*. Milano: Solferino.
- Fabiny, Sarah, and Robert J. Hoare. 2018. *Chi era Frida Kablo?* Milano: Nord-Sud.
- Faucher, Sophie, and Carmina Cara. 2018. *Io sono Frida*. Milano: Rizzoli.
- Juan, Ana, and Jonah Winter. 2016. *Frida*. Modena: Logos.
- Lossani, Chiara, and Michelangelo Rossato. 2019. *Frida Kablo nella sua casa azul*. Milano: Arka.
- Masini, Beatrice, and Sarah Wilkins. 2018. *Frida Kablo. Tutti i colori della vita*. San Dorligo della Valle (Trieste): Emme.
- Morales, Yuyi, and Tim O'Meara. 2014. *Viva Frida*. New York: Roaring Brook Press.
- Negrin, Fabian. 2011. *Frida e Diego. Una favola messicana*. Roma: Gallucci.
- Perez, Sébastien, and Benjamin Lacombe. 2016. *Frida*. Milano: Rizzoli.
- Sánchez Vegara, Maria Isabel, and Gee Fan Eng. 2017. *Frida Kablo. Piccole donne, grandi sogni*. Milano: Fabbri.
- Thomas, Isabel, and Marianna Madriz. 2019. *Frida Kablo. Guide per piccoli alle vite dei grandi*. Roma: Gallucci.

RECENSIONI

MARIO GENNARI, *Trattatello di prosòdica. Che cosa è, com'è e chi è la nostra voce?*, Genova, il Melangolo, 2019, pp. 84.

L'agile volumetto racchiude nel sottotitolo le domande di fondo che gli danno senso. Certo, a prima vista (e lo è anche) il "trattatello" rientra nella illustrazione retorica (nel senso alto del termine) del corretto parlare. «Considerando che la *dictio* altro non è se non il modo in cui si pronunziano le parole all'interno del discorso, la *consapevolezza prosòdica* del parlante dovrebbe costituire una delle sue preoccupazioni più manifeste. Sappiamo però che non è così. Il parlante bada a rendersi tutt'al più sintatticamente e semanticamente comprensibile» (p. 10). Il che significa perdere le modalità e le potenzialità implicite nella fonazione. Al contrario, Gennari rileva che la «prosòdica studia la competenza discorsiva (quindi le regole conversazionali, i comportamenti interattivi, le procedure generativamente interpretative, le condotte vocali), anche muovendosi nei territori extraconvenzionali a cui il discorso può ricorrere» (pp. 24-25).

Di qui il passaggio decisivo, dopo altre analisi sulla prosòdica, sull'elemento di fondo che è la coincidenza tra il noi e la nostra voce. «La *voce* parla i nostri pensieri e detta la nostra lingua. Toni e in-tonazioni fondono, costruiscono il discorso così come lo sappiamo dire. Anche in quel discorso e nella voce che lo dice alberga la nostra identità. Si tratta di un'identità certo linguistica, ma anche geografica e sociale, psichica e culturale – ove si profilano conoscenze e credenze che fanno parte di un costume, quindi di un canone» (p. 34). Occorre chiarire. Precedentemente Gennari ha affermato che si di solito il *parlante* intende soprattutto essere *comprensibile*. Ora rileva che nel parlare si manifesta l'*identità* sì da aggiungere che talvolta la voce «tradisce le appartenenze o le distinzioni. A volte volute, altrimenti inconsce» (p. 35). Il modo di parlare, cioè, è un modo di essere o un modo di voler essere: nell'uno e nell'altro caso il soggetto si scopre, si manifesta. Le modalità d'espressione spiegano il soggetto e lo spiegano, sembrerebbe, quanto più il soggetto è libero da una aprioristica impostazione di tono. Ma anche quando c'è una impostazione costruita ad arte, il soggetto si svela almeno nel manifestare la propria aspirazione, il proprio modello. In ogni caso è una estrinsecazione dell'io. Per questo aspetto il discorso di Gennari ha una valenza che va ben oltre la retorica in senso stretto ed assume una connotazione più ampia entro cui trova significato il tema dell'educativo come possibilità e necessità di autovalutarsi e di auto conoscersi per crescere meglio, considerato che in ogni caso la parola è, oltre che comunicazione di un contenuto, manifestazione di sé.

