

Ricostruire la cultura materiale scolastica d'Oltremare agli albori dell'Africa Orientale Italiana

Domenico Francesco Antonio Elia

Il contributo analizza la documentazione conservata presso il fondo del Ministero dell'Africa Italiana collocato all'interno dell'Archivio Centrale di Stato per lumeggiare l'ambiente scolastico coloniale. L'articolo, in particolare, intende approfondire le sinergie operanti fra la dotazione materiale delle scuole istituite dal Regime in Etiopia e una cultura scolastica tesa a sancire un apartheid educativo tra sudditi coloniali e alunni metropolitani. Le fonti storiche sono rappresentate dalle richieste inoltrate da governatori e dal ministero alle principali industrie educative italiane nei mesi successivi alla proclamazione dell'Impero per dotare le aule delle scuole coloniali degli strumenti didattici. Il sistema scolastico coloniale, infatti, anticipò e rafforzò i contenuti della legislazione razziale che sarebbe emersa nell'impero italiano a partire dalla promulgazione del Decreto-legge del 19 aprile 1937, che puniva i rapporti di indole coniugale tra cittadini e sudditi.

This article examines documentation from the Italian Ministry of Africa collection held at the Central State Archives to analyze the colonial school environment in greater depth. It focuses on the relationship between the material resources allocated to schools established by the Fascist regime in Ethiopia and the construction of a school culture designed to enforce educational apartheid between colonial subjects and metropolitan pupils. The study draws on archival procurement requests submitted by colonial governors and ministerial officials to leading Italian educational industries in the months following the proclamation of the Empire, with the aim of equipping classrooms with teaching materials. The article argues that the colonial school system actively anticipated and reinforced the racial hierarchy later codified in legislation. It prefigured the racial laws introduced in the Italian Empire by Decree-Law of 19 April 1937, which criminalized marital relations between citizens and colonial subjects.

Parole chiave: colonialismo, Africa, Italia, cultura materiale scolastica, razzismo

Keywords: colonialism, Africa, Italy, material school culture, racism

1. Storia educativa delle colonie: una narrazione in fieri

In una recente monografia scritta da Nicola Labanca, uno dei maggiori storici del colonialismo italiano, l'autore ha ricostruito lo stato dell'arte avente come oggetto le pubblicazioni attinenti alla storia dell'Oltremare, evidenziando quella che appare una criticità, costituita dalla maggiore attenzione prestata dai ricercatori nei confronti della

ricezione dell'esperienza imperialistica nel contesto metropolitano rispetto alle indagini riservate all'ambito coloniale.

Il merito guadagnato nello sviluppare questi filoni di ricerca sulla “madrepatria” rispetto all'Impero ... rischia però di arenarsi di fronte alla semplice domanda: coloniali sì, ma di quali colonie? Se infatti allo studio della “madrepatria” non si accompagna anche uno studio delle società coloniali all'Oltremare ... c'è la possibilità di sbagliare di grosso l'intensità, la produttività e in ultima analisi l'importanza del legame coloniale¹.

Sotto questo aspetto, dunque, appare significativo evidenziare, all'interno della letteratura scientifica che nel corso dell'ultimo ventennio ha lumeggiato la storia coloniale nei suoi aspetti educativi e formativi, alcuni nuclei tematici di notevole interesse euristico che hanno privilegiato l'analisi dell'Oltremare: la storia delle organizzazioni giovanili fasciste in Libia e nei territori dell'Africa Orientale Italiana²; l'ordinamento scolastico coloniale³, e, infine, la formazione dei docenti

¹ N. Labanca, *Studi storici sul colonialismo italiano. Bibliografia (2000-2024)*, Milano, FrancoAngeli, 2024, p. 41.

² Cfr. F. Casales, *Sotto il segno di Roma. L'educazione coloniale e la Collezione Marzocco per la Gioventù Araba del Littorio*, in “Memoria e Ricerca”, 2, 2022, pp. 375-392; F. Dumasy, *Des “bandes indigènes” à la Gioventù Araba del Littorio. Une culture militaire impériale dans la Libye coloniale?*, in R. Bertrand et alii (a cura di), *Cultures d'empires. Échanges et affrontements culturels en situation coloniale*, Paris, Karthala, 2015, pp. 246-269; *Idem*, *Italianità, fascistizzazione e categorie giuridiche in Libia sotto la colonizzazione italiana*, in “Qualestoria”, 1, 2025, pp. 75-90; D.F.A. Elia, *Permanenze e discontinuità nella letteratura coloniale per l'infanzia durante il Ventennio*, in “Nuova Secondaria”, 10, 2023, pp. 270-282; G. Gabrielli, *L'attività sportiva nelle colonie italiane durante il fascismo tra organizzazione del consenso, disciplinamento del tempo libero e “prestigio di razza”*, in M. Canella, S. Giuntini (a cura di), *Sport e fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 235-258; L. Goglia, *Sulle organizzazioni fasciste indigene nelle colonie africane dell'Italia*, in G. Di Febo, R. Moro (a cura di), *Fascismo e franchismo: relazioni, immagini, rappresentazioni*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2005, pp. 173-212; G. Proglino, *Italian Colonial Novels as Laboratories of Dominance Hierarchy*, in P. Bertella Farnetti, C. Dau Novelli (a cura di), *Colonialism and National Identity*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2015, pp. 84-94.

