

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ANNO LXIII
SETTEMBRE-DICEMBRE 2025

2025
3

SEGNI DEI TEMPI, SEGNI DI SPERANZA

PONTIFICIA FACOLTÀ
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
«AUXILIUM»

COMITATO DI DIREZIONE

Piera Ruffinatto
Maria Antonia Chinello
Maria Spólnik
Eliane Anschau Petri
Grazia Loparco
Martha Séide

COMITATO SCIENTIFICO

Joaquim Azevedo (Portugal)
Britt-Mari Barth (France)
Giorgio Chiosso (Italia)
Paola Dal Toso (Italia)
Carlo M. Fedeli (Italia)
Mariola T. Kozubek (Poland)
Jennifer Nedelsky (Canada)
Marian Nowak (Poland)
Juan Carlos Torre (España)
Michele Pellerey (Italia)
Mária Potočárová (Slovakia)

COMITATO DI REDAZIONE

Hiang-Chu Ausilia Chang
Sylvia Ciężkowska
Pina Del Core
Marcella Farina
Albertine Ilunga Nkulu
Marie-Judith Jean-Baptiste
Josmy Jose
Rachele Lanfranchi
Magna Mayela Martínez Jiménez
Antonella Meneghetti
Lucy Muthoni Nderi
Thi Quyên Nguyễn
Enrica Ottone
Anna Peron
Linda Pocher
Rosangela Siboldi
Alessandra Smerilli
Maria Teresa Spiga
Milena Stevani

DIRETTORE RESPONSABILE

Maria Antonia Chinello

COORDINATORE SCIENTIFICO

Maria Spólnik

SEGRETARIA DI REDAZIONE

Rachele Lanfranchi

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE


PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE
EDITA DALLA PONTIFICIA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
«AUXILIUM» DI ROMA

DIREZIONE

 Via Cremolino, 141
00166 Roma

 Tel. 06.61564226

 E-mail
rivista@pfse-auxilium.org
segretaria.rse@pfse-auxilium.org

 Sito internet
<https://rivista.pfse-auxilium.org/>

Informativa GDPR 2016/679

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.


Unione Stampa periodica Italiana
Associato

Aut. Tribunale di Roma
31.01.1979 n. 17526

ISSN 0393-3849

 Progetto grafico, impaginazione
e stampa
Mastergrafica Srl
Via P. Taccone, 12/16 - Teramo
info@mastergrafica.it

**RIVISTA
DI SCIENZE
DELL'EDUCAZIONE**

2025
3

ANNO LXIII - SETTEMBRE-DICEMBRE 2025

PONTIFICIA FACOLTÀ
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
«AUXILIUM»



DOSSIER

Segni dei tempi, segni di speranza.

Introduzione al Dossier

Signs of the time, signs of hope.

Introduction to the Dossier

Maria Antonia Chinello

272

Speranza: dono e responsabilità.

Considerazioni antropologiche e educative

Hope: gift and responsibility.

Anthropological and educational reflections

Maria Spólnik

277

Attualizzare la circolarità tra speranza e educazione

Actualizing circularity between hope and education

Pierpaolo Triani

308

Dialogo interreligioso e speranza. Appunti per riflettere

Interreligious dialogue and hope. Notes for reflection

Brunetto Salvarani

324

La pedagogia della speranza nell'educazione degli adulti:

dialoghi teorici per un approccio trasformativo

The pedagogy of hope in adult education:

theoretical dialogues for a transformative approach

Brigida Angeloni

340

Un'alleanza educativa per la speranza.

Il ruolo della scuola cattolica

An educational alliance for hope.

The role of the catholic school

Martha Seïde

355

**Ad astra. Prospettive pastorali tra letteratura e vita.
Con Dante per leggere il nostro tempo**
*Ad astra. Pastoral perspectives between literature and life.
With Dante to read our time*
Alessandro Saputo 373

Giornalismo è speranza
Journalism is hope
Maurizio Di Schino 393

ALTRI STUDI

**Crescere e conoscere in terre lontane:
l'esperienza dei bambini nelle colonie fasciste**
*Growing and learning in distant lands:
the experience of children in fascist colonies*
Bo Mi Yi 400

**Insegnare la comunità. De Gasperi e l'impegno
per l'Europa**
*Teaching community. De Gasperi and the commitment
to Europe*
Enrico Ripamonti 414

**Carteggio Caterina Daghero-Superiori salesiani.
Tra fedeltà a don Bosco ed esigenze della Santa Sede**
*Caterina Daghero - Salesian superiors correspondence.
Between fidelity to Don Bosco and the requirements
of the Holy See*
Paolo Vaschetto 428

**L'impegno dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice
per l'alfabetizzazione e l'istruzione professionale in Veneto**
*The commitment the Institute of the Daughters of Mary Help
of Christians for literacy and vocational education in Veneto*
Paola Dal Toso 440

Età della vita: passaggi evolutivi e percorsi formativi
Ages of life: evolutionary passages and formative paths
Pina Del Core 463

INTELLIGENZA ARTIFICIALE ED EDUCAZIONE

■ Educare con l'intelligenza (artificiale).
Tra ambivalenze e responsabilità
Educating for (artificial) intelligence.
Between ambivalence and responsibility
Elena Beccalli

504

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

- Recensioni 518
- Libri ricevuti 541
- Pubblicazioni delle docenti 543
- Indice dell'annata 2025 544
- Norme per i collaboratori della rivista 551

RSE

ALTRI STUDI

CRESCERE E CONOSCERE IN TERRE LONTANE: L'ESPERIENZA DEI BAMBINI NELLE COLONIE FASCISTE

GROWING AND LEARNING IN DISTANT LANDS:
THE EXPERIENCE OF CHILDREN
IN FASCIST COLONIES

▪ Bo Mi Yi¹

«Qualcuno ha detto che la strada è maestra di vita;
non so chi l'abbia detto e non so se sia vero,
ma è certo che camminando lungo la strada
si vedono tante cose».²