Al tempo stesso il discorso tende ad ampliarsi e a investire il contesto a cui si appartiene.

«Dove poggia la nostra voce? Con quale accento parliamo? Chi ha stabilito una volta per tutte il nostro timbro vocale? Tutto si circoscrive ineluttabilmente nella nostra natura o è l'effetto della cultura alla quale apparteniamo?» (p. 41). Così l'argomentazione, che sembrava abbastanza definita, si allarga ed investe problematicamente vari temi centrali della speculazione.

Certo, rivelandosi l'immagine di sé la voce manifesta lo stile, ma varia anche in funzione di ciò che ci si sente di essere. «Quanto più fa cambiare la voce è il potere. La voce del potere è facilmente aggettivabile e ironicamente imitabile» (p. 49). E qui riferimento esplicito è alla voce di Mussolini con la sua prosodia stentorea e non priva di istrionismo. Ma c'è anche, come Simmel ha spiegato nella *Filosofia del denaro*, il suono della ricchezza. «Un portafoglio rigonfia ha un altro suono» (p. 49). E poi c'è quella dell'attore che crea il proprio personaggio e esce dal prevedibile. Così «Alberto Sordi fa della voce il nucleo costitutivo della propria attorialità» (p. 52). Pertanto, secondo Gennari, «la voce è un modo d'essere dell'n-essere dentro l'essere-nel-mondo. La voce, quindi, è *idea* (quale idea esperiamo della nostra voce?), *essenza* (qual è l'essente della nostra voce e come ci nascondiamo in esso?), *forma* (quale forma possiede la nostra voce che non sia il rispecchiamento della nostra formazione soggettiva?)» (p. 53). Da questo punto di vista, la voce è l'intimità di noi stessi: essa è «l'eco enigmatica del pensiero che si restituisce al discorso, appropriandosi della sua forza fonica e tonale» (p. 56).

Così Gennari, dopo aver illustrato (p. 56) come celebri voci di attori (Villaggio, Gassman, Dietrich ecc.) hanno dato vita ad atmosfere e a personaggi inconfondibili, spiega che «la voce è la sostanza fonica dell'essere umano, spesso ignaro di enunciare in quella forma la propria formazione» (p. 71). Ne segue che poiché la voce esprime la propria singolarità, occorre educare «l'eloquio a determinare l'umano, salvaguardandolo per quanto è possibile dall'indeterminatezza del mondo» (p. 72). La voce, quindi, si manifesta come cifra esteriore e al tempo stesso interiore dell'io. Con frase efficace e veritiera, Gennari scrive: «l'aria, dunque, non è l'elemento prioritario nella formazione della voce. Lo è piuttosto l'anima, che si serve dell'aria per dare forma alla voce» (p. 74). In tal modo il *Trattatello di prosòdica* non solo è uno scritto che riscopre il ruolo della voce e ne tratteggia i caratteri, ma illumina l'intrinseco rapporto della dimensione spirituale con quella fisica. Che è una tematica sfuggente a tanti discorsi pedagogici del nostro tempo.

Hervé A. Cavallera
 Università del Salento
 herve.cavallera@unisalento.it

MONICA FERRARI, MATTEO MORANDI, FEDERICO PISERI (eds.), *Maestri e pratiche educative in età umanistica*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2019, pp. 258.

Il volume è il primo di tre dedicati alle pratiche educative dal Quattrocento ai giorni nostri. Come spiegano i curatori, il primo volume, sostanzialmente dedicato al Quattrocento in realtà specifiche dell'Italia settentrionale, si divide in due distinte sezioni. La prima, intitolata *Interrogativi di fondo*, pone alcuni quesiti fondamentali che costituiscono il filo rosso di tutto il libro: la nascita di nuove proposte educative nelle corti italiane del XV secolo, lo strutturarsi di una "pedagogia della distinzione" nel confronto coi classici, l'emergere di particolari idee di "cittadino e "cittadinanza" (p. 6). La seconda parte, *Quadri in movimento*, si sofferma partico-

larmente sui maestri e sulle strategie educative. In realtà, il volume è un grande affresco, in undici contributi, che spazia da Mantova a Ferrara, da Milano a Padova, dalla Savoia a Cremona.

