Sommario

BIANCIARDI

Cesare Cases, *C'è poco da irridere*, intervista di Velio Abati e Walter Lorenzoni p. 2

Luciana d'Arcangeli, *Bianciardi, Fo e la puttana innamorata* p. 3

Piero Innocenti, *"Cinquant'anni di bibliografia bianciardiana"* p. 5

SCUOLA

Velio Abati, *Scuola e potere* p. 7

Luciano Caniato, *"I metodi passano, i contenuti restano"* p. 8

Maurizio Casagrande, *Considerazioni sulla scuola del terzo millennio* p. 8

Loredana Magazzeni, *La zucca di Cenerentola* p. 12

Maria Modesti, *Un'esperienza a margine* p. 13

Marco Munaro, *Notizie dal fronte interno della coscienza* p. 15

Lucio Niccolai, *The grateful dead* p. 17

ATTRAVERSO IL CONFINE

Giuliana Ghermandi, *Da un mondo all'altro* p. 20

Lucio Macii, *Il Bilancio partecipativo: la lezione di Porto Alegre* p. 23

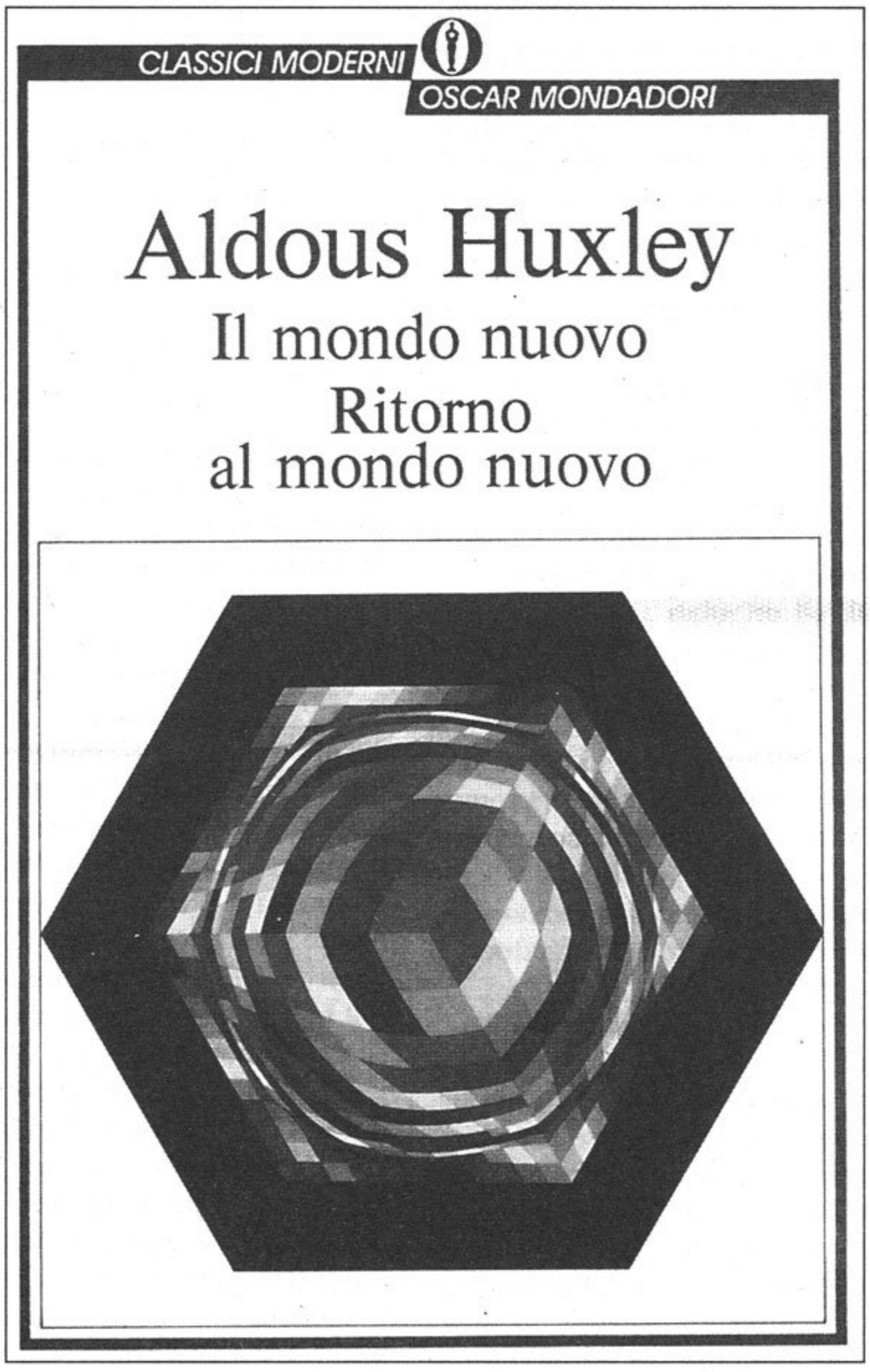
RIVISTE

Maurizio Casagrande, *Contro l'autoreferenzialità delle riviste* p. 24

Nicola Simoni, *Tra volontariato e mercato* p. 25

LA BIBLIOTECA DI OTTAVIO CECCHI

Umberto Saba p. 27



Bianciardi

C'è poco da irridere

Cesare Cases
Intervista di Velio Abati e Walter Lorenzoni

Lei, negli ultimi tempi, ha seguito in maniera abbastanza costante la fortuna critica di Bianciardi. Già nel 1991, quando si tenne a Grosseto il convegno Luciano Bianciardi tra neocapitalismo e contestazione, *ci contattò, per avere un intervento sull'"Indice", di cui era direttore. Ha, poi, recensito il libro di Pino Corrias del 1993,* Vita agra di un anarchico, *ed è membro della giuria del premio Luciano Bianciardi per tesi di laurea, istituito dalla nostra Fondazione. Questi suoi interessi bianciardiani le hanno fatto incontrare il libro di Gian Carlo Ferretti pubblicato da Piero Manni nel 2000,* La morte irridente, *di cui, come ci diceva nell'ultima lettera, non condivide l'impostazione.*

Non la condivido affatto. Sono venuto a conoscenza di questo libro attraverso la recensione di Massimo Raffaeli che ho letto su "Alias", in cui emergeva un Bianciardi che pianifica la sua vita in vista della morte e subordina tutto a questo scopo. La lettura diretta del testo ha confermato le mie peggiori previsioni: è un libro scritto da un primo della classe contro l'ultimo della classe. Per questo, nella lettera a cui facevate riferimento, ho citato *L'elogio di Franti* di Umberto Eco, perché l'elogio di Franti, in parte, può essere ripetuto per Bianciardi. Beninteso, non ho niente contro Ferretti, di cui apprezzo l'attività, ma credo che ci sia un equivoco nella sua interpretazione di Bianciardi, forse dovuto alla incompatibilità tra i due caratteri.

Quindi, lei dice, in sostanza, che ne esce fuori un autore che avrebbe progettato razionalmente la propria vita e la propria opera secondo un certo fine, mentre, a suo parere, non è affatto così.

Io, francamente, per come l'ho conosciuto, non ho mai avuto questa impressione e condivido, piuttosto, l'immagine che di Bianciardi ci dà Corrias, quella di un anarchico che viveva non sapendo ciò che avrebbe fatto il giorno dopo.

Quando ha conosciuto Bianciardi?

L'ho conosciuto quando veniva a Pisa con Carlo Cassola, a cui era legato a doppio filo. Cassola ritornava spesso a Pisa per incontrare Blasucci, il quale frequentava il mio stesso ristorante. È così che ho fatto amicizia con questi due grossetani che mi apparivano come un'entità indistinguibile, entrambi con quell'aria un po' funebre da contadini indomenicati. Erano simpatici tutti e due, ma in modo diverso: Cassola era più educato e controllato, Bianciardi più spontaneo.

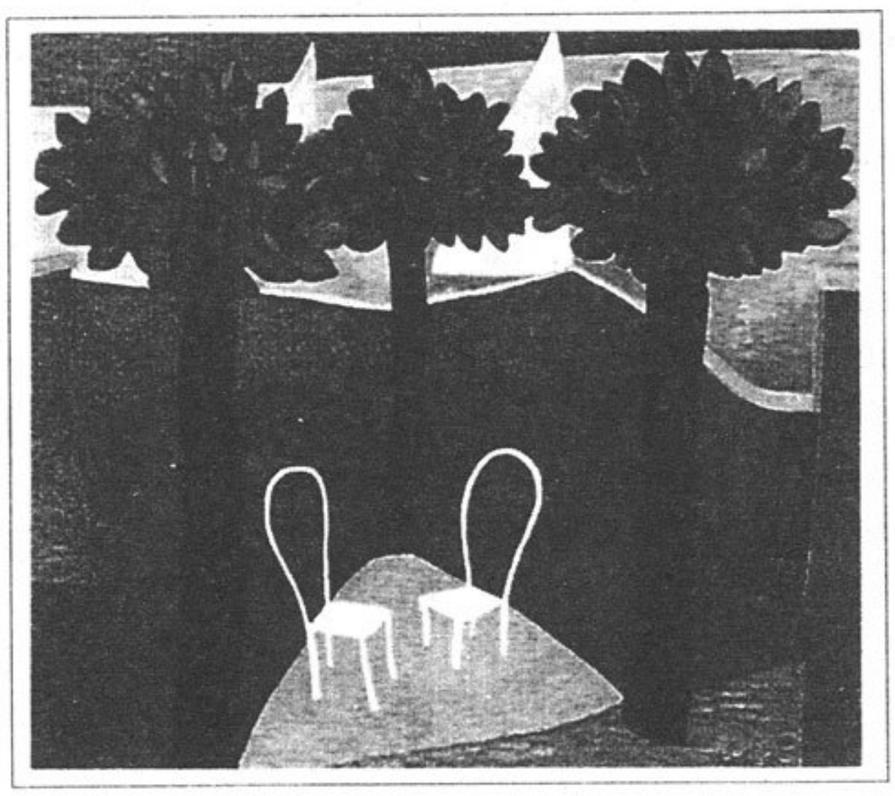
Quand'è che poi ha incontrato di nuovo Bianciardi?

L'ho rivisto una volta a Milano, alla casa editrice Feltrinelli. Mi ricordo che ha voluto accompagnarmi a casa mia e mi ha raccontato del suo incontro con Luigi De Marchi, che allora era una specie di "profeta" della libertà sessuale. Alla predicazione puramente teorica del De Marchi, mi ha detto che preferiva la sua prassi personale, l'esercizio concreto. Bianciardi era contento di aver trovato un milanese DOC come me che condivideva le sue riserve su Milano.

Quindi vuole dire che il personaggio che lei ha conosciuto è ben diverso dal lucido programmatore della propria esistenza che emergerebbe dalla lettura di Ferretti.

Maria Rosaria Rozera

La mia eclissi



Lietocollelibri

Edizione del 2001

Ciò che mi ha colpito del libro di Ferretti è che in Bianciardi tutto sembra progettato in vista di una morte irridente e di un successo editoriale. Leggendo, successivamente, le memorie di Ferretti (*Una vita ben consumata. Memorie pubbliche e private di un ex comunista*, Torino, Nino Aragno Editore, 2001) ho capito meglio la differenza tra i due temperamenti e mi sono convinto che l'autobiografia di Ferretti va letta raffrontandola continuamente con l'antibiografia di Bianciardi. Ferretti dà un'immagine esemplare di sé, sia pubblica che privata: la militanza nel PCI, la svolta, l'adesione ai principi liberaldemocratici e, poi, il matrimonio, la famiglia. E, indirettamente, sembra voler rimproverare a Bianciardi di non aver fatto allo stesso modo. Ma di fronte a personaggi come Bianciardi non ci si può ergere a censori, bisogna rispettarli nelle loro qualità e nei loro difetti, evitando di sottoporli ad un metro di giudizio che non è il loro. Bianciardi, insomma, era un toscanaccio ribelle e non si può presentare come uno che ha programmato la propria vita e accetta di morire perché la sua morte contribuirebbe al mito. È vero, si lasciava andare, ma era sempre vigile, presente. È stato il primo a parlare dell'industria culturale e bisogna riconoscergliene il merito. Non si può rappresentare Bianciardi come uno che per fare dell'industria culturale parla male dell'industria culturale stessa. Sarebbe un'estrema raffinatezza, ma Bianciardi solo in piccola parte poteva essere un simulatore, per 3/4 era autentico. Non vedo come potesse essere un individuo che quando beveva pensava che dovesse farlo per emulare Henry Miller o gli altri autori che stava traducendo. Credo

che Bianciardi — nonostante l'ombra che Ferretti sembra gettare anche su questo punto — fosse realmente emigrato a Milano per avvicinarsi ai padroni del vapore che erano, in ultima istanza, i veri responsabili della sciagura di Ribolla. Quello che rimprovero a Ferretti è di aver sminuito Bianciardi e di aver trasformato un fallimento storico in un fallimento individuale. Bianciardi beveva per dimenticare il conflitto col suo tempo, non credeva che ci fosse una qualche via di scampo in forme esemplari e coerenti di comportamento. Ha reagito a suo modo, rimettendoci la vita, ad un problema che ha segnato tutta la nostra generazione; non può essere biasimato per il fatto di essere stato un ribelle, uno che non lavorava con spirito costruttivo e con la coscienza del militante.

Dopo l'incontro con Bianciardi alla Feltrinelli, di cui diceva prima, avete continuato a vedervi?

No. Gli ambienti che frequentava Bianciardi non erano i miei. Io a Milano ero un figlio di papà, una persona "dabbene", mentre lui, da buon "meteco", frequentava l'ambiente di Brera, in particolare il bar Giamaica, che era un luogo d'incontro di intellettuali.

C'erano dei rapporti tra il gruppo di questi intellettuali "scapigliati" di Brera e quello degli intellettuali, diciamo così, "integrati"?

Io vivevo in famiglia e non avevo alcun rapporto con Brera. Altri, però, gravitavano anche in quell'ambiente e facevano un po' da tramite tra i due gruppi. Uno di questi era Franco Fortini che, saltuariamente, frequentava il bar Giamaica, anche perché abitava lì vicino, in via Legnano; un altro era, poi, Oreste Del Buono. Fondamentalmente, comunque, si trattava di due mondi nettamente separati.

Ha rivisto Bianciardi nell'ultima parte della sua vita, dopo il successo della Vita agra*?*

No. Dopo quell'incontro non l'ho più visto, anche perché lui, poi, se n'è andato a vivere a Rapallo. *La vita agra* gli ha procurato la celebrità contro le sue stesse aspettative ed è tanto vero che non pianificava niente che in una lettera all'amico grossetano Mario Terrosi dice: "Anziché mandarmi via da Milano a calci in culo, come meritavo, mi invitano a casa loro". Questo, in fondo, depone a favore dei miei concittadini e della loro capacità di incassare. Del resto Bianciardi condivideva con loro la passione del lavoro e quella — sempre più pallida nei miei concittadini — dell'eredità risorgimentale.

Collezione di poesia TABULA

I tagli
e le giunture

di

Milena Nicolini

con una nota di Cesare Ruffato

Book Editore, 1999

Bianciardi, Fo e la puttana innamorata

Luciana d'Arcangeli

Accomunare Luciano Bianciardi e Dario Fo è forse più di quanto non sia lecitamente permesso fare con due personalità che hanno sì avuto molte cose in comune ma che partirono necessariamente da posizioni diverse. Le somiglianze sono molte: la crescita in provincia; lo spostamento a Milano, che li porta a praticare il quartiere di Brera ed i suoi caffè; la frequentazione degli intellettuali Vittorini, Strehler, Grassi e Tadini, così come dei nottambuli Gaber e Jannacci; la passione per il cinema, che Bianciardi vede per "Cinema Nuovo" nel '55, e per il quale pensa di scrivere con l'amico Tullio Kezich, mentre Fo, nello stesso anno e fino al '58, lo "lavora" dall'interno a Roma come sceneggiatore-scrittore-attore. E questa lista potrebbe continuare a lungo, ma gli accadimenti fortuiti, come il raggiungere la fama contemporaneamente negli anni Sessanta o l'avere Carlo Lizzani come comune regista (girerà *Lo svitato* di e con Fo nel '56 e nel '64 *La vita agra* di Bianciardi), non permettono di estendere, per analogia, una visione globale. Possono permetterlo, invece, alcune condivisioni ideologiche sulla cultura — basta confrontare *Il lavoro culturale* e *L'operaio conosce 300 parole il padrone 1000 per questo lui è il padrone* (tutte le opere citate di Fo sono disponibili nella collana "Gli struzzi" di Einaudi) — così come il comune rifiuto della politica di partito, del conformismo, del carrierismo, del consumismo — concentrato nell'odio per il "bottegone" in Bianciardi e nella religione del frigorifero in Fo — e di chissà cos'altro ancora. Due anarchici di provincia, dai piedi grandi e dal cervello fino, con due diversissimi approcci alla realtà: Bianciardi pesante come le sue scarpe ma preciso e puntuale come i gol che avrebbe voluto segnare, Fo leggero come le sue invenzioni paradossali. Eppure, in questa loro totale diversità, vicini nello sforzo di adeguare le proprie reazioni e percezioni almeno ad una realtà sociale in continua velocissima evoluzione: quella femminile.

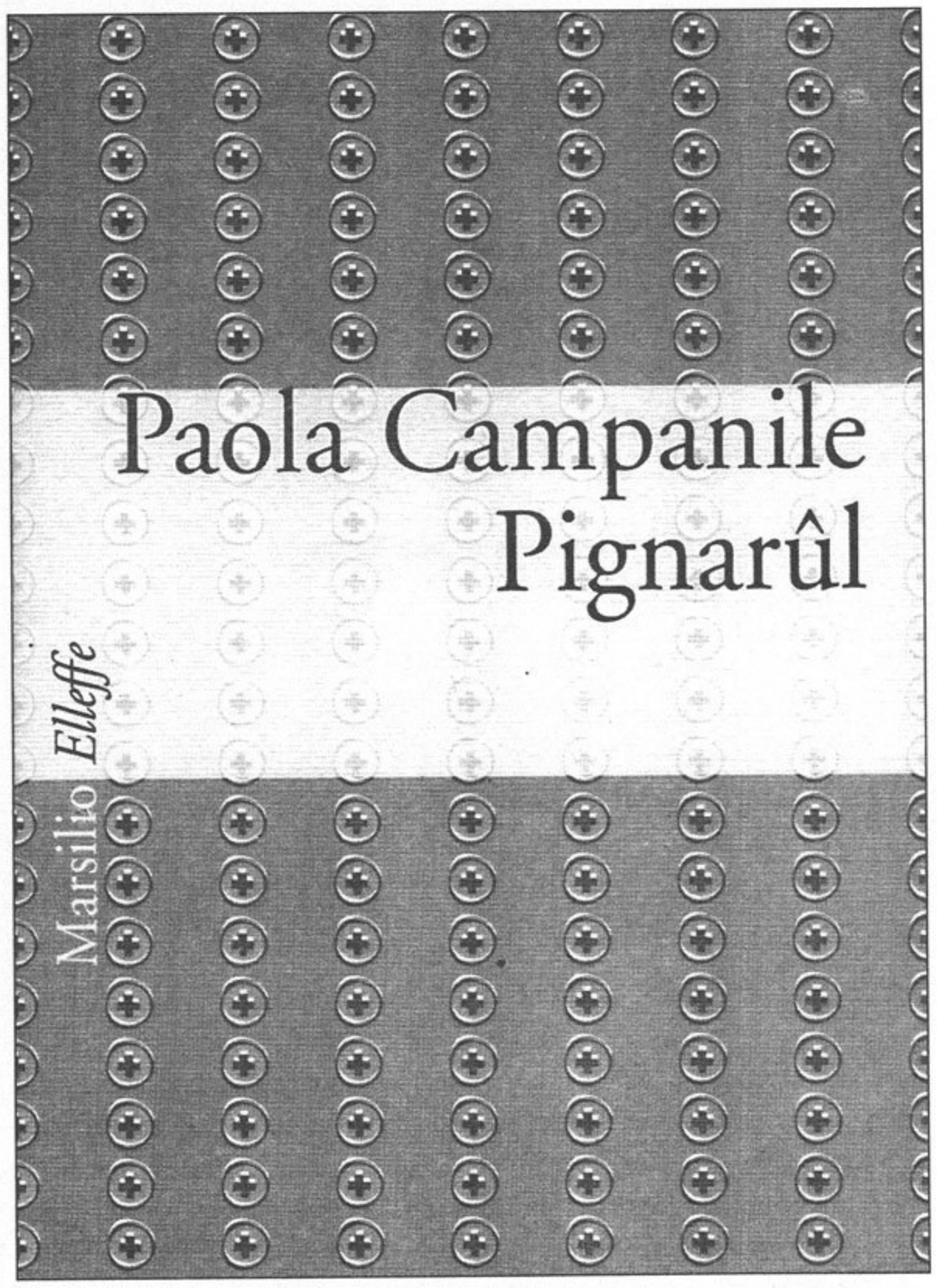
Maria Jatosti descrive benissimo le "difficoltà che comportava [...] essere donna in una società non solo maschile ma arretrata, povera, contadina e analfabeta" alla fine degli anni '50: lo "scrollarsi di dosso il fardello del proprio 'ruolo', [movendosi verso] la presa di coscienza, l'assunzione di identità" (*Sulla scrittura delle donne*, in "Il Gabellino", Grosseto, II, 1,

aprile 2000, pp. 7-8). Ma così come la donna doveva crearsi un suo spazio l'uomo doveva cederlo ed accettare la rapida successione dei cambiamenti. Sappiamo da Bianciardi stesso, e da Pino Corrias, come lo scrittore vivesse con disagio la sua travagliata vita sentimentale e sessuale, mentre meno combattuto appare lo stesso orizzonte interno per Fo, che ha poi riversato, almeno in parte, un aspetto di questo tentato adeguamento in *Coppia aperta quasi spalancata*. Ma qui voglio discutere del loro trattamento delle più stigmatizzate delle donne, quelle escluse anche dalla legge (n. 23, 1/2/45) che estendeva alle donne il suffragio universale: le prostitute.

Bianciardi e Fo partono pressappoco dalla stessa posizione maschilista e reazionaria che differenzia "la prostituta moderna, nelle sue varie sottospecie di cortigiana, mondana, amante, ganza, mignotta, zoccola, druda, ragazza-squillo, passeggiatrice, giù giù fino alla battona, alla barbona, alla spolverona e alla merdaiola, infima categoria che annovera le pestatrici di cacche canine negli stradoni bui di periferia, a notte [dalla] puttana però, secondo vorrebbe la parola antica che indicava, quando c'era, il mestiere. Non a caso la donna innamorata, accaldata, linfante, si glorierà di quest'antica parola corporativa e ti dirà, nel momento supremo, fastidioso, quando si allentano i nessi del vivere secondo paradigma — e allora i simboli svaniscono lasciando soltanto la realtà reale — ti dirà di sentirsi puttana" [*La vita agra*, Milano, Rizzoli, 1962, pp. 71-72]. Questa bianciardiana differenziazione è, inizialmente, molto meno marcata nel primo teatro di Fo dove la prostituta, oltre ad essere parte integrante dello spaccato sociale, è soprattutto oggetto erotico sulla scena e pirandelliana "corda pazza" che, dal basso della sua marginalità sociale, mette a nudo scomode verità.

Le prostitute popoleranno in gran numero le tavole del teatro di Fo in concomitanza con la ratificazione della legge Merlin (n. 75, 20/2/58) che abolisce la regolamentazione della prostituzione e ne proibisce lo sfruttamento. Quello stesso autunno, infatti, Fo presenta *Ladri, manichini e donne nude*, i cui quattro atti unici trattano almeno di sfuggita della prostituzione, vista da prospettive diverse. Ne *I cadaveri si spediscono e le donne si spogliano*, l'atteggiamento ostile da parte del fidanzato nei confronti di Francisca, donna sicuramente intraprendente e protagonista di questa farsa, si manifesta con il sospetto di prostituzione. Diverso l'atteggiamento ne *L'uomo nudo*, l'uomo in frac dove l'autore mostra, in chiave comica, uno degli effetti della legge: una prostituta che, invece di attendere i clienti nella casa chiusa, è costretta a cercarseli in strada. Mentre *Gli imbianchini non hanno ricordi* è addirittura ambientato in un bordello comprato a seguito delle "svendite" effetto della legge Merlin e gestito da una *maîtresse* per la quale la sua casa di piacere è ragione di vita, tanto da portarla a fingersi vedova pur di mantenerla in essere. Il sogno di un amore romantico delle ex-prostitute legali, ora clandestine, diviene realtà quando alla fine della farsa si rifaranno sulla loro sfruttatrice, ora tramutata in manichino, accalappiandosi suo marito ed i suoi due sosia imbianchini. Finale ancora più rosa per la Bionda prostituta "occasionale" de *Gli arcangeli non giocano a flipper*, 1959, che corona il suo purissimo amore con nozze in bianco. Dei due sposi è la Bionda ad indicare la vendita del corpo della donna come libero scambio e metodo di sopravvivenza: l'unica differenza tra prostituzione e matrimonio è, secondo lei, da ricercarsi nell'accettazione sociale! Addirittura puritana la bella *chanteuse* Luisa, in *Aveva due pistole con gli occhi bianchi e neri* del 1960, che rimane oggetto erotico nel triangolo con il marito gangster, a cui è fedele nonostante l'amore per il prete colto da amnesia. Fo è qui ancora impegnato a creare un "suo" teatro, non è ancora arrivato al teatro di accusa ed il degrado sociale si indovina solo tra le righe. Qui si tratta di una continuità d'uso del personaggio della "puttana di buon cuore", che ha origine teatrale con Menandro nella Grecia della Commedia Nuova e che è continuata fino all'Ottocento, sicuramente fino a Labiche ed a Feydeau, che propone una visione edulcorata della prostituzione, fortemente maschilista e reazionaria. Ed eccoci quindi tornati alla "antica concezione" di prostituzione caldeggiata da Bianciardi che vede la prostituta più che compiacente, innamorata. Il cinema quadrò il cerchio, con qualche anno di ritardo, mostrando il lato oscuro della nuova legge e dell'Italia del boom, il cui esempio più celebre rimane *Adua e le compagne* di Antonio Pietrangeli, 1960 [Ciak d'oro nel 1961 come miglior film italiano dell'anno].

