

Tra pedagogia e propaganda: stereotipi narrativi, clichés letterari e modelli educativi nel racconto per l'infanzia in Italia negli anni della Grande Guerra

Letterio Todaro

Abstract – *The paper analyzes some aspects in the transformation of the Italian Children's Literature during the First World War. During the wartime, the narrative for young people represented a cultural environment involved in the processes of mobilization of consciences as well as in modelling a new idea of national unity, fostered by an emotional tension due to the “sacrality” of the trial. The subjects prevailing in the children's books show how the collective imagination was attracted by powerful sacral symbolologies related to the contemporary spreading of the “Nazionalization of the Masses”.*

Riassunto – *Il saggio si sofferma sugli anni della Grande Guerra, evidenziando come in quel periodo drammatico la retorica del nazionalismo e del patriottismo finì con l'invasione della realtà dell'educazione, irrompendo pesantemente in alcuni ambienti speciali della comunicazione pubblica quali la letteratura per l'infanzia e la narrativa per la gioventù. Tali spazi dell'educazione si popolarono di stereotipi, di immagini, di figure simboliche destinate a propagandare una forma di “mitologia” della guerra ed a lasciare un segno profondo nell'immaginario collettivo, determinando importanti premesse per l'avviamento della nazione verso derive di stampo autoritario.*

Keywords – *children's literature, war, nation, nationalism, crisis*

Parole chiave – *letteratura per l'infanzia, guerra, nazione, nazionalismo, crisi*

Letterio Todaro (Siracusa, 1970) è Professore associato di *Storia della Pedagogia* presso l'Università degli Studi di Catania, dove insegna *Storia dell'editoria pedagogica e del libro per l'infanzia*. I suoi interessi di ricerca riguardano prevalentemente la storia dei processi formativi e delle istituzioni educative tra Otto e Novecento. Tra le sue più recenti pubblicazioni *La pedagogia di Giovanni Antonio Colozza e la cultura italiana tra Otto e Novecento* (Catania, Cuecm, 2012) e *Sante Giuffrida e il rinnovamento educativo nell'Italia unita* (Milano, FrancoAngeli, 2014).

1. Retorica nazionalista e psicologia della mobilitazione: lo sfondo inquieto della narrativa per ragazzi in tempo di guerra

“Salutala così la patria, nei giorni delle sue feste – Italia, patria mia, nobile e cara terra, dove mio padre e mia madre nacquero e saranno sepolti, dove io spero di vivere e di morire, dove i miei figli cresceranno e moriranno; bella Italia, grande e gloriosa da molti secoli, unita e libera da pochi anni, che spargesti tanta luce d'intelletti divini sul mondo, e per cui tanti valorosi morirono sui campi e tanti eroi sui patiboli; madre augusta di trecento città e di trenta milioni di

figli; io fanciullo, che ancora non ti comprendo e non ti conosco intera, io ti venero e t'amo con tutta l'anima mia, e sono altero d'esser nato da te, e di chiamarmi figliol tuo. Amo i tuoi mari splendidi e le tue Alpi sublimi, amo i tuoi monumenti solenni e le tue memorie immortali, amo la tua gloria e la tua bellezza; t'amo e ti venero tutta come quella parte diletta di te, dove per la prima volta vidi il sole e intesi il tuo nome... T'amo patria sacra! E ti giuro che amerò tutti i figli tuoi come fratelli; che onorerò sempre in cuor mio i tuoi grandi vivi e i tuoi grandi morti; che sarò un cittadino operoso ed onesto, inteso costantemente a nobilitarmi, per rendermi degno di te... Giuro che ti servirò come mi sarà concesso, con l'ingegno, col braccio, col cuore, umilmente e arditamente; e che se verrà giorno in cui dovrò dare per te il mio sangue e la mia vita, darò il mio sangue e morirò, gridando al cielo il tuo santo nome e mandando l'ultimo bacio alla tua bandiera benedetta¹.

La citazione del brano sopra riportato può costituire un valido punto di partenza per muovere verso la delineazione di un reticolo concettuale in grado di cogliere l'allargamento di taluni rapporti significativi, dal punto di vista di una storia dei modelli educativi, tra certi stereotipi narrativi, ricorrenti nelle letture per l'infanzia e per la gioventù e la costruzione di un repertorio dell'immaginario, largamente condiviso e utilizzato a fini pedagogici, negli anni della Grande Guerra.

Il passo appena citato non appartiene, di fatto, alle elaborazioni prodotte nella stagione del terribile conflitto di cui è in corso la ripresa di un'ampia memoria collettiva, attraverso le varie occasioni di rievocazione che si stanno sviluppando nel Paese in occasione della ricorrenza del centenario, ma è un passo tolto da quella efficace prova di scrittura educativa che già al tempo di guerra apparteneva alle acquisizioni, in via di strutturazione, di un patrimonio ideale ordinante la pedagogia nazionale e che, per essere più precisi, già all'incirca da trenta anni precedenti l'avvento del conflitto si era stabilmente affermata come matrice narrativa e modello pedagogico egemone per la formazione dell'identità degli italiani. Una scrittura potente quanto abile nell'ordinare attorno a sé una costellazione di ideali e di valori tesi a consolidare un'immagine identificativa entro la quale la Nazione avrebbe potuto rispecchiarsi: una scrittura suggestiva capace di offrire un modello di riconoscimento confrontandosi con il quale il popolo-Nazione avrebbe avuto la possibilità di accedere ad un coerente sistema di riferimenti simbolici, in grado di organizzare e di consolidare in una forma di coscienza esplicita il senso della propria identità collettiva².

Il passo citato appartiene in effetti al fortunato *best-seller* deamicisiano, al libro costituitosi come testo per eccellenza per la formazione degli italiani nell'Italia liberale: il libro dell'appassionato credo civile proposto, fin dalla sua uscita, avvenuta nel 1886, come paradigma formativo ad una Nazione ancora da poco riunificata e avventurosamente lanciata nel non facile compito di portare ad affermazione coerente il proprio dichiararsi come entità unita-

¹ E. De Amicis, *Cuore. Libro per ragazzi*, (ediz. a cura di L. Tamburini), Torino, Einaudi, 2001, pp. 288-289.

² Cfr. A. Asor Rosa, *Le voci di un'Italia bambina: "Cuore" e "Pinocchio"*, in *Storia d'Italia - La cultura*, vol. 4, t.II, Torino, Einaudi, 1979, pp. 925-940; M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 107-121; F. Cambi, *Rileggendo "Cuore": pedagogia civile e società postunitaria*, in F. Cambi, G. Cives (a cura di), *Il bambino e la lettura*, Pisa, ETS, 1996, pp. 315-341.

ria e coesa.

