9
2021
GENNAIO
GIUGNO

L'ospite ingrato

L'ospite ingrato
Rivista online del Centro Interdipartimentale di Ricerca Franco Fortini

ISSN: 1974-9813
Periodicità: semestrale
e-mail: ospiteingrato@gmail.com

I saggi inviati alla rivista vengono sottoposti a processo di blind peer review.

Direzione
Niccolò Scaffai (Università degli Studi di Siena)

Comitato redazionale
Coordinatore
Luca Lenzini (Università degli Studi di Siena)

Membri
Valentino Baldi (Università per Stranieri di Siena), **Luca Baranelli** (ricercatore indipendente), **Valeria Cavalloro** (Université de Genève), **Ludovica del Castillo** (Università degli Studi di Roma Tre), **Francesco Diaco** (Université de Lausanne), **Gabriele Fichera** (Università degli Studi di Siena), **Damiano Frasca** (Università degli Studi di Siena), **Marco Gatto** (Università della Calabria), **Francesca Ippoliti** (Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"), **Monica Marchi** (Università degli Studi di Siena), **Lorenzo Pallini** (ricercatore indipendente), **Sabatino Peluso** (Università di Pisa), **Alessandra Reccia** (Università degli Studi di Siena), **Roberto Russo** (Conservatorio Frescobaldi di Ferrara), **Maria Vittoria Tirinato** (Università per Stranieri di Siena), **Tiziano Toracca** (Universiteit Gent)

Comitato scientifico
Andrea Afribo (Università di Padova), **Daniele Balicco** (Università degli Studi Roma Tre), **Riccardo Bellofiore** (Università degli Studi di Bergamo), **Sergio Bologna** (Università di Padova), **Stefano Carrai** (Scuola Normale Superiore di Pisa), **Pietro Cataldi** (Università per Stranieri di Siena), **Andrea Cortellessa** (Università degli Studi Roma Tre), **Stefano Dal Bianco** (Università degli Studi di Siena), **Davide Dalmas** (Università di Torino), **Irene Fantappiè** (Freie Universität Berlin), **Roberto Finelli** (Università degli Studi Roma Tre), **Giovanni La Guardia** (Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"), **Romano Luperini** (Università degli Studi di Siena), **Leonardo Masi** (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), **Guido Mazzoni** (Università degli Studi di Siena), **Alessandro Niero** (Università di Bologna), **Pierluigi Pellini** (Università degli Studi di Siena), **Thomas E. Peterson** (University of Georgia), **Mario Pezzella** (Scuola Normale Superiore di Pisa), **Antonio Prete** (Università degli Studi di Siena), **Felice Rappazzo** (Università degli Studi di Catania), **Donatello Santarone** (Università degli Studi Roma Tre), **Raffaella Scarpa** (Università di Torino), **Beatrice Sica** (University College London), **Michele Sisto** (Università "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara), **Giovanna Tomassucci** (Università di Pisa), **Alberto Toscano** (Goldsmiths, University of London), **Jean-Charles Vegliante** (Paris III - Sorbonne Nouvelle), **Emanuele Zinato** (Università di Padova)

L'ospite ingrato

RIVISTA ONLINE
DEL CENTRO
INTERDIPARTIMENTALE
DI RICERCA
FRANCO FORTINI

ISSN: 1974-9813

9

2021 GENNAIO GIUGNO

© Archivio Franco Fortini, Università degli Studi di Siena

L'ospite ingrato

Sommario

n. 9

Scuola, la posta in gioco

GENNAIO-GIUGNO 2021

Oltre il bivio: strumenti per un discorso su scuola e insegnamento 1
Alessandra Reccia, Maria Vittoria Tirinato

SCUOLA: CRISI, MODELLI, PROSPETTIVE

L'alfabeto pericoloso 19
Giuseppe Aragno

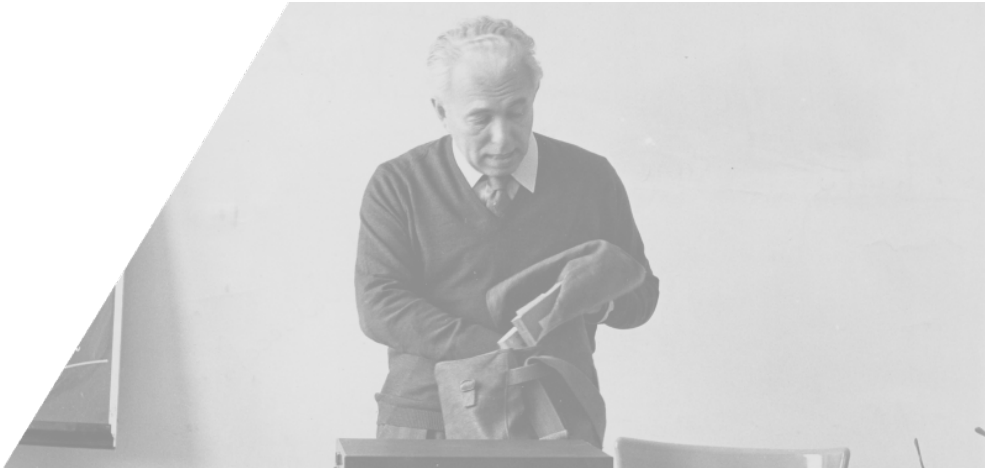
La costruzione della scuola democratica in Italia negli anni del secondo dopoguerra: un percorso accidentato. Dagli ideali di inclusione sociale al modello "aziendalista" neoliberista 37
Chiara Meta

La scuola attraverso Gramsci 55
Massimo Baldacci

Vedute dalla «provincia pedagogica». La scuola nel contesto francese 67
Andrea Cavazzini

Dilemas educativos y conflictos políticos en torno a la segregación escolar en Cataluña después del Covid-19 75
Andreu Termes, Marc Barbeta-Viñas, Marcel Pagès

Valutare per competenze. Il lento declino della scuola pubblica 95
Lucia Donat Cattin



Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione 111
Cristiano Corsini

Verso la fine della scuola? 121
Lorenzo Varaldo

Contemporary Humanities. Per una politicizzazione dello spazio digitale 139
Michele Capasso

CONTRO LA FALSA CHIAREZZA
Fortini/Solmi

Oltre Barbiana. Franco Fortini e Lorenzo Milani 151
Lorenzo Tommasini

«Nei bui chiostri / delle dolci università». La riflessione di Fortini sull'insegnamento universitario 169
Chiara Trebaiocchi

La scuola, il Vietnam e Brecht. L'*Abicì della guerra* di Renato Solmi e del Collettivo Cinema Militante 191
Salvatore Spampinato

La dialettica in aula. Le lezioni di filosofia di Renato Solmi 209
Marco Gatto

Franco Fortini insegnante. La fatica del concetto e la necessità del sapere comune. Intervista a Velio Abati 215
Lorenzo Pallini

L'ospite ingrato

INSEGNARE, EDUCARE, PRENDERE PAROLA

La scuola popolare di don Roberto Sardelli 217
Massimiliano Fiorucci

«Se la scuola non è migliore della società cosa ci sta a fare?». Intervista a Franco Lorenzoni 229
Elisabetta Galgani, Lorenzo Pallini

Nella notte, forse un bramito 231
Velio Abati

Modesta proposta per insegnare letteratura oggi 237
Emanuele Zinato

Insegnare letteratura alle future maestre 247
Donatello Santarone

DIDATTICA E LETTERATURA
Rappresentazioni simboliche e canone letterario

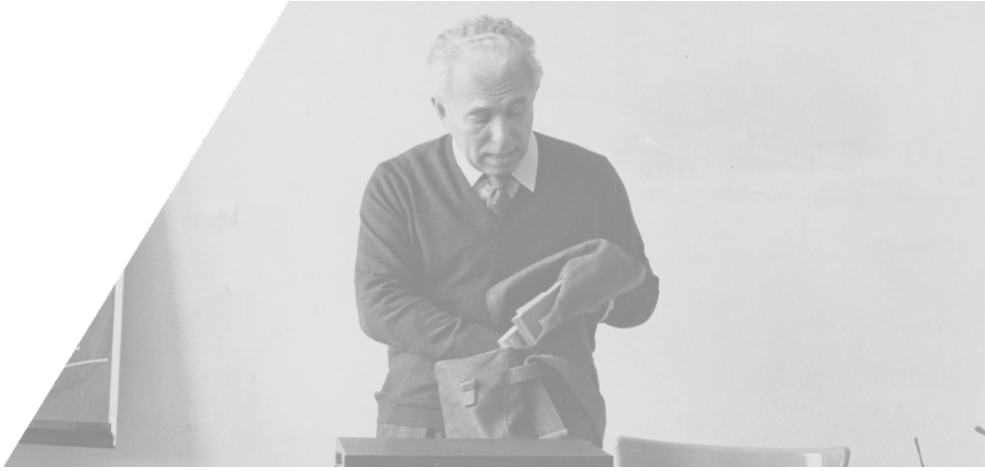
«I maestri olimpici sono soltanto nei libri scemi». La pedagogia antagonistica di Alfredo Rasori (*Piano di lavoro di un maestro*, 1978) 255
Giulio Iacoli

Letteratura e identità novecentesca nel sistema d'istruzione della Russia post-sovietica 275
Marco Sabbatini

Il secondo Novecento in quattro mosse: affidandosi a Calvino 289
Massimiliano Tortora

Global novel, realismo traumatico e fenomenologia dell'educazione scolastica nell'*Amica geniale* di Elena Ferrante 305
Tiziana de Rogatis

Disambientare Foucault. Celati e la scuola 327
Gian Luca Picconi



SCRITTURA/LETTURA/ASCOLTO

«Con l'orrenda minuzia di chi si sveglia o muore». Volontà di capire e tema della morte in Giovanni Raboni 343
Sebastiano Dorich

«Nient'altro se non l'asfalto e l'immensità». Ripetizione e continuità nella *Divina mimesis* di Pasolini 357
Cesare Pomarici

FORTINIANA

Traducendo e rifacendo Orazio. Percorsi oraziani nella scrittura di Fortini 383
Andrea Bongiorno

Lettura della poesia *Foglio di via* (con un manoscritto inedito) 415
Alessandro La Monica

Inediti fortiniani sulla Cina 435
a cura di Francesco Diaco

Lo straniero benevolo. Su alcune poesie "cinesi" di Fortini 453
Donatello Santarone

Abstract 469

a cura di

**Valeria Cavalloro, Gabriele Fichera,
Damiano Frasca, Francesca Ippoliti, Alessandra Reccia,
Maria Vittoria Tirinato**

coordinamento di

Alessandra Reccia, Maria Vittoria Tirinato

Oltre il bivio: strumenti per un discorso su scuola e insegnamento

Alessandra Reccia, Maria Vittoria Tirinato

La primavera scorsa, sul finire dei lunghi mesi di chiusura per l'emergenza Covid-19, abbiamo sentito la necessità di aprire uno spazio di riflessione sui temi della scuola e dell'insegnamento. La didattica a distanza ha portato alla luce, con una violenza inedita, le contraddizioni del nostro sistema formativo: la sua funzione sociale, le trasformazioni che lo hanno attraversato nell'ultimo trentennio, la stessa possibilità e le condizioni di esistenza della scuola come strumento emancipativo, sono i nodi attorno ai quali ci è sembrato necessario interrogarci.

Durante e dopo il lockdown, del resto, il dibattito sulla scuola si è acceso in tutti gli ambiti, fino ad occupare piazze reali e virtuali, i media *mainstream* e la pubblicistica politica e culturale, come non avveniva da decenni. A settembre la riapertura tra ritardi, disagi e polemiche, ha reso sempre più evidente la necessità di analizzare le questioni all'ordine del giorno per collocarle in una prospettiva di lunga durata e al tempo stesso intervenire nel dibattito pubblico.

A un anno dall'inizio della pandemia mancano ancora studi statistici complessivi che dimostrino l'effettiva incidenza delle scuole sull'aumento dei contagi o le conseguenze in termini di dispersione e abbandono scolastico, mentre le scelte altalenanti relative alla chiusura rendono inequivocabile il fatto che il sistema d'istruzione sconta, e al tempo stesso rivela, alcune tra le più gravi falle della struttura dello Stato e dell'organizzazione sociale. È palese infatti che la comunità scolastica sta pagando le fragilità del sistema sanitario e le insufficien-

ze del trasporto pubblico locale, ma anche le storiche disuguaglianze territoriali fra Nord e Sud del Paese, fra centri e periferie, oltre che le politiche scellerate e poco lungimiranti che riguardano la sicurezza a scuola o il piano dei vaccini. Nel frattempo, l'esperienza delle scuole chiuse, in ogni nucleo dove vivano bambini, bambine e adolescenti, conferma il persistere di una questione di genere, legata sia al lavoro di cura sia alla precarietà e subalternità delle donne nel sistema produttivo.

La complessità delle questioni sembra tuttavia dissolversi nella discussione pubblica, che tende a polarizzarsi attorno alle antinomie apertura e chiusura, presenza e distanza. Pur restando essenziale e dirimente l'apertura delle scuole, il nostro tentativo vorrebbe anche essere quello di spostare l'attenzione. Ci sembra infatti che il tema venga strumentalizzato secondo finalità politiche ed economiche estrinseche, per catalizzare il consenso verso l'una o l'altra posizione, anche attraverso un uso manipolatorio delle ricerche e delle informazioni disponibili.

Tuttavia, a prescindere dagli effetti tossici delle pratiche di "distrazione di massa", la nuova centralità del tema scuola ci sembra rimandare a un desiderio diffuso di partecipazione, spesso surrogato nelle forme parcellizzate e alienate della discussione da *social media*. D'altra parte, anche l'emergere di fenomeni di partecipazione reale evidenzia spesso la frattura esistente tra la percezione individuale e collettiva dei problemi sociali e il loro rapporto con le cause strutturali che le determinano.

Anche allo scopo di mettere in atto una pratica discorsiva che superasse i limiti descritti, questo numero dell'«Ospite ingrato» ha preso forma attraverso una discussione che ha coinvolto in maniera attiva tutti coloro che vi hanno contribuito, ma anche colleghi, compagne e compagni che con noi condividono percorsi di riflessione e di lotta passati e presenti. Di questo processo rendono conto, almeno in parte, i diversi articoli sul tema pubblicati nel sito della rivista negli ultimi mesi, e il seminario redazionale dello scorso novembre.[1]

Tenendo sullo sfondo la riflessione e l'esperienza di due intellettuali e insegnanti "inattuali" come Franco Fortini e Renato Solmi, nel tentativo di sottrarci alla frustrazione che viene da un contesto ormai

[1] *Scuola e università: luoghi di esclusione o vettori di uguaglianza?*, seminario online, 11 novembre 2020; una registrazione dell'evento è disponibile al link https://www.ospiteingrato.unisi.it/scuola-e-universita-vettori-di-uguaglianza-o-luoghi-di-esclusionevideo/ (ultimo accesso: 29/4/2021). Per gli articoli si rimanda alla sezione Giornale dell'«Ospite ingrato» on line, https://www.ospiteingrato.unisi.it/.

iper-burocratizzato e dal sempre più asfissiante controllo tecnocratico, siamo partite dalle domande che si pongono quotidianamente nel nostro lavoro di docenti e nella relazione con gli studenti, privati sempre più di spazi e tempi adeguati all'apprendimento. Abbiamo così tentato in primo luogo di descrivere il quadro attuale delle contraddizioni strutturali e politico-ideologiche che riguardano la scuola e l'insegnamento.

È ormai chiaro che la pandemia ha esasperato le problematiche preesistenti nel sistema scolastico italiano e che, d'altra parte, le misure emergenziali tendono ad accelerare e stabilizzare processi politici in atto da oltre un trentennio.

Come evidenziato in apertura dagli interventi di Giuseppe Aragno e Chiara Meta, il modello scolastico tradizionale, che in Italia si è costruito dal dopoguerra in poi, ha mostrato limiti oggettivi soprattutto per quanto riguarda la funzione della scuola in termini di partecipazione e di emancipazione individuale e collettiva.

Su questo modello di scuola, rimasto essenzialmente classista ed escludente, all'indomani della caduta dell'Unione sovietica si è innestato il progetto formativo dell'Unione europea, accompagnato dalla retorica dell'innovazione e teso a rendere equiparabili e quanto più possibile simili tra loro i sistemi di istruzione del vecchio continente.[2] L'obiettivo strategico, in cui si sintetizza il progetto neoliberista europeo, era ed è quello di realizzare «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo».[3] Il grimaldello di tale processo è stato in Italia la legge sull'autonomia scolastica (1997), che trova il suo fondamento teorico nel *Libro bianco della Commissione europea* (1995), a sua volta sviluppato nel cosiddetto Processo di Lisbona (2000).

Il modello neoliberista si è calato nella nostra realtà scolastica prima in sordina, poi con sempre maggiore invadenza, mediante provvedimenti legislativi cadenzati che, in virtù della loro frammentarietà, ne hanno reso poco riconoscibile il senso e lo scopo anche tra studenti, docenti e personale scolastico. In pochi ci si è resi conto che la scuola italiana veniva condotta in una nuova direzione dal momento che, mu-

[2] L. Giustolisi, *Educare allo sfruttamento, far fruttare l'educazione: l'Alternanza scuola-lavoro*, in «L'ospite ingrato», 3/4, 2018, pp. 111-128, https://www.ospiteingrato.unisi.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/3-4.9.-GIUSTOLISI.pdf (ultimo accesso 29/4/2021).

[3] *Conclusioni della Presidenza*, Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (ultimo accesso: 29/4/2021).

tato il quadro socio-economico di riferimento, il sistema di formazione tradizionale non riusciva più a garantire all'Unione europea un adeguato livello di concorrenza su scala economica globale.

Così intesa, e innestata su un sistema tradizionale già caratterizzato da forti squilibri (per quanto ancorato alla visione universalistica e democratica promossa dalla Costituzione), l'autonomia scolastica non ha fatto altro che generare un ibrido fra il sistema tradizionale, burocratico e diseguale, e il modello funzionalista di matrice europea. Un ibrido che oggi, alla prova della crisi pan-sindemica,[4] denuncia tutti i suoi limiti.

Né questo processo riguarda solo l'Italia. Negli interventi sui sistemi scolastici francese e catalano, rispettivamente di Andrea Cavazzini e Andreu Termes, Marc Barbeta-Viñas e Marcel Pagès, appare chiaro come il programma neoliberista dell'Unione europea, incistandosi nelle differenti situazioni scolastiche di ciascun Paese, tenti di imporsi indistintamente sulle specifiche realtà nazionali.

Gli esempi di Francia e Catalogna bastano a evidenziare i nessi tra i sistemi di istruzione locali, il modello di formazione dell'Unione europea e l'ideologia dell'economia della conoscenza.

Un tratto essenziale, e un filo rosso di continuità, sia tra le singole esperienze sia, all'interno di queste, tra il modello tradizionale e quello europeo, è certamente la disuguaglianza, che si traduce in emarginazione e abbandono scolastico, aggravatisi in modo esponenziale con la pandemia.[5] In particolare, il saggio sulla scuola catalana si focalizza sul tema della «segregazione». Questa è individuata come un fattore strutturale dell'attuale sistema scolastico, la cui radice si situa nei processi di privatizzazione, determinati dal conflitto politico con la Spagna, prima e dopo la morte di Franco, ma anche in quelli legati all'"europeizzazione" spagnola degli ultimi trent'anni.

Come in Francia, però, e aggiungeremo in Italia, a fronte di una crisi economica che oggettivamente determina enormi squilibri sociali, si chiede alla scuola di moderare gli effetti della crisi in termini di conflitto, affidandole il compito, attraverso le politiche dell'inclusione, di farsi mezzo e luogo della coesione sociale. Tutto ciò mentre si privano di fatto le istituzioni scolastiche delle risorse economiche necessarie per

[4] Per una definizione del concetto di pan-sindemia si veda l'intervista ad Ernesto Burgio, *La prima pan-sindemia*, a cura di M. Boarelli ed E. Ferrara, in «Gli asini», 29 marzo 2021, https://gliasinirivista.org/la-prima-pan-sindemia/ (ultimo accesso: 29/4/2021).

[5] Sui limiti delle politiche "inclusive" e sugli effetti della pandemia in termini di segregazione, emarginazione e abbandono scolastico si rimanda al citato seminario redazionale *Scuola e università: luoghi di esclusione o vettori di uguaglianza?*.

intervenire in una qualche forma strutturata e profonda sulla realtà.

Bisogna quindi rilevare che le dinamiche in atto nei diversi paesi europei richiedono oggi uno sguardo complessivo: molte delle contraddizioni presenti nei singoli sistemi d'istruzione vanno analizzate non più solo in relazione ai processi storici specifici, ma come risultato dello scontro tra le dimensioni nazionali e le "innovazioni" imposte dalla visione europeista.

Per quanto riguarda l'Italia, dati alla mano, Aragno ricostruisce, a partire dal primo cinquantennio postunitario, la volontà politica di lasciare intatte le disparità di classe e territoriali, individuando, con la radice storica degli attuali progetti di autonomia differenziata, le cause e gli scopi di una nuova forma di squilibrio tra Nord e Sud del Paese.

D'altra parte, come indica Chiara Meta, per quanto l'impianto classista ottocentesco, rafforzato dal fascismo, sia di fatto ereditato dalla scuola della Repubblica, la storia della seconda parte del Novecento si connota per la presenza di esperienze di segno opposto. Queste si concretizzano sia sul piano istituzionale, ad esempio con le riforme degli anni Sessanta e Settanta, sia su quello politico di base, con le sperimentazioni variamente connesse alla contestazione del Sessantotto. Tra queste, la scuola di Barbiana, in questo numero raccontata da Lorenzo Tommasini in rapporto al pensiero di Franco Fortini, o quella ancora poco conosciuta di don Sardelli, che Massimiliano Fiorucci descrive nella sua dimensione dirompente e conflittiva.

In generale, le molteplici esperienze degli anni Settanta, in maniera diversa, hanno indubbiamente alimentato un discorso pedagogico all'avanguardia, concependo la scuola e l'insegnamento come mezzi di emancipazione individuale e sociale, luoghi di crescita culturale e di sviluppo delle potenzialità di ognuno. Questa pedagogia, che si oppone ai presupposti formativi di matrice neoliberista, è stata poi paradossalmente sussunta, e quindi depotenziata, negli impianti teorici posticci e ibridi che sono stati posti a fondamento della scuola europea delle competenze.

Se questo è vero, sorge il dubbio che vada incontro alla stessa sorte il progetto dei *Patti educativi di comunità*, formulato non a caso durante la prima fase della pandemia, nell'ambito del «Piano scuola 2020-2021».[6] Di fronte all'aggravarsi della dispersione, le categorie di "presenza" e "partecipazione" acquistano infatti una nuova centralità: in questo quadro, gli accordi ipotizzati dai *Patti* tra scuola ed enti terzi potrebbero in teoria rappresentare un'opportunità per le istituzioni

[6] Il Piano è stato adottato dal Miur con DM 39 del 26/6/2020.

scolastiche di uscire dai propri – troppo spesso asfittici – perimetri fisici e pedagogici, ma le esperienze delle strutture educative territoriali diventano una soluzione di compromesso.

Come ben spiega Lorenzo Varaldo nel suo intervento, i *Patti* contribuiscono ad alimentare dinamiche di frammentazione e assoggettamento dell'istituzione pubblica agli interessi e alle logiche del privato – anche se "sociale" – e a sgretolare ulteriormente la programmazione didattica in una miriade differenziata di offerte formative. La funzione educativa della scuola viene così sminuita in una confusa «giostra di esperienze», scollegate l'una dall'altra e senza un piano generale di riferimento. L'istituzionalizzazione di queste attività, oltre a favorire l'inserimento dei privati nel sistema, finisce per svalutare il ruolo e la funzione sociale della formazione pubblica, rivelando quale suo scopo quello di de-istituzionalizzare la scuola.

Il patto tra scuole e «comunità», rassicura d'altra parte il governo, si darebbe in un'ottica di sussidiarietà, volta a promuovere e a rilanciare l'autonomia scolastica in forma «responsabile e solidale», un'autonomia che non sceglierebbe la via dell'aziendalizzazione ma quella dell'integrazione tra scuola e territorio, inteso come insieme di «istituzioni locali e organizzazioni produttive e sociali».[7] In questo rapporto con gli enti territoriali, tuttavia, la scuola non si presenta con un progetto unitario entro il quale magari inserire le diverse esperienze, ma è piuttosto un ricettore. Non controlla né gestisce in alcun modo questo processo, ma lo subisce. Del resto non si tratta di una novità assoluta. Rapporti del genere esistono già tra scuole e aziende, sia per stage, tirocini e PCTO (l'alternanza scuola-lavoro, introdotta dalla L.107/2015), sia per l'erogazione di servizi educativi essenziali, gestiti dalle cooperative. A fondamento di tutto risiede la logica dell'autonomia scolastica che, dalla metà degli anni Novanta, ha trasformato la scuola da istituzione a ente pubblico autonomo, erogatore di un «servizio».[8] Questo cambiamento ha in un colpo rovesciato un diritto garantito universalmente da un'istituzione dello Stato in una gamma di "offerte formative" rivolte agli individui, sulla base delle quali i singoli hanno l'illusione di poter scegliere, in una libertà solo apparente in quanto condizionata dal luogo in cui si vive, dagli strumenti economici e culturali che già si possiedono.

[7] *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro. Rapporto finale 13 luglio 2020*, in «Miur.gov», 13 febbraio 2021, https://www.miur.gov.it/web/guest/-/rapporto-finale-del-comitato-di-esperti-istituito-con-d-m-21-aprile-2020-n-203-scuola-ed-emergenza-covid-19 (ultimo accesso: 29/4/2021).

[8] *Ivi*, p. 21.

Osservando la situazione attuale si può quindi affermare che, se è vero che la scuola italiana, come sostiene Massimo Baldacci, si trova «al bivio» tra «mercato» e «democrazia», la svolta definitiva in direzione neoliberista sembra approssimarsi. Da quanto descritto, infatti, pare chiaro che la fase di convivenza tra sistemi scolastici nazionali di tipo tradizionale e modello europeo della formazione è in via di superamento. La crisi economica mondiale e, da ultimo, l'emergenza socio-sanitaria, sembrano infatti aver favorito l'affermazione del modello didattico fondato sulle competenze. Nel tentativo di comprendere le dinamiche in atto, è più che mai necessario, come afferma ancora Baldacci sulla scorta di Gramsci, capire «quale genere di filosofia ispira il processo egemonico che promuove un nuovo conformismo». Partire da questo livello di comprensione è il primo passo per compiere l'opera di smascheramento del neoliberismo e denunciarne le contraddizioni, «nonché per elaborare un modello alternativo», o quanto meno cominciare a dotarsi di categorie e pratiche contro-egemoniche.

In questo senso, il tema della valutazione offre un punto di vista privilegiato.

Il presupposto da cui occorre partire è che la valutazione non solo fornisce oggi un insieme di strumenti di misurazione del lavoro formativo, ma incarna uno scopo ideologico e una modalità teorica di tipo manageriale ed economicista. Essa è, come osserva Valeria Pinto,[9] un «dispositivo governamentale», che punta a indirizzare e orientare i comportamenti, le pratiche formative, le scelte di sistema.

Nella scuola, il modello valutativo sopra descritto trova il suo oggetto e la sua attualizzazione nella didattica per competenze. Su questo nodo si sofferma in particolare il saggio di Lucia Donat Cattin, che compie una disamina articolata dei passaggi attraverso i quali il «binomio inscindibile» competenze/valutazione si è andato affermando nel nostro sistema. Con Nico Hirrt, l'autrice ci ricorda che, di fronte all'«instabilità dell'ambiente produttivo, economico e sociale» generata dalla «domanda frenetica d'innovazione tecnologica e di redditività», apprendere per competenze diviene funzionale alla costruzione di «*capitale umano* sempre pronto ad adattarsi».

Alla luce di queste considerazioni, si possono inquadrare in termini critici le pratiche pedagogiche concrete che sono bene richiamate nel saggio di Cristiano Corsini sulla valutazione formativa. Quest'ultima si rivela senza dubbio una risorsa importante nella pratica didattica, poiché supera l'idea della verifica come mera restituzione di ciò che

[9] V. Pinto, *Valutare e punire* [2013], Cronopio, Napoli, 2019.

si è imparato, e può certo rappresentare, per chi studia, un'occasione di apprendimento. Per il docente, d'altro canto, valutare in ottica formativa significa esercitare pratiche di costruzione e organizzazione dei saperi, in luogo di strategie di riconoscimento dell'esattezza di una risposta. Questo metodo, che punta sull'apprendimento attivo, si riferisce alle competenze in senso positivo, come a strumenti dotati di una speciale carica educativa. A questa concezione delle competenze ha richiamato tra gli altri Philippe Merieu, arrivando ad affermare che «se non ci fossero bisognerebbe inventarle».[10]

Il punto su cui vorremmo soffermare l'attenzione è tuttavia un altro: il paradigma manageriale e la finalità economicista, che operano alla base della didattica per competenze e della valutazione, determinano e organizzano il sistema in modo tale che nessuna pratica, per quanto buona, possa sottrarsi alla finalità ultima del sistema stesso, che ha tra i suoi scopi quello di rendere misurabile e quantificabile qualsiasi fase del processo didattico.

Né d'altronde il discorso della valutazione si limita agli apprendimenti degli alunni, poiché coinvolge il lavoro degli insegnanti, le strutture scolastiche e quindi i finanziamenti; esso si pone alla base dei criteri di qualità e crea livelli standardizzati di giudizio, capaci di mettere in concorrenza individui, strutture, territori, sistemi scolastici di città, regioni e paesi differenti.

Le competenze, e di conseguenza la loro valutazione, non possono quindi essere trattate come una mera pratica didattica, in quanto sono strumento dell'introiezione e naturalizzazione dell'idea e delle pratiche della concorrenza e della capitalizzazione delle "risorse" umane individuali e sociali.

A proposito del concetto di formazione del «capitale umano», Marco D'Eramo parla di «dottrina»,[11] ovvero di una struttura ideologica funzionale, centrata sull'individuo-impresa, proprietario di sé stesso e delle sue competenze, che può "liberamente" investire nel mercato. Le implicazioni di una visione in cui il capitale è «incarnato» nell'uomo sono molteplici e riguardano tanto le vite personali, quanto le relazio-

[10] P. Merieu, *Se la competenza non esistesse bisognerebbe inventarla*, trad. it. di E. Bottero, in «Movimento di Cooperazione Educativa», http://moodle.mce-fimem.it/mod/resource/view.php?id=2772&forceview=1 (ultimo accesso: 29/4/2021). Cfr. anche L. Dalisi, *Philippe Merieu, una scuola per l'emancipazione*, in «L'ospite ingrato», 7 gennaio 2021, https://www.ospiteingrato.unisi.it/philippe-meirieuuna-scuola-per-lemancipazioneluca-dalisi/ (ultimo accesso: 29/4/2021).

[11] M. D'Eramo, *Dominio. La guerra invisibile dei potenti ai sudditi*, Milano, Feltrinelli, 2020, p. 57.

ni sociali ed economiche. In un mondo nel quale ognuno possiede il suo piccolo capitale da mettere a frutto, «tutti siamo capitalisti» e le relazioni sociali diventano «scambi tra proprietari», il lavoro non è più soltanto una merce ma diventa principalmente «il reddito che [il lavoratore] ricava dall'investimento del suo capitale umano». Lo sfruttamento del capitalista sul lavoratore si trasforma in auto-sfruttamento e il confitto tra le classi viene mistificato in concorrenza.

Lo scopo della scuola, più che essere quello di fornire le «competenze» – fine relativo e la cui validità resta sottoposta alle variabili di mercato – è quello di promuovere la dottrina, naturalizzandola e mitizzandola, per cui da un lato «non c'è alternativa» al sistema imposto e, dall'altro, esso appare come la più logica e razionale delle conseguenze dello sviluppo umano.[12]

Un altro dei discorsi ideologicamente più marcati che riguardano la scuola neoliberista è quello relativo al digitale. La sua centralità dipende dal fatto che esso fornisce i modelli cognitivi basilari su cui si organizza e sviluppa il sistema produttivo e, in termini marxisti, l'organizzazione dei saperi a esso necessario.

Nel suo intervento Michele Capasso, a partire dalla situazione di «disagio» in cui sono venuti a trovarsi docenti e alunni catapultati nell'esperienza della DaD, tenta una decostruzione delle due principali coppie dicotomiche legate al discorso sul digitale: tecnica-conoscenza e presenza-distanza. L'autore nega la fittizia opposizione tra la cultura umanistica, di cui viene messa in discussione la pretesa "purezza", e la tecnologia "impura", rappresentata oggi dal digitale. Nel corso della storia umana le rivoluzioni culturali sono sempre state supportate e strutturate dai mezzi tecnici, dalla scrittura alla stampa: già dal *Fedro* di Platone sappiamo che tecnica e conoscenza si determinano insieme in un processo che non è né puro né neutrale. Secondo la prospettiva di Stiegler, Capasso invita tuttavia a considerare il digitale, come ogni oggetto tecnico, nel suo statuto ambiguo di *pharmakon*, dotato dunque della duplice funzione di "cura" e "veleno". Il nesso fra «tecnologia e capitale» viene sì considerato «indistricabile», ma resterebbe la possibilità di sottrarsi alla «visione tecnicistica della tecnica», per abitare il digitale in chiave umanistica e, al tempo stesso, salvaguardare e rinnovare il sapere in forme destinate a durare.

Questa visione ha certamente il merito di sottolineare la necessità di misurarsi con le forme di produzione e organizzazione della cono-

[12] *Ivi*, pp. 77-105: p. 88, p. 90.

scenza introdotte dal digitale, liberandosi da qualsiasi pregiudizio apocalittico. Nessuna resistenza, né teorica né pratica, può infatti sottrarsi all'appropriazione della dimensione digitale, poiché qualsiasi spazio critico può darsi solo in relazione alle contraddizioni in atto, non al di fuori o a prescindere da esse.