Bisogna riconoscere a Bianciardi una maggiore chiarezza di idee visto che nel '62 scrisse che "il prostituirsi non è mestiere, che si ama e si pratica perché bello, ma daccapo un mezzo e uno strumento per procurarsi il denaro [...] e la prostituta odia il coito" mentre Fo ha continuato fino al '72 a rappresentare prostitute felici e la prostituzione come una, seppure paradossale, scelta migliore rispetto al lavoro in fabbrica. Solo nel '77 incontriamo una prostituta diversa: sfruttata in fabbrica, in casa e sul marciapiede. Il teatro di Dario Fo, e qui aggiungerei Franca Rame per la sua collaborazione cosciente e fattiva alla produzione dagli anni '70, ha perso quindi quella visione idilliaca della prostituzione, che proponeva agli inizi, in favore di una visione sociale d'insieme che non condanna la prostituta ma le cause che portano alla prostituzione stessa e coloro che ne approfittano. La prostituta è vittima ed il ritratto psicologico delle ultime prostitute, dato da poche, sapienti battute, le vede come donne distrutte: violentate perché, nelle parole della Rame "è più dignitoso tutto che non sopportare qualcuno che ti entra nella pancia" [citata in Cinzia Sasso, *La solitudine dopo lo stupro. "Ora tutto il paese mi ignora"*, in "La Repubblica", Roma, 19 marzo 2000]. Chissà se, avendone avuto il tempo, anche Bianciardi non sarebbe arrivato alla stessa conclusione?



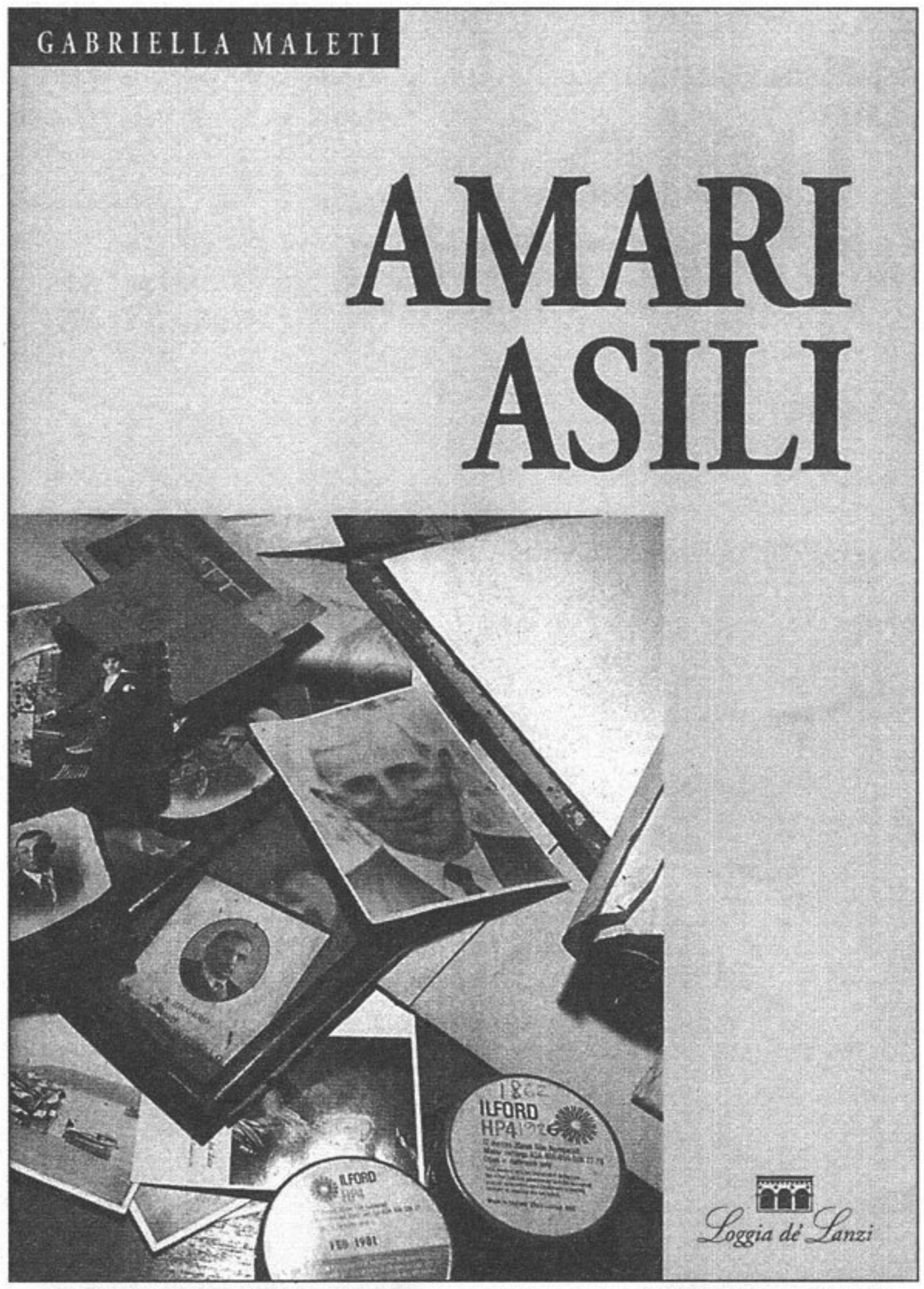
Edizione del 2001

"Cinquant'anni di bibliografia bianciardiana"*

Piero Innocenti

In questo anno 2002 ricorre l'ottantesimo anniversario della nascita di Luciano Bianciardi che, prima di entrare, per così dire, nel mercato nazionale della cultura, fu direttore — come tutti sanno, ma molti dimenticano — della Biblioteca Chelliana. Un contributo in anticipo alle celebrazioni che verranno (ma ne verranno?) è dato da questo lavoro di Irene Gambacorti, che raccoglie cinquant'anni di bibliografia bianciardiana, soggettiva ed oggettiva (vale a dire, *di* e *su* Bianciardi). L'opera si divide in tre parti: I. *Opere di Luciano Bianciardi*; minuziosamente divise in quattordici sottosezioni, tenendo conto sia della forma editoriale, sia del genere formale, dal punto di vista letterario, cui appartengono i singoli lavori, per un totale di 1309 numeri. II. *Cinema, teatro, televisione, radio*, parte divisa a sua volta in cinque sottosezioni (testi per teatro televisione e radio, interventi in programmi culturali e dibattiti radiotelevisivi, e poi film tratti da opere di Bianciardi, film e spettacoli teatrali su Bianciardi, interviste dibattiti servizi radiotelevisivi su Bianciardi): si va dal numero 1310 al numero 1352. III. *Opere su Luciano Bianciardi*, divise in sei sottosezioni (monografie, interventi in volume, interventi in periodici, opere letterarie, opere figurative, tesi di laurea e di dottorato), che occupano i numeri da 1353 a 2338. Questa media di più di quaranta lemmi all'anno, circa, non si distribuisce uniformemente lungo il cinquantennio considerato, ma le voci tendono ad infoltirsi via via che si viene verso la contemporaneità. Fanno da corredo l'indice degli autori e l'indice delle testate citati. Il materiale è stato tutto visionato di prima mano, in originale o in fotocopia; i casi dubbi sono stati espunti, così come è accaduto per i materiali ad esplicita finalità scolastica, come si spiega nell'*Avvertenza*: complimenti all'autrice, per il metodo e per la pazienza: anche se, come si sa, in bibliografia la pazienza è metodo, e viceversa. L'ordinamento è cronologico e, all'interno, alfabetico.

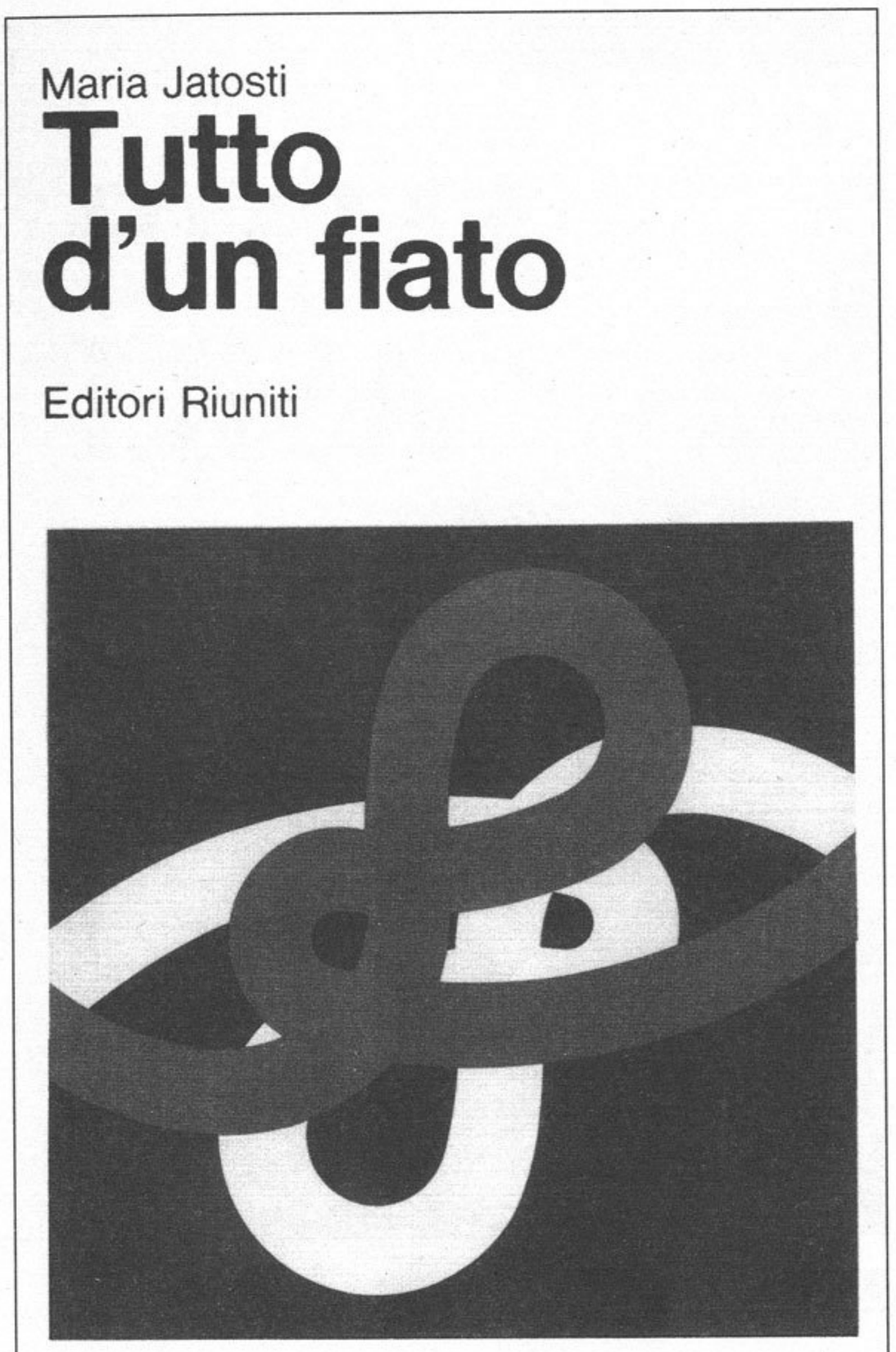
Lo strumento è molto ben fatto; come tutte le buone bibliografie, nella sua apparente oggettività e neutralità fa emergere dati che da quantitativi diventano subito qualitativi, solo che si ponga mente alla loro serialità; e ciò induce ad alcune riflessioni. Prima di tutto, riguardo allo stato dei testi bianciardiani. È evidente che c'è da qualche anno una ripresa di interessi per Bianciardi, ma pare anche di poter dire che all'attenzione non sembra avere corrisposto sempre un'adeguata cura filologica: molti degli ultimi prodotti editoriali, specialmente per quanto attiene alla raccolta di scritti giornalistici, lasciano sotto questo profilo alquanto a desiderare. Gambacorti segue il riemergere di questa attenzione passo dopo passo, incrocia i dati, cita le fonti e consente di raccogliere più di un materiale utile per il filologo che verrà (che rompiscatole i filologi! come diceva Nietzsche, vanno sempre a cercare le cose *come sono veramente andate*). In secondo luogo, viene da riflettere sulla figura del bibliotecario: Bianciardi è stato poco nelle biblioteche, ma per quel poco il suo operato non si è limitato ad interessi esclusivamente grossetani; le sue motivazioni, e in parte anche i risultati che ha conseguito, sono probabilmente degni di essere studiati nel quadro di una riflessione più generale sull'organizzazione delle biblioteche in Italia negli anni successivi alla seconda guerra mondiale. Agiscono, in lui bibliotecario, molle forti di riscatto sociale e di concezione illuminista della biblioteca, secondo una vena che non ha mai trovato pieno sbocco nella nostra tradizione professionale.



Edizione del 1994

In terzo luogo viene il Bianciardi letterato. La ripresa di interesse per l'autore grossetano sembra coinvolgere riflessioni sulla sua cifra stilistica, meritevoli forse di essere approfondite, e da vedere sotto il segno di un apprendistato duro, rubato al lavoro quotidiano, quello grevemente finalizzato alla sopravvivenza. Voglia di esprimersi, si direbbe, con una ricerca della forma non sempre compiuta, ma sempre autentica e sofferta. In quarto luogo viene il Bianciardi traduttore, strettamente legato alla faccia precedente. A questa attività fu dedicato qualche anno addietro, dalla stessa Fondazione Bianciardi, uno specifico seminario di studio (*Carte su carte di ribaltatura*), in occasione del quale emerse la duplice valenza di una attività in gran parte svolta per puro mestiere editoriale, in parte invece collegata alle esigenze di inserimento nel panorama letterario in lingua italiana degli autori più vivaci, e qualche volta scandalosi, del panorama internazionale: scelte, magari, anche condivise, e però subite, su cui il traduttore ebbe sempre scarsissimo margine di decisione (Bianciardi non arrivò mai a posizioni di preminenza, nel mercato editoriale). Occorrerebbe forse, oggi, riprendere i risultati di quel seminario nel quadro di una riflessione più ampia sulla traduzione letteraria e il suo trattamento editoriale. Va da sé che Bianciardi stesso ne ha dato il più graffiante ritratto nel suo *Lavoro culturale*.

Viene buon ultimo, ma non certo il meno importante, il Bianciardi intellettuale/politico, che in sostanza si lega a tutti i precedenti. La vena d'interessi sociopolitici, qualche volta decisamente anarchica o anarcoide, di Bianciardi ha dato luogo,



Edizione del 1977

nella sua figura tormentata, ad un'originale miscela di provincialismo e di vivissima percezione dei fermenti più nuovi della società italiana; il suo rapporto contraddittorio con le varie formazioni politiche della sinistra ufficiale dell'epoca è stato vissuto all'interno di una dimensione psicologica meritevole tutt'oggi di essere studiata, anche in un quadro politico-intellettuale del tutto cambiato. Dovrà anche essere studiato meglio il tratto, evidente nel tardo Bianciardi (curioso usare questo aggettivo, per un uomo che non ha fatto in tempo neppure a diventare anziano), della volontà di comparire mediaticamente, come si direbbe oggi: ben inteso, secondo i *media* dell'epoca. Di qui l'interesse per il calcio (sport di massa), per il cinema e per la alla sua epoca nascente televisione (spettacoli di massa ambedue); fino a quel comparire, concessione forse a Narciso, nel nome di una rubrica giornalistica: "Telebianciardi", che non può non evocare, anticipandoli, i successivi "Telemike" e, perché no, "Sgarbi quotidiani", che a partire da qualche anno dopo di lui (egli muore all'inizio del decennio che finisce col trionfo delle TV private, che allora, non senza equivoco, sia chiamavano "libere") avrebbero fatto definitivamente slittare il concetto di "spettacolo di massa" nella identificazione con "spettacolo spazzatura". Quando però quella identificazione non si era ancora compiuta, un altro grande della letteratura italiana contemporanea, Pasolini (anch'egli di tragica vita e tragica fine) coltivò quei medesimi interessi con lo stesso senso della incipiente omologazione della società di massa e con la stessa venatura polemica contro la sinistra "ufficiale".

Il lavoro di Gambacorti, tornando al pretesto iniziale, ci è guida preziosa nell'avventurarci su un terreno occupato, ma ancora lontano dall'essere esplorato criticamente, e quindi ne dobbiamo gratitudine sia all'autrice, sia alla Fondazione, che ne ha sostenuto il lavoro e che lo ha condotto in luce, dimostrando così che *pietas* e senso critico, guidato dal buon metodo, possono, e forse debbono, andare di pari passo.

* Testo, riveduto dall'autore, della relazione tenuta in occasione della presentazione del "Quaderno" 8 della Fondazione Luciano Bianciardi (Irene Gambacorti, *Luciano Bianciardi. Bibliografia 1978-1998,* Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2001, pp. 339), tenutasi a Grosseto il 14 dicembre 2001.

Scuola

Gli interventi di questa sezione sono stati esplicitamente sollecitati dalla lettera circolare, qui di seguito pubblicata, indirizzata a tutti coloro — scrittori del *Fondo Autori Contemporanei*, redattori di riviste che hanno partecipato alle iniziative della Fondazione e, in genere, collaboratori del "Gabellino" — che risultavano accomunati dall'essere insegnanti di scuola secondaria.

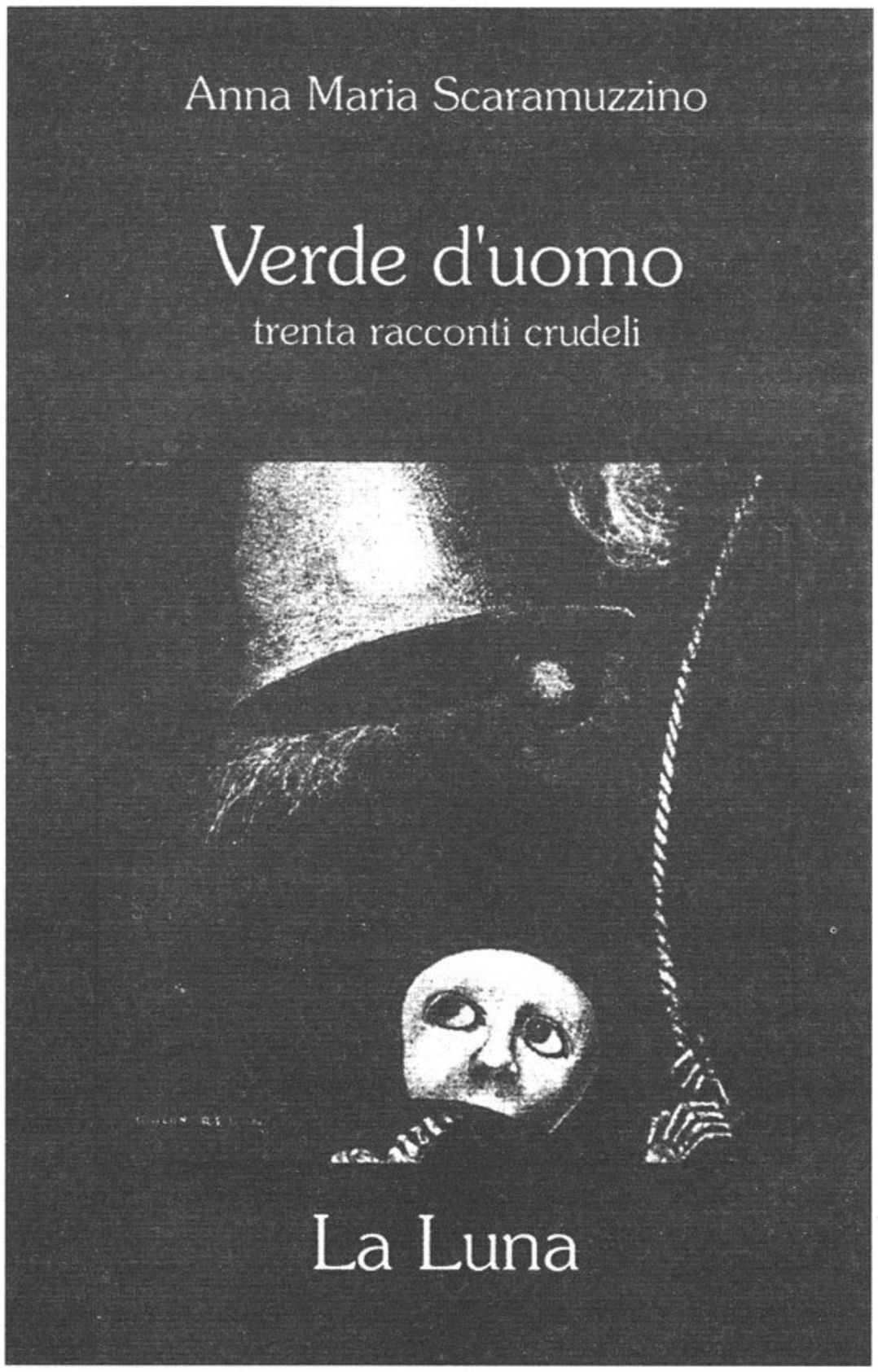
Siamo convinti da molti segni di trovarci ad un passaggio altamente drammatico della storia, anche perché abbiamo perduto non diciamo bibliografie, ma persino le mappe e l'alfabeto per comunicarci quanto sta accadendo nel mondo. Così la strategia migliore sembra essere ridurre le cose all'essenziale, partire dalla responsabilità diretta di ciò che si è tutti i giorni, di ciò che si fa.

Siamo uomini e donne di cultura, ossia che scrivono e leggono perché interrogati dalle domande fondamentali dell'uomo. Ma il lavoro che ci dà il pane, che ci chiama la mattina dal letto è il mestiere d'insegnante. Anche questo, come ci è capitato di dire, ha a che fare con le condizioni stesse della cultura e anzi, per essere più precisi, con il diritto elementare di cittadinanza. La vastità e la velocità con cui vengono compromesse le condizioni dell'istruzione di massa conseguite tra i Sessanta e i Settanta del secolo scorso, sono paragonabili solo con il silenzio che le circonda; un silenzio sinistro che dà ragione al concetto brechtiano, secondo cui quando i morti affollano le strade passano inosservati.

Il fatto che "Il Gabellino" sia un semestrale ci impedisce di fare la cronaca, ben più veloce della nostra cadenza, ma ci permette uno sguardo più profondo e meditato. Crediamo altamente utile, nella condizione attuale, l'opera di testimonianza: io ho visto questo, io faccio quest'altro. Dire i nomi e i cognomi, parlare contemporaneamente di noi e dei nostri alunni, del nostro lavoro di insegnanti-persone-di-cultura: attraversare il nostro confine interno. Una testimonianza che provi un discorso generale, che sia insomma l'avvio di un'auto-inchiesta. La rilevanza sociale e storica degli argomenti attenuerà il rischio che divenga un modo di guardare il proprio ombelico. Certamente aiuterà a incrinare il silenzio omertoso, a diminuire il grado della nostra correità. Chi, per esempio, meglio di un insegnante sa quanto l'apprendimento sia profondamente condizionato da ciò che la persona è nei suoi aspetti familiari e ambientali, quindi intima-

mente storici e sociali? Nessuno meglio dell'insegnante ha esperienza del fatto che l'istruzione e la cultura sono di classe.

Proviamo a suggerire qualche tema: diritto all'istruzione come diritto universale; scuola pubblica come diritto ad un luogo di confronto/scontro tra idee e condizioni diverse; la scuola come apprendimento e come formazione; la scuola come luogo della trasmissione e della produzione culturale; l'insegnamento come obbedienza alla società esistente e come allusione ad un possibile o non-ancora.



Edizione del 1991

Scuola e potere

Velio Abati

Quando ciò che si voleva presentare come eterno — qualcuno si ricorda le tesi sulla fine della storia circolate negli anni Novanta? — mostra la sua precarietà, l'azione culturale e politica tesa a smascherare la pretesa naturalità di ogni condizione e pensiero storici guadagna terreno, per cui ne può ridivenire evidente la genealogia, ossia che è opera di una costruzione. L'insieme delle riflessioni degli ultimi tempi sulla nazione come costruzione "artificiale" ne sono un esempio.

In un vecchio saggio Bourdieu spiega l'importanza della costruzione della lingua legittima per l'unificazione nazionale avvenuta nell'Europa occidentale e come essa sia opera dell'affermarsi di un sistema d'insegnamento guidato dallo Stato. Né, a giudizio del sociologo, si tratta di una funzione conclusa: "la lingua legittima è una lingua semiartificiale che deve essere sostenuta da un lavoro permanente di correzione, che incombe sulle istituzioni particolarmente preposte a tale scopo e, nello stesso tempo, sui singoli locutori. Attraverso la mediazione dei grammatici, che fissano e codificano l'uso legittimo, e dei maestri, che lo impongono e lo inculcano con innumerevoli azioni di correzione, il sistema scolastico tende, in questo campo come altrove, a produrre il bisogno dei propri esercizi e dei propri prodotti, lavoro e strumenti di correzione" (Pierre Bourdieu, *La parola e il potere*, traduzione di Silvana Massari, Napoli, Guida, 1988, p. 41). In questo modo è assegnato al sistema dell'istruzione un compito costante di gerarchizzazione sociale: "sottomesso al verdetto dei guardiani della cultura legittima, il mercato scolastico è strettamente dominato dai prodotti linguistici della classe dominante e tende a sanzionare le differenze di capitale preesistenti: l'effetto cumulato di un capitale culturale debole, e d'una scarsa propensione ad arricchirlo attraverso l'investimento scolastico, espone le classi più sguarnite alle sanzioni negative del mercato scolastico, cioè all'eliminazione o all'autoeliminazione precoce che segue un insuccesso. Gli scarti iniziali tendono dunque a trovarsi riprodotti per il fatto che la durata dell'educazione tende a variare con il suo rendimento, essendo i meno inclini e adatti ad accettare e ad adottare il linguaggio scolastico anche i meno esposti a questo linguaggio, ai controlli, alle correzioni e alle sanzioni scolastiche" (p. 43).

