

# La debole «italificazione» delle ex colonie africane: sulla manualistica didattica per la Libia e il Corno d’Africa

di *Laura Ricci*

## Abstract

The essay analyzes some textbooks and grammar books for African natives which were used in the former Italian colonies of Libya and Horn of Africa and focuses on the debate about educational politics that took place in the colonial age (1882-1943). It’s clear that these texts lack the ability to adjust to the local public and environment, mostly when trying to teach the Italian language to foreign learners; moreover the propaganda has a great role and it faces topics such as racial differences between the colonizers and the natives or the advantages the “subjects” could benefit thanks to Italy.

## I

### All’ombra della nostra bandiera

Lo slancio storiografico di cui il colonialismo italiano ha beneficiato negli ultimi anni rende ormai meno praticabili, in sede di esordio, i *topoi* della rimozione e dell’oblio, evocati con insistenza ancora all’inizio del terzo millennio per lamentare quella che per alcuni decenni ha rappresentato una vistosa lacuna della storiografia contemporanea<sup>1</sup>. La varietà degli approcci disciplinari e il reperimento di fonti prima inesplorate ha consentito di ricostruire, oltre che i punti focali della vicenda sul piano della storia classica, i vari aspetti della struttura socioculturale e della vita quotidiana, illustrati attraverso le sempre più frequentate prospettive dei *cultural studies*. Per l’Italia è venuto alla luce come l’epopea coloniale in Africa, mediante una massiccia propaganda, sia stata utilizzata dalle classi dirigenti come elemento di costruzione dell’identità nazionale, includendone, anche prima del fascismo, gli esiti deteriori del nazionalismo e del razzismo; sono d’altra parte apparse le contraddizioni fra la sbandierata “missione di civiltà” e il sistema repressivo della dominazione, tra l’ostentato sentimento di superiorità e le fragilità culturali del popolo colonizzatore<sup>2</sup>. Quanto ai riflessi linguistici (oltre che letterari) delle conquiste d’Oltremare<sup>3</sup>, è significativo che oggi anche un manuale di carattere generale sui fondamenti storici e strutturali della lingua italiana ospiti, nella sezione sull’italiano nel mondo, la vicenda della diffusione e dell’eredità della lingua italiana nei territori delle ex colonie (M. Palermo, *Linguistica italiana*, il Mulino, Bologna 2015, pp. 284-92).

In questo quadro, sempre più vivido nei colori e precisato nei contorni, anche alcune zone della “storia minore”, come le scuole coloniali e le politiche educative «per gli indigeni», sono state parzialmente lumeggiate<sup>4</sup>. Nonostante la difficile reperibilità delle fonti primarie, vari documenti (relazioni ministeriali, *réportages* sugli organi di stampa, interventi governativi a sostegno dell’impresa) sono stati indagati. I resoconti istituzionali e la pubblicistica, opportunamente vagliati anche nelle evidenti manipolazioni ideologiche, decantano in genere i progressi dell’organizzazione scolastica e l’efficace opera di acculturazione della popolazione locale; i deficit dell’istruzione vengono denunciati solo in due casi: a) le critiche, rivolte a una precedente amministrazione, riescono funzionali a esaltare i correttivi apportati; b) i fallimenti del programma d’istruzione sono addossati a una congenita renitenza intellettuale della razza negra o all’irriducibilità culturale degli scolari arabo-musulmani.

Negli ultimi tempi ha meritato attenzione anche la parallela intensificazione del “discorso coloniale” nei libri di testo destinati agli scolari italiani della madrepatria: letture di diversa declinazione disciplinare (la geografia delle colonie, l’antropologia delle razze, l’economia delle nuove risorse, la retorica patriottica) lodano l’azione espansionistica in Africa fondandone la validità e la legittimità<sup>5</sup>. A un livello più alto si colloca una manualistica di settore, come le antologie letterarie dedicate all’impresa: Angelo Piccioli, sovrintendente all’istruzione in Tripolitania nei primi anni dell’era fascista, replica alle «balorde e spudorate menzogne» degli anticolonialisti con una selezione di vibranti pagine ricavate da autori come D’Annunzio, Pascoli e Corradini, i quali con argomenti potenti hanno saputo suscitare una virile «coscienza coloniale»<sup>6</sup>. Agli scolari elementari parlano invece le figure, persino attraverso le copertine dei quaderni, che tematizzano la vicenda coloniale in collane seriali intitolate “Le nostre vittorie in Africa dalla romanità ad oggi” o “Colonie d’Italia”; tra le immagini edificanti dei mediatori impegnati nella missione di civiltà, troviamo la giovane maestra, che in graziosi abiti coloniali fa lezione a piccoli indigeni accovacciati davanti a una tenda<sup>7</sup>.

Tali infantili bozzetti compendivano i fiumi di scritture esaltanti le ambizioni morali dei colonizzatori; la scuola, in particolare, si candidava a «strumento principale di penetrazione pacifica e di conquista morale» con l’esplicito obiettivo di trasformare gli scolari indigeni in sudditi remissivi e collaborativi: «In Colonia è necessario creare nei piccoli indigeni la coscienza della nuova Patria, della sua grandezza, del suo progresso. Occorre innanzi tutto ch’essi sentano l’orgoglio di essere italiani e di vivere all’ombra della nostra bandiera»<sup>8</sup>. L’immaginario coloniale è articolato dunque su un doppio canale: agli studenti italiani andavano inculcati i benefici dell’espansione e la dimostrazione di potenza offerta dalla Nazione; negli scolari indigeni andava suscitata la benevolenza verso la nuova Patria e i suoi simboli, nel pieno riconoscimento della superiorità del popolo colonizzatore.

Alla coerente celebrazione del ruolo delle scuole non fa riscontro un’azione realmente efficace nel suo insieme, e specificamente incisiva per quanto concerne l’insegnamento della lingua italiana. La storiografia recente, affrancata dai miti della propaganda, ha fissato almeno tre punti<sup>9</sup>:

- 1) La questione dell'educazione scolastica dei popoli indigeni, di là dalla retorica dei comunicati, ha impegnato in tutta l'epoca coloniale esigui investimenti economici e intellettuali.
- 2) Il dibattito teorico è imbevuto della preoccupazione ideologica sia per le classi miste (respinte per schiette ragioni razziste mascherate dall'opportunità di "programmi differenziati"), sia per una piena acculturazione degli indigeni, per i quali si predisponeva solo una formazione basica e di tipo pratico. Era ammesso il timore che un'educazione di alto profilo potesse fomentare lo spirito indipendentista e la maturazione di una coscienza di parità.
- 3) Non c'è mai stata, a favorire lo spontaneo apprendimento dell'italiano, una vera coesistenza fra la gente italiana e i popoli locali: la separazione delle razze è attiva in colonia fin dall'epoca prefascista, subisce un'accentuazione nel Ventennio e viene esplicitamente codificata dalle leggi razziali del 1937. La sporadicità dei contatti, sanzionati e puniti come reati «lesivi del prestigio di razza», rappresentò un ostacolo a qualunque tipo di integrazione, compresa quella linguistica.