Il riferimento alla matrice deamicisiana appare importante tenendo conto di come il libro *Cuore*, avesse rappresentato il comporsi di un eccezionale luogo di sintesi dello sforzo, di per sé di enorme portata simbolica, attrezzato in età liberale per raccogliere il patrimonio dell'eredità risorgimentale e per fissare in realtà collettivamente riconosciuta il significato dello straordinario avvento dell'Unità nazionale; luogo di raccordo, quindi, di una complessa costruzione culturale che di per sé si configurava come dispositivo di carattere eminentemente educativo, grazie al quale l'identità nazionale si ordinava in un congegno narrativo e s'impiantava attorno a nuclei tematici e figurativi destinati a fissarsi nell'immaginario collettivo. Non è da trascurare, peraltro, come la retorica di *Cuore* avesse a sua volta attinto e spesso riprodotto un'estesa varietà di richiami immaginifico-metaforici e di sollecitazioni etico-morali appartenenti ad una diffusa letteratura di ordine educativo-popolare che, nel lungo e drammatico Ottocento, aveva contribuito ad alimentare le aspirazioni nazionali, nonché concorso a ravvivare le rivendicazioni unitarie³.

Allora, perché per impostare un discorso sugli intrecci tra letteratura, educazione e propaganda in tempo di guerra, a proposito della Prima Guerra Mondiale in Italia, si è ritenuto utile prendere le mosse da un testo la cui genesi e la cui pubblicazione risultano appartenere a una stagione antecedente, senz'altro ancora lontana pur dalla sola ipotesi dell'avvento di un così devastante conflitto continentale-europeo?

La ragione sta nell'opportunità di cogliere il motivo di sostanziale continuità relativa al mantenimento di alcune cornici narrative portanti e quindi, all'interno di tale macro-struttura di continuità, gli elementi specifici di torsione o di accentuazione ideologica rivolte ad un pubblico giovanile che l'avvento del tempo di guerra propose e che, in sede di analisi storica, si evidenziano come cifra storicamente qualificante per comprendere le variazioni che il clima bellico introdusse nel discorso educativo.

Ai fini di un compito di conoscenza storica, analizzare quelle funzioni simboliche risulta particolarmente interessante per apprezzare una linearità di rapporto che, specialmente nel periodo di guerra, venne a caratterizzare la realizzazione di un forte annodamento tra fenomeni di cattura educativa e processi di nazionalizzazione delle masse⁴; su tale crocevia si può riconoscere, altresì, un tracciato strategico operante nella delineazione degli sviluppi culturali che interessarono quegli anni drammatici e che un'intelligente storiografia sulle vicende dell'immaginario sociale nel Novecento ha da tempo condotto ad indicare come motivo di fondamentale importanza per comprendere i drammi e le cadute tragiche di quel secolo⁵.

La continuità di uno schema narrativo potente e ben radicato in una mitologia della sacralità della nazione sembrò, quindi, imporsi come direzione fondamentale in grado di orientare molte delle forme di scrittura educativa destinate a prendere il sopravvento in tempo di guer-

³ W. Fochesato, *Un "Cuore" fra scuola e caserma. Un lungo Risorgimento*, in Id., *Raccontare la guerra. Libri per bambini e ragazzi*, Novara, Interlinea, 2011, pp. 23-39.

⁴ E. Gentile, *Il problema delle masse e dello Stato nel radicalismo nazionale*, in Id., *Il mito dello Stato nuovo dall'antigiolittismo al fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1982, pp. 3-29.

⁵ Cfr. G. L. Mosse, *L'uomo e le masse nelle ideologie nazionaliste*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 162-172.

ra⁶. E la funzionalità di tale apparato narrativo può commisurarsi prendendo a riferimento quel brano poco prima ricordato di *Cuore*, dove *in nuce* insistono già tutta una serie di nuclei tematici destinati a conservarsi, a riproporsi e a perdurare, se non ad amplificarsi ed a dilatarsi a dismisura nel clima di stress emotivo che la situazione di guerra avrebbe alimentato, entro un quadro di crescente *pathos* collettivo, procurando un impatto significativo in termini di incidenza sul piano del modellamento delle mentalità e delle sue trasformazioni.

Dal punto di vista del dibattito storiografico, tra l'altro, per ciò che riguarda la messa in luce di una struttura di continuità che sostiene il discorso sulla nazione e ne impianta la morfologia sostanziale, dando vita a moduli narrativi che si reiterano e si espandono crescendo su se stessi, appare opportuno segnalare il convincente lavoro di Alberto Mario Banti, *Sublime madre nostra*, pubblicato nel 2011, in occasione del centocinquantenario della proclamazione dello Stato nazionale⁷: un lavoro di ampio respiro che insiste proprio sul rilievo delle modalità piuttosto stabili, secondo cui, si organizzò nel tempo, la trasposizione dell'idea di nazione in forma narrativa, mettendone anche in luce le dirette ricadute in termini di pedagogia della nazione; un lavoro che argomenta in maniera piuttosto ben documentata la ricorrenza di una solida struttura di invarianza, ovvero la persistenza di un continuum di figure retoriche, anche di referenze metaforiche e di *patterns* narrativi che, intervennero a strutturare la proposizione in veste di "racconto" dell'idea di nazione ed a funzionalizzare la sua utilizzazione a fini educativi. Un *continuum* di discorso che mantiene una sua coerenza interna e un'uniformità sostanziale nel lungo passaggio che conduce il Paese dalla stagione risorgimentale, alle fasi dell'assestamento dello Stato Unitario e quindi allo sviluppo dell'età liberale, compresa la stagione della Prima Guerra Mondiale, trapassando senza sostanziali soluzioni di continuità verso l'irruzione del ventennio fascista.

In tal senso, il dettagliato lavoro di Banti evidenzia anche la possibilità di estrapolare – attraversando in lungo e in largo un ampio repertorio di documenti testuali principalmente appartenenti ad una pubblicistica orientata da prevalenti intenzioni di educazione popolare (letture e memorialistica educativa, agiografie civico-risorgimentali, letture scolastiche, giornali e stampa pedagogica di intonazione nazional-patriottica) – un esteso reticolo intertestuale, muovendosi lungo il quale risulta possibile recuperare il senso della sovrapposibilità modulare di quegli schemi retorici e di quei congegni narrativi che dovevano offrire supporto per argomentare una sorta di "mistica" della nazione. Negli anni della Grande Guerra tali strumenti finirono per essere impiegati al fine di favorire la saldatura fra ampi spazi della comunicazione, sviluppo dei processi educativi e radicamento sempre più incisivo del "tema della nazione" nel sentimento collettivo⁸.

Ad ogni modo, la speciale situazione di pericolo prodotta dal tempo di guerra operò in ma-

⁶ Sulla progressiva trasformazione del tema della nazione da una dimensione eminentemente politica ad una dimensione più intimamente "religiosa", fin a partire dal XIX secolo, cfr. F. Chabod, *L'idea di nazione*, Bari, Laterza, 1967, pp. 56-65.

⁷ Cfr. A. M. Banti, *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al Fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

⁸ Per una visione d'insieme, cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *La grande guerra: l'educazione in trappola*, Roma, Aracne, 2015.

niera tale da provocare nella rielaborazione di quei temi narrativi l'innesto di una torsione pedagogica sempre più espressamente di natura autoritaria, tesa a finalizzarsi al raggiungimento degli obiettivi imposti da un'estesa esigenza di mobilitazione ideologica.