Alla luce delle attuali tendenze le riflessioni di Bourdieu mi sembrano particolarmente utili, non solo là dove ci inducono a riflettere come la de-locazione di una lingua nazionale quale, mettiamo, l'italiano, rispetto a quella sorta di iperlingua che è divenuto l'inglese sia effetto della nuova costruzione ipernazionale messa in pratica dagli Usa. Se è vero, come dice lo studioso, che il sistema dell'istruzione tende a conservare le gerarchie sociali attraverso la differenziazione degli anni e dei livelli di scolarità, la corrente, rapida inversione di marcia rispetto alla scuola di massa registrata negli anni d'oro del capitalismo novecentesco rende espliciti i meccanismi regressivi delle società contemporanee, dato che riduzione del corso di studi, canalizzazione precoce, discriminazione qualitativa dei percorsi formativi sono la robusta tendenza dominante.

Inoltre, se la scuola ha costituito lo strumento dello Stato per affermare il dominio culturale e di classe della borghesia europea nell'età moderna, il fatto che oggi da ogni lato si proceda alla de-statalizzazione del sistema dell'istruzione — per intero, con il finanziamento pubblico alle scuole private, o per pezzi, con la diminuzione delle ore e delle materie curricolari, con l'inserimento di servizi a pagamento nelle scuole pubbliche, ecc. — fino al traguardo prossimo dell'abolizione del valore legale del titolo di studio, non è perché la scuola non serva più alla selezione sociale, ma perché le leggi di mercato, cioè del capitale, si applicano direttamente sullo stesso sistema dell'istruzione. Una linea, questa del comando diretto del capitale sulla società, riscontrabile in ogni direzione del vivere sociale e da cui è scaturita la parola d'ordine (per altro straordinariamente antifrastica) dello stato leggero. Indice quest'ultima, a sua volta, della pericolosa ridistribuzione in atto delle gerarchie tra gli stati, da cui sgorgano conti-

nue ragioni di conflitto armato, e della drammatica pressione prodotta sulle condizioni materiali di vastissime aree di popolazione nel sud e nel nord del mondo, da cui viene alimentata la spirale tragica violenza/repressione.

Giù, dunque, dalle nostre colonne. Di nuovo tutti a parlare dell'uomo e dei suoi problemi attraverso una letteratura che torni ai temi e ai problemi e lasci sullo sfondo l'estetica. Giù tutti a re-insegnare la Storia, i suoi barbari antichi e recenti, i suoi delitti, le sue bassezze, le sue storture e la gloria dei suoi sofferti progressi. Suona a vera vergogna che gli studenti subiscano, fin nei dettagli, la storia medioevale o quella del Risorgimento e si siano fermati al 1918 "perché non c'era tempo".

Il tempo c'è, se si ritrova il coraggio, se non si è capito che l'atro presente nasce dalla non conoscenza, dai limbi del *non luogo*. Bisogna tornare alla passione, ri-compromettersi, ripartire.

"I metodi passano, i contenuti restano"

Luciano Caniato

L'istruzione è un diritto della persona e come tale non può essere dato una volta per sempre. A questo dovremmo pensare per risolvere i problemi dell'analfabetismo di ritorno cui è strettamente legato il presente momento politico. Studi di settore, infatti, avvertono che sessantasei italiani su cento sono incapaci di comprendere una frase semplice, di fare un calcolo elementare, di capire cause e conseguenze di un fatto con poche variabili. E i corsi serali per adulti sono pochissimi. E nessun governo ha ancora pensato di potenziarli.

Eppure molti uomini e donne senza diploma di scuola superiore sarebbero desiderosi di tornare tra i banchi per rifondare o potenziare le loro basi culturali, per affrontare con più profondità il mondo che cambia, per non essere esclusi dalle novità, per capire maggiormente le problematiche dei loro figli. In una parola per non perdere l'ultimo treno.

Insegno a studenti-lavoratori (di età variabile tra i 18 e i 60 anni) che frequentano un regolare corso statale sacrificando il loro riposo serale per conseguire un diploma di ragioneria e so quanto importante sia che qualcuno creda ancora nella loro possibilità di riscattare precedenti errori, di risanare traumi pregressi dovuti spesso a strutture e ad insegnanti che hanno fatto di tutto per emarginarli e per far loro mettere in soffitta la voglia di apprendere.

Sono persone straordinarie che, se ricevono calore, si scaldano, che mutano poco alla volta la loro precedente lontananza dalla cultura in un amore intelligente per il nuovo, che recuperano curiosità, voglia di esserci, di partecipare-dire.

Spetta a me, come insegnante di lettere e di varia umanità, comunicare speranza (anche se quello che accade attorno mi sconforta e assomiglia a un temporale con annessa potentissima grandine), ri-animare la memoria storica, ri-avviare i *file* di riassestamento del raziocinio, indicare luoghi, strumenti, mezzi per potenziare una cultura che, appena seminata, si fa piantina bisognosa di essere annaffiata, potata, rinvigorita.

E non importa se sono rimasto da solo, se i colleghi migliori, quelli che credevano in ciò che facevano (e lo facevano bene e disinteressatamente), sono andati in pensione o sono stati colti da depressione-disperazione. Io resisto, stressato, angosciato, disamorato per la stupidità della mia Parte, ma resisto. Perché i punti di riferimento sono pressoché scomparsi e tocca a chi crede nell'uomo tenere accesa la sua piccola lanterna quando il mare è in tempesta.

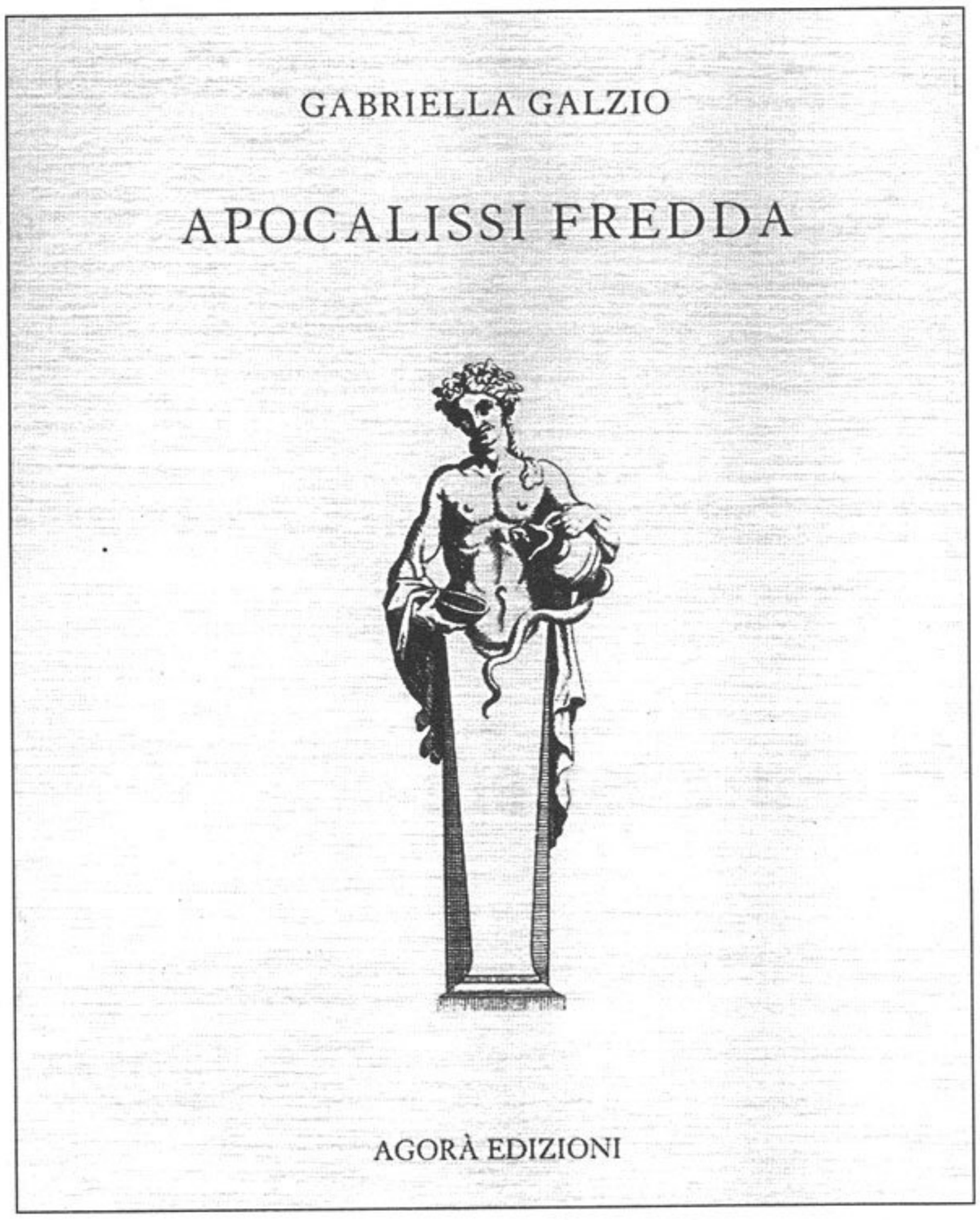
E poi è ora di dirla tutta: negli ultimi trent'anni la Scuola si è nutrita di metodi e strumenti abbandonando i contenuti. I metodi passano, i contenuti restano. La conoscenza interiorizzata nutre e rivitalizza le democrazie. L'ignoranza è brodo di cultura per far nascere, crescere e mantenere a lungo regimi e dittature.

Considerazioni sulla scuola del terzo millennio

Maurizio Casagrande

"Se vogliamo che tutto rimanga
come è, bisogna che tutto cambi"
(Giuseppe Tomasi di Lampedusa,
Il Gattopardo)

In un precedente intervento sul periodico della Fondazione ("Il Gabellino", III, 3, maggio 2001, "Dossier" 4, pp. 9-10) avevo concluso le mie argomentazioni in favore di una visione nobile e "oscura" della poesia (e della scrittura) sollevando qualche

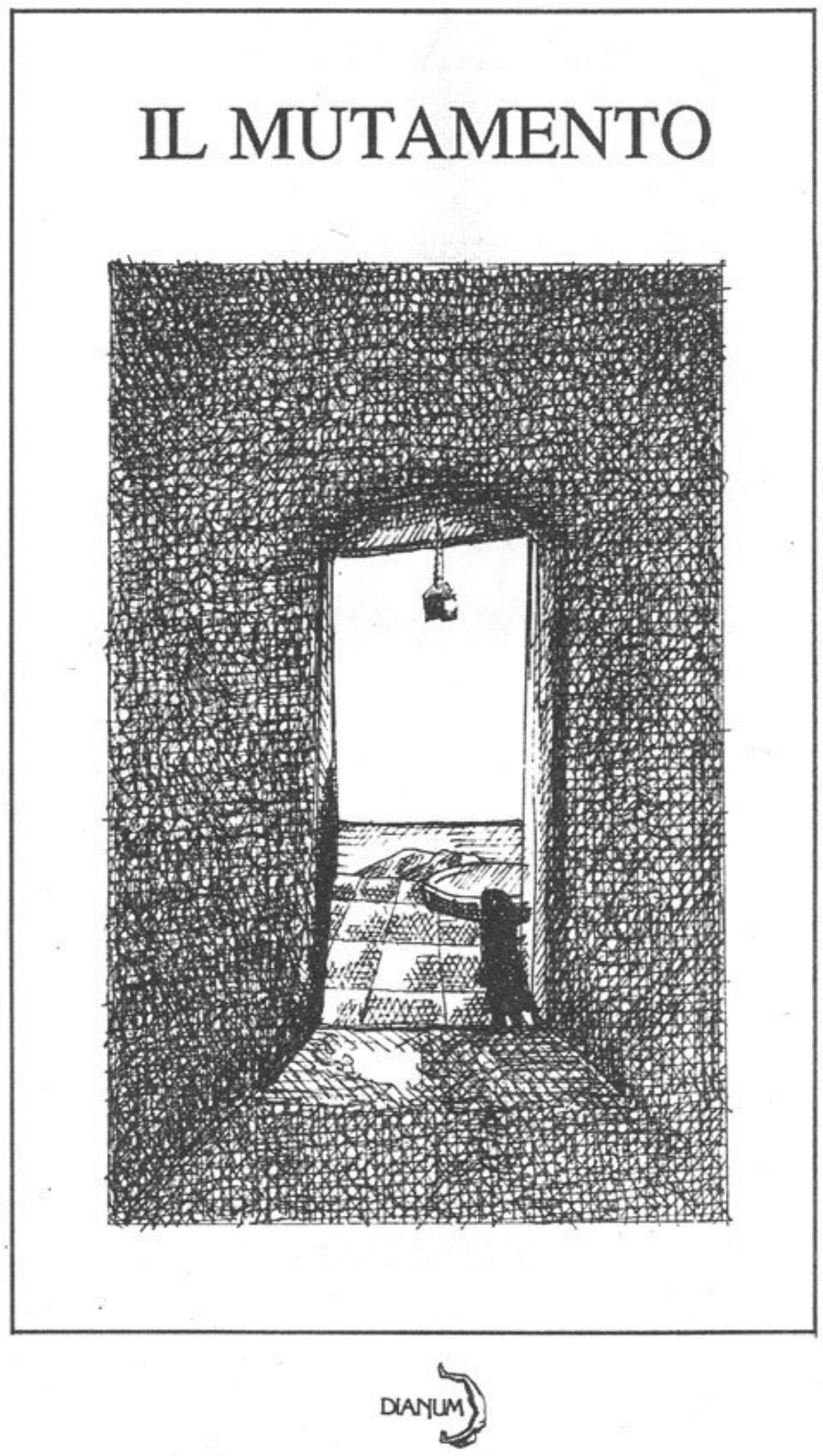


Edizione del 2001

perplessità sulla possibilità di realizzare in concreto una reale democratizzazione della cultura. Piuttosto che attenuarsi i miei timori si sono venuti rafforzando nell'assistere, pur se solo da lontano, alla desolante rappresentazione allestita dal Ministro della pubblica istruzione in quel di Roma nel mese di dicembre, ultimo colpo di piccone finalizzato a smantellare la riforma introdotta dal predecessore diretto — con tutti i difetti che questa poteva avere e che aveva, a cominciare dalla tendenza ad eccedere nella burocrazia delle carte e degli adempimenti, per passare alla macchinosità nella procedura di valutazione e nei suoi apparati, arrivando fino alle concessioni alla logica d'impresa — e, con essa, l'intero sistema-scuola del paese, una scuola sul cui futuro gli unici a non avere diritto di parola sembrano essere proprio i soggetti primari: studenti ed insegnanti (ma non è una novità).

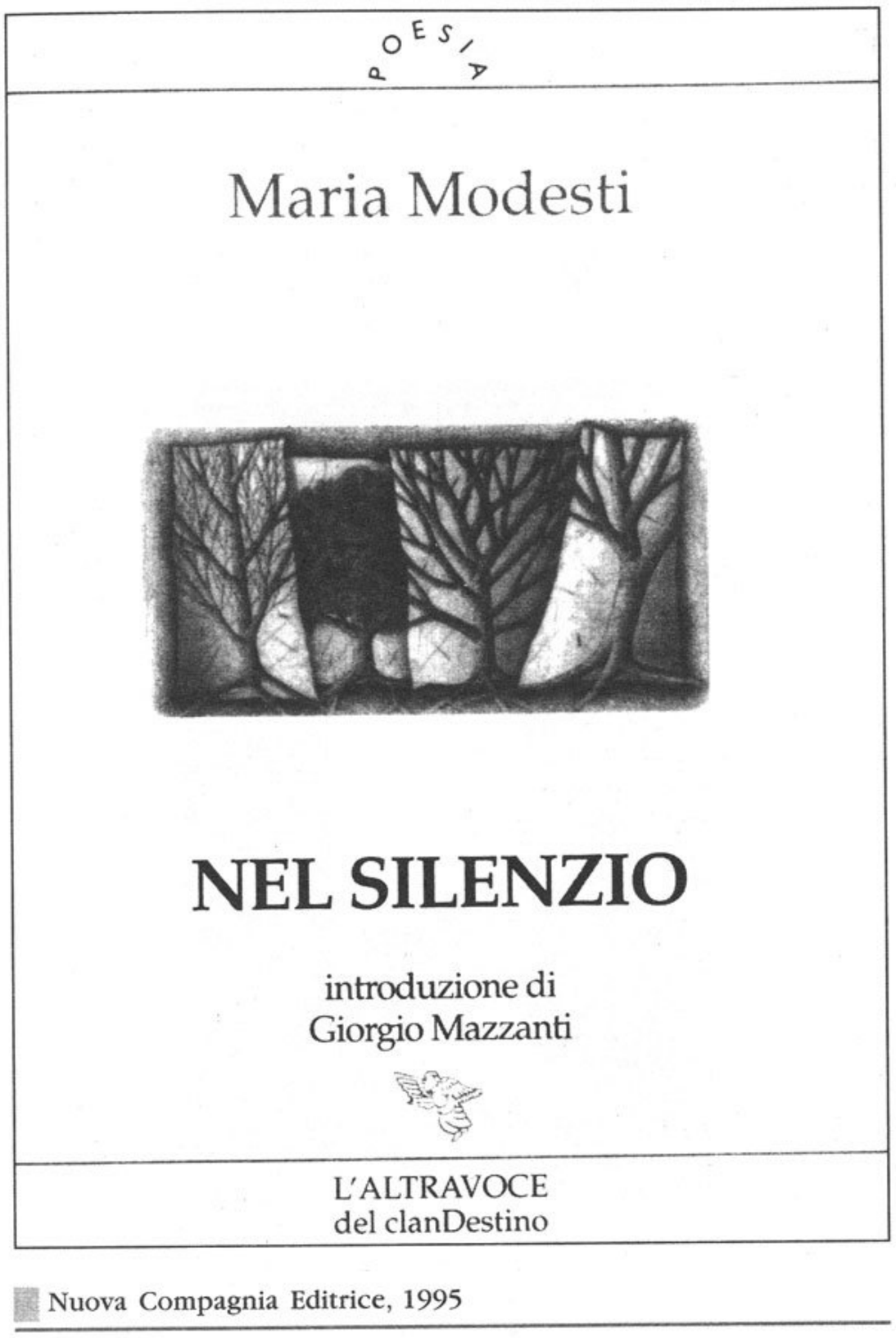
Sarebbe troppo facile — e anche ingiusto: fatta eccezione per le iniziative coraggiose dell'Onorevole Brocca e per poche isole felici, le scuole-polo, raramente i governi della prima repubblica dal secondo dopoguerra a tangentopoli avevano preso in seria considerazione il sistema scolastico con gli studenti e gli insegnanti che vi operavano all'interno, le loro attese e il loro potenziale intellettuale e umano quasi sempre frustrato — addossare tutte le responsabilità della crisi del settore alla Signora Moratti, tuttavia è incontestabile che ultimamente, a partire dall'insediamento a *Palazzo* dell'ultimo governo Berlusconi, si siano moltiplicati i segnali di irrigidimento e di conservazione, del vecchio nel timore del nuovo, da parte delle autorità preposte. I fatti parlano da soli: dapprima la campagna di Storace contro i libri di testo di storia e contro i criteri di adozione dei medesimi da parte dei docenti, gettando palate di fango e di discredito sugli uni come sugli altri; poi le promesse, non del tutto mantenute all'inizio dell'anno scolastico in corso, sulla completa copertura delle cattedre attraverso — bisogna riconoscerlo — nuove immissioni in ruolo di docenti abilitati all'insegnamento; arriviamo così ai finanziamenti concessi generosamente alle scuole private in regioni quali la Lombardia ed il Veneto (per quelle pubbliche, viceversa, si profilano tempi di vacche magre), parallelamente allo smantellamento dei provveditorati e all'annunciata integrazione in ruolo di oltre 10000 docenti di religione — ma senza concorso e attingendo a quali risorse? — che non possono apparire sotto altra luce se non quella del privilegio, per concludere con l'infelice trovata di quell'onorevole che proponeva l'istituzione di un numero verde al quale ogni bravo cittadino avesse facoltà di segnalare nomi e cognomi di insegnanti in sospetto di "eresia". L'ultima spallata è giunta con il progetto di riforma della riforma ad opera di Letizia Moratti che ha convocato, prima a Foligno — e la cornice medievale si addiceva in pieno all'iniziativa — poi a Roma, gli "Stati generali" della scuola. Per chiunque abbia un minimo di familiarità con la storia europea simili etichette suonano quanto meno sospette, né potrebbe essere più esplicita l'intenzione di riorganizzare l'istruzione su base di censo e di ceto, con la squalificazione che ne consegue per i professionisti dell'insegnamento come per i discenti. Forse però il Ministro ha trascurato un altro dettaglio non proprio insignificante: quando infatti, nel maggio del 1789, Luigi XVI convocava l'Assemblea degli Stati generali della Francia, metteva in moto senza volerlo il più radicale movimento di trasformazione della società moderna fino alla rivoluzione sovietica. *Lapsus* o distrazione? Sarebbe interessante saperlo, come ci piacerebbe conoscere in quale "stato" i nuovi mandarini del Palazzo vorrebbero ridurre i professionisti del sapere, i sempre più deprecati insegnanti, benché non sia necessario un grande sforzo d'immaginazione: aumento dell'orario di cattedra a 25 ore, flessibilità dei ruoli, tagli drastici ai finanziamenti nel settore della pubblica istruzione come della Sanità o dell'Assistenza sociale

Annarosa del Corona



Edizione del 1988

(ma non si lesinano investimenti sproporzionati nel settore della Difesa, dell'Ordine pubblico o in operazioni militari di assai dubbia utilità e opportunità a fianco e in nome degli States), forte limitazione delle competenze riconosciute alle RSU, mentre si concretizza uno svuotamento dall'interno di quell'esame di Stato appena entrato a regime. Simili orientamenti farebbero pensare ad una precisa volontà di squalificare la residua dignità della professione d'insegnante appiattendola sui più triti luoghi comuni che vedono nel docente, in generale, un fannullone, uno scioperato, nella migliore delle ipotesi qualcuno che ha optato per un posto sicuro giacché non sarebbe in grado di fare nient'altro, un parassita anche, quando non lo si dipinga quale potenziale corruttore della gioventù (Socrate e Pasolini insegnano, ma anche don Milani) o temibile sovversivo. Non ci sembra il caso di controbattere a tali bassezze, ma ciò che inquieta è che opinioni come queste trovino alimento, molto spesso, alla base piuttosto che al vertice, tra le famiglie degli studenti cioè, piuttosto che nel pensiero o nelle dichiarazioni dei nostri parlamentari, segno che qualche elemento di verità lo contengono. E tuttavia, per chi continua a fare con serietà il proprio dovere — e non sono pochi — è desolante vedere come la fatica, l'impegno speso nella preparazione delle lezioni, dei compiti in classe, delle griglie d'analisi su un testo, per non parlare della mole di ore riservate, fuori dall'aula, alla correzione degli elaborati o ad altre attività



connesse alla formazione propria e altrui, vengano sistematicamente misconosciuti ed irrisi, talvolta dagli stessi colleghi. E sconfortante, altresì, è la prospettiva di un allineamento alla ratio dell'utile d'impresa nella logica della produttività estesa anche alla professione intellettuale ridotta al rango di attività vile e quasi "meccanica" da sottoporre, ove possibile, vale a dire ovunque un preside investito del ruolo di *manager* si senta autorizzato ad imporlo, alla disciplina di fabbrica — magari attraverso la gogna del cartellino da timbrare in entrata e in uscita — quando, per sua stessa natura, l'insegnamento non può tollerare, senza snaturarsi del tutto, banalizzazioni di tal fatta.

Ma il presente intervento non si vuole proporre unicamente — quale controcanto polemico all'Assemblea dell'Eur — nella veste di un *cahier de doléances*. Vorrei aggiungere, quale *pars construens*, qualche frutto dell'esperienza accumulata sul campo in ragione di nove anni di servizio di ruolo come insegnante di lettere in un istituto superiore del Padovano. Dopo gli anni difficili del precariato ho avuto la ventura di superare un concorso ordinario trovandomi titolare della cattedra di materie letterarie che ancora occupo presso l'Istituto statale d'arte di Este (una scuola pubblica, dunque, e con molti difetti, ma anche con grandi potenzialità); una fortuna non minore mi è arrisa nell'incrociare la mia strada con alcuni validissimi colleghi di lettere, due in particolare: Marco Munaro, in un primo tempo, Giorgio Garofolo più recentemente.

Assieme a Munaro, sei o sette anni or sono, siamo arrivati — in assoluta autonomia e con largo anticipo rispetto alle indicazioni ministeriali sul nuovo esame di Stato — ad elaborare delle efficaci griglie di lettura e di analisi sui testi tarate sulla specificità del testo medesimo, sul suo contesto e sulle conoscenze dei nostri ragazzi al fine di guidarli ad un approccio più consapevole e, se possibile, più maturo alla pagina scritta. Le nostre strategie di lettura e di analisi venivano applicate sia ai testi in prosa (romanzi, racconti, lettere, articoli di giornale, canzoni, fiabe...) sia a testi poetici, in lingua come in dialetto.