Ci soffermiamo qui su un quarto elemento, derivante dai precedenti: la manualistica adottata in colonia ripropone con adattamenti solo di superficie le letture tipiche delle scuole italiane; le prove di insegnamento della lingua italiana risultano modeste e improvvisate, anche tenendo conto dell'oggettiva immaturità dei tempi per una didattica più orientata alle esigenze degli apprendenti stranieri.

## 2

### **Tra *opimi pascoli* e *palme dattilifere*: le letture modello nei Manuali della Missione Cattolica**

Gli sparuti resti della manualistica scolastica coloniale consentono di risalire almeno in parte, di là dagli obiettivi annunciati, alle effettive modalità didattiche praticate. Non sappiamo quanto dei materiali libreschi venisse sfruttato e quanto sostituito da esercitazioni più rispondenti ai bisogni della comunicazione parlata; a ogni modo, i sussidiari, integrati con le fonti d'archivio<sup>10</sup>, consentono di precisare meglio le caratteristiche dell'istruzione nei possedimenti africani.

Un primo gruppo di testi utili (perlopiù del primo quarto del xx secolo) è quello dei manuali compilati per cura della Missione Cattolica in Eritrea e stampati nella collegata Tipografia Francescana di Asmara<sup>11</sup>. In questa fase il governo italiano si trova a delegare ai missionari un compito – quello dell'educazione degli indigeni – non ancora pesato nella sua funzione strategica. Un secondo gruppo (anni Trenta) è costituito dai libri di testo emanati del Ministero delle Colonie nel periodo della ristrutturazione fascista dell'Africa Orientale Italiana (AOI) e della Libia, frutto di una più calcolata analisi della centralità politica della questione.

Nella colonia primigenia l'istituzione delle scuole elementari risale ai primi anni del Novecento e fino alla riorganizzazione degli anni Trenta si sovrappone, con rapporti ora polemici ora di collaborazione, alle iniziative della Missione Cattolica; i programmi mi-

nisteriali danno precocemente rilevanza all'insegnamento della lingua italiana, ma non manca qualche lagnanza sulle incerte pratiche e sulla debolezza dei risultati. Il giornalista Renato Paoli<sup>12</sup> testimonia che in Eritrea «la lingua italiana si propaga con molta lentezza e male», tanto che «il processo di italficazione si è arrestato»<sup>13</sup>. L'inconsistenza delle risorse destinate all'istruzione sembra smentire gli idealistici comunicati ufficiali in cui la scuola è ritratta come il principale strumento di pacifica conquista morale. Il curriculum coloniale prevede varie discipline, comprese le lingue locali e l'«Educazione patriottica» (da intendersi rivolta alla nuova madrepatria italiana); uno spazio importante è assegnato a materie non esclusive ma tipiche della colonia, quali «Condotta e moralità» o «Igiene». La «Lingua italiana» vige in tutti i programmi, particolareggiata in *Ortografia, Lettura ed Esercizi scritti*. Nel periodo fascista, dominato dall'attivismo del direttore generale delle scuole Andrea Festa (già distintosi in Libia con lo stesso incarico), si assiste a un incremento quantitativo, che vede l'aumento delle scuole istituite e la crescita degli alunni frequentanti. Nelle direttive di metodo si osserva una coerente estensione dell'ideologismo fascista: «In Eritrea la scuola si fa carico della formazione di un suddito devoto, consapevole del proprio posto all'interno della gerarchia sociale, educato ai valori occidentali»<sup>14</sup>.

I primi testi predisposti per le scuole coloniali colpiscono per il fragile ancoraggio al contesto e per la mancanza di tecniche di avviamento alla lingua italiana. La traduzione a fronte di tutte le letture nella principale varietà linguistica abissina – il tigrino (tigray, tigrignà) – è una peculiarità vistosa che tuttavia si rivela improduttiva, sia per il tipo di contenuti tradotti (situazioni paesaggistiche, storiche, sociali proprie dell'Italia), sia per il registro tipicamente scolastico, o scritto-scritto, delle versioni in italiano. Le letture sono introdotte senza sussidi grammaticali o forme di facilitazione linguistica e, a parte la traduzione in tigray, sembrano dedotte, con minimi accomodamenti, dalla manualistica patria. I materiali risultano dunque inadeguati per uno scolaro non madrelingua e sfavorevoli a quegli scopi meramente pratici che pure, dato il disinteresse verso una vera e propria formazione culturale, venivano indicati come prioritari. Procediamo con qualche esempio.

Missione Cattolica, *Manuale di istruzione*, cit., è dedicato al governatore dell'Eritrea G. Salvago Raggi, «che per primo ebbe il pensiero di queste pagine come elemento educativo», condividendo l'auspicio che i sudditi indigeni «escano per sempre dalle tenebre dell'ignoranza e dei pregiudizi» (p. VIII). Il «nobile intento» è affidato a letture suddivise in cinque sezioni (*Breve storia del progresso umano, Un po' di geografia, Nozioni di igiene, Principi elementari di agricoltura, Appunti di scienze fisiche e naturali, Dei doveri morali*), più una serie di Appendici. Quella dedicata agli *Illustri viaggiatori ed esploratori* salta d'un balzo da Marco Polo agli esploratori africani Vittorio Bottego, Cardinal Mas-saja, Duca degli Abruzzi; quella su *Errori e pregiudizi* non allude a usanze selvagge, visto che le superstizioni citate (la sfortuna dei «tredici a tavola» o dello «spargimento di sale») sono della tradizione nostrana. Qua e là si insinua il discorso coloniale con affermazioni come «l'Europa è la più piccola delle parti del mondo ma è la più popolata e la più civile», e «L'Italia come tutte le Nazioni civili ha dei possedimenti in Africa» (ivi, p. 47). L'analitica descrizione dell'Italia (confini, mari, golfi, isole, stretti e canali, fiumi, laghi, monti e vulcani, pianure, strade ferrate ecc., ivi, pp. 45-6) richiama la nota polemica di Ferdinando



Martini – governatore in Eritrea dal 1897 al 1907 – che ironizzava sullo sterile nozionismo, avulso dal contesto di applicazione, dei libri di testo in uso alla fine dell'Ottocento<sup>15</sup>.