Entro tale spirale, l'eccitazione dei sentimenti collettivi procurati dalla situazione di guerra – di mese in mese, di anno in anno, sempre più esasperante e dolorosa – avrebbe giocato un ruolo fondamentale nell'intrecciare il radicamento di quei dispositivi, tradizionalmente operanti secondo i motivi tradizionali dell'educazione nazional-patriottica, con lo svolgimento di funzioni rese urgenti dall'attraversamento del difficile passaggio storico segnato dalla ferocia e dalla crudeltà del conflitto, quali il contenimento di pulsioni psico-collettive di ansia, di paura, di angoscia. La narrativa a sfondo educativo intese operare, in tempo di guerra, per estendere tale azione "terapeutica" verso complessi processi di elaborazione del lutto e quindi verso la coltivazione di attese palinogenetiche legate alla prefigurazione del periodo post-bellico, accarezzando a favore delle masse popolari il sogno di appianamento definitivo dei traumi e dei dolori subiti in quegli anni, prefigurando, oltre la terribile prova, un futuro di rasserenamento, di rinascita e di nuova prosperità.

La narrativa di ispirazione educativa che negli anni della Grande Guerra si rivolse all'infanzia e ai giovani – ma su una linea di continuità lineare anche ai soldati, ai mobilitati, ancora più estesamente al popolo⁹ – avrebbe perciò impiegato un repertorio di clichés letterari già per gran parte ben collaudati, integrandoli in un laboratorio dell'immaginario destinato a trasfigurare la guerra, a trasfondere la sua tragica materialità di morte e dolore, impiantandoli entro un'enfasi retorica commista di fantasie sacrali e sacrificali, assimilandoli alla rappresentazione di un nuovo passo in avanti nell'epopea della nazione, da cui la guerra stessa, in quanto tale, usciva mitologizzata in avventura collettiva ed in impresa eroica. L'operazione narrativa che in quegli anni portava ad esplicitazione gli sviluppi di una pedagogia della nazione doveva di conseguenza avanzare verso il consolidamento di una sorta di mistica nazionalistica che, al suo massimo livello di tensione ideologica, finiva col legittimare in nome della "religione-patria" la tragica fatalità a cui la nazione veniva consegnata¹⁰.

Nel fervore di tale mistica nazionalistica, la retorica bellicista che in quegli anni innervò le scritture educative si predispose altresì ad attivare ed a veicolare verso gli obiettivi specifici, elevati dalla necessità di concorrere unitariamente alla causa delle vittoria finale, una modularità di elementi narrativi orbitanti intorno al riconoscimento del valore di natura assolutamente ideale appartenente al principio/valore dell'Unità nazionale. La manipolabilità di tale principio, trasferita entro le speciali cifre prodotte dal clima bellico, avrebbe giocato a favore di un'esasperazione epico/mitologica che intendeva legittimare, anche in termini educativi, la retorica del "bagno di sangue" e che andava a rafforzare nella rappresentazione del servizio reso alla Patria quegli elementi sacrali discendenti dall'elaborazione in termini "religiosi" delle glorie risorgimentali¹¹. Tra le altre conseguenze, la spirale ideologica innescata da tale mitolo-

⁹ Cfr. A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005, pp. 39-176.

¹⁰ Cfr. E. Gentile, *Le religioni della politica. Fra democrazia e totalitarismi*, Roma-Bari, Laterza, 2001, pp. 49-50.

¹¹ Sulla radice mazziniana della visione "sacrale" della Patria attraverso l'istituzione etica del "dovere" e del

gia bellicista avrebbe prodotto l'incubazione di molti di quei germi degenerativi che si sarebbero sviluppati, integrandosi nelle successive vicende di involuzione postbellica della nazione, alimentando forme di sempre più accentuato autoritarismo.

2. Il modellamento di un'epica per la gioventù e i suoi effetti di ridondanza: l'educazione al "dovere" in nome della Patria

L'acquisizione di una cornice di fondo, costruita sulle premesse sopra evidenziate, induce a ritenere come operazione storica significativa la delineazione di un piano di analisi volto ad estrapolare ed a mettere in luce alcune forme narrative stereotipe ed alcuni soggetti ricorrenti, particolarmente densi rispetto al loro grado di saturazione ideologica, appartenenti alla vasta pubblicistica delle letture giovanili, di genere educativo, apparsa negli anni di guerra. Si tratta in altro modo, di accendere una luce su alcune delle principali trame che assemblano il discorso educativo operante all'interno della produzione narrativa per l'infanzia e per ragazzi apparsa negli anni della Grande Guerra; sebbene, rispetto a ciò, appare opportuno fornire alcune precisazioni metodologiche.

La prima riguarda le fonti trattate: il percorso di analisi condotto in questa sede attinge all'universo – per così dire trasversale – della letteratura per l'infanzia, della letteratura giovanile e della letteratura di carattere educativo-popolare prodotta negli anni della Guerra con riferimento fondamentale ai prodotti dell'editoria libraria, assumendo come orizzonte di analisi i generi della narrativa di consumo, delle letture per il tempo libero e della saggistica di taglio didascalico.

In secondo luogo, è opportuno precisare l'accezione piuttosto fluida con cui si può intendere il riferimento alla letteratura per l'infanzia in quegli anni, poiché se è vero che già fin dalla svolta del Novecento tale ambito letterario in Italia comincia a guadagnare contorni più definiti in relazione all'individuazione di uno specifico pubblico, identificabile anche secondo criteri di età, è pur vero che la sua collocazione editoriale nella prima parte del secolo mantiene ancora spazi ampi di intersezione con la letteratura più generica di tipo educativo-popolare, secondo quanto discendeva da una consolidata tradizione appartenente all'area moderna delle scritture educative. Tanto per intendersi meglio, ci si può riferire a testi appartenenti a collane editoriali, come quella intelligentemente attivata dall'illustre casa editrice fiorentina Bemporad, fin dai prodromi dell'ingresso italiano in guerra, "*Bibliotechina illustrata per la gioventù, per i soldati e per il popolo*", in cui l'intento educativo che caratterizza la produzione dei testi spazia abbastanza longitudinalmente rispetto all'individuazione di un ambito di soggetti focalizzati come bersaglio di un messaggio educativo: la gioventù, innanzitutto; ma per passare immediatamente e linearmente all'educazione del soldato, fino ad inquadrare gli obiettivi più larghi di una formazione etico-politica diffusa a livello popolare.

"sacrificio", cfr. L. Bellatalla, *Giuseppe Mazzini e l'educazione tra slancio utopico ed etica del 'Sacrificio'*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola nell'Italia unita. 150 anni di storia*, Padova, Cleup, 2012, pp. 169-177.

