«Qualestoria» n.1, giugno 2025, pp. 91-106
DOI: 10.13137/0393-6082/37247
https://www.openstarts.units.it/handle/10077/21200

Un laboratorio di "consenso totalitario"? Scuole italiane all'estero, regime fascista e conquista dell'infanzia

Martino Oppizzi

A laboratory of "totalitarian consensus"? italian schools abroad, the Fascist Regime, and the conquest of childhood

This article, based on the initial findings of a three-year research project at the École française de Rome, offers a first evaluation of the fascistization of Italian schools abroad, focusing on the social and cultural aspects of daily life. Positioned at the intersection of Mussolini's cultural diplomacy and efforts to mobilize the youth, these schools represent a relatively underexplored subject, especially concerning their concrete impact on children's lives. Focusing on three Mediterranean regions (Marseille, Tunisia, and Egypt), the article examines the strategies adopted by the Fascist state to control schools and emigration, as well as the challenges posed by the minority status of Italians abroad and the competition from other educational systems. The cross-analysis of local archives and documents produced by Italian schools has enabled a reconsideration of the fascist regime's capacity to extend its influence into the «nation's peripheries» and within contexts that were, at times, hostile.

Keywords: Fascism, Italian schools, Migration, Childhood, Mediterranean studies.
Parole chiave: Fascismo, Scuole italiane, Migrazione, Infanzia, Mediterranean studies.

I legami tra fascismo, emigrazione e educazione sono stati oggetto, da circa vent'anni, di un rinnovato interesse da parte della storiografia italiana e internazionale. Oltre a importanti lavori di sintesi sulla politica estera del regime[1] e sulle implicazioni imperiali dell'emigrazione italiana tra XIX e XX secolo[2], nuovi filoni di ricerca hanno scandagliato questioni rimaste relativamente ai margini del dibattito storiografico. L'attenzione al progetto politico mussoliniano di mobilitazione "totale" della società ha rilanciato due questioni parallele: da una parte, la capacità del regime fascista di suscitare un'adesione profonda, emotiva, da parte della popolazione[3]; dall'altra, la volontà di proiettare il suo modello autoritario oltre i confini nazionali[4]. Entrambe le questioni hanno alimentato il dibattito sulla penetrazione del fascismo tra gli emigrati italiani, attraverso i fasci all'estero, la propaganda e

[1] *Fascismo e politica di potenza. Politica estera 1922-1939*, a c. di E. Collotti, N. Labanca, T. Sala, La Nuova Italia, Milano 2000.
[2] M.I. Choate, *Emigrant nation: the making of Italy abroad*, Harvard University Press, London 2008.
[3] C. Duggan, *Il popolo del Duce: storia emotiva dell'Italia fascista*, Laterza, Bari 2013; P. Dogliani, *Il fascismo degli Italiani: una storia sociale*, Utet, Torino 2016.
[4] B. Garzarelli, *Parleremo al mondo intero: la propaganda del fascismo all'estero*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2004.

le istituzioni culturali "laiche". In parallelo, il mondo della scuola è emerso come un osservatorio privilegiato per cogliere la radicalità del progetto pedagogico del fascismo (orientato alla costruzione di un "Italiano nuovo"[5]) ma anche le sue radici culturali, le sue continuità con le pratiche inaugurate in età liberale e le convergenze con altre esperienze coeve di mobilitazione della gioventù[6]. Tuttavia, se lo studio delle politiche scolastiche in Italia ha prodotto una bibliografia piuttosto nutrita, la questione delle scuole italiane all'estero è stata meno studiata e, se si esclude la sintesi giuridico-istituzionale del Floriani[7], ha trovato spazio soprattutto in lavori d'insieme sulla diplomazia culturale dell'Italia liberale e fascista[8], oppure nell'analisi di casi di studio specifici[9]. Molti aspetti restano ancora da chiarire, come le conseguenze pratiche degli interventi del regime sulla vita scolastica, sulla dimensione sociale e sul quotidiano dei figli degli emigrati[10].

Sulla base dei primi risultati di una ricerca post dottorale in corso presso l'École française de Rome (Efr), il presente contributo si propone di riflettere sulla fascistizzazione delle scuole italiane all'estero da una prospettiva socio-politica, mettendo in relazione le strategie adottate dal centro con gli effetti nei contesti locali. Situate all'incrocio tra la diplomazia culturale di Mussolini e l'inquadramento della gioventù, queste scuole costituivano un'istituzione complessa e sfaccettata, che mi propongo qui di esaminare alla luce di due aspetti particolari. Il primo è l'influenza del contesto geografico: al di fuori dei confini nazionali, le autorità italiane incaricate della fascistizzazione delle scuole – direttori d'istituto, consoli, agenti del regime – dovettero far fronte a ostacoli sconosciuti, o meno palesi rispetto alla madrepatria. All'estero, la popolazione italiana si trovava in condizione di inferiorità numerica, la condizione materiale e giuridica degli emigrati implicava non di rado uno status sfavorevole, mentre la concorrenza di altri sistemi scolastici impediva di esercitare un controllo esclusivo sull'educazione dei figli degli emigrati. Già ben noti in epoca liberale, questi ostacoli gravavano sull'ambizione del fascismo di rafforzare il controllo sulle comunità di emigrazione e di trasformare gli emigrati in "Italiani

---

[5] *L'uomo nuovo del fascismo: la costruzione di un progetto totalitario*, a c. di P. Bernhard, L. Klinkhammer, Viella, Roma 2017.

[6] Tra le opere più significative si segnala: A. Gibelli, *Il popolo bambino: infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Einaudi, Torino 2005; M. Galfrè, *Il regime degli editori: libri, scuola e fascismo*, Laterza, Bari 2005; M. Colin, *Les enfants de Mussolini: littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse sous le fascisme; de la Grande Guerre à la chute du régime*, Presses Universitaires de Caen, Caen 2010; T.H. Koon, *Believe, obey, fight: political socialization of youth in Fascist Italy, 1922-1943*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill 2012.

[7] G. Floriani, *Scuole italiane all'estero: cento anni di storia*, Armando, Roma 1974.

[8] P. Salvetti, *Le scuole italiane all'estero*, in *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, a c. di P. Bevilacqua, E. Franzina, A. De Clementi, Donzelli, Roma 2002, pp. 535-549; F. Cavarocchi, *Avanguardie dello spirito: il fascismo e la propaganda culturale all'estero*, Carocci, Roma 2010.

[9] J. Dubois, *L'enseignement de l'italien en France (1880-1940). Une discipline au cœur des relations franco-italiennes*, UGA Éditions, Grénoble 2017; A. Barausse, *Focolari di educazione nazionale e di sentimento patrio: le scuole italiane nel Rio Grande do Sul durante gli anni della colonizzazione di fine ottocento (1875-1898)*, in «História da Educação», n. 51, 2017, pp. 41-84.