³ Cfr. M. Al-Tahir al-Jarari, *L'istruzione in Libia prima e dopo il 1911*, in N. Labanca, P. Venuta (a cura di), *Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo*, Pistoia, CRT, 2000, pp. 61-74; G. Ciampi, *La scuola nelle colonie*, in R. Grispo et alii (a cura di), *Fonti e problemi della politica coloniale italiana. Atti del convegno Taormina-Messina, 23-29 ottobre 1989*, vol. II, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio Centrale per i beni archivistici, 1996, pp. 669-690; F. Cresti, *Per uno studio*

italiani occupati nelle scuole libiche⁴. Le pubblicazioni e gli studi propri di questo settore hanno evidenziato, nel rispetto delle specificità tematiche e metodologiche che ciascun obiettivo di ricerca imponeva, le modalità sottostanti il progetto di asservimento della popolazione indigena rispetto alle esigenze economiche metropolitane, innervate da elementi razzisti che assunsero un peso crescente a partire dal 1937. In quell’anno, infatti, si inaugurava una specifica legislazione razziale nell’Africa Orientale Italiana⁵, mediante l’approvazione del Regio D.L. 880, che introduceva la proibizione delle unioni “miste”. L’analisi della cultura scolastica coloniale negli anni della dominazione imperiale italiana, in particolare, si dimostra preziosa per dimostrare “come la narrazione sul colonialismo abbia contribuito alla diffusione e precisazione di un universo valoriale e comportamentale funzionale al progetto

delle “Elites” politiche nella Libia indipendente: la formazione scolastica, 1912-1942, in “Studi Storici”, 1, 2000, pp. 121-158; F. Di Pasquale, *La Scuola per l’Impero. Politiche educative per gli arabi di Libia in epoca fascista (1922-1940)*, Pisa, PhD Thesis, 2003; Eadem, *La Scuola di Arti e Mestieri di Tripoli in epoca coloniale (1911-1938)*, in “Africa”, 3, 2007, pp. 399-428; Eadem, *The Spiritual Correlation. The Perception and the Response of Libyan Muslims to the Educational Fascist Policy (1931-1940)*, in “Orient-Institut Studies”, 1, 2012, pp. 1-14; D.F.A. Elia, *Le istituzioni scolastiche coloniali: le fonti dell’Archivio Storico del Ministero dell’Africa Italiana*, in “Ricerche Pedagogiche”, 234, pp. 63-80; V. Minuto, *L’apartheid educativo nell’Eritrea italiana. Quali scuole per i meticci?*, in “History of Education & Children’s Literature”, 2, 2020, pp. 699-713; T. Negash, *The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis in Eritrea*, in R. Ben-Ghiat, M. Fuller (a cura di), *Italian Colonialism*, New York, Palgrave Macmillan, 2005, pp. 109-119; M. Pretelli, *Education in the Italian colonies during the interwar period*, in “Modern Italy”, 3, 2011, pp. 275-293; A. Volterra, *Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea*, in “Mondo Contemporaneo”, 1, 2007, pp. 5-42; B. Yi, *Educational policies and colonization: schooling in Eritrea under Italian rule (1890-1941)*, in “History of Education & Children’s Literature”, 1, 2025, pp. 9-30.

⁴ Cfr. F. Di Pasquale, “Sentinelle avanzate della patria lontana”. *Gli insegnanti in Libia in epoca coloniale (1911-43)*, in G. Dore et alii (a cura di), *Governare l’Oltremare. Istituzioni, funzionari e società nel colonialismo italiano*, Roma, Carocci, 2013, pp. 117-130; D.F.A. Elia, *Colonial school culture: teaching in indigenous schools in Libya*, in “Pedagogia oggi”, 2, 2025, pp. 66-73.

⁵ “Tutta la costruzione giuridica razzista, non solo coloniale, che sarebbe sfociata nel rinnegamento dell’eguaglianza statutaria dei cittadini dinanzi alla legge (art. 24) fino all’inserimento del principio della discriminazione razziale nel primo articolo del nuovo Codice civile, avrebbe trovato giustificazione politica nella costruzione dell’impero” (O. De Napoli, *Impero d’Etiopia e impero fascista: un problema costituzionale*, in “Giornale di Storia Costituzionale”, 1, 2022, p. 227).

fascista e alle sue ridefinizioni nel corso del tempo”⁶. Gli studi sulla dimensione educativa e formativa dell’Oltremare, supportati da ricerche condotte negli ultimi anni sulla base di documentazione archivistica inedita, necessitano, tuttavia, di perseguire ulteriori piste di ricerca che mettano al centro la materialità della scuola coloniale. All’interno di un settore di studi che appare per il caso italiano relativamente giovane, poiché sviluppatosi nel corso dell’ultimo trentennio⁷, nessun contributo, infatti, è stato dedicato allo studio della cultura materiale propria delle istituzioni scolastiche d’Oltremare.

La letteratura storico-educativa, a partire dai pionieristici studi pubblicati fin dagli anni Novanta⁸ sino alla recente discussione di queste tematiche all’interno del 43° Convegno internazionale dell’ISCHE intitolato *Histories of Educational Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects*⁹, ha approfondito la ricostruzione della cultura materiale scolastica, intesa come l’insieme degli oggetti e degli spazi fisici utilizzati da docenti nella dimensione quotidiana.

Si tratta – ha osservato recentemente Morandini – di un patrimonio storico-educativo che ... è declinabile su un triplice piano: della ricerca come occasione di arricchimento degli studi della comunità italiana e internazionale; della didattica ... e della *public history*¹⁰.

Allo scopo di soddisfare il primo obiettivo si ritiene necessario evidenziare il quadro storico, ancora fortemente carente, al cui interno collocare le ricerche sugli ambienti e sugli arredi scolastici propri degli istituti edificati dagli italiani negli anni della dominazione coloniale in Africa. Questa criticità deriva dalle conseguenze di un interesse tardivo

⁶ V. Deplano, *Gli studi sul colonialismo italiano e la storiografia sul fascismo: rapporti, influenze, convergenze*, in “Italia contemporanea”, 303, 2023, pp. 219-220.

⁷ Cfr. R. Sani, *L’implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. González et alii (a cura di), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 27-44.

⁸ Cfr. D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in “Paedagogica Historica”, Supplementary Series, 1, 1995, pp. 353-382 e A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Bell, 1998.

⁹ Cfr. S. Polenghi, *Histories of educational technologies. Introducing the cultural and social dimensions of pedagogical objects*, in “Paedagogica Historica”, 1, 2024, pp. 1-17.

¹⁰ M.C. Morandini, *Storie “culturali” della scuola: una pluralità di sguardi*, in “Pedagogia oggi”, 2, 2025, p. 13.