Cosa c'era, dunque, da imparare dalle letture proposte da collane come quella appositamente messa in campo da Bemporad fin dagli esordi del tempo di guerra? E attraversando, a zig zag, la narrativa per i più piccoli e per i più giovani di quegli anni, quali nuclei tematici, quali motivi retorici, quali esortazioni morali e quali riferimenti a principi ideali sembrano prevalere rispetto a un discorso orientato in chiave educativa?

Il "primo" ambito tematico che si evidenzia abbastanza chiaramente – nel senso del riferimento ad una gerarchia dei valori che si impongono in funzione dell'espressione di un'intenzione educativa – riguarda l'affermazione del "senso dei doveri" verso la Patria. Tale spazio narrativo si sviluppa all'interno di un esteso contenitore simbolico per cui la Patria è resa metaforicamente allo stesso tempo come Madre, ovvero come Terra generativa, e quindi come termine ideale di un solido vincolo di appartenenza fondato sul riconoscimento di una continuità intergenerazionale entro cui si consumano gli estremi della vita individuale e familiare: nascita, crescita e morte.

Si tratta, da questo punto di vista, di fondare il discorso educativo/nazionale entro il riconoscimento condiviso di una fonte di generatività che di per sé accomuna e mette insieme chi vi appartiene, integrando tale universo di soggetti dentro un destino comune; una fonte di generatività che, di per sé, impone anche la sua decisività in riferimento all'estinzione del vincolo e alla dignità del suo significato e valore, ovvero in riferimento al tema della morte.

Sotto un simile profilo, l'intersezione con il tema della guerra doveva immediatamente correre ad amplificare l'intrinseco valore inteso dal motivare, come segno di onore, la resa della vita per la gloria della Nazione. Riconoscersi scrupolosamente disposti ad offrire le proprie energie, materiali e morali, e ancor più radicalmente la propria vita in nome del compimento del dovere nazionale; piegarsi di fronte al riconoscimento della sua supremazia etica contenuta in tale obbligo: tutto ciò avrebbe costituito un orizzonte etico-pedagogico capace di circoscrivere idealmente la narrativa giovanile di quegli anni, infondendovi oltre ad un senso di composta rassegnazione anche la spinta al ritrovamento di una motivazione di trascendenza liberatoria della finitezza individuale e alla congiunzione con un nucleo di corralità sacrale. Si ponevano in tal modo le condizioni per lo stabilimento di un solido legame che conduceva la narrativa giovanile ad inserirsi in una traslazione figurata del sentimento nazionale sotto le vesti della celebrazione "romantica" dell'entusiasmo patriottico spinto al limite estremo, anche al fine di poter riconoscere il sacrificio individuale come gesto che a pieno titolo avrebbe costituito un atto per meritorio per riconoscersi ascritti al pantheon di quei martiri che, in tempi diversi, avevano potuto conquistare la loro gloria personale in nome della salvezza, della libertà e della grandezza della Patria.

L'ammaestramento verso tale motivo di militanza, simbolicamente forte ed estremo si rivolgeva, ad uno spazio di ricezione piuttosto esteso a favore del quale interveniva soprattutto un motivo di idealizzazione della figura del soldato/combattente: e, tuttavia, l'individuazione dell'infanzia come particolare e specifico destinatario di un simile messaggio doveva risultare quale scelta di posizionamento su una dimensione comunicativa specialmente significativa per espandere sull'intera estensione dell'organismo sociale uno schema di "arruolamento" e di cooptazione simbolica, reso pregnante dall'imporsi del clima bellico. Così, sulla scena comunicativa e dentro un contesto narrativo attraversato da esplicite intenzionalità di natura peda-

gogica apparivano sempre di più in primo piano – per utilizzare uno dei titoli appartenenti a tale segmento editoriale in espansione – i *Piccoli eroi della Grande Guerra*. In particolare, all’indicazione di un simile titolo corrispondeva l’apparizione di un testo narrativo piuttosto efficace rispetto alla finalizzazione formativa del proprio messaggio, apparso in quella collana Bemporad già prima ricordata e composto da una delle scrittrici per l’infanzia di quegli anni decisamente rivelatasi più pronte a cavalcare la retorica dell’eroismo a sfondo pedagogico in tempo di guerra: Teresah (pseudonimo di Corinna Teresa Ubertis)¹².

Come si sarebbe potuta, quindi, costruire una pedagogia della mobilitazione capace di accendere al più alto grado quell’adesione al senso del dovere e di trasfondere quell’appello di natura essenzialmente morale in sentimento appassionato e vivo, facendone un motivo comunicabile e comprensibile, rendendolo accessibile anche a favore dei più piccoli?

È interessante, da questo punto di vista, soffermarsi su un passaggio piuttosto notevole nella scrittura della novellista: “*So che taluno pensa che l’idea di patria è un concetto astratto e perciò non tale da essere facilmente compreso dai fanciulli*”¹³. Ma, subito dopo la scrittrice aggiungeva: “*il fanciullo intuisce la bellezza delle idee e comprende e accoglie l’idealità della patria, che è poi semplicemente amore: amore che ha radice nell’istinto e si rivolge ad un oggetto ben definito, sol che alla mente del fanciullo si voglia offrirlo nell’aspetto tutt’altro che ir-reale di confini, di genti, di storia. Dite ai fanciulli: terra nostra, fratelli nostri, glorie nostre e capiranno subito. Commoveteli, agitate in essi ciò che di più puro e ardente cova nel loro spirito e sapranno giungere al sacrificio con fede e con semplicità*”¹⁴.

Abbastanza chiara allora appariva la cifra comunicativa entro cui si sarebbe dovuto costruire il messaggio educativo, da rivolgere ai fanciulli nel clima bellico: ancora la pedagogia deamicisiana si direbbe.

Ovvero, la pedagogia della nazione in tempo di guerra, e specialmente nel suo obiettivo speciale di coinvolgere in un discorso di adesione attiva, di partecipazione, di dedizione all’impresa bellica il popolo nella sua più intera estensione, attivando anche il coinvolgimento dei più piccoli, avrebbe dovuto proporsi agendo su un motivo di pathos collettivo che faceva appello alla parte istintuale/emotiva e che interveniva ancora sulle ragioni del cuore; una pedagogia che doveva entusiasmare e commuovere; una pedagogia che doveva convincere instillando una fede e che, sul modello di una analoga fede religiosa si sarebbe alimentata non puntando principalmente sulla forza di una dialettica argomentativa, ma di un’enfasi retorica che intendeva valorizzare la psicologia dell’emulazione e la suggestione replicativa e conformistica dell’esempio virtuoso.

Proseguendo su percorsi già ben impiantati a partire dall’esperienza del “*Giornalino della Domenica*”¹⁵, la strada maestra per il dissodamento di tale motivo l’avrebbe spianata sicura-

¹² S. Assirelli, *Ubertis Gray Corinna Teresa*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000*, Milano, Bibliografica, 2013, vol.II, pp. 608-609.