RIASSUNTO

Esplorando l'esperienza scolastica dei bambini italiani immigrati nelle colonie africane durante il periodo fascista, si analizzano diari e testimonianze. Inserita in un progetto coloniale, per molti, la permanenza in Africa rappresentò un contatto con realtà diverse, divenendo un percorso formativo. Essi si confrontarono con popolazioni autoctone, progetti familiari, paesaggi sconosciuti, propaganda fascista e conseguenze della guerra. Lo studio evidenzia come ciò abbia influenzato il loro sviluppo, generando curiosità, spaesamento e consapevolezza. I percorsi, riletti talvolta a distanza di tempo, mostrano come, al di là della propaganda e delle guerre, l'esperienza nelle colonie sia stata incontro, scoperta e adattamento, favorendo forme di resilienza culturale.

¹ È Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale presso l'Università Roma Tre. Il suo progetto di ricerca si focalizza sulle scuole italiane in Eritrea durante l'epoca coloniale.

² MARCHESI Primina, *Ricordi di sabbia*, in ADN. Fondo: MG/08. Memorie scritte nel 1987-1988 ricordando l'infanzia e l'adolescenza in Libia.

PAROLE CHIAVE

Colonialismo, educazione, esperienza, infanzia, resilienza culturale.

ABSTRACT

Analyzing the school experiences of Italian immigrant children in the African colonies during the Fascist era, this study examines diaries and personal testimonies. As part of a broader colonial project, their stay in Africa exposed them to diverse realities, shaping their educational and personal development. These children navigated encounters with local populations, families' desires, unfamiliar landscapes, and the repercussions of war. The study highlights how these experiences influenced their growth, fostering curiosity, disorientation and awareness. Revisited over time, these experiences show that, beyond propaganda and conflict, life in the colonies involved engagement, discovery, and adaptation, promoting forms of cultural resilience.

KEYWORDS

Colonialism, education, experience, childhood, cultural resilience.

RESUMEN

Explorando la experiencia escolar de los niños italianos inmigrados a las colonias africanas durante el período fascista, se analizan diarios y testimonios personales. Insertada en un proyecto colonial, para muchos la estancia en África representó un contacto con realidades diferentes, convirtiéndose en un itinerario formativo.

Estos niños se confrontaron con poblaciones autóctonas, proyectos familiares, paisajes desconocidos, la propaganda fascista y las consecuencias de la guerra. El artículo pone de relieve cómo todo ello influyó en su desarrollo personal, generando curiosidad, desorientación y toma de conciencia.

Las trayectorias personales, releídas en algunos casos con el paso del tiempo, muestran que, más allá de la propaganda y de los conflictos bélicos, la experiencia en las colonias fue también encuentro, descubrimiento y adaptación, favoreciendo formas de resiliencia cultural.

PALABRAS CLAVE

Colonialismo, educación, experiencia, infancia, resiliencia cultural.

Introduzione

Se si trascorre l'infanzia in uno spazio di confine, cosa ne rimane? L'esperienza dei bambini italiani nelle colonie africane durante l'epoca coloniale non può essere ridotta a una semplice vicenda migratoria. Essa fu, piuttosto, il risultato di una stratificazione complessa di fattori: le politiche demografiche del governo italiano, la retorica della "terra promessa", l'incontro - o lo scontro - con mondi culturali profondamente diversi.

Il presente contributo si propone di analizzare le testimonianze scritte e i componimenti dei bambini italiani residenti nelle colonie italiane in Africa durante il periodo della dominazione coloniale italiana, con particolare attenzione alle loro esperienze di vita, documentate in varie tipologie di fonti scritte. Tra queste, si considerano i diari inediti custoditi presso l'Archivio Diaristico Nazionale [ADN] e i componimenti pubblicati nel *Giornalino dell'Eritrea*, diretto da Andrea Festa, direttore didattico centrale delle scuole elementari dell'Eritrea nel 1932. Tali materiali, sebbene finora esplorati solo parzialmente, permettono di ricostruire aspetti significativi della vita quotidiana e delle esperienze dei bambini italiani nei contesti coloniali durante l'epoca di nostro interesse, contribuendo a una riflessione più ampia sull'impatto delle esperienze coloniali nella formazione delle giovani generazioni.

In questo quadro, l'analisi adotta la prospettiva della memoria scolastica,³ un ambito di ricerca che, a partire dal primo quindicennio del XXI secolo, ha trovato ampia diffusione nella storiografia iberica e latino-americana. Questo approccio pone attenzione ai ricordi individuali degli attori della vita scolastica, nonché agli oggetti e alle pratiche della cultura materiale della scuola, utilizzando le fonti atipiche - diari, autobiografie, fonti orali - al fine di restituire un'immagine meno normativa e più empirica delle esperienze educative, delle pratiche di insegnamento, dei rituali scolastici e dei meccanismi di disciplinamento.⁴ Tale metodo si dimostra particolarmente efficace per interpretare la documentazione prodotta in contesti coloniali, nei quali i modelli educativi ufficiali si intersecano con pratiche quotidiane e vissuti individuali poco esplorati.

³ Cf YANES-CABRERA Cristina et alii (a cura di), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer 2017.

⁴ Cf MEDA Juri, *Memoria Magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in ZAGO Giuseppe et alii (a cura di), *Memorie ed educazione. Identità, Narrazione, Diversità*, Lecce, Pensa Multimedia 2020, 28-30.