D'altra parte, un approccio contundente a tali contraddizioni non può rimuovere il presupposto che, nella società della conoscenza, quest'ultima diviene in sé una forza produttiva indirizzata all'economia di mercato. Il patrimonio di conoscenze e informazioni, ma anche di emozioni e relazioni, che consegniamo ogni giorno ai media digitali e alla rete, è parte di un colossale sistema di estrazione di valore (e, per altro verso, di sfruttamento), che è stato definito «capitalismo delle piattaforme».[13]

Queste premesse aiutano a considerare in chiave critica l'introduzione delle tecnologie digitali per la didattica nelle scuole, alla quale i diversi governi si sono dedicati nell'ultimo quindicennio con impegno crescente, accompagnando gli interventi con un'immancabile enfasi sul concetto di innovazione. Questo processo si è basato, come ha dimostrato Marco Gui,[14] su presupposti "valoriali" ed esigenze economiche, più che su evidenze concrete – tuttora assenti – del loro impatto positivo sugli apprendimenti. Questo getta tra l'altro una luce inquietante sui progetti relativi alla «didattica digitale integrata»[15] che il Ministero dell'Istruzione si è affrettato a normare la scorsa estate, con l'intenzione di mettere a sistema le "buone pratiche" sperimentate giocoforza con la didattica a distanza.

Come per le competenze o la valutazione, non si tratta tuttavia solo di distinguere le pratiche buone da quelle cattive, ma di indicare con chiarezza il progetto egemonico sotteso all'imposizione di questi modelli, un progetto che con l'attuale emergenza coglie l'occasione per sistematizzarsi e generalizzarsi.

Senza una visione educativa orientata in senso democratico ed emancipativo, dunque, nessuna innovazione tecnologica o didattica può

[13] Una trattazione efficace di questi temi in relazione alla scuola e all'università si trova negli interventi di Valeria Pinto al seminario redazionale *Scuola e università* cit., e nell'intervento di Marco Guastavigna, *Competenze collettive (politico-culturali) di cittadinanza digitale. Quali sono e come avviare le nuove generazioni alla regolamentazione della rete*, 19 marzo 2021, secondo incontro del seminario *Il digitale a scuola*, organizzato dal Cidi di Torino.

[14] M. Gui, *Il digitale a scuola, rivoluzione o abbaglio?*, Bologna, il Mulino, 2019.

[15] Decreto di adozione delle *Linee guida sulla Didattica digitale integrata*, 7 agosto 2020.

di per sé migliorare l'apprendimento ma rischia anzi di comprometterne la qualità. È quanto sta accadendo nella scuola delle competenze. Lorenzo Varaldo, individuando correttamente questo rischio, invita a restituire centralità alla conoscenza nella crescita e nell'educazione, che dalle discipline non recupera solo nozioni, ma strutture di ragionamento e assetti concettuali. L'ideologia delle competenze, invece, si attua a discapito dell'organizzazione disciplinare dei saperi e degli stessi contenuti. Basti osservare che negli Istituti professionali, riordinati nel 2017, si progetta ormai per «assi disciplinari»,[16] oppure che la vera novità dell'Educazione civica, introdotta nelle scuole di ogni ordine e grado la scorsa estate, consiste principalmente nel fatto di non essere una disciplina con un suo statuto e un docente di riferimento.

In questo contesto, come nota Emanuele Zinato, la letteratura è una delle grandi escluse, tanto che «la stessa parola "letteratura" è praticamente assente nella nuova terminologia didattica». Inoltre, la costante riduzione del "tempo classe" rende sempre più complicata una sensata programmazione disciplinare e pone il problema pratico di una efficace strategia per tenere vivo lo studio dei testi e della letteratura nelle scuole. Il fatto che, come denuncia Massimiliano Tortora, il Novecento letterario resti in gran parte sconosciuto alle alunne e agli alunni che concludono il loro percorso scolastico, è anche una delle conseguenze di questo lento declino disciplinare, che è di fatto accompagnato da una perdita di funzione culturale.

Di contro, la Russia che ci racconta Marco Sabbatini funziona come un vero e proprio «paese allegorico». Il riconoscimento sociale di cui almeno dall'Ottocento la letteratura russa gode nel suo Paese le ha sempre conferito un doppio statuto. Da un lato, strumento del potere, dall'altro, luogo di formazione di uno spirito e di una coscienza della libertà. Per questo, l'analisi critica dei cambiamenti intercorsi nel canone letterario scolastico in epoca putinana, riflesso di una ideologia conservatrice e nazionalista, paradossalmente ci induce a dire che, laddove la letteratura conserva un ruolo e una funzione socialmente riconosciuti, essa può certamente essere strumentalizzata come forma di assoggettamento culturale ma, allo stesso tempo, può essere anche arma di opposizione, luogo di riorganizzazione e ridefinizione dei valori, della lingua e delle categorie utili a un pensiero e a una pratica trasformativi.

[16] A. Pian, *Scuole sparse sul territorio, Cosa nasconde la riforma dell'Istruzione professionale di Stato? La verità sul decreto delegato della 107 (Buona Scuola)*, in «Didanext», 2018, scaricabile gratuitamente al link https://spark.adobe.com/page/BPMzryzwtv7X5/ (ultimo accesso 29/4/2021).

La perdita di ruolo della letteratura aggrava quindi la sua crisi di funzione. È necessario, di fronte a questo scenario, mettere in atto forme di resistenza di breve e di lunga durata. Sia la «didattica del frammento» proposta da Zinato sia un ripensamento del canone per la letteratura novecentesca, di cui discute Tortora, si configurano come indicazioni utili e altrettanto valide nella quotidianità scolastica del docente di Lettere. Donatello Santarone, d'altro canto, insiste sull'importanza del piacere disinteressato del testo, che deve essere inteso come un vero proprio obiettivo dell'apprendimento e, dalla sua esperienza di formatore di insegnanti della scuola primaria, recupera nella didattica quotidiana alcune prassi e abitudini culturali della scuola tradizionale ancora valide: attenzione, concentrazione, assiduità, esercizio. Fortini definiva queste ultime come pratiche della «legalità scolastica», ricordandone, oltre all'utilità, l'importanza «per mantenere una certa area nella quale possa formarsi il maggior numero possibile di persone capaci di capire il mondo e la società e di intervenirvi».[17] Vale forse la pena domandarsi se e in che modo, impadronendosi di mezzi e abitudini della realtà scolastica corrente, sia possibile aprire spazi d'azione critica.

La tendenziale scomparsa del discorso letterario, e quindi della funzione sociale e politica della letteratura in termini di formazione e crescita individuale e collettiva, ha implicazioni enormi che non riguardano soltanto lo specifico ambito disciplinare. Nell'intervista video a cura di Elisabetta Galgani e Lorenzo Pallini, Franco Lorenzoni parla di una crisi rapportabile al ruolo del sapere e della conoscenza nella società e, più nello specifico, al ruolo della scuola come luogo di formazione e costruzione di conoscenze, invitando a ricostruire una visione complessiva di scuola e un'idea della sua funzione sociale.

Lo sguardo sulla scuola nella letteratura contemporanea, proposto dagli interventi di Gian Luca Picconi e Tiziana de Rogatis, sembra convergere sullo stesso punto focale. In questi saggi, uno degli elementi di riflessione ricorrenti è infatti quello della lingua e del suo uso, in relazione al contesto scolastico e alla sfera del sapere. Così, nelle narrazioni di Celati, la lingua «dell'alienazione scolastica» – un impasto tra il burocratico e il letterario – è spia, per Picconi, della visione della scuola come luogo che favorisce l'assoggettamento e induce a riprodurre dinamiche assoggettanti tra pari. Al tempo stesso, «nella misura in cui

[17] F. Fortini, *Su un caso disciplinare*, in «Azimut», 26, 1986, poi in «L'ospite ingrato», I, 2005, *Società, conoscenza, educazione,* p. 164.

fornisce il sapere», la scuola conserva una funzione liberatoria, configurandosi come luogo privilegiato della dialettica tra emancipazione e subordinazione sempre connessa alla conoscenza e alla cultura nella società borghese. Lo stesso nodo affiora, nel saggio di Tiziana de Rogatis, a proposito del rapporto tra lingua e dialetto nella quadrilogia dell'*Amica geniale*. L'uso dell'italiano della protagonista Elena, che si allontana dal rione d'origine attraverso lo studio, è una scelta di «ambientamento», per usare un termine caro a Celati, ed è anche un tentativo di travestimento. Una dissimulazione che, *e contrario*, rivela la «cornice classista del sapere» e la falsa parità della meritocrazia scolastica, doppiamente ipocrita se riferita a una donna proveniente da un Sud marginale: la scuola offre riscatto solo in cambio dell'interiorizzazione e dell'assimilazione del modello sociale e culturale dominante.

Torna alla mente, a questo proposito, l'«alfabeto pericoloso» cui si riferisce il titolo del saggio di Aragno, che esordisce raccontando la sua esperienza di maestro in un quartiere diseredato della Napoli degli anni Settanta. Se allora, in un paradossale rovesciamento, le parole del dialetto poterono diventare un veicolo di alfabetizzazione, resta ancora da chiedersi in che modo e con quali strumenti saremo in grado di raccogliere le lingue, i dialetti, il gergo degli studenti e delle studentesse, nel tentativo di costruire con loro una strada verso l'emancipazione.

Da un'altra marginalità, quella di un paese dell'appennino parmense, Alfredo Rasori stende il suo *Piano di lavoro di un maestro*: anche qui, sottolinea Giulio Iacoli, uno dei punti di arrivo è la contraddizione, il dubbio cui non si sottrae l'attitudine pedagogica di questo insegnante-scrittore, che rivendica l'importanza di sottoporre a critica anche se stessi, nell'atto di insegnare. Colpisce la lucidità con la quale Rasori individua, nel rapporto maestro/scolaro, il riproporsi di una dinamica di «relativa» oppressione, ma anche la necessità di «insegnare ai ragazzi un modo superiore, dialettico, di vedere la vita».

«*Custos, quid noctis?*» ci domanda provocatoriamente Velio Abati, nella lettera a noi indirizzata, invitandoci a non trascurare, nell'esigenza di trovare cause e nessi strutturali, l'istanza soggettiva.

Se lo scopo ideologico principale della scuola delle competenze è quello dell'interiorizzazione della logica della competizione, è allora necessario interrogarsi su quanto di questa ideologia si presenti in forma naturalizzata nella quotidianità scolastica e quali siano le forme di resistenza istintive, passive o organizzate che in essa si attuano. Allo stesso modo, è necessario individuare i momenti in cui nelle nostre

vite, sotto forma di disagio, frustrazione, senso d'impotenza, agisce l'ordine del mondo e verificare e criticare le nostre pratiche di resistenza quotidiana, per poi riportare questo sguardo istruito nell'analisi del mondo, affinché il sentimento della «vita offesa», secondo la definizione di Adorno, non si risolva in un tragico lamento, ma sia punto di partenza e luogo di verifica della controffensiva.

L'importanza di porre lo sguardo soggettivo sul mondo è uno dei più preziosi insegnamenti che ci vengono tanto da Fortini quanto da Solmi, le cui presenze, al centro del nostro volume, non sono casuali. Ne ripercorrono le esperienze didattiche, rispettivamente, gli articoli di Lorenzo Tommasini e Chiara Trebaiocchi e di Salvatore Spampinato e Marco Gatto, che sono concordi nell'individuare in esse una corrispondenza tra pensiero politico e pedagogico. Per entrambi, che si trovarono per caso ad assumere il ruolo di docenti, «la cattedra» è indubbiamente «luogo di osservazione privilegiata della società, di elaborazione di prassi intellettuale».[18]

Ma quelle esperienze risultano per noi tanto preziose anche in quanto impongono, nel ragionamento generale sull'educazione e la formazione, la dimensione soggettiva, ovvero la domanda sul proprio ruolo e funzione, di docenti e di intellettuali, e di studenti.

Nell'insegnamento, Solmi porta il peso del suo senso di inadeguatezza, il disagio dell'intellettuale di fronte alle modalità del lavoro docente e della partecipazione politica nel contesto scolastico. Questa condizione non lo induce però ad isolarsi rispetto al contesto, a negare la possibilità di un'azione didattica pedagogicamente indirizzata o a rimandare il confronto con gli studenti e le istituzioni scolastiche, né tantomeno a scegliere la strada dell'individualismo orgoglioso e sprezzante. In accordo con Brecht, nella sua *praxis* Solmi critica l'ideologia delle "anime belle", di cui ancora oggi è popolato il mondo intellettuale e della scuola. Al contrario, la condizione di inadeguatezza è oggetto sia della riflessione sia dell'azione pedagogica. In questo senso, il lavoro per le scuole sull'*Abicì della guerra* brechtiano, opera di traduzione non solo linguistica, ma culturale e politica, condensa il senso della sua azione educativa che, come scrive opportunamente Spampinato, è finalizzata a contestare insieme «se stesso e i metodi didattici di una scuola ingabbiata nei programmi».

In altre parole, l'intellettuale Solmi porta in classe tutto ciò di cui

[18] A. Allegra, L. Giustolisi, *Fortini, l'insegnamento e la formazione*, in *Dieci inverni senza Fortini, 1994-2004*. Atti delle giornate di studio nel decennale della scomparsa, Siena 14-16 ottobre 2004, Catania 9-10 dicembre 2004, a cura di L. Lenzini, E. Nencini e F. Rappazzo, Macerata, Quodlibet, 2006, p. 335.

dispone, ciò che è per provenienza sociale e di classe, esperienza di studio, di lavoro e di politica, e ciò che sa.

È una pratica per molti versi differente da quella fortiniana, che invece si basa molto più sulla certezza della distanza tra ruoli e che non avverte «il disagio del Pierino», ma anzi fa del suo essere intellettuale e borghese il punto di partenza della sua pedagogia politica. Quest'ultima rivendica, nell'impostazione generale, la necessità di trasmettere, traducendole, le conoscenze e le strutture del pensiero più avanzate della cultura borghese.

A fronte di questa diversità di atteggiamento, in entrambe le esperienze si ravvisa una radicalità di sguardo che ci è preziosa, più che mai in classe, e che invita, secondo le parole di Fortini, ad essere indulgenti con gli altri e rigorosi con se stessi.

L'attenzione costante al sé, indirizzata alla ricerca continua di coerenza tra pensiero e azione, è per noi un esempio prezioso di intellettuale e maestro, poiché critica, e educa a criticare il mondo solo in quanto si è in grado di mettere in discussione se stessi.

Questo sguardo implica l'idea dell'insegnamento come relazione di solidarietà tra l'alunno e il maestro, che di per sé è politica poiché «essere solidali significa sapere contro chi ci si unisce e perché».[19] Fuori quindi da qualsiasi psicologismo, il rapporto alunno-maestro trova la sua ragione d'essere nello sforzo quotidiano alla conoscenza del sé e del mondo, nell'esercizio all'attenzione e alla concentrazione, ma anche della conoscenza come fine in sé e comune. È nell'azione, ovvero nel lavoro e nello studio, che ci si muove insieme verso un comune obiettivo, ognuno con i propri limiti di classe, di cultura, di individui integrati e ideologizzati: «perché la fraternità sia nelle cose»,[20] più e oltre che nelle intenzioni. È in questo contesto che si determinano le condizioni della crescita e dell'emancipazione di chi insegna e di chi impara: alunne e alunni, che «ci vedranno solo nella proporzione in cui li vedremo».[21]

Contro la falsa chiarezza è il titolo della sezione dedicata agli scritti di Solmi e Fortini e vuole rimandare a un atteggiamento critico che rifiuta le conclusioni logico-conseguenziali, che si basa se necessario su salti della sintassi, che tenta di tenere nel ragionamento tutti termini implicati nella questione.

Questo genere di discorso, che si fonda necessariamente su fram-

[19] F. Fortini, *Su un caso disciplinare* cit., p. 162.

[20] F. Fortini, *La poesia di Scotellaro*, Matera, Basilicata editrice, 1974, p. 54.

[21] F. Fortini, *Libertà e necessità*, in *Non solo oggi. Cinquantanove voci*, a cura di P. Jachia, Roma, Editori Riuniti, p. 128.

menti o, per usare una parola di Fortini, «rovine», come ricorda Velio Abati nella videointervista a cura di Lorenzo Pallini, non rinuncia a un orizzonte di senso totale ma, allo stesso tempo, non lo dà per scontato e nemmeno come definitivo. Suppone invece che le contraddizioni oggettive in atto possano risolversi solo se riconosciute di volta in volta come tali dal e nel soggetto.

In uno scritto dedicato alla poesia *Augrenzung*, Giovanni La Guardia individua la «compresenza» come categoria fortinana della "mediazione".[22] Essa è capacità di tenere insieme, contemporaneamente, gli elementi contraddittori di una relazione dialettica e, soprattutto, di assumere questa contraddittorietà nella propria individuale esperienza.

La «compresenza», quindi, come «luogo d'innesto di prassi e etica, di etica e di politica, di condotta di vita e dimensione storica»,[23] rimanda all'assunzione soggettiva del conflitto nella propria esperienza individuale ma, allo stesso tempo, non ne consegna la risoluzione alla sfera privata. In questa visione il soggetto è insieme punto di partenza e verifica; l'individuo è allo stesso tempo persona e membro sociale, cittadino e lavoratore, e vive la contraddizione oggettiva. Suo compito sarà allora quello di riconoscere queste specifiche dimensioni l'una nell'altra e smascherando se stesso, smascherare il mondo.

In questa dialettica si determina il terreno della «ininterrotta attività pedagogica che qua e là può essere anticipata e tentata», e che è una delle forme attraverso le quali, per Fortini, passa «la trasformazione reale della società».[24]

La posta in gioco allora sarà determinata anche dalla nostra capacità, di singoli e di gruppi, di individuare e aprire spazi di contestazione dentro la realtà scolastica che siano occasioni di sperimentazione e costruzione soggettiva.

In quest'ottica, Renato Solmi fornisce alcune indicazioni preziose a chi oggi, dentro e oltre i luoghi della formazione, si ponga il problema di ripensare il cambiamento. Una delle chiavi della sua esperienza scolastica è infatti la contestazione: attraverso questa lente, nella *Autobiografia documentaria*, egli mette a fuoco e proietta la sua vicenda di insegnante, anche in relazione al problema del protagonismo studentesco.

La soggettivazione dello studente e del docente è tradotta in pra-

[22] G. La Guardia, *Ausgrenzung*, in *Dieci inverni senza Fortini* cit.

[23] *Ivi*. p. 95.

[24] F. Fortini, *Da un diario inesistente (1967-70)*, in «L'ospite ingrato», I, 2005, *Società, conoscenza, educazione* cit., p. 166.

tica attraverso l'inchiesta. Quest'ultima è concepita non solo come un mezzo utile a raccogliere informazioni e dati su un singolo problema, mettendo in evidenza bisogni o disagi, ma anche, in chiave critica, come un veicolo del senso di partecipazione e di responsabilità, di cooperazione fra studenti e insegnanti, insomma come un impulso a «rimettere in moto quel "cervello collettivo" che è o dovrebbe essere il soggetto reale della vita delle istituzioni in una società democratica».[25] Non c'è infatti riforma o reale mutamento nella scuola, se non come «prodotto di un'attività e di una discussione collettiva».[26] È questa una delle utopie concrete che la postura di Solmi insegnante ci consegna: occorre lottare, a partire dal lavoro quotidiano in aula, per superare la scuola come luogo di alienazione reciproca fra insegnanti e studenti, come «mescolanza di burocrazia e individualismo»,[27] e farne una «comunità effettiva [...] una comunità di vita».[28]

[25] R. Solmi, *Autobiografia documentaria, scritti 1950-2004*, Macerata, Quodlibet, 2007, p. 398.
[26] *Ibidem*.
[27] *Ivi*, p. 367.
[28] *Ibidem*.

L'alfabeto pericoloso

Giuseppe Aragno

I. Il maestro degli anni Settanta

Nell'ottobre del 1971, centodieci anni dopo l'unità d'Italia, giovane e inesperto vincitore di concorso, divenni maestro in una prima elementare rigorosamente maschile dell'80° Circolo Didattico di Napoli. La scuola, un prefabbricato al centro di una spianata cosparsa di rifiuti, era circondata da un campo di Rom, guardati con sospetto dalla gente del posto. Periodicamente – ed era questo l'unico contatto umano – gli oziosi locali assistevano silenziosi a quello che tutti chiamavano «bagno della principessa». Come per antico rito, alcuni Rom formavano una scala con pietre di tufo davanti a un fusto metallico colmo d'acqua e la giovane compagna del capo del campo, vestita dalla testa a piedi, s'immergeva più volte poi, aiutata dagli accompagnatori, usciva dal fusto grondando acqua, tornava al campo e spariva in una roulotte.

I "Censi", il quartiere dov'era la scuola, oggi non esistono più. In quegli anni, addensate tra il cimitero, i palazzi di Corso Italia decorati con fiori di stucco e gli alveari umani di via del Cassano, c'erano le case dei miei alunni. Affacciati sulla via uno dopo l'altro, quei bui tuguri ospitavano in un paio di locali padri, madri, nonni e una numerosa prole, cui si aggiungevano cani, gatti, uccelli in gabbia e non di rado un asino. Com'era naturale, un pullulare di pidocchi causava periodiche disinfestazioni e chiusure dei locali scolastici.

Come nuovo venuto, mi toccò il "fior fiore" degli alunni: ripetenti e figli di famiglie scansate da tutti. Fino a dicembre io e i miei cartelloni parlammo arabo e gli alunni, ancora analfabeti, vegetarono tra zingari e pidocchi, finché un bambino felice non mi portò un foglio miracoloso e rivelatore. Nell'angolo in alto a sinistra aveva disegnato un topo un

po' grande rispetto al foglio; sotto il topo, fitte e ordinate file di «z», di zeta. Quando gli chiesi che cosa avesse scritto, si illuminò e rispose sicuro di sé: «la z di zoccola». Fu come un lampo. Intuii così ciò che per mesi non avevo capito: per lui il topo era e poteva essere solo un «sorice»; a seconda delle dimensioni, si faceva poi «suricillo», «zoccola» e «zucculona». Nella sua lingua il gatto era una «iatta», l'oca una «paparella», la botte una «votta» e un frate francescano si chiamava «ze monaco». L'Italiano per quei ragazzi era una sorta di "lingua due".

Con l'alfabetiere nella loro lingua madre presero il volo. Imparai così che quartieri più o meno confinanti parlavano lingue diverse come mondi lontani; capii che un secolo dopo l'unità ai "Censi" non s'erano fatti l'Italia e gli Italiani e mi chiesi che ruolo ha la scuola se non è anzitutto strumento di liberazione di alunni e alunne che vi giungono quando qualcuno li ha già "adattati" alle sue regole. La famiglia, per esempio, che educa i figli ai suoi valori e alle sue aspirazioni sociali. È perciò che la scuola inizia, o dovrebbe iniziare, da regole e principi "socialmente utili", ispirati, cioè, al concetto etico che regola la vita politica e sociale del Paese e se necessario, corregge una socialità diversa. Un lavoro delicato, a volte doloroso, ispirato a criteri di «produttività sociale», che impone rapporti finalizzati tra mondo interiore del discente e mondo esterno.[1] Decisivo quello con la "cultura", i cui contorni vaghi, solo di rado oggettivi e neutri, possono attirare, ma anche soggiogare giovani, privi di strumenti per valutare in maniera critica le "verità" e i principi che trasmette. Tocca alla scuola fornire tali strumenti. Un compito fondamentale, che consente ai giovani di partecipare ai processi di trasformazione sociale[2] perché, quando penetrano «nella fibra dei giovani, le culture ricevono a loro volta una linfa di ringiovanimento».[3] In questo senso, la funzione della scuola è decisiva, perché fa dell'adolescenza «un rigeneratore vitale nel processo di evoluzione sociale», rafforzandone l'attitudine a dedicarsi «alla conservazione di ciò che sente vero [...] e alla correzione o distruzione di ciò che ha per-

[1] E.H. Erikson, *Introspezione e responsabilità. Saggi sulle implicazioni etiche dell'introspezione psicoanalitica*, trad. it. di M.L. Falorni, Roma, Armando, 1972, p. 128. Non a caso Freud osserva che «il dispiacere rimane l'unico mezzo di educazione» (S. Freud, *Opere*, a cura di M. Bonaparte, A. Freud e E. Kris, vol. 7, *Le origini della psicanalisi. Lettere a Wilhelm Fliess, abbozzi e appunti, 1887-1902*, trad. it. di G. Soavi, Torino, Boringhieri, 1961, p. 372).

[2] Un compito così arduo, che secondo Freud «esistono tre professioni impossibili: educare, guarire e governare» (S. Freud, *Preface to Aichhorn «Wayward Youth»*, in *The Standard Edition of the Complete Psycolgical Works of Sigmund Freud*, ed. J. Strachey, London, Hogart Press, 1964, vol. 19, pp. 271-275: p. 273).

[3] E.H. Erikson, *Introspezione e responsabilità* cit., p. 129.

duto il proprio significato rigeneratore». Un giovane può così «vincolarsi legalmente, decidere di restare all'opposizione o diventare ribelle in obbedienza a un ringiovanimento ormai necessario».[4]

II. Scuola e unità nazionale

Per questa sua funzione, nel 1861 chi intese l'unità come progresso intuì che solo la scuola avrebbe saputo valorizzare ciò che poteva unire gli abitanti di Stati a dimensione regionale, raccolti in un unico Regno a tappe forzate e divisi da un forte divario sociale e culturale.[5] Non ne sarebbe nata una coscienza nazionale, ma si poteva creare un "agire" comune, ispirato a valori in cui riconoscersi.[6] Naturalmente la formazione del cittadino era compito dello Stato, che poteva certamente indurre famiglie e corpi intermedi a condividere un fine: alfabetizzare i ragazzi del popolo e farne il terreno su cui gettare i semi di uno spirito nazionale.

C'è chi pensa che nella prima metà dell'Ottocento nel Regno di Sardegna, nel Granducato di Toscana e nel Lombardo-Veneto enti privati, cittadini e in parte lo Stato diedero all'istruzione pubblica spinte innovatrici e durature, mentre lo Stato Pontificio e il Regno delle due Sicilie sarebbero stati ostili all'istruzione popolare.[7] In realtà, i sovrani reazionari colpirono ovunque la scuola e il nuovo Regno ereditò sistemi formativi disastrati. Il piano per la scuola si scontrò perciò subito con la realtà degli Stati regionali, in cui la restaurazione, ritenendo la scuola popolare rischiosa per un sistema politico basato sull'ingiustizia sociale, aveva ignorato il fervore rivoluzionario per il «diritto all'istruzione» obbligatoria, laica, popolare e gratuita dei ceti subalterni e imposto logiche di sfruttamento e gerarchie tra classi sociali che, tenendo sotto controllo la mobilità scolastica, frenavano quella sociale.[8]

---

[4] *Ibidem*.

[5] Una via opposta a quella proposta oggi dai fautori dall'«autonomia regionale differenziata» che non unisce, ma divide.

[6] G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.

[7] V. Sarracino, E. Corbi, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. 1830-1999: la cultura della formazione*, Napoli, Liguori, 1999.

[8] Il padre di Giacomo Leopardi, conte Monaldo, segnalato il rischio che «tanta diffusione dei lumi» potesse «bruciare la casa» così ebbe a scrivere: «Forse i nostri padri non sono andati sempre ben calzati e vestiti, anche se i sarti e i calzolai non conoscevano le regole della meccanica?». Parole dure scrisse Luigi Lambruschini, Segretario di Stato di Gregorio XVI, a un nipote che aveva aperto una scuola per i poveri, invece di raccoglierli «per udire pie e sode istruzioni che insegnassero loro ad essere buoni e perfetti cristiani! [...] Si accenda pure l'orgoglio delle classi ultime (destinate dalla

Nel 1861 gli analfabeti superavano il 77%. Perché la scuola svolgesse il ruolo previsto, bisognava creare istituti ancora mancanti per tre quarti della popolazione; occorrevano locali, materiale didattico, trasporti e vie di comunicazione. Una volontà politica e un impegno culturale così forti, insomma, da creare quasi dal nulla una classe docente laica, strumenti per formarla e un modello di scuola che desse risposte utili a un'utenza eterogenea e divisa. In realtà, poiché la maggior parte dei ceti dirigenti riteneva l'istruzione popolare rischiosa per la stabilità del quadro sociale, gli investimenti per la scuola furono del tutto inadeguati.[9]

Contro il piano iniziale non giocò solo la condizione delle scuole negli Stati preunitari; ostili furono il clero e l'ampia parte di società piemontese che ritenne l'unità una conquista insidiata da spinte disgregatrici, difese il ruolo egemone delle istituzioni e delle leggi sabaude, scambiò per sovversione il valore "liberatorio" della conoscenza e non capì che una scuola efficiente significava capitale intellettuale e crescita economica e sociale.[10] Spinti da miopi interessi, docenti privati

---

Provvidenza ad esercitare arti e mestieri) con un superficiale sapere e si vedrà quali [...] buoni frutti produrrà un così calcolato sistema!». Le citazioni sono tratte da *Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia. 46 anni di storia della scuola*, a cura di F. Sassotta, in «Uil scuola Rua», 10 marzo 2011, https://uilscuola.it/wp-content/uploads/2018/05/ricerca_scuola_italiana.pdf (ultimo accesso: 29/4/2021), pp 8-9. Carducci, poi, si schierò contro «i lavori forzati del saper leggere» e definì l'alfabeto «il più ipocrita strumento di corruzione e delitto per l'uomo, questo animale eminentemente politico» (G. Carducci, lettera a Lidia del 21 marzo 1877, in T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1993, p. 343).

[9] *Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia* cit.; nel Regno di Sardegna – ritenuto area evoluta dell'Italia preunitaria – Carlo Alberto schedò i partecipanti a un convegno sulla scuola, al quale Gregorio XVI proibì di prender parte, benché gli organizzatori affermassero che «la fede cattolica è la sola [...] capace di aiutare l'intelletto» (*ivi*, p. 9). Gli Stati regionali spesero poco per la scuola e i docenti. Nel 1852, nel Lombardo-Veneto, anch'esso ritenuto progredito, con 280 £ all'anno, una maestra prendeva un terzo delle 750 £ di un impiegato pubblico a inizio carriera e aveva la paga di un bracciante. Stessa sorte per un maestro del Regno borbonico, area ritenuta arretrata: 180 ducati all'anno, 1/5 delle 900 £ pagate a un magistrato al primo impiego. Vd. Svimez, *Un secolo di statistiche italiane: nord e sud 1861-1961*, Stabilimento Tipografico Fausto Failli, Roma 1961, p. 175; A. Angelucci, G. Aragno, *Le mani sulla scuola. La crisi della libertà di insegnare e di imparare*, Roma, Castelvecchi, 2020, p. 43. Per la scuola negli Stati regionali cfr. *Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia* cit., G. Canestri, *Centoventanni di storia della scuola. 1861-1983*, Torino, Loescher, 1983; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2000; R. Bracalini, *L'Italia prima dell'unità. 1815-1860*, Milano, Rizzoli, 2001.

[10] M. Santoro, *Storia del libro italiano. Libro e società in Italia dal Quattrocento al*

e pennivendoli «vendicatori dei diritti di ogni classe sociale, [...] manomessi da chi [...] avrebbe il dovere di tutelarli», attaccarono un «sistema di accentramento», creato contro ogni «elementare concetto di Stato Costituzionale», mediante il quale gli uomini di governo

> sopprimono ogni privata iniziativa nella cultura e nella produzione, donde un continuo scadimento intellettuale, morale ed economico della nazione, l'affarismo impudente che spadroneggia nelle pubbliche amministrazioni, la camorra organizzata dagl'interessi e dalle influenze nell'occupare li Uffici dello Stato.[11]

Affermazioni esasperate che facevano appello ai cittadini onesti e

> agli amici e colleghi nel privato insegnamento che hanno causa comune con noi: le scuole private, da cui sono uscite tante glorie e tanti eroici soldati d'Italia, giacciono poco meno che soppresse con mezzi illegali che il Parlamento, supremo, ma non vigile custode delle nostre franchigie costituzionali infrangibili, assolutamente ignora.[12]

III. Passioncelle locali e interessi di parte

In realtà, dietro l'amore per le «franchigie costituzionali» c'era chi, indifferente al tema della formazione pubblica e timoroso della scuola popolare, guardava all'unità solo «dal punto di vista del mantenimento dell'ordine, della costruzione del nuovo Stato e delle garanzie della sua sicurezza interna ed esterna». Né mancarono politici ostili al Sud in nome di pregiudizi e forme di razzismo che ricordano il nostro tempo.[13] Giovanni Battista Cassinis, ad esempio, ministro degli Interni, inviato a Napoli da Cavour, nel 1860 descrisse un «popolo napoletano [...] pigro, inerte, immobile sempre». Un giudizio che, se fondato su dati oggettivi, avrebbe dovuto rinviare al tema della formazione, che Cassinis ignorò.[14] Di lì a poco, a febbraio del 1861, Giorgio Asproni definì quello

Novecento, Milano, Editrice Bibliografica, 1994, pp. 270.

[11] F. Schettini, L. Lapenna, *Lettera di sottoscrizione*, in «Il Calabrone», luglio 1892.

[12] *Ibidem*.

[13] C. Klinkmann, *L'Italia meridionale dal 1860 al 1865 nel giudizio di alcuni contemporanei*, in «Rassegna storica del Risorgimento», aprile-giugno 1994, pp. 224-245: p. 244.