¹³ Teresah, *Piccoli eroi della Grande Guerra*, Firenze, Bemporad, 1915, p. 7.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ L. Nissim Rossi, *Vamba. Luigi Bertelli*, Firenze, Le Monnier, 1966, pp. 25-53; A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l’infanzia*, Torino, Einaudi, 1972, pp. 242-264; G. Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi. Da “Cuore” a “Charlie Brown”*, Parma, Guanda, 1972, pp. 35-45; P. Pallottino, “*Il Giornalino della*

mente Luigi Bertelli con quel suo *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla*¹⁶, testo appositamente studiato dal punto di vista dell'impostazione pedagogica come florilegio di *res gestae* – collezione oculatamente scelta di azioni ed imprese eroiche – portate a compimento dalla gioventù più ardita della nazione fin dalle vicende risorgimentali e celebrate in quei modi retorici che, dando corso ad un conseguente filone narrativo, si sarebbero convenientemente sposati con la mitologizzazione epica dei racconti e con le cronache romanizzate delle azioni di guerra. D'altra parte, l'operazione di Bertelli veniva a legittimare appunto quel motivo ideologico impiantato sulla visione della diretta continuità tra l'avventura bellica in cui la Nazione si ritrovava ad essere imbarcata e ad affidare il suo destino e l'eredità Risorgimentale, costruendovi attorno una cornice di unità sostanziale, entro cui si potevano strutturare sentimenti di affratellamento discendenti proprio dalla celebrazione di quell'epopea¹⁷.

In quanto tale, il richiamo al Risorgimento veniva innalzato ad orizzonte genealogico accomunante, posto a fondamento dell'unità nazionale, ormai tradotta in concreta realtà storica. Esso valeva anche come riferimento emotivo di forte presa per fomentare un senso di legittima ostilità contro il nemico in armi, l'antico e odioso oppressore austriaco, verso il quale doveva concludersi il processo di liberazione ultima e di completa redenzione della nazione, così per come esso si era già potuto avviare fin dalla stagione gloriosa del Risorgimento.

Da tale territorio ideologico prendevano corpo quindi tutta una serie di clichés narrativi destinati a replicarsi nelle letture per i più piccoli negli anni di Guerra e che, tentando uno sforzo approssimativo di sintesi, potrebbero concentrarsi in alcune figurazioni letterarie e categorie concettuali piuttosto ricorrenti.

Tra le principali, si evidenziava piuttosto chiaramente la nota dell'*arditismo*: celebrare – per dirla con Bertelli – “l'eroismo dei piccoli combattenti”¹⁸ significava enfatizzare un repertorio di comportamenti qualificanti per ciò che essi interpretavano come prova di coraggio, e quindi esposizione al pericolo, sprezzo delle ingiurie fisiche, delle ferite, delle mutilazioni, della sofferenza arrecata dall'andare valorosamente incontro a situazioni azzardate e quindi eventualmente dell'esporsi al pericolo estremo. I racconti dei vari fatti risorgimentali che avevano visto per protagonisti piccoli ardimentosi, così per come venivano proposti da Bertelli nel suo agguerrito libro, creavano a tal proposito un repertorio variamente imitato dai successivi retori della guerra fatta dai piccoli, come ad esempio nelle pagine di Teresah. Così si potevano collezionare a iosa, varie campionature di atti di audacia portati a compimento da bambini, ragazzini, giovanissimi, tutti resi arditi da una incontenibile spinta di fervore e di orgoglio patriot-

Domenica”, in G. Tortorelli (a cura di), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Bologna, Edizioni Analisi, 1986, pp. 67-94; C. Gallo, *Vita, morte, miracoli e resurrezione del “Giornalino della Domenica”: da Bemporad a Mondadori (1906-1927)*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 317-339; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp.142-146.

¹⁶ L. Bertelli, *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla. I ragazzi italiani nel Risorgimento nazionale*, Firenze, Bemporad, 1915.

¹⁷ L. Nissim Rossi, *Op. cit.*, pp. 80-82.

¹⁸ L. Bertelli, *Op. cit.*, p. VII.

tico¹⁹. Azioni campionabili anche secondo gradazioni diverse rispetto alla loro audacia: dallo scherno verso gli oppressori, agli atti di resistenza, dalla noncuranza delle offese patite, al convinto andare incontro al sacrificio della propria vita. A colpi di mitraglia o di cannone potevano volare via gambe o braccia; ci si ritrovava all'improvviso con uno spaventoso moncherino a posto di un arto, ma tutto poteva accadere senza mostrare segni di sofferenza e senza mai dare soddisfazione al nemico, semmai benedicendo la palla ricevuta per l'adempimento del sacrificio portato a compimento. Si ricevono colpi tremendi senza battere ciglio, ma anzi riprendendo ostinatamente l'azione intrapresa; si risponde all'insulto patito echeggiando a piena voce l'inno nazionale o l'inno di Garibaldi; di fronte all'estremo supplizio si ostenta serenità e, riprendendo una modalità di espressione evidentemente derivata dai martirologi cristiani, ci si prepara a morire – così come a salire sul patibolo o a ricevere la scarica del plotone d'esecuzione – esibendo rassegnata tranquillità, andando incontro alla morte “con un calmo sorriso sulle labbra”²⁰.

All'arditismo doveva immediatamente seguire il *balillismo*, che fin dalla formulazione ideologica confezionata da Bertelli voleva interpretare un motivo di orgoglio nazionale appositamente ritagliato a servizio della gioventù e che, negli anni della guerra, si doveva configurare come elemento in diretta correlazione con l'alimentazione del sentimento antiaustriaco e della stereotipizzazione in negativo dei caratteri identificativi del nemico. Anche da questo punto di vista, le caratterizzazioni schematiche che rimbalzano da un testo all'altro ripropongono su varie estensioni di tono un'operazione di riduzione in termini di mostruosità/aberrazione dei caratteri dell'avversario; si trattava, insomma, di manipolare variamente quell'onda emotiva di ostilità che montava da un antico retaggio di oppressione, fino alla istigazione di sentimenti di vera e propria avversione e vendetta, insofferenza ed astio irriducibile verso i tratti distintivi con cui l'avversario si presentava. Ancora una volta, ripartendo dalla traccia piuttosto forte segnata dalle parole di Bertelli si trattava di raccogliere “tutte le ragioni di odio contro l'Austria maledetta”²¹ per vendicare e riscattare il “fiume di lacrime e sangue che corse l'Italia sotto la barbara genia degli Asburgo”²² e, quindi, riportare a legittimità di appartenenza le terre italiane ancora ingiustamente occupate. Anche su questo versante, l'exasperazione emotiva dava adito ad accenti di ostilità più o meno intensi, ma per lo più veementi e non di rado piuttosto violenti.