1. I bambini italiani nelle colonie africane: un'analisi dei dati numerici

L'emigrazione italiana verso le colonie africane si inserisce in un quadro storico inscindibilmente legato al processo di colonizzazione, nella relazione complessa tra le dinamiche migratorie e i contesti socio-economici e politici dell'Italia.⁵ Nei primi anni della colonizzazione, la presenza italiana nei territori africani, però, rimase quantitativamente marginale: secondo lo studio di Labanca, dal 1876 al 1926 soltanto l'1,7% degli emigranti italiani scelse l'Africa come destinazione.⁶

Una svolta significativa si verificò a partire dal discorso dell'Ascensione del 26 maggio 1927 di Mussolini e con l'implementazione della politica demografica fascista, che culminò nella proclamazione dell'Impero nel 1936. La retorica coloniale e le strategie di popolamento promosse dal regime determinarono una più consistente ridistribuzione della migrazione italiana verso le colonie africane.⁷ Al 31 marzo 1940, la popolazione italiana in Africa Orientale si attestava a 166.000 persone,⁸ mentre in Libia, al 30 giugno 1939, ammontava a 101.986.⁹

L'incremento significativo della popolazione italiana nelle colonie ebbe come conseguenza anche la crescita della popolazione infantile e la conseguente espansione del sistema scolastico coloniale. Al 1° gennaio 1931, gli alunni italiani iscritti nelle scuole delle colonie erano 6.869 in Libia, 692 in Eritrea e 71 in Somalia.¹⁰ Circa otto anni dopo, nell'anno scolastico 1938-39, il numero degli alunni italiani risultava sensibilmente aumentato, raggiungendo 23.512 unità in Libia, 4.289 in Eritrea, 265 in Somalia e, infine, 2.734 in Etiopia.¹¹

⁵ Per quanto riguarda l'emigrazione italiana e colonializzazione dell'Africa si vedano, ad esempio, DEL BOCA Angelo, *Gli italiani in Libia*, 2 voll., Milano, Mondadori 1993; DEPLANO Valeria - PES Alessandro, *Quel che resta dell'Impero: la cultura coloniale degli italiani*, Milano-Udine, Mimesis 2014; ERTOLA Emanuele, *Il colonialismo degli italiani. Storia di un'ideologia*, Roma, Carocci 2022; Id., *In terra d'Africa. Gli italiani che colonizzarono l'impero*, Bari-Roma, Laterza 2024; LABANCA Nicola, *Oltremare: storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, Il Mulino 2002; PODESTÀ Gian Luca, *Il mito dell'impero: economia, politica e lavoro nelle colonie italiane dell'Africa orientale, 1898-1941*, Torino, G. Giappichelli 2004; Id., *Emigrazione e colonizzazione in Libia e Africa orientale*, in *Altreitalie* (2011)42, 36-48.

⁶ Cf LABANCA Nicola, *Italiani d'Africa*, in DEL BOCA Angelo (a cura di), *Adua. Le ragioni di una sconfitta*, Roma - Bari, Laterza 1997, 201.

⁷ Cf PODESTÀ Gian Luca, *Mito e realtà del progetto demografico*, in CALCHI NOVATI Gian Paolo (a cura di), *L'Africa d'Italia*, Roma, Carocci 2019, 196-198.

⁸ Cf ERTOLA Emanuele, *In terra d'Africa. Gli italiani che colonizzarono l'impero*, Bari - Roma, Laterza 2017, 14-15.

⁹ Cf ISTITUTO FASCISTA DELL'AFRICA ITALIANA, *Annuario dell'Africa Italiana e delle isole italiane dell'Egeo*, Roma, Tip. Castaldi 1940, 40.

¹⁰ Cf MINISTERO DELLE COLONIE, *Annuario delle Scuole coloniali*, Roma, Angelo Signorelli 1932, 67-94.

¹¹ Cf *Anno scolastico 1939-40. Popolazione scolastica nei territori dell'A.O.I. e delle ex colonie*, in ACS, MAI, DG Affari Civili, IS, b. 160. Si tratta di una tabella statistica priva di indicazione dell'autore e di firma. I dati riportati in questi documenti non sono del tutto attendibili, a causa delle discrepanze tra le diverse fonti. Nondimeno, l'incremento del numero degli alunni risulta

Le diverse colonie presentavano condizioni eterogenee, determinate da specificità geografiche, economiche, politiche e sociali. Anche all'interno di una stessa colonia, le esperienze individuali potevano variare in modo significativo. Nel suo studio, Ertola¹² classifica i coloni italiani nell'Impero in base alla professione, evidenziando diverse categorie: i militari, la cui presenza massiccia costituiva un elemento strutturale del contesto coloniale; gli impiegati e i funzionari del Ministero delle Colonie; gli operai, impegnati nella costruzione di infrastrutture, e infine i coloni-agricoltori, ai quali era affidato il compito di insediarsi stabilmente nei territori coloniali.

Di conseguenza, l'esperienza vissuta dai bambini e dai ragazzi nelle colonie risultò fortemente diversificata, influenzata dalla località di residenza, dal contesto familiare di appartenenza e da una pluralità di altri fattori. Qui si darà rilevanza soprattutto all'esperienza scolastica da essi vissuta, come uno degli snodi del loro viaggio che li ha particolarmente coinvolti con le sue proposte e le situazioni concrete che ha loro fatto vivere.