I Manuali, oltre alla versione bilingue italiano-tigrai, vantano un adattamento alla mentalità indigena; Missione Cattolica, *Manuale di letture scelte*, cit., si dice – con formula ricorrente – confezionato «per consiglio di esperti educatori della gioventù indigena» allo scopo di «fornire un libro di lettura che sia adatto alla loro mentalità» (ivi, pp. 5-6); ma, come osserva Palma, «la necessità di adattare l'istruzione all'ambiente, al carattere e alle strutture tradizionali locali non trovava corrispondenza nelle politiche scolastiche governative metropolitane»<sup>16</sup>. Vari indizi denunciano piuttosto una pigra dipendenza: l'onomastica dei piccoli protagonisti (i tipi Giannetto, Michelino e Pierino che popolano la letteratura per l'infanzia) non viene riambientata (attraverso la sostituzione con nomi locali), perdendo così la sua funzione di rispecchiamento; i brani narrativi proposti hanno contenuti convenzionali (favole morali, temi pedagogici, nozioni varie dalla geografia d'Italia all'igiene); i modelli di composizione conservano un alto decoro stilistico (ivi, p. 94: «Perché te ne stai costì in continuo e faticoso lavoro? Vieni meco che ti condurrò a pascoli più deliziosi e opimi», nel *Dialogo fra la mosca e l'ape*). Il brano *La patria*, esportato di peso, crea un evidente equivoco; nelle intenzioni si parla dell'Italia, ma la definizione del concetto rimanda alla terra d'origine dei lettori: «Patria è il paese ove siamo nati, ove crescemmo bambini, ove fummo istruiti ed educati, ove vivono i nostri parenti ed ove riposano le ossa dei nostri avi. Patria è il territorio al quale apparteniamo per nascita ed ove siamo governati, difesi e custoditi con tanta premurosa cura» (ivi, p. 98).

Addirittura ostico lo stile di Missione Cattolica, *Embaiè*, cit., singolare vicenda di un emigrato africano di successo, che lascia la terra d'origine e riesce a fare fortuna in Italia. Il suo quaderno di memorie viene detto «un libro facile, semplice, suggestivo, del quale i nostri indigeni imparassero che anche la forte e numerosa milizia del lavoro, può, dopo singolari prove di studio, di fatica, di parsimonia raggiungere altezze superbe nel civile consorzio» (p. 7). Dopo una serie di disgraziati accidenti che impongono la necessità dell'espatrio, inizia per il giovane Embaiè un'epopea della migrazione ricalcata sui classici temi dello sradicamento e dell'abbandono propri dell'esodo italiano ottonevicesimo (*Addio Eritrea*, pp. 38 ss.). Il viaggio verso l'Italia è punteggiato di rilievi esotici, incongrui nello sguardo di un africano che supponiamo avvezzo a colori, odori e sapori locali: Porto Said, «cinta di luce magnesiacca», è una «cittadina veramente bella e pittoresca» e gli egiziani che la abitano hanno «pupille nere e misteriose» (p. 45). Lo stile elevato della narrazione stride con l'umiltà del protagonista e la durezza dell'esperienza migratoria. Pur confessando un modesta istruzione (p. 12), Embaiè sfoggia una vena fluente e un'immaginazione poetica (p. 20):

Al tiepido chiarore mattinale si vedono lepri, pernici, faraone, poi nel gran caldo vespe e mosconi ronzanti sui pochi fiori rossi, violetti, color dell'oro; miriade di formiche, grilli, insettucci senza nome che portano un palpito di vita in questo luogo solitario e tetro: nel cuor della notte, allorché il paese s'addormenta sotto un velario trapunto di fantastiche luci, dagli spechi orrendi del monte esce l'immonda iena col suo grido lugubre.



Successivi interventi del governo, anche in polemica con le inefficienze educative dei Missionari, portano a nominare un responsabile qualificato (il già citato Festa) e a rendere obbligatorio l'insegnamento della lingua italiana, anche scoraggiando l'uso della lingua locale; non è un caso che dai manuali editi dai cappuccini tende a scomparire il testo tigrino<sup>17</sup>.

In P. Giandomenico da Milano, *Libro per le scuole elementari*, cit., si vantano nuovi propositi. Nell'ortografia, per favorire una corretta pronuncia negli indigeni, tutte le parole di tre o più sillabe sono segnate dall'accento grafico<sup>18</sup>; inoltre, le letture sono abbinate a sintesi o a brevi "guide" alla composizione. Lo sforzo è quello di creare un libro che sia insieme «eritreo e italiano», cioè che tenga conto «della terra in cui vivono gli scolari, delle professioni cui si applicheranno, e dei particolari preconcetti dai quali sono imbevuti» (pp. v-vi). Ma, scorrendo le pagine, le tematiche non paiono particolarmente appropriate (spiazzante un elogio alla volontà che dà per nota la figura e l'erudizione di *Ludovico Antonio Muratori*); un po' più orientate sembrano le nozioni di educazione civica, con funzioni di addomesticazione (*Norme pratiche della condotta morale e civile dei giovinetti eritrei*, p. 8) e di indottrinamento (*L'opera dell'Italia in Colonia*, pp. 15-7). Un passo avanti è nell'onomastica metadidattica: qui i bimbi si chiamano Hailè, Ghebrè, Mariam e l'ambientazione è vincolata a toponimi autoctoni. Persistono l'esortazione insistente alla pulizia personale (p. 25), il culto degli ascari (*I mutilati di Adua*, p. 33), l'ambiguo valore che colpisce la parola *Patria* (p. 34).

È una novità l'ampia sezione di «Grammatica Italiana» (pp. 38-125). Inutile attendersi, sia pure in embrione, prove di didattica LS: cognizioni ed esercizi sono improntati a un ferreo nozionismo teorico, che tende a coprire sistematicamente tutte le caselle (le nove tradizionali sezioni morfologiche, con le relative minuziose classificazioni interne) più che a selezionare i concetti e a disporli in progressione di difficoltà. Nel lessico non emerge la cura di scegliere parole di base; ecco il brano che introduce, comprendendole tutte, alle parti del discorso: «La zanzara malàrica nuoce moltissimo alla salute dell'uomo. Essa è un piccolissimo insetto, che con le sue punture produce delle febbri le quali durano per anni ed anni. Iddio vi guardi dalle punture dell'anofele! Chi le ha provate, oh! Quanto ha sofferto». Prevedibili sia il poco opportuno riversamento di alcune allomorfie del sistema italiano sia la predilezione per le varianti scritte (*egli, ella, codesto-a*, [io] *amava*). Più congrue le *Osservazioni*, notezze metadidattiche che talvolta integrano gli *exempla ficta*, come questa riflessione contrastiva relativa ai segni di interpunzione: «il maestro non trascuri di far notare che l'introduzione del segno dell'interrogazione nella lingua tigray non è affatto necessaria» (scil.: in quanto i pronomi interrogativi bastano a segnalare l'interrogativa, ivi, p. 41). Gli esercizi sono costruiti secondo una modalità catechetica (D[omanda] e R[isposta]), comune alla predicazione e alla prassi didattica, e spesso non rinunciano a un messaggio moraleggiante: la coniugazione dei verbi ausiliari propone *essere diligente e avere voglia di lavorare*, quest'ultimo con la ridicola avvertenza: «N.B. Nella coniugazione di *avere voglia di lavorare*, la frase "voglia di lavorare" non si cambia mai» (p. 115). Un eterogeneo nozionismo, non privo di intenzioni ideologiche, compone le *Nozioni varie*. Per la geografia: «D. Quali sono i fiumi principali d'Italia che