– rispetto agli studi compiuti in altri Paesi europei – della ricerca storico-educativa italiana nei confronti delle istituzioni scolastiche coloniali¹¹.

Sulla base di queste suggestioni euristiche l’obiettivo del contributo è quello di interrogarsi sul ruolo svolto dai supporti materiali didattici nel condizionare un sistema educativo e formativo basato sulla stigmatizzazione dell’alterità attribuita all’elemento indigeno¹² e sullo sfruttamento di una vasta forza lavoro. Quest’ultima avrebbe ricevuto un’alfabetizzazione umanistica e scientifica limitata perché non costituisse una minaccia all’insediamento, previsto dal Regime e rivelatosi poi fallimentare¹³, di decine di migliaia di connazionali italiani nei nuovi territori imperiali; parimenti il governo temeva “di sollecitare e facilitare lo sviluppo di più libere coscienze e indipendenze”¹⁴. All’interno di questo articolo, dunque, sarà utilizzata la metodologia già perseguita da Dussel e Caruso¹⁵, i quali hanno dimostrato come il sistema materiale dell’aula scolastica abbia svolto una profonda influenza sia sulle modalità di svolgimento dell’insegnamento, sia su quelle relative al controllo degli alunni. Seguendo questo approccio, dunque, si cercherà di dimostrare come l’“ambiente sociale”¹⁶ costituito dalle aule degli edifici scolastici coloniali abbia costruito una relazione educativa fra insegnanti e alunni che soggiaceva alle logiche del potere politico fascista, teso all’asservimento dell’elemento indigeno nei confronti di quello italiano.

¹¹ Cfr. D.F.A. Elia, *Le istituzioni scolastiche coloniali*, cit., pp. 63-66

¹² Il concetto di altro “rimanda a una dimensione che non ci è consueta, e spesso l’altro è uno straniero, termine che condivide la radice con *strano*, fuori dal comune, dalla norma e dalla normalità. Da *altro* derivano anche il verbo *alterare*, rendere diverso, cambiare ... In entrambi i casi il significato è quasi sempre peggiorativo, indica un’uscita dagli schemi della routine, da quella pericolosa abitudine che siamo soliti pensare come naturale” (M. Aime, *L’altro*, in *Idem*, D. Papotti (a cura di), *Piccolo lessico della diversità*, Edizioni Fondazione Benetton Studi Ricerche, Treviso, 2018, p. 12).

¹³ Cfr. E. Ertola, *In terra d’Africa. Gli italiani che colonizzarono l’impero*, Roma-Bari, Laterza, 2017.

¹⁴ S. Palma, *Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea*, in B.M. Carcangiu, T. Negash (a cura di), *L’Africa orientale italiana nel dibattito storiografico contemporaneo*, Roma, Carocci, 2007, p. 227.

¹⁵ Cfr. I. Dussel, M. Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

¹⁶ Cfr. M.N. Gómez García, *El Aula Escolar; Escenario, Narración y metáfora: nuevas fuentes para la historia de la educación*, in “Historia de la Educación: Revista interuniversitaria”, 25, 2006, pp. 341-358.

L'obiettivo della ricerca, dunque, è quello di contribuire alla ricostruzione della storia della cultura materiale scolastica coloniale all'interno della svolta rappresentata dal *material turn*¹⁷, iniziata a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso¹⁸. Nonostante il precoce interesse nei confronti di queste fonti, già dimostrato da Giuseppe Lombardo Radice¹⁹ che riorganizzò tra il 1936 e il 1938 l'attuale Museo della scuola e dell'educazione di Roma, "incrementandolo con una ricca collezione di quaderni, illustrazioni, fotografie, disegni dei bambini ... (che) egli stesso classificherà ... come 'archivio didattico'"²⁰, non esiste, tuttavia, un'analogia istituzione formale che abbia conservato traccia materiale dei supporti didattici destinati alle scuole coloniali nell'Africa Orientale Italiana.

La natura stessa dei fondi documentari conservati presso l'Archivio Centrale dello Stato può essere illuminante nel rivelare la profonda disparità di fonti messe a disposizione del ricercatore che intendesse approfondire le testimonianze materiali relative alla storia educativa coloniale vissuta dal punto di vista dei sudditi. Sotto questo aspetto, infatti, particolare interesse suscita la sezione del fondo del generale e viceré dell'Impero Rodolfo Graziani che conserva lettere, cartoline e altra documentazione cartacea indirizzata al maresciallo d'Italia durante la sua reggenza in Africa: su oltre 1.500 fonti²¹, tuttavia, solamente una minima parte, pari a 49 occorrenze, risulta scritta in loco dagli alunni della

¹⁷ Cfr. D. Gonçalves Vidal, W. Alcântara, *The Material Turn in the History of Education*, in "Educaçió i Història: Revista d'Història de la Educació", 38, 2021, pp. 11-32; D. Hicks, *The Material-Cultural Turn: Event and Effect*, in D. Hicks, M.C. Beaudry (a cura di), *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*, Oxford, Oxford University Press, 2010, pp. 25-98.

¹⁸ Cfr. A. Appadurai (a cura di), *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*, Chicago, Chicago University Press, 1986.

¹⁹ Cfr. L. Cantatore, *1291. Lombardo Radice Giuseppe*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, vol. II (L-Z), Milano, Editrice Bibliografica, 2013, pp. 43-45.

²⁰ F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" di Roma Tre: indagine sul patrimonio e nuove prospettive museografiche*, in S. González et alii (a cura di), *La Práctica Educativa*, cit., p. 950.

²¹ Cfr. A. Gibelli, *Bambini, bambine e storia del Novecento: testimonianze scritte e figurate*, in "Contemporanea", 2, 2010, pp. 385-397; D.F.A. Elia, *Sono tutti da bruciare quei negri! Il corpo coloniale nelle lettere degli scolari a Graziani*, in "Pedagogia e Vita", 3, 2023, pp. 164-173; *Idem*, "Cari soldati d'Italia". *Lettere dei Balilla e delle Piccole Italiane ai combattenti della guerra etiopica (1935-1936)*, in "Scholé", 2, 2024, pp. 178-189.

scuola della Missione Consolata di Addis Abeba²². Si tratta di una cifra ridotta rispetto alla mole di documentazione attribuibile agli alunni italiani, che impedisce pienamente di supportare il processo conoscitivo della società coeva²³ – in questo caso, quella etiope appena annessa all’Italia fascista – al cui interno furono prodotte.