[10] M. Pretelli, *Fascismo e giovani italiani all'estero*, in *Giovani e generazioni nel Mondo contemporaneo. La ricerca storica in Italia*, a c. di P. Dogliani, Clueb, Bologna 2009, pp. 151-159.

all'estero", propaggini della patria e del regime in terra straniera. Nei confronti della gioventù italiana sparsa per il mondo, tale progetto politico poteva contare in teoria su una rete di scuole ben sviluppata e centralizzata, che nel 1924 contava 1484 istituti, di cui 80 pubblico-statali, 483 privati laici e 455 privati religiosi.

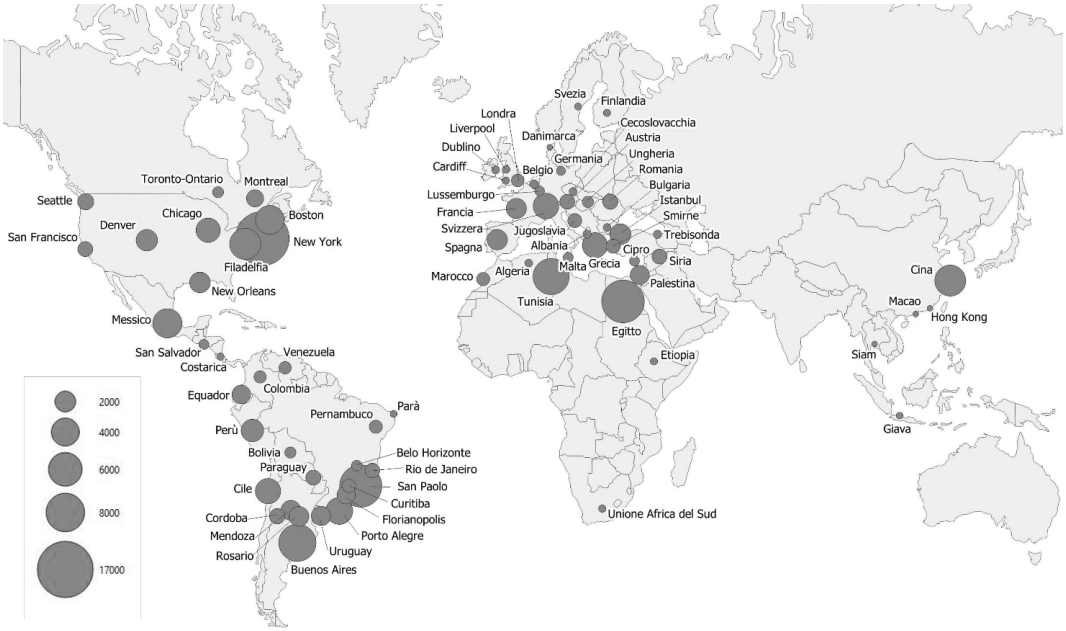

Fig. 1: Scuole italiane all'estero nel 1924 (per numero di alunni)[11].

A dispetto di una presenza ramificata, le scuole italiane all'estero stentavano a raggiungere una popolazione infantile dispersa ed eterogenea. Le autorità fasciste dovettero dunque confrontarsi con una sfida che aveva già impegnato i governi precedenti: inquadrare bambini che non avevano mai avuto un contatto diretto con la madrepatria, le cui famiglie vivevano spesso in condizioni indigenti, e che talvolta neppure padroneggiavano la lingua italiana. Questo ci porta al secondo aspetto preso in esame: il quotidiano, una dimensione tanto difficile da gestire all'epoca quanto ardua da studiare, oggi, per gli storici. Da un lato, i documenti prodotti delle autorità centrali di Roma (governo, vertici del ministero degli Esteri) permettono di ricostruire l'elaborazione delle direttive scolastiche e la loro trasmissione alle sedi consolari, ma non di comprendere appieno le dinamiche periferiche che ne scaturivano. Dall'altro, i fondi dell'Archivio scuole, conservati presso l'Archivio storico diplomatico del ministero degli Esteri, compongono un corpus di svariate migliaia di buste, rendendo il lavoro di sintesi lungo e complesso. Più che l'assenza di fonti prodotte dalle scuole italiane all'estero, è stata la loro sovrabbondanza a

[11] Ministero degli Affari Esteri, *Annuario delle scuole italiane all'estero-1924*, Libreria dello Stato, Roma 1925.

frenare gli studi d'insieme[12]. Eppure, tali fonti offrono, proprio in virtù della loro varietà e ricchezza, una ricca messe di informazioni sulla vita quotidiana dei figli degli emigrati, permettendo al contempo di cogliere il rapporto dinamico tra le politiche del centro e il loro impatto sociale e culturale su alunni e insegnanti. In questa prospettiva, la presente indagine sulle scuole italiane all'estero si riallaccia a due filoni storiografici di ampio respiro sulla storia del fascismo. Il primo riguarda la costruzione del consenso tra gli italiani e più in generale il rapporto tra regimi totalitari e opinione popolare, oggetto di analisi comparate e di riflessioni metodologiche sugli approcci bottom-up e di storia del quotidiano[13]. Il secondo filone indaga invece l'articolazione del regime nei contesti periferici, riprendendo la questione del "fascismo in provincia" per ricostruire i meccanismi concreti di trasmissione degli ordini emanati dal centro e la loro applicazione nei contesti locali[14]. Incidentalmente, lo studio delle scuole permette inoltre di arricchire le analisi sulla dottrina del fascismo[15].

Nell'impossibilità di coprire l'intera rete scolastica all'estero, il presente studio si è concentrato su tre regioni del Mediterraneo dove la presenza italiana era particolarmente forte: il porto di Marsiglia, la Tunisia e l'Egitto. L'obiettivo non è tanto di fornire un bilancio esaustivo della penetrazione del fascismo nelle scuole italiane nel mondo, quanto di comprendere come, in determinati contesti, tale fenomeno abbia influenzato strategie educative, visioni dell'infanzia e vita degli alunni. Per tale ragione, l'analisi si concentrerà dapprima sulle politiche adottate per controllare le istituzioni scolastiche periferiche, per prendere poi in esame le conseguenze della fascistizzazione sulla dimensione del quotidiano, nonché le questioni pedagogico-ideologiche che vennero sollevate dallo sforzo di mobilitare i giovani italiani all'estero.

Un programma unitario per un contesto frammentato

Il regime fascista manifestò un interesse precoce nei confronti delle scuole italiane all'estero, concepite già in epoca liberale come uno strumento di inquadramento patriottico delle comunità emigrate e di penetrazione culturale nei paesi stranieri. Dal punto di vista amministrativo, l'opera di fascistizzazione perseguì due obiettivi

---

[12] F. Cavarocchi, *La rete delle scuole all'estero dall'età liberale al fascismo: uno sguardo sull'ordinamento e sulla dimensione quantitativa*, in *Istituzioni educative italiane in contesti migratori e coloniali (XIX-XX secolo)*, a c. di F. Pongiluppi, P.A. Serrao, FrancoAngeli, Milano 2024, p. 35.

[13] R. De Felice, *Mussolini il duce*, v. 1, *Gli anni del consenso (1929-1936)*, Einaudi, Torino 1976; *Il consenso totalitario. Opinione pubblica e opinione popolare sotto fascismo, nazismo e comunismo*, a c. di P.R. Corner, Laterza, Roma-Bari 2012; id., *La dittatura fascista: consenso e controllo durante il ventennio*, Carocci, Roma 2017; I. Kershaw, *Hitler e l'enigma del consenso*, Laterza, Roma-Bari 2019; *The politics of everyday life in fascist Italy: outside the state?*, eds. J. Arthurs, M.R. Ebner, K. Ferris, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2017.