sbòccano nel Mare Adriatico? *R.* Il Po con i suoi affluenti: l'Àdige, il Piàve, l'Isònzò, il Tronto, il Pescàra, l'Òfanto» (pp. 265-6); «*D.* Quale scopo ha l'Itàlia nel governàre la Colònia Eritrèa? *R.* Favorìre l'istruzìone, l'agricoltùra, miglioràre i costùmi degli abitànti indìgeni, aiutàrli a divenìre sempre meglio civili» (p. 259-60).

## 3

### Schierati sul campo d'istruzione: la fascistizzazione della didattica coloniale

A partire dagli anni Trenta si susseguono le testimonianze di un'accresciuta sollecitudine verso la "missione" scolastica. Festa (*Scuole per indigeni*, cit., pp. 13-4) insiste su programmi e strumenti peculiari, raccomandando una didattica dell'italiano rispondente alle necessità comunicative degli indigeni: dunque più esercizi di conversazione e prove di scrittura elementari («brevi, facili pensierini riflettenti la vita quotidiana»). Un'analisi critica è in M. A. Vitale, *Le scuole indigene nelle nostre colonie*, in "L'Oltremare", 1931 (v), 10, pp. 392-3:

È mancata in gran parte la misura dello adattamento, della cultura da impartire, alle reali attitudini della mentalità indigena [e] i programmi delle scuole Italiane, i libri, i quadri murali in uso in Italia, sono stati integralmente trasportati. [...] Rammento di avere seguito, con particolare attenzione, or sono due anni, lo svolgersi dell'insegnamento in varie scuole, della costa e dell'interno, di una regione che avevo l'onore di comandare. I migliori allievi, orgoglio della intera classe, mi rispondevano con quella caratteristica precipitazione, propria di chi non capisce quasi nulla di ciò che dice, che: «Il Po nasce dal Monviso e si butta nel mare Adriatico»; che «La Sardegna è un'isola dell'Italia»; che «L'Etna è un vulcano nella Sicilia»; che «Le tombe di Casa Savoia sono a Superga presso Torino», e tante altre cose del genere! Gli esercizi di dettato, scelti dagli insegnanti in occasione di qualche mia visita d'ispezione, dicevano "...dello olezzo della violetta, modesta fra i fiori..." [...]. Quei bravi maestri hanno così spese tutte le loro fatiche, e tutta la loro volenterosità, in un'opera inutile, per mancanza di conoscenza dell'anima indigena.

Un altro funzionario coloniale di spicco<sup>19</sup> conferma il ruolo strategico delle scuole quale «strumento politico di penetrazione morale» e di «educazione della massa indigena», ribadendo che «i programmi scolastici per le scuole per indigeni non possono aver nulla a che fare con quelli in vigore nella metropoli». Si sanziona l'allestimento di «un bagaglio di nozioni del tutto astratte e, quel che è peggio, avulse dalla realtà che lo circonda»; è inequivocabile l'orientamento verso un'istruzione solo rudimentale, legata al lavoro materiale, mentre si paventa il pericolo sociale degli «pseudo-intellettuali indigeni che, ricevuta un'istruzione troppo europea nelle scuole, disdegnano di ritornare alla terra»; si levano infine lamentele sull'inadeguatezza degli insegnanti, sprovvisti di competenze specifiche (lingua araba, cultura islamica, geografia del territorio)<sup>20</sup>. L'orientalista G. Cerbella<sup>21</sup> insiste sulla priorità dell'insegnamento della lingua e sull'urgenza di un addestramento *ad hoc* dei maestri coloniali, ponendo di conseguenza una questione di genere: se in un primo tempo le donne erano apparse intrinsecamente idonee, per il tratto materno, alla missione





magistrale, ora si stabilisce che una seria preparazione tecnica e linguistica potrebbe non essere compatibile con il sesso femminile<sup>22</sup>. In ogni caso si elogiano la larghezza di mezzi finalmente forniti per consolidare i domini d'Oltremare e l'impulso dato alla scuola per farne il «mezzo d'elevazione della massa grigia ed incolta del popolo sottomesso»<sup>23</sup>.

La nuova organizzazione risente della riforma fascista del sistema scolastico, che promuoveva, oltre al noto culto del Duce, l'istillazione di ideali nazionalisti e l'inquadramento dei giovani in organizzazioni paramilitari. In colonia la scuola doveva incaricarsi di formare «le future truppe coloniali»<sup>24</sup>, dotandosi di una marziale impostazione da esibire fin dall'architettura severa dei nuovi edifici, come la Scuola di Arti e Mestieri di Tripoli, che ha «un po' della maestosità solenne delle caserme»<sup>25</sup>. Ma i tratti militareschi, va precisato, preesistono al fascismo: la fase primonovecentesca anticipa, nel nazionalismo esasperato, nella divaricazione razziale, nella irreggimentazione del corpo scolastico, modalità che diverranno stabili in età mussoliniana. Il brano che segue (*Rivista Militare*, da Missione Cattolica, *Manuale di letture*, cit., pp. 336-7) è un piccolo esempio:

Ricorreva il genetliaco di Sua Maestà il Re. Splendeva un sole ardentissimo e tutti gli alunni in bella uniforme, divisi in tre plotoni, stavano schierati sul campo d'istruzione, attendendo colle armi al piede l'arrivo di S. E. il Governatore, che in quel giorno avrebbe visitata la scuola. Ad un tratto si sentì uno scalpitio dei cavalli, fu suonato l'attenti e poco dopo i tre plotoni presentavano le armi. [...] Sua eccellenza, vedendoli così pieni d'entusiasmo per gli esercizi militari, chiamò a sé il ragazzo più piccolo, Michelino, e gli domandò: – Ti piace la ginnastica? – Sua eccellenza, mi piace assai. – Perché ti piace tanto? – Perché ci rafforza le membra, ci fa più agili, più robusti, c'insegna l'ordine e ci prepara per la vita militare.