Il contributo intende contribuire, dunque, a una storia della scuola coloniale che non sia più vincolata esclusivamente alla narrazione delle teorie educative²⁴ e collocare al centro dell’analisi gli spazi fisici e gli oggetti didattici utilizzati da insegnanti e alunni tra i quali spiccano “l’editoria specializzata e i libri di testo, la stampa periodica per gli insegnanti, i quaderni di scuola, le biblioteche di classe e d’istituto, gli archivi scolastici, i laboratori e gabinetti scientifici, le suppellettili”²⁵. Si tratta di indagare, pertanto, quelle relazioni educative “evaporate” che corrono il rischio di essere trascurate all’interno della letteratura storico-educativa²⁶. Esse sono state rese possibili dalle continue interazioni fra oggetti didattici e una comunità, composta da alunni e docenti, coinvolta all’interno di quella che si definisce la “scatola nera scolastica”²⁷. L’obiettivo, dunque, è quello di ricostruire un aspetto sconosciuto e a lungo trascurato dell’istruzione coloniale, indagando una “scuola reale” – per l’appunto la scuola che sgorga da libri, quaderni e

²² Una di queste lettere è da attribuire, con ogni probabilità, a un ex alunno della Missione Consolata: cfr. G. Mesrobian, (*Lettera a Graziani*), Addis Abeba, 12 marzo 1937, XIV, in ACS, Fondo Graziani Rodolfo, b. 50.

²³ Cfr. D. Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in J. Meda et alii (a cura di), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, vol. 2, Firenze, Polistampa, 2010, p. 1303.

²⁴ Cfr. J. Meda, S. Polenghi, *From educational theories to school materialities: the genesis of the material history of school in Italy (1990-2020)*, in “Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació”, 38, 2021, p. 63.

²⁵ R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in A. Ascenzi et alii (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, EUM, 2020, p. 14.

²⁶ Cfr. M. Depaepe, F. Simon, *Is there any Place for the History of “Education” in the “History of Education”? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools*, in “Paedagogica Historica”, 1, 1995, pp. 9-16.

²⁷ S. Braster, I. Grosvenor, M. d. M. del Pozo Andrés, *Opening the Black Box of Schooling. Methods, Meanings and Mysteries*, in S. Braster et alii (a cura di), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011, pp. 16-17.

materiali didattici”²⁸. Per le ragioni fin qui addotte, ha osservato Morandi, “la ricerca storica-educativa tende oggi a valorizzare questa particolare tipologia documentaria ... , l’unica in grado, in molti casi, di dirci qualcosa sui meccanismi culturali della scuola”²⁹.

2. *La documentazione archivistica: il fondo del Ministero dell’Africa Italiana presso l’Archivio Centrale di Stato*

L’archivista Petraglia, che ha provveduto al riordino delle carte che saranno di seguito esaminate, ha recentemente pubblicato un contributo nel quale ha presentato le difficoltà inerenti alla ricerca compiuta all’interno del fondo del Ministero dell’Africa Italiana, un “complesso di circa 500 metri lineari che ancora oggi non è del tutto facile da ‘maneggiare’ per ricercatori e archivisti a causa delle lacune e della frammentarietà della documentazione al momento del versamento all’Archivio Centrale dello Stato”³⁰. Questo fondo è stato oggetto di un recente riordino che, sebbene abbia reso più semplice la fruizione di tali incartamenti, presenta, tuttavia, problemi di consultazione ancora irrisolti, a causa dello stato frammentario nel quale si trova la documentazione di questo dicastero, suddivisa fra i depositi dell’Archivio del Ministero degli Esteri e quelli dell’Archivio Centrale³¹.

Le fonti analizzate in questo contributo risalgono a uno snodo storico fondamentale, corrispondente all’organizzazione scolastica dell’Impero nei mesi immediatamente successivi alla sua proclamazione il 9 maggio del 1936 “che fu codificata (come festività) nel calendario nazionale”³². La storiografia, tuttavia, ha altresì evidenziato come il conflitto contro l’Etiopia raccolse “con una certa difficoltà e solo alla fine un grande ma effimero consenso e che, per altri versi, esaurite in pochissimo tempo la sua carica vitale e la sua capacità di mobilitazione,

²⁸ A. Viñao Frago, G. Chiosso, A. Gibelli, *School Exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, in “History of Education & Children’s Literature”, 1, 2011, p. 457.

²⁹ M. Morandi, *Intorno al concetto di “cultura scolastica”: il contributo degli storici dell’educazione al dibattito epistemologico*, in “Pedagogia oggi”, 2, 2025, p. 46.

³⁰ G. Petraglia, *Fonti per la storia dell’Oltremare all’Archivio Centrale dello Stato*, in “Giornale di storia”, 41, 2022, p. 4.

³¹ Cfr. *Op. cit.*, pp. 4-5

³² M. Baioni, *Romanità e dintorni. Letture e usi pubblici dell’antico nell’Italia fascista*, in “Italia contemporanea”, 308, 2025, p. 265.

(rappresentò) anche l’inizio del definitivo declino del regime”³³. I documenti esaminati di seguito si rivelano preziosi per comprendere quale fosse l’utilizzo pedagogico degli spazi scolastici e a quale intenzionalità formativa essi soggiacessero³⁴.

A differenza degli altri territori coloniali – in particolare della Tripolitania e della Cirenaica, laddove il “processo di stesura della riforma dell’ordinamento scolastico fu caratterizzato da negoziazioni e dinamiche di potere diseguali”³⁵ – l’Etiopia, annessa all’Italia al termine della guerra iniziata nell’autunno del 1935, conobbe una rapida, e per alcuni aspetti caotica, gestione dell’istruzione scolastica, basata sullo sfruttamento e sulla segregazione degli indigeni. A partire dal 1928³⁶, del resto, la legislazione scolastica coloniale aveva iniziato a radicalizzare il contrasto tra l’elemento indigeno e quello metropolitano e ad alimentare, parallelamente, un processo di educazione alla subalternità, già assecondato dalla stampa nazionale propagandistica³⁷, che restò un obiettivo sotteso a tutta l’esperienza coloniale italiana in Africa.