Di conseguenza la riforma dell'esame di maturità, fatte salve le riserve di cui si diceva e limitatamente a questo particolare aspetto, non era stata recepita da noi come un'imposizione dall'alto, bensì come il frutto di un lavoro assiduo e comune. All'amicizia con Munaro sono debitore, inoltre, della passione per la poesia assieme alla scoperta delle mie attitudini per la critica letteraria, ma questo è un altro discorso. La decisione dell'amico di chiedere, ottenendolo, il trasferimento in una sede più vicina alla sua città di residenza (Rovigo) non ha interrotto il nostro sodalizio professionale: con il suo aiuto avevo organizzato, negli anni successivi, griglie di analisi su testi poetici dialettali piuttosto ostici (il polesano arcaico di Pontecchio Polesine e l'alto trevigiano di Revine-Lago) finalizzando questi lavori all'incontro fra gli autori (Luciano Caniato e Luciano Cecchinel, dapprima; Luigi Bressan e Tino Minetto poi; ora, lo stesso Munaro e Gianfranco Maretti) e le classi.

L'arrivo di Garofolo, già amico d'infanzia di Munaro, ha ulteriormente rafforzato tali legami, potenziando e diversificando al tempo stesso i campi d'intervento: oltre alla poesia e alla prosa e prendendo spunto dalle contingenze più pressanti, ci siamo orientati al linguaggio del cinema (allestendo un cineforum seguito con vivo interesse da un cinquantina di ragazzi), a quello del teatro [promuovendo e preparando, assieme ad altri colleghi — Licia Bevilacqua (Storia dell'arte), Carla Manfrin, Flores Baccini (Lettere), Katia Coppoletta (Filosofia) — la partecipazione delle classi quinte ad uno spettacolo dal vivo di Marco Paolini, riservato alle scuole di Este: "I-Tigi. Canto per Ustica"; inoltre, è da segnalare l'attivazione di un laboratorio di percussioni e di danza affidato a professionisti esterni al mondo della scuola], a quello dei media (attraverso la lettura e la discussione dei quotidiani a partire dall'11 settembre 2001), con aperture ai temi della giustizia (l'appuntamento con il giudice Caselli nel mese di gennaio) e della mondializzazione (grazie ad un incontro, dell'aprile dello scorso anno, con Giuseppe Stoppiglia, fondatore dell'Associazione "Macondo" per l'intesa e la comunicazione tra i popoli). Devo aggiungere, ad onor del vero, che la gran parte del merito nella promozione di tali iniziative va ascritta in toto a Garofolo, sempre generoso nello spendersi con i ragazzi, e al suo entusiasmo magnetico.

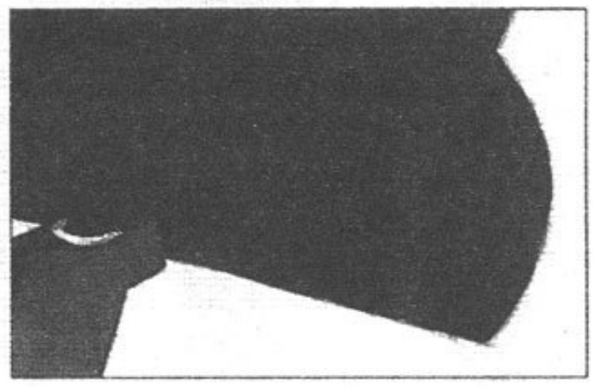
Gocce d'acqua in un mare di sabbia, si dirà. Senza dubbio, eppure sono gocce che lasciano il segno se è vero che, dopo la visione dello spettacolo di Paolini, nessuno tra i ragazzi presenti nell'aula magna dell'Istituto Duca d'Aosta di Este (circa 300, accompagnati dai rispettivi insegnanti) ha nascosto — nella discussione con i propri docenti a caldo, o nei giorni successivi — la commozione, il turbamento provati durante la rappresentazione e in occasione dell'intervento inatteso della senatrice Daria Bonfietti alla fine della *pièce*. Nessuno, o pochissimi tra loro, aveva sentito parlare della strage di Ustica (salvo scoprire, più tardi, che quel tal alunno mantiene amicizia con i figli di alcune delle vittime del DC 9 inghiottito nel Tirreno, o che una ragazza — più coinvolta dei compagni — è figlia di un ufficiale dell'aeronautica militare in servizio quella fatidica sera al centro radar di Ferrara); pochi s'erano fatta un'idea della vicenda, nonostante la visione preventiva del film *Il muro di gomma* e le informazioni fornite dagli insegnanti: tutti però sono stati toccati nel profondo dal dramma nella superba rappresentazione di Paolini che ha saputo restituire, nell'occasione, lo spirito più genuino del grande teatro classico e di fronte ad un pubblico che, in un teatro, non aveva mai

messo piede. Esperienze del genere, per i ragazzi, per tutti i ragazzi, dal professionale ai licei, sono fondamentali, valgono più di interi anni di tirocinio sui libri, a prescindere dal valore degli insegnanti: mi sto chiedendo se sarebbe davvero improponibile un modello di scuola e di educazione di questo tipo. Non erano i Greci ad investire tutto sul teatro quale strumento di formazione del cittadino e della sua *areté*? Non avevano torto, a giudicare da simili "lezioni" che hanno il vantaggio di coniugare l'eccellenza del singolo, nella *performance* dell'attore, alla dimensione della *civilitas*, come a quelle del collettivo, del sociale, dell'impegno, tutti valori che non serve difendere a parole bensì nei fatti, con l'esempio, nella vita e nelle relazioni quotidiane con i ragazzi e fra colleghi. È questa la strada da percorrere, forse, per sciogliere quelle riserve che formulavo in apertura d'intervento. Si tratta di una visione della scuola e della società, come pure di una prassi didattica, che guarda al reale nella prospettiva del "già, ma non ancora" anziché nei termini di una rigida fedeltà all'esistente: non parlerei, pertanto, di "obbedienza alla società esistente" — dopo Auschwitz, dopo le stragi impunite della prima repubblica, dopo i processi a don Milani e a Pasolini, dopo i crimini perpetrati nell'ex Jugoslavia, dopo l'11 settembre nessuno potrà ancora sostenere, in assoluta buonafede, che obbedire sia sempre una virtù — per raccogliere uno spunto contenuto nella lettera pervenutami dalla Fondazione; sarei orientato piuttosto ad un'apertura al nuovo valorizzando le risorse e i talenti di tutti (lo sosteneva già Capitini, mi pare) se non vogliamo rassegnarci all'assuefazione al reale quale unica possibilità, se sogniamo una scuola liberante che sappia educare i giovani a distinguere le immagini dalle loro ombre, o le persone degne di tale nome dai troppi fantasmi acefali che già percorrono le nostre strade.

Ma, concretamente, quali alternative si potrebbero proporre? Sta bene la riforma, a patto però che non si spacci per tale la liquidazione pura e semplice dell'esistente e, tantomeno, la riduzione del momento formativo a supino ausiliario dell'azienda o del mondo del lavoro, rispetto ai quali la scuola si verrebbe a trovare in posizione di totale subalternità e dipendenza: non è questa la funzione dell'istruzione, pubblica o privata che sia; ce lo insegnano — per restare in un ambito caro ad aree di potere "vicine" al Ministro — le tradizioni di autonomia sorte nel basso Medioevo in ambiente comunale e cittadino: le *Universitates*, quelle comunità di maestri e studenti che, associandosi nel nome della libera ricerca, ponevano le basi sia del lavoro intellettuale inteso come professione adeguatamente remunerata, sia dell'idea stessa di Europa quale realtà sovranazionale e plurinazionale ad un tempo. Il principio cardine di tali istituzioni era l'autonomia, difesa gelosamente prima dai liberi Comuni poi dalle Università, e l'autonomia, guarda caso, costituiva una delle linee guida della riforma Berlinguer della quale qualcosa andrebbe pur salvato (l'apertura alla sperimentazione e alla progettualità, ad esempio, senza tuttavia farne dei feticci); né chi opera nell'insegnamento può tollerare all'infinito oscillazioni perpetue tra riforme e controriforme, come pure è inaccettabile che la scuola divenga il terreno di confronto fra maggioranza e opposizione ad ogni cambio di governo a colpi di decreti, di circolari ministeriali o peggio: è un malcostume che dovrebbe aver fine. D'altra parte, il modello americano ci può offrire esempi nient'affatto rassicuranti con scuole ridotte a ghetti, all'interno o all'esterno delle quali esplode con preoccupante periodicità la furia omicida di adolescenti armati fino ai denti, perfette riproduzioni, su scala ridotta, dei modelli di vita e dei disvalori che la società in cui vivono instilla in loro già col latte materno: determinatissimi baby killer di oggi, solerti, irrinunciabili e infallibili marines del domani, ragazzotti ipervitaminizzati privi di complessi e con poche, troppo rigide

Laura Rainieri

L'ULTIMO GUANCHO



CAMPANOTTO NARRATIVA

Edizione del 1998

certezze, pronti ad immolarsi nel nome della Patria alla pari dei tanto deprecati kamikaze di Al Qaida dei quali, in definitiva, non costituiscono che il doppio speculare nella totale dedizione alla causa, quale che essa sia: carne da cannone, gli uni come gli altri, pronta al sacrificio contro qualsivoglia nemico.

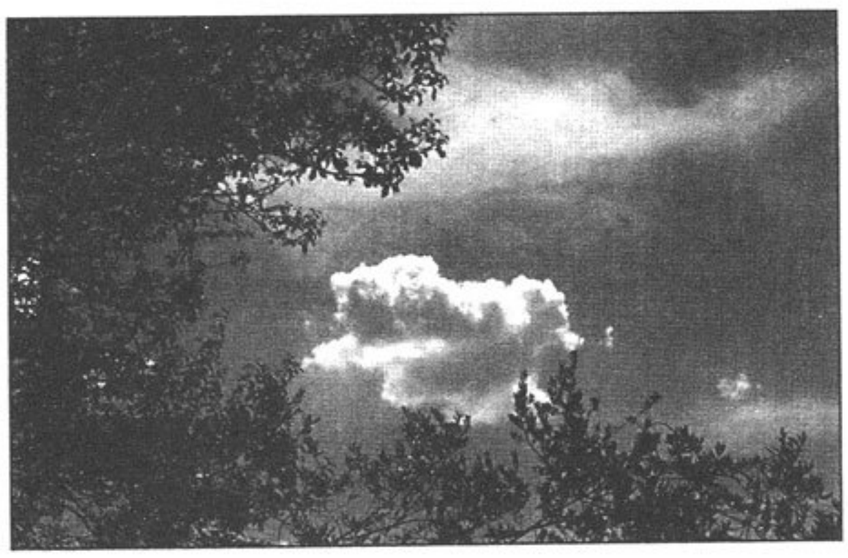
Sono queste la società e la scuola che vogliamo per l'Italia del terzo millennio? E come si può pensare, su queste basi, che la scuola possa assolvere la funzione di mediazione e di primaria integrazione fra italiani e nuovi immigrati? Che quelle appena suggerite non siano lontane chimere bensì problemi reali coi quali misurarci da subito, e da insegnanti, prima che il cancro si diffonda nel corpo sociale, lo dimostrano episodi come le aberrazioni di Montecchia di Crosara o di Novi Ligure che si possono leggere anche — il secondo soprattutto: la pista battuta inizialmente dagli inquirenti dopo l'eccidio nella villetta di Novi Ligure, sulla scorta del tentativo di depistaggio da parte dei veri responsabili, era stata infatti quella albanese — come segni di un'intolleranza verso lo straniero piuttosto diffusa tra le giovani generazioni, senza bisogno di chiamare in causa le schegge impazzite degli skin nostrani e dei loro ideologi. La causa della "civiltà", noi crediamo, l'Occidente dovrà combatterla e vincerla unicamente sul terreno della guerra al pregiudizio, al timore del diverso, al sospetto reciproco sbaragliando il vero "nemico" attraverso le armi dell'acculturazione, del confronto, della persuasione e investendo nell'istruzione,

nella vera solidarietà, nella giustizia globale piuttosto che nei Corpi speciali, negli apparati militari di "sicurezza" o nei contingenti di crisi.

Ora, alcune riflessioni sollecitate dalla rilettura degli interventi di Celso Rosati, Velio Abati ed Edoarda Masi pubblicati sul "Dossier" 4. Quelli che gli autori presentavano come pericoli non ancora del tutto materializzati sembrano aver acquisito, nel presente, una concretezza e una forza che, nell'imporsi, non ammettono repliche. Diviene indispensabile allora — e si tratta anche di un dovere etico per ogni insegnante — opporsi alla logica totalizzante del "pensiero unico" cogliendo ogni occasione non semplicemente per rendere consapevoli i nostri studenti che non devono cadere nel medesimo errore di cui erano vittime gli uomini del Medioevo (quello cioè di appiattire su una sola dimensione — quella del presente e della storia sacra, "sacralità" che oggi, ai loro occhi, viene sancita da Internet, dalla TV, dai rotocalchi e dai videoclip — la complessità del reale ridotta all'utopia del sapere totale nel tempo di una schermata e del qui e ora: infatti, se abbiamo la possibilità di accedere a tutto lo scibile passando di sito in sito, a che pro affannarsi sui libri?), ma soprattutto allo scopo, come auspicava Rosati nel suo articolo, di condurre a maturazione, in loro, lo spirito critico, l'unico strumento cioè che potrà consentirgli di orientarsi nel mondo e nelle scelte a cui saranno chiamati (e che potrebbero non fare mai, se nessuno li avrà educati preventivamente all'assunzione di tale responsabilità). In tale contesto il lavoro e la figura dell'intellettuale non può considerarsi residuo fossile di epoche passate: occorre restituire dignità alla professione che esercitiamo, la quale rientra a pieno diritto nella categoria di "intellettuale", riqualificandola dall'interno; occorrono insegnanti che sappiano mediare tra i giovani, sottoposti loro malgrado a processi di trasformazione che scavalcano la loro capacità di adeguarsi alle richieste di una società che spesso ignora le esigenze di tali soggetti, e una realtà che sembra obbedire unicamente alle leggi del mercato in una perenne accelerazione che pretende di monetizzare ogni momento dell'esistenza. E mediare significherà, prima di tutto, *intus legere*: leggere la realtà palesandone le contraddizioni nel tentativo di sanarle, o almeno di correggerle. È un compito, questo, cui l'intellettuale non si potrà sottrarre, anche qualora non ne fosse richiesto o — peggio — ne venisse dissuaso dagli apparati di potere o dalla medesima società di cui è espressione.

silvana nutini

oltre la morte



gazebo

Edizione del 2001

La zucca di Cenerentola

Loredana Magazzeni

HARRY POTTER, LO SFONDO INTEGRATORE ED UNA EDUCAZIONE PLANETARIA Se è difficile e doloroso parlare di scuola, lo è ancora di più di questi tempi. Tempi duri, durissimi per ogni attesa di cambiamento, mentre sempre più lontana si fa la speranza di veder realizzato qualcuno degli infiniti progetti che nascono da quello che la scuola è, nei fatti, nelle persone che la compongono: un magma, una fucina di corpi e di idee, di bisogni che quasi mai trovano soddisfazione, di rapporti carichi di senso e che si interrogano, spesso senza risposta, sul senso dell'essere uomini, donne, adulti, bambini, oggi.

La politica per la scuola ha partorito una beffarda tela di Penelope, con tutto il rispetto per Penelope: viene disfatto in una notte ciò che si è faticosamente tessuto per anni. E si ricomincia. Ed è proprio in questo suo destino di perenne incertezza e passi avanti frettolosamente ritirati, il carattere peculiare della scuola oggi, il suo essere specchio di rapporti, sistema che filtra la complessità dalla complessità e dunque, coraggiosamente, ci mostra il suo faticoso volto di laboratorio permanente. E come una tela o meglio, una garza, essa filtra e trattiene ciò che nei meccanismi della complessità spesso s'inceppa e rimbalza: la scoria-ragazzo-adolescente, la scoria adulto-intellettuale-persona portatrice di senso, entrambi alla ricerca di una dimensione capace di soddisfarli, di restituire loro un'immagine soddisfacente di sé.

La cosa migliore che ho imparato in questi anni di scuola, e proprio da un'amica-collega, è che bisogna trasformare i limiti in risorse, agendo su di essi per trasformarli in fattori scatenanti, in fattori di crescita.

Essere sganciati dai meccanismi obbligatori del profitto (forse ancora per poco) dà alla scuola il suo carattere di palestra dove "rappresentare" il mondo per comprenderlo. Avere un corpo docente in gran parte femminile, o composto da uomini che a loro volta hanno scelto di non lasciarsi inglobare dal mondo del profit, le conferisce modalità alternative di intendere l'apprendimento.

Fa parte della pratica delle donne, ad esempio, valorizzare la relazione, cioè praticare un tipo di comunicazione più orientata al rapporto.

L'apprendimento è sempre, infatti, autoapprendimento, cioè nasce in virtù di un rapporto, nasce "per amore" e attraverso l'emozione. Dare spazio all'"uomo emozionato", al desiderio come oggetto di conoscenza, all'empatia nella relazione, alla

gestione empatica dei conflitti e alla verbalizzazione delle emozioni sono alcuni dei temi chiave della cosiddetta "autoriforma gentile" promossa a Bologna da Vita Cosentino e Guido Armellini e dal Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Anche dare spazio alla differenza di genere, lavorando al centro della specificità dell'essere uomo e dell'essere donna è andare al cuore del nucleo profondo dell'apprendere: imparare a scoprire se stessi in quanto uomini, in quanto donne.

Non è un caso che stiano moltiplicandosi nelle scuole i laboratori di affettività e di didattica delle emozioni, gli sportelli d'ascolto e i progetti per l'adolescenza. Rivivere le proprie emozioni, la memoria della nascita, le parole dell'affetto, è qualcosa che può essere insegnato a scuola. Da donne che insegnano. Da uomini che insegnano. Ad essere donne, ad essere uomini.

Cosa manca infatti alle nostre scuole, a volte belle e moderne, più spesso fatiscenti e sfasciate? Non tanto la piacevolezza degli arredi, delle pareti, degli sfondi (che pure tanto invece possono, a rendere più piacevoli le ore trascorse, più calorosa questa grande parte della vita di un ragazzo), o i finanziamenti che non arrivano e sempre meno arriveranno (bisogna che tutti lo sappiano: stanno uccidendo lentamente la scuola pubblica).

Quello che manca alla scuola è uno "sfondo integratore" visibile, appassionante, un modello forte di "appartenenza", un gioco di squadra che renda chiaro a ciascuno l'immenso valore di ogni singola persona. E l'immenso talento che ognuno ha, per il solo fatto di essere quell'unica, irripetibile persona. Dopo la materna e le scuole elementari l'apprendimento si fa astratto, il sapere si frammenta e non tutti i ragazzi riescono a ricucire i pezzi di quello che appare un "puzzle" a volte incomprensibile e impazzito, soprattutto lontano dalla concretezza della vita.

"Quanto mi piacerebbe essere Harry Potter" dice mia figlia, nove anni, terza elementare. Perché Harry, alla Scuola di Magia di Hogwarts, impara a crescere come mago, per prova ed errore, in modo visibile e immediato. Perché la Scuola di Magia gli comunica che la realtà è misteriosa, è piena di domande senza risposta, e che porsi domande e cercare le risposte è diventare grandi. Gli comunica che la strada è lunga ed emozionante, ma che vale la pena percorrerla. Anche se si è soli al mondo. Anzi, è necessario essere soli, in certe avventure. O con amici fidati.

Se restano ancora oggi valide ed emblematiche alcune esperienze di scuole indimenticabili, come la scuola di Barbiana, gli asili nido di Reggio Emilia e poche altre che mettono al centro il fare e l'essere, è perché in quelle esperienze il fare insieme passa attraverso la relazione e l'ascolto attivo, diventa un crescere insieme e vera autoformazione. Perché la scuola serve ad imparare la vita, dunque a scuola si può sbagliare, si deve sbagliare, si può "testare" se stessi rimanendo protetti ed accolti dall'adulto che, a sua volta, impara e cresce nella relazione.

Se un compito potente ha la scuola, proprio in virtù di questo suo sguardo dall'alto sul mondo, è il compito di contribuire a trasformare lentamente l'immaginario individuale e collettivo. Cercando di svuotare di senso le etichette, le griffes e le marche che popolano l'intero universo dei mass-media e parassitano le identità vere dei ragazzi, riducendole a scorie di mercato.

Ma per far questo occorrono soldi, investimenti veri, risorse, carrozze e non zucche di Cenerentola.

Non mi stanco di citare un piccolo libro luminoso, che andrebbe letto e discusso in ogni scuola e che costituisce, a mio parere, una piccola summa dell'unica, possibile educazione del futuro: l'educazione planetaria. Questo libro è *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* di Edgar Morin. Per avere un'idea delle proposte che il sociologo francese lancia sotto forma di sintetici e chiarissimi spunti, basta scorrere alcuni capitoli: "insegnare la condizione umana, insegnare l'identità terrestre, l'etica della comprensione, l'umanità come destino planetario". Incontrare un libro come questo serve a capire che esistono ancora degli "uomini giusti" da prendere come maestri. Anche saper scegliere con cura i propri maestri è un compito su cui la scuola potrebbe far riflettere.

Un'esperienza a margine

Maria Modesti

La sensazione di incertezza e precarietà che vivo ogni giorno come insegnante dinanzi agli eventi sociali e politici di un mondo ormai *globalizzato*, dove impotenti assistiamo in diretta alla strage di New York, ad attentati di kamikaze, agli scontri in Medioriente tra israeliani e palestinesi, alle guerre, dislocate in cruciali aree geografiche, l'ultima quella in Afghanistan, è la stessa dei miei alunni, ragazzi del biennio dell'Istituto tecnico industriale per chimici di Manciano.

Elena Milesi



ORDINARIO 2000

Prefazione di *Donato Di Stasi*

BASTOGI

Collana di Poesia *Il Capricorno*

Edizione del 2001

Con questa realtà ci siamo confrontati il primo giorno di scuola, il 18 settembre 2001, parlando, leggendo e commentando la poesia di Salvatore Quasimodo, *Uomo del mio tempo*, e successivamente, l'8 ottobre, all'indomani dell'attacco in Afghanistan, esaminando sia i motivi del fondamentalismo islamico sia quelli economici e politici della guerra, di ogni guerra.

Questa tematica è divenuta, quindi, un momento di riflessione, forse un modo per esorcizzare l'angoscia, ed ha dato modo, a diversi livelli, di prendere coscienza del diritto inalienabile alla vita e, più in generale, dei diritti fondamentali di ogni uomo, di ogni cittadino.

Quando i ragazzi mi hanno chiesto quale fosse la mia opinione, ho risposto semplicemente che solo "la poesia avrebbe potuto salvare il mondo". Un poeta, infatti, ha in sé l'ingenuità e l'incanto di un bambino, ha uno sguardo sulle cose che va oltre il contingente, un senso profondo di pena e pietà per ogni essere vivente, che va rispettato ed amato in tutta la sua fragilità. Pertanto, ho aggiunto, mancando nel mondo la poesia, a prevalere non è la vita, ma la distruzione, la morte.

In seguito queste mie considerazioni sono state visualizzate ed approfondite tramite i nove testi poetici sull'attentato di settembre, raffigurati in altrettanti manifesti ad opera dell'artista Marco Nereo Rotelli[1], affissi nell'atrio della scuola.

In effetti a colpire l'immaginario dei ragazzi sono stati i pensieri e i versi degli autori, in cui emerge la posizione stessa e la funzione del poeta a livello civile come portatore di amore e di pace. La poesia, quindi, ha una sua forza rivoluzionaria, in quanto pone al centro la parola *umanità*, in un tessuto sociale dove sempre più forte è il rischio dello "spaesamento". Pensiero, quest'ultimo, che non ha nulla di assoluto o dogmatico, in quanto ciascuno può riscontrarlo nella realtà, che, a volte, supera l'immaginazione — anche quella più terrificante di uno schermo verdognolo dove si susseguono scie e razzi in modo quasi asettico, indolore — e lascia un segno profondo soprattutto nei giovani, spesso incerti e confusi, senza prospettive.

Motivarli alla vita, alla speranza credo sia questo il nostro compito.