[14] *Il fascismo in provincia: articolazioni e gestione del potere tra centro e periferia*, a c. di P.R. Corner, V. Galimi, Roma, Viella 2014.

[15] P.G. Zunino, *L'ideologia del fascismo: miti, credenze, valori*, il Mulino, Bologna 1985.

paralleli: da un lato, eliminare l'autonomia interna delle scuole, attraverso una centralizzazione amministrativa che le sottomettesse al controllo diretto del ministero degli Affari Esteri e dei suoi rappresentanti locali, i consoli; dall'altro, assicurarsi la lealtà del personale insegnante, esercitando una sorveglianza più stretta sulle procedure di reclutamento e della loro attività educativa.

Il riassetto delle scuole italiane all'estero fu attuato in tempi sorprendentemente rapidi, specie se comparata al più lento processo di trasformazione autoritaria che investì, nello stesso periodo, il mondo della scuola e della diplomazia in Italia. Mentre il ministero degli Affari Esteri non fu interessato da riforme strutturali fino al 1928 e il sistema scolastico attraversò una lunga serie di interventi riformatori fino alla vigilia della guerra, le scuole all'estero vennero riorganizzate tra il 1923 e il 1924, ovvero prima ancora che Mussolini, con il suo discorso del 2 gennaio 1925, aprisse la strada alla dittatura a viso aperto. Nel 1923, un decreto impose agli insegnanti all'estero il giuramento di fedeltà al Re e al governo; successivamente, Mussolini abolì il consiglio centrale delle scuole italiane all'estero (istituito nel 1910 per incoraggiare il dialogo tra il personale scolastico locale e il parlamento) e sciolse le deputazioni scolastiche, organismi di rappresentanza delle comunità di emigrazione che assistevano i consoli nell'osservanza dei regolamenti nelle scuole. Tutte le competenze vennero accentrate nei consigli scolastici, i cui rappresentanti non erano più eletti dal basso ma nominati direttamente dal ministro degli affari Esteri (carica ricoperta dallo stesso Mussolini dal 1922 al 1929). Nel luglio del 1923, la riforma Gentile fu estesa per decreto alle scuole all'estero, portando alla riorganizzazione dei programmi scolastici e all'introduzione dell'insegnamento religioso obbligatorio[16]. Infine, nel 1924, furono approvati dal governo nuovi orari e programmi mentre l'insegnante all'estero fu investito di nuove funzioni atte a trasformarlo in una «sentinella avanzata della Patria»[17]. In meno di due anni, dunque, il governo di Mussolini eliminò ogni autonomia interna delle scuole all'estero, centralizzò il loro funzionamento e impose una visione fortemente politicizzata dell'educazione e della missione del docente.

Mentre la riorganizzazione delle istituzioni centrali venne attuata in tempi relativamente brevi, i suoi effetti sulle comunità di emigrati italiani si manifestarono in maniera molto più graduale e frammentata. Come già accennato, all'estero i contesti giuridici erano spesso sfavorevoli allo sviluppo delle scuole straniere, e le autorità italiane disponevano di un margine d'azione più ridotto, trovandosi ad affrontare la concorrenza delle ben più solide istituzioni scolastiche locali. Il regime fascista dovette dunque adottare strategie flessibili per attirare i figli degli emigrati nelle proprie scuole, adattando gli obiettivi alle contingenze del luogo e del momento. Tale approccio, benché smentisse implicitamente le ambizioni totalitarie, si dimostrò necessario per mantenere un disegno politico unitario in contesti tanto eterogenei. Le città di Marsiglia, Tunisi e Alessandria rappresentano casi emblematici

[16] G. Floriani, *Scuole italiane all'estero*, cit., pp. 56-59.

[17] F. Di Pasquale, *Sentinelle avanzate della patria lontana: gli insegnanti in Libia in epoca coloniale (1911-43)*, in *Governare l'Oltremare. Istituzioni, funzionari e società nel colonialismo italiano*, a c. di G. Dore, Carocci, Roma 2013, pp. 117-130.

della varietà di status giuridici cui erano sottoposte le comunità italiane all'estero, e del pragmatismo strategico che ne derivava.

In Francia, i residenti italiani erano considerati *ressortissants étrangers*, e le loro scuole, equiparate a istituti privati, erano soggette a una normativa piuttosto rigorosa basata sulla legge del 30 ottobre 1886[18]. Tale quadro giuridico limitava significativamente l'iniziativa dello Stato italiano, che non poteva istituire scuole governative e doveva affidare la gestione delle scuole private a un direttore di nazionalità francese. Anche i docenti di nazionalità italiana potevano essere ammessi all'insegnamento solo a condizione di possedere un titolo di studio riconosciuto come equivalente in Francia e di ottenere l'autorizzazione dal ministro dell'Istruzione pubblica francese. In questo contesto, lo sviluppo delle scuole era considerato un semplice capitolo delle relazioni culturali franco-italiane, le quali, specialmente nella seconda metà degli anni Venti, si inserivano in una politica di conciliazione, attenta a evitare qualsiasi incidente diplomatico tra i due paesi. Emblematica, in tal senso, è la nota inviata nel 1927 dall'ambasciatore italiano a Parigi, Gaetano Manzoni, a Mussolini:

> L'efficienza delle vere e proprie scuole italiane esistenti oggi in Francia, risulta scarsissima quando la si confronta all'importanza delle Colonie Italiane emigrate e stabilite nei vari dipartimenti della Repubblica. A tale conclusione si arriva anche in considerazione […] della legge francese che è improntata, verso le scuole straniere, ad una severità e ad un esclusivismo perfettamente logici nel quadro del programma nazionale di assorbimento degli stranieri, dettato da necessità demografiche e politiche notorie. […] Per quanto l'attuale assistenza scolastica sia priva di organicità, e sia di efficienza irrisoria in confronto dei bisogni della massa di Italiani viventi in Francia, credo che non convenga riprendere un programma vistoso, che presenterebbe gravissime difficoltà di realizzazione, che ci attirerebbe subito gli allarmi e le ostilità del Governo e dell'opinione pubblica francese e che non sarebbe nemmeno di sicuro rendimento[19].

Manzoni suggeriva quindi di concentrare gli sforzi sullo sviluppo di corsi extrascolastici per gli emigrati e sulla promozione dei già esistenti corsi di lingua italiana nelle scuole francesi, ricorrendo a insegnanti «apparentemente apolitici, ma in ogni caso di sicura e provata fede nazionale».

Questa prudenza non trovava posto in Tunisia, paese divenuto protettorato francese nel 1881 ma in cui il sistema giuridico garantiva precisi vantaggi ad alcune minoranze alloctone. In qualità di cittadini europei, gli emigrati italiani erano soggetti alla legge francese, e le loro questioni – comprese quelle scolastiche – venivano risolte nei tribunali francesi. Tuttavia, in virtù delle convenzioni franco-italiane del

[18] https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070886/, «Titre III: De l'enseignement privé» [consultato il 30 settembre 2024].