La politica scolastica fascista nei territori d’Oltremare, stabilita formalmente dal Regio Decreto del 24 luglio 1936 che interessò tutti i territori coloniali italiani, confermò il sostanziale disinteresse nei confronti dell’istruzione superiore degli indigeni, che era stata nel frattempo abolita anche in Eritrea già nel novembre del 1932 – dopo essere stata sconfessata nelle province libiche nel 1928³⁸ – su pressione del direttore dell’ufficio centrale per la supervisione delle scuole coloniali

³³ P. Corner, *L’opinione popolare italiana di fronte alla guerra d’Etiopia*, in “Italia contemporanea”, 246, 2007, p. 63.

³⁴ Cfr. S. Braster, I. Grosvenor, M. d. M. del Pozo Andrés, *Opening the Black Box of Schooling*, cit., p. 15.

³⁵ F. Guazzini, *Le aporie dei tentativi di riforma dell’istruzione coloniale in Tripolitania durante l’effimera stagione degli Statuti*, in A. Baldinetti et alii, *Oltreconfine. Temi e fonti per lo studio dell’Africa*, Roma, Aracne, 2019, pp. 175-188.

³⁶ “Solo nel 1928, con l’approvazione della prima importante riforma scolastica fascista per gli arabo-libici, il governo fissò in maniera chiara i principi alla base dell’educazione ‘indigena’” (F. Di Pasquale, *La Scuola per l’Impero*, cit., p. 51).

³⁷ Secondo Labanca periodici come “L’Azione coloniale”, pubblicato dal 1931 al 1945, rimandavano “ad un ruolo inconsueto dello Stato coloniale, alla volontà di mobilitare e compattare la società coloniale bianca (contro gli indigeni) ... nonché persino – in un delirio di potenza bianca – alla fantasia di poter irregimentare nelle organizzazioni fasciste ‘per indigeni’ tutti quei ‘subalterni’ che tutto quel colonialismo avrebbero dovuto sopportare e subire” (N. Labanca, *Gli italiani nel Mediterraneo in “L’Azione coloniale”, rivista ufficiale fascista degli anni Trenta*, in “Qualestoria”, 1, 2025, p. 44).

³⁸ Cfr. D.F.A. Elia, *Le istituzioni scolastiche coloniali*, cit., pp. 56-63.

Andrea Festa (1898-1981)³⁹. Questi abolì la Scuola media per indigeni approvata nel nuovo ordinamento scolastico del 1931⁴⁰, perché riteneva “che avrebbe creato un falso orgoglio tra gli eritrei, che avevano iniziato a richiedere un’istituzione di questo tipo”⁴¹. Appariva improbabile, se non del tutto impossibile, del resto, che l’educazione totalitaria impartita all’infanzia italiana⁴², tesa a sottolineare l’irrimediabile diversità tra metropolitani e sudditi⁴³, potesse essere contrastata dall’adozione di un modello scolastico coloniale di natura divergente e oppositiva.

Fin dagli esordi della stagione imperialistica, dunque, apparvero evidenti gli intenti discriminatori in materia di istruzione, volti a ottenere la subalternità dei sudditi alle esigenze educative, politiche ed economiche degli italiani, ai quali sarebbe stato riservato, di conseguenza, l’accesso agli impieghi più qualificati e redditizi, mentre gli Etiopi avrebbero occupato i livelli inferiori della nuova società coloniale che si sarebbe costituita in Africa Orientale⁴⁴, costituendo una “sana classe di lavoratori”⁴⁵.

Sulla base di questa organizzazione dell’istruzione scolastica indigena si tentò di provvedere all’allestimento delle aule, azione propedeutica per consentire il regolare svolgimento del nuovo anno scolastico. La prima documentazione in merito all’esigenza di acquistare il materiale didattico necessario allo scopo su menzionato, allo stato attuale della ricerca archivistica, si può riscontrare all’interno di un telegramma inviato l’11 luglio del 1936 dal generale Carlo Geloso, governatore del Galla Sidama⁴⁶, alla Direzione Generale Africa Orientale, nel quale

³⁹ Cfr. J. Meda, L. Montecchi, *931. Festa Andrea*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)*, vol. I, cit., p. 549.

⁴⁰ Cfr. D.F.A. Elia, *Le istituzioni scolastiche coloniali*, cit., pp. 66-73.

⁴¹ T. Negash, *The Ideology of Colonialism*, cit., p. 114.

⁴² Cfr. M.A. D’Arcangeli (a cura di), *Educazione scuola e Pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943). Modernità Totalitaria Educatrice*, vol. 4, Roma, Edizioni Anicia, 2024.

⁴³ Cfr. G. Gabrielli, *Il curricolo “razziale”. La costruzione dell’alterità di “razza” e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, EUM, 2015, pp. 164-188.

⁴⁴ Cfr. Istituto Nazionale Fascista di Cultura, *Appunti sulle questioni coloniali in rapporto al conflitto italo-abissino*, Reggio Emilia, Tip. R. Lolli, 1935, pp. 3-4.

⁴⁵ S. Ciapetti, *L’istruzione e l’educazione degli indigeni nelle nostre colonie*, in Centro di studi coloniali sotto gli auspici della Società Africana d’Italia (a cura di), *Atti del secondo Congresso di studi coloniali*, vol. II, Firenze, Regio Istituto di Scienze sociali e politiche “Cesare Alfieri”, 1935, p. 296.