2. Partenza e incontri

Numerosi bambini giunsero nelle colonie insieme alle proprie famiglie. Il lungo viaggio e il primo incontro con una terra lontana e sconosciuta lasciarono nei cuori e nelle menti dei bambini un ricordo indelebile. Cecilia Rizza, che si trasferì in Africa Orientale Italiana, a distanza di anni, rievocò che «il viaggio in piroscifo era stato, per me bambina, un'avventura indimenticabile». ¹³ Tuttavia, dopo l'arrivo, si sentì «un po' delusa di non incontrare nessun animale esotico, neppure una scimmietta che i miei cugini milanesi mi avevano chiesto di portare al mio ritorno in Italia». ¹⁴

Per coloro che giunsero in città coloniali già ben sviluppate, il distacco dall'Italia appariva meno marcato. Antonio Sonsini, a proposito di Asmara scrisse: «Per quanto riguarda le città di questa colonia ho visto solo Massaua ed Asmara, e non mi sembra proprio di stare in Africa. Tutto è bello, strade, piazze, edifici pubblici; ci sono anche bellissimi villini». ¹⁵

Tuttavia, altri bambini si trovarono di fronte alla maestosità della terra africana, tra «grossi e giganteschi baobab», «snelli palmadum», «gazzelle» e «ariel», e persino vissero l'incontro con «grossi coccodrilli». ¹⁶ In mezzo a questa natura selvaggia, alcuni di loro provarono una serenità profonda e furono colpiti dalla bellezza dell'Africa: «ascolto serena il vento che passa tra le foglie e guardo la distesa d'erba che oltre il bosco si estende all'in-

effettivo, sebbene le cifre non corrispondano esattamente a quelle indicate.

¹² Cf ERTOLA, *In terra d'Africa* 10-15.

¹³ RIZZA Cecilia, *Africa Orientale Italiana 1939-1945. Tra cronaca e ricordi*, Fasano, Schena 2002, 6.

¹⁴ *Ivi* 7.

¹⁵ SONSINI Antonio, [Articolo senza titolo], in *Giornalino dell'Eritrea* 1(1934)8, 6.

¹⁶ ZARB Liliana, *Una indimenticabile gita*, in *Giornalino dell'Eritrea* 1(1934)9, 5.

finito... è bella l'Africa! Si sente la vita in ogni cosa, anche nel più sottile filo d'erba, è come se in tutto ciò che mi circonda ci sia qualcosa che mi parla».¹⁷

Nelle colonie, i bambini si inserirono in un contesto ricco di scambi umani e incontri con persone di cultura, lingua e visione del mondo completamente differente. Questa diversità diventava come una chiave di lettura con cui interpretare il mondo inedito che si trovava di fronte, un mondo che osservavano e a cui si avvicinavano, assumendo ora il ruolo di ospitati, ora quello di ospitanti, sempre con uno sguardo innocente e privo di pregiudizi. Così, Lina Gibiino racconta: «Quando cominciai a comprendere la differenza tra il nostro modo di vivere e i loro costumi, così diversi dai nostri, tutto ciò mi incuriosiva e creava nei miei occhi di bambina un mondo fantastico tutto da scoprire».¹⁸ Alcune differenze divennero evidenti nella quotidianità, come notò Aris D'Anelli:

«Gli Indigeni vestono diversamente dai bianchi. Portano un camicione e si coprono con una specie di mantello detto "futa" oppure "nezelà", hanno i pantaloni quasi alla zuava. [...] Come si vede, il loro cibo è molto diverso dal nostro, diverse le bevande, diversi i costumi e diversa la civiltà».¹⁹

La differenza, però, non si limitava ai costumi, alle tradizioni, alle abitudini quotidiane; essa abbracciava anche le aspettative sociali, il ruolo che ognuno doveva assumere nella società, i progetti, le attese su di sé, ossia l'essenza stessa dell'esistenza. In alcuni casi, queste differenze etniche e culturali interrompevano la routine e la comodità della vita quotidiana, generando tensioni interiori nei bambini, che iniziavano a guardare la propria esistenza con uno sguardo diverso e interrogativo. Come scrive Aldo Zelli: «[I ragazzetti arabi] erano scalzi, con la sola camicia e la taglia tutta sbertucciata: bambini poverissimi, ma come apparivano felici. Perché non ero nato arabetto anch'io?».²⁰

Anche per la popolazione locale, l'incontro con i bambini italiani rappresentò a volte una sfida. Primina Marchesi raccontò il suo incontro con Slima, una ragazza che a soli 12 anni doveva sposarsi secondo la tradizione del suo paese. Pur non parlando la lingua dell'amica, Primina riusciva comunque a cogliere la disperazione di Slima, che «doveva sposare un uomo che non amava ed era sicura di non amarlo perché lo conosceva». Scrive:

¹⁷ PENNACCHI Francesca, *Per mano al mio Angelo nell'A.O.I.*, in ADN. Fondo: MG/06. Memorie scritte nel 1988 dall'autrice nata nel 1929 in cui rievoca la sua infanzia in Etiopia.

¹⁸ GIBIINO Lina, *Memorie della mia infanzia*, in ADN. Fondo: MP/T3. Memorie scritte nel 2015 in cui l'autrice ricorda la sua fanciullezza con la popolazione libica, le loro usanze e i loro costumi.

¹⁹ D'ANELLI Aris, *Come si nutrono e come vestono gli indigeni*, in *Giornalino dell'Eritrea* 1(1934)15, 6.

²⁰ ZELLI Aldo, *Quando i camaleonti... danzavano sulla sabbia rovente, il mio tempo era felice*, in ADN. Fondo: MP/98. Memorie scritte nel 1974 dall'autore, nato nel 1918, che visse la sua infanzia in Tripolitania.

«Forse, inconsciamente, Slima vedeva in noi la libertà; il nostro era un modo di vivere diverso, eravamo libere di scegliere cosa fare della nostra vita. Io avevo pochi anni meno di lei, eppure ero ancora una bambina che andava a scuola, che giocava, che andava dove voleva. Lei invece era considerata già una donna, assoggettata al padre, ai fratelli e al futuro marito».²¹

L'impatto con il nuovo genera perciò spunti di riflessione da più angolature, personali, relazionali, ambientali e influenza, come contesto nuovo da conoscere e assumere come proprio, un percorso di crescita, fatto di tappe e incontri con nuovi compagni.