[14] G.B. Cassinis, lettera a Cavour del 13 dicembre 1860, in C. Cavour, *La liberazione del Mezzogiorno e la formazione del Regno d'Italia: carteggi di Camillo Cavour con Villamarina, Scialoja, Cordova, Farini ecc.*, a cura della Commissione Editrice, Bologna, Zanichelli, 1949-54, vol. 4, pp. 65-66; G.B. Cassinis, lettera a R. Vegezzi del 6 dicembre 1860, in A. Colombo, *La missione di G.B. Cassinis, ministro di Grazia e Giustizia nelle provincie meridionali (18 novembre-27 dicembre 1860). Documenti*

meridionale un «popolo ignorante, presuntuoso, infeudato ai nobili e ai preti», confermando quanto scriveva Costantino Nigra a Cavour, e riferendo, senza mai prendere davvero le distanze, che

> gli ufficiali Piemontesi, gl'impiegati Piemontesi e tutto quello che viene dall'Italia settentrionale, non cessano dal dire [...] ogni sorta d'ingiurie (talora meritate) contro tutto quello che vedono e odono nell'Italia meridionale.[15]

D'altra parte, classi dirigenti convinte del ruolo centrale della scuola non avrebbero unito nuovi popoli «con le stringhe, con le catene e gli odii».[16] Un intento chiaro sin dal dicembre 1860 in una lettera di Farini, di lì a poco Presidente del Consiglio, che descriveva il Sud come terra di barbari in cui

> non ci sono cento unitarii in sette milioni di abitanti. Ne pur di liberali c'é da far nerbo. E Napoli é tutto: la provincia non ha popoli, ha mandrie [...]. Or con questa materia che cosa vuoi costruire? E per Dio ci soverchian di numero nei parlamenti, se non stiamo bene uniti a settentrione.[17]

Come osservò Mazzini, «passioncelle locali» e interessi di parte impedirono che la scuola, punto d'incontro di bisogni e realtà diverse, «facesse gli italiani». Nata per il Piemonte e basata sul binomio liceo-università, la Legge Casati divenne infatti legge del Regno. Prevalse così una logica di classe, che tutelò i privilegi dei ceti dominanti, selezionò l'élite destinata a guidare il Paese, trascurò il ramo tecnico-professionale e affidò ai Comuni, per lo più privi di mezzi per farla funzionare, la scuola elementare resa gratuita e obbligatoria.

---

inediti, Torino, Lattes, 1911, p. 21. Nel 1860 il Cassinis fu prima Ministro dell'Interno e poi Ministro di Grazia e Giustizia. Per Crispi il Regno d'Italia ereditò da quello sabaudo codici dispotici, mentre il Sud lo superava «nel progresso civile e per bontà di codici e di amministrazione» (F. Crispi, *Scritti e discorsi politici di Francesco Crispi (1849-1890)*, Roma, Unione Cooperativa Editrice, 1890, p. 337).

[15] G. Asproni, *1-2-1861*, in Id., *Diario politico, 1855-1876*, vol. 3, *1861-1863*, a cura di C. Sole, Milano, Giuffré, 1980, p. 22; C. Nigra, lettera a Cavour del 17 marzo 1861, in C. Cavour, *Il carteggio Cavour-Nigra dal 1848 al 1861*, a cura della R. Commissione editrice, Bologna, Zanichelli, 1926-29, vol. 4, *La Liberazione del Mezzogiorno*, pp. 361-364.

[16] C. Cattaneo, lettera a Saverio Friscia del 18 luglio 1862, in Id., *Epistolario di Carlo Cattaneo*, a cura di R, Caddeo, vol. 4, *1862-1869*, Firenze, Barbera, 1956, pp. 52-53.

[17] L.C. Farini, lettera a Minghetti del 12 dicembre 1860, in C. Cavour, *La liberazione del Mezzogiorno* cit., p. 56.

Esplose le contraddizioni, la legge Pica aprì gravi ferite tra Nord e Sud e lo Stato negò alle masse strumenti culturali atti alla sfida: le scuole tecniche sorsero a stento nei grandi centri e la frequenza della scuola di base nei Comuni si fermò per lo più al primo biennio; l'assenza di corsi professionali impedì ai lavoratori una partecipazione consapevole ai primi dibattiti sul mondo del lavoro, di cui erano parte decisiva e, con le donne sempre più presenti nel mondo del lavoro, senza asili infantili, la famiglia operaia andò in crisi.[18]

Quali danni causava alla crescita armonica del Paese l'ordinamento classista degli studi si capì nel 1871, allorché, dopo anni di lotta, risultò che gli analfabeti al Nord erano scesi dell'8%, al Centro del 16% e al Sud solo del 4%.[19] Con questi ritmi, dal 1881 al 1951 il rapporto analfabeti-popolazione al Nord passò dal 46 al 4%, al Centro dal 59 al 12% e al Sud dall'81 al 25%.[20] «Piemontesizzato» il Regno e affidati ai

[18] Sulla scuola di base, E. De Fort, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996; su quella secondaria, L. Ambrosoli, *La scuola secondaria*, in *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di G. Cives, Firenze, La Nuova Italia, 1990. In Italia, tra la fine dell'Ottocento e il primo decennio del Novecento, il modello di produzione capitalista apre il mondo del lavoro a una sempre più significativa presenza femminile, modificando la vita familiare e sociale. Nonostante la meccanizzazione, la lavorazione del tabacco è affidata a mani femminili in tutta la filiera, dalla coltivazione, al raccolto, alla cernita, alla lavorazione del prodotto. Le donne sono presenti nell'industria meccanica e tessile, nel commercio e come impiegate negli uffici delle amministrazioni pubbliche. Secondo i dati del Censimento del 1881, in Italia lavora il 50% della popolazione femminile e tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento la manodopera femminile costituisce il 35,3% del totale degli occupati. Cfr. I. Barbadoro, *Storia del sindacalismo italiano dalla nascita al fascismo*, Firenze, La Nuova Italia, 1973; G. Chianese, *Storia sociale della donna in Italia. 1800-1980*, Napoli, Guida, 1980; *Storia della famiglia italiana. 1750-1950*, a cura di M. Barbagli e D.I. Kertzer, Bologna, il Mulino, 1992.

[19] *Annuario Statistico Italiano, 1878*, Roma, Tipografia Elzeviriana, 1878. De Mauro osserva che «coloro a cui toccava nel 1861 la qualifica di "non analfabeti" erano lontani in genere da un possesso reale della capacità di leggere e scrivere»; poiché solo «dal 1951 i censimenti italiani hanno distinto, nella massa di coloro che hanno una qualche dimestichezza con l'alfabeto, i "semianalfabeti" e gli "analfabeti a pieno titolo" [...]: é impossibile determinare quanti fossero i semianalfabeti nel 1861» (De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita* cit., p. 37).

[20] *Annuario Statistico Italiano, 1878* cit; cfr., i volumi dell'*Annuario Statistico Italiano* per il 1884 (Roma, Eredi Botta), il 1904 (Roma, Tipografia Nazionale G. Bertero), il 1912 (Roma, Tipografia Nazionale G. Bertero), il 1927 (Roma, Istituto poligrafico dello Stato), il 1934 (Roma, Istituto Poligrafico dello Stato), il 1954 (Roma, Istituto Poligrafico dello Stato). Cfr. *La dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno. I nuovi analfabetismi della società italiana. Indagine conoscitiva della VII Commissione permanente (Istruzione pubblica, beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport)*. Raccolta di Atti e Documenti, a cura di D. Raven-

Comuni i costi delle elementari, il divario divenne strutturale.[21] L'analfabetismo a Sud fu sempre il più alto, diminuì più a rilento e dal 1921 al 1951, in percentuale, nel Meridione gli analfabeti superarono la somma di quelli censiti nel Centro-Nord: 48% contro 44% in età liberale, 39% contro 31% col fascismo, 25% contro 16% con la repubblica.[22]

Letti con cura, i dati ci dicono che le Regioni meno bisognose ebbero più di quelle bisognose e chi parla oggi di autonomia differenziata torna a scelte che acuirono le disparità. Dal 1871 al 1900, per esempio, al Nord i Comuni poterono spendere per le elementari 3,30 lire pro capite, al Centro 1,56, al Sud 0,84 e nelle isole 0,88.[23] Ai primi del Novecento su 60.000 aule della scuola di base solo 20.000 erano in buono stato; «buono» però aveva valore relativo: il divario tra Regioni era tale, che per la gente dell'Avellinese i locali erano «soddisfacenti messi in confronto con le misere casupole nelle quali [...] dimoravano».[24]

Nel 1896, benché avesse pagato sul pubblico insegnamento più tasse delle altre aree del Paese, tra Medie superiori, Università e Istituti di Cultura e Arte, il Sud aveva un Istituto statale ogni 463 Km quadrati, il Centro uno ogni 363 Km quadrati e il Nord uno ogni 299 Km quadrati.[25] Un divario confermato dal rapporto scuole-analfabeti, che nel 1871-72 è di 1/409 al Nord, 1/732 al Centro, 1/2274 al Sud e 1/2039

---

na, Roma, Senato della Repubblica, 1992, pp. 568-569; dati elaborati dall'autore.

[21] C. Corradini, *L'istruzione primaria e popolare in Italia, con Speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908. Relazione presentata a S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore generale per l'Istruzione primaria e popolare*, Roma, Tipografia romana operaia cooperativa, 1910, pp. 544-545.

[22] *Ivi*, dati elaborati dall'autore. Nel 2011 le regioni del Sud superano quelle del Centro-Nord per popolazione senza titolo di studi. Istat, Censimenti 2001-2015. Dati dell'Unione Nazionale Lotta all'Analfabetismo.

[23] Queste le spese per Regioni: Emilia 4,11, Piemonte 3,46, Liguria 3,07, Lombardia 3,07, Veneto 2,83, Lazio 1,89, Toscana 1,84, Marche 1,74, Umbria 0,87, Puglia 1,57, Abruzzo e Molise 0,54, Basilicata 1,12, Campania 0,74, Calabria 0,24, Sardegna 1,04, Sicilia 0,73. *Ivi*, pp. 86ss, riportati da T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita* cit., p. 388. Dal 1871 al 1902, le Forze Armate costarono 49.681 miliardi, l'Istruzione 5.537 miliardi (*Finanze dello Stato. Spese effettive ordinarie*, in *Annuario Statistico Italiano, 1904* cit., pp. 592 e 595. Dati elaborati dall'autore).

[24] C. Corradini, *L'istruzione primaria e popolare in Italia* cit., p. 156. Nel 1908 un'inchiesta del Corradini aiutò il passaggio delle elementari allo Stato e influì sulla legge Daneo-Credaro, che nel 1911 creò il Patronato scolastico per assistere gli alunni poveri, provò a migliorare la condizione dei maestri rurali, ma lasciò la scuola elementare ai Comuni che ne avevano garantito il funzionamento.

[25] Nel 1897, le tasse sono così divise: 35% al Nord, 27 al Centro e 38 al Sud. F.S. Nitti, *Il bilancio dello Stato dal 1862 al 1896-97. Prime linee di una inchiesta sulla ripartizione territoriale delle entrate e delle spese pubbliche in Italia*, Napoli, Pierro, 1900, p. 148. Dati elaborati dall'autore.

nelle Isole e 80 anni dopo, nel 1949-50, cambia nei numeri, non nelle distanze: 1/46 al Nord, 1/175 al Centro, 1/500 al Sud e 1/412 nelle Isole.[26] Non a caso nel 1951 il Sud ha oltre la metà degli analfabeti del Paese.[27] A questo punto della sua ricerca, il maestro dei "Censi" sa che un rapporto di causa-effetto lega antiche scelte politiche alla condizione in cui lavora, ma si chiede com'è andata negli anni della repubblica, che sono quelli della sua vita.

IV. Investire e disinvestire. L'Italia "al passo coi tempi"

Nel 1975, coi «piani di sviluppo», la frequenza in aumento e i 3.755 miliardi spesi per la formazione, l'Italia non sembra più un Paese a sistema formativo «semiavanzato».[28] In realtà, senza una visione d'insieme che orienti le scelte, i mutamenti parziali e settoriali isolano i vari livelli del sistema e non creano qualità. Poiché le spese aggiuntive superano le risorse stanziate, l'uso squilibrato dei fondi, più che rispondere a «piani di sviluppo», sembra inseguire le esigenze della crescita, sicché dal 1980, con la spesa corrente giunta al 93% del totale, per il rinnovamento e la sperimentazione resta ben poco.[29] Col

[26] *Popolazione e Istruzione*, in *Annuario Statistico Italiano, 1878* cit; cfr. *Annuario statistico italiano, 1884* cit. e *Annuario statistico italiano, 1951* (Roma, Istituto Poligrafico dello Stato); dati elaborati dall'autore. La Calabria, che nel 1861 aveva dati migliori della Toscana, nel 1950 non era giunta ancora allo stato del Piemonte, della Liguria e della Lombardia al momento dell'Unità.

[27] Nel 1961 su 3.774.565 analfabeti, 2.591.562 (il 68 %) sono al Sud, 548.562 (14%) al Nord e 1.183.003 (18%) al Centro, Campania e Sicilia ne hanno più dell'intero Nord e Calabria e Puglia più della somma di quelli censiti in Liguria, Piemonte e Lombardia. Istat, Serie Storiche, *Appendice statistica on line. Indice delle tabelle*, Istruzione, TAB. A.2.7, *Tassi di alfabetismo in Italia e nelle sue regioni, 1871-2007,* in «Le edizioni del Mulino», https://www.mulino.it/edizioni/volumi/appendici/felice_appendicestatistica.pdf, p. 15 (ultimo accesso: 29/4/2021); dati elaborati dall'autore.

[28] F. Harbison, C.A. Myers, *Education, manpower, and economic growth: strategies of human resource development*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1964; M. Ferrera, F. Maino, *Welfare State. Origini, evoluzione e prospettive*, in «Il politico. Rivista italiana di scienze politiche», 228, 2011, numero monografico *L'Italia che cambia. 1861-2011*, a cura di S. Beretta e C. Ge Rondi, pp. 286-306.

[29] G. Gozzer, *Programmazione scolastica e sistemi educativi*, in *La Pedagogia. Storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*, a cura di L. Volpicelli, vol. 2, *Educazione e Politica*, Milano, Vallardi, 1970, pp. 199 e 598. Tra il 1956 e il 1958, grazie al dibattito sullo «schema di sviluppo dell'economia e del reddito» legato a Ezio Vanoni, i problemi della formazione si posero in termini di programmazione. Vd. *Bilancio di Previsione dello Stato per l'anno finanziario 1979 e bilancio pluriennale per il triennio 1979-1981*, Roma, Ministero del Tesoro, 1979 e 1980; S. Pantani, L. Tajoli, A. Bruzzo, *Le spese statali per l'istruzione pubblica*, Verona, Il Segno, 1980, p. 25.

debito pubblico alle stelle e l'Amministrazione che, secondo una «filosofia borbonico-piemontese ereditata dall'Unità», indugia nella lettura delle norme, le spese per la formazione calano gradualmente e nel 1994 sono sotto lo zero.[30]

La cura che uccide il malato – «tagliare e privatizzare» – giunge col delirio neoliberista, il razzismo antimeridionale della Lega, la crescita tecnologico-produttiva del Nord e l'integrazione capitalistica euro-occidentale.[31] Mentre il dibattito sulla scuola torna a contrapporre pubblico e privato, i dati, nati da parametri nuovi, mostrano un sistema sofferente per lo sviluppo duale di una società, che al Nord cambia con ritmi ignoti al Sud, crea nuovi squilibri e aggrava quelli già esistenti.[32]

V. Geografia scolastica della disparità

Negli anni Sessanta, la frequenza del «grado preparatorio» delle elementari cresce col lavoro femminile. Non a caso il Nord ospita il 49% di tali scuole, con il 50% delle sezioni e il 45% degli iscritti.[33] Nel 1968, con la «scuola materna», il settore, cresciuto del 25%, offre percorsi formativi istituzionalizzati ai bambini piccoli, ma è così marginale, che lo Stato copre il 30% del mercato e la domanda nasce da bisogni di assistenza e «parcheggio».[34] Il Paese comunque è più colto. Nel 1951 i laureati sono 429.344 e i diplomati 1.372.791, ma

---

[30] G. Spadolini, *Il bilancio della pubblica istruzione per il 1980*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 2, marzo-aprile 1979, pp. 138-144. Nel 1982 le risorse scendono al 4%: cfr. *ivi*, p. 33 e *Annuario Statistico italiano, 1995*, Roma, Istat, 1995, p. 459, tav. 19.7. In rosso, con le spese universitarie (-2%), quelle in conto capitale per la scuola elementare (-2%) e di primo grado (-1%). Nel 1979 il Ministro Spadolini assegna tre scopi al bilancio di previsione: ottimizzare l'uso del personale, rendere produttiva la spesa per l'istruzione, ridurre i costi, ma nel 1980 le risorse coprono solo le spese correnti e il bilancio, fermo ai valori del 1979, di fatto è in rosso (cfr. S. Pantani, L. Tayoli, A. Bruzzo, *Le spese statali per l'istruzione pubblica* cit., p. 42).

[31] Cfr. E. Santarelli, *Storia critica della Repubblica. L'Italia dal 1945 al 1994*, Milano, Feltrinelli, 1996.

[32] Dal 1945 le schede dei censimenti hanno dati quantitativi e qualitativi. Per scuola elementare s'intende: a) insieme di classi affidate a più maestri, situate in uno o più edifici che formano, comunque, un unico organismo scolastico; b) insieme di classi affidate a un solo maestro, operanti in località isolate. Per gli alunni troviamo il sesso, la divisione per classi di età e il numero dei ripetenti; per le scuole lo stato dei locali.

[33] Il Sud ha il 33%, delle scuole, il 34% delle sezioni e il 39% degli alunni; il Centro rispettivamente il 17, il 16 e il 15%.

[34] «Scuole materne» erano giardini d'infanzia, case di bambini e vari istituti organizzati da una pluralità di enti. D. Izzo, *La scuola materna nella fascia dell'obbligo*, in «Rassegna dell'Istruzione», 5-6, 1986, pp. 292 e 294.

il 43% dei primi e il 49% dei secondi – quasi metà di chi studia dopo la media inferiore – si trova al Nord.[35] Trent'anni dopo i laureati sfiorano il milione e mezzo, ma la divisione per aeree non cambia e l'aumento dei diplomati – 47% al Nord, 22 al Centro, 31 al Sud – vede quest'ultimo recuperare solo due punti sul Nord. Quanto alla media inferiore, dei 12.480.629 iscritti, il 49% è al Nord, il 19 al Centro e il 32 al Sud, che in trent'anni cresce di 6 punti ma non colma la distanza dal Nord dove troviamo infatti il 46% della popolazione dai 6 anni in su e il 50% di chi ha preso la licenza media; al Centro c'è il 19% sia della popolazione sia di coloro che si fermano all'obbligo, al Sud, il 35% della popolazione e il 31% di chi non prosegue.[36] Dal 1951 al 1981, infine, nel Centro-Nord diminuiscono molto coloro che lasciano dopo le elementari (rispettivamente 81% e 18% in meno); al Sud 6.728.955 ragazzi si sono fermati nel 1951, 6.741.894 nel 1981. Non un calo, quindi, ma un aumento.[37]

Intanto l'inseguimento alla parità nell'alfabetizzazione si interrompe quando il traguardo è spinto avanti giustamente dall'elevamento dell'obbligo scolastico; l'agognata e misera licenza elementare, titolo ultimo d'una parità minima, d'un tratto non basta più, esclude dai lavori più umili e diventa un umiliante confine. Per uscire dal ghetto, non basta più poter dire con malcelato orgoglio che la «licenza elementare», quella almeno la si è presa. L'umile rivendicazione è ora mesta confessione: «solo la licenza elementare...». È il limite di una nuova esclusione, una maledizione che impone di tornare a correre.

Se il possesso della sola licenza media segna distanze ancora forti, per l'istruzione di grado superiore il quadro è a dir poco complesso. Al Nord nel 1981 il 23% della popolazione dai 6 anni in su dopo l'obbligo ha lasciato gli studi. Un limite in cui al Centro e al Sud rientrano solo Lazio (26%) e Sardegna (23%). Le altre regioni del Sud, tranne la Campania, che col 23% supera Marche, Toscana e Umbria, sono tutte dietro a quelle del Centro-Nord.[38] Per i laureati, tranne Lazio e Liguria, che hanno percentuali significative – rispettivamente 5% e 3% della popolazione dai 6 anni in su – nelle altre regioni il divario

[35] I laureati sono il 25% al Centro, e il 32 al Sud; i diplomati il 22% al Centro e il 28 al Sud. Censimento del 1951; dati elaborati dell'autore.

[36] Nel 1951 ne aveva 2.514.474. Censimenti del 1951 e del 1981.

[37] A. Angelucci, G. Aragno, *Le mani sulla scuola* cit, p. 109.

[38] Il rapporto tra popolazione dai 6 anni in su e quanti hanno come titolo di studio la licenza media inferiore in Trentino giunge al 31%, in Friuli al 22, in Lombardia al 27 e in Liguria al 26.

non supera l'1%.[39] Quanto ai diplomati, Lazio e Liguria ne hanno di più (rispettivamente 16% e 14%); i dati peggiori sono al Sud, che ha però anche buone percentuali. In Sardegna, Sicilia e Puglia affiancano o superano quelli del Trentino.[40] Campania, Molise e Basilicata sono alla pari con Veneto e Val d'Aosta e la Calabria è dietro il Piemonte per meno dell'1%.

VI. La scuola per i più piccoli

Grazie alla pur limitata crescita culturale, negli anni Settanta i giovani genitori colgono la differenza tra assistenza e conoscenza, sicché dal 1961 al 1987 la materna statale passa dal 30% al 47% e nel 1971 nascono gli asili nido.[41] Se sommiamo pubblico e privato, il Sud, col 46% delle scuole e il 45% delle sezioni e degli alunni, supera le aree centrosettentrionali.[42] Un dato difficile da spiegare, anche perché in quegli anni gli asili statali o di altri enti pubblici al Sud giungono al 54% del totale con il 61% degli iscritti. Guardando però solo al privato, che al Nord gestisce il 65% degli asili e il 66% degli iscritti, al Centro il 45 e il 47 e al Sud il 46 e il 39, qualcosa cambia. Al Nord l'asilo nido privato nei luoghi di lavoro risponde all'aumentata presenza femminile in fabbrica e sfugge al censimento; al Sud in fabbrica trovi meno donne, il privato langue e il pubblico segna il passo.[43] La Regione Campania, del resto, emana una legge sugli asili nido solo nel 1974, ma non attiva alcun asilo. Come in Abruzzo, Molise, Sicilia, Sardegna, e Calabria, le leggi regionali sugli asili, nate per rendere omogenee le politiche sociali del Paese, sono lettera morta e accentuano il divario tra Nord e Sud.[44]

---

[39] Queste le percentuali: 3 al Sud, 4 al Centro, 3 al Nord. Il divario tra Centro e altre aree del Paese dipende dall'alta percentuale registrata per il Lazio.

[40] In Trentino e Sardegna i diplomati erano il 9% della popolazione dai 6 anni in su, in Puglia e in Sicilia il 10.

[41] D. Izzo, *La scuola materna nella fascia dell'obbligo* cit., pp. 294-295.

[42] Al Nord le scuole sono il 36% con il 37% delle sezioni e il 17% degli alunni; il Centro ha il 18% delle scuole, delle sezioni e degli alunni. *Annuario Statistico Italiano, 1986-87* cit., dati elaborati dall'autore. La legge 1044 del 1971 rese l'asilo nido un servizio pubblico. Vd. N.S. Barbieri, *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*, Padova, Coop. Libraria Editrice Università di Padova, 2015, pp. 22-23.

[43] *Annuario Statistico Italiano, 1962* e *1986-87* cit.; dati elaborati dall'autore. Dal 1961 al 1987 anche al Centro la scuola materna statale, passata dal 30 al 55% delle unità scolastiche, con il 53% degli iscritti, prevale nettamente. I dati del 1961, anteriori alla legge 444/1968, non rendono facili però confronti con quelli degli anni successivi.

[44] N.S. Barbieri, *Asili nido e servizi educativi* cit., p. 36.

VII. Achille e la tartaruga

Quando ci sono, del resto, i progressi parziali non potenziano gli "indici di funzionalità". Dal 1949 al 1979, per esempio, al Sud la materna passa da una scuola ogni 111 alunni a una ogni 59, e supera il Nord, sceso da 1 ogni 65 a 1 ogni 63.[45] Di lì a poco, però, nel 1987, il Nord ha una scuola ogni 56 alunni, il Centro è fermo al 1979 e il Sud torna ultimo con una scuola ogni 63 alunni. Un *gap* qualitativo presente nel rapporto sezioni-alunni (nel 1987 è di 1 per 25 al Sud e di 1 per 23 al Centro e al Nord) e in quello alunni-docenti, salito ovunque, senza eliminare distanze minime tra le tre aree.[46] È un circolo destinato a non chiudersi, in cui due soggetti, diretti a diversa velocità verso lo stesso traguardo, vedono ridursi di continuo la distanza che li separa, ma non si affiancano mai. È l'incubo antico di «Achille piè veloce», che ha davanti l'eterna tartaruga: più il guerriero corre e s'affanna e più, lenta e irridente, la tartaruga lo inchioda disperato alle sue spalle.

Paradossalmente, in un Paese che pone in rotta di collisione modo di produrre e disposizione del vivere civile, se indica qualità, il dato numerico spinge di nuovo avanti il Centro-Nord, sicché nel 1985, sommando scuola statale e non statale, il processo di scolarizzazione al Nord impegna il 90% dei ragazzi dai 3 ai 5 anni, al Centro l'89% e al Sud l'81%.[47] Per l'edilizia scolastica statale, nel 1962, un secolo dopo l'Unità, sperperi e divari sono immutati. Al Sud, infatti, alle elementari il 37% delle aule si trova in locali «adattati» o «di fortuna». Un dato che in Calabria sfiora il 60% e pur riducendosi, nel 1989 supera il 25%. In quell'anno il Sud ha il 33% delle sezioni in «edifici non appositamente costruiti ad uso scolastico, né permanentemente adattati a tale uso»; al Centro siamo al 17% e al Nord al 7%.[48] Un dato più amaro, se i locali «di fortuna» o «adattati» diventano locali in fitto, che al Nord ospitano il 58% delle sezioni, al Centro l'81%, al Sud l'84%.[49]

---

[45] Il Centro passa da 1 ogni 94 a 1 ogni 54.

[46] Nel 1987 al Nord c'è un docente per 11 scolari, al Centro uno per 12, al Sud uno per 13 (*Annuario Statistico Italiano, 1951*, *1962*, *1980-81* e *1986-87* cit.; dati elaborati dall'autore).

[47] D. Izzo, *La scuola materna nella fascia dell'obbligo* cit., p. 295.

[48] In Puglia si giunge al 41% e in Sicilia al 42. *Istruzione, Scuole speciali; scuole pratiche e colonie agricole*, tav. XXX, in *Annuario statistico italiano, 1884* cit., p. 210 e *Scuole industriali e commerciali*, *ivi*, pp. 212-217; *Istruzione elementare. Scuole, aule, classi, alunni, insegnanti*, in *Annuario Statistico Italiano, 1962*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1963, tav. 87, p. 92; dati elaborati dall'autore.

[49] *Sintesi conoscitiva su Direz. Generale Personale e Affari Generali e Amministrativi, Divisione IX, Patrimonio Immobiliare scolastico, alcuni aspetti problematici*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 1989.

È il quadro di un Paese che al Nord ha il volto della tutela sindacale e della grande azienda con l'asilo nido che non trovi nelle statistiche e al Sud quello, duro a morire, del lavoro nero in fabbrichette di guanti, giubbini imitati, borse, jeans e fiori di carta. Come non pensare alle "scuole di intrattenimento", sorte negli anni Cinquanta a Napoli, capitale di un mondo che soffre «dello sviluppo del capitalismo e del suo insufficiente sviluppo»?[50] Dal bisogno di asili che unisce vaste aree del Paese proprio quando risposte diverse tornano a separarle, emerge l'elemento qualificante di sperimentati meccanismi dualistici. Meccanismi confermati del resto dai dati dei successivi gradi del sistema formativo.

Per la scuola elementare statale, ad esempio, il dato più notevole non è l'aumento di scuole e aule rilevato tra il 1960 al 1987, ma il rapporto tra alunni e strutture, che penalizza il Sud più di quanto dica una linea di tendenza vagamente positiva. Se si pongono in rapporto agli alunni censiti tre elementi decisivi come le scuole, le aule e i docenti, i dati per il 1961 sono questi:

a. Nord: 38% degli alunni, 44% delle scuole e delle aule e 41 dei docenti; un'eccedenza positiva, quindi, del 6% per le scuole e le aule e del 3% per i docenti;

b. Centro: 16% degli alunni, 24 delle scuole, 20 delle aule e 19 dei docenti; un'eccedenza dell'8% per le scuole, del 4% per le aule e del 3% per i docenti;

c. Sud: 46% degli alunni, 32 delle scuole, 36 delle aule e 40 dei docenti; un deficit complessivo del 30%, così diviso: -14% per le scuole, -10% per le aule, -6% per i docenti.

Nel 1987, dopo quasi trent'anni, il divario cala, ma il deficit per il Sud è ancora pesante: 18 punti, così divisi: 8% per le scuole, 5% per le aule, 5% per i docenti.[51]

VIII. Evasione, dispersione e marginalità sociale

Un divario attestato da altri indicatori di qualità che, in vista del XXI secolo, mostrano quanto pesino ancora le carenze strutturali.[52] Al

[50] E. Ciccotti, *La funzione del partito nel Mezzogiorno*, in «La Propaganda», 7/5/1899, che riprende un'analisi di Marx.

[51] Immutato ma positivo il bilancio del Nord: +6% per le scuole, +4 per le aule, +4 per i docenti. In attivo, ma ridimensionato quello del Centro: +2 per le scuole, +1 per le aule, +1 per i docenti.

[52] Al Nord nel 1995 il rapporto alunni-docenti, alunni-classi e docenti-classi è

Nord, per esempio, le classi con attività pomeridiana sono il 93% del totale, al Centro il 67, al Sud il 31; distanze ribadite sia per le classi in cui si insegna lingua straniera (Nord 54%, Centro 47, Sud 33), che per quelle a tempo pieno con mensa (Nord 23%, Centro 22, Sud 4).[53] Nel 1987 anche l'evasione mostra inefficienze e disparità che rinviano al clima postunitario d'una faticosa alfabetizzazione, sicché a colpire di più non è il dato macroscopico della ripartizione per aree geografiche (14% al Nord e al Centro, 16% al Sud), quanto contraddizioni nuove e difficili da leggere, presenti nelle singole realtà regionali. È il caso della Sardegna che, con il 12%, non solo ha meno evasori delle regioni centro-settentrionali, tranne Trentino e Liguria, ma, per la media inferiore col suo 5% registra addirittura il minor tasso di evasione del Paese. Ci riconducono alla "normalità", però, Campania, Calabria e Puglia, dove l'evasione sfiora il 19%, con distacchi che, rispetto al Nord, vanno dal 4 all'8%.

Va così anche per le bocciature. Nel 1987 infatti il Sud ha il triplo dei ripetenti del Centro e quasi il doppio di quelli del Nord. In Sicilia, alle elementari, i bocciati sfiorano il triplo di quelli di tutta l'Italia Centrale e superano la somma dei bocciati del Nord. Da sola la Calabria ha più ripetenti dell'area centrale del Paese, la Campania più del doppio e la Puglia supera ciascuna delle regioni del Centro-Nord. E non va meglio per l'edilizia scolastica. Nel 1989 il Sud ha il 23% delle aule delle scuole statali in pessimo stato ed è primo a ogni livello del sistema formativo per quelle situate in edifici non in regola: 12% nelle elementari, 21 nella media inferiore, 31 nella superiore. A conti fatti, il 22% delle classi si trova in edifici privati e per molte di esse (l'82%) si paga un affitto.[54]

Così ridotta, una scuola storicamente chiamata a prevenire e recuperare, non può fermare la crescita di una criminalità minorile che nel 1991 presenta un indice di bassa scolarità del 58% a Napoli città e del 42% nella provincia. Se nel 1870 l'85% dei minori internati è analfabeta, nel 1990 la bassa scolarità prevale ancora negli istituti penali campani, dove l'88% dei minori non ha assolto all'obbligo scolastico.[55]

---

pari rispettivamente al 10, 13 e 2%; al Centro abbiamo il 10, il 17 e il 2%, al Sud il 12, il 18 e il 2%. «Proiezioni», 15-6-1996.

[53] *Ivi*.

[54] *Sintesi conoscitiva* cit.; dati elaborati dall'autore. Senza riportare i dati del Centro-Nord e dei singoli settori, ci limitiamo a dire che le scuole campane di ogni ordine e grado sono prime per tutti i problemi ricordati.

[55] Il 2% è analfabeta, il 21% non ha la licenza elementare, il 65% ha solo quella, l'11% ha la licenza media e solo l'1% ha frequentato le superiori.

Non a caso, del resto, Napoli e il Sud guidano in quegli anni l'ennesima triste classifica. Meridionali sono infatti le prime quattro province in cui alle elementari la pessima proporzione alunni-docenti coincide con i più alti indici di disagio: Napoli (1), Palermo (0,81), Caltanisetta (0,78) e Catania (0,76). Giunti al 92° posto della classifica, si scopre che delle città in cui la buona proporzione alunni-docenti coincide con i minori indici di disagio – Reggio Emilia (0,05), Bologna (0,01), Modena (0) e Parma (0) – nessuna è meridionale.[56] Torna in mente così un limite nato con l'Unità e mai superato – la difficoltà di vedere nella scuola il più qualificato e spesso più urgente investimento produttivo – e la critica di Labriola a ministri incapaci di formulare il concetto di scuola popolare.[57]

IX. Nella spirale della povertà

Con la vendita di beni ecclesiastici e del demanio e i prestiti pubblici, molta ricchezza del Sud finì al Nord, che contribuì di meno, sfruttò di più le spese dello Stato e fece man bassa dei pubblici appalti.[58] Tra le colpe dei governi – autonomie locali e finanze comunali mortificate, sistema fiscale che drena capitali dal Sud per investirli al Nord, politica doganale e mancata riforma agraria – non c'è mai il ruolo svolto a lungo dalle politiche scolastiche nello sviluppo duale del Paese; questo, benché all'alba della Repubblica il 75% degli iscritti non ottenesse la licenza elementare, meno di un terzo approdasse dalle elementari alla media, che «licenziava» uno studente su tre. In genere i "respinti" venivano da regioni povere e famiglie sfavorite per reddito e grado di cultura ed è sintomatico che nel 1951 quasi il 50% degli studenti licenziati fosse dell'Italia nord-occidentale.[59]

Frequenza scolastica, lavoro del padre dello studente, istruzione e reddito familiare formano un buon indicatore di status e prospettive sociali. Dei ragazzi che iniziano la scuola nel 1949, otto anni dopo l'85% dei figli di professionisti o imprenditori è al terzo anno delle medie o dell'avviamento professionale; i figli di dirigenti o impiegati sono l'80%, i figli di lavoratori in proprio sono il 25% e quelli di lavoratori dipenden-

[56] M. Sorcioni, *Una scuola in similoro*, in «Proiezioni», 24-1-1995.