⁴⁶ Cfr. A. Massignani, *GELOSO*, Carlo, in “Dizionario Biografico degli Italiani”, 53, 2000, in [https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-geloso_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-geloso_(Dizionario-Biografico)/) (ultima consultazione in data 16 gennaio 2026).

emerge, nonostante la brevità del messaggio, una chiara linea di tendenza politica. Le autorità italiane, infatti, intendevano perseguire un progetto di istruzione coloniale volto principalmente all’insegnamento dell’italiano, l’idioma ufficiale dei colonizzatori, in forma rudimentale⁴⁷ – riservando l’arabo ai soli musulmani – e concentrare gli sforzi logistici per l’approvvigionamento dei sussidi didattici nella capitale Addis Abeba⁴⁸.

In una successiva missiva inviata al Ministero delle Colonie e al Governatore generale di Addis Abeba, datata al 29 luglio dello stesso anno, Geloso enunciava una serie di richieste precise che confermavano le linee pragmatiche di indirizzo emerse nel telegramma precedente. Si avanzava, infatti, la necessità di ottenere un numero di sillabari dedicati all’insegnamento dell’italiano e dell’arabo secondo una proporzione che dimostra la netta preferenza accordata alla lingua metropolitana: i volumi destinati all’apprendimento di questa lingua, infatti, furono richiesti in quantità doppia rispetto ai 150 manuali in arabo. Alle residenze di Neghelli, Mega, Iavello e Mayab sarebbero stati inviati, rispettivamente, 30 sillabari italiani e 20 arabi: “eventuale altro materiale didattico in proporzioni”⁴⁹. In secondo luogo, come anticipato in precedenza, trova conferma in questa richiesta la scelta di privilegiare l’accentramento di questo materiale didattico nella capitale dell’impero dell’Africa Orientale Italiana, per poi smistarli nelle scuole degli altri governatorati: “confermasi preghiera concentrarlo Addis Abeba disposizione questo Governo”⁵⁰. L’insegnamento “puramente linguistico ed elementarissimo” sarebbe stato impartito “per l’italiano da sottufficiale coadiuvato interprete; tratterassi semplice digrossamento”⁵¹.

La documentazione archivistica consultata approfondisce le richieste relative alle scuole elementari previste nel governatorato del Galla Sidama, al quale era al comando, come accennato in precedenza, lo

⁴⁷ “Nelle scuole per indigeni l’insegnamento dell’italiano si limitava alla soglia di quelle nozioni minime che avrebbero permesso loro di svolgere qualche lavoro, quasi sempre come domestici di militari o funzionari italiani” (R. Siebetcheu, *L’insegnamento della lingua italiana in Africa. Dal periodo coloniale al contesto ordinario*, in *Idem* (a cura di), *La lingua italiana in Africa. L’Africa nella lingua italiana*, Siena, edizioni Università per Stranieri di Siena, 2024, p. 17).

⁴⁸ Cfr. Lettera del Generale Geloso alla Direzione Generale Africa Orientale, Mega 11 luglio 1936, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 162.

⁴⁹ Lettera del Governatore Geloso al Ministero Colonie Roma p.c. Governatore Generale Addis Abeba, Roma 29 luglio 1936, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 162.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*.

stesso Geloso; l'analisi delle fonti primarie, infatti, consente di comprendere quale fosse l'elenco del materiale didattico che le principali industrie educative⁵², come la Paravia, ritenevano indispensabile per attivare i nuovi istituti coloniali. Gli oggetti inclusi nell'elenco datato al 23 luglio 1936, inviato dalla stessa Paravia al Ministero delle Colonie, avevano l'obiettivo di costruire un ambiente scolastico ispirato solo apparentemente alle aule metropolitane⁵³, al cui interno lo spazio concesso alla rappresentazione dei territori nei quali risiedevano i nuovi alunni era limitato e subordinato alla necessità di mostrare i progressi delle conquiste militari italiane negli anni della dittatura fascista. Accanto ai ritratti di “S.M. il Re e Imperatore e del DUCE”, infatti, erano collocati, tra gli altri elementi didattici, “l'Italia in 4 fogli di Cora e Revelli”, “l'Italia e sue Colonie di Dardano”, l’“Europa fisico-politica in 4 fogli di Locchi” e, infine, un “mappamondo fisico-politico – 2 fogli”⁵⁴. La risposta del Ministero non si fece attendere: circa una settimana più tardi, infatti, scriveva alla Ditta Paravia, pregandola “di voler provvedere all'invio del seguente materiale, ai prezzi e alle condizioni indicate”⁵⁵. Rispetto al materiale didattico preventivato dai fornitori, la lista stilata dal Ministero delle Colonie escludeva alcuni strumenti didattici, tra i quali il mappamondo fisico-politico e la carta in quattro fogli dell'Europa fisico-politica. Alla base di tale esclusione non vi erano solamente ragioni di ordine economico: al contrario, si ritiene che la motivazione sottostante queste scelte sia da attribuire al disegno politico del Regime di privilegiare una narrazione storico-geografica basata esclusivamente sull'Italia e sui suoi possedimenti coloniali, escludendo, di fatto, l'unico strumento didattico, ossia il mappamondo, che avrebbe potuto agevolare la conoscenza del continente africano *tout court* e la sua collocazione all'interno delle terre emerse, sacrificata, invece, alle esigenze di insistere su una visione dell'Italia come centro

⁵² Cfr. P. Moëglin, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2010 e J. Meda, *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra 19° e 20° secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁵³ Cfr. G. Spampiani, *Material history of the school. Evolution and changes of the classroom in Italy*, in P. Dávila Balsera, L.M. Naya Garmendia (a cura di), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donastia, Erein, 2016, pp. 365-376.

⁵⁴ Lettera della G.B. Paravia & Co. all'Onorevole Ministero delle Colonie, Roma 23 luglio 1936 XIV, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 162.