[19] Archivio storico del ministero degli Affari Esteri (Asmae), Archivio scuole (1929-1935), b. 802, nota di Gaetano Manzoni a Mussolini, 18-9-1927, pp. 1-3.

1896, la popolazione italiana godeva di uno status privilegiato: i genitori italiani potevano trasmettere la cittadinanza ai figli nati in Tunisia in base al principio dello *ius sanguinis*, mentre il governo di Roma poteva mantenere un complesso di 21 scuole governative e private[20]. La presenza di una comunità italiana ben strutturata e numericamente superiore a quella francese incoraggiava le ambizioni del regime in Tunisia, che favorì una politica scolastica più aggressiva, volta al controllo totale della gioventù italiana, al rafforzamento dell'identità nazionale degli emigrati e alla resistenza a viso aperto contro le politiche di assorbimento degli stranieri inaugurate dalla Francia nell'immediato dopoguerra. «Altrove la scuola potrebbe forse essere uno scrupolo episodico, una delegazione dell'antica civiltà latina e forse una dimostrazione, copiosa e importante, della luce mai spentasi del glorioso diritto romano», scriveva nel 1928 il direttore delle scuole elementari italiane di Tunisi, particolarmente incline alla retorica: «ma qua giù [in Tunisia] essa è invece una legge di necessità, un dogma di purificazione, un equilibrio di esistenza, evidente e assoluto […] un'azione sacra di conquista nazionale, voce di distanza e di vicinanza, nella proclamazione del rinnovato pensiero della razza e della ricostruzione morale e politica di un popolo risorto»[21].

Una situazione ancora più complessa si presentava in Egitto[22], a causa della coesistenza di una pluralità di giurisdizioni e della gestione decentralizzata della giustizia locale. Tra XIX e XX secolo, prima che il sistema delle capitolazioni venisse abrogato dal trattato di Montreux dell'8 maggio 1937, i cittadini europei godevano di un'autonomia giuridica pressoché totale, oltre che di alcuni privilegi fiscali. Gli italiani erano giudicabili dalla legge italiana ed erano posti sotto la protezione del loro console, chiamato a dirimere le questioni interne e i processi che vedevano accusati i cittadini italiani[23]. In compenso, lo Stato italiano esercitava la piena autorità sugli emigrati, con il potere di sorvegliarli, arrestarli, giudicarli ed estradarli: durante il Ventennio, questo contesto ostacolò la nascita di un movimento antifascista locale, che invece a Tunisi poté svilupparsi all'ombra della legislazione francese. Per le scuole italiane, i benefici capitolari rappresentarono un'arma a doppio taglio. Da un lato, essi garantivano una grande libertà d'azione su tutto il territorio egiziano: agli inizi degli anni Venti, il sistema scolastico italiano accoglieva più di 10.000 bambini e comprendeva ufficialmente 14 scuole statali (di cui sei ad Alessandria, sei al Cairo e due a Porto Said) e ben 49 scuole private[24], diffuse nei centri minori e perlopiù gestite da ordini religiosi[25]. In compenso, il cosmopolitismo culturale e il pluralismo giuridico facilitavano la concorrenza delle scuole inglesi e francesi, che attiravano soprattutto le famiglie della classe

[20] R. Rainero, *Les Italiens dans la Tunisie contemporaine*, Éditions Publisud, Paris 2002, p. 88.

[21] Asmae, Archivio scuole (1923-1928), b. 630, relazione di Luigi D'Alessandro alla Dgie, 5-11-1928.

[22] M. Petricioli, *Italian schools in Egypt*, in «British Journal of Middle Eastern Studies», n. 2, 1997, pp. 179-191.

[23] *Italian subalterns in Egypt between emigration and colonialism (1861-1937)*, a c. di C. Paonessa, Presses Universitaires, Louvain-La-Neuve 2021.

[24] Ministero degli Affari Esteri, *Annuario delle scuole italiane all'estero-1924*, cit.

[25] A. Turiano, *De la pastorale migratoire à la coopération technique: missionnaires italiens en Égypte: les salésiens et l'enseignement professionnel (1890-1970)*, Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence 2016.

media. Nel 1924, il direttore della scuola elementare Francesco Crispi lamentava «la nota predilezione di famiglie agiate per le scuole di lingua francese, che toglie a noi tanti preziosi elementi. Predilezione che dovrebbe incessantemente occupare e preoccupare le associazioni che hanno per iscopo preciso la difesa dell'italianità: Dante Alighieri, Fascio, Pro Schola, etc.». Si ammetteva poi che il paese era ormai «acquisito alla cultura francese»[26].

La frammentazione giuridica che caratterizzava il contesto internazionale ebbe un'influenza profonda sui ritmi e sui risultati della fascistizzazione, nonché sulle sue conseguenze sulla vita quotidiana degli alunni. A Marsiglia, ad esempio, fu solo nel 1932-33 che la Direzione generale degli italiani all'estero (Dgie) riuscì a inviare una direttrice fedele al regime per unificare l'amministrazione delle scuole e riorganizzarne i programmi[27]. A Tunisi, la mobilitazione del personale docente e degli studenti fu assai più precoce, potendosi appoggiare su una rete scolastica già ben sviluppata e composta da istituti governativi, posti sotto il diretto controllo dello Stato italiano. Il clima di rivalità con la Francia creò un terreno fertile per la propaganda nazionalista e per la diffusione delle strutture giovanili del PNF. Già nel 1923, a neppure un anno dalla marcia su Roma, le relazioni di fine anno degli insegnanti menzionavano "gruppi Balilla" organizzati militarmente e ostentavano foto di bambini in camicia nera o in atto di fare il saluto romano. Pochi anni dopo, la maggior parte dei direttori scolastici affermava di organizzare i programmi scolastici attorno al trinomio «L'Italia, il fascismo, Mussolini»[28]. Ad Alessandria, la competizione con le scuole francesi e inglesi, unita al contesto sociale cosmopolita, spinse invece il personale scolastico italiano a adottare un atteggiamento più pragmatico, attento a mantenere buone relazioni con le altre comunità locali. La fascistizzazione dei programmi fu più graduale e si sviluppò in continuità con la diplomazia culturale dell'epoca liberale, che vedeva nelle scuole uno strumento per irradiare la civiltà italiana nel mondo[29].

In tutti i casi analizzati, il quadro che emerge chiaramente dai fondi dell'Archivio scuole è quello di un rapido allineamento degli attori locali alle direttive del governo mussoliniano. Gli insegnanti, in particolare, dimostrarono una precoce e spesso entusiasta adesione ai temi della propaganda nazionalista, mentre le resistenze alla fascistizzazione non si manifestarono mai in forme di opposizione aperta e organizzata. Al contrario, il personale docente, in alcuni casi, andò oltre il semplice rispetto delle direttive gerarchiche, anticipando le iniziative del governo e diventando promotore attivo, talvolta persino pioniere, delle sue politiche di mobilitazione e di controllo.