Funzionari e ideologi fascisti rivendicano una speciale attenzione alla prassi didattica e ai libri di testo, da concepire «riguardo alla speciale forma mentale degli allievi indigeni». Un sicuro avanzamento mostrano i sei «libri di stato per la colonia», stampati all'inizio degli anni Trenta, tre dei quali destinati alle «scuole metropolitane» e tre alle «scuole indigene»,<sup>26</sup> secondo una divaricazione codificata dal fascismo, a cui va ricondotta anche l'adozione del «testo unico», che estende alle colonie ben note modalità di accentramento e dirigismo. I volumi, secondo Cerbella<sup>27</sup>, soddisfano in gran parte le richieste governative, con eccezione di O. Quercia Tanzarella, *Libro per la seconda classe*, Bemporad, Firenze 1931, giudicato meno rispondente per la mancanza di argomenti coloniali e per alcune devianze dall'ortodossia di regime; una grave rampogna suscita lo «strano e inopportuno francesismo» *port-enfant*: in nome della «lotta ingaggiata contro tutte le parole straniere che hanno invaso e barbarizzato l'Italia» se ne sollecita l'immediata eliminazione<sup>28</sup>; è chiaro che il purismo linguistico promosso in Patria non doveva attenuarsi in Colonia, dove ancor più era in gioco il prestigio della nazione. Alcune riserve generali riguardano i contenuti (troppe le conoscenze date per note) e le scelte lessicali, dato che nei manuali c'è «qualche parola di non facile comprensione da eliminare».

Le blande critiche, andando a esaminare i testi in questione, potrebbero essere amplificate: nonostante alcuni adattamenti superficiali – i nomi esotici dei bambini protagonisti (Alì, Ahmed, Idris), la citazione di ambienti e toponimi locali, la descrizione di usi e riti,







come la festa del *Ramadan* – la manualistica approntata non annuncia un cambio di prospettiva. Le incongruenze si manifestano a vari livelli: nel sussidiario per la prima classe le tavole di fonetica/grafemica che aprono Ministero delle Colonie, F. Contini, *Sillabario*, cit., pp. 3-5, accompagnano alle grafie vocaliche il volto di un bambino intento nella pronuncia, con dubbia efficacia; abbondano i dettati di ortografia con pedanti esercizi sui punti critici del sistema (digrammi, trigrammi, grafemi bivalenti ecc.). In fase di apprendimento più avanzato, Ministero delle Colonie, *Libro sussidiario*, cit., punta sulla esaustività della teoria grammaticale, prevedendo per ognuna delle classiche parti del discorso una minuta casistica terminologica; i paragrafi sulla morfologia del verbo, del nome e dell'aggettivo non sorvolano su nessuna particolarità o eccezione (Ministero delle Colonie, *Libro sussidiario*, cit., pp. 58-96), includendo fra l'altro il sistema tripartito dei dimostrativi e i consueti doppi pronominali di terza persona. La maggior parte delle letture non ha corredi didattici (esercizi o glosse), dando per assodato un sicuro possesso della lingua. Mancano forme di conversazione, mentre non si rinuncia al testo poetico (Ministero delle Colonie, F. Contini, *Libro della III classe*, cit., p. 36: *Novembre* «è il mese che il bifolco / alacre e previdente / nasconde, sotto il solco, / del grano la semente»). Né possono dirsi dialoghi realistici i pochi discorsi riportati, come quello del forbito scolaro che si rivolge così ai principi Savoia in visita alla scuola a essi intitolata (ivi, pp. 69-70):

In questa scuola ci hanno insegnato tante care e belle cose. Ci hanno insegnato anche a ripetere che essa è intitolata a Sua Altezza Reale il Principe di Piemonte, mentre ci mostravano il quadro con la sua effigie. Ci siamo entusiasmato nel sentire che Egli è il figlio di Sua Maestà il Re. Capivamo che era grande e bello, forte e glorioso il nome che essa porta.

Prevedibilmente abbondanti le letture pedagogiche (su igiene, condotta morale, valori patriottici e religiosi) e quelle destinate a rafforzare l'adesione alla causa colonialista, puntando su consolidati luoghi comuni: il ritorno in Africa dell'impero romano, gli obiettivi pacifici della missione di civiltà, la superiorità della razza colonizzatrice. Insistenti anche gli elogi a Mussolini (come *Lo sguardo del Duce*, in Ministero delle Colonie, F. Contini, *Libro della III classe*, cit., pp. 25-8).

Le letture dedicate a cibi, costumi e risorse ambientali rivelano lo sforzo di radicamento al territorio: in Ministero delle Colonie, Contini, *Libro della II classe*, cit., compaiono fra l'altro *Cous cous*, p. 94, e *La Festa Piccola* (scil. Ramadan). Trapela di frequente l'ottica europeista: in Ministero delle Colonie, Contini, *Libro della III classe*, cit., l'Oasi di Zliten, la Moschea di Sidi Abdussalam, e Derna, la «perla del Mediterraneo» (p. 75) sono descritte con i tocchi dell'orientalismo e con evidenziazione degli esotismi lessicali: «A Tripoli il mercato dei tappeti è in un caratteristico *suk*», p. 43; «A destra del Mihràb è il *minbâr*, specie di pulpito sul quale ogni venerdì a mezzogiorno sale l'*imâm* a predicare e spiegare il sublime Corano», p. 45. Tutto sommato appaiono più aderenti le similitudini analogiche attribuite al piccolo arabo in Italia (per cui «il campanile di Giotto è molto più alto del minareto della nostra moschea» e il Vesuvio «sembra che fumi sempre il narghilè», ivi, pp. 172-3). La menzione dei prodotti della





terra finisce sempre in gloria degli italiani, dato che la fertile Libia, tutt'altro che "scatolone di sabbia", deve il suo rigoglio alla rinnovata messa in valore: «Per il vivo interessamento di Sua Eccellenza il Governatore, la coltura di queste due importanti piante tornerà fiorente come lo fu per il passato» (ivi, pp. 21-2).

Hanno uno strano effetto le letture "buoniste" sull'uguaglianza razziale: «anche se ha la faccia scura / ha la stessa tua natura» (*Bianchi e neri*, in Contini, *Libro della II classe*, cit., p. 137); «Se avete cuore ed animo d'italiano, rispettate i piccoli arabi che incontrate per la strada, anche se sono sudici» (*I ragazzi arabi*, in Ministero delle Colonie, *Libro sussidiario*, cit., p. 54). Sotto il velame della carità, involontarie spie tradiscono il razzismo: il piccolo Mohamed è tanto a modo che «non si soffia il naso con le dita [e] nella moschea si guarda dallo sputare in terra», ma il più selvatico Ali è protagonista della lettura *Il sudiciume e le mosche* (Ministero delle Colonie, Contini, *Libro della III classe*, cit., pp. 4, 12).

