Conclusioni

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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