[26] Asmae, Archivio scuole (1929-1935), b. 607, relazione di fine anno del direttore Francesco Fera, luglio 1925.
[27] Asmae, Archivio scuole (1929-1935), b. 803.
[28] Asmae, Archivio scuole (1923-1928), b. 630.
[29] Asmae, Archivio scuole (1923-1928), bb. 602, 606, 607.

Alla conquista della scuola e del tempo libero

Nonostante la varietà giuridica e sociale dei contesti locali, nel processo di fascistizzazione delle scuole italiane all'estero è possibile delineare un percorso comune, articolato approssimativamente in tre fasi. La prima fase, corrispondente in linea di massima agli anni Venti, vide una serie di trasformazioni inerenti allo status giuridico delle istituzioni scolastiche, ai programmi e alla pedagogia. Ciononostante, questi cambiamenti furono presentati – e applicati sul piano locale – come la naturale prosecuzione delle politiche precedenti, finendo per dare l'impressione di una continuità più che di una rottura col passato. Agli occhi degli insegnanti all'estero, il fascismo si configurava come una risposta patriottica e necessaria ai disordini che avevano seguito la prima guerra mondiale. Il suo programma, quindi, non era percepito esclusivamente come un progetto di indottrinamento, ma come un invito alla coesione e alla solidarietà tra gli emigrati italiani, oltre che come un mezzo per rafforzare il loro prestigio in terra straniera.

Con l'inizio degli anni Trenta, dopo la riorganizzazione della Dgie e il suo accentramento nelle mani di Piero Parini, figura di spicco del PNF e strettamente legato al Duce, il processo di fascistizzazione entrò in una seconda fase, più intensa e strutturata. Parte dei dirigenti locali che avevano precedentemente amministrato le scuole (nonché un buon numero di consoli) vennero sostituiti da una nuova generazione di funzionari, molti dei quali provenienti direttamente dai ranghi del partito fascista, garantendo così una presa più solida sulla didattica e sugli insegnanti. In questa fase, l'istruzione scolastica si orientò verso una mobilitazione di stampo "totalitario", finalizzata a coinvolgere gli studenti nelle strutture e nelle attività delle Organizzazioni giovanili italiane all'estero (Ogie)[30], le sezioni estere dell'Opera nazionale balilla (ONB). La radicalizzazione ideologica proseguì e trovò un ulteriore impulso nella seconda metà degli anni Trenta, in concomitanza con l'approvazione delle leggi razziali fasciste nel 1938, l'entrata dell'Italia nella seconda guerra mondiale nel giugno 1940 e l'adozione della nuova *Carta della scuola* nel luglio dello stesso anno. Tuttavia, l'imminente collasso militare del regime e la capitolazione dell'Italia segnarono la fine precoce di questa terza fase, assieme all'intera politica scolastica fascista rivolta all'estero.

Pur con differenze legate ai contesti nazionali, l'applicazione delle direttive fasciste segnò ovunque un cambiamento sostanziale: il bambino cessò di essere il soggetto attivo del processo educativo per diventare uno strumento al servizio del regime. In altri termini, la scuola per i bambini lasciò il posto a una scuola per il regime, per mezzo dei bambini. Questo cambiamento di paradigma incise sia sull'organizzazione della vita scolastica che sulle pratiche pedagogiche, orientate ormai non più alla semplice istruzione, ma alla formazione di individui fedeli al regime. La stessa natura del contesto estero spinse le autorità fasciste a tentare di saturare

[30] F. Cavarocchi, *Avanguardie dello spirito*, cit., p. 227. Dal 1937, con la creazione della Gil (Gioventù Italiana del Littorio), le Ogie furono riassorbite nella Gile (Gioventù Italiana del Littorio all'Estero) e poste sotto il controllo del segretario del PNF.

tutti gli spazi disponibili con simboli e attività propagandistiche, nello sforzo di controbilanciare l'assenza di un controllo diretto della popolazione scolastica. Le ingerenze non si limitavano ai programmi[31], tramite interventi volti a ridurre le ore dedicate all'apprendimento delle lingue straniere e della cultura locale, ma investivano anche l'organizzazione degli spazi fisici delle scuole. Il governo diresse una capillare "invasione simbolica" delle aule scolastiche, intervenendo sugli arredi, sui testi scolastici e sulle immagini esposte alle pareti[32]. Già nel 1924 era stata imposta la presenza obbligatoria del ritratto del re e del crocifisso in tutte le scuole italiane, inclusi gli istituti all'estero. Poco tempo dopo, a queste immagini si aggiunse il ritratto di Mussolini, che divenne non solo un simbolo di devozione per gli studenti, ma anche oggetto della costante vigilanza della Dgie, che decidendo quali fotografie approvare e quali bloccare si arrogò implicitamente una sorta di "diritto all'immagine" del Duce in tutte le scuole all'estero[33]. In alcune località, come Marsiglia e Tunisi, le aule vennero ribattezzate con i nomi di eroi militari o di figure di rilievo del PNF. Un rapporto di ispezione della scuola elementare Margherita di Savoia a Tunisi segnalava, per esempio, un'aula intitolata a Sandro Mussolini, decorata con «belle fotografie riguardanti il Duce, la sua famiglia, la sua casa» e arredata secondo uno stile ispirato «da squisita sensibilità fascista»[34]. Questa sensibilità non era il riflesso dell'iniziativa individuale dei docenti, ma di una campagna normativa promossa dal ministero degli Esteri e dal ministero dell'Educazione nazionale, volta a disciplinare l'arredo e l'organizzazione degli spazi scolastici per conformarli al modello della "scuola ideale" fascista[35].

Il controllo degli spazi si accompagnò all'occupazione del tempo scolastico ed extrascolastico, mediante l'introduzione di parate, sfilate, commemorazioni e festività fasciste che divennero ben presto parte integrante della quotidianità degli alunni, sottraendo tempo ad attività ricreative. Il regime aggiunse alle tradizionali feste civili e religiose nuove festività a carattere politico, adottate dalle scuole sia in patria che all'estero: l'anniversario della marcia su Roma (28 ottobre), il Natale di Roma (21 aprile), l'anniversario della dichiarazione di guerra all'Austria (24 maggio) e l'anniversario del concordato tra Stato e Chiesa (11 febbraio). Il fascismo tentò anche di appropriarsi di tradizioni popolari preesistenti, riadattandone il significato in chiave propagandistica: l'Epifania (6 gennaio) venne trasformata nella Befana fascista, una giornata dedicata alla distribuzione di doni ai bambini, consolidando agli occhi degli

[31] Dal 1935, nelle scuole secondarie vennero introdotti i corsi di cultura militare, cui seguirono, a partire dal 1937, quelli di dottrina del fascismo. M. Galfrè, *Il regime degli editori*, cit., pp. 94-95.

[32] L. La Rovere, *La formazione della gioventù in regime fascista. La scuola e le organizzazioni giovanili*, in *L'uomo nuovo del fascismo: la costruzione di un progetto totalitario*, a c. di P. Bernhard, L. Klinkhammer, Viella, Roma 2017, p. 106.