3. Scuola nelle colonie: un microcosmo di amicizie e differenze sociali

La scuola rivestiva un ruolo di primaria importanza nella vita dei piccoli protagonisti. Già nel 1916, Giacomo De Martino, all'epoca governatore dell'Eritrea, sottolineò in una circolare che la questione dell'istruzione pubblica era considerata parte integrante dell'attività sociale dell'amministrazione statale. In particolare, nel caso delle colonie, dove «per forza di cose manca[va]no quegli elementi educativi che invece abbonda[va]no in Patria»,²² era fondamentale un ruolo attivo del governo e delle autorità delegate alla vigilanza sulle scuole.²³

In questa prospettiva, il governo italiano emanò diversi decreti volti a regolamentare l'organizzazione scolastica per l'istruzione nelle colonie. Ad esempio, in Eritrea fu introdotto il R.D. 31 gennaio 1909 n. 800 relativo all'istruzione elementare; per la Tripolitania e la Cirenaica fu emanato in data 31 gennaio 1924 il R.D.L. n. 472. Dopo la proclamazione dell'Impero, venne promulgato il R.D.L. 24 luglio 1936 n. 1937, con l'obiettivo di uniformare l'ordinamento scolastico nelle colonie italiane.²⁴ Grazie a tali disposizioni e a un significativo impegno volto a istituire un sistema scolastico nelle colonie, il numero delle scuole destinate agli italiani crebbe notevolmente. In Eritrea, ad esempio, per quanto riguarda le scuole elementari governative per italiani, nel 1935 erano registrate 7 scuole,²⁵ cifra che nel 1939 salì a 19.²⁶

²¹ MARCHESI, *Ricordi di sabbia*.

²² *Pubblica Istruzione*, Circolare del Governatore dell'Eritrea De Martino, dattiloscritto (Cheren, 31 dicembre 1916), in Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Fondo: Ex Ministero Africa Italiana, Archivio Eritrea, b. 145.

²³ Cf. *l. cit.*

²⁴ Cf. PICCIOLI Angelo, *La scuola e le istituzioni educative*, in *Gli Annali dell'Africa Italiana* 3(1940)1, 671.

²⁵ Cf. MINISTERO DELLE COLONIE, *Annuario delle Scuole coloniali. Anno scolastico 1934-1935*, Roma, Angelo Signorelli 1935, 33.

²⁶ Cf. PICCIOLI, *La scuola e le istituzioni educative* 678.

In alcune zone, tuttavia, le istituzioni scolastiche erano insufficienti o distribuite in modo irregolare sul territorio, e la presenza dispersa delle comunità italiane rendeva l'accesso all'istruzione particolarmente complesso. Spesso gli edifici scolastici sorgevano a grande distanza dalle abitazioni dei bambini, molti di loro erano costretti a «camminare più di un'ora»²⁷ o «in bicicletta [...] oppure con l'autobus scolastico [...] che raccoglieva gli alunni lungo la strada».²⁸ Alcuni ragazzi si affidavano all'istruzione privata, «usufruendo della "Scuola per Corrispondenza", costituita a Roma».²⁹ Questa istituzione provvedeva all'invio delle dispense contenenti i materiali didattici necessari, permettendo loro di studiare autonomamente. I compiti svolti venivano poi spediti per via aerea e restituiti corretti alcuni giorni dopo.³⁰

Le attività scolastiche spesso diventavano un terreno comune dove si mescolavano i diversi livelli sociali, così come le diverse culture regionali di provenienza. Dove era stata preparata una sola scuola per tutti gli italiani nella zona, i bambini provenienti da famiglie diverse avrebbero avuto l'opportunità di incontrarsi e confrontarsi. Primina Marchesi ricorda come la sua compagna, figlia di un conte, che «abitava in una villa con domestica e giardiniere, un autista l'accompagnava a scuola in macchina», mentre lei era una delle «figli[e] dei contadini», e si rese conto che «non ci poteva essere niente in comune fra le nostre famiglie». «L'amicizia si fermò alla vita scolastica»,³¹ poiché fuori le loro vite erano troppo diverse e distanti.

Diversa, ma altrettanto significativa, è la testimonianza di Vittorio Natali-Morosow, figlio del soprintendente alle residenze del viceré Amedeo d'Aosta, che rievoca così il suo primo contatto «con i coetanei da Roma in giù» nel Ginnasio-Liceo in Addis Abeba: «precoci, sboccati, anatomici». E aggiunse: «A casa dichiarai che con quei ragazzacci, nella camionetta, a scuola non ci andavo ed ebbi immediata comprensione. Mio padre mi avrebbe portato in macchina prima di recarsi al Governo Generale».³²

Per quanto riguarda l'incontro con le popolazioni autoctone, sebbene la separazione delle "razze" fosse una realtà consolidata nelle colonie, alcune testimonianze, ancor prima dell'emanazione delle leggi razziali rivelano che i bambini italiani, non di rado, interagivano con gli autoctoni a

²⁷ PIANUCCI Maria Giuliana, *L'Africa del mio cuore*, in ADN. Fondo: MP/09. Memorie scritte nel 1978-1980, ricordando l'esperienza in Africa Orientale Italiana, dalla vita a Gondar fino alla prigionia in un campo di concentramento e al successivo rimpatrio.

²⁸ AMATO Manilo, *Lo spessore del ricordo*, in ADN. Fondo: MP/90. Memorie scritte nel 1985-1988 da un figlio di uno spedizioniere in Etiopia, nato nel 1928.