⁵⁵ Lettera del Ministro delle Colonie, Direzione Generale Africa Orientale, Ufficio Scuole alla spettabile ditta G.B. Paravia e C., Roma 1° agosto 1936, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 162.

geografico e politico del nuovo impero coloniale. Erano confermati o leggermente aumentati, invece, come nel caso delle scatole per gessetti che venivano raddoppiate, da 30 a 60, i seguenti prodotti:

10 ritratti 35x50 di S.M. il Re d'Italia, Imperatore d'Etiopia; 10 ritratti id. del Duce; 10 lavagne ordinarie girevoli 90x120 con cavalletto; 60 scatole gessetti per lavagna; 10 cassini per lavagna; 10 tavole pitagoriche (sic!) animate; 10 numeratori italiani "Breda – Paltrinieri"; 10 cartelloni pesi e misure; 10 serie 10 cartelloni incisione numerica figurata; 10 alfabetini Carli; 10 serie 10 quadri storia naturali; 10 serie 9 quadri nomenclatura; 10 Cora e Ravelli. Italia in quattro fogli; 11 Dardano, Italia e sue Colonie⁵⁶.

Nella stessa data il Ministero trasmetteva un'altra comunicazione scritta alla Casa Editrice Bemporad nella quale richiedeva all'azienda fiorentina

di inviare a mezzo pacchi postali n. 30 sillabari per scuola di tipo metropolitano e n. 20 sillabari ad uso degli indigeni a ciascuna delle seguenti residenze del Governo del Galla e Sidama, Neghelli, Mega, Iavello, Mayab. Altri 180 sillabari per scuole di tipo metropolitano e 70 sillabari per scuole ad uso degli indigeni dovranno essere inviati per il predetto Governo presso il Governo Generale di Addis Abeba⁵⁷.

Anche queste richieste rivelano l'evidente squilibrio nella richiesta di materiali didattici a tutto vantaggio degli istituti scolastici riservati agli italiani rispetto a quelli aperti ai sudditi: l'aula scolastica delle scuole indigene, dunque, si caratterizzava come una sorta di contenitore provvisto di una sua valenza attiva, in grado di plasmare il vissuto scolastico proprio della comunità umana che operava al suo interno⁵⁸, assecondando le logiche di dominio e di marginalizzazione degli africani proprie del Regime.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ Lettera del Ministro delle Colonie, Direzione Generale Africa Orientale, Ufficio Scuole alla Casa Editrice Bemporad e F., Roma 1° agosto 1936, in ACS, MAI, DDG-GAACC, IS, b. 162.

⁵⁸ Cfr. C. Burke, *Containing the School Child: Architectures and Pedagogies*, in "Paedagogica Historica", 41, 4-5, 2005, p. 490.

3. Conclusioni: una “cosmologia scolastica” al servizio dell’apartheid educativo nell’Impero

La formazione scolastica della gioventù etiopica, dunque, sulla base dell’analisi svolta nelle precedenti pagine, risulta assecondare un progetto educativo basato su forme di apartheid, che non risparmiarono neppure le organizzazioni giovanili indirizzate agli indigeni. Nonostante i suoi proclami retorici, infatti, in realtà il governo fascista non intese mai estendere l’Organizzazione Nazionale Balilla, e successivamente la Gioventù Italiana del Littorio, ai sudditi dell’Africa Orientale Italiana. Questi ultimi, al contrario, furono inquadrati, a conferma della loro differente natura giuridica e razziale, all’interno di organizzazioni differenti gestite a livello locale, con l’obiettivo di scongiurare la formazione di un comune senso di identità degli iscritti che una forma associativa unitaria avrebbe garantito, e, allo stesso tempo, “evitando ogni simbologia che potesse alludere all’uguaglianza tra africani e italiani”⁵⁹.

L’analisi della documentazione archivistica rivela, inoltre, la povertà dell’attrezzatura didattica posta a disposizione degli studenti delle scuole riservate ai sudditi, a conferma che le sollecitazioni rivolte al governo centrale al termine del conflitto italo-etiopico, in realtà, interessavano principalmente un allestimento rudimentale delle aule collocate in questi istituti. In un componimento rimasto anonimo, infatti, uno studente armeno della Missione della Consolata descriveva l’ambiente scolastico nel quale si svolse, nell’estate del 1936, una visita ufficiale effettuata da Graziani, viceré d’Etiopia. L’aula risultava opportunatamente abbellita per la circostanza e, tuttavia, recava ancora impressi i segni di una precaria condizione scolastica materiale: al suo interno “c’era un ritratto del Re (e) del Duce fatti a carboncino, ornati di bandiera. Ai due lati del camino c’erano dei fasci colorati ed in mezzo della scuola c’era una tavola con sopra i nostri quaderni e vicino alla tavola una poltrona”⁶⁰. Questa descrizione offre nuove riflessioni in merito a un’affermazione formulata recentemente da Evertsson, secondo il quale le aule scolastiche dell’Europa occidentale, già all’inizio del Ventesimo

⁵⁹ G. Gabrielli, *L’attività sportiva nelle colonie italiane durante il fascismo*, cit., p. 257.

⁶⁰ Anonimo, *Diario*, Addis Abeba, 30 agosto 1936, XIV, in ACS, Fondo Graziani Rodolfo, b. 76.

secolo, avrebbero posseduto una strumentazione standard⁶¹, che, invece, nelle colonie italiane sembra essere manchevole ovvero carente.

I prossimi studi dovranno concentrarsi sulla documentazione conservata presso le istituzioni archivistiche, non limitandosi all’acquisizione delle carte preservate presso il Ministero dell’Africa ovvero degli Esteri, ma estendendo le ricerche anche agli archivi delle industrie educative che operarono nel contesto coloniale, come la Paravia⁶² e che svolsero una funzione interlocutrice del governo in Africa, senza trascurare, naturalmente, lo studio dei cataloghi commerciali riconducibili a quest’ultime⁶³. Molto promettente, sotto questo aspetto, si è rivelata, ad esempio, la ricerca svolta da Scalvedi sul mercato dei manuali scolastici coloniali, che rappresenta un altro snodo fondamentale per approfondire la conoscenza della cultura scolastica materiale coloniale⁶⁴. Questi studi renderanno possibile approfondire il ruolo svolto da una pluralità di attori i quali, fin dagli esordi dell’occupazione italiana dell’Abissinia, collaborarono con le autorità coloniali per assicurare un’istruzione agli indigeni che fosse limitata al solo grado elementare, inaugurando, in questo modo, la fase dell’apartheid educativo che sarebbe entrato in vigore con il nuovo ordinamento scolastico per le colonie approvato il 24 luglio 1936.