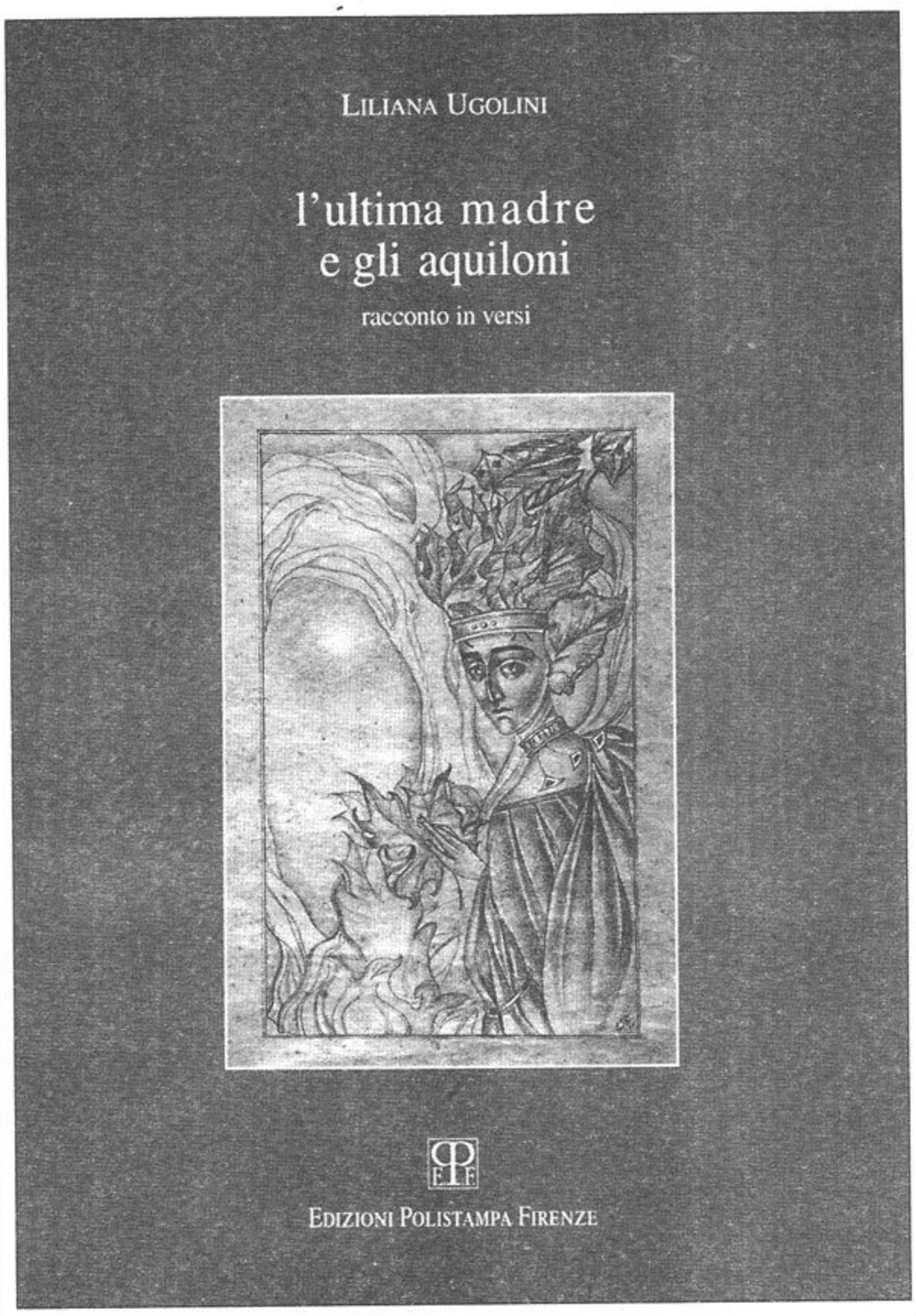
L'aula diviene così un luogo in cui l'esterno entra con prepotenza insieme alle ansie, ai sogni e ai desideri dei ragazzi, i quali attendono una risposta.

In tempi così difficili, come quelli che stiamo vivendo, il lavoro di noi insegnanti — relegato a margine, non considerato e mal pagato — appare sempre più delicato e complesso, perché, pur sapendo perfettamente di non avere soluzioni da dare, dobbiamo trovare quell'equilibrio necessario che aiuti i ragazzi a crescere, a sviluppare il senso critico, a prendere coscienza di sé e degli altri, ad accettare ed amare se stessi e gli altri, ad essere tolleranti e rispettosi delle diverse idee e culture all'interno di una collettività multietnica.

In un certo senso noi docenti siamo un punto di collegamento tra gli studenti e la società, ossia le istituzioni, che non sempre sono aperte nei loro confronti, perché l'attenzione viene rivolta *a ciò che è utile e serve per il mantenimento o consolidamento del potere.* Anche in questo caso a prevalere è l'interesse, *il particulare,* espressione di una cecità politica che con varie modalità si ripete in differenti tempi e luoghi. Nei giovani, invece, c'è la volontà, c'è la forza, c'è il desiderio del mutamento attraverso la discussione e la partecipazione.

Tutto si gioca sulla loro pelle e loro chiedono giustamente di essere consultati ed ascoltati. A dir la verità mai ho avvertito ciò con tanta energia come in questi ultimi mesi, seppure da un osservatorio sperduto, di provincia. Anche qui è giunta l'eco della protesta, i ragazzi hanno organizzato una settimana di autogestione, in cui è emersa, tra l'altro, l'esigenza di confrontarsi con la cultura del proprio territorio.

In quest'ambito si è tenuto un incontro con lo scrittore e studioso di storia locale, Lilio Niccolai, il quale ha presentato l'opera del pittore Pietro Aldi in modo altamente qualificato, interessando gli studenti ed attirando la loro attenzione, in quanto si è soffermato su molti particolari, alcuni inediti, della vita dell'artista, dando un quadro molto ampio e preciso dell'epoca con riferimenti alla società attuale.



Edizione del 1998

Ed è il presente con le sue contraddizioni ad essere l'elemento in discussione più importante, a costituire fra gli studenti una connessione, un'unità.

Senza dialogo non si matura né si cresce. Senza dialogo si creano cittadini di serie B: ubbidienti, asserviti ad un partito o al potere, incapaci di reagire, simili a tante marionette mosse da fili invisibili.

Ebbene né i docenti né gli studenti lo desiderano, anzi è ciò che più di tutto temono. Questo è emerso chiaramente con la presa di posizione contro la riforma Berlinguer, poi contro quella della Moratti.

In entrambi i casi ci siamo trovati dinanzi a progetti elaborati "a tavolino" da pedagogisti più o meno illuminati od imminenti, senza che fossero interpellati i diretti interessati, ossia docenti e studenti, lasciati in disparte, considerati semplici "esecutori" di direttive ministeriali o "modelli ideali" cui conformarsi.

Tale era il vizio di fondo della riforma Berlinguer, ordinamento che pure lasciava qualche spazio e poteva essere rivisto, secondo l'intento di Tullio De Mauro, tale è quello della riforma Moratti con l'aggravante, per quest'ultima, della privatizzazione della scuola, che si intende gestire come una vera e propria azienda, secondo leggi di mercato.

Non si vorrà, infatti, considerare un serio confronto l'evento politico-mediatico, pomposamente battezzato assise degli "Stati generali" della scuola! La definizione stessa sa di grottesco, in quanto evocazione di un'assemblea di origine medievale, dal sapore inequivocabilmente codino e conservatore e dà una precisa visione dei nostri governanti nei confronti dei *cittadini* (*regnicoli*, *sudditi*?) dal momento che le parole sottintendono sempre un significato…

Ebbene, nel suddetto convegno, tenutosi al Palazzo dei congressi all'Eur, a sfilare, compatti e solidali con il Ministro della pubblica istruzione, sono stati i vari ministri, segretari o sottosegretari e il Presidente del consiglio, tutti concordi nell'affondare, in pratica, la *scuola pubblica* a favore di quella privata, tornando molto indietro nel tempo e venendo meno al dettato costituzionale dell'articolo 3 e dell'articolo 34 della Costituzione italiana, minacciando così il diritto fondamentale all'istruzione, ad una piena cittadinanza, non formale, ma reale.

Si è assistito così ad una vera e propria farsa, una commedia all'italiana su un canovaccio molto mediocre e patinato, dove le parole fondamentali erano le *Tre I: Inglese, Internet e Impresa*, che risuonavano con l'arroganza di chi detiene il *Potere e vuole gestirlo fino in fondo, facendo della Scuola non un luogo di Cultura, ma di Commercio e Mercato, un'Azienda appunto.*

Contro tale disegno pericolosissimo i docenti e gli studenti non devono, però, essere lasciati soli, ma avere l'appoggio di tutta la società civile.

[1] Promotore dell'iniziativa è il Comune di Gibellina con il Museo d'arte contemporanea, tramite Stefania Giacchino e Tanino Bonifacio di Agorà di Palermo. Sui nove manifesti "Umanità" ideati da Marco Nereo Rotelli, i versi stampati in rosso sullo sfondo hanno una sorta di "logo", al cui centro è la parola "poetry". Presentati alla Biennale di Venezia il 3 novembre 2001 presso il "Bunker poetico", sono stati affissi a Gibellina e nelle strade, nelle piazze di molte città italiane e in molti istituti, enti e amministrazioni locali e scuole, che hanno aderito all'iniziativa. Gli autori coinvolti sono stati: Edoardo Sanguineti, Maria Luisa Spaziani, Mario Luzi, Alda Merini, Valerio Magrelli, Giuseppe Conte, Vincenzo Consolo, Fernanda Pivano e Harald Szeemann, curatore della Biennale di arti visive di Venezia del 1999 e del 2001.



Edizione del 1978

Notizie dal fronte interno della coscienza

Marco Munaro

Cari amici,
vi ringrazio dell'invito a rompere il "silenzio sinistro" che ci circonda perché, brechtianamente, "quando i morti affollano le strade passano inosservati". È un silenzio che ci impedisce di ascoltare e di ascoltarci, come un rumore ci è penetrato dentro, con gli anni, mentre le esperienze, gli acquisti o le perdite premevano, e mancava il tempo per fare ordine, per fare chiarezza.

Ho cominciato a insegnare (non ero ancora laureato) in una scuola serale privata che mi sottopagava (ancora di più di quanto oggi faccia lo Stato); e, dopo la laurea, in un Liceo linguistico e in un Odontotecnico "legalmente riconosciuti" (ma non nella ricostruzione della carriera), a Adria, a ragazzi ai quali io parlavo di Foscolo e di Leopardi con un entusiasmo che loro ripagavano facendomi partecipi del loro mondo. Hanno continuato per anni a scrivermi, uno in particolare, Giovanni, che ha poi voluto visitare Zacinto e ha fondato ad Ariano un Club Leopardi. Quell'entusiasmo non è spento oggi, ma le corde vocali e la laringe sono sempre infiammate e mi fanno male.

Dopo alcuni mesi sono partito per il militare, ho preparato il concorso e l'ho vinto. Ho scelto la cattedra di Pieve di Soligo, perché desideravo capirmi, verificare il mio essere un poeta. Da quel momento ho sempre sperimentato una scissione tra la scuola e l'altra scuola (la scrittura), che a volte è lieve, altre volte invece profonda. Insegnavo a bambini che mi sembravano folletti delle colline, e mi sentivo in contatto con l'allegria e la luce che reinventa il mondo. Lasciavo la caserma, Venezia, inseguivo la poesia dietro le tracce di un poeta sul quale avevo preparato la tesi. L'anno dopo sono passato alle superiori (in una terza, quarta, quinta Geometri) e ho cominciato a capire che avrei dovuto lottare per sempre con l'idea di un sapere/potere ("tu duca, tu signore, e tu maestro") che sopravviveva nei suoi aspetti più esteriori e ideologici, anacronistici e grotteschi, idea che vale solo se a pensarla (e dirla) è l'allievo mai il docente, mentre io credevo (e credo) in un sapere/essere, un sapere/amare. E, più banalmente e duramente, che avrei dovuto lottare contro chi mi avrebbe scambiato per un presentatore, peggio intrattenitore, an-



Edizione del 2001

che a costo di travestirmi da clown, con in mano quello strumento inutile e ossessivo (da nevrosi ossessiva) che è il registro di classe. All'inizio, uno pensa mi salvo in classe con i ragazzi, ma la presenza del contesto non può essere rimossa, filtra dentro e impregna l'aria, le parole, i gesti, come la sirena della fabbrica, la campanella, che indica l'inizio o la fine dell'ora (l'inizio di un'altra) — catena di montaggio del sapere: sia per i docenti che per gli allievi, costretti gli uni a cambiare canale, gli altri copione, ogni ora, troppo lunga o troppo breve. Quando siamo noi stessi? Fuori? a casa, nel nostro studio, nella nostra stanza di versi scritti a mano? La mattina la sveglia suona e noi ci svegliamo controvoglia, dicendo un sempre più rabbioso no che dobbiamo convertire in fretta in virtù. Qui – qui si comincia a morire. Quando il dovere fingiamo possa essere una parte trascurabile della nostra esistenza vera, mentre la vera felicità consiste, con Goethe, "nel provare piacere nelle cose che dobbiamo fare".

Ma cosa dobbiamo fare? Obbedire — ai programmi, al registro, alla campanella — alla "cloaca/ del sangue e de la puzza" che sale dal presente e dal passato, dalla storia e dall'uomo? O promuovere il senso critico, la creatività, la fantasia, il futuro, l'espressione? La libertà di pensare? E qui è caduta la grande occasione della riforma Berlinguer sepolta da un eccesso di regole, prove, criteri, obiettivi, finalità, proprio mentre voleva innescare un rinnovamento profondo che non ha coinvolto adeguatamente né insegnanti né allievi. Ci chiedavamo perché non fossimo riusciti — noi insegnanti —, in tutti questi anni, a darci un organismo davvero democratico (il collegio dei docenti, una delle esperienze della privazione, come fare la guardia, entrare in un non-tempo dal quale non vedi l'ora di uscire e che è invece la realtà alla quale non ci ribelliamo) e intanto la riforma partoriva il principe-rospo del dirigente scolastico. I collegi dei docenti avvengono in una lingua della non-comunicazione, dai verbali alle bocche, che imbratta tutto quello che tocca, fino ai pensieri.

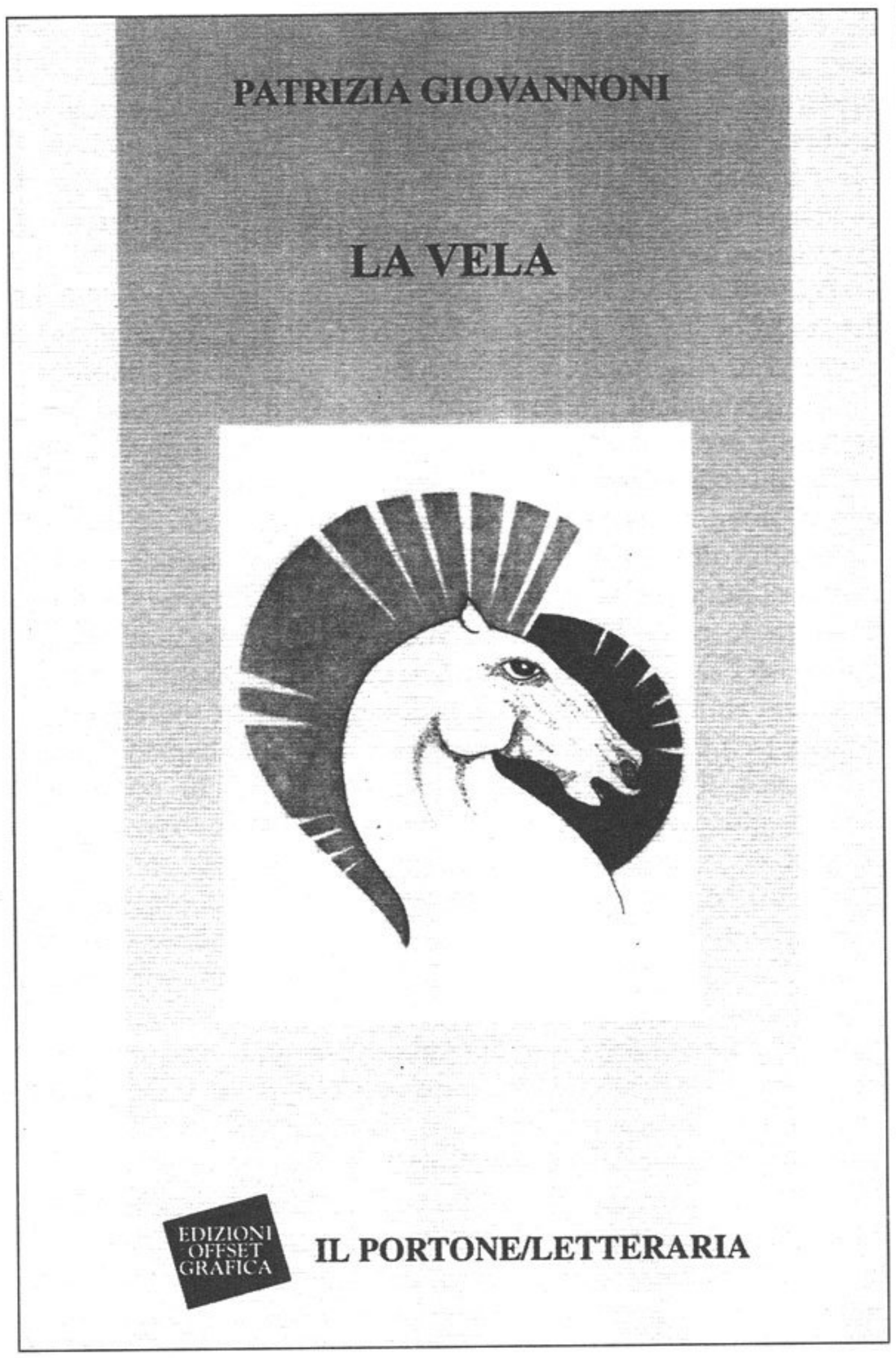
Ho insegnato sette anni in un Istituto d'arte, scuola dalle enormi potenzialità perché il contatto con il sapere e il fatto espressivo avviene in modo operativo, nei laboratori di ceramica, legno, tessitura, grafica. Una scuola che consentiva una pressoché totale libertà ai docenti e dove è stato possibile realizzare con altri colleghi e i ragazzi lavori coinvolgenti (fino a quando il preside divenuto dirigente ha interpretato nella maniera più formale le novità della riforma). Leggere, in una seconda, integralmente, parola per parola, *Ossi di seppia* di Montale, una scelta della bibliografia critica e tutti i poeti che vi si sono ritrovati (e vi si possono ritrovare). Oppure leggere integralmente, in una prima, *Le ultime lettere di Jacopo Ortis* e l'orografia dei Colli Euganei.

La scuola vuole (ancora) riassunti, riassunti di riassunti (pensiamo a come sono i manuali di storia — illeggibili). Studiare: è ancora in molte scuole sinonimo di ripetere, non di capire, non di cercare. E specie in provincia, dove resta attualissimo l'espressionismo satirico di Mastronardi e del suo *Maestro di Vigevano*.

Ho provato uno choc due anni fa in un Ipsia, a Rovigo. Dirigente efficiente e autoritaria, inflessibile con tutto il personale della scuola tranne che con i ragazzi, disadattati e violenti, teppisti fragilissimi e bisognosi di tutto, e perciò arrabbiati, costretti ad usare il linguaggio della violenza verbale e fisica. È stata una esperienza estrema, e proprio per questo bisognerebbe che la provassero tutti gli insegnati e che tutti la conoscessero. La realtà sociale, di solito filtrata ed edulcorata, dissimulata nella scuola, entrava lì con prepotenza, ed io mi sentivo per la prima volta impotente. In un clima da riformatorio, ma senza regole che non fossero la lista dei panini da stilare mezz'ora prima della ricreazione. Ma: attento a non distrarti, perché qualcuno può ruttare, scoreggiare, piantare le forbici in faccia al compagno, dar fuoco al banco, togliersi le braghe (a pensarci, come in televisione). Tornavano in scena il corpo, il sentire, la rabbia, l'amore autentici. Sono forse i ragazzi che ho amato di più. Per i quali ho sentito che il mio lavoro aveva davvero un senso. Ragazzi con una storia di umiliazioni ("taci tu, che non capisci niente") e bocciature che li ha resi completamente privi di autostima (i più bravi sono i ripetenti da altre scuole). Diffidenti, sordi, ma in cui è ancora possibile fare breccia. Poi quando, finita la scuola, entreranno nel lavoro saranno l'idraulico, l'elettricista, che, fregandoti, faranno soldi. Più soldi di te che li butti via in libri. Una volta sono entrato in classe con un pacco che mi era appena arrivato da una libreria antiquaria, l'ho aperto e ho tirato fuori Govoni, *Canzoni a bocca chiusa*, l'ho aperto a caso, ho letto, mettiamo: "E i mucchi di pannocchie sopra l'aie/ sembrano i semi d'oro/ del sole a cui con mani pazze/ per disperazione d'amore/ hanno cavato gli occhi le ragazze", nello stupore e nel silenzio. "Che bello", "Cos'è?", "Quanto costa?", "Duecentomila?", "Lei è matto". In nessun'altra scuola ho sperimentato il valore civile della cultura (della follia) come all'Ipsia. Ma il costo fisico, oltre che psichico, è stato altissimo. Quando ne incontro casualmente qualcuno, mi dice: perché ci ha lasciato?

Dovrei essere quindi contento della mia esperienza di docente e invece no, perché la ripetitività uccide, i soldi sono pochi, vorrei avere più tempo per fare quello che voglio fare: scrivere. Un collega, colto, elegante, ironico e però pieno di veleno, a un passo dalla pensione mi ha detto: "la classe degli insegnanti non dico che la disprezzo, ma è la peggiore, guarda qui da noi (Liceo artistico), un mucchio di frustrati". E

forse ha ragione, ma fa l'architetto. Insegnare e non provare mai alcuna frustrazione sarebbe un pessimo segnale. Io ad esempio credo di essere un buon insegnante di italiano, la letteratura italiana l'ho approfondita bene, e continuo a studiarla e a leggerla, mi piace, ci sono dentro. Sono invece un insegnante di storia che si sforza di mantenere una "decenza quotidiana", è una materia che conosco poco, non ho mai approfondito in modo serio, e soprattutto mi dà orrore quel continuo agitarsi e scannarsi che non risparmia niente neanche a chi ne vorrebbe fare tesoro.



Edizione del 2000

Chiedo alle allieve di realizzare tavole a tema, in cui i fatti e i problemi siano visualizzati in una particolare soluzione grafica (di cui loro affinano la competenza). O album in cui letteratura, storia, storia dell'arte, letteratura inglese e materie di laboratorio siano coinvolte. Per esempio: Parini illustrato da Hogarth, oppure Baudelaire illustrato dagli impressionisti e da Nadar, Napoleone Beethoven e Manzoni, Apparizioni lunari nei *Canti* leopardiani. All'esame di giugno (a proposito, a chi serve?) ogni allieva (sono 26, più Chiara, down; siamo fuorilegge ma con l'aria che tira diverrà normale insegnare in classi così numerose da consentirci un ritorno non solo mentale a quelle classi elementari remote e affollate di 30 e più allievi — ma chiederemo la promozione a collaboratore scolastico o a tecnico di laboratorio e l'uso del microfono); ogni allieva dovrà produrre un progetto per il Restauro dell'Adigetto, l'antico naviglio che attraversava il cuore di Rovigo, e che fu interrato e deviato negli anni Trenta seguendo il modello di altre città (Milano, Padova). Non ci si salva da soli. Ma solo insieme agli altri . E chiamo in città i poeti a leggere Dante. Intanto, i primi sette canti dell'*Inferno*, domani gli altri. Perché mi aiutino a non cedere, a non abiurare alla "bella scola" dei poeti e di tutti.

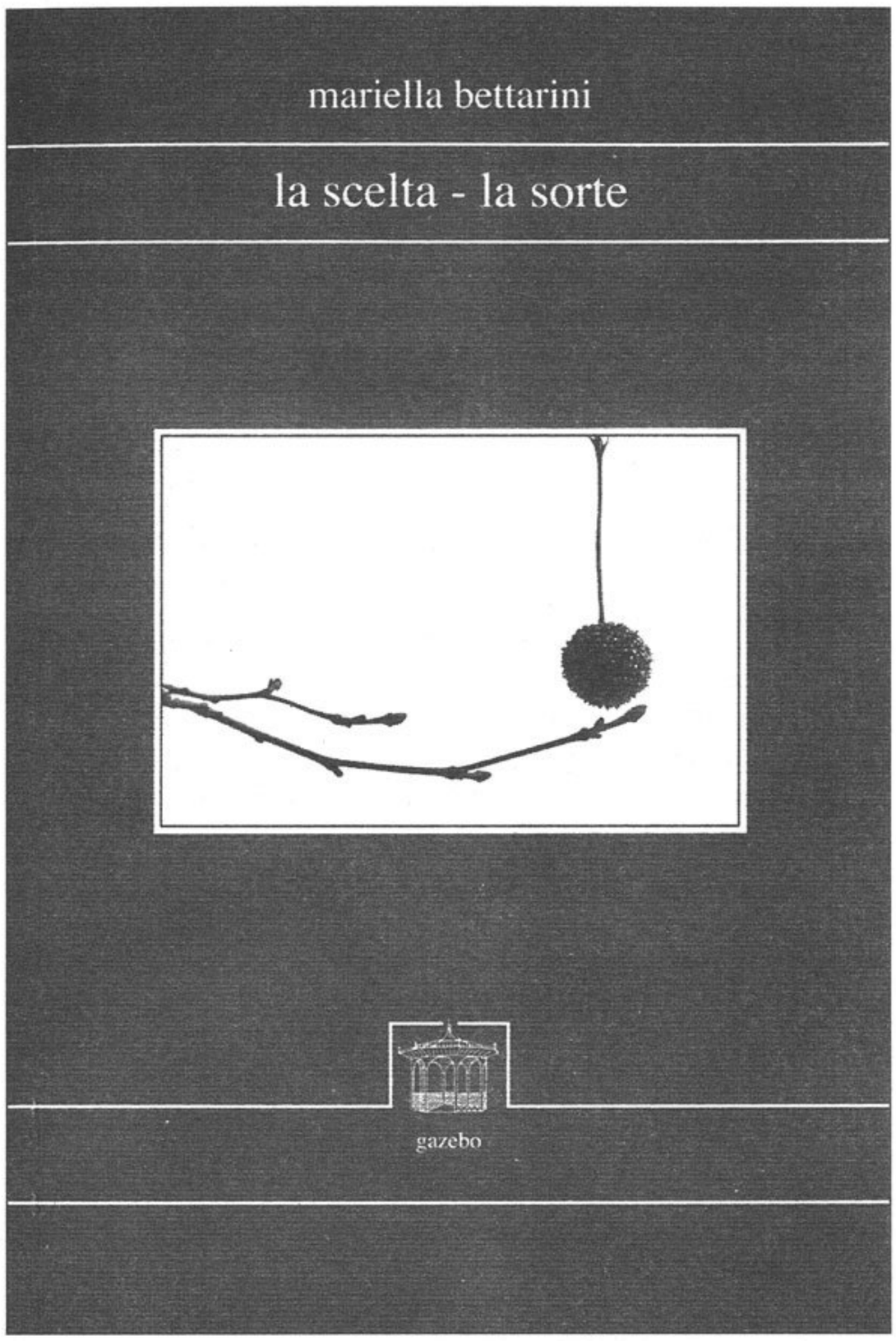
The grateful dead

Lucio Niccolai

"Quando i morti affollano le strade passano inosservati": con questa inquietante citazione brechtiana (applicabile, in verità, non solo alla scuola ma, più in generale, a tutta la fase politica e sociale che stiamo vivendo), Velio Abati ci chiede di testimoniare, forti di un'esperienza diretta, lo stato attuale di cambiamento nella scuola. Lo faccio volentieri anche se mi accorgo (e questo già di per sé è un indice significativo) di quanto poco abbia cercato, volutamente, in questi ultimi due anni, di riflettere sulla scuola, del cattivo rapporto che ho con i colleghi (reattivi, in molti casi, solo a qualche aumento di stipendio o a qualche mansione aggiuntiva) e con i dirigenti (assurti al ruolo di "manager" delle nuove scuole-azienda), di come, alla fin fine, abbia scelto, all'interno della scuola che mi dà il lavoro e l'unico pane che possa mangiare, una volontaria solitudine ed esclusione (ricercare un buon rapporto con i ragazzi, stare a scuola il minor tempo possibile, liberarsi di ogni impegno) che intendo marcare ancora di più nel prossimo futuro. Non ho altro modo, ormai, per segnare la distanza, via via sempre più incolmabile, che mi separa da un modo diffuso di fare e intendere la scuola che non posso assolutamente condividere.