Le lezioni di grammatica, matematica e geografia che la scuola italiana impartisce compongono le «nozioni necessarie per divenire uomini utili al nostro paese e buoni sudditi dell'Italia, che vi ama e vi protegge come suoi figli» (ivi, p. 54). E i citati sudditi, nei quadretti che li rappresentano, si mostrano soldatescamente obbedienti e grati degli insegnamenti ricevuti: «Gli alunni si schierarono nel cortile, in bell'ordine, classe per classe, come tanti plotoni, l'uno al fianco dell'altro, volgendo la fronte alla parete esterna della scuola, da cui sventolava agli ultimi raggi del sole la bandiera italiana» (*Il Saluto alla bandiera*, ivi, p. 30).

## 4

**Italiano Ls "per indigeni"**

Sugli esiti dell'acculturazione e dell'italianizzazione degli indigeni, le analisi coeve oscillano fra un'ottimistica valutazione dei risultati e la cinica convinzione di una refrattarietà antropologica delle razze indigene, alle quali si confà un avviamento basico e materiale: in qualche caso la constatazione sulla debole penetrazione dell'italiano si accompagna al rammarico di aver destinato all'insegnamento della lingua e della civiltà italiana risorse modeste e mediatori inadeguati. L'inviato speciale in Etiopia del "Resto del Carlino" lamenta il vizio locale dell'*infinitoloquio*, quella «buffa e deplorabile abitudine» degli indigeni di coniugare i verbi solo all'infinito. Tale insufficienza è dovuta «alla pigrizia nell'imparare di molti indigeni e al loro non eccelso talento, ma venne facilitato da un'uguale pigrizia un po' sdegnosa della gente dominatrice, la quale non amava faticare a sprecare fiato per insegnare ai sudditi eritrei la propria lingua e non credeva all'importanza di un tale insegnamento»<sup>29</sup>.

Tra le discipline apertesi nel nuovo campo della «colonialistica», hanno avuto un certo rilievo gli sviluppi dell'arabistica e della linguistica semitica<sup>30</sup>; un impegno minore ha caratterizzato i pochi esempi di "italiano Ls": nelle grammatiche rivolte agli arabi della Libia e alle genti etiopiche non si registrano intuizioni anticipatrici della moderna didattica delle lingue straniere.



La lunga tradizione della linguistica missionaria ha qualche continuità nei volumetti allestiti dai padri missionari in Eritrea, che in genere operano sul duplice fronte (italiano per stranieri / arabo o amarico o tigrino per italiani). Tra i più antichi e singolari esempi troviamo un manuale di cinquanta pagine del missionario ed esploratore Giuseppe Sape-  
to<sup>31</sup>, *Dialoghi o conversazioni nelle due lingue italiana e araba*, Pellas, Firenze 1886. I dialo-  
ghi proposti sono introdotti senza preamboli e si articolano in “situazioni comunicative”  
fortemente eterogenee (*Della divisione e sottodivisione del tempo; Della luna, della setti-  
mana, del mese e dell'anno lunare degli arabi, del Nilo e dell'Egitto; Saluti e complimenti; Al  
Mercato*); il tono è perlopiù da divagazione filosofica e anche le sezioni apparentemente  
più dirette a scopi comunicativi presentano un frasario sostenuto e quasi impraticabile.

Breve e senza pretese il *Primo passo allo studio dell'italiano a uso degli arabi* di P.  
Bernardino da Casteltermini, Paravia, Torino 1914. La scelta dell'arabo come metalin-  
gua segnala una reale destinazione verso apprendenti arabofoni. La prima sezione spie-  
ga suoni e grafie: per la pronuncia delle vocali si ricorre a cinque volti atteggiati con  
diversa apertura della bocca (ma è aperta ed é chiusa sono unite in un unico mimo).  
Segue l'elenco delle consonanti e delle possibili combinazioni; alcuni nessi insistono sui  
punti critici del sistema ortografico (-cia-, -gia-, -qu-), altri paiono abbinamenti casuali,  
replicabili *ad libitum* (ab ad af..., eb ed ef..., ib id if..., ob od of..., ub ud uf). Seguono le  
frasi, con trascrizione interlineare in arabo, che dovrebbero esemplificare le sequenze  
grafico-fonetiche: «Tarquinio fu re di Roma», «Quinzio Cincinnato fu dittatore ro-  
mano», «Vittorio Emanuele è il re attuale d'Italia» (ivi, pp. 13-7). Le *Tavole dei numeri  
cardinali e ordinali* (pp. 28-9) possono avere qualche utilità; meno indispensabili le *Voci  
degli animali*, specie se si aspira alla serie completa, per cui dopo «il cane abbaia» e «la  
pecora bela» troviamo anche «il toro mugghia», «la rondine garrisce», «la volpe  
schittisce» ecc. (pp. 32-3). Le letture modello sembrano più interessate allo scopo mora-  
listico che alla forma: nel racconto *I fiori*, la giovane Margherita, seguendo un capriccio  
puerile, subisce il morso fatale di una vipera per non avere ascoltato il consiglio di un  
vecchio contadino: «Debbo prima afferrare quella violetta, che io vedo là, il cui azzurro  
gentile proietta, a traverso l'erba, un soave splendore. [...] E in poche ore la povera giuli-  
va Margherita non era che un freddo cadavere» (p. 36).

Adotta il tigrino come metalingua Missione Cattolica, *Piccola grammatica per im-  
parare l'italiano*, Asmara 1917. Apre l'alfabeto italiano (pp. 6-7); seguono le sezioni di  
morfologia, con traduzione italiana di concetti e termini grammaticali. L'articolazione  
è sovrapponibile a quella delle grammatiche per italofoeni, anche nella mancata selezio-  
ne delle forme, come nell'elenco dei pronomi che annovera: *egli, esso, lui, colui, gli, lo/  
eglino, essi, loro, costoro, coloro, li; ella, essa, lei, colei, costei, la, le/ elleno, esse, loro, coloro,  
costoro, le*. La diversa distribuzione delle forme elencate non viene spiegata, né la funzio-  
ne sintattica si deduce dalle frasi aggiunte a esempio (pp. 27 ss., corsivi miei): «Io faccio  
*gli* esercizi militari, ma *mi* pesa il correre perché sono pesante; *Ella* non riceve denaro da  
suo marito; *Costei* è ammalata; *Egli* ama il capitano; *Esso* scrisse da Tripoli ma *lui* non  
*gli* rispose». La sezione del Verbo (da p. 29) classifica modi e tempi, aggiungendo la  
traduzione italiana dei tecnicismi; noto che le forme dell'imperfetto indicativo 1<sup>a</sup> pers.

sono in *-a*, e che gli esempi di coniugazione non isolano i tempi più comuni: «Essi avranno avuto un premio», «Voi sareste più lieti, se foste stati più puntali» (p. 44). Siamo dunque agli antipodi di quella riduzione del sistema verbale al solo infinito derisa nell'articolo su "Etiopia" sopra menzionato: tale semplificazione, se non aneddotica, è da considerarsi una prassi estemporanea non codificata.