La legittimità della condizione di belligeranza per cui l'Italia poteva affermare le ragioni della propria partecipazione alla guerra come guerra difensiva e di liberazione, d'altra parte, trovava ampia articolazione in una larga retorica che correva a mettere in luce la ferocia secolare del laccio austriaco. Per quanto riguarda la specifica situazione italiana lo spiegava più dettagliatamente Giuseppe Fanciulli nel suo testo – anch'esso appartenente alla *Bibliotechina* sopra citata di Bemporad – *Perché siamo in guerra*, laddove si enumeravano con attenzione tut-

¹⁹ Sulla diffusione del culto degli arditi specialmente come “mito” giovanilistico attraverso la propaganda di guerra, cfr. G. Rochat, *Gli arditi della Grande Guerra. Origini, battaglie e miti*, Gorizia, Editrice Goriziana, 1990, pp. 74-78.

²⁰ Teresah, *Piccoli eroi della Grande Guerra*, cit., p.10.

²¹ L. Bertelli, *Op. cit.*, p. XV.

²² *Ibidem*.

te quelle ragioni che motivavano, in quella fase, la sovrapposizione del senso del “dovere nazionale” rispetto alle argomentazioni discendenti dall'irredentismo, giustificando così a pieno titolo l'adesione al programma bellicista²³. L'educazione alla guerra in questo caso prendeva corpo come educazione alle ragioni che ne stabilivano le intrinseche condizioni di conflitto operante per una “causa santa”²⁴ e che ne giustificavano l'adesione convinta – come dichiarava Fanciulli – a motivo di una volontà “profondamente sentita dal nostro popolo”²⁵. Il discorso di Fanciulli sviluppava punto per punto le ragioni giustificatrici di una guerra che si configurava come opposizione a una forza barbara e violenta, storicamente fondata su secoli di oppressione per mano di un'Austria occupatrice, espressione di una sopraffazione brutta, disonesta e soprattutto “vile”; corrispondente all'esercizio di una forma di tirannia da sempre caratterizzata come spietata, bugiarda, ciecamente prepotente e intollerabilmente dispotica. Era da considerarsi, dunque, dovere sacro ribattere a tante angherie praticate dallo “sgherro” austriaco e scrollarsi dall'oppressione ancora effettivamente in atto, dal momento che dalla barbarie dell'Impero asburgico dipendeva la condizione sciagurata di tanti “disgraziati connazionali tagliati fuori dalla patria”²⁶. Impossibile non riconoscere, d'altra parte – giusta la fisionomia naturale della linea alpina e del declinare altrettanto naturale dei territori sull'Adriatico – l'italianità del Trentino, del Friuli, della Venezia Giulia e delle terre dalmate fino a Fiume; motivi anche questi da aggiungere alle intenzioni volte a delineare una più completa educazione degli italiani, rispetto all'acquisizione di una più chiara e diretta capacità di riconoscimento dell'integrità del proprio suolo e dell'estensione più corretta dei confini nazionali. Per riprendere letteralmente un'argomentazione di Teresah, i piccoli eroi, perciò, si levavano come “*figure doloranti*” che opponevano alla sofferenza arrecata alle genti oppresse il dono della loro innocenza; un'innocenza che si poneva alla base di un'azione di “vendetta sacrosanta” perché in sé interpretava un motivo profondo di “ribellione all'iniquità”²⁷.

Arditismo e balillismo si ritrovavano esplicitati nella forma narrativa più ampia e più tipica nella rappresentazione di prove ardimentose di coraggio compiute dai più piccoli in contesti di azione: tuttavia, l'ardore dell'entusiasmo nazional-patriottico a sostegno della grande prova della Nazione poteva ritrovarsi come motivo ideologico capace di stare alla base di un'altra tipologia narrativa piuttosto ricorrente nei testi per l'infanzia e della varia letteratura educativa concepita per essere al servizio di tutta quell'ampia area di popolazione che, per diverse ragioni, veniva a trovarsi al di qua del fronte di guerra e che per ragioni oggettive rimaneva estromessa dal coinvolgimento nelle operazioni militari.

In altri termini, se le letture per i più piccoli si modellavano, da una parte, sul motivo di una larga ammirazione di gesta e di imprese eroiche, in confronto alle quali occorreva disegnare i propri sentimenti di devozione alla nazione, esse dovevano risultare anche funzionali ad apprendere il senso di una quanto più larga possibile declinazione dei comportamenti entro cui si

²³ Sulla figura e l'opera di Fanciulli, cfr. D. Montino, *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli: educazione e letteratura infantile nel primo Novecento*, Torino, SEI, 2009.

²⁴ G. Fanciulli, *Perché siamo in guerra*, Firenze, Bemporad, 1915, p. 38.

²⁵ *Ivi*, p. 3.

²⁶ *Ivi*, p.16.

²⁷ Teresah, *Op. cit.*, p. 23.

sarebbe dovuto concretizzare l'adempimento dei doveri patriottici utili a sostenere lo sforzo bellico, all'interno di quegli spazi della vita quotidiana che interessavano la mobilitazione e l'impegno della popolazione civile.

Da qui, prendeva il largo tutta una serie di schemi narrativi, a partire dai quali il fervore patriottico che entusiasmava i più piccoli si rendeva certamente motivo di smania incontenibile, motivo di rammarico per il non poter essere lì, in prima linea, a bruciare la fiamma d'entusiasmo che rendeva frenetici: *“Ah se avessi mille vite vorrei darle tutte! Pensa alla fortuna che ci è toccata di vivere in questo momento storico!”*²⁸; e tuttavia, data l'impossibilità di essere impiegati nelle operazioni al fronte occorreva ben sapere che: *“Anche tu puoi essere, in qualche modo utile alla Patria. Se guerra ci sarà, non dovranno soltanto combatterla i soldati: c'è posto per tutti questa volta!”*²⁹.

La varietà di comportamenti per cui sarebbe stato possibile compiere il proprio dovere ed offrire il proprio servizio di piccoli 'combattenti', pur rimanendo nell'ordinarietà della vita di tutti i giorni, risultava interpretata da più situazioni narrative e da questo punto di vista un buon repertorio di situazioni-tipo si può attingere da un percorso di letture che attraversa l'analisi della collana “Faville di guerra”, serie editoriale opportunamente attrezzata dall'azienda Salvatore Biondo – anch'essa tra i principali soggetti attivi a livello nazionale, fin dai primi anni del Novecento, nel panorama dell'editoria per ragazzi - e pronta ad inserirsi con un'adeguata linea narrativa in quel filone patriottico reso particolarmente rilevante dal contesto bellico³⁰.

Se per ragioni oggettive di immaturità non era ancora venuto il momento di offrire il petto alla Patria, che cosa si sarebbe potuto generosamente offrire?

“Tu lavorerai qui, combatterai qui, nella tua città: sei istruito, sai maneggiar bene la penna... adopra il tuo cervello, le tue parole, i tuoi denari per l'Italia; dà tutto ciò nobilmente alla Patria!”³¹.