Una posizione radicale, che è il risultato anche delle fallimentari esperienze più recenti in cui sono stato coinvolto. Mio malgrado, infatti (in una fase di stravolgimenti dovuti alla famigerata politica degli accorpamenti gestita con logiche che non ho condiviso), ho accettato di svolgere la funzione di coordinatore del POF (Progetto dell'Offerta Formativa), rivelatasi un *escamotage* tanto fumoso quanto inutile. Ci ho messo, all'inizio, anche un bel po' di entusiasmo, convinto che in effetti un'azione di programmazione e di progettazione, che implicasse la collaborazione e la interdisciplinarità tra i docenti, potesse davvero essere utile per una riqualificazione di strutture ed istituzioni spesso obsolete e didatticamente ancorate ad un metodo educativo che, senza soluzione di continuità, si ripete uguale nel tempo. "Nella sua missione di promuovere l'intelligenza degli individui — sostiene Morin —, l'educazione deve nel contempo utilizzare le conoscenze esistenti, superare le dispersioni e le compartimentazioni della conoscenza specializzata [...]; l'indebolimento della percezione del globale conduce all'indebolimento della responsabilità (in quanto ciascuno tende a essere responsabile solo del suo compito specializzato), nonché all'indebolimento della solidarietà (in quanto ciascuno non sente più il legame con i concittadini)"[1]. Il POF sembrava poter essere uno strumento utile per lavorare in questa direzione, ma ha finito per diventare un puro adempimento burocratico, risultando uno strumento inutile, un vuoto pezzo di carta. Ho dunque riscosso disinteresse, fastidio, resistenza e ostilità e, a posteriori, dovrei chiedermi se c'è forse da meravigliarsene.

I docenti della scuola italiana, in generale, rivelano stanchez-



za, delusione, disincanto (e i contraddittori processi di riforma e di controriforma di questi anni non hanno che alimentato un'ulteriore fase di confusione e di incertezza), segnalando un male profondo che Domenico Starnone così descriveva già quasi venti anni fa: "[...] la fatica di vivere in un ruolo, nel quale all'inizio in non pochi casi si è investito molto o che è stato da sempre un ripiego (pur fra le suggestioni iniziali di una nuova esperienza), la cui ricchezza ipotetica si trasforma velocemente in miseria quotidiana e che fa di uno dei più grossi serbatoi di forza-lavoro intellettuale — novecentomila insegnanti — un pericoloso calderone di nevrosi generate da aspirazioni 'alte' e concrete esistenze da 'mezza cultura' insoddisfatta di sé e del proprio inconsistente profilo professionale (inconsistente del resto per orario, per stipendio, per considerazione sociale). Il doppio lavoro interviene alla fin fine solo per scavare più a fondo nelle scissioni nevrotiche che questa condizione genera: faccio l'insegnante ma in realtà sono un architetto. Ed è sull'onda per esempio di un particolare tipo di doppio lavoro che l'insegnamento si è andato progressivamente 'femminilizzando', offrendo alla crescita culturale delle donne un'area lavorativa ritenuta conciliabile con il lavoro domestico ma che alla fine le frustra sia in casa che fuori"[2].

Una vera riforma della scuola (non i timidi ed inutili palliativi del centrosinistra) avrebbe dovuto aggredire questi meccanismi, operare per una riqualificazione e una inversione di tendenza, rivalutare il lavoro docente e la professionalità. Ma per fare questo sarebbe stato necessario investire sull'istituzione scolastica e sull'educazione, credere nella sua insostituibile funzione educativa e formativa, modificare meccanismi consolidati (orario, tempo corto, obbligo scolastico...) che si rivelano, sempre più, dogmaticamente intoccabili. Ma, permanendo questa situazione, progetti educativi, modularità, interdisciplinarità, riqualificazione ecc. non sono che obiettivi velleitari, nel migliore dei casi scelte private e personali di qualche sprovveduto di buona volontà non ancora macinato dagli ingranaggi.

Raramente ci si ricorda che, come dice Morin, "l'educazione deve favorire la capacità naturale della mente di porre e risolvere i problemi essenziali e, correlativamente, deve stimolare il pieno uso dell'intelligenza generale. Questo pieno uso richiede il libero esercizio della facoltà più diffusa e più viva nell'infanzia e nell'adolescenza, ossia la curiosità, che troppo spesso la scuola spegne e che si tratta, al contrario, di stimolare o di risvegliare, se dorme"[3].

Pensare l'educazione in questi termini implicherebbe un grosso impegno da parte dell'insegnante e dell'istituzione, una capacità di rimettersi in discussione, di aggiornare e modificare i programmi, di rendere duttili i metodi di insegnamento, di coinvolgere i giovani e renderli parte attiva nel processo educativo interagendo con loro. E invece la scuola e l'educazione che ci prospettano le nuove classi dirigenti sembrano andare in un'altra direzione. Non più, come ancora auspica, forse a livello di pura testimonianza, la CGIL, "un'educazione di qualità per tutti, in grado di garantire alle giovani generazioni l'acquisizione del sapere e delle competenze indispensabili per esercitare un ruolo attivo in quanto cittadini in una società democratica. [...] La conoscenza di sé e degli altri, la capacità d'analisi critica, il saper interpretare ed orientarsi in un mondo sempre più complesso devono essere un patrimonio comune di tutti, se vogliamo costruire una società basata sul rispetto dei diritti, sulla giustizia, sulla solidarietà"[4], ma piuttosto un "'sistema' da far funzionare col massimo di efficacia e di efficienza, un oliato meccanismo di trasmissione di conoscenze/competenze/capacità e di controllo della loro acquisizione, e non come una moltitudine di comunità viventi, ciascuna con la sua storia, le sue abitudini, i suoi conflitti, dove si incontrano esseri umani diversi per età, sesso, carattere, visioni del mondo, provenienze geografiche e culturali"[5].

Eppure la prospettiva dell'Europa unita e i processi di globalizzazione in atto dovrebbero spingere verso una scuola in grado di assicurare ai suoi utenti una formazione adeguata alla sfida della cittadinanza planetaria che li attende e che, secondo Edgar Morin, dovrebbe basarsi su questi "sette saperi"[6]:

a. la conoscenza della conoscenza umana volta a preparare e affrontare i rischi dell'errore e dell'illusione della mente umana;
b. la capacità di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivere in essi le conoscenze parziali e locali, perché una conoscenza frammentata nelle diverse discipline rende spesso incapaci di effettuare legami tra le parti e le totalità, mentre è necessario sviluppare l'attitudine naturale a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme;
c. la conoscenza della condizione umana (il carattere complesso della propria identità e dell'identità che si ha in comune con tutti gli altri umani) per imparare a riconoscere il legame indissolubile tra l'unità e la diversità di tutto ciò che è umano;
d. la consapevolezza del destino planetario del genere umano e il riconoscimento di una identità terrestre derivata dalla stessa comunità di destino;
e. la cultura dell'incertezza;
f. la capacità di imparare la comprensione, perché la reciproca comprensione fra umani, sia prossimi che lontani, è ormai vitale per le relazioni umane;

g. l'abitudine a condividere e praticare l'etica del genere umano che si basa su un carattere ternario di rapporto tra uomo-specie e società e che si attua attraverso la democrazia e il reciproco controllo tra società ed individui[7].

È evidente che i "sette saperi" ritenuti indispensabili da Edgar Morin si collocano in una prospettiva "positiva" di nuova cittadinanza, il cui orizzonte è la "terra-patria"[8]. Ma proprio la globalizzazione ci costringe a fare i conti con due visioni del mondo che appaiono sempre più alternative fra loro: la società del terzo millennio sarà di tipo multiculturale o chiusa in "stile padano"? Praticherà politiche di accoglienza nei confronti dei migranti o erigerà barriere e apartheid? Si baserà su una cultura di solidarietà (con gli altri popoli, con la natura, con le future generazioni nel rispetto dei loro diritti) o non porterà, invece, alle sue estreme conseguenze la cultura dell'egoismo?

Sono due visioni del mondo, che, prima ancora che politiche, appaiono etiche e morali perché travalicano ampiamente gli antichi steccati all'interno dei quali, noi uomini del Novecento, eravamo ancora abituati a ragionare (destra-sinistra, cattolici-comunisti ecc.).

Voglio citare, a questo proposito, un episodio esemplificativo, di cui sono stato recentemente testimone. Il Comune di Cinigiano e la Parrocchia di San Michele avevano organizzato, agli inizi di febbraio, un incontro con Carlo Rocchetta, teologo e consigliere ecclesiastico della Coldiretti, e Leonardo Savelli, giovane santafiorese autore di un volume sulla globalizzazione[9], sul tema: *Quale globalizzazione? Riflessi economici e solidarietà.* La sala era inverosimilmente piena, segno della grande mobilitazione promossa dalla Coldiretti per ascoltare il suo consigliere ecclesiastico.

Monsignor Rocchetta ha introdotto gli elementi della discussione, parlando della globalizzazione e dei problemi connessi alla distruzione ambientale, della necessità di opere concrete di solidarietà nei confronti delle popolazioni del Terzo mondo, dei pericoli derivanti dall'introduzione in agricoltura degli OGM. E quando Leonardo Savelli è intervenuto non ha potuto che prendere atto che molti temi erano già stati affrontati, in maniera del tutto condivisibile (per lui, militante di un *Social forum*), nell'intervento che lo aveva preceduto. Nella prima fila, in fondo sulla destra si faceva notare un signore in loden e cravatta blu (i coltivatori diretti non sono vestiti così), che ha mantenuto inalterata per l'intera durata degli interventi un'espressione di disgusto e un'aria del tipo: "ma che cazzo ci faccio qui?". Ad un certo punto, ha cominciato a sbuffare e a battere platealmente i piedi per terra. Era il direttore provinciale della Coldiretti che, intervenendo, senza mezzi termini ha dichiarato fuori da quel consesso non solo il Savelli, ma addirittura il sindaco di Cinigiano promotore dell'incontro! Ho dovuto riflettere per capire quell'atteggiamento, poi ho trovato la spiegazione: avevano mobilitato tutti gli iscritti per poi sentirsi dire, da un consigliere ecclesiastico nazionale, che la legittima aspirazione allo sviluppo economico e ad una condizione di vita migliore non deve confliggere con la salvaguardia ambientale e con la solidarietà, che bisogna evitare la diffusione degli OGM perché pericolosi per l'ambiente e per la salute e che è necessario assumere un'etica di responsabilità.

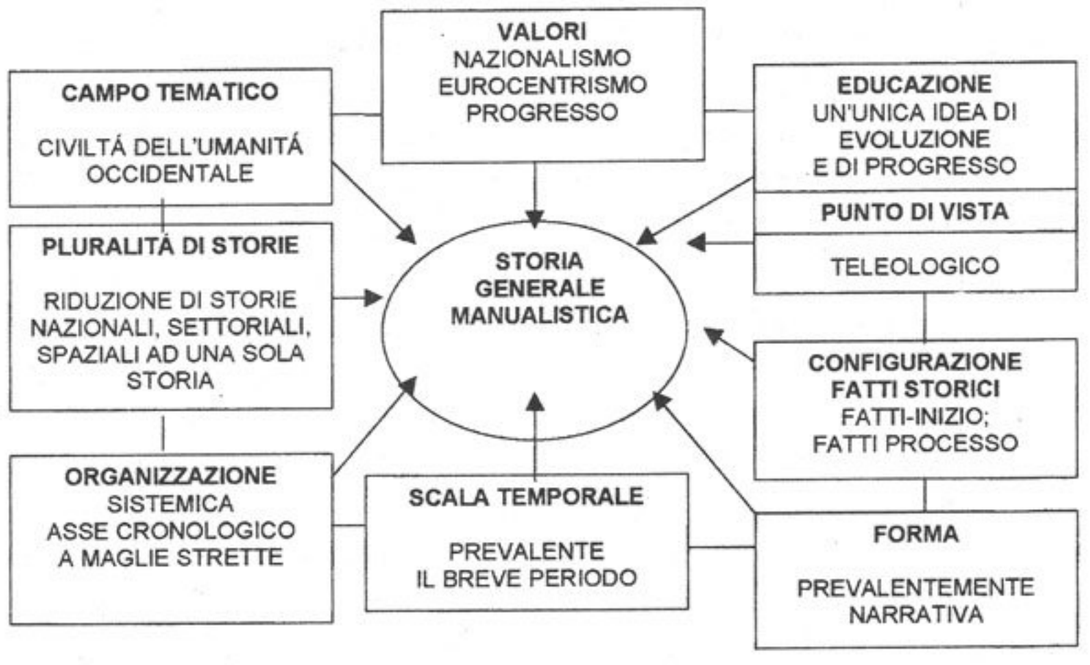
"La concezione cristiana del mondo — scrive Rocchetta — è profondamente universale e si parla ripetutamente di unità del genere umano. [...] La visione del cristianesimo è universalistica, indirizzata a superare i particolarismi, le divisioni di razza e di qualunque altro genere, comprese le ingiustizie e le guerre causate da esse. [...]
La globalizzazione va sottratta ad un'impostazione radicalmente liberista e va orientata in base a valori della solidarietà e della cooperazione partecipativa, libera, armonica, nel rispetto della sussidiarietà. Si tratta di accettare la sfida e di pensare a un nuovo 'contratto sociale internazionale' in cui il mondo sia pensato come una società civile globale, rispetto al quale le popolazioni e tutti gli Stati nazionali siano messi in situazione di partire da posizioni di uguaglianza nella proposizione dei loro diritti e nell'accettazione dei loro doveri. [...]
Riteniamo nostro dovere auspicare un'etica della responsabilità che coinvolga tutti, governanti, produttori e consumatori; un'etica della responsabilità fondata:

- su informazione e formazione circa quelli che sono i meccanismi che stanno subordinando l'etica alla scienza e la scienza all'economia;
- su scelte morali che sappiano mettere al primo posto la persona, il suo habitat, e non interessi di parte;
- sull'impegno a prevenire i rischi, e non limitarsi a riparare i danni quando potrebbe essere troppo tardi;
- sulla capacità di andare incontro ai cambiamenti e di governarli, e non di subirli passivamente"[10].

L'etica della responsabilità proposta da Monsignor Rocchetta (destinata, non ne dubito, ad entrare in contraddizione e rotta di collisione con le aspirazioni, gli interessi, la visione del mondo dei nuovi gruppi, politicamente, culturalmente ed economicamente dirigenti) implica un processo educativo che ha come obiettivo "lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi [...]. Lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare tende a produrre l'emergenza di un pensiero 'ecologizzante' nel senso che esso situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale. Esso non si limita a situare un evento nel suo contesto, ma incita anche a vedere come modifichi questo contesto o come lo chiarisca altrimenti. Tale pensiero diventa con ciò anche inevitabilmente pensiero del complesso, poiché non basta inscrivere ogni cosa ed evento in un 'quadro' od 'orizzonte'. Si tratta di ricercare sempre le relazioni e le inter-retro-azioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti..."[11]. Un'impostazione culturale di questo tipo ha varie ripercussioni anche sul lavoro quotidiano e sulla metodologia dell'insegnamento. Un interessante esempio ci è offerto da due schemi ripresi da un cd-rom[12] elaborato dal Dipartimento di discipline storiche, dell'Università di Bologna, sotto la direzione del professor Ivo Mattozzi, per conto del Ministero della pubblica istruzione, che mettono a confronto due diverse metodologie di insegnamento manualistico della storia.

LA CONCEZIONE DELLA STORIA GENERALE[13]
(Ivo Mattozzi)

IL PARADIGMA ORIGINARIO DELLA STORIA GENERALE MANUALISTICA





L'insegnamento della storia a misura di una cultura dell'uomo planetario è sicuramente quello contemplato nel secondo schema, che gli autori, troppo precipitosamente (data la situazione politica attuale), avevano voluto indicare come "nuovo". C'è piuttosto da giurare che il "vecchio" (che peraltro migliaia di colleghi non hanno mai abbandonato, come Linus non abbandona il suo lenzuolo) sia destinato ad essere resuscitato e pienamente rilegittimato. Anzi neppure quello basterà. Senza aver paura di coprirsi di ridicolo si viene sostenendo (come se l'Italia non fosse passata, senza soluzione di continuità, dal fascismo ai governi della Democrazia cristiana per consegnarsi, infine, nelle mani di Berlusconi) che negli anni passati avrebbe imperversato sulla cultura l'egemonia marxista. I manuali di storia sarebbero, come sosteneva Storace tra l'incredulità dei più, il frutto di questa evidente eterodirezione culturale, e per questo da destinare al rogo. Una "riscrittura" dei programmi, dei manuali, delle metodologie sarà quindi inevitabile e non riguarderà solo la storia (infatti potrà investire anche la letteratura — perché Brecht invece di Ezra Pound?, domandano — e tutte le altre discipline).

Mi sembra interessante, a questo proposito, ricordare un episodio che, seppure a carattere locale, è esemplificativo del clima culturale in cui stiamo vivendo. Poco tempo fa, mi sono trovato a sostenere, sulla cronaca locale de "Il Tirreno", una *querelle*, che sarebbe esagerato chiamare storiografica, con esponenti amiatini di AN che, basandosi sulle note frequentazioni del Lazzaretti con i legittimisti francesi, giungevano alla conclusione che David non fosse "un uomo di sinistra ma della destra populista e sociale". Liberi naturalmente quelli di AN di pensare ciò che più gli piace sul "Profeta dell'Amiata"[14], ma ho sentito il bisogno, da un punto di vista puramente storiografico, di obiettare che non si può riscrivere la storia decontestualizzando gli avvenimenti e, soprattutto, dimenticando che, in fin dei conti, proprio agitando la paura del socialismo (come fece il sindaco di Santa Fiora con una lettera al prefetto che invocava l'intervento della forza pubblica) si spinsero gli eventi verso il tragico epilogo del 18 agosto del 1878 (Gramsci lo definì "una crudeltà feroce e freddamente premeditata") che ricevette il plauso e il compiacimento degli agrari e dei notabili locali.

Una lettura come quella proposta da AN mi sembra riveli un metodo, che, se applicato alla storia, può risultare particolarmente pericoloso, in quanto basato sulla decontestualizzazione dei fatti storici e sull'ideologia come metodo di valutazione.

Tutte queste cose c'entrano con la scuola e l'insegnamento? Direi sicuramente di sì perché i modelli culturali che stanno avanzando, alla faccia della libertà dell'insegnamento e della deontologia dell'insegnante, finiranno per influenzare (nel migliore dei casi) pesantemente i programmi e le metodologie didattiche.

Non so se sono stato fedele al tema che Velio aveva suggerito. Me lo auguro, o comunque spero che queste riflessioni a ruota libera possano servire a qualcosa, a testimoniare, se non altro, la dicotomia che ognuno di noi, probabilmente, in questo momento, vive sulla propria pelle tra i bisogni formativi in direzione di una società planetaria e la realtà di una scuola angusta, chiusa, ancorata al passato e destinata a subire dei processi di trasformazione che la condurranno ancora più lontano da quelle prospettive che la nostra sensibilità culturale e umana ci dicono necessarie e auspicabili.

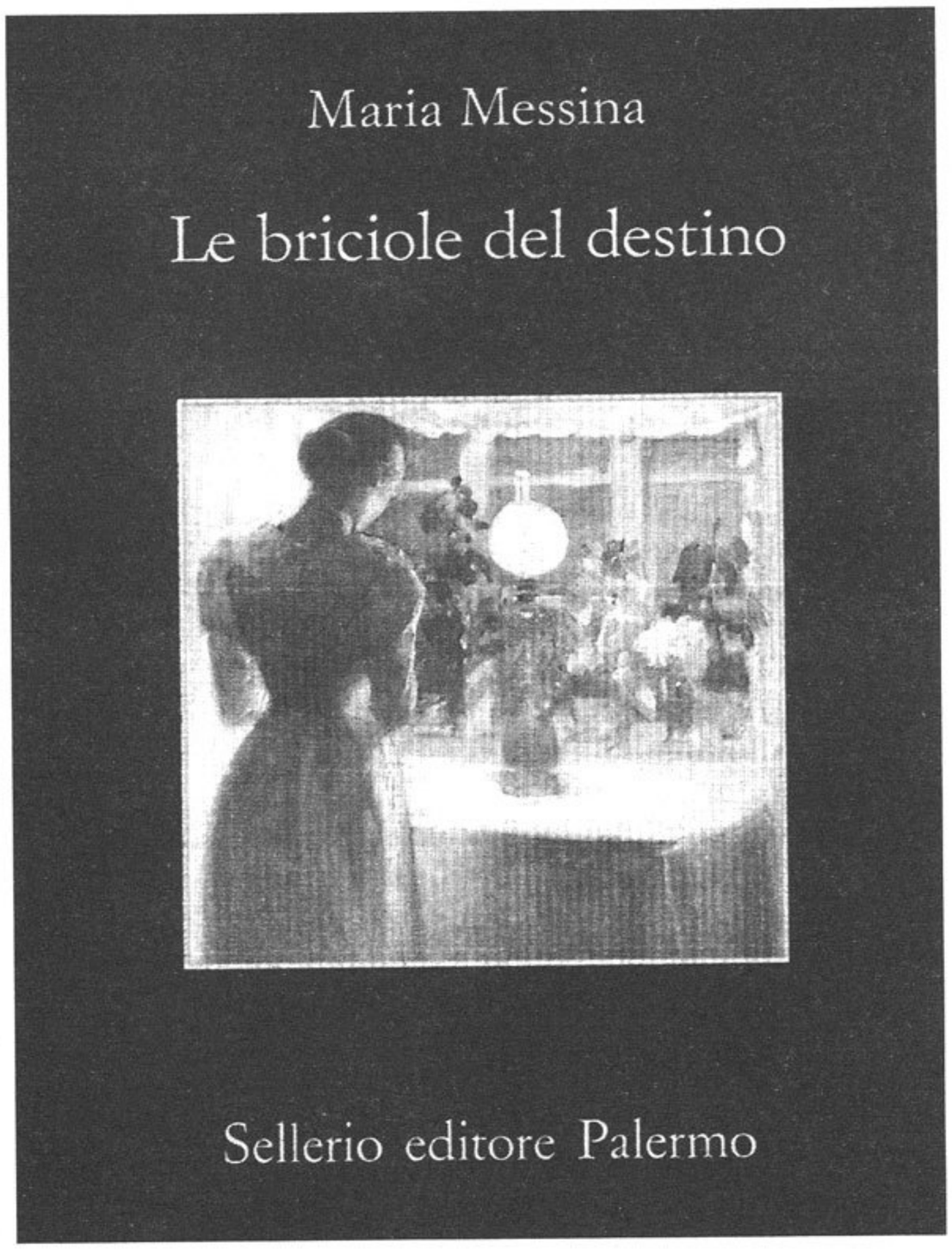
[1] Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, pp. 39-41.
[2] Domenico Starnone, *La nevrosi in cattedra*, in "Il Manifesto", 30 settembre 1986, ora in E.Tiezzi, L. Passi, G. Orunesu, *Antologia verde*, Firenze, Giunti Marzocco, 1987, p. 25.
[3] Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., p. 39.
[4] In "Valore scuola", 2002.
[5] Guido Armellini, *I ragazzi non sono tabelline*, in "Il Manifesto", 6 gennaio 2002.
[6] Cfr. Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., e *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
[7] Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., pp. 12-16.
[8] Cfr. Edgar Morin,Anne B. Kern, *Terra-patria*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994.
[9] Leonardo Savelli, *Globalizzazione e crisi della modernità. Storia, concetti e assenza di prospettive*, Bolsena (Viterbo), Edizioni Massari, 2001.
[10] Carlo Rocchetta, *Unità del genere umano e globalizzazione*, in "Foglio di Collegamento", trimestrale dei consiglieri ecclesiastici, 23, ottobre-dicembre 2001, Roma, Edizioni Coldiretti, 2001.
[11] Edgar Morin, *La testa ben fatta*, cit., p.19.
[12] *Insegnare storia*, Edizioni Ministero della Pubblica Istruzione-Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Discipline Storiche, 2000.
[13] Ivi.
[14] Su David Lazzaretti la bibliografia è particolarmente ampia e nota, per cui evito di dare delle specifiche indicazioni.