[33] Archivio centrale dello Stato (Acs), Segreteria Particolare del Duce-Carteggio ordinario (1922-1943), b. 13 (Fasci all'estero), Voir la correspondance sur la question entre Piero Parini et le secrétaire de Mussolini.

[34] Asmae, Archivio scuole – Fascicoli personale docente estero non più in servizio (1920-1955), b. 403, f. 526, rapporto d'ispezione dell'anno 1931-32.

[35] Ad esempio: circolare ministeriale n. 87 del 12 settembre 1927, *Locali, arredamento e mezzi didattici per le scuole medie*, pubblicata sul Bollettino ufficiale del ministero della Pubblica istruzione, LIV, pp. 3056-3114.

alunni l'immagine di un regime benevolo e generoso. La proliferazione di queste festività, attentamente pianificate e celebrate, permetteva un coinvolgimento costante della gioventù e consentiva al fascismo di ancorare la propria propaganda a rituali apparentemente "laici", talvolta perfino ludici, ma riadattati in chiave politica. In occasione del centenario dello scrittore Carlo Collodi (1926-1890), ad esempio, gli insegnanti delle scuole materne di Tunisi fecero interpretare ai bambini una rappresentazione teatrale ispirata a Pinocchio, seguita da uno spettacolo di ginnastica accompagnato dal coro "Il Duce non muore"[36]. Come effetto collaterale (lamentato da taluni insegnanti) le scuole all'estero si trovarono a convivere con una molteplicità di calendari festivi, che si sovrapponevano e si intersecavano: quello civile italiano, quello religioso-cattolico, quello politico-fascista e, non ultimo, quello delle festività locali. Un esempio lampante è fornito dalle scuole secondarie del Cairo, dove l'anno scolastico 1936-1937 prevedeva ben 34 giorni di vacanza, cui si aggiungevano quattro mesi di ferie estive tra giugno e ottobre[37].

Nell'ottica del regime, l'influenza sugli studenti doveva superare i confini strettamente scolastici per estendersi alla sfera familiare e al tempo libero. All'estero, dove lo Stato italiano poteva intervenire solo in modo indiretto e limitato, una sorveglianza di questo tipo appariva impraticabile. Eppure, ciò non impedì alle autorità fasciste a Roma e al corpo docente di impegnarsi a fondo in tale obiettivo, nel tentativo di preservare la gioventù italiana dalle influenze esterne, ritenute moralmente pericolose. I contesti locali rappresentavano infatti una continua fonte di inquietudine, poiché la vita quotidiana degli studenti, se non adeguatamente sorvegliata e orientata, rischiava di diventare una sorta di "contro-scuola" capace di indebolire la disciplina e l'identità nazionale coltivate in aula. In una comunicazione del 1924, il direttore delle scuole elementari italiane di Tunisi avvertiva il console italiano che, in assenza della scuola, i giovani «finirebbero per sbandarsi sulle pubbliche vie et trovarsi perciò esposti, oltre alle solite promiscuità insidiose dei paesi d'oriente, all'intemperie delle brutte giornate»[38]. Preoccupazioni analoghe venivano espresse a Marsiglia, dove, all'inizio degli anni Trenta, la direttrice delle scuole elementari italiane deplorava il «bassissimo livello intellettuale, civile, spesso morale» che caratterizzava le famiglie italiane. Tale degrado morale scaturiva dalla corruzione dell'ambiente urbano locale, che spingeva gli emigrati «a un senso d'indisciplina, d'indifferenza, d'incredulità per tutto quanto non sia denaro e piacere»[39].

In questa cornice, la promozione delle Ogie si presentava come un intervento necessario, volto a strappare i bambini alla strada per avviarli verso attività ricreative più sane e controllabili. La rapida espansione delle Ogie nelle comunità di

[36] All'inizio del 1927 Mussolini era scampato da poco al quarto attentato. Asmae, Archivio scuole (1923-1928), b. 626, rapporto del consolato italiano a Mussolini sulla casa dei bambini Fortunata Morana, 9-5-1927.

[37] Asmae, Archivio scuole-II Versamento (1925-1945), b. 88, calendario delle vacanze nelle scuole secondarie italiane del Cairo, anno scolastico 1936-1937.

[38] Asmae, Archivio scuole (1923-1928), b. 626, scuola elementare Giovanni Meli, relazione del 26-8-1924.

[39] Asmae, Archivio scuole (1929-1935), b. 803, nota sulle scuole italiane a Marsiglia indirizzato al ministero degli Esteri, 30-5-1934.

emigrazione – che nel 1937 contavano circa 65.000 iscritti[40] – fu accompagnata da un'ampia offerta di attività sportive ed extrascolastiche, dall'allestimento di impianti sportivi e dalla creazione di sezioni di Balilla e Giovani Italiane, seguendo il modello attuato in patria. Parallelamente, la Dgie promosse la diffusione di libri destinati alla gioventù italiana all'estero[41] e incoraggiò la creazione di biblioteche scolastiche. Inoltre, il Segretariato generale dei fasci italiani all'estero curò la pubblicazione di specifici periodici per i giovani italiani all'estero, tra cui «Aquilotti d'Italia» (1928-1931) e «Il Tamburino della giovinezza italiana all'estero» (1931-1938), che trovarono nelle scuole non solo un pubblico numeroso, ma anche uno strumento privilegiato per la loro diffusione tra le famiglie e il resto della società[42]. Il regime cercò infine di appropriarsi del tempo delle vacanze, inaugurando nel 1927 un sistema di colonie estive aperte ai figli degli italiani residenti all'estero. Situate in località balneari o turistiche, le colonie attrassero un numero crescente di studenti provenienti da comunità emigrate: dai 7.000 partecipanti del 1928 si arrivò a 18.500 dieci anni dopo[43]. La selezione dei ragazzi, condotta in loco dai consoli e dai direttori scolastici, si basava ufficialmente su criteri di merito scolastico ma, in svariati casi, prendeva in conto aspetti politici (fedeltà dei genitori, presenza di naturalizzati in famiglia), garantendo che le colonie fossero popolate da giovani ritenuti idonei a incarnare l'ideale di italianità promosso dal regime.

Educazione, disciplina e consenso

All'estero come in patria, il regime non si accontentò di saturare il tempo libero dei bambini, ma mirò a riplasmare a fondo il loro immaginario e la loro visione del mondo. Gli sforzi di inquadramento giovanile tramite la scuola e le strutture parascolastiche delle Ogie si accompagnava al tentativo di attrarre e sedurre i giovani attraverso modelli di riferimento positivi, capaci di stimolare una spontanea adesione ai valori e agli obiettivi del fascismo ed evitando, laddove possibile, l'imposizione di una disciplina rigida e fine a sé stessa. Tali pratiche si inserivano in un progetto educativo che puntava a rendere il fascismo desiderabile, piuttosto che a imporne i principi in maniera dogmatica.

Le problematiche inerenti alla "conquista delle coscienze" emergono con particolare evidenza nella corrispondenza tra gli insegnanti locali, i consoli e la Dgie nel corso dell'intero ventennio. Da questi documenti si evince non solo la costante preoccupazione di educare secondo gli ideali fascisti, ma anche la difficoltà – e in alcuni casi l'impossibilità – di risolvere le contraddizioni implicite nei modelli pedagogici del

[40] F. Cavarocchi, *Avanguardie dello spirito*, cit., pp. 120-121.