[57] A. Labriola, *Della scuola popolare*, in Id., *Scritti vari, editi e inediti di filosofia e politica*, a cura di B. Croce, Bari, Laterza, 1906.

[58] R. Zangheri, *Dualismo economico e formazione dell'Italia moderna*, in *La formazione dell'Italia industriale. Discussioni e ricerche*, a cura di A. Caracciolo, Bari, Laterza, 1969, p. 286.

[59] Istat, Censimento 1951. Al Sud, nel 1951, più del 40% degli iscritti non giunse alla licenza elementare e meno del 25% ottenne quella media.

ti manuali il 20%.[60] Di fatto, in un contesto di forte selezione, solo di rado i figli di genitori indigenti proseguivano gli studi dopo le elementari; ed è evidente anche come l'assenza di formazione professionale, che venti-trenta anni prima aveva spinto tanti giovani al precoce abbandono della scuola, obbligava i loro figli a percorrere la stessa strada.

È la prova concreta dell'esistenza di una «spirale della povertà», di un binario su cui

> da un lato la precarietà economica si accompagna di norma a una istruzione scarsa, dall'altro blocca le possibilità di sviluppo e formazione dei figli [...] per mancanza d'istruzione [...] e per mancanza di quegli stimoli al progresso economico e sociale che si hanno solo se gli orizzonti delle classi di appartenenza possono spaziare oltre la ristretta esperienza familiare.[61]

È una condizione che influenza la personalità. Apatia, scarsi stimoli a migliorare le proprie condizioni di vita si sommano all'impossibilità di ottenere una specializzazione moderna, alla debolezza sul mercato del lavoro, all'esposizione a infortuni e disoccupazione e la povertà perpetua se stessa per mancanza di formazione professionale. Un serio ma breve sforzo di centrare «l'obiettivo dell'uguaglianza delle opportunità dinanzi all'istruzione», intesa come «precondizione dell'uguaglianza delle opportunità dinanzi al lavoro», c'è stato negli anni in cui il giovane maestro giunge ai «Censi», ma non ha avuto modo di decollare.[62] Dalla fine del Novecento, sul sistema formativo si è abbattuta, infatti, un'idea politica della formazione intrisa di conservatorismo e fortemente repressiva:

---

[60] A. Gandiglio, *Origine sociale e disuguaglianza delle opportunità educative*, in «Proiezioni», 33-11-1995. I dati si riferiscono a tutti i titoli di studio e posizioni di scolarità e a tutte le categorie professionali.

[61] P. Braghin, *La diseguaglianza sociale. Analisi empirica della situazione di diseguaglianza in Italia*, Milano, Sapere, 1973, vol. 1, pp. 176-232.

[62] A. Gandiglio, *Origine sociale e disuguaglianza delle opportunità educative* cit. Nel 1962 nacque la Scuola Media unica e si ebbero le prime classi miste; nel 1971-72 furono formate le prime sezioni che lavoravano a tempo pieno; nel 1973-74 furono approvati i Decreti Delegati e nel 1977 si abolirono le classi differenziali. Il prevalere delle disuguaglianze rimase tuttavia forte. Cfr. A. Marzi, *La miseria come causa e come conseguenza del disorientamento professionale*, in *Atti della Commissione parlamentare di inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla*, Roma, Istituto editoriale italiano, 1963, vol. 8, pp. 109-198; F. Padoa Schioppa, *Scuola e classi sociali in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974, pp. 16ss; R. Bauer, *Gli errori nell'orientamento professionale come causa di miseria*, in *Atti della Commissione parlamentare di inchiesta sulla miseria* cit., vol. 7, pp. 41-60.

> si è tornati così inevitabilmente alla trappola unidimensionale descritta da Marcuse: la scuola non ha potuto diventare per davvero uno dei "gangli direttori della vita sociale" per scioglierne un nodo tra i più intricati: quel "lato delicatissimo della questione sociale" che lega il disagio al recupero, il male alla terapia.[63]

Ora il maestro dei "Censi" ha capito: grazie all'aziendalismo la scuola non ha più il suo ruolo sociale e non educa al pensiero critico. Fondarla su un'etica imprenditoriale, estranea a interessi generali, ne farebbe una fabbrica di "soggetti di prestazione", educati esclusivamente a produrre e consumare.[64]

[63] A. Angelucci, G. Aragno, *Le mani sulla scuola* cit., p. 162.

[64] Questo breve lavoro si ferma qui, perché il suo scopo era quello di delineare le ragioni storiche l'insieme delle politiche scolastiche che dall'Unità agli anni Novanta del secolo scorso, gettarono le basi per la drammatica crisi della scuola di questi anni. Per gli eventi di questo primo ventennio del nostro secolo, si rimanda al citato volume di Angelucci e Aragno.

La costruzione della scuola democratica in Italia negli anni del secondo dopoguerra: un percorso accidentato

Dagli ideali di inclusione sociale al modello "aziendalista" neoliberista

Chiara Meta

1. Premessa

L'ipotesi sottesa al presente contributo intende mettere in luce come, nella storia delle complesse vicende che hanno riguardato il sistema formativo italiano dalla ricostruzione post-bellica successiva alla fine della Seconda guerra mondiale fino ad epoca recente, sia stata operante una contraddizione di fondo. Essa si è espressa in un dualismo tra gli ideali di uguaglianza e democrazia sanciti e garantiti dall'entrata in vigore della nuova carta repubblicana del 1948 e la cui attuazione, in parte, come vedremo, produsse una stagione di progettualità riformatrici di ispirazione democratica, specie in ambito scolastico, e il permanere, negli apparati amministrativi, nelle mentalità diffuse nel corpo docente, invece, sotto traccia, di concezioni arretrate culturalmente e ispirate da una visione gerarchica dei rapporti sociali di cui già si erano fatte portatrici le élites borghesi, artefici dell'edificazione dello Stato unitario nella seconda metà dell'Ottocento, e che, sul piano scolastico, esprimeva una visione della società caratterizzata da una rigida distinzione di classe.[1]

[1] Cfr. R. Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione socia-*

L'incapacità, o forse anche la scarsa "volontà" delle nostre classi dirigenti di costruire nel tempo un sistema formativo inclusivo, capace di rappresentare una reale possibilità di accesso per tutti, è resa evidente dalle assai preoccupanti cifre sulla mortalità e dispersione scolastica relative al quadro attuale. Come riporta, a tale riguardo, l'ultimo Atlante dell'infanzia a rischio, pubblicato da Save the Children per il 2020, l'Italia è uno dei paesi europei con un più alto tasso di dispersione scolastica. Gli studenti

> si perdono da un ciclo all'altro, non vengono intercettati, si disperdono nel primo biennio delle superiori, non apprendono abbastanza o acquisiscono conoscenze incerte, spezzettate e mai consolidate che inficiano le prospettive di crescita culturale o professionale, migrano tra scuole per poi sparire dal circuito troppo presto e in molti modi, evadono l'obbligo o frequentano saltuariamente o passivamente, ecc.[2]

Viene da pensare allora che, nonostante tutte le conquiste realizzate nel campo della parità scolastica fino alla più recente normativa volta ad estendere la portata del concetto di "inclusione scolastica" a soggetti con bisogni educativi speciali, molto ancora resta da fare per colmare quello iato esistente fra svantaggio socio-culturale e possibilità di accesso, che ha rappresentato il filo rosso della storia dell'ordinamento scolastico italiano.

Alla luce delle considerazioni finora svolte, sulla base di alcune intuizioni gramsciane, o per meglio dire attraverso l'uso e il "disuso" che delle sue categorie è stato fatto anche in ambito scolastico, proveremo a comprendere il percorso relativo alla costruzione della scuola democratica in Italia nel secondo dopoguerra e alle difficoltà via via avutesi per lo sviluppo e l'applicazione degli ideali costituzionali. Procederemo pertanto per "tappe" cercando di mettere in luce gli avanzamenti ma anche gli immobilismi e le difficoltà determinatisi nella costruzione di una scuola veramente democratica aperta a tutti.

---

le delle classi subalterne, in *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di A. Ascenzi, R. Sani, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 25-46. Sul tema vedi anche G. Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in Id., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 11-28.

[2] Save the Children, *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*, a cura di V. De Marchi, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/con-gli-occhi-delle-bambine_0.pdf, p. 91 (ultimo accesso: 9/4/2021).

II. L'assetto post-bellico e la scuola bloccata

Partiamo dall'immediato dopoguerra quando per la prima volta si parla di riconfigurazione democratica della scuola dopo più di vent'anni di regime fascista.

La carta costituzionale che entra in vigore nel 1948 è l'espressione di quella sintesi delle culture democratiche che avevano concorso alla liberazione del Paese dal nazi-fascismo, la socialista e comunista e anche la cattolica riunita attorno al nuovo partito della Democrazia Cristiana.

Proprio il dibattito avutosi, durante i lavori dell'Assemblea Costituente, sui temi scolastici, aveva palesato

> l'aspirazione condivisa delle forze politiche democratiche e antifasciste che erano state protagoniste della lotta di Liberazione di operare un profondo rinnovamento della scuola italiana in sintonia con il più complessivo disegno, poi compiutamente recepito dalla *Costituzione* repubblicana del 1948, di dare vita ad uno Stato democratico e pluralista [che portò anche] all'approvazione dell'art. 34 della nostra carta costituzionale, il quale, com'è noto, era destinato a sancire una vera e propria rivoluzione rispetto al passato.[3]

Tale articolo rappresentava a tutti gli effetti una svolta epocale. Esso si faceva interprete dell'idea di scuola intesa come "diritto inalienabile" di ciascun individuo, stabilendo peraltro, in sintonia anche con l'articolo 3 della Costituzione, che lo Stato avrebbe dovuto farsi carico di rimuovere quegli ostacoli, innanzitutto economici, che impediscono a tutti il pieno godimento del diritto all'istruzione.

Questa, dunque, l'ispirazione ideale espressa dal dettato costituzionale. In realtà affinché i principi relativi alla scuola e all'istruzione sanciti dalla carta costituzionale del 1948, ivi compreso l'obbligo scolastico esteso fino al quattordicesimo anno di età che era l'altro richiamo espresso dall'art. 34, trovassero una piena attuazione, sarà necessario attendere ancora diversi anni.

Del resto già all'atto dell'entrata in vigore della Costituzione, com'è noto, quel clima "resistenziale unitario" che aveva permesso il convergere delle diverse forze politiche su obiettivi democratici comuni, si era incrinato. Sin dal 1946, infatti, l'alleanza tra la Dc guidata da Alcide De Gasperi e le sinistre si era tramutata in una "coabitazione forzata"

[3] R. Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita* cit., p. 42. Sul tema anche C.G. Lacaita, *La Costituente e i problemi della scuola*, in *Scuola e Resistenza*, a cura di N. Raponi, Brescia, Paideia, 1987.

fino ad arrivare, alla fine del 1947, ad una estromissione di comunisti e socialisti dal governo del Paese. L'avvio della Guerra fredda, il varo del piano Marshall, da una parte, la fondazione del Cominform,[4] dall'altra segnano l'ingresso nella logica dei blocchi contrapposti.[5]

L'Italia così scivolerà progressivamente nei "plumbei" anni Cinquanta che saranno sul piano scolastico anni di «scuola bloccata»[6] contestuali, sul piano politico, alla stagione del centrismo democristiano.[7]

Sono gli anni della ricostruzione e del primo consolidamento economico di un Paese che rimane ancora «prevalentemente rurale».[8] Permane inoltre l'ordinamento «duale finalizzato alla riproduzione della stratificazione sociale esistente e alla conservazione dell'egemonia dei gruppi sociali dominanti»:[9] un canale per le classi dirigenti (la scuola media con accesso al liceo) e uno per le classi subalterne (l'avviamento professionale).

Una voce fuori dal coro in questo decennio di "riformismo bloccato" viene dal gruppo di intellettuali e pedagogisti riuniti intorno alla rivista di area Pci «Riforma della Scuola», quali Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine e Mario Alighiero Manacorda.[10]

---

[4] Nel settembre 1947 nella città jugoslava di Belgrado Stalin dava vita al Cominform (Communist Information Bureau), per molti versi una riedizione del Comintern (o Internazionale Comunista), limitato ai partiti comunisti europei al potere, con l'aggiunta di Pci e Pcf francese.

[5] Nel gennaio del 1947 De Gasperi effettuò un viaggio negli Stati Uniti, ottenendo peraltro un prestito di cento milioni di dollari per la ricostruzione post-bellica del Paese. Sempre in quell'anno il segretario di Stato americano George Marshall annunciava la decisione dell'avvio dell'European Recovery Program. Poco dopo il presidente degli Stati Uniti Harry Truman enunciava la dottrina del *containment*, il "contenimento" del comunismo nel mondo; tutto ciò mentre l'Italia sarebbe presto entrata nella sfera d'influenza militare americana tramite l'adesione alla Nato. Cfr. C. Spagnolo, *La stabilizzazione incompiuta. Il Piano Marshall in Italia, 1947-1952*, Roma, Carocci, 2001.

[6] Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, Franco Angeli, 2019, pp. 163-167.

[7] De Gasperi rimane presidente del consiglio con un governo essenzialmente monocolore Dc, fino alla sua scomparsa avvenuta nel 1953.

[8] M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 166. Sul tema anche M. Galfré, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017.

[9] M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 167.

[10] Durante il Comitato centrale del Pci del 1955, il nuovo responsabile cultura del partito Mario Alicata, succeduto a Emilio Sereni, indica nella questione della scuola il tema centrale per una rinascita democratica del Paese e affida il compito di affrontare le questioni ad essa inerenti ad una nuova testata giornalistica, la rivista «Riforma della Scuola», che viene fondata in quell'anno e alla cui direzione viene indicato Lucio Lombardo Radice, il quale verrà sin da subito affiancato nella direzione

Questi ultimi denunciano, sulle colonne della rivista, la mancata attuazione del dettato costituzionale, in particolar modo nella scuola, rispetto all'innalzamento dell'obbligo scolastico in una scuola unica, ma anche sottolineano con allarme gli alti abbandoni scolastici, in ragione di una selezione esplicita che fa leva su una forte differenziazione di opportunità sulla base di una marcata distinzione di classe.[11]

Sono in particolare Dina Bertoni Jovine e Mario Alighiero Manacorda a portare avanti, in questi anni, un ragionamento volto ad una trasformazione radicale in senso democratico, anche alla luce del pensiero gramsciano, della scuola.

Com'è noto il pensiero di Antonio Gramsci inizia a circolare nella cultura italiana già nell'immediato dopoguerra tramite l'operazione editoriale, voluta e pensata da Togliatti, di pubblicare postumi i suoi scritti. Tramite essa il segretario del Pci intendeva legare il "particolarissimo" marxismo gramsciano alle punte più avanzate del pensiero democratico italiano.[12]

In questa cornice di diffusione e circolazione del pensiero di Gramsci, la Bertoni Jovine, ma anche come vedremo Mario Alighiero Manacorda, sono tra i primi intellettuali a cogliere l'enorme portata che la riflessione gramsciana affidata ai *Quaderni* comporta sul piano delle problematiche educative e scolastiche.

Proprio la pedagogista, utilizzando una metodologia d'indagine direttamente ispirata al marxismo e a Gramsci,

---

da Dina Bertoni Jovine e Mario Spinella. Sempre più rilevante negli anni a seguire sarà il contributo, oltreché di figure come Antonio Banfi e Bruno Ciari, anche di Mario Alighiero Manacorda. Cfr. A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Roma, Carocci, pp. 156-157.

[11] Cfr. P. Cardoni, *«Riforma della Scuola»: appunti per un difficile bilancio*, in *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, a cura di A. Semeraro, Firenze, La Nuova Italia, 2001, pp. 227-229.

[12] Togliatti assieme a Felice Platone organizzò la prima pubblicazione dei *Quaderni del carcere* editi per la casa editrice Einaudi in sei volumi tra il 1948 e il 1951. Si trattava della pubblicazione "postuma" del *corpus* carcerario non esente da omissioni e interpretazioni. Innanzitutto il segretario del Pci scelse, per rendere comprensibile il pensiero gramsciano ad un pubblico più vasto possibile, di dare una sistemazione tematica a quello che si presentava come uno zibaldone di note e appunti. Bisognerà attendere l'edizione scientifica curata da Valentino Gerratana nel 1975 per l'Istituto Gramsci per vedere una restituzione dell'effettiva struttura diacronica delle note carcerarie. Cfr. *Togliatti editore di Gramsci*, a cura di C. Daniele, Roma, Carocci, 2005. In merito alla storia delle interpretazioni e alle diverse pubblicazioni delle opere di Gramsci a partire dal dopoguerra: cfr. G. Liguori, *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche 1922-2012*, Roma, Editori Riuniti, 2012.

> sostiene che l'inadeguatezza storica della scuola italiana a svolgere un ruolo di promozione socio-culturale per le classi subalterne, risieda nella dialettica insita nei rapporti di classe, per cui la classe dirigente liberale è stata storicamente ambivalente, boicottando in realtà idonee politiche scolastiche a favore del popolo pur di conservare i propri privilegi.[13]

Si tratta di una analisi centrata sul tema dell'egemonia sulla scuola perpetrata dalle classi dirigenti liberali sin dalla costituzione dello Stato unitario di chiara derivazione gramsciana, laddove il marxista sardo già nei *Quaderni del carcere*, in particolar modo nel dodicesimo dedicato all'analisi del rapporto tra intellettuali, Stato e scuola, aveva parlato di un modello di organizzazione della scuola italiana che dalla legge Casati del 1859 fino alla riforma Gentile del 1923 era stato finalizzato non solo «a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi».[14]

Anche il profilo di Manacorda corrisponde a quello di uno storico dell'educazione di ispirazione marxista, costantemente impegnato nell'inserire i temi della scuola e della formazione nella "rinascita democratica" del Paese avvenuta a partire dal secondo dopoguerra.[15]

Proprio a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso Manacorda affianca all'impegno in difesa della scuola pubblica e laica,[16] una

---

[13] F. Borruso, *Tra rinnovamento pedagogico e democratizzazione della scuola italiana: la testimonianza e l'operato di Dina Bertoni Jovine e Tina Tommasi*, in *Inclusione e promozione sociale* cit., p. 183. Sulla figura della Bertoni Jovine e per una accurata selezione delle sue più importanti opere e contributi in riviste cfr. *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, a cura di E. Puglielli, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019.

[14] A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1547. In merito alla riflessione educativa in Gramsci ancora imprescindibile: M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Roma, Armando, 1970 (ripubblicato dalla stessa casa editrice nel 2015); ora anche: M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

[15] Vale la pena ricordare come gran parte del patrimonio documentale e librario appartenuto a Mario Alighiero Manacorda, oggi raccolto in un fondo inventariato e liberamente consultabile anche on-line (https://roma-tre_museodidattica.archiui.it,) è stato donato dagli eredi al Museo Storico della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", che ha sede presso il Dipartimento di Scienze della formazione Roma Tre, nel dicembre del 2015. Nel gennaio del 2019, allo scopo di presentare al pubblico le carte in esso presenti, è stato organizzato un convegno i cui atti, nonché una selezione antologica degli stessi materiali del fondo, sono stati pubblicati in volume. Cfr. *Mario Alighiero Manacorda un intellettuale militante. Fra storia, pedagogia e politica*, a cura di C. Covato, C. Meta, Roma, Roma Tre Press, 2020.

[16] Manacorda ricoprì molteplici incarichi in questo campo: fu membro della Com-

ricerca teorica intorno all'elaborazione di un modello di formazione dell'uomo "completo" (mente e corpo), dirigendo la sua attenzione in particolar modo verso i classici del pensiero marxista, in primis Marx e Gramsci.[17]

Questa suggestione, per Manacorda, fu alla base dell'elaborazione di un "nuovo principio educativo" da contrapporre al modello di scuola classista e liberale fondato su una rigida divisione tra istruzione umanistica e tecnico-specialistica. La nuova prospettiva avrebbe dovuto ispirare un progetto di scuola post-gentiliana, democratica e "aperta a tutti" (secondo il dettato costituzionale).

Sul finire del decennio va segnalato anche l'affermarsi di un altro movimento che testimonia un lento e progressivo mutamento negli orientamenti della pedagogia italiana. Verso la metà degli anni Cinquanta prende avvio, infatti, l'esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa (Mce) guidato da Aldo Pettini e Giuseppe Tamagnini.[18] Esso si richiama esplicitamente alla pedagogia popolare di Célestin Freinet e vanta fra i suoi esponenti di spicco Mario Lodi[19] e Bruno Cia-

missione cultura del Pci; ebbe un ruolo di primo piano presso l'Adsn (Associazione Difesa Scuola Nazionale), attiva dal 1946 al 1959. Dopo la fine dell'esperienza dell'Adsn si costituì l'Associazione di difesa e sviluppo della scuola pubblica (Adesspi), attiva dal 1959 al 1966, all'interno della quale egli proseguì l'impegno in difesa della scuola pubblica. Ebbe un ruolo presso il Fise (Fédération International des Einsegnants). Tale impegno internazionale lo portò a ricoprire un incarico presso la Commissione nazionale italiana Unesco.

[17] A questo riguardo ricordiamo due opere tra le più significative di Manacorda, tese ad individuare nella pedagogia il nucleo centrale della riflessione filosofica sul materialismo storico, per quanto riguarda Marx e sulla filosofia della prassi per quanto riguarda Gramsci. Cfr. M.A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1966 e Id., *Il principio educativo in Gramsci* cit.

[18] Già al principio degli anni Cinquanta, Pettini aveva iniziato a diffondere le metodologie didattiche ispirate alla cooperazione educativa di Freinet. Egli aveva curato, infatti, una introduzione alla prima traduzione italiana dell'opera del pedagogista francese, *Naissance d'une pédagogie populaire*. Cfr. *Nascita di una pedagogia popolare*, Firenze, La Nuova Italia, Firenze, 1955. Per una ricostruzione della diffusione del freinetismo italiano e sulla vicenda dell'Mce si rimanda a A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1952-1958)*, Milano, Emme Edizioni, 1980.

[19] Sulla figura di Mario Lodi: A. Maria Colaci, *Mario Lodi: il progetto di un maestro*, in *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, a cura di C. Betti, F. Cambi, Milano, Unicopli, 2011. Sull'esperienza didattica messa in campo nella scuola elementare di Vho: cfr. J. Meda, *Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)*, in *Inclusione e promozione sociale* cit., in particolare pp. 96-101. Sull'esperienza di Vho imprescindibile il racconto diaristico di Lodi: Id., *C'è*

ri. Quest'ultimo avrà sicuramente il merito di avviare un tentativo di integrazione fra marxismo e attivismo, «non tanto sul terreno teorico, quanto nell'elaborazione di una didattica avanzata sul piano metodologico-scientifico e allo stesso tempo legata a una prospettiva politica di trasformazione della realtà».[20]

Proprio l'ispirazione marxista, mediata soprattutto dall'utilizzo delle categorie gramsciane, a proposito della funzione dell'"intellettuale collettivo" inteso come strumento critico volto al superamento della concezione magica del mondo diffusa dal senso comune, permette a Ciari di accogliere le innovazioni più significative del pensiero pedagogico a lui contemporaneo (Dewey, Bruner, Piaget), senza accettarne l'ideologia implicita, «ma tentando di utilizzare i vari elementi per quel tanto che essi avevano di valido all'interno di una visione rivoluzionaria della società».[21]

Più in generale, occorrerà attendere ancora a lungo, ovvero il superamento della logica dei blocchi ideologici contrapposti, per cogliere affinità significative tra un pensatore come Dewey, a lungo appunto oscurato nell'orizzonte marxista perché "appartenente al blocco occidentale", e la pedagogia marxista, in particolar modo di matrice gramsciana.

III. Il decollo industriale del Paese e il riformismo scolastico "contraddittorio"

Tornando al contesto generale, sul finire degli anni Cinquanta il quadro economico e politico dell'Italia muta profondamente, determinando anche un cambiamento degli orientamenti delle forze politiche nei confronti della scuola. Proprio il boom economico, avvenuto tra il 1958 e il 1962,[22] innesca rapide trasformazioni sociali che portano a ripensare la funzione della scuola in un Paese a capitalismo maturo.[23]

---

speranza se questo accade a Vho: pagine di diario, Milano, Edizioni "Avanti!", 1963.

[20] C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* cit., p. 133.

[21] *Ivi*, p. 136. Questo discorso è particolarmente centrale nel suo celebre: *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1972.

[22] Guido Crainz ha parlato di questa fase mettendo in luce come il decollo industriale del Paese non abbia coinciso con un cambiamento nella redistribuzione della ricchezza. Essenzialmente lo sviluppo economico italiano avverrà a trazione delle esportazioni dei cosiddetti settori produttivi maturi (agevolato dall'istituzione della Comunità Economica Europea a cui l'Italia aderisce, com'è noto, nel 1957) come il tessile e senza una vera politica pubblica di pianificazione di investimenti in infrastrutture e servizi pubblici (ospedali, scuole, sviluppo edilizia pubblica). Cfr. G. Crainz, *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003.

[23] Già nel 1954 *L'inchiesta parlamentare sulla miseria e la disoccupazione* aveva

Massimo Baldacci fa risalire a questa stagione l'inizio della fase relativa al "riformismo scolastico contraddittorio" che si protrarrà fino allo spartiacque del Sessantotto. Esso si intreccia con le vicende che portano alla nascita del Centro-sinistra, con l'ingresso del Partito socialista nella compagine governativa.

Un simile equilibrio politico più avanzato rende possibile affrontare per la prima volta la necessità di dare finalmente corso al dettato costituzionale che sul piano scolastico, come abbiamo visto, indicava l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 14 anni.

La legge che entra in vigore il 31 dicembre 1962 (L. n. 1859) e che istituisce la scuola media unica, rappresentò l'esito di una non facile mediazione governativa tra Dc e Psi, ma anche l'espressione dell'apporto di una spinta «riformista dal basso, creata dalle battaglie politico-sindacali delle forze progressiste (partiti, sindacati, associazionismo, movimenti), non senza l'appoggio della parte avanzata del mondo cattolico».[24]

Proprio in merito ad una attuazione della riforma in senso radicalmente democratico, forte fu ancora l'impegno portato avanti dagli intellettuali di «Riforma della scuola». Particolarmente attivo in questa direzione fu Manacorda, il quale era stato anche chiamato dal responsabile cultura del Pci, Mario Alicata, tra il 1958 e il 1959, a far parte della commissione che predispose il testo di legge (che diverrà il disegno di legge n. 359 presentato al Senato il 21 gennaio 1959) promosso dai parlamentari Ambrogio Donini e Cesare Luporini a nome del gruppo del Pci. Il progetto a firma Pci mirava all'istituzione di una scuola media unica senza latino e con un asse pedagogico-didattico espresso dal rilievo dato alla formazione dello spirito scientifico e del senso storico.

Manacorda prende posizione pubblicamente scrivendo sulle colonne del periodico dell'Associazione Difesa e Sviluppo della Scuola Pubblica Italiana (ADESSPI), «Scuola e Costituzione», nell'intento di sottolineare il fatto che dietro la perorazione a favore del mantenimento dell'insegnamento del Latino – chiesto allora sia da una parte del mondo intellettuale sia da buona parte del corpo docente, ancora pro-

documentato lo stretto intreccio fra disoccupazione e analfabetismo, denunciando come il 70% dei lavoratori italiani fossero sprovvisti della licenza elementare. Nel 1961 il rapporto Svimez sull'istruzione metteva in luce la necessità, per il mercato del lavoro italiano, di aumentare la quota dei laureati e di prevedere «quadri tecnici qualificati» per sostenere l'ammodernamento dell'industria. Cfr. G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, Brescia, La Scuola, pp. 140-145.

[24] M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., 169.

fondamente legato, quest'ultimo, ad un modello elitario di selezione scolastica[25] – si mascherasse un atteggiamento snobistico e aristocratico della cultura, teso a mantenere una separazione di classe. Egli avverte, infatti, «l'urgenza del rinnovamento del principio educativo»[26] – dizione dichiaratamente mediata da Gramsci – capace di tradurre ciò che il Latino aveva rappresentato per la cultura umanistico-classica, un esempio di rigore e «abitudine a ragionare, nonché di autonomia morale».[27]

Senza dubbio vi è da dire che l'istituzione della media unica fu un'innovazione senza precedenti che scardinava, almeno nelle intenzioni, l'assetto fortemente classista che il sistema scolastico italiano aveva ereditato dal fascismo. Con l'abolizione dell'avviamento professionale e l'innalzamento dell'obbligo scolastico «ai bambini non fu più imposto quell'orientamento precoce tra studio e lavoro che, di fatto, fino a quel momento, ne aveva subordinato la maggior parte ai condizionamenti deterministici del contesto familiare, culturale e socioeconomico di provenienza».[28]

Anche se va parimenti sottolineato come si trattò solo in parte di una vittoria per le forze laiche, quelle aderenti al cattolicesimo democratico e quelle comuniste, che intorno alla "questione del Latino" avevano costruito un fronte per l'istituzione di una scuola finalmente democratica. La legge infatti istituì infine che lo si sarebbe insegnato nel secondo anno come "integrazione" dell'Italiano, tornando poi facoltativo nella terza. Esso però rimase requisito fondamentale per l'accesso al liceo classico fino al 1979.

Più in generale va anche detto che questa riforma si iscrive nella fase di maggiore spinta propulsiva del Centro-sinistra.[29] Al principio

[25] Sul finire del decennio Marzio Barbagli e Marcello Dei compiono un'analisi sociologica sulla condizione degli insegnanti mettendo in luce come l'attuazione della scuola media unificata aveva trovato una forte opposizione proprio da parte di una cospicua parte dei docenti di estrazione piccolo-borghese, che vedevano in essa uno scadimento del proprio ruolo sociale. Cfr. M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino,1969.

[26] M.A. Manacorda, *Discussione sulla scuola media comune*, in «Scuola e Costituzione», 11, novembre 1962, p. 20.

[27] *Ibidem*.

[28] A. Angelucci, G. Aragno, *Le mani sulla scuola. La crisi della libertà di insegnare e di imparare*, Roma, Castelvecchi, 2020, p. 94.

[29] In merito alla valutazione relativa alla stagione del Centro-sinistra la critica storiografica è molto discorde. Una parte della storiografia più recente tende ad individuare in quell'arco di tempo che inizia, formalmente, con il primo governo presieduto da Amintore Fanfani nel 1962, fino ai tre governi con a capo Aldo Moro, dal

del 1966, al varo del terzo governo Moro, era ormai evidente come la fase riformatrice si fosse spenta. La politica di programmazione con una forte impronta sociale che aveva caratterizzato il decollo del primo Centro-sinistra non ebbe la forza di imporsi anche sui grandi gruppi economici e sugli interessi corporativi che avevano continuato in quegli anni a tramare nell'ombra per evitare che anche l'Italia, come molti paesi occidentali si avviavano a fare, si aprisse a politiche di espansione economica di indirizzo keynesiano.[30]

IV. Apice e declino della stagione delle riforme

Fu proprio a questo punto, all'apice della stagione del Centro-sinistra, quando era ormai evidente il fatto che rispetto ad un progetto di modernizzazione strutturale del Paese aveva prevalso un programma "minimalista", che possiamo individuare quel tornante storico che rappresentò il primo grande spartiacque dalla fine delle Seconda guerra mondiale, decisivo anche sul fronte delle riforme scolastiche, ovvero la contestazione studentesca del Sessantotto.

Più in generale occorre dire che con la contestazione del Sessantotto, che ebbe una portata culturale di dimensioni trans-nazionali com'è noto,[31] «la geo-cultura politica tradizionale dell'Occidente (che nel no-

1963 al 1968, che vedono l'ingresso dei socialisti nella compagine di governo, l'unico significativo allargamento dell'area democratica durante il periodo della Guerra fredda. Su questa interpretazione, cfr. A. Giovagnoli, *La repubblica degli italiani. 1946-2016*, Roma, Laterza, 2016. Un'altra parte, invece, tende a vedere in quella stagione politica un'occasione di "riformismo mancato", all'interno della quale le grandi riforme strutturali che avrebbero dovuto dotare il Paese di infrastrutture materiali e culturali in grado di permettere all'Italia di competere a livello internazionale con le più grandi democrazie mature, furono di fatto riforme "correttive", un'opera di "razionalizzazione" che non incisero sull'assetto del capitalismo patrimonialistico italiano e incentrato su grandi gruppi industriali. Su questa interpretazione cfr. Y. Voulgaris, *L'Italia del centro-sinistra. 1960-1968*, Roma, Carocci, 1998 e G. Vacca, *L'Italia contesa. Comunisti e democristiani nel lungo dopoguerra. 1943-1978*, Venezia, Marsilio, 2018, in particolare pp. 209ss.

[30] Cfr. S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*, Venezia, Marsilio, 1997, in particolare pp. 357-365.