Attraverso il confine

Da un mondo all'altro

Gabriella Ghermandi

Vorrei raccontarvi un evento, una visita ricevuta nel luglio del Duemila, una ventata di aria fresca che ha spalancato la porta a parecchie riflessioni: la visita di Abba.
Abba è un eremita cristiano copto di ottantacinque anni che, per scelta spirituale, vive in un cimitero nella capitale etiope, Addis Abeba.
Per quanto mi riguarda Abba è uno di famiglia, una di quelle persone che si vedono circolare per casa da sempre, una persona a cui mi lega un profondo affetto, addolcito ulteriormente dai ricordi dell'infanzia pregni della sua presenza.
Nel mio ultimo soggiorno in Etiopia ho trascorso con lui parecchie giornate. Tra i vari discorsi che si facevano più volte mi esprimeva il suo enorme desiderio di visitare Roma. Da ormai



Edizione del 1996

dodici anni, mi confidò, inseguiva un sogno: potersi inginocchiare almeno una volta davanti alle tombe dei Santi Pietro e Paolo prima di morire.
Grazie alle donazioni ricevute da persone a cui aveva risolto parecchi problemi attraverso le preghiere, si era potuto recare in pellegrinaggio in quasi tutti i luoghi Sacri al Cristianesimo: Gerusalemme, il Giordano, Betlemme... persino la Grecia, terra di San Giorgio, patrono d'Etiopia. All'elenco dei luoghi che si era prefissato di visitare in questa vita mancava solo Roma. Con strani giri di parole mi disse che di recente aveva ricevuto in regalo i soldi sufficienti per acquistare un biglietto aereo per Roma, aveva tutto, mancava solo qualcuno che potesse mandargli una lettera d'invito dall'Italia per ottenere il visto turistico. Non mi chiese apertamente se potevo essere io a farla, lanciò il suo desiderio tra noi e mi lasciò libera di scegliere se propormi o meno. Io accolsi il suo desiderio.
Tornata in Italia attesi qualche mese, necessario a far passare il periodo più freddo dell'inverno, in quanto Abba cammina rigorosamente scalzo; poi gli mandai la lettera d'invito.
Era la fine di marzo.
Passarono alcuni mesi, arrivò luglio, il caldo.
Un lunedì mattina, per la precisione lunedì diciassette luglio, verso le ore dodici, nella mia segreteria telefonica c'era un messaggio. Vorrei ora fare una parentesi: in Etiopia il telefono è presente in poche case, di questo esiguo numero solo una piccola percentuale ha una linea che dà accesso alle telefonate interdistrettuali, internazionali ed intercontinentali dirette. Il resto della gente, come poteva succedere in Italia quaranta o cinquanta anni or sono, per telefonare fuori provincia o all'estero, si reca ad uno degli appositi uffici della telecomunication etiope, compila pazientemente i fogli scrivendo il numero telefonico al quale ci si vuole collegare, come si chiama la persona che dovrebbe rispondere all'altro capo del filo e quanto dovrà durare la telefonata. Dopo di che si siede su una delle panche di legno dell'ampia sala d'attesa ed attende il suo turno. La fila, normalmente, è sorvegliata da un addetto che mantiene l'ordine e indirizza le persone alle panche del loro settore: destra interdistrettuali, sinistra internazionali e centro intercontinentali. Al momento del proprio turno il sorvegliante chiama ed indirizza la persona ad una delle cabine di legno dove c'è un telefono nero, di quelli in bachelite, che trilla. Si alza il ricevitore ed inizia la telefonata. L'operatrice, di solito colei a cui si consegna il modulo con il numero da chiamare, esce ed entra dalla conversazione con grande naturalezza, segnalando all'utente ogni minuto che passa, aiutando coloro che hanno poca dimestichezza con le telefonate, facendo commenti sugli eventi narrati nella conversazione! Insomma, una telefonata da noi non significa semplicemente alzare il ricevitore e comporre un numero, una telefonata è una intera mattinata in fila, dalla quale si esce con le tasche parecchio alleggerite e con i fatti propri in piazza. Scusate la lunga digressione ma volevo rendervi un'immagine di ciò che poteva esservi dietro al messaggio sulla mia segreteria.
Quindi, tornando a noi: "Pronto, — diceva Abba alla segreteria — pronto! Chi sei, parla, io sono Abba, Abba Menghesà dall'Etiopia, parla...".
A quel punto l'operatrice della telecomunication si introduceva nella conversazione: "Allora! — diceva scocciata ad una terza persona — Hai detto che avresti lasciato un messaggio alla macchina risponditrice, parla se no scade il tempo che hai a disposizione".
Sentii la vocina flebile di Sentaiew, la discepola che accudisce Abba: "Siccome Abba parte, arriva in Italia, vallo a prendere all'aeroporto". Fine del messaggio.
Scoppiai a ridere, Abba che parlava alla segreteria convinto che fosse una persona. Già, uno che risponde non può che essere una persona. Solo per noi, da questa parte del mondo, è naturale il fatto che quella voce che risponde il più delle volte appartenga ad un congegno elettronico.
"Abba arriva in Italia", il messaggio non diceva né orario, né data e neppure città d'arrivo. Nell'agitazione causata dalla centralinista della telecomunication, Sentaiew, si era scordata di lasciarmi i dati essenziali sul viaggio di Abba.
Pensai di rimediare telefonando per informazioni direttamente gli uffici dell'Ethiopian Airlines di Roma.
Molto gentilmente l'impiegata mi disse: "La legge sulla privacy mi vieta di fornirle indicazioni di questo genere". Provai a rispiegarle il problema e lei mi ripetè la stessa frase, con tono meccanico.
Esausta per l'incomprensione chiesi: "Mi passa il direttore", sperando di poter parlare con una persona più ragionevole. Il direttore, per mia fortuna, era etiope. Dico per mia fortuna per il motivo che ben poteva figurarsi la situazione: un vecchio ottantacinquenne etiope e per di più eremita in Italia, solo, perso in chissà quale aeroporto.
Mentre gli illustravo la questione mi chiese: "Nome?"
"Abba Menghescià Hailè" — risposi.
Trasgredendo la legge sulla privacy ed applicando il buon senso mi disse: "Roma Fiumicino, mercoledì diciannove luglio ore diciassette e quarantacinque".
"Grazie, grazie mille".
Tirai un sospiro di sollievo, ma subito ecco sorgermi in mente un altro problema: mercoledì, mancavano solo due giorni. Come avrei fatto ad andare a Roma? Avrei dovuto chiedere un giorno di ferie, me lo avrebbero concesso? "Mannaggia, mannaggia alla nostra gente che non ha idea di come si viva qui. Mica siamo liberi di prendere e partire quando ci pare. Tutto va organizzato con parecchio anticipo" — pensai innervosita.



Abba arrivò a Roma con due ore di ritardo. Riuscii ad andare a prelevarlo grazie ad una serie di casuali incastri che mi permisero di avere un giorno libero.
Nell'atrio dove lo attendevo, lo accompagnarono la hostess dell'Ethiopian Airlines ed uno stuolo di agenti aeroportuali che vollero essere fotografati con lui. Gli stavano attorno come api al miele, ma appena chiesi loro se qualcuno poteva accompagnarci a Roma Termini si dileguarono adducendo mille scuse sui turni e roba varia. Io ed Abba andammo a ritirare i suoi bagagli. Pensavo mi avrebbe atteso un carico degno di un asino da soma, invece c'erano due piccole borse, come quelle che in Italia si usano per andare in palestra o in piscina.
"Questa è per te, — disse allungandomene una — i ragazzi ti mandano le spezie".
Lo guardai sbalordita: "Abba non hai altre valige?"
Sollevando la sua rispose: "No! Cosa dovrei portarmi, figlia. Figurati , in questa ho tre cambi" — come se fosse una quantità spropositata.

Non voglio raccontarvi del suo soggiorno in Italia, non basterebbe un intero romanzo, e neppure raccontarvi tutte le situazioni che puntano il riflettore sul nostro modo di vivere. Vorrei solo narrarvi un fatto tra i tanti che, assieme al subbuglio creato dalla sua telefonata e dal sua arrivo, più mi ha restituito un'immagine del nostro mondo.
Abba non solo era arrivato senza un minimo di preavviso ma pure in piena estate, oltre la metà di luglio, quando ormai la maggioranza degli abitanti della penisola, io compresa, ha organizzato le proprie vacanze e proprio quell'anno, nella programmazione delle mie ferie estive, avevo previsto di passare gli ultimi giorni di luglio al mare da mia madre, nel campeggio in cui lei passa i mesi estivi.
Nonostante la presenza di Abba, decisi di tener fede all'accordo preso con mia madre, onde evitare di risvegliare la sua proverbiale suscettibilità. Spiegai la cosa ad Abba e gli chiesi di venire con me, lui accettò di buon grado, ne avrebbe approfittato per passare qualche giorno con mia madre, con la quale non si incontrava da parecchi anni, mi disse. Inoltre, pensai, per Abba sarebbe stata una particolare deviazione al suo pellegrinaggio, in quanto per la prima volta nella sua vita, avrebbe visto il mare, una delle creazioni migliori di Dio, a mio avviso.

A dispetto di ciò che mi aspettavo, quando lungo la strada, in prossimità di Ancona, avvistammo il mare Abba non fece neanche una esclamazione di meraviglia. "Forse siamo troppo distanti" — pensai.
Arrivammo in campeggio. Vedendo tutta quella gente, le tende, le roulotte mi chiese: "Cosa fa qui tutta sta gente?"
"Viene per il mare".
"E cos'ha il mare di speciale?"
Non sapendo cosa dire mi inventai una risposta in grado di suscitare il suo interesse: "È come l'acqua benedetta delle nostre sorgenti, guarisce la gente".
"E chi l'ha benedetta".
"Nessuno".
"Allora non ha niente di particolare".
Mi zittii. In seguito mia madre gli raccontò del nostro inverno, del lungo periodo di freddo che investe il nord Italia, di come, appena arriva il caldo, la gente corra al mare, al sole, per asciugarsi le ossa dall'umidità dell'inverno.
Abba non volle mai venire sulla spiaggia. Mi disse che quell'acqua in cui si bagnava così tanta gente non andava bene per lui, per un eremita.
Se ne stava tutto il giorno seduto sotto la veranda della roulotte a guardare la gente e commentare. "Poveretti questi bianchi — mi diceva indicandomi le persone in canottiera e pantaloncini — non riescono a sopportare il caldo. Guarda, mettono in mostra tutte le grazie di Dio".
E buttando gli occhi su di me proseguiva: "Tu sei etiope, sei abituata al sole, al caldo, quindi copriti" — e io ridevo, ridevo per le sue osservazioni.
Un giorno siamo andati a far visita ad un'amica, residente in un piccolo paese sulle colline marchigiane. La strada verso il suo paese, per un breve tratto, costeggiava la spiaggia.
Era l'ultima domenica di luglio ed il litorale era sovraffollato. Quando Abba vide la quantità di macchine posteggiate lungo la strada e la moltitudine di gente sulla spiaggia mi disse: "Frena, frena! Rallenta!"
Si avvicinò una mano alla guancia e scosse il capo: "Mamma mia quanti sono. Un popolo di formiche" — da noi, in Etiopia, le formiche girano in cordoni lunghi parecchi metri e larghi una decina di centimetri.
"Ammazza quanto popolo! O Dio mio! O Creatore! Ma cosa fanno al sole, ma si abbrustoliscono come le patate! Incredibile! È incredibile, ma sono nudi, nudi come gli animali!"
Stette zitto qualche secondo e poi mi disse: "Ti prego figlia, scatta una foto così ho le prove. Se lo raccontassi alla gente, in Etiopia, nessuno mi crederebbe. Madonna mia! Se son strani questi bianchi".
Qualche giorno dopo, a Roma, a casa di una sua parente etiope lo sentii commentare: "Da noi, con il culo all'aria a prendere il sole, ci stanno solo i babbuini la mattina presto".

Non voglio ora riempire pagine con riflessioni ed analisi su questo episodio, che per altro si commenta da solo, né sul nostro mondo come farebbero grandi pensatori e filosofi del

nostro tempo, non è il mio ruolo, io sono solo una narratrice; però vorrei concludere aggiungendo un piccolo quadro ancora, questa volta di pensieri.
Dopo qualche tempo che Abba aveva fatto ritorno in Etiopia, mi accorsi che la sua visita si era conclusa lasciandomi un regalo: un varco dal quale, la luce, entrando, illuminava le zone d'ombra a cui degnavo poca attenzione.
L'immagine del mondo in cui vivevo, restituitami da Abba, nel tempo si delineava con sempre maggiore nitidezza.
Anche io andavo al mare e mi sdraiavo mezza nuda, impatacata di creme, a prendere il sole. Era normale, in questo paese progredito e civile, spogliarsi di uno stupido ed inutile pudore e godersi la libertà dell'aria. Non avevo mai considerato questo comportamento come strano. Strano è un termine che non si addice a noi, abitanti di questa zona del pianeta. Strane sono quelle popolazioni di cui trattano i documentari.
C'erano voluti gli occhi di Abba per scuotermi dalla presunzione e restituirmi la capacità di relativizzare. Quel comportamento era normale per noi, una piccola percentuale della intera popolazione terrestre, non per tutti, inoltre, quei culi al vento, ammassati sulla sabbia, non erano certo l'immagine della cultura e del progresso con cui mi identificavo, ma piuttosto l'immagine di un branco di "selvaggi". A tutto questo non avevo mai fatto caso, come non avevo fatto caso quanto nella nostra vita tutto sia organizzato ad incastro. Neppure una molecola avrebbe lo spazio sufficiente per volteggiare libera tra un incastro e l'altro del tempo a nostra disposizione.
Viviamo senza lasciare l'indispensabile spiraglio affinché possano raggiungerci le sorprese.
Appena arrivato in Italia Abba mi aveva detto: "Domani porta il mio passaporto al tuo lavoro, come testimonianza del mio arrivo. Se si renderanno conto che hai un parente, in visita, proveniente da un paese così lontano, sicuramente ti regaleranno qualche giorno di permesso".
Solo dopo alcuni giorni aveva compreso come gira la ruota da queste parti e aveva detto: "Siete progrediti ma non siete fortunati perché non sapete come usare il vostro progresso per la vostra felicità, eppure Dio è con voi, guarda il potere che ha messo nelle vostre mani!"

Il Bilancio partecipativo: la lezione di Porto Alegre

*Lucio Macii**

Nel 1999 nel programma di legislatura per il Comune di Roccastrada (Grosseto), mettemmo al primo posto la *Comunicazione*: ovviamente non intesa solo come semplice scambio di informazioni tra amministratori e amministrati, ma come insieme di azioni e progetti che riavvicinassero i cittadini alla politica locale. A partire dagli anni Novanta, infatti, la presenza e la partecipazione alle vicende amministrative cominciò ad avere un forte calo, nei luoghi che tradizionalmente ospitavano lo spirito della collettività: il Consiglio comunale, le assemblee, le organizzazioni di partito.

Proprio la crisi dei partiti tradizionali (tangentopoli, crollo del muro di Berlino) è stata una delle cause, non la sola, di questa minore presenza di cittadini alla "cosa pubblica", che in maniera rischiosa hanno sempre più reso *autoreferenziali* i dibattiti e in qualche modo le scelte fatte dal Consiglio comunale.

Decidemmo di agire su questo settore con atti concreti: per primo la presenza del Sindaco in ogni frazione attraverso ricevimenti sistematici con i cittadini, poi l'invio per posta alle famiglie di un vero e proprio giornale, per illustrare gli atti e le decisioni dell'amministrazione comunale, i dibattiti di minoranza e maggioranza, per dar voce alle associazioni.

Ma ancora non era abbastanza; nell'estate del 2001 la Regione Toscana iniziò una serie di incontri sul tema della partecipazione e dell'etica della politica (San Rossore), che il presidente Martini riprese nel suo intervento del 24 luglio a Roccastrada, parlandoci dell'esperienza di Porto Alegre. La cosa ci interessò molto, tanto da inviare alla fine dello scorso gennaio, un rappresentante del Comune di Roccastrada in Brasile. Il più giovane consigliere, Giacomo Scapigliati, ha seguito i lavori del World social forum in generale e di alcuni progetti in particolare (Bilancio partecipativo).

Porto Alegre è una grande città del Brasile meridionale, ormai nota per aver ospitato nel 2001 il primo Forum sociale mondiale, un luogo per il dibattito critico sulla globalizzazione dei mercati, che ha riscosso un grande successo di partecipazione.

La scelta di Porto Alegre come sede del Forum è stata motivata da un'esperienza che per prima la città brasiliana ha compiuto nella prospettiva di una forte partecipazione diretta alle scelte di politica comunale, attraverso quello che è stato chiamato il *Bilancio partecipativo*, con il quale i cittadini scelgono autonomamente ogni anno come e dove investire le risorse del municipio

Ma il Bilancio partecipativo di Porto Alegre non è solamente un esercizio di ripartizioni di incassi e spese municipali fatto dalla stessa popolazione: si tratta infatti di una pratica molto più completa e complessa, che per la sua metodologia costituisce un'esperienza di democrazia diretta senza equivalenti nel mondo, e infatti ha acquistato notorietà su scala planetaria, oltre che essere oggetto di interesse e ricerca da parte delle maggiori organizzazioni internazionali.

La partecipazione dei cittadini ai processi decisionali si è estesa a vari aspetti della politica comunale (attenzione alle fasce più deboli e alle minoranze, lotta alle speculazioni, in nome di una forte sostenibilità ambientale, valorizzazione "umanistica" dello spirito imprenditoriale — non solo risorsa economico/finanziaria), "contagiando" positivamente anche altri enti pubblici.

Il Bilancio partecipativo ha cercato di costruire giustizia distributiva e democraticità decisionale, raggiungendo alti livelli di efficacia delle trasformazioni ed elevata efficienza gestionale, ovvero coniugando idealità e pragmaticità.

L'esempio di Porto Alegre ha stimolato dapprima alcune amministrazioni locali brasiliane (oggi ben 140, tra cui grandi città come Recife e San Paolo), poi in tutto il continente (Montevideo, Rosario, Buenos Aires) a sperimentare modelli di partecipazione diretta dei cittadini alla vita pubblica. L'eco del Bilancio partecipativo non si è arrestato nelle Americhe; in Europa, prima in Francia (Saint Denis, per fare solo questo esempio), poi in Inghilterra (Manchester) e in Spagna, vari comuni hanno intessuto rapporti diretti con città brasiliane governate attraverso forme di partecipazione allargata, sperimentando graduali riforme concrete sui propri territori e in certi casi (come in alcune città tedesche) mescolando i riferimenti brasiliani con quelli di autonome sperimentazioni occidentali (soprattutto statunitensi) molto centrate su obiettivi di efficienza gestionale e finanziaria dei municipi, ma con il tempo mostratesi in grado di attrarre anche un forte interesse sociale diretto alla democratizzazione della gestione territoriale.

Ovviamente, le prime esperienze di emulazione europea hanno evidenziato le difficoltà di trasporre conquiste e speci-

fiche formule organizzative in contesti tanto diversi, specie per la lunga tradizione municipale, che ha generato nei cittadini salde abitudini alla delega delle scelte.

In Italia, il modello del Bilancio partecipativo è una scoperta assai recente, dovuta soprattutto alla partecipazione di alcuni comuni al Forum di Porto Alegre; si stanno moltiplicando corsi, convegni e seminari dedicati alla questione, ponendo le basi per un ripensamento delle politiche di gestione locale, a cui dovrà seguire una forte azione di radicamento locale dei nuovi processi, adattati ai contesti socio-territoriali esistenti, più che calati dall'alto, sia anche Porto Alegre.

Per Roccastrada si tratta ora di tradurre in pratica i concetti e gli obbiettivi di Porto Alegre: occorrono atti e passaggi agili e sostanziali. Pensiamo già di attuare il Bilancio partecipativo per il 2003, con un progetto che porteremo nelle prossime settimane in Consiglio comunale e che poi presenteremo ai cittadini e alle associazioni in una conferenza nel Teatro comunale, per essere pronti a settembre-ottobre a far autoconvocare i cittadini che vorranno farlo, aprendolo in maniera sostanziale anche ai più giovani, agli extracomunitari che non hanno diritto di voto ma che ormai fanno parte integrante della nostra società.

C'è un rischio in questa ventata di entusiasmo: che i Bilanci partecipativi vengano percepiti come meri 'strumenti gestionali' interpretandoli solo come luoghi deputati alla costruzione del consenso e all'aumento dell'efficienza della macchina amministrativa; ciò significa solamente svuotarli dei loro contenuti principali, del loro ruolo di 'spazi pubblici non statali', di processi pedagogici che permettono di far crescere la consapevolezza della cittadinanza, di renderle un ruolo attivo e propositivo nell'amministrazione della città e nella creazione di scenari strategici condivisi, e soprattutto di ricostruire un rapporto di fiducia tra cittadini e istituzioni.

I processi di partecipazione popolare sono processi lenti, che richiedono tempo per partire come per dare frutti, tanto più se si tratta di riformare le procedure decisionali in materia economica, trasformando strumenti di amministrazione, gestione ordinaria e 'razionalizzazione scientifica' come i Bilanci — caricati di un valore quasi 'politicamente neutro' e puramente tecnico — recuperandone visibilmente il 'contenuto politico' di luoghi in cui si tratta di decidere dei 'fini' del governo urbano, prima ancora che dell'ottimizzazione dei mezzi.

* Assessore alla cultura del Comune di Roccastrada (Grosseto)

Riviste

Contro l'autoreferenzialità delle riviste

Maurizio Casagrande

Più volte e in circostanze diverse, da amici cui avevo proposto in lettura alcuni dei miei saggi critici su poeti o scrittori, mi è stata rivolta questa obiezione: "Scrivi bene, ma ho dovuto faticare parecchio per capirti". Trattandosi di persone in possesso di titoli accademici, umanistici o scientifici, benché privi di un interesse specifico per la letteratura messa al vaglio dalla critica, mi sono chiesto se, per caso, non avessero ragione. Pur riconoscendo una difficoltà oggettiva di fondo per chiunque si accosti a quanto vengo producendo in sede critica — difficoltà che non è imputabile semplicemente o unicamente alla predilezione del sottoscritto per una sintassi non piana: si tratta infatti di una necessità interna al genere e alla specificità stessa di tale tipologia di scrittura, come aveva messo in luce, a suo tempo, Pier Paolo Pasolini nel rispondere ad obiezioni simili a queste — sarei orientato ad escludere vizi di chiarezza da parte del sottoscritto. Tuttavia simili reazioni conservano ai miei occhi un preciso valore, soprattutto in ragione del fatto che a muoverle non sono soggetti del tutto digiuni di letture, né privi di gusto. Sarebbe scontato chiamare in causa la natura del tutto particolare dei lettori di rivista come la destinazione, altrettanto particolare e mirata, degli interventi sulle pagine delle medesime: resta, però, che l'obiezione cui s'accennava sembra cogliere comunque nel segno. Quali sono, infatti, gli scopi che si prefissa una rivista di letteratura ed a quali interlocutori si rivolge? Sulle finalità non mi voglio pronunciare ed è un bene che siano eterogenee; quanto alla destinazione, non si tratta certo di un pubblico ampio ed indifferenziato: direi piuttosto una nicchia di lettori, molto spesso autori e critici loro stessi, cui vengono richiesti competenze e requisiti abbastanza specifici. Non ho intenzione di mettere sotto accusa nessuno — anche per la ragione che mi riconosco in tali forme di cultura, le sento congeniali al mio gusto o alla mia sensibilità e ne avverto l'esigenza — tuttavia non possiamo nasconderci di essere tutti esposti ad un gravissimo rischio: quello di un'autoreferenzialità fine a se stessa. In altre parole, appropriandoci con una certa libertà di un modello proposto da Marx per illustrare sinteticamente l'essenza del ciclo economico capitalistico, il circolo vizioso che si potrebbe innescare, ove tale innesco non abbia già avuto luogo nel presente (nel passato, indubbiamente sì), è grosso modo questo: autore-critico-lettore di rivista (ossia, ancora, gli autori medesimi, i loro critici e pochi altri soggetti). Il grande pubblico, insomma, verrebbe escluso a priori e poco importa che si escluda da solo in ragione di colpevoli miopie, o che venga costretto ai margini dalle proposte "culturali" sempre più populistiche e "popolari" di mamma TV, la quale, piuttosto che stimolare alla crescita i propri spettatori, appiattisce sempre più verso il basso le loro attese e i loro interessi, salvo rarissime eccezioni. Intendo dire, cioè, che le riviste di cultura, tutte, senza nessuna distinzione, si espongono al pericolo di combattere una battaglia già persa in partenza. Una via d'uscita esiste, a mio avviso, senza per questo venir meno alla *ratio* di fondo che ha ispirato la loro nascita alimentandone le scelte editoriali: creare, all'interno delle riviste e tra una rivista e le altre, uno spazio di attenzione e di riflessione critica sul reale, sul sociale, sul mondo che ci circonda e che appare in continua trasformazione, un mondo e una realtà dei quali, alla fin fine, ogni rivista è pur sempre diretta o indiretta espressione: l'esigenza, insomma, di un ancoramento al reale per scongiurare il pericolo di cadere nell'autoreferenzialità più sterile ed accademica, vizio non nuovo, del resto, nella nostra tradizione letteraria.