Come scrive Monica Ferrari nel contributo che apre il volume, «l'educazione dei figli a uno stile del vivere capace di ridisegnare i rapporti di forza nelle corti e tra le *familiae* è un importante aspetto di decisioni politiche [...]. Il *magister* veicola, nelle corti italiane del XV secolo, tra scuola privata e università, i saperi rinnovati degli *studia humanitatis* che, a mio parere, in quell'epoca e in quel contesto, ribadiscono una *virtus* destinata a divenire, in casi specifici, *supremazia*» (p. 39). Si afferma così un modello in cui confluiscono il terreno e il celeste. Precisa sempre la Ferrari, «l'*humanitas* di cui si parla è dunque associata, come nella classicità, alla bellezza, indice di differenziazione nella loro combinazione, alla *kalokagathia*. A ciò si aggiunge un desiderio di imparare inscindibilmente legato alla brama, alla *cupiditas* degli onori che ne diviene, per così dire, il fine in vista. L'amore per il sapere non appare, in questo elenco di doti, fine a se stesso: c'è qualcosa che lo orienta, una brama di immortalità, il potere sul futuro e non solo sul presente» (pp. 51-52).

Di qui l'importanza dell'educazione civile su cui si sofferma Federico Piseri, un tipo di cittadinanza in cui il «*civis* si identifica nella città, o nello stato, e nelle sue istituzioni o nella dinastia regnante» (p. 55). Da parte sua Matteo Morandi tratta le origini della storia della scuola medievale in Italia, illustrando con chiarezza critica i contributi storici (tra cui quelli di Emilia Formiggini Santamaria e Giuseppe Mancorda) che «coprono un arco cronologico compreso fra l'ultimo quarto del XIX secolo e la riforma Gentile del 1923» (p. 75). Il fenomeno della circolazione dei maestri, nel XV secolo, nelle campagne dell'Italia settentrionale è affrontato da Federico Del Tredici, e si trattava di maestri che non erano solo tali, ma talvolta svolgevano anche altre mansioni (p. 104). Nella precettistica dei maestri di scuola della corte sabauda – su cui si sofferma Paolo Rosso – permane «la diluizione del pensiero educativo e pedagogico dell'Umanesimo in una cultura dai tratti ancora essenzialmente mediolatini» (p. 138), pur con tutte le attenzioni verso una pedagogia nuova. Dell'istruzione gratuita per fanciulli e giovani nella Milano sforzesca si occupa Marina Gazzini che spiega come l'ideale milanese fosse «aiutare contemporaneamente la "patria", gli "studiosi *bonarum artium*" e gli "egeni"» (p. 157). A Cremona, come ricorda Emilio Giazzi, non vi fu nelle scuole un cambiamento immediato, ma ai testi tradizionali si aggiunsero e gradualmente si sovrapposero i nuovi (p. 182).

Sull'importanza storica di Padova si sofferma Giuseppe Zago che rammenta come già alla fine del XIII secolo, anche grazie alla posizione geografica, lo studio patavino fosse molto avanzato (p. 186). Ed ecco la sequenza dei grandi maestri: Pietro d'Abano, Lovato de' Lovati, Pier Paolo Vergerio, Guarino Veronese, Vittorino da Feltre e altri. A Gasparino e a Guinoforte Barzizza è dedicato lo studio di Silvia Marcucci. Per la studiosa i due educatori segnarono il passaggio «dalla città alla corte, dall'intellettuale al cortigiano» (p. 217). Certo, Vittorino da Feltre svolse un ruolo di grande rilievo. Infatti, l'educazione promossa da lui e dalla sua scuola, come precisa David Salomoni, è «un'educazione per molti aspetti innovativa, capace di muovere più o meno intenzionalmente anche verso la formazione di più larghi segmenti sociali chiamati a svolgere un ruolo per il bene comune» (p. 237). L'altro grande autore fu Guarino Veronese di cui tuttora manca, come rileva Enrica Guerra (pp. 250-251), una adeguata biografia.