²⁹ DE' MOLINARI Franco, *Gli anni della giovinezza in Africa (1939-1946)*, in ADN. Fondo: MP/06. Memorie scritte nel 2001 da un figlio di un maggiore del Regio esercito, nato nel 1927, che rievocano la sua esperienza in Somalia.

³⁰ Cf *l. cit.*

³¹ MARCHESI, *Ricordi di sabbia*.

³² NATALI-MOROSOW Vittorio, *Memorie inopportune*, in ADN. Fondo: MP/08. Memorie scritte nel 1990 dal figlio del soprintendente alle residenze del viceré Amedeo d'Aosta, nato nel 1927, che rievocano l'infanzia trascorsa ad Addis Abeba e il successivo rientro in Italia.

scuola. Addirittura, in assenza di istituti scolastici specificamente destinati agli italiani nella zona, essi frequentavano le scuole riservate agli autoctoni, persino alcuni erano «unico bianco fra scolaretti neri».³³

Qui, nonostante i contesti complessi e le diversità culturali, l'amicizia tra bambini di origini diverse poteva nascere spontaneamente. Felice Barbieri racconta: «Anche i bambini delle popolazioni indigene avevano l'obbligo di frequentare la scuola. Avevo stretto amicizia col figlio di un beduino di nostra conoscenza e fu messo nel mio stesso banco».³⁴

Sottolineò anche Aldo Zelli:

«Avevo nuovi amici ora. R. S. in primo luogo e il paffuto M. S. Quest'ultimo così goffo e così dolcemente incapace, si aggrappava a noi due, come all'unica ancora di salvezza nel per lui tempestoso pelago della prima classe elementare. [...] Mi ispirava tanta pena il povero M. S. e facevo del mio meglio per aiutarlo. Gli prestavo il mio nettapenne, la mia carta sorbente, il mio libro. Gli suggerivo le parole lunghe quando leggeva. Gli riguardavo i compiti di casa prima di entrare in aula».³⁵

In effetti, egli otteneva sempre buoni voti a scuola, ma si rese subito conto «che era facile primeggiare tra gli arabetti, alle prese, poverini, con una lingua che non era la loro, con la difficoltà di distinguere 'p' e 'b'»³⁶ e per questo motivo, voleva aiutare i suoi amici autoctoni nello studio.

L'amicizia tra bambini italiani e autoctoni, pur non esente da tensioni e incomprensioni, si rivelò un'occasione di scambio reciproco e di crescita. Nonostante le difficoltà linguistiche e culturali, i bambini riuscirono a costruire legami che, pur essendo fragili e occasionali, suggeriscono la possibilità di incontro e rispetto, di un amore umano universale, capace di oltrepassare le rigidità imposte dal sistema coloniale e dalle sue leggi razziali e di aprire a momenti imprevisti lungo un cammino che pareva predefinito.

4. Educazione fascista nelle colonie italiane: tra propaganda e istruzione

Durante il fascismo, che dichiarava di voler completare, anche se dal suo punto di vista, il compito storico risorgimentale di forgiare i "nuo-

³³ VALBONESI Alda, *Memorie d'Africa*, in ADN. Fondo: MP/Adn. Memorie scritte nel 1989 dall'autrice, nata nel 1928, i cui genitori gestivano un ristorante in Eritrea.

³⁴ BARBIERI Felice, *Profughi di guerra*, in ADN. Fondo: MP/91. Memorie scritte nel 1989 in cui l'autore ricorda la sua infanzia in Libia e il periodo da profugo in Italia.

³⁵ ZELLI Aldo, *Quando i camaleonti... danzavano sulla sabbia rovente*. M.S. è un nome non italiano. Secondo il regolamento d'uso dell'archivio le persone nominate nei diari devono essere indicate con le sole iniziali.

³⁶ L. cit.

vi italiani”, la scuola divenne un elemento cruciale. L’obiettivo primario, come sottolineato da Geremicca, era che ogni alunno fosse «penetrato di sentimento e d’ideale fascisti, che tutto nella scuola gli parli di ciò; che attraverso tutto l’insegnamento anche il più semplice ed elementare egli lo senta». ³⁷ Questo principio non conosceva eccezioni, estendendosi anche alle scuole delle colonie, dove l’istituzione scolastica fungeva da strumento fondamentale di diffusione dell’ideologia fascista, mirata a consolidare il consenso intorno al progetto politico del regime.

Testimonianze e componimenti scritti dai bambini offrono uno spaccato concreto su come l’insegnamento e la didattica fossero orientati in questa direzione, sia nelle aule scolastiche, sia nelle pratiche educative.

Manilo Amato, ad esempio, fissa così i suoi ricordi:

«A scuola cantavamo gli inni: la Marcia Reale, Giovinezza, l’Inno a Roma, l’Inno dei Balilla. Nei libri di testo era ovunque l’esaltazione del Duce. La Roma dei Cesari risorgeva nell’Impero di Mussolini. Era bello credere in una Patria forte e rispettata». ³⁸

Inoltre, egli narra la partecipazione a un evento pubblico di rilevanza fascista:

«Dopo una preparazione durata settimane partecipai, nello stadio cittadino, ad un saggio ginnico di tutte le scuole, nell’ambito di una imponente manifestazione fascista con larga presenza di pubblico. Culmine dello spettacolo fu la composizione sul terreno delle parole REX e DUX coi corpi di tutti noi». ³⁹

Francesca Pennacchi, un’altra testimone dell’epoca, descrive invece la sua esperienza:

«La maestra oggi entra in classe raggianti: “C’è una meravigliosa sorpresa per voi!” Fa una lunga pausa guardandoci tutte ad una ad una, anche me, con un largo sorriso antipatico e gli occhi penetranti: “Dobbiamo svolgere un tema sul nostro Duce!” [...] il titolo del tema è... finalmente apre un foglio, ci guarda di nuovo raggianti e legge: Che cosa senti nel tuo cuore guardando il ritratto del Duce. Qualcuno esclama: “Che bello, signora maestra!”». ⁴⁰

Come gli scritti dei bambini testimoniano, attraverso i diversi strumenti didattici: musica, saggio ginnico e i simboli nazionali, un forte indottrinamento ideologico fu perpetrato esaltando la figura del Duce nei materiali in uso. L’istruzione non si limitò alla trasmissione di nozioni, ma si configurò come uno strumento di propaganda, volto a inculcare negli alunni

³⁷ BIONDI Giovanni - IMBERCIADORI Fiora, ...Voi siete la primavera d’Italia...: L’ideologia fascista nel mondo della scuola, 1925-1943, Torino, Paravia 1982, 135.

³⁸ AMATO, Lo spessore del ricordo.

³⁹ L. cit.

⁴⁰ PENNACCHI, Per mano al mio Angelo nell’A.O.I.

sentimenti di devozione e obbedienza al regime. Questo è evidente nello scritto di Alda Chiabrero:

«lo ho studiato con vero entusiasmo la storia della vita di Mussolini, ne ho molto sentito parlare, ma non ancora abbastanza. Vorrei poter sentire la Sua voce, vedere il Suo viso (non solo in fotografia) e vorrei infine che dicesse qualcosa proprio a me, che sono una Sua Piccola Italiana!».⁴¹

Inoltre, la partecipazione all'attività dell'organizzazione fascista, quasi obbligatoria per tutte le fasce della popolazione, permeava anche la vita scolastica ed extrascolastica dei bambini non solo in Italia ma anche in Africa. Come raccontò Caterina Zizzo:

«Appena tornata a casa ho detto al babbo: "Sai papà, il nostro caro Direttore, che ama molto i bimbi, ci vuole Piccole Italiane. Come sono felice! Babbo, mi dai cinque lire per la tessera?" Il babbo mi ha dato subito i soldi e mi ha detto: "Quando sarai Piccola Italiana ti vorrò più bene!".⁴²

Anche Salvatore Amlesù esprime il suo entusiasmo di essere un balilla:

«Sono Balilla perché amo il Duce con amore grande e disinteressato: Egli è stato la salvezza dell'Italia. Io sono Balilla perché fin d'ora voglio essere un piccolo soldato, pronto esecutore degli ordini del Duce, disposto ad affrontare ogni pericolo e a superare ogni ostacolo per difendere il nome del Duce e per salvare la Sua vita». ⁴³

Le testimonianze sopra riportate mostrano come la scuola fosse indissolubilmente legata alla propaganda fascista, con l'indottrinamento che raggiungeva ogni aspetto della vita quotidiana. Tuttavia, non tutti gli italiani condividevano l'ideologia fascista. Tra loro vi erano bambini provenienti da famiglie antifasciste, che si trovavano a fronteggiare un conflitto interiore profondo tra gli insegnamenti impartiti a scuola e i valori trasmessi in famiglia. Francesca Pennacchi, a tal proposito, racconta:

«Il mio primo giorno di scuola è quindi triste, molto triste. Arrivata a casa non oso dire subito che per domani dovrei avere la divisa coloniale con tanto di distintivo; quando mi decido lo faccio con un filo di voce e il babbo, come prevedevo, comincia a urlare contro il fascismo, la maestra 'Fiduciaria' e si rifiuta di comperarmi la ormai odiata divisa coloniale». ⁴⁴

⁴¹ CHIABRERO Alda, *Racconta tutto quello che hai sentito dire del nostro amato Duce*, in *Giornalino dell'Eritrea* 1(1934)18, 4.

⁴² ZIZZO Caterina, *Un sogno ... realtà*, in *Giornalino dell'Eritrea* 1(1934)2, 6.

⁴³ AMLESÙ Salvatore, *Perché sono Balilla*, in *Giornalino dell'Eritrea* 1(1934)4,5.

⁴⁴ PENNACCHI, *Per mano al mio Angelo nell'A.O.I.*

Nonostante la sua famiglia non ammirasse il Duce, Francesca provava «orgoglio per essere una "Piccola Italiana"»,⁴⁵ segno di quanto le pressioni sociali e le aspettative fossero forti anche nei confronti dei più giovani, rendendo non facile la scelta autonoma dell'iniziale percorso di vita.

Queste testimonianze evidenziano la complessità della situazione vissuta dai bambini italiani durante il regime fascista, intrisa di una propaganda che entrava nelle loro vite in maniera tanto capillare da incidere sulle loro stesse emozioni e identità.

5. Guerra e separazione dei bambini

Con la sconfitta nella guerra, l'Italia fu costretta a rinunciare ai suoi domini coloniali: nel 1941 l'Africa Orientale e anche la Libia furono entrambe poste sotto l'occupazione e l'amministrazione militare degli Alleati. Nel frattempo, molti bambini conobbero direttamente gli orrori del conflitto, vivendo la minaccia della morte.