[41] L. Luatti, *I libri per le scuole italiane all'estero (1890-1943): storia e figure*, Unicopli, Milano 2023.

[42] A. Ascenzi, *Journals for italian young people abroad during the Fascist Twenty Years: from "Aquilotti d'Italia" (1928-1930) to "Il Tamburino della gioventù italiana all'estero" (1931-1943)*, in «History of education & children's literature», n. 2, 2019, pp. 425-446.

[43] F. Cavarocchi, *Avanguardie dello spirito*, cit., p. 118.

regime: le stesse contraddizioni che, in senso più ampio, caratterizzavano la ricerca del consenso nella società italiana. Nel corso degli anni Trenta, ad esempio, l'aggettivo "totalitario" appare frequentemente nei rapporti stilati dal personale scolastico. Benché declinato in un'accezione positiva, il suo significato concreto variava in base ai contesti e alle sensibilità individuali degli insegnanti, riflettendo interpretazioni diverse nelle scuole di Tunisi, in particolare, si utilizzavano espressioni come «adesione totalitaria» alle organizzazioni giovanili fasciste, di una «organizzazione totalitaria» della scuola e persino di una «promozione totalitaria» negli esami di fine anno[44]. L'aggettivo "totalitario" veniva così ad assumere una molteplicità di significati: serviva a sottolineare il successo generalizzato di certe iniziative, il carattere unanime di alcune decisioni o la forza di un sentimento condiviso. Evocava dunque una forma di adesione collettiva alle istituzioni del regime che andava al di là del mero conformismo amministrativo per diventare espressione di un coinvolgimento spontaneo. Tale adesione era concepita, quindi, non solo come un effetto, ma anche come una premessa fondamentale per l'interiorizzazione dei valori fascisti, nell'ottica di un fascismo inteso più come "stile di vita" che come un sistema di rigide dottrine e di aride nozioni.

In tal senso, il contesto estero rappresentava un terreno particolarmente adatto per sperimentare nuove modalità di costruzione del consenso, privilegiando forme persuasive piuttosto che coercitive, capaci di suscitare un'adesione profonda, emotiva, in grado di influenzare i comportamenti quotidiani dei giovani anche fuori dalla scuola, proprio dove l'influenza del governo italiano era più debole. Il consenso al fascismo doveva insomma divenire, analogamente a quanto descritto da Ernest Renan per la nazione, una sorta di «plébiscite de tous les jours»[45], in cui il legame affettivo con il Duce e l'identificazione con i valori del regime venissero costantemente rinnovati nella coscienza dell'individuo. Un aspetto significativo di questa strategia era l'invito ai bambini a scrivere lettere al Duce, in modo da stabilire un rapporto diretto con il capo carismatico. I giovani si rivolgevano a Mussolini non solo come leader politico, ma anche come figura familiare, quasi paterna, in occasione di eventi di rilevanza nazionale o persino di vicende private. Nel 1934, ad esempio, la segreteria del Duce ricevette le lettere dagli studenti italiani di Tunisi che si congratulavano con Vittorio Mussolini, figlio del dittatore, per aver conseguito la licenza di pilota d'aereo[46]. Analogamente, qualche anno prima, la morte del fratello di Mussolini, Arnaldo, aveva suscitato una serie di lettere "spontanee" da parte dei bambini di Sfax, tese non solo a esprimere cordoglio ma anche a rincuorare il dittatore. In una di queste lettere, una bambina scrive: «Coraggio, Duce, perché tutti noi bimbi italiani, anche d'oltre confine, le vogliamo bene e con questo bene vogliamo un po' consolarla»[47]. Questo tipo di comunicazione non solo rinforzava

[44] Asmae, Archivio scuole (1929-1935), b. 803, rapporti trimestrali delle scuole italiane di Tunisi, anno scolastico 1933-34.

[45] E. Renan, *Qu'est-ce qu'une nation?*, Presses Pocket, Paris 1992, pp. 54-56.

[46] Asmae, Archivio scuole-Fascicoli personale docente estero non più in servizio (1920-1955), b. 403, f. 526, nota di Piero Parini, 12-6-1934.

[47] Asmae, Archivio scuole (1929-1935), b. 767, lettere inviate a Roma, dicembre 1931.

il senso di appartenenza al regime, ma contribuiva a interiorizzare una visione del fascismo come parte integrante della vita affettiva e quotidiana dei giovani.

Le lettere scambiate tra gli insegnanti e i direttori delle scuole, così come i rapporti inviati dai direttori al ministero degli Affari Esteri, si interrogano spesso su questioni sottili legate alla spontaneità del consenso al fascismo. Il problema della disciplina, ad esempio, era oggetto di frequenti riflessioni: la scuola aveva il compito di imporla dall'alto, attraverso l'autorità e il rispetto della gerarchia, o di suscitarla dal basso? Non di rado, i dirigenti scolastici incoraggiarono una disciplina basata sull'ascolto e la partecipazione del bambino piuttosto che sulla sua sottomissione, al fine di spingerlo a prendere iniziative spontanee in favore del regime. Nel 1927, il direttore della scuola elementare Vittorio Emanuele III di Alessandria offrì alla Dgie una descrizione eloquente del concetto di disciplina: «Flettere ma non cedere, usare della convinzione per ottenere l'obbedienza spontanea, essere accondiscendenti, avere compatimento, umanità, maniere cortesi ma ferme, amare per essere riamati ed ottenere la subordinazione non mediante la paura e l'imposizione ma per corrispondenza di affetto»[48].

Questa visione della disciplina non sembra affievolirsi negli anni Trenta, nel momento in cui i contenuti dell'insegnamento si radicalizzavano: al contrario, essa accompagnò la svolta totalitaria e le ambizioni del fascismo di diventare un movimento di massa. «Perché la gioventù, anche qui, ora che è compresa, aiutata e onorata, impone la sua legge umanissima», scrisse il console italiano a Tunisi concludendo il suo rapporto sull'anno 1932-33, «non ascoltarla sarebbe oltre che vano, dannoso»[49]. Nello stesso periodo, i direttori delle scuole italiane ad Alessandria utilizzano espressioni come «andare verso il popolo» e presentano il fascismo come «un soffio di libertà creativa»[50]. Ancora alle soglie della guerra, i rapporti di valutazione annuale degli insegnanti italiani all'estero elogiano soprattutto le figure di animatori, piuttosto che di severi disciplinatori: tra le qualità più ricorrenti si indica la vivacità, la modernità nell'insegnamento, la capacità di stimolare l'iniziativa dei bambini e suscitare un entusiasmo sincero.