Ovviamente la finalità primaria di una rivista culturale, che si voglia alta, non può e non deve essere quella di ampliare a dismisura, puramente e semplicemente, il proprio bacino di utenza, ma semmai di raggiungere selezionati lettori, allargando quanto più possibile i propri e gli altrui orizzonti anche in maniera trasversale aprendo ad altri campi d'indagine, ad altre discipline e ad altre realtà che non siano soltanto la letteratura e una letteratura concepita in termini locali o regionali, senza tradire con ciò la propria vocazione. Un modello possibile, e che in Italia non sembra aver trovato molto seguito, potrebbe essere la scuola francese delle "Annales". Quest'ultima, nata negli anni Trenta all'insegna della formula "Annales d'histoire économique et sociale" per virare dopo il secondo conflitto

mondiale nella direzione "Les Annales. Economies - Sociétés - Civilisations", aveva i propri paladini in intellettuali della statura di Lucien Febvre, Fernand Braudel, Emmanuel Le Roy Ladurie, Michelle Vovelle e altri.

Nate su basi eminentemente storiche e geografiche (nel senso che Storia e Geografia erano gli ambiti e gli orizzonti privilegiati della ricerca) "Les Annales" si sono aperte ben presto alla dimensione interdisciplinare e transdisciplinare grazie ai preziosissimi contributi di altri ambiti di ricerca (Economia, Statistica, Demografia, Sociologia, Etologia, Antropologia, ecc.) determinando lo sviluppo di nuovi settori d'indagine (quali la Storia delle mentalità o delle marginalità o dell'alimentazione o della cultura materiale) e addirittura di nuove discipline (la Storia dell'immaginario, ad esempio, che nasce dalla confluenza tra storia politica e sociale, storia delle religioni, mitologia, folclore e cultura popolare, sociologia, sessuologia e patologie della sessualità, demonologia, occultismo, etnologia, morfologia della fiaba e psicanalisi; oppure discipline quali l'ecologia, la futurologia, ecc.) nella prospettiva di una storia "globale", allargando l'originario spettro ai contributi della Statistica (applicata alla demografia, ma pure all'economia o all'andamento climatico nel breve o nel lungo periodo), dell'Antropologia culturale, della Medicina, della Geologia e delle Scienze della terra, della Psicologia e delle Scienze umane, per arrivare alla Letteratura e alle diverse letterature come particolari espressioni dello specifico umano, per non parlare delle arti o della musica. Si tratterebbe, ovviamente, di trovare i giusti equilibri senza ridurre tutto ad una brutta copia dell'originale. Un compito del genere non potrebbe essere assolto da una sola rivista, dovrebbe, piuttosto, essere avvertito come un compito comune. Solo così la nostra ipotesi potrebbe avere un senso ed incidere concretamente sulla realtà, interagendo con essa. E solo così, forse, le contraddizioni, nelle quali loro malgrado le riviste si dibattono, potrebbero essere avviate a soluzione con oggettivi guadagni per tutti.

È scontato che gli argomenti sollevati in precedenza siano stati concepiti e siano validi in prima istanza per il composito universo delle riviste, tuttavia non potrà sfuggire come analoghe riserve si possano formulare nei confronti di settori più definiti dell'attività culturale, ossia la letteratura e, al suo interno, la poesia la quale, piuttosto che ad un sacro recinto venerato e coltivato con le attenzioni che meriterebbe, sembra ridotta sempre più ad un ghetto: un ghetto di elezione fin che si vuole, ma che pochissimi si prendono la briga di visitare. È un vizio antico, e forse è fatale che sia così, tuttavia l'atomizzazione cui si assiste al suo interno non rappresenta un aiuto, a nostro avviso, per infrangere determinate barriere, senza per questo mettere in discussione la funzione altissima ed insostituibile della poesia anche, e soprattutto vorrei dire, all'interno di una società come la nostra.

Tra volontariato e mercato

Nicola Simoni

RIFLETTENDO A PARTIRE DAL LAVORO REDAZIONALE NELLE RIVISTE DI CULTURA Riandando alle impressioni raccolte "maneggiando" le riviste sulle quali e con le quali la Fondazione Luciano Bianciardi ha lavorato durante gli scorsi mesi, e presentandosi oggi un primo tempo di bilanci, oltre che di avvio di nuovo lavoro, mi è sorto spunto per alcune riflessioni più o meno a margine.

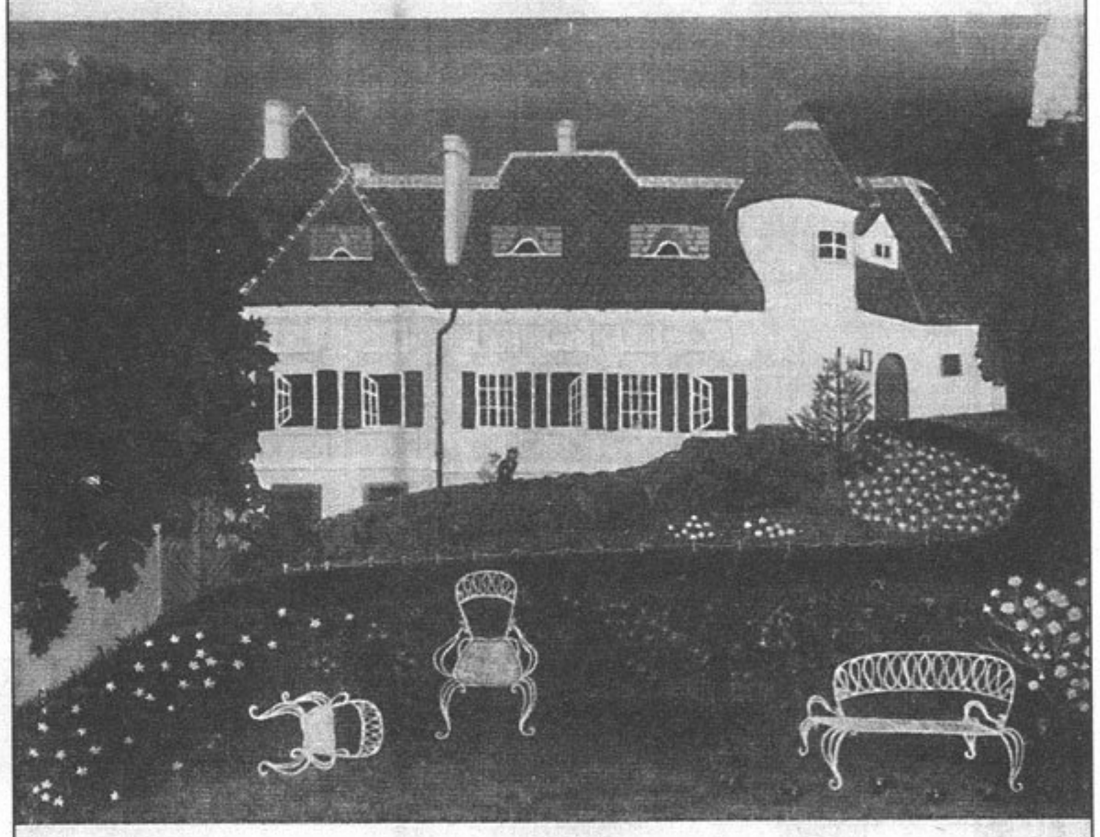
Alcuni tratti sufficientemente caratterizzanti il lavoro redazionale nelle stesse sono emersi, anche e tanto più in occasione del convegno-seminario realizzato a Grosseto nel novembre 2001 — primo traguardo del lavoro in corso — come determinazioni di una modalità peculiare del lavoro redazionale in genere. "Impressioni" dicevo, accennando a qualcosa che travalica i pur non trascurabili dati statistici raccolti — anzitutto mediante le schede informative inviate alle riviste e da queste ritornateci, poi dalla ricognizione del "corpo vivo" delle stesse —, per la considerazione dei quali rimando per intanto agli interventi di Gabriella Solari e di Giovanna Leoni sullo scorso numero del "Gabellino". Di tali caratteri uno in particolare qui ci interessa, anche perché valutazioni diverse al riguardo sono emerse nel corso del convegno e negli interventi al seminario, nonché già prima all'interno della stessa Fondazione: l'aspetto "volontario" di tale lavoro redazionale, l'essere questo lavoro solitamente "non pagato", non "professionale", anche quando attuato da persone che per altri versi o in altri ambiti di esplicazione di quel lavoro sono definibili professionisti.

Come è stato letto questo aspetto del "fare riviste di cultura"? Mi è parso di dover rilevare come gli atteggiamenti prevalenti si dividessero tra il disagio verso una condizione inevitabile quanto penalizzante e la rivendicazione del valore positivo di tale condizione; a volte, ed è interessante, i due atteggiamenti erano variamente compresenti nello stesso soggetto.

L'assetto socio-economico attuale, le condizioni oggettive della produzione culturale in quanto produzione editoriale, era il dato con cui fare i conti, e che impone questa forma del lavoro redazionale come il più delle volte l'unica possibile; lo stesso che impone quella marginalità produttiva, e quindi quella condizione assunta da tante riviste di essere prodotti destinati e destinabili a cerchi ristretti di persone (gli "abbonati" essenzialmente, quasi una sorta di più o meno piccole confraternite), cerchi oggettivamente circoscritti e che non è pensa-

OLGA LOMBARDI

La narrativa italiana nelle crisi del Novecento



SCIASCIA

Edizione del 1971

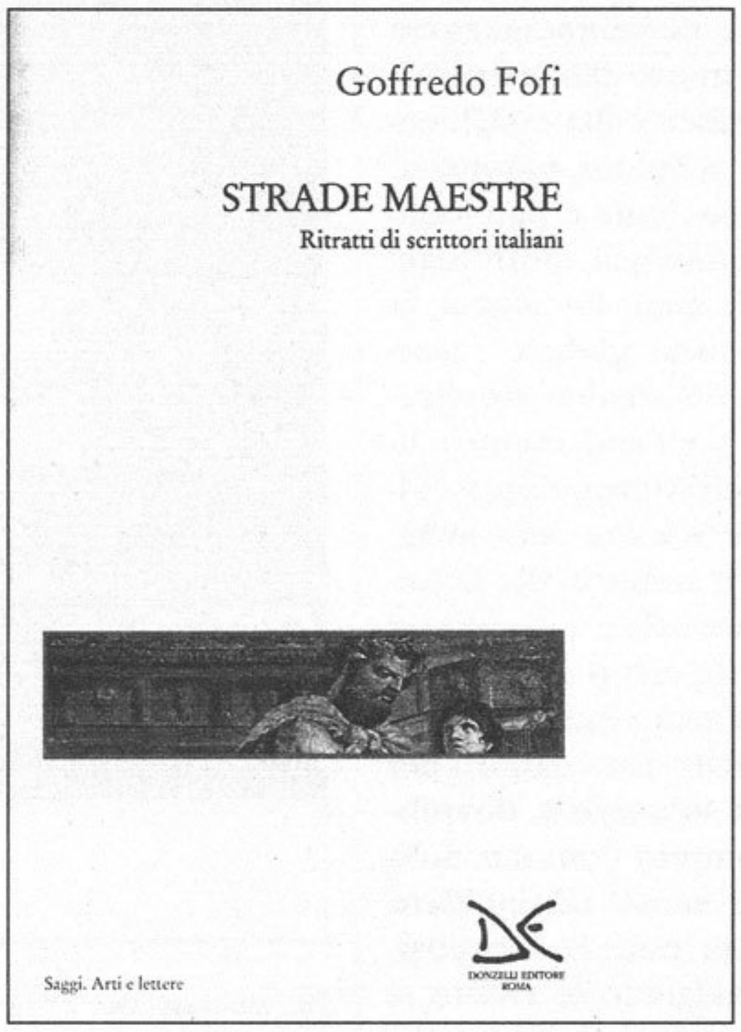
bile possano ampliarsi, se non in misura limitata. Ciò si può sposare benissimo tanto con un senso di frustrazione — legato appunto al sentirsi impotenti ad ampliare il discorso, a raggiungere altri lettori, perché altri lettori potenziali spesso *non ce ne sono* — quanto con un senso di orgoglio, o quantomeno di dignità di chi si ostina a fare il possibile, a non rinunciare a produrre e a comunicare, a rivendicare il valore di un fare ben che sia "per pochi". Atteggiamenti ben comprensibili, soggettivi certo ma entrambi fondati e perciò *rispettabili*.

Altro è però il discorso che qui conviene, e che vuol vertere sulla *giustificazione* che del proprio atteggiamento si vuol dare, sulla *rappresentazione* che del proprio lavoro si vuol dare, infine sull'*ideologia* che si viene così esprimendo, che si fa propria e che si propone agli altri, ponendola di fatto (pretendendola) quale base reale del proprio atteggiamento. In questo caso non si può non rilevare come l'atteggiamento verso il lavoro "volontario" nelle riviste di cultura si collochi oggi all'interno di un più generale tema — e dibattito — relativo al senso e al valore del volontariato nella società civile odierna. È così che il primo diviene un caso particolare di quest'ultimo fenomeno sociale complessivo, e si colloca in un panorama di problematiche che a ben vedere comprendono ciò che si è andato nominando come "non-profit", "lavoro socialmente utile", "terzo settore"... e via (de)concettualizzando. Si tratta allora di considerare il nostro "caso particolare" senza dimenticare che appunto si tratta di un caso particolare di un processo generale, per quanto differenziato.

Per intanto, l'impressione è che solitamente l'esaltazione del valore del lavoro di volontariato sia, anziché fondata su di un'analisi dei caratteri determinati dello stesso, troppo immediata conseguenza di una riduzione a negativo del lavoro editoriale professionale. Si registra l'espulsione degli "intellettuali" dai centri direzionali dell'editoria, la loro crescente marginalizzazione e sostituzione con *managers*, con direttori del *marketing*; si connota l'identificazione di produzione culturale e produzione di merci, cioè la sottomissione della produzione culturale al mercato, per cui "è buono ciò che vende bene" e solo questo può essere prodotto. Si registrano processi di centralizzazione, sparizione di case editrici o loro acquisizione da parte di pochi gruppi aziendali oligopolistici ecc.

Ma il *rifiuto* di tutto ciò — peraltro non sempre "puro" e disinteressato — si traduce non di rado in acritica esaltazione di quel "volontariato" che è in realtà semplicemente l'unica via percorribile, senza approfondirne la comprensione, sua e delle dinamiche alle quali si pretende che si opponga. Anche prescindendo da certi atteggiamenti limite pur presenti, di chi sposa l'esaltazione del volontariato alla ricerca, appena possibile, di sovvenzioni e aiuti — pubblici in primo luogo — alla "cultura", alla "poesia" e così via (comportamento curiosamente speculare a quello dei nostri imprenditori, che passano una metà del tempo a esaltare le virtù del "libero mercato" e l'altra metà a perorare aiuti e sostegni statali alle loro "imprese in difficoltà"), non ci si può esimere dall'analisi di una condizione che è ben più complessa di come certa ideologia corrente vorrebbe far apparire.

Un altro aspetto della questione, marginale per lo specifico del nostro discorso ma che va perlomeno segnalato per inciso, perché a modo suo non irrilevante, vuole si ricordi come larga parte di questo lavoro volontario nelle riviste di cultura venga espletato da soggetti che al contempo svolgono anche un altro lavoro — beninteso, remunerato questo. Si tratta cioè in molti casi di parlare non di un astratto lavoro volontario, ma di un *secondo lavoro* volontario, che spesso meriterebbe il più banale nome di *hobby*. Tenendo presente d'altronde come il tema del lavoro volontario da una parte si collega *in genere* anche all'ambito del "secondo lavoro", dall'altra come anche nel caso *particolare* delle riviste di cultura si abbia la presenza non solo di secondi lavori, ma insieme di lavoro precario e di sottoccupazione (in una varietà di figure anche di difficile definizione).



Donzelli, 1996

Non volendo sviluppare un'analisi che si muova su di un piano prettamente sociologico, occorrerà però rivolgerci qui a considerazioni meno empiriche, abbozzando quantomeno le prime e più generali determinazioni concettuali del nostro oggetto d'indagine. Occorre riconoscere anzitutto che ogni posizione ideologica volta a esaltare il "lavoro volontario" come la forma più adatta alla produzione culturale in genere, di contro a una produzione che, per essere sottoposta alle "regole del mercato", non può non produrre una cultura viziata fin dalla base, distorta, deviata (si tratti di posizioni esplicitamente dichiarate o di atteggiamenti che tacitamente presuppongono una tale visione, anche se certo non necessariamente in tale forma pura, che invece qui è da assumersi come riferimento il più conseguente, quello a partire dal quale soltanto è possibile riconoscere e ricondurre a concetto le più varie figure empiricamente rilevabili di posizioni al riguardo), porta con sé un limite che è di impronta *idealistica*, ed ha radici culturali legate a forme specifiche della divisione del lavoro e della divisione sociale di classe. Ritenere infatti che il lavoro culturale abbia la sua figura perfetta nel lavoro puramente volontario, riconoscendo implicitamente o esplicitamente nella monetarizzazione della produzione una immanente ed essenziale azione di corruzione della cultura — che vuol dire poi di fatto delle arti come del pensiero in genere, come conseguenzialmente delle scienze, ma poi, conseguenza per conseguenza, dei costumi, della società, della politica, dell'"uomo" infine — è tanto "naturale" (basata su di una *evidenza*) quanto moralistico e astratto.

Ora, *moralismo* e *astrattismo* costituiscono una coppia fissa, vanno sempre insieme. Ogni posizione moralistica presuppone una visione astratta, unilaterale, della realtà. In quanto l'astrattismo consiste essenzialmente in una incomprensione — o comprensione parziale, incompleta — delle dinamiche sociali reali, esso e solo esso permette (e pretende) di trarre da quella rappresentazione parziale (una "mezza verità", se la si prende come "la verità", si converte immediatamente in menzogna) indicazioni di azione che corrispondono a un *dover essere* che è solo *idealisticamente* posto: tale visione idealistica, e tale richiamo a una pratica ad essa confacente, è *moralismo*.

Quando l'operare "volontario" (termine peraltro quanto mai ambiguo, che qui purtroppo non possiamo attardarci ad analizzare) si dichiara quale superamento e negazione di una razionalità deviata, manipolatoria, quella propria di un lavoro professionale tendenzialmente riducentesi a mero *business* — massimizzazione dei profitti, minimizzazione dei costi ecc. —, non risulta da ciò *automaticamente* la costituzione di una razionalità — di una *dynamis* — superiore: il rischio è al contrario che con l'acqua sporca del profitto si getti via insieme il bam-

bino della razionalità. Tant'è vero che tale razionalità, che altro non è se non la capacità di ricomporre l'agire individuale in una sintesi superiore, la si ritiene comunque indispensabile e la si cerca come realizzabile sulla nuova base del "lavoro volontario" stesso. Quest'ultimo infatti non può non essere avvertito, anche dai suoi stessi fautori, come immediatamente — in prima istanza, di per se stesso — connaturato di *particolarismo* e *soggettivismo*. Il suo tratto caratterizzante è la *contingenza*: ogni individuo, partecipando "volontariamente" (= secondo suo *arbitrio*) al lavoro comune, non è tanto chiamato ad un compito necessario al conseguimento di un risultato collettivo; quest'ultimo, certamente auspicato, è di per sé come risultato-sommatoria di apporti singoli "liberi", non predeterminabili e ricomponibili secondo un disegno sintetico superiore.

L'uscita da tale aporia, con la necessità di ricomporre la contingenza in una necessità superiore *senza ricorrere ad una autorità* vera e propria, che sia cioè *altra* dalla semplice relazione di compartecipanti liberamente volontari o autonomi, ha portato a quella figura ideologica che ha la sua immagine nella "rete". Questa idea o meglio rappresentazione, che è fondata su di un'analogia di impianto metaforico e che non è propriamente un concetto, ha però un suo implicito contenuto concettuale. Concettualmente la "rete" traduce la connessione dei singoli (i "nodi", individui o gruppi che siano) attraverso la compartecipazione orizzontale (le "maglie"); il risultato sinergico di nodi-maglie è appunto la rete: una sintesi superiore che non contempla alcun tipo di verticismo o verticalismo; egualitaria quant'altra struttura mai, essa è perfettamente orizzontale. Con la rete viene postulata così la reciproca funzionalità e l'armonizzabilità delle componenti autonome e autodirette in un ordine superiore, che è inoltre aperto ed infinitamente espandibile. Quest'utopia moderna, o "post-moderna", è in realtà la riscrittura terminologicamente aggiornata di ideologie vecchie ormai di secoli (dal primo socialismo utopistico passando per Proudhon e per tanto libertarismo otto-novecentesco).

La realtà è che quel soggettivismo e particolarismo di base è anzitutto quanto di meno "egualitario" e "libero" vi possa essere. Esso è al contrario fondato su di una *ineguaglianza naturale*, l'ineguaglianza degli individui che è tutt'uno con la contingenza del loro esserci e operare (laddove l'eguaglianza è al contrario un che di "innaturale", un risultato storico). Ed è perciò che quel soggettivismo e particolarismo *non* è ricomponibile attraverso la forma relazionale della cosiddetta rete; al contrario esso si mantiene a livello della totalità così costituita perché è in essa assente una qualche forma di mediazione realmente distinta e superiore.

O meglio si manterrebbe, se le cose stessero così come da più parti le si viene rappresentando. La realtà, che quotidianamente molti sperimentano, e che possiamo dare come empiricamente accertata, è che quella rappresentazione dei rapporti fondati sul libero volontariato semplicemente... non ha riscontro nella realtà, è mera ideologia, dietro la quale si nasconde la sostanza di gerarchie e di poteri camuffati, e la riconduzione a logiche perfettamente confacentesi alla riproduzione dei rapporti di dominio imperanti, tanto economicamente che politicamente fondati. Come per l'altra grande rappresentazione ideologica — dominante quella, "antagonista" questa —, cioè il "libero mercato", di cui è riproduzione essenzialmente speculare (basata sulla stessa autorappresentazione dei soggetti), anche la "libera rete" si pone di fatto come mistificazione di rapporti reali. Come la parvenza del libero mercato ha dietro di sé la sostanza di specifici e determinati *rapporti di produzione*, e la loro sintesi operativa mediante la struttura istituzionale-statale (con una "società civile" che *si fa* ed *è* Stato), la parvenza del libero associazionismo in rete ha dietro di sé la sostanza di rapporti gerarchici e autoritari tanto intimi quanto camuffati da compartecipazione, condivisione, dialogo e via ecologizzando.

La sperimentazione di dinamiche relazionali non gerarchiche, sia chiaro, è tutt'altro che condannabile, così come la ricerca di modalità di produzione (culturale *e non*) confliggenti rispetto a quelle dominanti. È anzi proprio per questo che si richiede l'essere vigili di fronte al rischio di pericolosi fraintendimenti, e sempre attenti a non scambiare nebulose autorappresentazioni con la realtà effettuale delle cose — a non prendere insomma il nostro auspicio, il nostro "dover essere" delle cose, per ciò che realmente è.

La biblioteca di Ottavio Cecchi

Umberto Saba

È in libreria un volume dei Meridiani Mondadori con *Tutte le prose di Umberto Saba*. Il libro è curato da Mario Lavagetto e Arrigo Stara (Lavagetto e Stara curarono anche il Meridiano con le *Poesie*).

Il nome che con frequenza ricorre nelle pagine che Lavagetto ha scritto per il saggio introduttivo è quello di Otto Weininger, il filosofo austriaco nato a Vienna nel 1900 e morto suicida nel 1923. Già in altre sedi, Lavagetto aveva situato questo nome al centro dei suoi studi su Saba, ma questa volta c'è un fatto molto importante sul rapporto tra l'opera del filosofo e l'opera di Saba: il fatto nuovo è il ritrovamento, avvenuto durante le ricerche di Arrigo Stara, del *Diario* di Aldo Fortuna, uno dei più intimi amici bolognesi di Saba. Aldo Fortuna, alla data del 4 dicembre 1912, annota (Saba ha appena finito di leggere *Sesso e carattere*): "[...] è una lettura che gli ha fatto un grande effetto, un effetto quasi decisivo ed ha quasi dichiarato che se lo avesse letto dieci anni addietro si sarebbe suicidato anche lui". Ora sarà più facile stabilire con precisione quali racconti ricadono nel cono d'ombra della lettura di Otto Weininger.

Mario Lavagetto, con un malizioso ma realistico raccontino scelto appositamente, coglie il poeta nell'Aula Magna dell'Università di Roma. A Saba è stata attribuita la laurea *ad honorem* e l'Università lo festeggia. Che cosa pensa nel frattempo Saba tra quei dottori? Egli sente agitarsi nel suo petto quell'*enfant terrible* che lo ha sempre accompagnato fino a identificarsi con lui: che cosa accadrebbe se leggesse a quei severi signori qualche pagina dello scandaloso *Ernesto*? La risposta, lì per lì, non pare adeguata, ma poi esplode in tutto il suo significato: è quando Saba immagina quella incursione del suo Ernesto nell'Aula Magna.

Si noti che il romanzo sull'iniziazione sessuale (e omosessuale) del giovanotto è chiuso in un cassetto dell'autore. *Ernesto* sarà pubblicato dalla figlia del poeta, Linuccia, dopo la morte del padre. Saba morì nel 1957, il romanzo, incompiuto, è del 1953. L'*enfant terrible* sabiano possedeva una forte carica di umorismo che si sarebbe abbattuta con doppio effetto (l'educazione sessuale di Ernesto e la condizione letteraria di inedito). Ma Saba rovescia il tutto in una presunta buona disposizione di quei professori che nella fantasia di Saba si sarebbero dimostrati ben disposti ad accogliere tra loro lo scandaloso ragazzo triestino.

Lavagetto entra con *humor*, o meglio, con studiata leggerezza nella scrittura e vi trova la fermezza, la trasparenza, della lingua e della narrativa, quella fermezza e quella trasparenza, quell'equilibrio e quella sobrietà che si trovano anche in modo più o meno evidente nelle altre prove di Saba.