[31] Gli atti d'accusa fatti propri dalla contestazione studentesca del Sessantotto ruotavano intorno a due temi principali. Da una parte la critica al carattere classista e borghese della scuola, rea di colpire con la selezione scolastica le classi subalterne. Dall'altra essa veniva considerata un'istituzione autoritaria e dogmatica, la cui funzione era quella di conformare i giovani secondo l'ideologia borghese-capitalistica, e farne quindi sudditi docili e utili al sistema. La sua direttrice di contestazione fu davvero planetaria: si va, solo per fare alcuni esempi celebri, dall'area anglo-americana con l'esperienza di *Summerhill* di Alexander Neill, alla Francia con il movimento della

stro Paese si è fusa con quella cattolica), di tipo sostanzialmente gerarchico, entra in crisi d'egemonia».[32]

Nello specifico del caso italiano poi all'esaurirsi dell'azione di riformismo dall'alto che, sul piano strettamente scolastico, come abbiamo visto, non riuscì a dare seguito ad un processo di allargamento realmente democratico, rendendo operante quella uguaglianza nelle condizioni di accesso, che avrebbe rappresentato la traduzione nella prassi degli ideali di inclusione sanciti dalla Carta costituzionale,[33] rispose una spinta riformatrice dal basso. Essa permetterà, sull'onda d'urto prodotta dalla contestazione studentesca che presto si unisce alle rivendicazioni dell'"autunno caldo" degli operai,[34] anche sul piano

pedagogia istituzionale di Roger Lapassade, nutrito di presupposti marxisti, strutturalisti e psicanalitici, fino all'area latino americana dove incontriamo la pedagogia degli oppressi di Paulo Freire, la quale rifiutando una concezione depositaria del sapere, intende promuovere l'esperienza vissuta degli oppressi, in una prospettiva di liberazione prima di tutto culturale dalla dinamica di dominio. Cfr. M. Baldacci, *L'antitesi pedagogica del Sessantotto*, in D. Scacchi, G. Lopez *et alii*, *1968 e niente fu come prima*, Roma, Edizione Conoscenza, 2018, pp. 67-77.

[32] M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 170.

[33] Sarebbe stato necessario infatti operare nella direzione di una massiccia opera di finanziamento pubblico delle infrastrutture scolastiche che avrebbero dovuto, tra l'altro, rispondere alla tumultuosa ondata di ingressi che si verificò all'indomani dell'innalzamento dell'obbligo scolastico. Anche se, va detto, pur segnalando una crescita evidente, il tasso di frequenza scolastica continua ad essere preoccupante per tutti gli anni Sessanta: «95% alle elementari, 74% nei bambini tra gli 11 e i 14, contro il 98-99% dei principali paesi europei [...] in sostanza il salto decisivo della scolarizzazione media e superiore inizia senza che si sia consolidata quella di base né che sia stato sconfitto l'analfabetismo». M. Galfrè, *La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli "alunni disadattati". I primi bilanci*, in *Inclusione e promozione sociale* cit. p. 253.

[34] A partire dalla seconda metà del 1968 in Italia, unico tra i paesi occidentali, si verifica l'incontro tra il movimento studentesco e le rivendicazioni portate avanti dal sindacato, specie Metalmeccanico, il quale per la prima volta riunisce le diverse sigle sindacali in una organizzazione ora comune (Federazione Lavoratori Metalmeccanici-Flm). Fu proprio in forza di questo sodalizio, secondo molti storici, che furono varate alcune delle leggi più significative di tutela del lavoro nel nostro Paese: furono abolite le cosiddette "gabbie salariali" che avevano creato una sperequazione retributiva e fu introdotto un contratto di lavoro unico su scala nazionale; così come, a sottolineare l'impatto esercitato dal movimento studentesco, furono approvate le 150 ore intese come permessi studio retribuiti per i lavoratori che possono essere considerate all'origine del grande programma di educazione degli adulti, che decollerà nel corso degli anni Ottanta. Sul tema è imprescindibile B. Trentin, *Autunno caldo. Il secondo biennio rosso (1968-1969)*, Roma, Editori Riuniti, 1999; vedi anche S. Turone, *Storia del sindacato in Italia dal 1943 al crollo del comunismo*, Bari, Laterza, 1976.

scolastico, nella prima parte degli anni Settanta, di raggiungere l'apice di quella che è stata definita la stagione delle riforme. Abbiamo così, nel volgere di uno stretto giro di anni, l'introduzione della materna statale nel 1968,[35] l'istituzione del tempo pieno nel 1971, il varo delle 150 ore nel 1973, fino ad arrivare ai Decreti delegati del 1974, e alla Legge 517/77 sulla programmazione e la valutazione che abolisce i voti ed erige un argine alla selezione nella scuola elementare.

Tuttavia, va detto, più in generale non si riuscì a scardinare del tutto l'assetto classista della struttura scolastica italiana, come misero in luce le denunce che giungevano da esperienze di "frontiera", dalla Scuola di Barbiana di Don Milani, alle pratiche radicali messe in campo da Albino Bernardini, Mario Lodi e Don Roberto Sardelli, solo per fare alcuni esempi tra i più celebri.[36]

Se infatti era vero che era aumentata la domanda d'istruzione, anche quando non si perdeva nella ancora altissima dispersione scolastica, era costretta ad incanalarsi nel "vicolo cieco" della scuola di avviamento pensata non come reale saldatura tra istruzione e lavoro, ma come blocco alla mobilità sociale.

V. La svolta neoliberista e la scuola "fabbrica del capitale umano"

Si può affermare, inoltre, che se non si arrivò ad una reale trasformazione in senso democratico della struttura scolastica italiana, ciò è da ascriversi anche ad un mutamento di fase avvenuto in tutto l'Occidente. Dal punto di vista del quadro generale, infatti, agli inizi degli anni Settanta si manifestano i segni di una rilevante crisi economica che lo

[35] La legge sulla materna statale (L. 68/444) recepisce, almeno dal punto di vista formale, la rivoluzione copernicana messa in campo dal movimento femminista basata, tra le altre istanze, anche sul superamento di genere nella divisione del lavoro di cura e sul principio dell'universalizzazione dei servizi; anche se il fatto che si continuasse a chiamarla "materna" e non "di infanzia", come sottolineò Elena Gianini Belotti, significava che esisteva ancora, specie nell'educazione, una forte introiezione del ruolo ascritta all'universo femminile. Cfr. E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1971.

[36] Come è noto l'opera educativa di Don Milani è fortemente caratterizzata da una ripresa dei valori di uguaglianza evangelici e da una riattualizzazione delle istanze di democrazia sociale espresse nella carta costituzionale. Cfr. Scuola di Barbiana [L. Milani], *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967. Sull'esperienza di maestro elementare di Albino Bernardini in una borgata romana, cfr. *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; per quanto riguarda invece la figura e l'esperienza di recupero, portata avanti da Don Sardelli, con i figli dei baraccati dell'Acquedotto Felice a Roma: cfr. da ultimo R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi*, Roma, Donzelli, 2020; imprescindibile: *Scuola 725, Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971.

"shock petrolifero" del 1973 porta allo scoperto.[37] Alla caduta dei tassi di profitto segue l'inizio di una radicale ristrutturazione del processo di accumulazione, il quale mette fine, su scala planetaria, come ha rilevato Giovanni Arrighi, alla fase espansiva del capitalismo americano, basato essenzialmente sulla crescita della produzione manifatturiera.[38]

L'avvento di un neo-conservatorismo aggressivo, capeggiato dalle politiche neoliberiste promosse da Margaret Thatcher nel Regno Unito e da Ronald Reagan negli Stati Uniti, sul finire degli anni Settanta del Novecento, intenderanno, da lì in poi, muoversi nel senso di risospingere indietro le pressioni del mondo del lavoro, che avevano raggiunto traguardi contrattuali giudicati ormai insostenibili.[39] Inizia a logorarsi il compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro che, specie nel nostro Paese, determina una progressiva marginalizzazione delle forze di sinistra che avevano guidato il processo di modernizzazione negli anni Sessanta.

Questo mutamento del quadro sociale e politico produce ripercussioni gravi sul terreno delle riforme scolastiche andando a caratterizzare quel modello di scuola funzionale, come vedremo, al "dominio del mercato".

Va ricordato, inoltre, che già da tempo, partendo dall'affermarsi di un nuovo paradigma in campo educativo negli Usa sul finire degli anni Sessanta, lo scenario era cambiato. Con le teorie del curricolo e della programmazione, connesse allo strutturalismo di Jerome Bruner, si era andato affermando un modello di scuola legato al concetto di prestazione sempre più funzionale alla costruzione dell'efficienza richiesta dal modello neoliberista e ormai lontano dall'ispirazione dell'*ethos* democratico, sviluppatosi nella cornice della cultura progressista tra gli anni Cinquanta e Sessanta.

Si tratta di un mutamento di paradigma di cui in Europa abbiamo ricadute significative a partire dal celebre *Rapporto Delors sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, promosso dall'Unesco, il quale propone un'astratta conciliazione di elementi «socialdemocratici e neoli-

[37] Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 171.

[38] Cfr. G. Arrighi, *Il lungo XX secolo*, Milano, il Saggiatore, 2014.

[39] Alla progressiva compressione dei costi salariali, attuata anche attraverso la delocalizzazione produttiva, farà seguito la strada dell'automazione dei processi produttivi, sorretta dalla rivoluzione tecnologica legata all'informatica, alla robotica e alla telematica, e della marcata finanziarizzazione dell'economia, favorita dalle transazioni per via telematica. Cfr. D. Harvey, *L'enigma del capitale e il prezzo della sua sopravvivenza*, trad. it. di A. Oliveri, Milano, Feltrinelli, 2011.

beristi, di sviluppo umano e di produzione di capitale umano»,[40] che si iscrivono totalmente nella cornice neoliberista.

Le stesse politiche formative dell'Unione Europea saranno in linea con la nuova temperie politico-culturale: da un lato il *Libro Bianco su istruzione e formazione* (Cresson 1995), mette in primo piano il problema dell'adeguamento dell'istruzione alle «dinamiche di un'economia globale basata sulla conoscenza»,[41] dall'altra la "Strategia di Lisbona" (2000) indica una serie di traguardi formativi comunitari, giocati sul nuovo paradigma dell'efficienza del mercato e della valorizzazione della competizione, da raggiungere entro un decennio, per fare dell'Unione europea una delle economie più avanzate del pianeta.

È a partire da questa mutata cornice storico-sociale che, come hanno sottolineato bene molti interpreti, andrebbero rilette le riforme scolastiche avutesi negli ultimi vent'anni nel nostro Paese. Senza poterci addentrare in un resoconto analitico delle stesse, giacché questo compito travalicherebbe di molto i limiti imposti a questo lavoro, quello che dobbiamo far emergere è l'idea complessiva di scuola, nonché la visione della sua funzione nella società, che si è andata affermando.[42] Nella concezione neo-liberista, infatti, la scuola si pone, innanzitutto, come un'agenzia di formazione di produttori dotati dell'equipaggiamento cognitivo necessario alle aziende.

Si tratta di una visione in linea con il paradigma delle "competenze" da acquisire e spendere nel mercato del lavoro, secondo il modello del neo-liberismo, a discapito di una scuola che, seguendo il dettato della Carta costituzionale, era incentrato, come abbiamo visto, sullo sviluppo di un indirizzo formativo unitario della persona e del pensiero critico.

---

[40] M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 174.

[41] *Ibidem*.

[42] In questo quadro la fase della scuola neoliberista, nel nostro Paese, ha iniziato a muovere i primi passi con gli anni della cosiddetta Seconda Repubblica, caratterizzati da un inedito bipolarismo e dall'alternanza dei governi. Fin dal programma elettorale di Silvio Berlusconi (1994) le famose "tre i" (impresa, internet, inglese) annunciavano un disegno di modernizzazione della scuola secondo i dettami dell'aziendalismo neoliberista. Tale ispirazione attraversa per tutti gli anni Novanta le riforme messe in campo sia dal centro-destra sia dal centro-sinistra. Dalla autonomizzazione amministrativa degli istituti scolastici favorita dalla riforma Bassanini (1997), alla vera e propria ristrutturazione neoliberista identificabile con i governi di centro-destra dal 2001 in poi, fino a giungere, dopo la parentesi del governo tecnico di Monti nel 2011, ai governi guidati dal Partito democratico, dove la ristrutturazione neoliberista si presenta «senza paludamenti di sorta». Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 177.

VI. Per una "nuova" scuola democratica: tornare alla lezione di Gramsci e Dewey?

Occorrerebbe, per poter arginare la tendenza attuale di una scuola vista come subalterna e funzionale alle esigenze imposte dal mercato, mettere in campo una operazione "contro-egemonica". Basterebbe, da questo punto di vista, riprendere le indicazioni dei classici del marxismo. Marx, ad esempio, si pronuncia per l'unione di istruzione e lavoro produttivo nella formazione dei ragazzi, articolandola nelle forme dell'educazione spirituale, connessa all'educazione fisica e all'istruzione politecnica. La sua prospettiva è quella – come Manacorda sottolineò già negli anni Sessanta del secolo scorso – della formazione dell'*uomo onnilaterale*, contro l'unilateralità generata da una preparazione solo tecnica o solo pratica.[43]

Sono due i pensatori che, nel Novecento, anche appartenendo a tradizioni culturali diverse, hanno riflettuto sull'importanza di questo nesso.

Da un lato Gramsci, in ambito marxista, per il quale la scuola, puntando alla formazione completa dell'essere umano, deve superare la storica separazione tra gruppi dirigenti e gruppi subalterni. A questo scopo una scuola unitaria fino ai 15-16 anni deve fondarsi sull'unità tra due assi formativi: quello tecnico-scientifico e quello storico umanistico.[44]

Dall'altro un democratico come lo statunitense John Dewey nella sua idea di «scuola-laboratorio» pone sullo stesso piano il sapere, il pensare e il fare, giacché non si dà mai una conoscenza che non sia «ricostruzione dell'esperienza». Proprio quest'ultimo, in *Democrazia e Educazione* del 1916, sostiene la necessità, in un «regime democratico», in cui vige «un'uguaglianza tra dirigenti e diretti e in cui tutti gli individui sono potenzialmente governanti»,[45] di riformare e diffondere un'istruzione pubblica quanto più allargata alla partecipazione di sempre maggiori settori della società, soprattutto di quelli che per secoli sono stati confinati a ruolo, per dirla con Gramsci, di classi subalterne.

---

[43] Lo sviluppo armonico di tutte le facoltà dell'essere umano, per Manacorda, è ciò cui deve guardare una pedagogia capace di essere sempre all'altezza delle sfide poste dal tempo presente, per formare uomini e donne capaci di muoversi consapevolmente nella complessità del proprio tempo storico. Cfr. Id., *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1966.

[44] Per un'analisi di queste questioni nel pensiero educativo di Gramsci: cfr. M. Baldacci, *Oltre la subalternità* cit.

[45] J. Dewey, *Democrazia e Educazione*, trad. it. di E. Enriques Agnoletti, Firenze, La Nuova Italia, 2000, p. 110.

Proprio in ragione del fatto che tanto per Dewey quanto per Gramsci queste classi, relegate per secoli ai margini della storia, hanno l'opportunità di diventare governanti, si impone loro la necessità e l'obbligo di istruirsi e di elaborare una coscienza critica che le sottragga dall'atteggiamento di passività e sottomissione al potere costituito. In particolare, come è stato sottolineato, Dewey vuole contrapporre al vecchio dogmatismo, in cui tutto l'insegnamento ruotava intorno alla logica dell'ascolto e all'accumulazione nozionistica di dati un «nuovo credo pedagogico». Fondamentale è riuscire a far vivere «natura e società» nell'aula scolastica, al fine di elaborare una cultura critica che sia parola d'ordine della democrazia.[46]

Analogamente Gramsci, nel Quaderno 12, dedicato, com'è noto, all'analisi del nesso tra intellettuali, società civile e scuola, stabilisce un nesso inscindibile tra democrazia (intesa come organizzazione della società in cui vige una corrispondenza tra dirigenti e diretti) ed educazione, analizzando la questione sia da un punto di vista strettamente economico, in quanto in una società in cui si è abbattuto il privilegio è previsto che «lo Stato possa assumersi le spese che oggi sono a carico della famiglia per il mantenimento degli scolari»,[47] ma anche, e qui la assonanza con Dewey sembra forte, da un punto di vista morale, etico.

Di fondamentale importanza nel progetto educativo di entrambi i pensatori è quello di legare la tematica della educazione democratica alla diffusione "dello spirito scientifico", al fine di superare l'elemento magico e folklorico, tipico delle classi sociali subalterne.

Come conciliare, allora, una simile prospettiva con quelle richieste che il mondo economico e politico muove alla scuola oggi, che, come abbiamo messo in luce, si riducono alla necessità di curvare la formazione alla creazione di competenze?

Proprio alla luce delle riflessioni sia di Gramsci sia di Dewey, i quali, da prospettive differenti, hanno comunemente insistito nella loro analisi sulla necessità di educare personalità "critiche", capaci, per dirla con Gramsci, di farsi interpreti "contemporanei" della propria epoca, occorre oggi, più che mai, guardare alle dinamiche interne allo svilup-

[46] Cfr. M. Alcaro, *John Dewey, Scienza Prassi Democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 30-34; Sul nesso tra educazione e spirito critico-democratico in Dewey vedi anche G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Roma, Anicia, 2015 e *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, a cura di M. Fiorucci, G. Lopez, Roma, Roma Tre Press, 2017.

[47] A. Gramsci, *Quaderni del carcere* cit., p. 1534. Per un approfondimento delle questioni di questo quaderno mi permetto di rinviare a A. Gramsci, *Quaderno del carcere n. 12*, a cura di C. Meta, Roma, Edizioni Conoscenza, 2018.

po tecnologico per come esse, nell'epoca del post-fordismo, intrecciano sia la questione strutturale di quello che tradizionalmente viene definito il sapere scientifico-tecnologico inglobato nelle macchine, sia la conoscenza soggettivata nel produttore sotto forma di competenza. Da questo punto di vista la disponibilità di competenze, dunque, rappresenta una necessità storica oggettiva dell'attuale fase di sviluppo delle forze produttive.

Detto ciò sappiamo anche che nell'era dell'obsolescenza istantanea,[48] ovvero dell'invecchiamento precoce di beni e tecnologie immessi costantemente nel mercato, una scuola che, come peraltro una certa retorica "produttivista" incoraggia a fare, fosse fondata su un nesso immediato tra istruzione e lavoro, sarebbe destinata ad essere sempre in ritardo rispetto alla rapidità delle trasformazioni tecnologiche messe in moto dal progresso scientifico.

Anche alla luce di tale riflessione dunque, un modello di scuola declinato secondo le mere esigenze del mercato sarebbe decisamente controproducente, oltreché, per tutte le ragioni finora elencate, eticamente discutibile.

Più che mai oggi, nella società della conoscenza, occorre tornare a considerare l'ambiente scolastico nel suo complesso come il luogo adibito allo sviluppo di "abiti mentali" funzionali all'acquisizione di capacità critiche, per dirla ancora con Dewey.[49]

In sostanza la scuola deve poter essere l'ambito al cui interno sviluppare quelle funzioni meta-cognitive che, per dirla con Célestin Freinet, mantengano sempre aperta la «disponibilità ad apprendere».[50]

Solo così sarà possibile riattivare quella finalità democratica, inscritta anche nella nostra Carta costituzionale, che auspicava l'avvento di una scuola capace di realizzare lo sviluppo "completo" di ogni persona e che avrebbe così, nelle intenzioni dei costituenti, promosso una rinascita civile e democratica del Paese.

[48] Cfr. Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, trad. it. di O. Pesce, Roma-Bari, Laterza, 1998.

[49] Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, ed. it. a cura di C. Bove, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

[50] Cfr. C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare* cit.

La scuola attraverso Gramsci

Massimo Baldacci

1. La questione e l'approccio

L'aspetto pedagogico del pensiero di Gramsci ha ricevuto un'attenzione organica solo tardivamente, in pratica dalla seconda metà degli anni Sessanta, col Convegno di studi gramsciani di Cagliari, del 1967,[1] dove furono presenti due sezioni su questa tematica: *Educazione e Scuola in Gramsci* (con una relazione di Borghi e interventi di Bertoni Jovine, Lombardi, Masucco Costa, Dentice di Accadia); *Il problema dell'educazione e l'organizzazione della cultura* (con relazioni di Manacorda, Lombardi e Vasoli). Questa attenzione è però rimasta viva solo per un decennio, e dalla seconda metà degli anni Settanta è decisamente declinata, per conoscere una relativa ripresa nel nuovo secolo.[2] Non intendo qui analizzare i motivi di questo andamento ondivago. Ciò che conta è che in tale decennio hanno visto la luce le principali interpretazioni pedagogiche del pensiero di Gramsci, ossia i lavori di Manacorda e di Broccoli, che rappresentano ancora oggi le letture – sensibilmente diverse l'una dall'altra – con cui occorre fare i conti.[3]

---

[1] *Gramsci e la cultura contemporanea*. Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani di Cagliari, 23-27 aprile 1967, a cura di P. Rossi, 2 voll., Roma, Editori Riuniti, 1969.

[2] Si vedano i lavori di D. Ragazzini, *Leonardo nella società di Massa. Teoria della personalità in Gramsci*, Bergamo, Moretti Honegger, 2002; P. Maltese, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2008; R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milano, Monduzzi, 2013; V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015; C. Meta, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci*, Roma, Bordeaux, 2019.

[3] M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e confor-*

La posta in gioco, per quanto mi riguarda, non è di natura puramente filologica. Sotto questo profilo, entrambi questi lavori sono antecedenti all'edizione critica dei *Quaderni del Carcere* curata da Gerratana (e uscita nel 1975),[4] nonché al lavoro di datazione delle note compiuto da Francioni (e Cospito).[5] Pertanto, tali lavori soffrono (soprattutto Broccoli) dei limiti di un'analisi che non aveva potuto seguire lo svolgimento diacronico del pensiero carcerario gramsciano.[6] Tuttavia, a me non interessa soltanto cosa ha detto Gramsci, ma anche e soprattutto cosa può dirci rispetto ai nostri odierni problemi formativi e scolastici. Ovviamente, non si tratta di cercare nei suoi scritti le soluzioni già pronte per le questioni odierne, bensì di imparare a pensarle in modo gramsciano,[7] traducendo le sue categorie nei nostri tempi, anche se questo comporta il rischio di tradirle.[8] Pertanto, pur passando attraverso le analisi di Manacorda e di Broccoli, ho letto Gramsci con preoccupazioni parzialmente differenti dalle loro (e tenendo conto delle acquisizioni di Francioni, Cospito), valorizzandone così aspetti in parte diversi da quelli da loro evidenziati.[9]

Le letture di Manacorda e Broccoli fanno valere motivi differenti del pensiero di Gramsci:[10] la prima il nesso tra americanismo e conformismo; la seconda la categoria dell'*egemonia* e, in subordine, quella di blocco storico. Letture diverse, quindi, ma per certi versi complemen-

---

mismo, Roma, Armando, 1970 e A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia,1972. A questi si deve aggiungere la voluminosa antologia del pensiero pedagogico di A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, a cura di G. Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1967, e corredata di una ampia e interessante introduzione intitolata *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*.

[4] A. Gramsci, *Quaderni del carcere* [1929-1935], a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, d'ora in avanti *Q*. Manacorda, tuttavia, ebbe modo di consultare direttamente i quaderni di Gramsci e il lavoro preparatorio di Gerratana.

[5] Cfr. G. Francioni, *L'officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei «Quaderni del carcere»*, Napoli, Bibliopolis, 1984 e G. Cospito, *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei «Quaderni del carcere» di Gramsci*, Napoli, Bibliopolis, 2011.

[6] In questo intervento mi baserò soltanto sulla fase carceraria del pensiero di Gramsci, ma anche la fase precedente non è priva di spunti pedagogici di rilevante interesse che qui non potrò però esaminare.

[7] Cfr. S. Hall, *Gramsci e noi*, in *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali*, a cura di G. Vacca, P. Capuzzo, G. Schirru, Bologna, il Mulino, 2008 e Id., *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*, Roma, Meltemi, 2006.

[8] G. Prestipino, *Tradire Gramsci*, Milano,Teti, 2000.

[9] Cfr. M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

[10] Cfr. *ivi* per un esame analitico di questi lavori.

tari, e tuttavia entrambe disattente verso quella che secondo me deve essere assunta come la cornice della pedagogia di Gramsci (supponendo che si possa parlare di qualcosa del genere), ossia la filosofia della *praxis*.

Questa disattenzione ha la sua radice nell'ipotesi secondo cui la scrittura carceraria gramsciana usava una strategia crittografica per sfuggire alla censura fascista. Come è noto, tale congettura era stata formulata nella *Prefazione* (datata 1948) al primo volume dell'edizione tematica curata da Felice Platone (sotto la supervisione dello stesso Togliatti) dei *Quaderni del Carcere*: *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, nella quale si indicava che l'espressione «filosofia della *praxis*» era un espediente crittografico per designare il "marxismo" o il "materialismo storico", e non incorrere così nella censura fascista (ciò è espressamente assunto da Manacorda, ma probabilmente è tacitamente accettato anche da Broccoli). Questa ipotesi, in tempi posteriori ai volumi di Manacorda e di Broccoli è stata però confutata[11] e forse era stata adottata soltanto per scongiurare l'accusa di eresia a Gramsci[12] rispetto ai canoni del *Diamat* staliniano, allora (siamo nel 1948) ancora imperanti. Rimosso questo ostacolo ermeneutico, la fonte della filosofia della *praxis* gramsciana è stata individuata nella linea che muove dalle marxiane *Tesi su Feuerbach* e arriva al pensatore sardo passando per Labriola, che l'aveva definita come il «midollo del materialismo storico».[13] L'espressione «filosofia della *praxis*» viene perciò adottata da Gramsci per esprimere la propria innovativa conce-

[11] Si veda R. Mordenti, *«Quaderni del carcere» di Antonio Gramsci*, in *Letteratura italiana. Il secondo Novecento. Le opere 1938-1961*, a cura di A. Asor Rosa, Torino, Einaudi, 1996.

[12] F. Haug, *Ripensare la filosofia della prassi in traduzione*, in *Gramsci da un secolo all'altro*, a cura di G. Baratta, G. Liguori, Roma, Editori Riuniti,1999.

[13] A. Labriola, *Discorrendo di socialismo e di filosofia* [1898], in Id., *La concezione materialistica della storia*, a cura di E. Garin, Roma-Bari, Laterza, 1976, p. 216. Per questa genealogia si veda: D. Losurdo, *Antonio Gramsci dal liberalismo al "comunismo critico"*, Roma, Gamberetti, 1997; G. Baratta, *Le rose e i quaderni. Saggio sul pensiero di Antonio Gramsci*, Roma, Gamberetti, 2000; G. Liguori, *Sentieri gramsciani*, Roma, Carocci, 2006. Non mi soffermo qui sull'ipotesi secondo cui Gramsci avrebbe derivato la filosofia della praxis da Gentile. Su questo aspetto si veda A. Negri, *Giovanni Gentile*, vol. 2, *Sviluppi e incidenza dell'attualismo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975 e A. Del Noce, *Il suicidio della rivoluzione*, Milano, Rusconi, 1978, per la cui confutazione rinvio a D. Losurdo, *Gramsci, Gentile, Marx e le filosofie della prassi*, in *Gramsci e il marxismo contemporaneo*. Atti del convegno organizzato dal Centro Mario Rossi, Siena, 27-30 aprile 1987, a cura di B. Muscatello *et al.*, Roma, Editori Riuniti, 1990, p. 96.

zione teorica,[14] innestata nel tronco della dottrina marxiana e capace di riunirne il lato idealista con quello materialista, rispetto alle deviazioni in un senso (Croce) o nell'altro (Bucharin).[15]

Muovendo da questa ridefinizione del senso della filosofia della *praxis* in Gramsci, cercherò di illustrare la prospettiva che ho adottato circa la sua pedagogia, e tenterò di mostrarne la pertinenza rispetto all'attuale problematica formativa, segnata dall'egemonia neoliberista.

2. Rileggere la pedagogia di Gramsci

La mia lettura di Gramsci è una lettura da pedagogista, preoccupata dell'uso che possiamo fare oggi del suo pensiero rispetto alle questioni formative del nostro tempo. Beninteso, non si tratta di sollecitarne i testi (pratica verso cui Gramsci era critico: *Q*6, §198), secondo un'angolazione estranea ad essi, ma di individuare la prospettiva pedagogica interna al pensiero stesso di Gramsci. Detto diversamente, la pedagogia di Gramsci non è depositata soltanto nei passaggi in cui parla esplicitamente di scuola e di educazione, ma va ricostruita dal movimento del suo intero pensiero.

A questo proposito, la mia ipotesi è quella di vedere la pedagogia di Gramsci non solo in connessione con il binomio americanismo-conformismo (Manacorda) e con il concetto di egemonia (Broccoli, Urbani), ma anche e particolarmente con la filosofia della *praxis*. Infatti, il punto è quale genere di filosofia ispira il processo egemonico che promuove un nuovo conformismo. A questo proposito, soltanto la filosofia della *praxis* mira all'emancipazione dei subalterni:

> la filosofia della praxis non tende a mantenere i "semplici" nella loro filosofia primitiva del senso comune, ma invece a condurli a una concezione superiore della vita. (*Q*11, §12)

Ritengo che la pedagogia di Gramsci si possa comprendere solo nella sua unità con la filosofia della *praxis*. Da questo punto di vista, condivido la posizione di Haug: se gli ambiti del pensiero di Gramsci (quello teorico-filosofico, quello storico-politico e quello letterario-formativo) sono considerati al di fuori della cornice della filosofia della *praxis*, le sue analisi rischiano di crollare.[16] In base a ciò, anche l'esame dell'am-

[14] R. Zangheri, *Dal materialismo storico alla filosofia della prassi*, in *Gramsci da un secolo all'altro* cit.

[15] F. Frosini, *Gramsci e la filosofia. Saggio sui «Quaderni del carcere»*, Roma, Carocci, 2003.

[16] Cfr. F. Haug, *Materialismo storico e filosofia della prassi*, in *Marx e Gramsci.*

bito pedagogico corre il pericolo di franare, se si fa astrazione dalla filosofia della *praxis*. Probabilmente questi nessi non sono stati messi a fuoco da Manacorda e da Broccoli perché, come si è detto, nell'epoca in cui scrivevano l'assunto crittografico era pacificamente accettato.

Per proseguire, dobbiamo cercare di chiarire il significato teorico dell'espressione «filosofia della *praxis*». Il modo corretto per farlo sarebbe quello di ricostruire diacronicamente il suo farsi,[17] perché nel pensiero di Gramsci i concetti sono fluidi e in movimento, e rischiano perciò di essere traditi da una cristallizzazione analitica. Per ragioni di spazio, corriamo però tale rischio schematizzandone in questo modo il concetto: in linea generale la filosofia della *praxis* consiste nell'equazione tra filosofia e politica, tra pensiero e azione, ponendosi come coscienza delle contraddizioni della realtà, e contraddizione essa stessa. Pertanto, tale filosofia ha due aspetti: da un lato si costituisce come critica e superamento del senso comune, per una più alta concezione del mondo tale da diffondersi nelle masse e diventare norma d'azione; dall'altro si fa azione concreta che trasforma la realtà per le necessità storiche dell'uomo.

Rispetto alla questione che ci interessa, si deve evidenziare che il lato critico della filosofia della *praxis* appare di natura intrinsecamente pedagogica. La mia ipotesi è che la pedagogia di Gramsci vada vista come legata a questo lato della filosofia della *praxis*.

Questa impostazione non toglie l'importanza delle categorie dell'egemonia,[18] dell'americanismo-conformismo[19] nel pensiero pedagogico gramsciano, ma conduce a inquadrarle secondo la prospettiva della filosofia della *praxis*.

Questo lato pedagogico intrinseco alla filosofia della praxis risulta trasparente da una serie di note, tra le quali la nota A, *Q*18, §220 (risalente al marzo del 1932):

> Una filosofia della prassi non può presentarsi inizialmente che

Memoria e attualità, a cura di G. Petronio, M. Paladini Musitelli, Roma, Manifestolibri, 2001, p. 90. A questo proposito si deve anche chiamare in causa la natura relazionale dei concetti gramsciani, evidenziata da G. Baratta, *Le rose e i quaderni* cit. Indagare il significato di un suo concetto, oltre ad esigerne una ricostruzione diacronica, implica chiedersi insieme a quali altri concetti vada pensato.

[17] Per questo rinvio a F. Frosini, *La filosofia della praxis*, in *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei «Quaderni del carcere»*, a cura di F. Frosini, G. Liguori, Roma, Carocci, 2004.

[18] Cfr. A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia* cit., e G. Urbani, *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci* cit.

[19] Cfr. M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci* cit.

> in atteggiamento polemico, come *superamento del modo di pensare preesistente*. Quindi come *critica del "senso comune"* (dopo essersi basata sul senso comune per mostrare che "tutti" sono filosofi e che non si tratta di introdurre ex-novo una scienza nella vita individuale di "tutti", ma di innovare e rendere "critica" un'attività già esistente) e della filosofia degli intellettuali, che è quella che dà luogo alla storia della filosofia. (*Q*8, §220, corsivi miei)

La filosofia della *praxis*, quindi, si pone come antitesi rispetto al senso comune, che riflette la concezione del mondo della classe dominante[20] (e, nella dialettica di Gramsci, è l'antitesi che tende a farsi sintesi).[21] Pertanto, essa ha anche un compito formativo (trasformativo), che si esprime nel criticare il modo di pensare diffuso, la mentalità esistente, allo scopo di promuovere una riforma intellettuale e morale.

Per quanto riguarda l'aspetto pedagogico in senso stretto, la questione era già stata posta in due fondamentali note del *Quaderno 4*. Nella nota A *Q*4, §50 (stesa nel novembre del 1930) si legge:

> Le elementari dovrebbero essere di tre-quattro anni e insegnare dogmaticamente (sempre in modo relativo) i primi elementi della nuova concezione del mondo, *lottando contro* la concezione del mondo data dall'ambiente tradizionale (folklore in tutta la sua estensione) oltre [a dare], s'intende, gli strumenti primordiali della cultura: leggere, scrivere, far di conto. (*Q*4, §50, corsivo mio)

L'educazione viene presentata come una *lotta contro* il senso comune diffuso nell'ambiente (e la corrispondente nota C, *Q*12, §1, lascia immutata questa posizione), attribuendole cioè un compito critico che poi sarà ascritto alla filosofia della *praxis*.