Pur soffermandosi solo sull'Italia settentrionale, *Maestri e pratiche educative in età umanistica* offre, del periodo storico, una visione generale di grande interesse e certamente destinata a generare nuovi arricchimenti. Inoltre il volume in sé è ben organizzato e i saggi costituiscono un insieme organico. Il ruolo dei maestri appare prezioso e decisivo non solo per il processo di alfabetizzazione, ma anche e soprattutto per la formazione della classe dirigente, promuo-

vendo tra l'altro scambi culturali decisivi sia per la crescita della cultura sia per la formazione di una coscienza unitaria. Come scrivono i curatori, «grazie al lavoro dei maestri di cui qui si parla, centri come Padova e Venezia, Pavia, Milano, Mantova e Ferrara divennero, fuori e dentro le corti, luoghi di importanti scambi culturali che seppero imprimere una svolta significativa nei saperi riconosciuti socialmente, negli apprendimenti volti a fare diverse le *élites* intellettuali e di governo in cerca del primato» (p. 21). In realtà, la grande storia, come comunemente si usa chiamare, ossia quella degli avvenimenti che segnano un'epoca si fonda sul lavoro talvolta discreto e misconosciuto degli educatori che hanno seminato sui ragazzi e giovani in formazione. Merito di un volume come questo curato da Ferrari, Morandi e Piseri è aver confermato l'importanza, nella storia della civiltà, del ruolo della scuola e degli insegnanti che in essa hanno operato e operano. Lo splendore e la diffusione dell'Umanesimo fu anche il frutto del lavoro di tanti maestri che, talvolta a fatica, si fecero avanti nelle campagne e nelle corti promuovendo una coscienza civile.

Hervé A. Cavallera
Università del Salento
herve.cavallera@unisalento.it

SILVIA ANNAMARIA SCANDURRA, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2019, pp. 198.

«Nella trama di problemi nuovi che la scuola italiana è chiamata ad affrontare, quello del suo rapporto con il lavoro [...] ha una storia lunga, articolata, e, per certi versi, [...] progressista» (*Prefazione* di Antonia Criscenti Grassi, p. 9).

Rileggere con obiettività scientifica e con 'particolare' scrupolo deontologico la storia della scuola, ripercorrendone orientamenti teleologici e pragmatici, è la mission del volume di Silvia Scandurra, dal titolo *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*, edito dalla Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer" (Palermo 2019).

Il presente volume si colloca entro una accreditata bibliografia scientifica avente per oggetto la Storia della scuola, ma con *focus* innovativo atto a promuovere una analisi storico-critica sul rapporto *scuola-lavoro* – che non può non rendere conto del difficile e secolare compromesso tra *teoria* e *prassi*, istruzione precettoriale e botteghe artigiane, formazione "sui libri" e nelle officine – chiamando la prima ad interrogarsi sulla propria 'attitudine' ad essere motore di progresso economico e sociale.

Democrazia, educazione, lavoro: concetti che l'Autrice ben distingue, pur affermandone la «continua e inesauribile interconnessione» (p. 19), argomentandone l'origine e l'evoluzione semantica, la cui 'storicità' determina inevitabilmente la portata simbolica, sociale ed etica degli stessi.

Il concetto di *lavoro*, in particolare, non può essere compreso se non alla luce di «quel sistema di idee e aspettative che storicamente e culturalmente si sono condensate attorno a tale concetto» (p. 23). Osservare attraverso le lenti paradigmatiche "degli industriali" è, per esempio, uno sforzo necessario alla comprensione delle logiche taylor-fordiste del sistema eco-

nomico in auge alla fine dell'Ottocento, dove l'*organizzazione scientifica del lavoro*, funzionale all'alto rendimento della fabbrica, *necessita* della minima incidenza del soggettuale sul processo produttivo, con la conseguente «quasi totale perdita della creatività, dell'autonomia e della soddisfazione derivante dalla propria attività lavorativa» (p. 25).