Per l'AOI prevarranno gli strumenti rivolti più agli italiani in colonia che agli scolari abissini. Anche quando la formula del titolo comprende un intento bidirezionale, la dimensione dell'italiano è ridotta. G. M. Bianchi, *Dizionario e frasario eritreo. Italiano-tigrignà o tigrài*, Treves, Milano 1935, a una sommaria descrizione dell'alfabeto e dei suoni tigrini, fa seguire alcune "locuzioni speciali abissine" (in realtà ordinarie frasi d'uso comune), traslitterate in alfabeto latino e accompagnate dalla traduzione italiana: *Camei da ħadiròm?* "Come Ella ha pernottato?", *Eghzabihèr iemmesghen* "Iddio sia ringraziato" (pp. 11-2). Le *Preposizioni e frasi varie* (pp. 26-7) hanno spesso un tono imperativo o recriminante, rivelatore della modalità padrone/servo: «Fa lesto, insellami il cavallo», «Tu sei bugiardo, quel che dici è una menzogna», «Fermati che ora sparo». Il lemmario italiano/tigrignà (pp. 35-274) sotto alcune voci include opportunamente le accezioni della lingua locale (la voce *cugino* riporta otto traduzioni a seconda del grado di parentela: figlio/a del fratello della madre, figlio/a della sorella della madre, figlia/o del fratello del padre, figlio/a della sorella del padre) ma presenta più di qualche vocabolo sacrificabile nell'ambito di un dizionario bilingue: *abbaino*, *adacquare*, *ginocchioni*, *laonde*. Una rapida menzione merita L. Fusella, A. Girace, *Dizionario pratico e frasario per conversazione italiano-amarica (con elementi di grammatica)*, s.l. 1937; gli autori vantano una formazione presso l'Istituto Universitario Orientale di Napoli e una capacità di coniugare le basi scientifiche all'accessibilità per principianti. Le nozioni grammaticali, il lessico e il frasario sono funzionali all'apprendimento dell'amarico, mentre per i parlanti amarico si offrono solo pochi brani italiani con traduzione a fronte, perlopiù impregnati dell'ideologismo fascista (vedi le enfatiche *Locuzioni imperiali*, pp. XXVIII-XXIX). Nella sezione italiano-amarico il lemmario è accompagnato da frasi che esemplificano i contesti e le collocazioni d'uso, non senza qualche ridondanza (s.v. BAGAGLIO: «carica il bagaglio; caricate i miei bagagli; il bagaglio è stato caricato?; scaricate i nostri bagagli; spedisci i miei bagagli» ecc.). Gli esempi lasciano trasparire l'asimmetria sociale degli interlocutori, dato che sono frequenti gli ordini e le domande inquisitorie (s.v. BUGIA: «Non dir bugie; Mi sembra che tu dica bugie; è meglio che tu non dica bugie; so che questa notizia è una bugia»).

Concludo limitandomi a segnalare, per gli arabi libici, il fortunato G. De Bellis, F. Contini, *Il primo libro di italiano ad uso degli arabi. Con cinque tavole illustrate*, Bemporad, Firenze 1930 (VII ed.). Il volumetto esordisce con una serie di tavole grafematiche e fonetiche che espongono lettere e suoni dell'italiano, comprese le particolarità: per es. il duplice valore velare e palatale del grafema <g> è illustrato con le sequenze: «La ringhiera della tua loggia è di ghisa», «Il sughero è leggero e galleggia sull'acqua». Il manuale, privo di una sezione morfologica, procede con semplici letture (con traduzione interlineare) dagli abituali contenuti. Oltre alle esortazioni su



condotta e morale, anche abbassate alle norme igieniche più elementari («Non ficcare le dita nel naso, non ti grattare la testa, non tenere le unghie lunghe», *La Pulizia*, p. 74), troviamo gli obbligati motivi encomiastici, con gli omaggi alla famiglia Reale, alla Patria, al Duce. Basti menzionare il *Discorso pronunciato dal Duce alla popolazione araba* (p. 81) per capire come la propaganda imperialista, con ogni evidenza, travalichi gli obiettivi dell'educazione linguistica.

## Note

1. Dopo la stagione apologetica e la fase di rarefazione, un'importante ricognizione è in N. Labanca, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, il Mulino, Bologna 2007 (1 ed. 2002). Sull'avanzamento degli studi, con intersezione di più discipline, si veda G. P. Calchi Novati, *L'Africa d'Italia. Una storia coloniale e postcoloniale*, Carocci, Roma 2011.

2. Un approfondimento in G. M. Finaldi, *Italian National Identity in the Scramble for Africa: Italy's African Wars in the Era of the Nation-building, 1870-1900*, Peter Lang, Bern-New York 2009.

3. Limite qui le citazioni alle ricerche dell'ultimo decennio, rimandando per il pregresso a L. Ricci, *La lingua dell'impero. Comunicazione, letteratura e propaganda nell'età del colonialismo italiano*, Carocci, Roma 2005. Per un aggiornamento sulla letteratura coloniale, cfr. G. Frenguelli, L. Melosi (a cura di), *Lingua e cultura dell'Italia coloniale*, Aracne, Roma 2009; M. Boddi, *Letteratura dell'impero e romanzi coloniali (1922-1935)*, Caramanica, Minturno 2012.

4. N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna 2010, cita i principali provvedimenti legislativi per l'istituzione di scuole per indigeni, con la notazione che i Decreti «si limitavano a esportare di peso nelle colonie l'organizzazione e i programmi vigenti nelle scuole elementari metropolitane» (pp. 206-7).

5. Le letture didattiche costituiscono un «potente strumento di legittimazione dell'espansione coloniale e della subordinazione delle popolazioni locali», G. Gabrielli, *Cataloghi visivi della pedagogia dell'alterità. Le tavole delle "razze" nella scuola italiana tra Otto e Novecento*, in V. Deplano, A. Pes (a cura di), *Quel che resta dell'Impero. La cultura coloniale degli italiani*, Mimesis, Udine 2014, pp. 81-105, citaz. p. 81.