Ovviamente, il fatto che cronologicamente il motivo critico compaia nell'elaborazione di Gramsci dapprima in riferimento all'educazione e poi sia assorbito entro la filosofia della *praxis* non deve trarre in inganno circa i rapporti logici tra questi due momenti. Come è noto, l'ordine della scoperta non corrisponde all'ordine logico delle cose. Sotto il profilo logico è primario il compito critico della filosofia della *praxis*, e tale compito viene assunto dall'educazione solo nella misura in cui

[20] Mi pare che Fortini abbia visto chiaramente questo aspetto antitetico della filosofia della *praxis* gramsciana: nel saggio sullo scrittore e poeta cinese Lu Hsün, mettendo in evidenza la rilevanza della lotta culturale contro la tradizione dominante, egli scriveva: «Gramsci, più di trent'anni fa, non aveva opposta una ad un'altra tradizione, per la cultura italiana?» (F. Fortini, *Verifica dei poteri. Scritti di critica e di istituzioni letterarie*, Milano, il Saggiatore, 1974, p. 332).

[21] G. Prestipino, *Tradire Gramsci* cit.

questa sia concepita alla luce di quella (infatti, è del tutto possibile una educazione dogmatica e omologata all'ambiente sociale).

Il contenuto della nota *Q*4, §50 viene confermato dalla successiva nota A *Q*4, §55, stesa nel novembre 1930:

> Nella scuola elementare due elementi si prestavano all'*educazione* dei bambini: le nozioni di scienza e i diritti e doveri del cittadino. [...] La "scienza" entrava in lotta con la concezione "magica" del mondo e della natura che il bambino assorbe dall'ambiente "impregnato" dal folklore: l'*insegnamento è una lotta contro il folklore*, per una concezione realistica in cui si uniscono due elementi: la concezione di legge naturale e quella di partecipazione attiva dell'uomo alla vita della natura, cioè alla sua trasformazione secondo un fine che è la vita sociale degli uomini. Questa concezione si unifica cioè nel lavoro. (*Q*4, §55, corsivi miei)

In tale nota Gramsci formula in modo icastico il principio della formazione scolastica: «l'insegnamento è una lotta contro il folklore» (la corrispondente nota C, *Q*12, §2 adotta una formulazione simile), ma si può generalizzare asserendo che il bersaglio è il senso comune diffuso nell'ambiente sociale.[22]

Questa posizione rappresenta un punto d'arrivo della elaborazione pedagogica di Gramsci. Dal momento che lo scolaro non è mai una "tabula rasa" (*Q*1, §89), l'educazione (l'istruzione) è sempre una lotta tra due concezioni del mondo: il senso comune (il folclore) di cui è intriso l'ambiente e la cultura superiore impartita dalla scuola. Una lotta tra egemonie, in qualche modo.

Il rapporto tra filosofia della *praxis* e senso comune è analogo a quello tra insegnamento scolastico e folklore. In entrambi i casi si tratta di un rapporto critico-polemico, di una lotta contro una forma di cultura inferiore per l'affermazione di una cultura avanzata, contro una mentalità subalterna per creare una mentalità superiore.

La rilevanza di questa impostazione emerge pienamente proprio quando la si considera in connessione con la problematica della subalternità. Gli elementi della teoria gramsciana su questa problematica sono consegnati al *Quaderno speciale 25*, intitolato *Ai margini della storia (Storia dei gruppi sociali subalterni)*. Da questo titolo, emerge come Gramsci vedesse la subalternità come un fenomeno storico, e quindi difficilmente riconducibile a una definizione univoca. Tuttavia, per brevità, qui faremo un uso categoriale di questo termine, intendendo semplicemente la subalternità come contraltare della nozione

[22] Come è noto, in Gramsci il folklore è lo strato irrigidito del senso comune.

di egemonia. Questa caratterizzazione non è adeguata rispetto al complesso discorso gramsciano sui subalterni,[23] di cui individua solo alcuni aspetti, ma in questa sede sarà sufficiente per cogliere l'attualità dell'impostazione pedagogica di Gramsci.

Prima però riesaminiamo complessivamente il principio educativo di Gramsci alla luce di questa impostazione.

Come è noto, per superare le contraddizioni della Riforma Gentile del 1923 – che aveva irrigidito la separazione tra un canale formativo riservato alla classe dirigente (scuola media e liceo), protetto da esami di stato d'accesso, e un canale breve e senza sbocchi per le classi subalterne – Gramsci avanzava l'ipotesi di una scuola unica iniziale, destinata a tutti ed estesa fino ai 15-16 anni di età. Tale scuola avrebbe dovuto assicurare una formazione di carattere generale e culturale, ma anche la connessione tra attività intellettuale e lavoro tecnico. Questa concezione mirava al superamento della separazione tra dirigenti e subalterni, e quindi a realizzare la riunificazione intellettuale e morale del genere umano. Tutto ciò è risaputo e non vi insisterò, il punto è che per questo scopo non bastava una nuova architettura del sistema scolastico, ma era necessario anche ripensarne il principio educativo.

Alla luce di quanto si è detto, tale principio può essere visto schematicamente come articolato in due versanti complementari. Da una parte, l'esigenza di formazione dell'uomo secondo le necessità storiche oggettive dello sviluppo delle forze produttive, evidenziato dalla lettura di Manacorda basata sul nesso tra americanismo e conformismo. In altre parole, si tratta della formazione del produttore in linea con le tendenze dell'organizzazione produttiva della sua epoca (ovviamente, oggi mutate). Limitarsi a questo aspetto significherebbe però gettare la scuola in una condizione di subalternità rispetto agli interessi dei gruppi sociali dominanti (si veda *Q*8, §179).

D'altra parte, il principio educativo si connette al lato pedagogico della filosofia della *praxis*, mirando al superamento della divisione tra dirigenti e subalterni, attraverso un progresso culturale di massa. In altre parole, tutti gli uomini devono essere formati come potenziali dirigenti (*Q*12, §2), cosicché anche coloro che non diventeranno effettivamente tali acquisiranno le capacità per giudicare e controllare chi dirige, e quindi per essere cittadini critici e attivi.

Detto diversamente, il principio educativo gramsciano esige la formazione dell'uomo completo, produttore e cittadino al tempo stesso.

[23] Si veda K. Crehan, *Gramsci, cultura e antropologia*, ed. it. a cura di G. Pizza, Lecce, Argo, 2010.

Pertanto, il *curriculum* scolastico deve comprendere sia la cultura tecnico-scientifica, sia quella storico-umanistica, senza la quale non si può diventare dirigenti (poiché: dirigente = specialista + politico; *Q*12, §3).

Questi due lati vanno considerati come strettamente uniti. Ma il fondamento della loro unità, e quindi dello stesso principio educativo, va posto nella filosofia della *praxis*. L'aspetto pedagogico di questa, come si è visto, ha come oggetto di critica il senso comune assorbito meccanicamente dall'ambiente sociale di cui l'individuo è parte. Questo senso comune, infatti, è imbevuto più o meno profondamente dell'ideologia dei gruppi sociali dominanti, e quindi tende a cristallizzare la loro egemonia e la condizione di subalternità dei gruppi subordinati.

Sostenere che l'insegnamento scolastico si deve porre come una lotta contro il senso comune, allo scopo di promuovere una cultura più avanzata, critica e organica, significa che l'insegnante non deve capitolare di fronte alle tendenze dell'ambiente sociale. Rifiutando questa subalternità all'ambiente, l'insegnamento deve porsi come un'attiva antitesi al senso comune dominante, per promuovere l'assimilazione di una cultura avanzata. Oggi questa battaglia si presenta difficile, ma ciò non fa venire meno la sua necessità. La cultura antropologica di cui sono imbevuti gli studenti è soltanto il punto di partenza del percorso formativo, il punto d'arrivo deve essere la loro emancipazione intellettuale e morale attraverso il rapporto con la cultura (letteraria, storica, scientifica ecc.).

3. L'attualità della pedagogia di Gramsci

Come dicevo all'inizio, il mio interesse per il pensiero di Gramsci è legato alla possibilità di un suo uso rispetto agli attuali problemi formativi. Ma quali sono questi problemi? Per ragioni di spazio, debbo necessariamente limitarmi a una sola ma cruciale questione, e a presentarla in modo del tutto schematico.

Il lavoro scolastico odierno si colloca nel quadro sociale generato dall'economia globalizzata, entro cui la conoscenza ha assunto un ruolo chiave nella produttività. Il lato ideologico di questo quadro è rappresentato dal neoliberismo (particolarmente nella sua variante ordoliberista), che vede l'intera vita sociale secondo il modello del mercato, e quindi secondo il principio della concorrenza. L'unità tra l'economia globale basata sulla conoscenza e l'ideologia neoliberista ha portato a una nuova concezione della scuola, che a titolo di comodo si può chiamare *neoliberista*. In Europa, questa concezione si è affermata nel cor-

so degli anni Novanta del secolo scorso, le prime espressioni ne sono stati documenti come il *Libro bianco* della Commissione europea del 1995[24] e il *Rapporto Unesco* del 1996.[25] Da noi, la deriva neoliberista è iniziata con i *Piani di studio personalizzati* del ministro Moratti (ma alcuni segni si erano visti anche nella stagione Berlinguer), per giungere a una compiuta formulazione con la *Buona scuola* del governo Renzi.

In base alla concezione neoliberista, la scuola ha due compiti essenziali: formare il capitale umano necessario al sistema economico,[26] e far interiorizzare agli studenti lo spirito della competizione.

Dal punto di vista di tale concezione, ciò è del tutto coerente. Poiché la conoscenza è diventata il principale fattore della produttività, la scuola deve equipaggiare i futuri lavoratori di un adeguato *stock* di conoscenze e di competenze utilizzabili nella produzione (il capitale umano). Inoltre, dal momento che la concorrenza è il motore di tutta la vita sociale, occorre inculcare precocemente nei discenti lo spirito competitivo, facendo della scuola un'arena meritocratica. Per realizzare tutto questo, infine, le stesse scuole debbono funzionare come aziende in concorrenza le une con le altre in quello che deve diventare il mercato della formazione.

Sotto il profilo pedagogico, occorre comprendere che il neoliberismo incorpora il progetto della formazione di un nuovo tipo di uomo:[27] l'imprenditore di sé stesso, produttore competente e competitivo, che vuole primeggiare nel lavoro e nella vita sociale.

Rispetto al principio educativo gramsciano, che postula la formazione di un uomo completo, si tratta di un progetto fortemente unilaterale, tutto centrato sulla formazione del produttore, trascurando quella del cittadino critico e partecipe. Mira cioè a preparare produttori capaci ma acritici, subalterni all'ideologia neoliberista. Inoltre, la celebrazione della competizione meritocratica oscura le attitudini alla solidarietà e alla cooperazione, e prospetta una vita ridotta a una lotta per la sopravvivenza nella giungla sociale. Nessuna meraviglia, quindi, che questa sia diventata l'epoca delle *passioni tristi*,[28] della diffusione di ansie e timori per il futuro (che da promessa si è trasformato in minaccia).

---

[24] È. Crésson, *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Roma, Armando, 1995.

[25] J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando, 1997.

[26] P. Cipollone, P. Sestito, *Il capitale umano*, Bologna, il Mulino, 2010.

[27] Cfr. P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo*, Milano, DeriveApprodi, 2013.

[28] M. Benasayag, G. Smith, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2005.

Tuttavia, a dispetto delle contraddizioni che essa genera, i funzionari dell'ideologia neoliberista hanno condotto una lunga lotta per affermarne l'egemonia, fino al punto di imporla come un dogma, come il pensiero unico. Come risultato di ciò, il neoliberismo sta producendo (e in buona parte ha già realizzato) un sensibile mutamento del senso comune, curvandolo secondo i propri principi. In altri termini, si sta diffondendo una vasta subalternità culturale all'ideologia neoliberista, entro la quale il pensiero tende a rimanere inconsapevolmente imprigionato.

Di fronte a tutto questo, le mie preoccupazioni sono almeno due. La prima riguarda l'affermazione del modello neoliberista della scuola a scapito di quello democratico (volto a formare tutti come potenziali dirigenti, per dirla con Gramsci). La seconda concerne l'egemonia politico-culturale dell'ideologia neoliberista (che sta alla base anche dell'affermazione del corrispondente modello di scuola), e l'atteggiamento di subalternità verso di essa (di accettazione acritica, fideistica) diffuso in buona parte della società (inclusa l'università). Infatti, se la subalternità del mondo scolastico diventasse compiuta, sarebbe la fine del progetto di una scuola della Costituzione e della possibilità di una formazione democratica.

Come si diceva prima, la fecondità di un'impostazione che ponga il fulcro della pedagogia di Gramsci nella filosofia della praxis emerge pienamente proprio rispetto alla problematica della subalternità. In questo caso, in merito alla subalternità verso l'ideologia neoliberista.

A questo proposito, questa filosofia incorpora un atteggiamento critico verso il senso comune dominante, e tale atteggiamento ha un senso pedagogico, di trasformazione del modo diffuso di pensare. Sul piano generale – politico-culturale – oggi tale attitudine critica si traduce nella necessità di una lotta contro-egemonica verso l'ideologia neoliberista. Si è detto, inoltre, che in Gramsci questo lato critico si riflette in una concezione dell'insegnamento scolastico come lotta contro il senso comune dominante nell'ambiente sociale. Ossia, nei nostri tempi, contro il senso comune imbevuto dei dogmi neoliberisti. In altre parole, la scuola non deve omologare il proprio lavoro formativo secondo la ricetta neoliberista: preparare il capitale umano e inculcare lo spirito competitivo.

Non si tratta, beninteso, di attivare una propaganda di segno contrario, bensì di risvegliare lo spirito critico degli studenti verso questi dogmi della vita sociale; tornare a un progetto formativo indirizzato verso l'uomo nella sua completezza (produttore e cittadino al tempo stesso);

riaffermare la necessità di una lunga fase formativa di tenore generale e culturale per poter realizzare autenticamente tale completezza.

Questo discorso, però, non riguarda soltanto la formazione degli studenti. In forza dell'assedio ideologico portato avanti con pervicacia dal neoliberismo, la cultura pedagogica degli stessi insegnanti ha subito una pressione omologante. Una pressione alla quale non è facile resistere, in quanto l'ideologia neoliberista ha modellato le logiche dell'istituzione scolastica, e perché il mancato allineamento ad esse è delegittimato in vari modi (dall'accusa di anacronismo, a quella di timore dettato dall'incompetenza, fino a quella di fannullonismo). Tuttavia, nella scuola vi sono ancora ampie zone di resistenza, tenute vive dall'associazionismo sindacale e culturale dei docenti (Cidi, Mce ecc.). Ovviamente, la colonizzazione della cultura pedagogica degli insegnanti ha una rilevanza strategica, perciò il compito di una pedagogia critica e democratica è quello di smascherare le mistificazioni del neoliberismo e denunciare le sue contraddizioni, nonché di elaborare un modello alternativo, nel segno di una scuola della Costituzione. In termini gramsciani, una prospettiva di questo genere deve essere organizzata nella forma di una *guerra di posizione*, ossia di una lotta politico-culturale di lungo termine, che come tale necessita di trincee e fortezze (il già citato associazionismo dei docenti, riviste, collane editoriali ecc.). Dipenderà dagli esiti di questa battaglia culturale la forma che assumerà la scuola del futuro: se sarà una comunità democratica volta all'emancipazione intellettuale e morale dei giovani, oppure una triste fabbrica di capitale umano, di produttori omologati.

Vedute dalla «provincia pedagogica»

La scuola nel contesto francese

Andrea Cavazzini

Tra i paesi europei, è senza dubbio in Francia che il discorso pubblico e l'ideologia diffusa attribuiscono alla scuola e all'educazione la più grande centralità civile e sociale. Identificata alla *République*, la scuola è l'oggetto di un culto laico che accomuna tutte le forze e le famiglie politiche. Un tale consenso ha le proprie antiche radici nella Rivoluzione, che prolunga il pedagogismo dei Lumi e annuncia la ricerca ottocentesca di una morale pubblica secolare. Pare scontato che tale discorso finisca per fare dell'educazione la soluzione di ogni conflitto e disordine, spostando le contraddizioni dal reale dei rapporti di proprietà al piano fantasmatico dei valori e della cultura, fino a fare della Società, secondo un passaggio tipico dell'«ideologia francese», una secrezione della Scuola. Questo fantasma coesiste oggi, non a caso, con un disagio crescente degli insegnanti di ogni ordine e grado, fino a determinare un calo crescente delle vocazioni: dalle condizioni salariali a quelle lavorative,[1] dall'inutilità vessatoria dei compiti burocratici all'impotenza davanti all'abbandono degli allievi e alle diseguaglianze crescenti.[2] Disagio che si traduce spesso in rassegnazione tacita o in protesta regressiva: lo sciopero o il boicottaggio da tempo controproducenti in settori (educazione, sanità, trasporti...) di cui il capitale

[1] C. Lelièvre, *Entre les enseignants, des écarts de salaire qui persistent*, in «The Conversation», 9/1/2019, https://theconversation.com/entre-les-enseignants-des-ecarts-de-salaires-qui-persistent-109545 (ultimo accesso: 7/4/2021).

[2] C. Ravestein, *La grande souffrance des profs face à l'échec scolaire*, in «The Conversation», 17/11/2019, https://theconversation.com/la-grande-souffrance-des-profs-face-a-lechec-scolaire-126640 (ultimo accesso: 7/4/2021).

stesso persegue lo smantellamento. Resta che, in questi ultimi anni, la conflittualità tra il corpo insegnante e l'istituzione sembra diventato strutturale, determinato non solo da politiche contingenti ma da una tendenza più profonda del sistema educativo.

Tale sistema è stato, a partire dalla Terza Repubblica (1871-1939), una potente macchina istituzionale volta a unificare l'organizzazione delle attività intellettuali e a fornir loro dei modelli egemonici, a selezionare le élites necessarie al funzionamento dello Stato e della società civile e a imporre delle norme di opinione e di comportamento funzionali alla stabilità di un legame sociale alternativo a quello fondato sul trono e sull'altare. Questo dispositivo imponente, che si è adattato alla società di massa dei Trenta Gloriosi, tollera con più difficoltà le logiche del capitalismo avanzato, in cui allo spostamento del ruolo ideologico principale dalla scuola e dall'università ai media corrisponde una transizione generale verso una gestione tecnocratica dello Stato e della società.[3] Del 1975, fine del trentennio espansivo e keynesiano del capitalismo europeo, è la riforma della scuola media (*collège*). Fortini la commenta nel 1983: «La riforma francese [punta] ad un altissimo incremento degli studi matematici e scientifici e ad una corrispondente svalutazione degli umanistici, donde erano venuti i "cattivi maestri" colpevoli [...] del 1968».[4]

Fortini riteneva tutto sommato razionale tale riforma in un paese capitalista avanzato, mentre i suoi equivalenti italiani sembravano riprenderne solo gli aspetti disciplinari:

> L'educazione alla lotta, la coltivazione delle nevrosi, l'allenamento a calpestare le teste dei coetanei, gli esami permanenti sino al decesso, la selezione di una élite disposta ad identificarsi totalmente con i gestori politico-industriali. A quella élite non possono non corrispondere da noi masse di nuovo ceto piccolo-borghese o ex-operaio, da nutrire a base di cultura di massa e da tenere a freno coi doppi lavori, la paura della disoccupazione, la realtà dell'inflazione e, al bisogno, droga o manette.[5]

Chiunque abbia familiarità con la scuola e la società francesi di oggi, non può non riconoscere che la descrizione di Fortini ne anticipa numerosi tratti. L'orientamento professionale è diventato sempre più

[3] N. Poulantzas, *La crisi dei partiti*, in «Critica marxista», 1, 2010, p. 66.

[4] F. Fortini, *Scuola e letteratura* [1983], in Id., *Insistenze. Cinquanta scritti 1976-1984*, Milano, Garzanti, 1985, p. 112.

[5] *Ibidem.*

centrale e precoce,[6] la moltiplicazione e la frammentazione delle valutazioni hanno gravemente destrutturato il tempo dello studio personale, si sono moltiplicate le «competenze» il cui unico significato consiste nell'essere valutabili secondo griglie quantitative: in un contesto di mobilità sociale bloccata, ciò significa imporre ad allievi e studenti (e agli insegnanti) una pressione competitiva e normalizzatrice cui non seguono destini socio-professionali proporzionati. Al limite, poiché la riuscita nelle valutazioni si esaurisce nella conformità alle ingiunzioni istituzionali, l'imposizione del principio di prestazione si risolve in un lungo processo di *dressage* comportamentale. In compenso, poiché il titolo di studio resta un fattore importante della distinzione sociale, i percorsi scolastici interrotti, accidentati o fallimentari diventano un tratto quasi atavico delle popolazioni più precarie. La scuola sembra così avere per scopo principale la separazione e la sanzione di quanti sono inadatti alla scolarizzazione: difatti, di un allievo che non riesce a scuola si dice comunemente, con sublime tautologia, che è «*peu scolaire*». Normalizzare le condotte, classificare gli individui in funzione di queste e assegnarli alla gabbia d'acciaio dei destini sociali divengono sole funzioni di un'istituzione che non gioca più un ruolo strategico nella riproduzione dei ceti dirigenti, nella costruzione dell'unità sociale e nella trasmissione delle conoscenze.

La reazione degli insegnanti di fronte a questi processi esprime la particolare composizione del corpo insegnante francese, la cui riproduzione è dipesa finora dai concorsi annuali (*agrégation* e Capes) che attribuiscono a ciascun vincitore un posto da titolare e le garanzie dello statuto di funzionario. Questo dispositivo, il cui periodo classico è la Terza Repubblica, ha reso, fino alla fine del Novecento, il corpo insegnante una specie di clericatura laica profondamente integrata allo Stato[7] e ha fornito una prospettiva di ascesa sociale agli allievi e studenti più brillanti. Inoltre, poiché l'insegnamento superiore (università e Grandes Ecoles) assicura sia la preparazione ai concorsi che l'esame

[6] Nel 2018, la legge ORE condiziona l'accesso agli studi superiori alla valutazione di un dossier che ogni allievo deve preparare, ovviamente sulla base delle «competenze» acquisite. Il che significa che la scolarità, e particolarmente gli ultimi anni del Liceo, diventano, per allievi e insegnanti, una corsa ad ostacoli verso il miglior dossier possibile.

[7] L'*agrégation* esiste dal 1766, istituita per sostituire con un corpo insegnante di Stato i Gesuiti cacciati di Francia. Questo concorso ha segnato profondamente l'immaginario e l'antropologia dei ceti colti francesi, in particolare l'*agrégation* di filosofia, altrettanto importante per intendere Sartre, Foucault o Simone Weil quanto il pastorato protestante lo è per intendere Hegel e Hölderlin.

dei candidati, esso costituisce un legame organico tra la scuola e l'università. Soprattutto, questo sistema conserva *in vitro* alcune condizioni materiali e ideali proprie al ceto pedagogico tradizionale. L'*agrégation* è un concorso d'eccellenza, volto meno all'apprendimento di un mestiere che non alla padronanza di codici intellettuali ed espressivi altamente astratti e formalizzati. Non è un caso neppure se le *agrégations* più prestigiose sono quelle più legate al sapere umanistico e borghese: filosofia, lettere e storia. Ciò riproduce presso gli insegnanti un rapporto alle rispettive discipline che ne riduce gli aspetti pragmatici e utilitaristici, ma anche la sensibilità alle condizioni sociali d'esistenza, e alimenta una forte identificazione all'idea del sapere come attività disinteressata, separata e polemica rispetto ai pregiudizi, alle mentalità e a tutti i determinismi sociali. Questo corpo incarna quindi un residuo dell'epoca in cui il ceto colto si definiva in base alla coscienza delle «responsabilità, anche politiche, del proprio privilegio intellettuale»,[8] ma anche al compito di reprimere la presunta immediatezza dei ceti subalterni, sostituirla con una «educazione alla forma» allo scopo di «domare i "selvaggi" prodotti dalle rivoluzioni industriali e dalle guerre mondiali».[9] Insomma: cooptazione di un élite intellettuale e civile da un lato, dall'altro addomesticamento delle *classes laborieuses*.

Ma i valori e gli *habitus* di tale corporazione sono da tempo riprodotti artificialmente da un sistema istituzionale separato e minoritario, senza radici nel sapere sociale diffuso di un più vasto ceto medio. L'evoluzione del capitalismo avanzato ha finito anche in Francia per ridurre questo ceto pedagogico allo statuto di una finzione priva di poteri reali. Così, il reclutamento degli insegnanti passa sempre meno per i concorsi e sempre più per contratti a tempo determinato, che richiedono meno una vocazione ascetica rispetto al Sapere letterario o filosofico che non la capacità ad adattarsi alle domande cangianti degli istituti e ad utilizzare competenze intercambiabili, puramente tecniche (quali le competenze informatiche, amministrative, didattiche...). Inoltre, la padronanza delle formalità dei concorsi è sempre meno determinante anche per gli insegnanti funzionari. Infatti, i vincitori di concorso diventano titolari solo dopo un anno di formazione al mestiere di insegnante durante il quale alla prima esperienza in classe si affianca l'ottenimento di un diploma presso delle scuole apposite: le Iufn istituite nel 1990, divenute Espe nel 2013 e Inspe nel 2019. Lo

[8] F. Fortini, *Scuola e letteratura* cit. p. 114.

[9] F. Fortini, *I confini della poesia* [1978], a cura di L. Lenzini, Roma, Castelvecchi, 2015, p. 36.

scopo di queste scuole è di fornire ai neo-insegnanti un approccio al mestiere ritenuto più concreto e omogeneo, ciò che, di fatto, si oppone alla logica dei concorsi, in particolare dell'*agrégation*. In realtà, le tecnologie pedagogiche che queste istituzioni sono supposte trasmettere sono raramente razionali e coerenti, e risultano spesso un bricolage di ricette empiriche e gergo pseudo-scientifico a base di psicologia, neuroscienze, iniziazione al marketing e tecniche di rilassamento. Il riferimento al sapere umanistico scompare quindi, ma senza alcun guadagno in termini di presa in conto delle situazioni reali della scuola. L'effetto principale di queste formazioni consiste nel sottoporre i tirocinanti ad una molteplicità di ingiunzioni e di valutazioni largamente arbitrarie,[10] e quindi nel rendere il concorso e gli *habitus* che esso veicola sempre meno decisivi per l'accesso all'insegnamento. Non è sorprendente che molti candidati, in particolare i laureati dell'*agrégation* e delle materie «nobili», considerino l'anno di tirocinio un passaggio umiliante e una perdita di tempo: il che è incontestabile, ma non è senza ragioni precise. La finzione del ceto pedagogico può essere tollerata solo a condizione di svuotarla delle sue prerogative antiche per farne l'alibi di pratiche e imperativi ben più contemporanei: il primato della gestione e dei manager sull'élite intellettuale, quello dell'adattamento agli imperativi istituzionali sull'appropriazione del sapere, quello della conformità alle valutazioni quantitative e calcolabili sul rapporto personale con la propria attività.

Questi imperativi hanno reso irriconoscibili, rispetto a solo una quindicina di anni fa, l'insegnamento, la ricerca, le professioni intellettuali tradizionali e la maggior parte dei servizi pubblici. Ma si tratta dell'accelerazione di tendenze già in atto negli anni Ottanta e Novanta. Per esprimere la sottomissione reale del ceto pedagogico residuo al potere degli esperti e dei gestori, Fortini citava la frase di Stalin, «i quadri decidono di tutto».[11] La critica post-adorniana ha osservato le analogie con il sistema sovietico delle nostre società in cui le istanze burocratiche si moltiplicano assieme alle pratiche di sorveglianza e di valutazione e le istituzioni come le imprese mirano meno a perseguire gli obiettivi ufficialmente dichiarati che a produrre la rappresentazione quantificabile o spettacolare delle proprie *performance*.[12] Il segno si sostituisce alla cosa o all'azione come il vero risultato da raggiungere.

[10] Nel 2019, la formazione Espe prevede che il destino finale del candidato, già vincitore di concorso, sia deciso da ben sei istanze differenti, di cui la metà non ha alcun contatto con il candidato nel corso dell'anno.

[11] F. Fortini, *Scuola e letteratura* cit., p. 114.

[12] M. Fisher, *Realismo capitalista*, trad. it. di V. Mattioli, Roma, Nero, 2018.

Se questa evoluzione della scuola francese genera un disagio diffuso tra i suoi operatori, la lucidità della critica non ne è immediatamente garantita. Diverse fronde intellettuali e buona parte dell'opposizione in seno al ceto insegnante vedono nella già citata riforma del 1975 l'atto decisivo di una sottomissione dell'istruzione alla logica della riproduzione sociale, che sopprime la separazione dei percorsi in seno al *collège* e unifica sulla base del primato delle discipline tecniche l'insegnamento, le richieste e le valutazioni per la totalità degli alunni, incontrando le esigenze della formazione professionale nella fase espansiva del capitalismo avanzato. I governi socialisti degli anni Ottanta, conformemente al mito di una società di ceti medi, prolungano la riforma attraverso la politica delle classi uniche, il cui obiettivo è far giungere al *baccalauréat* (equivalente alla nostra maturità) l'ottanta per cento di una classe d'età. In queste politiche governative si è visto anzitutto una sottomissione alla logica del capitalismo avanzato, cui opporre un primato del sapere e della cultura che la scuola può salvaguardare solo mantenendosi pura da ogni influenza sociologica. L'ideale della separazione della scuola dalla società è stato difeso in modo particolarmente radicale dal filosofo e alto funzionario Jacques Muglioni, per cui il Sessantotto e le sue conseguenze sono stati uno «stupro» simbolico: «la società esterna aggredisce la scuola per imporle i suoi interessi, le sue passioni e le sue mode».[13] Un'autentica politica socialista dovrebbe quindi affermare la separazione tra la scuola, strutturata dalle sole forme pure della Ragione e dello Spirito, e la società civile ove dominano gli interessi e gli *idola*, e preparare gli allievi non ad adattarsi alla vita, ma a lottare contro una vita iniqua e non conforme alla ragione e alla verità. Muglioni ha il merito di esprimere senza reticenze i valori e i dolori di una vasta parte del ceto pedagogico francese, il cui senso di alienazione non è illegittimo. Ciò non toglie che l'ideale di cui si fa portavoce non sia adeguato a leggere i processi di cui sono espressione le politiche scolastiche dal 1975 in poi. Poiché da allora le tendenze reali della società francese (e mondiale) vanno nel senso di un approfondimento e di un irrigidimento delle diseguaglianze, il risultato di tali politiche è che l'omogeneità artificiale dei criteri della riuscita scolastica conferma e aggrava le profonde divisioni della popolazione giovanile. Gli allievi di origine sociale modesta, spesso immigrata e operaia, sono sistematicamente confrontati alla propria inadeguatezza di fronte ai modelli di comportamento, di espressione

[13] J. Muglioni, *La gauche et l'école*, in «Le Débat», 64, 1991, http://www.sauv.net/muglioni.htm (ultimo accesso: 7/4/2021).

e di conoscenza che la scuola impone come criteri normativi e cui può conformarsi solo una minoranza privilegiata.[14]

Non solo quindi il culto della prestazione, ma anche la riproduzione dell'ideale dell'umanesimo pedagogico e l'uguaglianza solo formale nelle mura scolastiche contribuiscono a naturalizzare la miseria intellettuale dei numerosissimi allievi che abbandonano senza diploma o che lo ottengono di sbieco. Concentrarsi sul modo in cui la scuola postmoderna erode gli *habitus* e i criteri dell'élite umanista di un secolo fa impedisce di vedere che la continuità profonda di queste due istituzioni lungo la storia delle società divise in classi consiste nella produzione di vaste masse destinate alla privazione di «memoria, volontà, coscienza e progetto».[15] Il lamento sulla dissoluzione tecnocratica, mediatica e mercantile delle Forme si rovescia troppo facilmente nel risentimento di molti insegnanti francesi verso quanti sono già condannati all'informale e all'illegittimità, anche ad opera di quei modelli di sublime umanesimo e razionalismo tanto estranei agli allievi reali quanto ai loro insegnanti, essi stessi prodotti sghembi, scissi e deformi della fabbrica capitalista degli spettri e dei detriti. Di tali forme si dovrebbe consumare il lutto, preferire l'ignoranza e il silenzio veri nei loro confronti piuttosto che difenderne l'esistenza larvale. Il sabato è stato fatto per l'uomo e non l'uomo per il sabato: nessuna nostalgia per gli antichi ruoli e poteri della scuola e del ceto pedagogico potrà rispondere di quel passaggio alla forma, cioè alla formalizzazione tendenziale dell'esistenza di ciascuno, che allievi e docenti dovranno inventare nella situazione data delle istituzioni e della società in cui queste sussistono.

Nessuno può sapere a cosa assomiglierà la scuola, in Francia e altrove, dopo la crisi sanitaria, anche se possiamo già veder avanzare, nelle psicosi igieniste e nel nuovo autoritarismo in divisa e camice bianco, le reazioni fobiche e il sentimento di assedio che il risentimento e la cattiva coscienza di tutta una parte della società francese alimentano da tempo nei confronti delle generazioni più giovani.[16] Sono queste generazioni che pagheranno il prezzo del lockdown e della disgregazione della vita quotidiana, come i loro predecessori hanno pagato per

[14] Si veda l'analisi di P. Bergonioux, *École: mission accomplie*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2006.

[15] F. Fortini, *I confini della poesia* cit. p. 31.

[16] Impotenti di fronte al peggioramento delle condizioni di lavoro, i sindacati insegnanti hanno chiesto a gran voce, nell'estate 2020, l'obbligo permanente delle mascherine sanitarie per allievi e insegnanti, radicalizzando quindi le misure previste dal governo: una richiesta simbolica che esprime il modo in cui larga parte del corpo insegnante vede negli allievi una presenza minacciosa da allontanare.

decenni quello delle rivoluzioni fallite e delle restaurazioni. Ma è solo attraverso di loro che gli intellettuali-massa potranno uscire dall'impotenza e dal risentimento del loro declassamento, rinunciando a voler ritrovare ovunque l'immagine dei propri ideali per riconoscersi infine in *altro*. Non è nel Pantheon degli spiriti eletti, né nel tempio della Cultura, ma qui ed ora, tra le rovine e i simulacri, che dobbiamo cercare per noi stessi e per gli altri le condizioni del valore e del suo uso.