Non si può parimente comprendere perché la *precarizzazione occupazionale* abbia, oggi, l'effetto di innescare un vero e proprio «deficit di democrazia» se non si volge lo sguardo ai recenti anni Settanta e alle incessanti pressioni della classe operaia, che costringono le élites politiche ed economiche a prendere progressivamente atto del diritto inalienabile del lavoratore di innalzare la qualità della propria vita (personale, economica e sociale), riconoscendo al concetto di lavoro lo *status* di principale 'indice di benessere' in un sistema democratico.

Un processo tortuoso, politicamente e ideologicamente dibattuto, quello che conduce a riconoscere, in Italia, la valenza *formativa* del lavoro: dapprima *strumento* di dominio economico, al tempo stesso incoraggiato e temuto; svilito nel ventennio fascista, entro una nuova ottica di elitarismo culturale e politico; oggetto, dalla seconda metà del secolo in poi, di numerosi decreti e riforme, ai quali l'Autrice dedica alcune sezioni del *Repertorio Bibliografico Ragionato* e una *Appendice normativa* che offre una lettura «utile a comprendere le ragioni storico-pedagogiche che hanno sostenuto l'introduzione e la regolamentazione dell'alternanza scuola-lavoro nel sistema educativo di istruzione e formazione italiano» (p. 137), infrangendo, con l'adesione al *Sistema Duale di apprendimento*, barriere socio-economiche e antagonismi politici di secolare memoria.

Proprio a partire dalle disposizioni della Legge 13 luglio 2015, che sancisce l'obbligatorietà dei percorsi formativi integrati nel triennio di tutti gli indirizzi della scuola secondaria, nasce «la sfida dell'alternanza scuola-lavoro al liceo», da cui muove la ricerca condotta dall'Autrice, tra settembre 2016 e febbraio 2017, su due licei a indirizzo scientifico ed uno a indirizzo classico della città di Catania.

«Io non capisco il senso dell'alternanza al liceo – riferisce un docente – quest'ultimo nasce con un altro intento, più alto: formiamo il pensiero».

Sebbene a sorreggere tale supposizione sia il pregiudizio, ancora forte, di una formazione liceale «storicamente, culturalmente e socialmente lontana dalla dimensione pratico-lavorativa [...] regno della *theoria* e dell'*othium*» (p. 125), essa trova giustificazione nel rischio reale di una scuola sempre più disposta a *ricurvare* i propri obiettivi sulle richieste di mercato, sull'impresa, sul profitto: una scuola che, non lasciando alcuno spazio di riflessione sui contenuti e le finalità educative, rischierebbe di rinunciare (ancora una volta) ad un progetto di formazione integrale a favore di un *prodotto* umano incompleto e disumanizzato (Adorno, *Teoria dell'Halbbildung*, trad. it. Il Melangolo, Genova 2010).

Inspirata al sogno pedagogico gramsciano ed alle maggiori voci della pedagogia progressista – con particolare riferimento a Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine –, Silvia Scandurra si pone a sostegno di una teoria dell'educazione intesa quale progetto *globale*, non riducibile a logiche economicistiche ma capace di «generare sempre maggiore consapevolezza sulla struttura sociale per potersi inserire criticamente nella società» (p. 32). Ciò equivale a riconoscere la necessità di «una scuola che riesca ad armonizzare l'attività teoretica e l'attività pratica [...] attraverso l'inserimento del lavoro, inteso come luogo di senso e vettore di cittadinanza democratica, nei luoghi formalmente deputati alla formazione dell'uomo, [una scuola che riesca] a garantire la crescita dell'uomo nella sua globalità etica, cognitiva, manuale e progettuale» (pp. 44-45).

«*Scuola e lavoro*» viene dunque a collocarsi entro un repertorio bibliografico *specialistico*,

ed è indicato allo studioso che abbia interesse di approfondire la storia dell'istruzione tecnica e professionale, degli orientamenti pedagogici e degli interventi politici e normativi ad essa dedicati lungo la storia della scuola italiana dal XIX secolo ad oggi, posto che «qualsiasi libro, e anche questo di Silvia Scandurra non si sottrae alla regola, più che chiudere le questioni in un campo di indagine, se critico, tende a riaprirle» (*Postfazione* di Giuseppe Bertagna, p. 151).

Giusy Denaro
Università di Catania
giusydenaro@tiscali.it