La questione pedagogica della disciplina assumeva così una valenza politica, legandosi strettamente al problema del consenso al regime e, più in generale, alla relazione tra l'individuo e gli ideali fascisti. Tali ideali rappresentavano una forza esterna, che il bambino era chiamato ad assimilare, o piuttosto un elemento fondante dell'italianità, una sorta di vocazione latente in ogni italiano che il docente aveva il compito di risvegliare? Non di rado, il fascismo veniva descritto come un principio morale già presente nel fanciullo, destinato a guidarlo nella sua realizzazione come buon italiano e come essere umano. Da questo punto di vista, in linea con l'idea di una adesione emotiva al regime, l'interiorizzazione degli ideali fascisti doveva avvenire precocemente, fin dal momento in cui il bambino faceva il

[48] Asmae, Archivio scuole (1923-1928), b. 606, relazione del direttore Tito Pertica, 4-12-1927.

[49] Asmae, Archivio scuole (1929-1935), b. 774, relazione di Enrico Bombieri alla Dgie, 17-7-1933.

[50] Asmae, Archivio scuole (1929-1935), b. 744, discorso per la premiazione dei migliori studenti dell'anno 1930-31, 11-6-1932.

suo ingresso nel sistema scolastico e apprendeva le basi del suo "stare in società": mangiare, muoversi, giocare, parlare, vivere con gli altri. La formazione del cittadino fascista si saldava così con lo sviluppo psicomotorio del fanciullo, intrecciandosi con l'educazione prescolare e la disciplina del corpo. Nel solco della politica demografica, fu rilanciata l'importanza delle scuole materne, rese obbligatorie nel percorso educativo con la riforma Bottai del 1940: a quella data, la rete scolastica italiana all'estero contava ben 148 scuole materne, più numerose persino delle scuole primarie[51]. Parallelamente, vennero promosse nuove teorie pedagogiche, tra cui il metodo Montessori, fondato sull'autonomia del bambino e sulla valorizzazione dei suoi talenti[52], in linea con l'idea che «il bambino non è un vaso da riempire, ma un fuoco da alimentare». Il metodo Montessori si diffuse negli anni Venti nelle scuole materne italiane a Tunisi, Il Cairo e Alessandria, inserendosi nel dibattito sulla disciplina e la spontaneità del fanciullo.

Dalla ricostruzione parziale di questo ampio ventaglio di iniziative emerge la persistente ricerca, da parte delle autorità fasciste, di una sintesi tra indottrinamento e adesione emotiva, tra consenso e coercizione. Tale ambizione, che si basava sulla visione del fascismo come principio etico capace di attrarre naturalmente i figli degli emigrati italiani al di là delle differenze sociali e delle divergenze politiche, incontrò tuttavia numerosi ostacoli esterni e contraddizioni interne. Gli sforzi per suscitare entusiasmo nei bambini e per legare il loro sviluppo personale alla formazione del cittadino dell'Italia fascista implicavano la loro sottomissione a un conformismo politico-culturale soffocante, nella cornice di una disciplina sempre più rigida e formalizzata. Il contesto straniero, anziché diventare un modello per la costruzione del consenso al regime, finì così per smentirne principi e pratiche.

Conclusioni

In continuità con il passato, il fascismo si appoggiò alle scuole italiane all'estero per sviluppare una diplomazia culturale rivolta tanto agli emigrati quanto alle altre nazioni. Diversamente dall'epoca liberale, tuttavia, questo programma fu accompagnato da un progetto di mobilitazione politica e ideologica dei bambini, nell'ambito di una strategia mirata a riprodurre, all'interno dei microcosmi esteri, l'organizzazione sociale e culturale imposta in Italia[53]. La preesistente rete di scuole non solo offrì al regime una solida struttura per estendere le politiche educative metropolitane a comunità di emigrazione sparse ai quattro angoli del mondo, ma anche un banco di prova per testare, in contesti potenzialmente ostili, la solidità

[51] E. Santarelli, *I fasci italiani all'estero*, in «Studi urbinati di storia, filosofia, letteratura», 1971, pp. 1307-1328.

[52] G. Marazzi, *Montessori e Mussolini: la collaborazione e la rottura*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», n. 1, 2000, pp. 177-195; A. Romano, *Maria Montessori: A complex and multifaceted historiographical subject*, in «History of Psychology», n. 2, 2020, pp. 203-207.

[53] M. Matard-Bonucci, *Enjeux de la diplomatie culturelle fasciste: de l'Italien à l'étranger à l'Italien nouveau*, in «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», n. 1, 2002, pp. 163-178.

della propaganda del regime e per elaborare strategie originali di costruzione del consenso. I risultati furono, tuttavia, ambivalenti. Per un verso, l'inquadramento amministrativo delle scuole venne realizzato rapidamente e in certi contesti il coinvolgimento degli studenti nelle strutture dell'Ogie e poi della Gile ottenne successi considerevoli[54]. Per contro, la storiografia ha sottolineato l'incompiutezza di questo ambizioso progetto, sia in termini di disciplina della vita quotidiana della scuola che di adesione spontanea dei giovani al fascismo. Durante la guerra, ad esempio, il sostegno concreto che il regime ottenne dalle scuole all'estero fu deludente, almeno in termini di cifre: appena 200 giovani italiani all'estero si arruolarono come volontari nell'esercito italiano, ai quali si aggiunsero 500 giovani rimasti bloccati in Italia nelle colonie estive al momento della dichiarazione di guerra[55]. Altri punti di vista, invece, sembrano suggerire che il bilancio di vent'anni di politiche scolastiche non fu del tutto fallimentare. L'esperienza della scuola italiana lasciò spesso ricordi positivi nella memoria dei bambini, in cui riecheggia una generica – talvolta implicita – approvazione di alcuni principi dell'educazione ricevuta in epoca fascista, indizio di un'introiezione profonda di alcune idee fondatrici[56]. «Insomma! Fascisti! Diciamo piuttosto: Italiani! [...] Per noi, in quei tempi, il fascismo era l'Italia!»[57], ebbe a dichiarare un ex studente nato nel 1932, dimostrando come l'identificazione del regime di Mussolini con l'Italia riuscì a conservarsi a lungo, resistendo al trauma della sconfitta militare, del crollo del regime e del successivo smantellamento della maggior parte scuole governative all'estero dopo il 1945. La conquista delle coscienze non raggiunse mai la dimensione totalitaria auspicata dal regime. Eppure, lasciò tracce durature anche fuori dall'Italia, malgrado la distanza dai centri di elaborazione ideologica e di decisione politica: o forse proprio perché lontana da essi.

---

[54] In Tunisia, ad esempio, le strutture parascolastiche della Gioventù italiana del littorio all'estero (Gile) inquadravano, alla vigilia della guerra, 12.077 bambini, pari all'83% degli iscritti totali nelle scuole italiane. R. Rainero, *Les Italiens dans la Tunisie contemporaine*, cit., p. 107.

[55] M. Pretelli, *Fascismo e giovani italiani all'estero*, cit., p. 158.

[56] Tale elemento era già stato lucidamente colto da Piergiorgio Zunino, che nella sua analisi dell'ideologia fascista concludeva: «Non tutti credettero a tutto. Ma molti credettero a molto, o quantomeno credettero all'essenziale». P.G. Zunino, *L'ideologia del fascismo*, cit.

[57] E. Boccara, *In fuga dall'inquisizione: ebrei portoghesi a Tuni: due famiglie, quattro secoli di storia*, Giuntina, Firenze 2011, p. 341.