Le testimonianze dei bambini offrono un quadro vivido della devastazione e del trauma. Alcuni dovettero affrontare la minaccia costante dei bombardamenti. Maria Giuliana Pianucci ricorda con angoscia le incursioni aeree:

«Alcune bombe cadono poco lontano da noi, ma quella che mi ha sempre mozzato il fiato è la picchiata dell'aereo prima dello scoppio della bomba. Dopo quel bombardamento le cose precipitano a tal punto che di andare a scuola non se ne parla più».⁴⁶

La guerra distruggeva immediatamente l'ambiente in cui si svolgeva la vita, rivelando tutta la sua atrocità e il suo orrore. I bambini erano costretti a confrontarsi con una realtà crudele e spaventosa, fatta di spaesamento, privazione della routine quotidiana, macerie, paura e perdita. «L'ululato lugubre delle sirene», «il rumore dei cannoncini» e «l'odore di morte»⁴⁷ segnavano le loro giornate, lasciando un'impronta indelebile nei loro cuori. Particolarmente intensa è la testimonianza con cui Angelo Nicosia descrive il terrore vissuto durante un bombardamento:

«All'improvviso, ecco, il primo tremendo scoppio, che sembrò bloccarmi il respiro, facendo tremare il pavimento della terrazza sotto i miei piedi. Poi un secondo, un terzo, un altro ancora e non ebbi il coraggio di continuare a contarli, perché, perché in un attimo scappai giù nelle scale, scendendo a precipizio e saltando i gradini a quattro a quattro, orientandomi nel buio, seguendo

⁴⁵ L. cit.

⁴⁶ PIANUCCI, *L'Africa del mio cuore*.

⁴⁷ NICOSIA Angelo, *La mia Bengasi*, in ADN. Fondo: MP/Adn2. Memorie scritte nel 1997 dall'autore, nato nel 1927, emigrato in Libia nel primo Novecento.

il corrimano, per arrivare il più presto possibile nel sottoscala, dove mi attendevano terrorizzati i miei familiari».⁴⁸

Ancora,

«[Questa notte, nel porto] era stata affondata una nave da trasporto piena di militari, facendo una strage. I cadaveri o quello che restava di essi, venivano trasportati sui camion avvolti in lenzuola, accatastati alla rinfusa, tanto erano numerosi. [...] Strade piene di grandi buche con alberi divelti o tranciati dalle schegge, serrande metalliche squarciate, infissi divelti e senza vetri, sparsi tutt'intorno. Edifici diroccati, altri incendiati dagli spezzoni incendiari e poi, macchie di sangue, sangue, sangue un po' dovunque».⁴⁹

Per alcuni bambini, la guerra significò anche la separazione dalla famiglia. Dalla Libia, ad esempio, tra maggio e giugno del 1940, circa tredicimila bambini tra i quattro e i quindici anni furono trasferiti in Italia per motivi di sicurezza sotto il pretesto di una "vacanza in terra natia".⁵⁰ Chi aveva parenti in madrepatria veniva accolto da loro, mentre «chi non aveva nessuno per essere ospitato andava nei campi profughi».⁵¹ Tuttavia la guerra determinò per molti di loro una condizione di abbandono, segnata da privazioni e continui pericoli.⁵²

Primina Marchesi descrive il sentimento che la pervase il giorno della partenza per l'Italia, quando si separò dai suoi genitori:

«Dire cosa fu quel giorno è difficile, fu un esodo. Forse si può riassumere in una sola parola: "paura". Paura del domani, di quello che avremmo trovato in Italia, paura di non poter più tornare e di non ritrovarci più tutti insieme».⁵³

Lina Gibiino rievoca con nitidezza il momento in cui lasciò la famiglia:

«La barca era piena di donne e di bambini. [...] La banchina si allontanava e le figure dei miei genitori e di nonna, a cui ero legatissima, si facevano sempre più piccole. Ricordo che non piangevo, anche se intorno piangevano tutti, era come se fossi in trance. [...] La mia paura, il terrore di non trovarli più, il sentirmi sola in quella confusione...».⁵⁴

Queste testimonianze, intrise di dolore e di sofferenza, restituiscono la dimensione più intima della guerra, non solo un conflitto politico tra le

⁴⁸ L. cit.

⁴⁹ L. cit.

⁵⁰ Cf ARNESE GRIMALDI Grazia, *I tredicimila ragazzi italo-libici dimenticati dalla storia*, Savona, Marco Sabatelli 2012, 14.

⁵¹ GIBIINO, *Memorie della mia infanzia*.

⁵² Cf ARNESE GRIMALDI, *I tredicimila ragazzi* 14.

⁵³ MARCHESI, *Ricordi di sabbia*.

⁵⁴ GIBIINO, *Memorie della mia infanzia*.

nazioni, ma un dramma umano, fatto di vite spezzate e anime frantumate, di bambini costretti a crescere troppo in fretta.

6. Riflessioni conclusive: l'infanzia in cammino

L'analisi di diari, testimonianze scritte e altre fonti atipiche offre uno sguardo diretto e vivace sull'esperienza quotidiana dei bambini residenti nelle colonie africane. Questi documenti, spesso trascurati dalla storiografia tradizionale, consentono di ricostruire non solo le dinamiche educative ufficiali, ma anche le percezioni, i vissuti emotivi e le tensioni culturali visse dai più piccoli. Attraverso queste narrazioni emerge un quadro complesso in cui l'esperienza umana profondamente segnata dai molteplici desideri e aspettative degli adulti cui erano legati: le politiche migratorie del governo fascista, finalizzate alla costruzione dell'Impero, e i sogni di una «terra promessa» da parte dei genitori influirono significativamente sulla vita dei bambini, divenendone parte integrante e trasformandosi in un'esperienza esistenziale. Sebbene i bambini non fossero in grado di comprenderli appieno, ne percepivano il peso sulle loro spalle leggere.

Questo comportò un continuo confronto tra l'ordine imposto dagli adulti e la scoperta personale del mondo, tra la retorica fascista coloniale e la realtà concreta quotidiana. In questo intreccio di mondi, i bambini vissero con stupore, curiosità e innocenza, rispecchiando la complessità di un'epoca storica che non scelsero, ma che li plasmò profondamente.