Ciascuna classe collocata in seno alle scuole coloniali, dunque, può essere pienamente compresa come uno spazio sociale ricorrendo, come suggerisce Lawn, a una similitudine ispirata dalle scienze informatiche, intendendola “come hardware e software; cioè è necessario percepirne la struttura materiale (spazi, pareti, mobili, strumenti), le procedure di

⁶¹ Cfr. J. Evertsson, *Materiality, Wallcharts, and Educational Change in Sweden from the Mid-nineteenth to the Early Twentieth Century*, in “Nordic Journal of Educational History”, 1, 2022, p. 35.

⁶² Cfr. F. Targhetta, *La capitale dell’impero di carta*, Torino, SEI, 2007; M. Brunelli, F. Targhetta, *Gli oggetti didattici Paravia tra mercato nazionale e modelli stranieri. Il caso dei sussidi anatomici per lo studio dei processi di circolazione e appropriazione industriale*, in M.C. Morandini, F.D. Pizzigoni (a cura di), *Objects that travel in time. The commercial circulation of educational objects between the 19th and 20th centuries*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2024, pp. 193-220.

⁶³ Cfr. M.C. Morandini, F.D. Pizzigoni (a cura di), *Looking for the First “Educational Technologies”: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities*, Macerata, EUM, 2023; F.D. Pizzigoni, *Nuove frontiere della ricerca sulla cultura materiale della scuola: il progetto Cata-LOH*, in “Pedagogia oggi”, 2, 2025, pp. 49-57.

⁶⁴ Cfr. C. Scalvedi, *A Printing Record? Italy’s Colonial Schoolbook Market (1890-1960)*, in “Contemporanea”, 2, 2025, pp. 237-256.

lavoro e una serie di idee e di sistemi di conoscenza. La classe è l'integrazione tra artefatti, regole e insegnanti”⁶⁵. Le scuole coloniali visualizzavano, mediante la loro edificazione, “in maniera chiara ed inequivocabile, la presenza dello Stato italiano”⁶⁶ e rappresentavano uno specifico caso di studio al cui interno lo svolgimento delle attività didattiche, rese possibili da determinati strumenti di educazione di massa⁶⁷, contribuiva all'emersione di “implicazioni logistiche, educative, didattiche e persino ideologiche che si riflettevano anche sul più generale modo di concepire l'organizzazione, gli stili d'insegnamento e l'identità formative”⁶⁸ praticate al loro interno. I mezzi di educazione di massa presenti nelle scuole coloniali, dunque, non rispecchiavano semplicemente il sistema ideologico di riferimento, ma permettevano a quest'ultimo di venire riprodotto e legittimato⁶⁹. Le scelte compiute dal Ministero delle Colonie in merito alla dotazione materiale delle aule scolastiche nelle nuove scuole imperiali, volte a creare un'istruzione differenziata che avrebbe reso possibile realizzare l'inferiorità razziale dei sudditi rispetto ai cittadini italiani, dunque, si rivelano preziose per indagare la “cosmologia scolastica” coloniale⁷⁰. All'interno di questa dimensione, infatti, si strutturavano le relazioni fra la comunità scolastica, costituita da insegnanti e alunni, e gli oggetti, tra i quali spiccavano, per importanza, quelli che, come ad esempio le carte geografiche, riuscivano a rafforzare viepiù le pratiche di dominio coloniale. Lo studio dei mezzi di educazione di massa, unito a quello dei componimenti scolastici, consente, dunque, di comprendere il funzionamento proprio della

⁶⁵ M. Lawn, *La materialità dinamica dell'educazione scolastica: insegnanti, tecnologie, routine e lavoro*, in V.L. Gaspar Da Silva et alii (a cura di), *Cultura materiale della scuola in prospettiva storica: scrittura e possibilità*, Vol. II, São Luís, EDUFMA, 2023, p. 479.

⁶⁶ F. Pruneri, *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*, in “Rivista di storia dell'Educazione”, 1, 2014, p. 65.

⁶⁷ “Un oggetto di consumo scolastico (sussidio, strumento di scrittura o articolo di cancelleria che sia) cessa di essere tale e diviene un ‘mezzo di educazione di massa’ nel momento in cui viene sottoposto ad un processo di codificazione formale con fini omologanti e inizia ad essere distribuito su larga scala da grandi imprese industriali” (J. Meda, *Mezzi di educazione di massa*, cit., p. 12).

⁶⁸ P. Alfieri, “*Lo star fermi non è stare attenti*”. *L'aula e la ginnastica nella scuola elementare italiana del secondo Ottocento*, in A.M. Colaci (a cura di), *La scuola ieri e oggi: insegnanti, alunni e didattica*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022, p. 62.

⁶⁹ Cfr. C. Tilley et alii (a cura di), *Handbook of Material Culture*, London, Sage Publications Ltd, 2006, pp. 60-61.

⁷⁰ Cfr. G. Spanpani, *Material History of the School*, cit., pp. 366-367.

scuola d'Oltremare così come realmente era strutturata⁷¹. La carente dotazione della strumentazione didattica delle scuole riservate agli indigeni e ad altri alunni di nazionalità differente rispetto a quella italiana lasciò tracce profonde nelle memorie collettive⁷² anche nella stagione successiva al termine della dominazione fascista, laddove gli Eritrei, per esempio, ebbero a lamentarsi della scarsa attenzione riservata dai precedenti colonizzatori all'istruzione scolastica⁷³.

⁷¹ Cfr. A.-M. Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée*, in "Le Télémaque", 24, 2003, p. 101.

⁷² Cfr. E. Scarpellini, *Introduzione. Oggetti e cultura materiale*, in "Memoria e Ricerca", 2, 2024, p. 184.

⁷³ Cfr. V. Minuto, *School memories from the Eritrean Colony. The Eritreans' oral testimonies*, in "History of Education & Children's Literature", 2, 2022, pp. 293-310.