Bene, dunque: l'ardore patriottico si sarebbe potuto egualmente spendere in maniera utile e valorosa facendo il proprio dovere al proprio posto, e per quanto riguarda i più piccoli, adoperando il cervello, cioè cercando innanzitutto di assolvere al meglio possibile i propri doveri scolastici; adoperando le parole, ovvero, mantenendo specialmente attraverso il calore della scrittura epistolare una continuità di contatto emotivo con i padri o con i fratelli maggiori spediti al fronte; adoperando i denari, per esempio versando i piccoli risparmi pazientemente guadagnati in obolo per le istituzioni speciali di assistenza formatesi al servizio dei combattenti, se non partecipando ad un comune sforzo familiare e collettivo per comperare le cartelle del prestito nazionale.

Tenendo conto di questi schemi, appare chiaro come la situazione di guerra tendenzialmente finisse col promuovere una tipologia di scritture narrative che, per intrinseche ragioni, conduceva all'esaltazione di virtù generalmente associate a comportamenti maschili e spe-

²⁸ G. Gatteschi, *Viva l'Italia*, Palermo, Biondo, 1918, p. 6.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Per approfondimenti sul tema specifico, cfr. L. Todaro, *Bellicismo e mistica delle rigenerazione nazionale nel racconto per l'infanzia: la collana “Faville di Guerra” dell'editore Biondo*, in “Rivista di Storia dell'educazione”, 2, 1, 2015, pp. 81-88.

³¹ *Ivi*, p. 9.

cialmente al senso dell'azione. E per le giovani donne, per le ragazze, per le bambine? Quali valori, quali modelli la narrativa di taglio educativo si impegnava a promuovere?

Anche su questo piano, muovendosi a zig zag tra scritture e testi per l'infanzia degli anni di guerra, è possibile ricavare schemi piuttosto pregnanti in riferimento alla loro valenza paradigmatica. Per sintesi, alcune indicazioni caratterizzanti si possono estrapolare dalla lettura del racconto patriottico *Un bel sogno di gloria*, anch'esso appartenente alla collana poco prima ricordata dell'editore Biondo; una lettura da considerarsi valida in senso paradigmatico, nella misura in cui da esse emerge abbastanza nettamente il messaggio educativo rivolto all'universo femminile rispetto al compimento dei doveri nazionali in tempo di guerra.

Si trattava di un messaggio che interpellava, innanzitutto, il ruolo delle donne come madri e come soggetti reggenti l'universo domestico, per cui, la virtù in funzione della quale occorreva principalmente lavorare per formare il temperamento risultava essere un termine medio tra compostezza e dignitosa fermezza.

Alla base era implicita la supposizione che la situazione di guerra avrebbe più immediatamente esposto i ruoli femminili al trascinarsi verso comportamenti emotivamente rischiosi in ordine al mantenimento di quella necessaria saldezza psicologica e compattezza d'animo, capaci di condurre in quanto tali alla vittoria finale. Occorreva dunque trasmettere un messaggio educativo che intervenisse a smussare le eventuali espressioni di fragilità e che concorresse a rinsaldare un quadro emotivo commisurato, attraverso il richiamo alle figure femminili, all'esigenza di tenuta del fronte interno, alla capacità di mantenere entro una situazione di resistenza emotiva gli ambienti domestici. Si trattava, cioè di formare il carattere femminile all'esercizio di comportamenti che concorressero a portare il dovuto sostegno morale dentro le case, nelle famiglie, là dove effettivamente si consumavano ordinariamente i drammi privati dovuti alle perdite delle vite e alla terribile frequenza degli eventi luttuosi. Dietro i suggerimenti educativi prevalentemente rivolti alle donne si mimetizzavano così una serie di attese pubbliche legate alla necessità del mantenimento di stili di vita sobri, dignitosi nell'attraversamento delle difficoltà, soprattutto capaci di non dare adito a sensazioni di scoraggiamento.

Ebbene, nel racconto poco sopra menzionato tale serie di atteggiamenti venivano ben caratterizzati, raccogliendosi in un quadro narrativo dove più volte la donna-madre veniva ripetutamente ritratta nel dissimulare, per il bene della famiglia e della nazione, il nutrimento di ansie e paure di fronte ad eventi topici, come di fronte alla partenza del figlio per il fronte, ostentando atteggiamenti di distacco e di impassibilità, così come manifestando una composta calma di fronte ai lunghi periodi trascorsi in attesa di sue notizie o nel momento di ricezione di sue lettere dal fronte: "La mamma non avrebbe mai detto una parola di timore o d'affanno e mostrava sul viso la calma delle donne dei tempi eroici"³².

Pertanto, si sarebbe ritenuto consono alle corde di una madre devota alla causa nazionale, il saper sopportare gli affanni interiori non lasciando trapelare l'essere in qualche modo in pensiero, mostrandosi eventualmente col "viso livido, ma le pupille asciutte"³³, abbandonandosi eventualmente al pianto solo per motivi di gioia e di orgoglio, quando si sarebbero appre-

³² M. Benvegnù Pasini, *Un bel sogno di gloria*, Palermo, Biondo, 1918, p. 6.

³³ *Ivi*, p. 10.

se notizie sul valore militare mostrato dal proprio congiunto in azione di guerra o sulla proposta del suo nome al conferimento di una medaglia o di un riconoscimento ufficiale.

Al di fuori da una figurazione narrativa e in termini più espressamente argomentativi, ciò che altrimenti veniva richiesto alle donne come atteggiamento conforme alla situazione di guerra era chiaramente spiegato da Donna Paola (pseudonimo con cui si firmava la giornalista-scrittrice Paola Grosson De Guentry) nel suo libretto *La funzione delle donne in tempo di guerra*:

“Partendo per il campo, il soldato deve essere certo di non lasciare indietro delle disperazioni, bensì di lasciare dei saldi cuori che lo seguiranno di lontano con tutto il fervore, ma anche con tutta la rassegnazione. Soltanto con questa certezza ben radicata nel pensiero, il soldato potrà compiere tutto intero il proprio dovere: nel fondo delle trincee umide e fredde, nell’arsura dei campi bruciati dal solleone, nel fragore della mitraglia, nel fetore dei cadaveri, nel bruciore delle ferite, nello spasimo della fame, della stese, del sonno insoddisfatti, egli avrà il conforto di una visione dolce e insieme rassicurante che gli parrà il più sicuro augurio di scampare al pericolo: lontana, lontana, fra le quiete pareti domestiche, in mezzo alle note e care cose, egli vedrà la sua donna, la sua mamma, la sua sorella, continuare operosa e fidente la vita, aspettare il ritorno del caro lontano con fede, con speranza, con amore. La donna, che così intende la propria missione di donna e il proprio dovere di cittadina, è meritoria dinanzi alla Patria tanto e quanto il soldato che si batte”³⁴.