Dilemas educativos y conflictos políticos en torno a la segregación escolar en Cataluña después del Covid-19

Andreu Termes, Marc Barbeta-Viñas, Marcel Pagès

I. Introducción

La segregación escolar es un fenómeno que reduce las oportunidades académicas del alumnado, limita la eficiencia de los sistemas educativos, y perjudica la cohesión social (especialmente para el alumnado de origen extranjero). Además, la segregación aumenta la desigualdad educativa, ya que tiene un impacto inequitativo y asimétrico, que impacta de forma especialmente negativa a los jóvenes más vulnerables.

A día de hoy, la segregación escolar ocupa un puesto central en la agenda mediática y el debate político[1] si bien las respuestas programáticas para terminar con dicha segregación son extremadamente diversas, si no directamente contradictorias.

A pesar de esta reciente centralidad en la agenda político-mediática, las raíces históricas de la segregación educativa en Cataluña son profundas y datan de los conflictos políticos, nacionales y religiosos que marcaron España a lo largo del s. XX.

---

[1] A pesar de su centralidad educativa, la segregación escolar no ha estado siempre presente en la agenda mediático-política catalana – al contrario, durante años ha estado remarcablemente absente de la agenda mediática, el debate político y la acción de gobierno. X. Bonal, A Tarabini, *Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: The politics of non-decision-making*, in «Journal of Education Policy», 27, 3, pp. 401-421.

Este artículo utilizará algunos conceptos clave de la economía política cultural -inspiradas fundamentalmente en la obra de Jessop,[2] así como de algunas ideas esenciales de la sociología de la educación, que analizan críticamente el rol de la escuela como (re)productora de clases en las sociedades contemporáneas, y que toma como referencia la obra de Bourdieu.[3]

La estructura del artículo consta de cuatro grandes apartados: una breve descripción histórica de la educación y la segregación escolar en Cataluña; una caracterización del estado de la segregación escolar en la Cataluña actual; una discusión de los factores estructurales que la explican (incluyendo el impacto de el Covid-19 en el sistema educativo); y unas conclusiones relativas a la economía política de la segregación escolar.

II. La trayectoria de la segregación escolar en la Cataluña

Las características fundamentales del sistema educativo catalán tienen sus raíces en los conflictos sociales, económicos, nacionales y religiosos de España desde mediados del siglo XX.

En este sentido, siguiendo el análisis histórico de Xavier Bonal, Antoni Verger y colegas, el sistema educativo español es un ejemplo paradigmático de alianza público-privada histórica entre Estado e Iglesia católica.[4] Las alianzas público-privadas históricas (que se dan en España, así como en Países Bajos y Bélgica entre otros) se caracterizan por una larga tradición de provisión educativa de la Iglesia y un gran peso del sector privado (todos ellos de hecho, España, Países Bajos y Bélgica son de los países con mayor porcentaje de educación privada de toda Europa).

España es, dada su posición en la semiperiferia europea, y resultado de la dictadura fascista del general Franco (1939-1975), un caso

[2] B. Jessop, *Cultural political economy and critical policy studies*, en «Critical Policy Studies», 3, 3-4, 2010, pp. 336-356; N.L. Sum, B. Jessop, *Towards a cultural political economy: Putting culture in its place in political economy*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 2013.

[3] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La reproducción. Fundamentos para una teoria de la enseñanza*, Barcelona, Ed. Laia, 1995.

[4] X. Bonal, *Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy*, in «Journal of Education Policy», 15, 2, 2000, pp. 201-216; A. Verger, A. Zancajo, C.Fontdevila, *La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada*, en «Revista Colombiana de Educación», 70, 2016, pp. 47-78; A. Verger, C. Fontdevila, A. Zancajo, *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*, New York, Teachers College, Columbia University, 2016.

particular. A diferencia de la mayoría de países europeos, donde la expansión demográfica y educativa tuvo lugar entre las décadas de 1950s y 1970s, en España este proceso se dio posteriormente.

Como en tantos otros ámbitos, la Transición democrática postfranquista (o Régimen del 78) sentó las bases estructurales del sistema educativo, cuyas consecuencias llegan hasta nuestros días.

En este punto, es importante evitar una confusión habitual: la situación actual catalana y española no es fruto solamente de la nueva hegemonía neoliberal (con sus políticas de cuasi mercado, a favor de la elección escolar) típicas de países anglosajones desde la década de 1980s. Se trata, al contrario, de un proceso histórico con raíces a inicios del siglo XX, en que los conflictos sociales, económicos, nacionales y religiosos de la España contemporánea sentaron las bases del sistema educativo actual.

El panorama social y educativo en la Transición del 1978 era desolador. Durante los cuarenta años de dictadura de Franco, el Estado se retiró de la provisión y de la gestión educativa, delegó el control de la educación en la Iglesia católica, y generó un sistema dual: un sector elitista privado, y uno público de baja calidad.

En el caso catalán, el final del franquismo fue un período en el que emergieron, como alternativa a un sistema escolar público de raíz católico y conservador, un modelo escolar privado, de carácter laico, progresista, catalanista e imbuido fuertemente de las nuevas corrientes de renovación pedagógica, parcialmente inspiradas por experiencias previas de la 2ª República (1931 – 1936).[5] Aunque en su contexto histórico estas escuelas facilitaron la libertad educativa, la renovación pedagógica, la laicidad y el humanismo, su consolidación no tuvo éxito en muchos casos, quedando parcialmente en el olvido.[6]

Consecuentemente, el sistema educativo al terminar el franquismo se caracterizaba por una desigualdad de oportunidades educativas entre grupos sociales, métodos pedagógicos desfasados, una profesión docente con limitada formación y pésimas condiciones laborales, una administración educativa burocrática e ineficiente, reducida oferta pública y un crecimiento de la demanda (resultado del boom demográfico).

Durante la negociación de la nueva Constitución de 1978 se dio una "entente" entre partidos políticos del que resultó un "pacto escolar" que

[5] X. Bonal, *Interest groups and the State* cit.

[6] A. Torrent, J. Feu, *Les escoles en lluita els anys setanta a Barcelona*, en «Educació i Història: Revista d'història de l'educació», 34, 2018, pp. 149-179.

combinaba, de forma tan precaria como contradictoria, principios duales. Por un lado, se consolidaba un sistema educativo público – privado, con financiamiento público del sector privado, así como principios de casi-mercado como la elección escolar (principios defendidos por las corrientes políticas conservadoras). Por otro lado, se incorporaron los principios de no obligatoriedad de la religión, la libertad de cátedra del profesorado, la democracia interna de los centros (con la participación de la comunidad escolar en las decisiones escolares) y el multilingüismo (defendido por corrientes progresistas y nacionalismos periféricos).

En el caso catalán, un elemento clave, en términos educativos y lingüísticos, fue la inmersión lingüística, según la cual la lengua vehicular en educación es el catalán. Este modelo lingüístico tuvo, en su momento, gran aceptación social, consenso político, y respaldo de la comunidad educativa.

Otro elemento particularmente beligerante durante esta negociación fue el conflicto nacional y la distribución competencial entre Estado y administraciones regionales (las llamadas Comunidades Autónomas),[7] donde la negociación resultó en la inclusión –también en tensión – tanto de elementos descentralizados (p.ej., multilingüismo, currículo) con centralización (p.ej., financiación).[8]

La tensión intrínseca de este pacto ambiguo y contradictorio facilitó que, de forma consecutiva, los gobiernos españoles[9] impulsaran cíclicas reformas educativas (si bien con importancia desigual),[10] en

[7] El "problema" nacional entre el "centro" y la "periferia" (Cataluña, País Vasco, Galicia, País Valenciano y Baleares) es un conflicto que ha articulado la administración española, con un sistema cuasi federal que combina centralización (política, institucional) en el gobierno central con contrapesos regionales (en forma de Comunidades Autónomas) que tienen importantes competencias -de forma destacada, en educación.

[8] X. Bonal, *Interest groups and the State* cit., X. Bonal, *El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas*, en «Educar», 29, 2002, pp. 11-29, https://educar.uab.cat/article/view/v29-bonal (ultimo acceso: 13/4/2021); X. Bonal, X. Rambla, E. Calderón, N. Pros, *La descentralización educativa en España*. Barcelona, Estudis, 2005.

[9] El sistema parlamentario español fue, hasta la crisis de 2008, y la emergencia de nuevos partidos, un bipartidismo imperfecto. Así, hasta nuestros días, los gobiernos españoles han oscilado entre socialdemócratas (del Partido Socialista Obrero Español, PSOE, 1982-1996, 2004-2011 y 2018-actualidad) y conservadores (del Partido Popular, PP, 1996-2004 y 2011-2018), con el apoyo puntual de nacionalistas conservadores catalanes (Convergència i Unió) en las décadas de 1990s y 2000s, y de las nuevas izquierdas españolas (Podemos) en la actualidad.

[10] Así, por su importancia estructural, destaca la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Logse) de 1990. La Logse amplió la educación obligatoria de los 14 a los 16 años, introdujo la comprensividad pedagógica en el sistema educativo

los años 1985, 1990, 2002, 2006, 2013 y 2021.

Además, el contexto económico internacional de la década de 1980, marcada por la crisis de la década anterior y el auge del neoliberalismo, limitaba aún más la capacidad de maniobra del Estado.

Todo esto facilitó que la expansión de la provisión educativa se realizara a través de la financiación pública del sector privado: es decir, los conciertos educativos.[11]

La instauración del nuevo régimen democrático y la descentralización autonómica posibilitaron la recuperación de la Generalitat de Cataluña. Fueron los gobiernos de la Generalitat los que consolidaron la doble red público-privada en Cataluña. En términos de economía política, los factores que explican esta consolidación incluyen, por un lado, los intereses creados por las escuelas privadas concertadas (tanto económicos, de las escuelas, como de las familias de clase media y media-alta, por voluntad de mantener su estatus social) y, por otro lado, la preferencia en la comunidad educativa de una mayor autonomía en relación al Estado centralizado en términos pedagógicos, lingüísticos y curriculares. El gobierno nacionalista catalán de entre 1980s y 2000s sintetizaba a la perfección ambos principios.[12]

La crisis económica de 2008, como en tantos países del Sud de Europa, afectó de forma dramática a Cataluña, con la imposición de políticas de austeridad fiscal, los ajustes presupuestarios y los recortes en educación. Justamente, Cataluña es una de las regiones europeas en la que estos recortes presupuestarios han sido más destacados y que han afectado desproporcionadamente al sector público.[13]

español, y diseñó las enseñanzas postobligatorias (bachillerato y formación profesional). R. Merino, *L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives*, en «Papers. Revista de Sociologia», 74, 111, 2004; R. Merino, J. Casal, M. García, *¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate*, en «Revista de Educación», 340, 1, 2006, pp.1065-1083.

[11] X. Bonal, *Interest groups and the State* cit., X. Bonal, X. *El balance público-privado en el sistema de enseñanza español* cit.

[12] *Ibidem*. La reconstrucción de la estructura administrativa catalana fue realizada fundamentalmente por el nacionalismo catalán de centro-derecha (Convergència i Unió), que gobernó la Generalidad de Cataluña con el carismático – posteriormente culpable de corrupción – Jordi Pujol, durante el periodo 1980-2003.

[13] X. Bonal, *La desinversió pública en educació en temps de crisi: opcions explícites i implícites de política educativa i efectes sobre les desigualtats (2010-2015)*, en *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*, eds B. Albaigés e F. Pedró, Barcelona, Fundació Jaume Bodill, 2017, pp. 447-475; X. Bonal, A. Verger, *Les opcions de política educativa a Catalunya: una anàlisi de l'acció de govern (2011-2013)*, en *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*, Barcelona, Fundacio Jaume Bofill,

III. La desigual distribución del alumnado en Cataluña y el elevado grado de segregación escolar en Cataluña

Los elementos históricos anteriores sirven para enmarcar el contexto en el que tiene lugar la actual distribución del alumnado y la segregación escolar, que se describen a continuación.

El Gráfico 1 muestra la evolución a la baja del sector privado desde la crisis de 2008, especialmente en las enseñanzas infantiles y obligatorias, que son las que matriculan más alumnado (aunque la Formación profesional muestra una tendencia inversa).

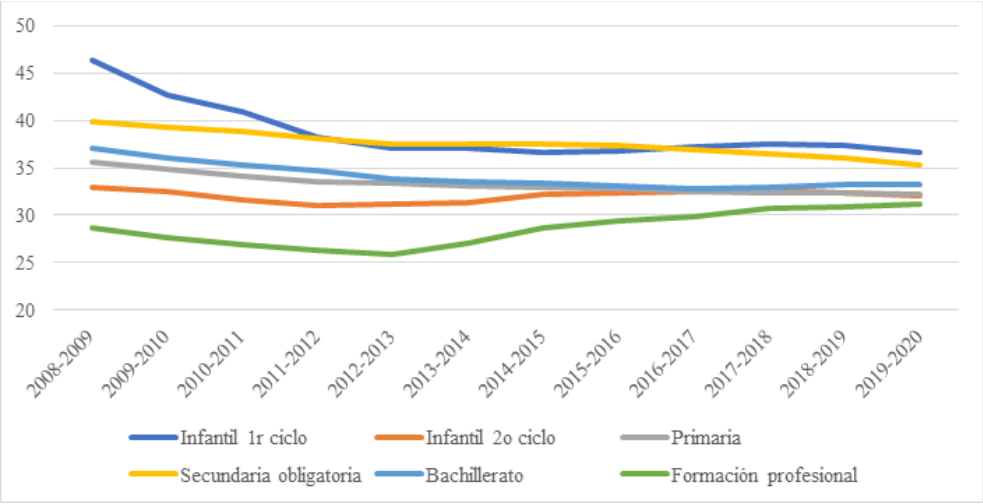


Gráfico 1. Matrícula del sector privado (% sobre el total), Cataluña, 2008-2009 hasta 2019-2020

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Departamento de Educación

Tal como se observa al Gráfico 2, buena parte del sector privado es financiado públicamente, mientras las escuelas privadas concertadas matriculan 1 de cada 3 alumnos en las enseñanzas obligatorias.

En general, el sector privado concertado matricula en menor grado alumnado de contextos vulnerables (socioeconómicos, de origen inmigrado). Así, el Gráfico 3 muestra que el alumnado extranjero se concentra más habitualmente en el sector público.

En paralelo, la situación del alumnado con necesidades educativas en Cataluña es ambivalente. Por un lado, está legalmente protegida: así, la *Ley de educación de Cataluña* (2009) expone el imperativo de adecuar la actividad educativa para atender la diversidad del alumnado, asegurar el logro de igualdad de oportunidades, y la obligación de evitar situaciones de segregación escolar para el alumnado con nece-

2013; X. Bonal, A. Zancajo, *Educació, pobresa i desigualtats en un context de crisi*, en «Nota d'Economia», 103, 2016, pp. 91-103.

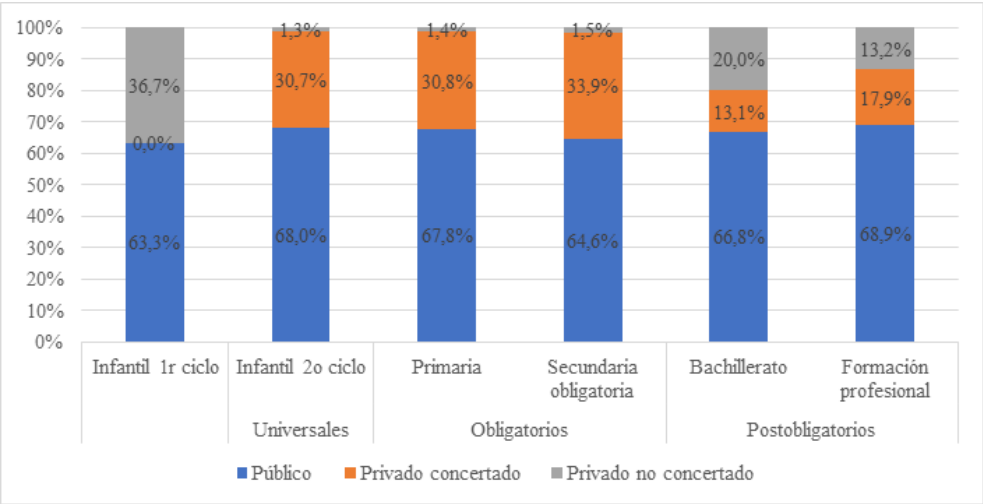


Gráfico 2. Distribución del alumnado según titularidad y nivel educativo (%), Cataluña, 2019-2020
Fuente: elaboración propia a partir de datos del Departamento de Educación

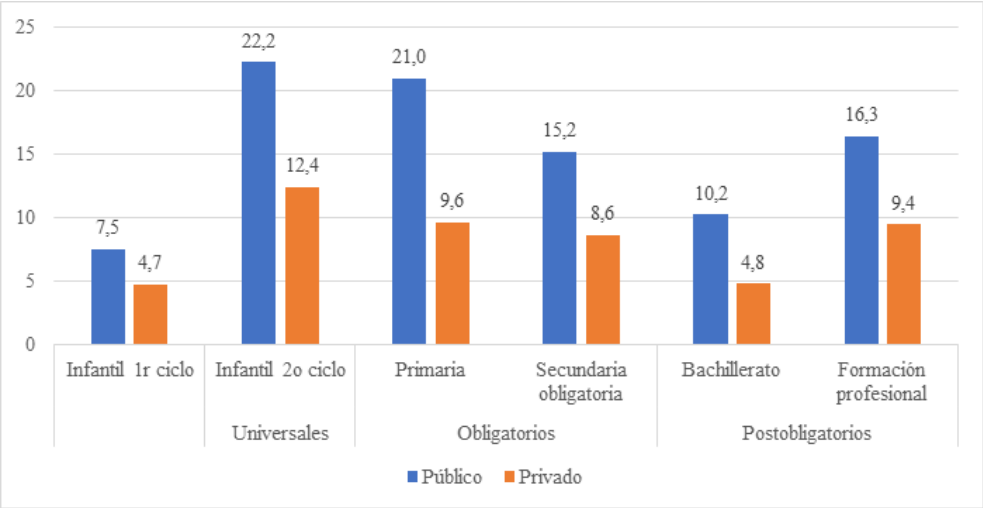


Gráfico 3. Alumnado extranjero (% sobre el total), según niveles y titularidad, Cataluña 2019-2020
Fuente: elaboración propia a partir de datos del Departamento de Educación
Nota: para facilitar la comparación, solo se incluyen los ciclos medios de formación profesional

sidades educativas específicas. Además, el recientemente aprobado *Decreto de admisión* (2021) distingue claramente el alumnado según necesidades educativas: las especiales (relativas a discapacidades físicas o intelectuales) y las específicas (derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales, como pobreza extrema, o experiencias migratorias recientes). Por otro lado, a pesar de este blindaje legal, las dinámicas socio-escolares, así como la ausencia de coraje político por

parte de la administración, han llevado a una distribución muy desigual del alumnado con necesidades educativas especiales, tal como se observa en el siguiente Gráfico 4 (relativo a Barcelona):

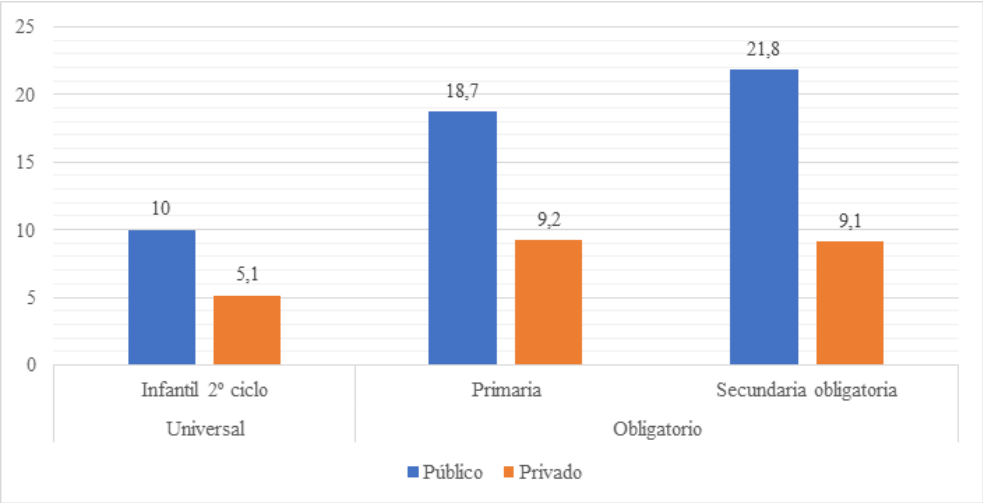


Gráfico 4. Alumnado con necesidades educativas especiales (% sobre el total), según niveles y titularidad, Barcelona 2019-2020
Fuente: elaboración propia a partir de datos del Departamento de Educación

Así, se observa cómo la escuela concertada tiene escasa corresponsabilidad con la equidad educativa. En este sentido, el financiamiento público de las escuelas privadas concertadas ha servido, de forma indirecta, para aumentar la segregación escolar, que se describe a continuación.

Para describir de forma acurada el grado de segregación escolar en Cataluña es importante definir técnicamente el término. La segregación escolar indica el grado en que los distintos grupos de alumnado (p.ej., estatus socioeconómico, nacionalidad) se distribuyen de forma desigual en un territorio (p.ej., barrio, municipio) y/o sector (público, privado). Así, una red escolar segregada es aquella con un perfil de alumnado homogéneo dentro los centros, y heterogéneo entre los centros.[14]

Las causas de la segregación escolar son múltiples: institucionales (p.ej., rol del sector privado en la provisión educativa, grado de elección escolar), urbanas y demográficas (p.ej., segregación residencial) y sociales (p.ej., estrategias de reproducción y clausura social de las familias, como las conocidas como *white flight*).

Las consecuencias de la segregación son una concentración excesiva e injustificada de alumnado de clase obrera, o de minorías étnicas,

[14] R. Benito, I. González, *Processos de segregació escolar a Catalunya. Polítiques*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2007.

en algunos centros escolares, habitualmente en proceso de estigmatización. Además, la segregación escolar genera círculos viciosos de estigmatización en algunos centros, dinámicas perversas muy difíciles de contrarrestar.

Habitualmente, la segregación escolar se cuantifica a través del Índice de Disimilitud. En el caso de la segregación escolar relativa a la distribución del alumnado extranjero (como el caso que presentaremos a continuación, a partir de los datos de la Fundació Jaume Bofill), este índice se calcula utilizando la fórmula siguiente:

$$D = \frac{1}{2}\sum_i \left|\left(\frac{Eescuela}{Emunicipio}\right) - \left(\frac{Aescuela}{Amunicipio}\right)\right|$$

El Índice de Disimilitud (D) se calcula a partir del sumatorio ∑, en que A y E representan el número de alumnado autóctono y extranjero, respectivamente, en escuelas y municipios. El valor del índice oscila entre 0 (mínima segregación) y 1 (máxima segregación), y se interpreta como la ratio de alumnado que debería transferirse para conseguir una distribución equilibrada; p.ej., D = 0,20 implica que un 20% del alumnado debe cambiar de centro para conseguir una distribución equilibrada del alumnado.

En 2018-2019, la segregación escolar en los municipios catalanes[15] era, de media, 0,29 a enseñanzas primaria y de 0,21 a secundaria (Tabla 1).

	Municipios	Mínimo	Máximo	Media
Índice disimilitud primaria	122	0,05	0,56	0,29
Índice disimilitud secundaria	110	0,01	0,41	0,21

Tabla 1. Índice de disimilitud en municipios catalanes, en primaria y secundaria, 2018-2019
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación Jaume Bofill y del Departamento de Educación

Sin embargo, la segregación escolar es un fenómeno de carácter local. Así, existe una gran variedad de segregación a nivel municipal. Existen 47 municipios con segregación baja (el 38,5%), mientras que el resto de municipios catalanes (75, el 61,5%) tienen una segregación alta y muy alta (Tabla 2).

[15] En todo momento nos referiremos a municipios de más de 10.000 habitantes.

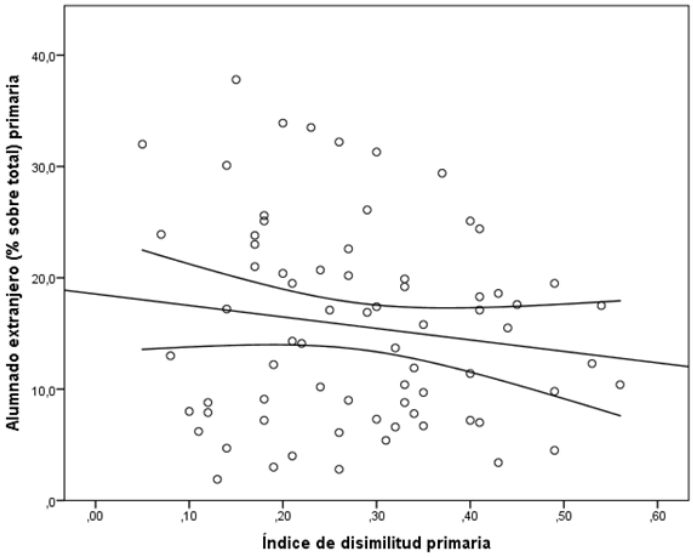
	Municipios	%
Baja	47	38,5
Alta	32	26,2
Muy alta	43	35,2

Tabla 2. Segregación escolar en municipios catalanes habitantes, 2018-2019
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación Jaume Bofill y del Departamento de Educación

De hecho, los estudios realizados a nivel local (como en Barcelona) demuestran la gran variedad territorial de la segregación escolar, incluso a nivel interno municipal.[16]

Además, la segregación escolar se relaciona de forma más clara con el peso del sector privado, que no con elementos demográficos (como el peso de la población extranjera), tal como el Defensor del Pueblo ha puesto de relieve.[17]

Los siguientes Gráficos 5, 6, 7 y 8 muestran que la relación entre segregación escolar y porcentaje de alumnado del sector privado es altamente acusada (con rectas muy diagonales, lo que es indicador de relación intensa), mientras que la relación entre dicho índice y peso del alumnado extranjero es poco clara (con rectas prácticamente horizontales, lo que indica ausencia de relación).



[16] X. Bonal, A. Zancajo, *Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona*, en «REICE», 18, 4, 2020, pp.197-218; X. Bonal, A, Zancajo, A. e R. Scandurra, *Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona*, in «Urban Studies», 1-23, 2019.

[17] S. de Greuges, *La segregació escolar a Catalunya (II): condicions d'escolarització*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2016.

Gráfico 5. Relación entre índice de disimilitud y porcentaje de alumnado extranjero en primaria, municipios de Cataluña, 2018-2019
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación Jaume Bofill y del Departamento de Educación

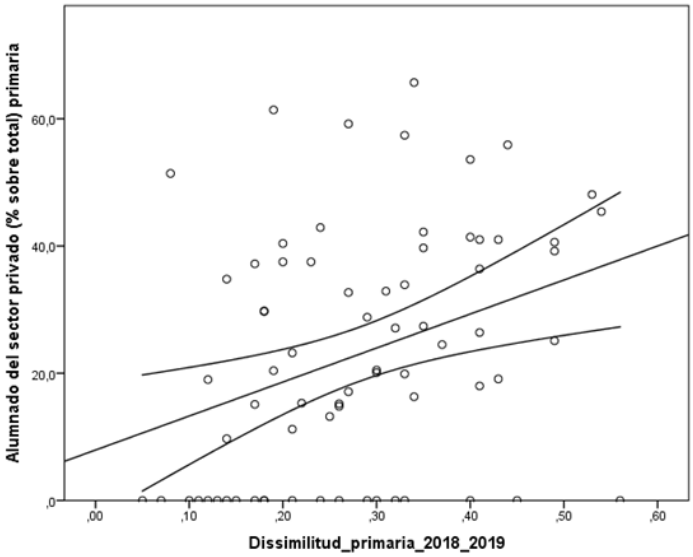


Gráfico 6. Relación entre índice de disimilitud y porcentaje de alumnado del sector privado en primaria, municipios de Cataluña, 2018-2019
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación Jaume Bofill y del Departamento de Educación

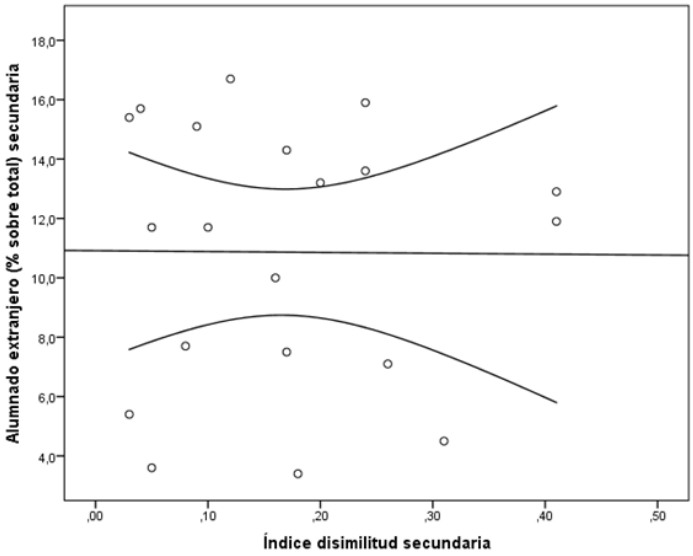


Gráfico 7. Relación entre índice de disimilitud y porcentaje de alumnado extranjero en secundaria, municipios de Cataluña, 2018-2019
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación Jaume Bofill y del Departamento de Educación

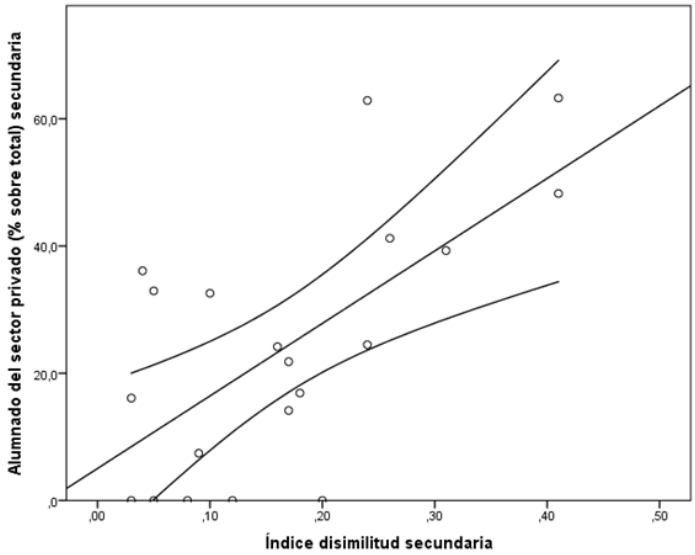


Gráfico 8. Relación entre índice de disimilitud y porcentaje de alumnado del sector privado en secundaria, municipios de Cataluña, 2018-2019
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación Jaume Bofill y del Departamento de Educación

El grado de ajuste de la relación lineal se muestra en la siguiente Tabla 3, en la que se observa que el índice R2 es superior en la relación entre segregación y peso del sector privado municipal, e inferior en la relación entre segregación y porcentaje de alumnado extranjero en el municipio. Así, el porcentaje de matrícula privada explica el 11,8% de la segregación en primaria y el 43,2% en secundaria (en cambio, el porcentaje de alumnado extranjero sólo explica el 2% y el 0,6% de la segregación en los mismos niveles). Así, el peso relativo del sector privado es más determinante a la hora de explicar la segregación escolar que no la presencia de alumnado extranjero.

Nivel	Concepto	R2
Primaria	Segregación y alumnado extranjero	0,020
	Segregación y alumnado del sector privado	0,118
Secundaria	Segregación y alumnado extranjero	0,006
	Segregación y alumnado del sector privado	0,432

Tabla 3. Grado de ajuste del modelo lineal entre segregación escolar en municipios catalanes, 2018-2019
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación Jaume Bofill y del Departamento de Educación

IV. Los factores que condicionan la segregación escolar en Cataluña: materiales, educativos y sanitarios (Covid-19)

Existen varios factores (económicos, residenciales, educativos, o la propia Covid-19) que ayudan a entender los altos niveles de segregación escolar presentados anteriormente, algunos de los cuales tienden a aumentar preocupantemente.

En primer lugar, fenómenos económicos y residenciales. Por un lado, la creciente pobreza y desigualdad (laboral, económica), que aumenta desde la crisis de 2008, y que la pandemia del Covid-19 agudiza, profundizarán la dualización social y la segregación escolar.

También podría incrementar la segregación escolar, por otro lado, la persistente segregación residencial, que se relaciona con fenómenos urbanísticos de gentrificación, así como procesos demográficos migratorios, y que en ciudades turísticas como Barcelona son muy presentes.[18]

En segundo lugar, fenómenos estrictamente educativos. A un nivel global, los principios de la elección escolar son cada vez más prevalentes e incuestionados, considerados incluso como un derecho individual humano fundamental.[19] Se trata de un proceso ligado a la supremacía de principios neoliberales, como la elección escolar, y que reduce el margen de maniobra a las políticas contrarias a la segregación escolar. Además, uno de los consensos más fundamentales en la sociología de la educación es señalar el impacto indeseado de las políticas que favorecen mayor elección escolar, entre los cuales el aumento de la segregación escolar.[20]

Otro fenómeno educativo que se da desde 2008 es el desplazamiento de las clases medias (llamado ocasionalmente "colonización" en la literatura académica) hacia ciertas escuelas del sector público. Estos procesos, que se dan en otros contextos como Francia,[21] se caracterizan por el desplazamiento de las clases medias hacia el sec-

[18] J. Bayona i Carrasco, *Del boom migratorio al asentamiento: Dinámica de la segregación escolar y residencial en Barcelona*, en *VII Congreso Migraciones Internacionales en España*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2012.