6. A. Piccioli, *Tripolitania scuola di energia. Antologia di pagine d'azione*, Libreria del littorio, Roma 1932, pp. VII-IX.

7. Cfr. L. Caminiti, *L'impero del "piccolo italiano": formazione e informazione attraverso le copertine dei quaderni scolastici*, in Deplano, Pes, *Quel che resta dell'impero*, cit., pp. 107-28.

8. A. Festa, *Scuole per indigeni in Tripolitania*, Maggi, Tripoli 1930, pp. 10-2.

9. Cfr. L. Ricci, *Politiche culturali e didattiche dell'italiano nei territori delle ex colonie*, in S. Gentile, S. Foà (a cura di), *Cultura della razza e cultura letteraria in Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2010, pp. 191-209.

10. Per cui si vedano S. Palma, *Educare alla subalterità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea*, in B. M. Carcangiu, T. Negash (a cura di), *L'Africa orientale italiana nel dibattito contemporaneo*, Carocci, Roma 2007, pp. 211-38. Ead., *Loro e la scrittura. La formazione della gioventù eritrea nelle scuole elementari dei primi anni Trenta*, in U. Chelati Dirar, S. Palma, A. Triulzi, A. Volterra (a cura di), *Colonia e postcolonia come spazi diasporici*, Carocci, Roma 2011, pp. 113-43. Si vedano anche T. Negash, *The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis in Eritrea*, in R. Ben-Ghiat, M. Fuller (eds.), *Italian Colonialism*, Palgrave Macmillan, New York 2005, pp. 109-20; M. Habte, *L'italianizzazione degli indigeni: il sistema educativo e scolastico durante il dominio coloniale italiano in Eritrea*, in "Mundus. Rivista di didattica della storia", (IV-VII), 7-8, 2011-14, pp. 42-51.

11. Ecco i testi qui considerati: Missione Cattolica (a cura di), *Manuale di istruzione ad uso degli indigeni*, Tipografia Franceseana, Asmara 1912; Ead., *Uomini illustri del lavoro, della scienza e delle arti. Libro di letture italiano-tigrài*, Tipografia Franceseana, Asmara 1912; Ead., *Industrie, arti, mestieri. Manuale ad uso degli indigeni nelle due lingue italiana e tigrignà*, Tipografia Franceseana, Asmara 1914; Ead., *Manuale di letture scelte italiane-tigrài. Ad uso delle scuole indigene*, Tipografia Franceseana, Asmara 1916; Ead., *La colonia Eritrea. Manuale d'istruzione italiano-tigrài, ad uso delle scuole indigene*, Tipografia Franceseana, Asmara 1917; Ead., *Manuale di igiene ad uso delle scuole indigene*, Tipografia Franceseana, Asmara 1918; Ead., *Embaiè. Vittorie del lavoro. Libro di lettura italiano-tigrài ad uso delle scuole indigene*, Tipografia Franceseana, Asmara 1921; P. Giandomenico da Milano, *Libro per le scuole elementari eritree, II classe*, Tipografia Franceseana, Asmara 1930.

12. Cfr. R. Paoli, *Nella colonia eritrea. Studi e viaggi di Renato Paoli*, Treves, Milano 1908.

13. La citazione è tratta da Palma, *Loro e la scrittura*, cit., p. 114.



14. Ivi, p. 135.
15. F. Martini, *Nell'Africa italiana. Impressioni e ricordi*, Treves, Milano 1891, p. 41.
16. Palma, *Educare alla subalternità*, cit., p. 225.
17. A. Festa, *Le istituzioni educative in Eritrea*, Olschki, Firenze 1935, citato in Palma, *Educare alla subalternità*, cit., pp. 217-9.
18. Ma nella sezione grammaticale si ripristina la regola per cui l'accento si usa «quando la posa della voce si deve fermare sull'ultima parola, o per distinguere due parole identiche che hanno diverso significato», ivi, p. 39.
19. E. De Leone, *Politica indigena e scuola*, in "Rassegna italiana", 1937, pp. 2-5.
20. Per la questione degli insegnanti in Libia, «una categoria debole, ben lontana dall'immagine propagandata dei fieri agenti della civilizzazione», si veda F. Di Pasquale, "Sentinelle avanzate della patria lontana". *Gli insegnanti in Libia in epoca coloniale (1911-43)*, in G. Dore, C. Giorgi, A. M. Morone, M. Zaccaria (a cura di), *Governare l'Oltremare. Istituzioni, funzionari e società nel colonialismo italiano*, Carocci, Roma 2013, pp. 117-30.
21. G. Cerbella, *Idee e pareri sugli studi africani e orientali e sui problemi scolastici coloniali in Italia*, Maggi, Tripoli 1933.
22. Ivi, p. 122. Approfondisce la questione di genere F. Di Pasquale, *Civilizzare le civilizzatrici. Insegnanti italiano nello spazio mediterraneo fra Ottocento e Novecento*, in Deplano, Pes, *Quel che resta dell'impero*, cit., pp. 169-89.
23. Cerbella, *Idee e pareri*, cit., p. 172.
24. A. Festa, citato in Palma, *Educare alla subalternità*, cit., p. 222.
25. Cerbella, *Idee e pareri*, cit., p. 187.
26. Qui prendo in esame il secondo gruppo: 1) Ministero delle Colonie, F. Contini, *Sillabario e piccole letture. Scuole primarie per indigeni*, Bemporad, Firenze 1931; 2) Ministero delle Colonie, F. Contini, *Il libro della II classe. Scuole elementari per indigeni*, Bemporad, Firenze 1931; 3) Ministero delle Colonie, Fulvio Contini, *Il libro della III classe. Scuole elementari per indigeni*, Bemporad, Firenze 1931. Va aggiunto alla serie Ministero della Colonia, *Libro sussidiario per la terza classe. Scuole elementari per indigeni*, a cura di A. Amato, C. Bonanomi, A. Festa, G. Pascale, G. Rigillo, Bemporad, Firenze 1933.
27. Cerbella, *Idee e pareri*, cit., pp. 219 ss.
28. Ivi, p. 232.
29. A. M. Perbellini, *Del parlare italiano con gli indigeni*, in "Etiopia (Latina). Rassegna illustrata dell'impero", 1937, 1, pp. 49-50.
30. Un aggiornamento in B. Airò, *I manuali di arabo in epoca coloniale: strumenti di intermediazione linguistica e culturale?*, in *Governare l'Oltremare*, cit., pp. 183-92.
31. Su cui F. Surdich, *L'attività missionaria, politico-diplomatica e scientifica di Giuseppe Sapeto: dall'evangelizzazione dell'Abissinia all'acquisto della Baia di Assab*, Millesimo, Comunità Alta Val Bormida 2005.