Ma al di là di tale opera di incoraggiamento morale a distanza, i testi dedicati all’educazione femminile nel periodo bellico ben ricordavano come la speciale situazione determinatasi a causa della guerra imponesse lo sviluppo di tutta una serie di opere di assistenza e di soccorso, sia per i militari, che per i feriti, che per la popolazione civile bisognosa, aderendo alle quali le più giovani avrebbero potuto prestare prova della loro disponibilità e tradurre in opera fervente il senso della loro partecipazione all’adempimento del dovere: le figure di infermiera, di crocerossina, di assistente nei Comitati di Preparazione Civile si proponevano, perciò, come altrettante figure/modello da proporre all’educazione delle bambine e delle ragazze, perché potessero diventare a loro volta parte di *“una milizia rigida e disciplinata che non tollera debolezze, mancanze, negligenze”*³⁵ e che, non meno che la truppa combattente, esige spirito di sacrificio e di abnegazione³⁶.

È possibile così, procedere verso una conclusione.

La narrativa per i più piccoli in tempo di guerra si strutturò per gran parte dentro un’enfasi propagandistica che intendeva funzionalizzarsi alla mobilitazione delle coscienze e sintonizzarsi su quel fremito di trepidazione che percorse in quegli anni l’avventura della nazione posta di fronte al pericolo di una prova estrema. Essa cercò quindi di incunarsi e di approfittare di una situazione di tensione emotiva per tornare a spingere sul tasto delle passioni collettive, della commozione dei sentimenti, della spinta di natura eminentemente affettiva. Su questo

³⁴ Donna Paola, *La funzione della donna in tempo di guerra*, Firenze, Bemporad, 1915, pp. 4-5.

³⁵ *Ivi*, p.14.

³⁶ Cfr. G. Procacci, *L’Italia nella Grande Guerra*, in G. Sabbatucci, V. Vidotto (a cura di), *Storia d’Italia*, vol. 4, (Guerra e Fascismo 1914-1943), Roma-Bari, Laterza, 1998, pp. 51-53.

piano, essa avrebbe partecipato ad un'accentuazione enfatica dei valori patriottici, contro la quale doveva tuttavia infrangersi l'emersione di una consapevolezza, sempre più drammatica e colta sul piano reale, di cosa la guerra avesse effettivamente significato in termini di rovine materiali e conseguenze traumatiche sul piano psicologico; una distorsione fra rappresentazioni collettive diffuse e senso della realtà che avrebbe progressivamente contribuito ad aumentare un'impressione di shock nella percezione dei suoi lasciti: affanni, patimenti, dolori, lutti. Tutto ciò doveva contribuire a rafforzare quella propensione di natura autoritaria-reazionaria progressivamente maturatasi dentro i complessi incroci fra processi formativi e comunicazione di massa, fra educazione e retorica della nazione.

Perciò una ricognizione dei caratteri e dei modi prevalenti entro cui andò a caratterizzarsi il territorio delle letture educative in tempo di guerra costituisce un percorso estremamente interessante e significativo per sondare l'emersione, entro un'area specifica di produzione culturale, di un laboratorio fitto di temi narrativi, di argomenti retorici, ma anche di linguaggi e di costruzioni simboliche destinate a giocare ancora più avanti un ruolo drammatico nello svolgimento delle vicende che avrebbero interessato la società e la cultura italiana, anche oltre la guerra³⁷.

Dentro quel laboratorio dovevano maturarsi molte delle matrici culturali destinate ad essere ancora strumentalizzate in senso di ideologia di massa, prefigurando lo scivolamento verso la stagione del totalitarismo³⁸.

3. Bibliografia di riferimento

Asor Rosa A., *Le voci di un'Italia bambina: "Cuore" e "Pinocchio"*, in *Storia d'Italia - La cultura*, vol. 4, t. II, Torino, Einaudi, 1979.

Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

Banti A. M., *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al Fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

Bellatalla L., Genovesi G., *La grande guerra: l'educazione in trappola*, Roma, Aracne, 2015.

Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola nell'Italia unita. 150 anni di storia*, Padova, Cleup, 2012.

Benvegnù Pasini M., *Un bel sogno di gloria*, Palermo, Biondo, 1918.

Bertelli L., *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla. I ragazzi italiani nel Risorgimento nazionale*, Firenze, Bemporad, 1915.

Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

³⁷ E. Gentile, *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*, Roma-Bari, Laterza, 1975, pp. 58-76.

³⁸ G. Procacci, *Op. cit.*, pp. 81-85; Sulle questioni che riguardano la progressiva trasformazione del nazionalismo ed in particolare sul processo di involuzione che ne contrassegnò lo scivolamento in ideologia della "controrivoluzione" e in "matrice del fascismo" in Italia, cfr. E. J. Hobsbawm, *Nazioni e nazionalismo dal 1780. Programma, mito, realtà*, Torino, Einaudi, 2002, pp. 119-150.

- Cambi F., Cives G. (a cura di), *Il bambino e la lettura*, Pisa, ETS, 1996.
- Chabod F., *L'idea di nazione*, Bari, Laterza, 1967.
- Chiosso G., Sani R. (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Bibliografica, 2013, vol. II.
- De Amicis E., *Cuore. Libro per ragazzi*, (ediz. a cura di L. Tamburini), Torino, Einaudi, 2001.
- Donna Paola, *La funzione della donna in tempo di guerra*, Firenze, Bemporad, 1915.
- Faeti A., *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972.
- Fanciulli G., *Perché siamo in guerra*, Firenze, Bemporad, 1915.
- Finocchi L., Gigli Marchetti A. (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Fochesato W., *Raccontare la guerra. Libri per bambini e ragazzi*, Novara, Interlinea, 2011.
- Gatteschi G., *Viva l'Italia*, Palermo, Biondo, 1918.
- Genovesi G., *La stampa periodica per ragazzi. Da "Cuore" a "Charlie Brown"*, Parma, Guanda, 1972.
- Gentile E., *Il mito dello Stato nuovo dall'antigiolittismo al fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1982.
- Gentile E., *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*, Roma-Bari, Laterza, 1975.
- Gentile E., *Le religioni della politica. Fra democrazia e totalitarismi*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Gibelli A., *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.
- Hobsbawm E. J., *Nazioni e nazionalismo dal 1780. Programma, mito, realtà*, Torino, Einaudi, 2002.
- Montino D., *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli: educazione e letteratura infantile nel primo Novecento*, Torino, SEI, 2009.
- Mosse G. L., *L'uomo e le masse nelle ideologie nazionaliste*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Nissim Rossi L., *Vamba. Luigi Bertelli*, Firenze, Le Monnier, 1966.
- Procacci G., *L'Italia nella Grande Guerra*, in Sabbatucci G., Vidotto V. (a cura di), *Storia d'Italia*, vol. 4, (Guerra e Fascismo 1914-1943), Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Rochat G., *Gli arditi della Grande Guerra. Origini, battaglie e miti*, Gorizia, Editrice Goriziana, 1990.
- Todaro L., *Bellicismo e mistica delle rigenerazione nazionale nel racconto per l'infanzia: la collana "Faville di Guerra" dell'editore Biondo*, in "Rivista di Storia dell'educazione", 2, 1, 2015.
- Tortorelli G. (a cura di), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Bologna, Edizioni Analisi, 1986.

Received December 1, 2016

Revision received December 12, 2016 / January 9, 2017

Accepted January 10, 2017