[19] P. Musset, *School Choice and Equity: current policies in OECD countries and a literature review*, Paris, OECD publishing, 2012.

[20] OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris, OECD publishing, 2012; S. Waslander, C. Pater, M. Weide, *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*, Paris, OECD publishing, 2010.

[21] A. Van Zanten, *New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies*, en «European Educational Research Journal», 4, 3, 2005, pp. 155-169.

tor público, provenientes del sector privado. En éste tránsito, como ya había analizado el sociólogo británico Basil Bernstein[22] al señalar la relación entre las clases sociales y las prácticas pedagógicas de las escuelas, una parte de estas clases medias hacen valer sus preferencias, lenguajes, actitudes, saberes y valores en el campo escolar y pedagógico, con unos resultados ambivalentes desde la perspectiva de la desigualdad.

En la práctica, sin embargo, como ha denunciado el Defensor del Pueblo, esto ha conllevado la existencia de una "triple red" escolar:[23] 1) escuelas públicas de alta complejidad, composición social desfavorecida y proyectos educativos estigmatizados; 2) escuelas públicas y concertadas de complejidad media, con perfil social heterogéneo, y proyectos educativos consolidados pero no singularizados; y 3) escuelas privadas y concertadas (e incluso algunas pocas públicas) de baja complexidad, composición social homogénea y privilegiada (más favorecida que su entorno inmediato), con proyectos educativos singularizados y de alta capacidad de atracción, especialmente en relación a las familias con alto capital cultural y económico, con lógicas de elección más informadas y estratégicas.[24]

En relación con lo anterior, el tercer fenómeno educativo a tener en cuenta es el impacto de los procesos de la llamada «innovación pedagógica» y, especialmente, las campañas de marketing que los acompañan, que, de forma tal vez involuntaria, contribuyen a consolidar la dualidad educativa, la distinción social y los procesos de reproducción de las clases medias.[25] Estos procesos de «innovación pedagógica» muy frecuentemente responden a un intento de alinear la cultura escolar con las preferencias de las familias de clase media. Como ejemplo de ello tendríamos el proyecto Escuela Nueva 21 promovido tanto por administraciones públicas catalanas, universidades, fundaciones privadas y entidades bancarias.

Estos últimos elementos apuntan al proceso educativo según el cual en la medida que el sector privado pierde peso relativo, la distinción social y la segregación escolar se dan dentro del propio sector público.

[22] B. Bernstein, *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*, London, Routledge, 2003.

[23] S. de Greuges, *La segregació escolar a Catalunya (II)* cit.

[24] *Ibidem*; cfr. A. Tarabini, A. Montes, L. Parcerisa, *Les aliances Magnet: innovació per combatre la segregació escolar*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2018.

[25] M. Manzano, *Què s'entén per innovació educativa? Definicions, característiques i condicions del canvi educatiu a Barcelona*, en «Pedagogia i Treball Social. Revista De Ciencies Socials Aplicades», 7, 1, 2018, pp. 3-24.

Y el cuarto fenómeno educativo es el gran peso del sector privado concertado, los intereses (económicos, pero también de distinción social) que representa para escuelas y familias. Estos intereses pueden convertir el proceso de privatización en relativamente irreversible, tal como ha ocurrido en otros países, como Chile.[26] Aunque los datos de matrícula privada muestran una tendencia a la baja, existe en Cataluña un bloque social favorable al *status quo* de la actual situación educativa que, de forma explícita o – más habitualmente – implícita, apuntala la segregación escolar en sus distintas dimensiones. Los actores que constituyen este bloque son: las escuelas privadas concertadas y sus patronales; las familias de clases medio-altas beneficiadas por la segregación escolar; y los partidos políticos de centro y centro derecha (PP, Ciudadanos, y los herederos de CiU, entre los cuales JxCat). La ideología fundamental de este bloque, combina las asunciones de la elección pública (o *public choice theory*) y el neo-liberalismo económico (por lo tanto la privatización), el managerialismo y la nueva gestión pública aplicadas en educación,[27] la modernización conservadora.[28]

Para terminar, un último factor ha resultado clave en términos de

[26] A. Verger, C.Fontdevila, A. Zancajo, *The Privatization of Education* cit., Idd., *La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada*, en «Revista Colombiana de Educación», 70, 2016, pp. 47-78.

[27] Las políticas de nueva gestión pública se caracterizan por su énfasis en la descentralización administrativa y la autonomía escolar, la incorporación de los principios privados en el sector público (la endo-privatización) y la implementación de alianzas público-privadas, el gerencialismo y managerialismo en la dirección de los centros, la rendición de cuentas (en educación habitualmente a través de exámenes estandarizados externos). La reforma más claramente que se alinea con esta nueva gestión pública es la reforma regional catalana de 2009. A. Verger, M. Curran, *New Public Management as a Global Education Policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting*, en «Critical Studies in Education», 55, 3, pp. 1-24.

[28] La modernización conservadora en educación es una síntesis de políticas conservadoras, neoliberales y manageriales, entre las que destacan la privatización educativa, las políticas de cuasi-mercado y elección escolar, la autonomía escolar con rendición de cuentas, los exámenes estandardizados, o las direcciones de centros gerenciales y profesionalizadas. Esto se combina con la preeminencia de elementos culturales conservadores aplicados al campo educativo: disciplina, esfuerzo (expresado en exámenes estandardizados y énfasis casi exclusivo en rendimiento académico), valores religiosos, entre otros. En España, el ejemplo paradigmático de modernización conservadora fue la reforma de 2013 del PP. L. Parcerisa, *Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública*, en «Revista Educación, Política y Sociedad», 1, 2, 2016, pp.11-42.

aumentar las desigualdades educativas en Cataluña: la pandemia del Covid-19. Del mismo modo que el Covid-19 ha afectado profundamente los sistemas sanitarios y las economías globales, también ha tenido inmensas consecuencias en el sistema educativo. En clave escolar, la pandemia hizo que el 85% de los países del mundo cerraran sus escuelas, lo que afectó a 1,6 billones de alumnos y 63 millones de profesores: datos de Abril de 2020.[29]

El confinamiento, tiene importantes impactos negativos, particularmente dañinos para la pequeña infancia y los alumnos más desaventajados, dadas las implicaciones emocionales, cognitivas y educativas de las privaciones y la ausencia de estimulación en estas etapas vitales.[30]

En Cataluña, el confinamiento y el cierre de las escuelas tuvo un impacto desigual según clases sociales, ya que su efecto fue menor en las familias de clase media (con mayor capital cultural y capacidad de substitución inmediata), mientras que fue muy perjudicial para las familias de clases trabajadoras, con menor capacidad cultural y nula capacidad de substitución.[31]

Un factor clave, pero no el único,[32] para explicar dicha desigualdad durante el confinamiento es el acceso desigual según familias y clases a las tecnologías, un fenómeno conocido como "brecha digital": a más estatus socioeconómico aumentan los dispositivos tecnológicos al ho-

[29] UNESCO, *UNESCO 2020 Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis*, Paris, UNESCO policy brief, 2020.

[30] OECD, *A framework to guide an educational response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, Paris, OECD publishing, 2020; Id., *Embracing digital learning and online collaboration (Education responses to COVID-19)*, Paris, OECD publishing, 2020; Id., *Learning remotely when schools close : How well are students and schools prepared?*, Paris, OECD publishing, 2020; UNESCO, *COVID-19: with half of world's student population out of school, UNESCO launches coalition to accelerate remote learning solutions*, Paris, UNESCO policy brief, 2020; World Bank, *15 Ways to Support Young Children and their Families in the COVID-19 Response*, Washington, DC, 2020.

[31] X. Bonal e S.González, *The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis*, in «International Review of Education», September, 2020, pp. 1-21.

[32] Sin embargo, brecha digital es sólo el más obvio y visible elemento de desigualdad entre familias y clases sociales. Como la sociología de la educación ha puesto de relieve, el capital académico familiar, la distancia (social, lingüística) con la escuela, la capacidad de las familias de supervisar y acompañar los procesos educativos desde el hogar, etc., son todo ellos factores que contribuyen a la reproducción socio-educativa de forma más permanente que la sola brecha digital. Sin embargo, dada su visibilidad, y también su centralidad en la agenda mediática, reducir la brecha digital ha sido una de las políticas públicas más populares en época de confinamiento.

gar y el conocimiento para utilizarlo.[33]

Estas diferencias según clases sociales se solapan con las desiguales capacidades de respuesta de las escuelas (en la que las escuelas con públicos de clase media-alta, así como las privadas, tuvieron mejores recursos y capacidad de respuesta).[34] Con lo cual, la mayoría del profesorado de centros escolares con alumnado de estatus socioeconómico bajo y/o alumnado extranjero considera que el confinamiento tuvo efectos muy perjudiciales para el aprendizaje del alumnado.[35]

En este sentido, dado que los efectos del Covid-19 han sido más perjudiciales para el alumnado en situación vulnerable, así como en los centros públicos y con menores recursos, las desigualdades existentes en el sistema educativo catalán han aumentado.

V. Conclusión: La economía política de la segregación escolar: cambios recientes, futuros inciertos

La situación social, sanitaria, económica y educativa, es crítica en Cataluña. De forma creciente, la segregación escolar ha dejado de ser un problema estrictamente educativo, para convertirse en un elemento focal del debate político y de la agenda mediática. Así, en la última década, varios actores han denunciado la segregación escolar: sociedad civil, sindicatos de profesorado, asociaciones de familias y de estudiantes, movimientos de renovación pedagógica, y partidos políticos.

Como resultado de este renovado interés político en la segregación escolar, se han implementado varios cambios legislativos, entre los que destacan, en primer lugar, el *Pacto Nacional contra la Segregación escolar de Cataluña* (de 2018), que establece los principios de justica social y equidad educativa que deben guiar la planificación educativa. O, también, el recientemente aprobado *Decreto de admisiones* (de 16 de febrero de 2021), que hace referencia a una distribución más equitativa del alumnado en situación vulnerable, a una mejor detección del alumnado con necesidades educativas especiales, a la penalización a las escuelas privadas concertadas que no matriculen alumnado socialmente vulnerable, o el fin de la matrícula durante el curso escolar,

[33] L. Cabrera, *Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España*, en «Revista de Sociología de La Educación-RASE», 13, 2, 2020, p. 114; A. Tarabini, J. Jacovkis, *Informe 2: Escoles confinades (Recerca escoles confinades No. 2)*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2020.

[34] X. Bonal e S.González, *The impact of lockdown on the learning gap* cit.

[35] A. Tarabini, J. Jacovkis, *Informe 5: Els i les docents com a agents polítics (Recerca Escoles Confinades No. 5)*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2020.

habitualmente asociada a procesos migratorios.

Estas iniciativas legislativas no siempre han ido acompañadas de otras políticas orientadas a reducir la segregación escolar, como, p.ej., la reducción de la supuestamente incuestionable "libertad" de elección de centro de las familias, aumentar el histórico infra-financiamiento de la educación pública, o reducir los conciertos educativos.

En este contexto cabe preguntarse cuáles son los retos a los que se enfrentan las distintas opciones y actores políticos para luchar contra la segregación escolar en Cataluña. En términos de economía política, es posible apuntar a las siguientes reflexiones:

El primer fenómeno político es la ya consolidada hegemonía de algunos principios del neoliberalismo (casi-mercado, elección escolar) combinados con otros de la Nueva gestión pública (gerencialismo, endo-privatización). Estos principios emergen sobre los cimientos de un proceso histórico más amplio y ya muy consolidado, que ha dado lugar a un influyente e importante sector privado financiado con fondos públicos. Así, en Cataluña gozan de extrema buena salud algunos principios de casi-mercado y elección escolar. Además, aunque la privatización directa (o exo-privatización) está actualmente reduciéndose, como hemos mostrado, se consolida en paralelo la aceptación de la doctrina de la Nueva gestión pública, del managerialismo y, con ella, de la endo-privatización, que en el caso de Cataluña se manifestó con la *Ley de Educación* de 2009.[36]

Otro elemento político que potencialmente favorecerá la segregación es el lamentable, aunque espectacular, ascenso la extrema derecha, xenófoba, nacionalista española, tanto en España como en Cataluña, a través del partido Vox. Este ascenso puede, potencialmente, reavivar la polémica contra la enseñanza en catalán que los sectores conservadores del nacionalismo español (PP, Ciudadanos y, ahora, Vox) históricamente han utilizado para ganar votos en España. En este sentido, y en un contexto de independentismo de base cultural y lingüística, así como de nacionalismo cívico,[37] la enseñanza en catalán (conocida como "inmersión lingüística") ha sido un elemento fundamental para permitir que una sociedad que tiene en las migraciones un elemento constitutivo (primero, provenientes de España y, posteriormente, del Sud global) sea, al mismo tiempo, parcialmente cohesionada. Y, al contrario, el final de la enseñanza en catalán facilitaría,

[36] A. Verger, M. Curran, *New Public Management as a Global Education Policy* cit.

[37] Según la contraposición clásica entre nacionalismo cívico versus nacionalismo étnico, el nacionalismo catalán se ha considerado un nacionalismo cívico y plural (A. Smith, *Theories of Nationalism*, London, Duckworth, 1983).

sin duda, la emergencia de una sociedad mucho más polarizada y dualizada, dejando de lado la no poco importante cuestión de la (precaria) saluda de la lengua catalana que ello implicaría.

Y, por último, la incapacidad de los bloques contrarios a las segregación escolar a combinar sus distintas tácticas diferentes en una única estrategia complementaria. Así, existen en Cataluña dos bloques contrarios a la segregación escolar: uno posibilista y reformista, y otro idealista y radical.

Por un lado, el bloque posibilista y reformista contrario a la segregación escolar, constituido por: el Departamento de Educación (en las últimas legislaturas, a cargo del partido independentista, socialdemócrata y republicano, ERC); instituciones públicas clave, como el Defensor del Pueblo; organizaciones filantrópicas (como la Fundació Jaume Bofill); las asociaciones de familias que luchan específicamente contra la segregación escolar; y los partidos de centro-izquierdas (ERC, Podemos). Este bloque pretende conseguir la variación a través de una táctica de reformismo posibilista, que considera que las reformas de carácter sedimentario pueden gradualmente revertir la privatización educativa, limitar la triple red educativa y reducir la segregación escolar. Un elemento central de esta táctica es la ambivalente relación con el sector privado concertado, combinando acercamientos tácticos a les escuelas concertadas populares, mientras se mantiene una oposición discursiva al sector concertado elitista.

Por otro lado, el bloque idealista y rupturista contra la segregación escolar. Este bloque, con un impacto político más limitado, está constituido por: asociaciones de familias (AFFAC); organizaciones sindicales (USTEC, CGT); y otros partidos de la izquierda independentista anticapitalista (CUP). Para conseguir la variación, este bloque utiliza una táctica de confrontación que pone de relieve los límites prácticos de las reformas contra la segregación escolar que no luchen contra las raíces estructurales históricas de esta. La táctica de este bloque es radical (en su sentido más etimológico), en la medida que asume que sin revertir simultáneamente estos elementos estructurales (p.ej., elección escolar, competencia entre centros, infra-financiación del sector público, alianzas público-privadas y conciertos educativos), la reducción de la segregación escolar será limitada. Tal como hemos mostrado, el sector concertado es un factor clave para explicar la segregación escolar en Cataluña; por eso, no sorprende que la táctica de este bloque sea la oposición frontal con todo el sector privado concertado, y por lo tanto la supresión inmediata (a través de la no renovación

de conciertos) de todo el sector privado concertado. Otros elementos ideológicos que caracterizan este bloque es la confrontación con los mecanismos de casi-mercado en educación, como la capacidad de elección de las familias, o la competición entre centros. Se trata de una táctica tan coherente como reactiva, ya que no dispone de la capacidad política y el apoyo social para implementar sus preferencias políticas en dicha reforma estructural.

Estos dos bloques han tenido la capacidad de articularse en luchas reactivas: p.ej., luchas contra las políticas de austeridad y los recortes en educación; también, luchas en contra la recentralización educativa y el modelo nacionalista español de la Lomce de 2013, entre otras.[38]

Sin embargo, esta incapacidad de combinar tácticas divergentes en una única estrategia complementaria y proactiva ha limitado el impacto de las luchas contra la segregación escolar.

El principal reto es, en este sentido, la definición de una agenda política que sepa englobar diferentes actores y estrategias, combinando reformas pragmáticas a medio plazo con transformaciones más ambiciosas a largo plazo.

[38] X. Bonal, A Tarabini, *La LOMCE com a projecte de modernització monservadora i els seus efectes a Catalunya*, en *Societat Catalana 2014-15*, ed. O. Homs, Barcelona, Associació Catalana de Sociologia, 2012, pp. 1-16.

Valutare per competenze
Il lento declino della scuola pubblica

Lucia Donat Cattin

I. Didattica per competenze e valutazione: un binomio inscindibile

Da circa trent'anni la valutazione ha assunto un ruolo assolutamente centrale nella scuola italiana e lo ha fatto su diversi piani: quello della valutazione didattica, ma anche quello della valutazione di sistema e della cosiddetta autovalutazione degli istituti. Si pensi alle trasformazioni nel sistema di valutazione volute dalla L. 107/2015 e il conseguente D.Lgs 62/2017, ai recenti cambiamenti della valutazione nella scuola primaria da un lato, al modello INVALSI, al RAV (Rapporto di Autovalutazione), al Piano di Miglioramento, al tentativo reiterato di dare al Nucleo Interno di Valutazione ruoli sempre più ampi, dall'altro. Non si è trattato, in effetti, semplicemente di dare una rilevanza ad un momento importante dell'azione educativa, quello in cui lo studente e il docente vedono il risultato di un lavoro comune e si rendono conto di quanto esso sia stato efficace; e nemmeno di un tentativo, anche corretto, di superare la visione apodittica della valutazione che caratterizza da sempre la scuola italiana, o di superare una visione meramente numerica della valutazione; tanto meno, a livello di sistema, di cercare semplicemente di costituire un modello di verifica e valutazione dei risultati raggiunti dal sistema di istruzione nazionale, per pensare ad eventuali cambiamenti e risorse da investire per migliorarlo (d'altronde sono proprio trent'anni che la scuola subisce tagli e perde risorse, ad ogni tentativo più o meno riuscito di riforma). La centralità della valutazione e l'interpretazione che il Ministero dell'Istruzione dà di essa sono qualcosa di nuovo e decisamente importante, per comprendere

la direzione che la scuola sta prendendo e prenderà, probabilmente in modo ancora più accentuato dopo questa crisi pandemica.

La motivazione ufficiale di questa centralità è che solo attraverso una valutazione seria e circostanziata sarebbe possibile progettare un piano di miglioramento, che si tratti del singolo alunno, di una classe, di un istituto o dell'intero sistema scolastico italiano. Solo una valutazione attendibile (e sul concetto di attendibilità in ambito educativo molto ci sarebbe da riflettere) permetterebbe di mettere in campo le azioni che possono modificare in meglio un contesto educativo. E nel tempo è diventato sempre più chiaro che ciò che deve essere valutato non sono le conoscenze o le capacità, ma le competenze degli studenti, dei docenti, del sistema. Il concetto di competenza e quello di valutazione sono strettamente e radicalmente intrecciati.

I passaggi attraverso i quali questo processo si è svolto sono lunghi e complessi. Proveremo a delinearne solo l'inizio, che è certamente significativo, e le ultime tappe, centrali per comprendere quale quadro si apra davanti a noi per un futuro prossimo che sarà certamente molto influenzato dalle accelerazioni che a questo processo sta imprimendo la pandemia che stiamo attraversando.

Per comprendere quando questo percorso è iniziato a livello nazionale – del contesto europeo diremo poi – è necessario tornare all'introduzione dell'autonomia scolastica (autonomia didattica, organizzativa e gestionale), introdotta dall'art. 21 della L. 59 del 1997. È questo riferimento che consente alle scuole di relazionarsi come soggetti autonomi con il territorio in cui sono inserite, e sebbene all'inizio ciò non appaia con tutta la chiarezza che si disvelerà negli anni, questo cambiamento sarà foriero di conseguenze importanti nelle relazioni con il mondo delle aziende private e del privato sociale. L'altro passaggio essenziale, è il D.L. 258 del 20 luglio 1999, con cui il CEDE (Centro europeo dell'educazione) viene trasformato in INVALSI (Istituzione Nazionale di Valutazione del Sistema scolastico) e i suoi compiti e finalità vengono molto ampliati. Tra questi i più importanti sono l'effettuazione di verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e le abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa nazionale, anche nel contesto dell'apprendimento permanente; lo studio delle cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa; l'effettuazione delle rilevazioni per la valutazione del «valore aggiunto» (sic!) realizzato dalle scuole. Non si può non notare la terminologia che viene utilizzata, che, lo vedremo meglio più avanti, non è il semplice specchio

di una moda aziendalista, ma di un preciso modello di valutazione e di educazione che schiaccia l'esperienza scolastica sul mondo del lavoro.

La legge delega 53/2003, conosciuta come Riforma Moratti, riguardante la definizione delle norme generali nell'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, prevedeva all'articolo 3 che i docenti valutassero gli apprendimenti e i comportamenti, ma anche che certificassero le competenze acquisite. Con questa riforma, mai completamente abrogata, per la prima volta le competenze e la valutazione vengono strettamente connesse. Da qui in poi ogni tentativo di riforma, fino alla famosa Buona Scuola di Renzi, la L. 107/2015, ha confermato e ampliato il ruolo della valutazione e l'importanza delle competenze nel nostro sistema scolastico. Il DM n. 9 del 27 gennaio 2010 ha reso obbligatoria la certificazione delle competenze e una delle leggi delega della 107, il D.Lgs. 62/2017, è intervenuta per modificare il D.P.R. 122/2009 sulla valutazione. Al suo interno viene confermato il ruolo dei test INVALSI, che non hanno più peso in alcuno degli esami di conclusione dei cicli di istruzione, ma devono obbligatoriamente essere sostenuti per poter accedere a tali esami; ma soprattutto si chiarisce l'importanza della certificazione delle competenze alla conclusione dei due segmenti del primo ciclo di istruzione.[1] Infatti, nei principi generali di tale provvedimento legislativo si esplicita che «l'istituzione scolastica certifica l'acquisizione delle competenze progressivamente acquisite»,[2] oltreché chiarire come la valutazione debba essere conforme all'offerta formativa delle singole scuole e alla personalizzazione dei percorsi, nell'ottica di quell'autonomia di cui dicevamo, tradotta nella possibilità delle scuole di adattare il proprio piano formativo (PTOF) alle esigenze dei territori, nei fatti agli interessi del mondo imprenditoriale e non certo a quelli di un contesto inteso in un più ampio senso sociale, in un'ottica di mercato dell'istruzione che mette le scuole in competizione tra loro nell'impostazione dei percorsi più accattivanti e promettenti per il futuro degli studenti, pena la diminuzione degli iscritti e il conseguente dimensionamento dell'istituto. A seguito di questo Decreto, il DM 742/2017 adotterà i modelli nazionali di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione.

In questo percorso il legislatore ritaglia un ruolo assolutamente particolare agli istituti professionali, riformati profondamente, in sen-

[1] Il capo II del D.L. si intitola non a caso *Valutazione, certificazione delle competenze ed esame di Stato nel primo ciclo di istruzione*.

[2] Art. 1 comma 6 del D.L. 62/2017.

so strettamente legato al mercato del lavoro e alle esigenze aziendali dal D.Lgs 61/2017 e del conseguente regolamento di riordino dei profili in uscita dei diversi indirizzi, Decreto Interministeriale 92/2018, e dalle *Linee Guida* che lo accompagnano. Diciamo che gli Istituti Professionali, già devastati dal punto di vista della didattica laboratoriale e delle materie umanistiche dalla Riforma Gelmini (L. 133/2010 con i seguenti regolamenti di riordino), rappresentano una prospettiva privilegiata per comprendere il ruolo della valutazione e delle competenze nel quadro dell'istruzione nazionale, perché sono, per vocazione, la parte di scuola italiana più a contatto con le aziende, che tende con maggiore chiarezza a mostrare la natura di un modello di scuola che possiamo affermare con tranquillità essere pensato in funzione del mercato, peraltro in un Paese che ha una precisa posizione nelle filiere di produzione europee: una posizione subordinata alla filiera tedesca.

II. Le origini di un modello scolatico centrato sul capitale umano: le competenze e la loro valutazione

Questo percorso non nasce però in Italia; è invece costruito in modo consapevole e mirato dall'Unione Europea e come tale calato nei sistemi nazionali, in quell'ottica di pilota automatico cui siamo piano piano andati abituandoci. Lo è a partire dalle scelte educative, fin dalla metà degli anni Novanta del secolo scorso, con documenti notissimi, quali il Libro bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* di Édith Cresson (1996), documenti che mettono le basi di quella strategia di Lisbona intrapresa nel 2000, che poneva all'Unione il prioritario obiettivo di «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». Obiettivo ribadito in tutti i piani successivi relativi all'educazione (si pensi ad *ET 2020*) e in realtà mai raggiunto.

È oggi ormai chiaro che dietro quell'obiettivo si celava e si cela un modello scolastico, quello della valutazione di sistema e delle competenze, di cui è importante comprendere la natura profonda, al di là degli slogan inneggianti la qualità e la possibilità di migliorare i risultati scolastici di istituti e studenti. L'impostazione europea fa riferimento a quello che viene definito l'*outcome driven approach*, un modello che nasce in ambito aziendale, si basa sul controllo dei risultati ed è utilizzato nell'ambito del cosiddetto New Public Management. Si tratta di una metodologia anglosassone di gestione dell'amministrazione pubblica, strettamente legata al modello economico neoliberista, che affianca

al normale controllo delle pratiche gestionali, un'ottica d'impresa sul controllo delle *performance*, ossia dei risultati, utilizzando parametri quantitativi, detti *benchmark*, e definendo i tempi di raggiungimento di tali obiettivi quantitativi.[3] Questo approccio è alla base dell'attuale interpretazione della valutazione e della sua centralità nelle politiche educative italiane ed europee. Sostanzialmente, si ritiene necessario misurare i «risultati di apprendimento», termine utilizzato dal Ministero dell'Istruzione per la definizione del Profilo Educativo Culturale e Professionale (P.E.Cu.P) in uscita dalle scuole secondarie superiori, per valutare il livello della formazione erogata (e ancora le parole utilizzate hanno la capacità di rivelare cosa si cela dietro i documenti burocratici) agli studenti e, nel caso degli Istituti Tecnici e Professionali, la loro adeguatezza alle richieste dirette del mercato del lavoro. Non è un caso che i profili di uscita degli undici indirizzi degli istituti professionali siano correlati direttamente ai codici ATECO delle attività economiche elaborati dall'Istat.

Manca ancora un elemento per completare il quadro di questo modello, ovvero il che cosa si misura. Non certo le conoscenze, bensì le competenze. Ora, cosa sono le competenze? Al di là di una definizione di senso comune, che vede nella competenza la capacità di utilizzare conoscenze e attitudini in situazione, è importante sottolineare che oggi a tale costrutto corrisponde una nozione pedagogica per certi aspetti vaga, ma sufficientemente orientata. La questione va molto al di là della tradizionale problematica pedagogica di come si trasformino in azione le conoscenze, di come esse si calino nella vita e nella quotidianità di chi apprende. Questione, posta in questi termini, che è peraltro sempre stata un problema per la scuola italiana, figlia del modello idealistico gentiliano.

Dagli specialisti sono riconosciuti almeno tre approcci al concetto di competenza: uno risalente allo psicologo americano Mc Clelland, specialista della personalità e della valutazione; uno di puro stampo manageriale, risalente a Prahalad e Hamel; e infine uno che sintetizza tre diversi filoni di ricerca, ovvero quelli di stampo neovygotskijano, sociopedagogico e fenomenologico-organizzativo.[4] Di certo, le molteplici e non a caso polisemiche definizioni di questo costrutto in ambito

[3] A. Allegra, *La dimensione europea della formazione tra competizione globale e crisi*, in «Contropiano», 2, ottobre 2016, *Formazione, ricerca e controriforme*, pp. 24ss.

[4] Cfr. *Costrutto di competenza*, a cura di Luciano Galliani, in «Nuova Didattica», http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-educativo/22-leducatore-come-ricercattore/costrutto-di-competenza/ (ultimo accesso: 17/4/2021).

educativo fanno tutte riferimento alla *mobilitazione* e combinazione di un *insieme pertinente di risorse interne* (conoscenze, saper fare, qualità, ecc.) per gestire situazioni professionali (definite da attività-chiave) che rispondono ad esigenze esterne e conducono a produrre risultati (prodotti, servizi) atti a soddisfare criteri specifici di prestazione per i destinatari, secondo la visione dei più conosciuti teorici delle competenze in ambito educativo e non solo.[5] In Italia, il maggior teorico di questo approccio è sicuramente Pellerey,[6] che lo collega al concetto di curriculo, ovvero a quello che viene definito l'insieme delle esperienze di apprendimento progettate, attuate e valutate da una comunità scolastica per il perseguimento di obiettivi formativi esplicitamente espressi, concetto di derivazione statunitense e fortemente legato a sistemi scolastici improntati all'autonomia locale, autonomia che, lo si è visto, svolge un ruolo essenziale nella trasformazione della scuola italiana.

Le competenze quindi mobilitano saperi, saper fare, atteggiamenti e attitudini in situazione e, va da sé, ogni situazione è diversa e diversamente, quindi, la qualità – o meglio, il risultato di questa mobilitazione – deve essere valutato. Questa definizione di competenza si collega in modo abbastanza esplicito alle esigenze di un mercato del lavoro globalizzato, sempre più imprevedibile e indipendente da qualsiasi tassonomia delle mansioni, mutevole e alla ricerca della prestazione adatta a quel particolare momento, a quella particolare contingenza economica, che può modificare le richieste con tempi estremamente veloci, come peraltro la crisi pandemica in cui siamo immersi mostra con chiarezza (si pensi ai balzi in avanti dell'*e-commerce* e di tutti i servizi collegati allo *streaming* e alla crisi di settori prima considerati di punta, come il turismo e la ristorazione). Non si può che concordare con quanto scrive Nico Hirtt, uno tra i primi critici del modello didattico per competenze: la domanda frenetica d'innovazione tecnologica e di redditività produce un'instabilità estrema nell'ambiente produttivo, economico e sociale. Le imprese sorgono e spariscono, i lavoratori sono occupati e disoccupati, i mercati nascono e scompaiono ad un ritmo senza precedenti.[7] Apprendere competenze è un processo fun-

[5] Tra i maggiori esponenti dell'approccio per competenze è necessario ricordare Le Boterf e Penneroud. Rimandiamo per semplicità a due contributi che sono all'origine del dibattito: G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000 e P. Penneroud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2004.

[6] M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, Etas Scuola, 2004.

[7] Tra i molti reperibili in rete, N. Hirtt, *L'educazione europea e la crisi del capitali-*

zionale a questa situazione economica e sociale; a formare un *capitale umano* sempre pronto ad adattarsi. Nessuno può prevedere di quali saperi scientifici o tecnici i lavoratori dovranno essere dotati domani. Ciò comporta la necessità di formare soggetti portatori di conoscenze, atteggiamenti, emozioni e soprattutto competenze, acquisite in vari contesti (ecco il vero senso dell'apprendimento in contesti non formali e informali, ovvero esterni alla scuola e per lo più interni al mondo del lavoro) che siano il più possibile finalizzabili al raggiungimento di obiettivi sociali, ma soprattutto economici.

Da tutto ciò deriva la comparsa di nuove parole-chiave in ogni documento relativo all'insegnamento: «flessibilità» e «adattabilità». Le stesse parole usate per definire le condizioni dei lavoratori, appunto. Il processo di insegnamento e apprendimento deve essere più flessibile e, per renderlo tale, si devono abbandonare le vecchie strutture, in cui lo Stato dirige centralmente il sistema, a vantaggio di certificati di competenza modulari e transnazionali. I prodotti (gli studenti) che escono dalla scuola devono, essi stessi, essere resi più flessibili: meno saperi – giudicati troppo presto obsoleti – e più competenze – che possono essere messe in atto in modo agile, in un ambiente che cambia. La scuola deve preparare alla «formazione permanente», deve insegnare ad apprendere. Il solo sistema formativo adatto ad un contesto produttivo ed economico del genere è quello che si orienta alla trasmissione di competenze che siano peraltro il più generiche ed adattabili possibili: indirizzate a una generica e indeterminata «professionalità», adattabile ai continui cambiamenti.

Di fronte a questo quadro, appare evidente come la valutazione tradizionale, per certi versi anche «artigianale», per decenni in uso nella scuola italiana, non sia più in alcun modo adeguata. Non possono essere né i giudizi né i numeri a darci un quadro preciso delle competenze sviluppate all'interno di un istituto scolastico, né tantomeno a dirci se quanto l'istituzione dichiara di perseguire è effettivamente raggiunto nei fatti, o permetterci di comparare quanto avviene in istituti diversi. La componente umana della valutazione, quella relazionale che nasce nel rapporto tra docente e discenti deve essere superata, ed ecco apparire le rubriche di competenze e le certificazioni, che negli anni hanno affiancato le valutazioni tradizionali e che, possiamo immaginare, in futuro potranno e dovranno definitivamente sostituirle.

---

smo, contributo al seminario *Educazione e globalizzazione in Europa*, Forum Sociale Europeo, Londra, 16 ottobre 2004, https://www.skolo.org/it/2008/12/17/leducazione-europea-e-la-crisi-mondiale-del-capitalismo/ (ultimo accesso: 17/4/2021).

III. Dai documenti internazionali ed europei a quelli nazionali: competenze chiave, di cittadinanza e il nuovo approccio alla valutazione

Le competenze e i risultati debbono essere certificati, evidentemente. Abbiamo visto che è un obbligo di legge, ma è un obbligo che, come molti degli interventi di governo pubblico di questo Paese, nasce nell'ottica di allinearsi alle indicazioni dell'Unione europea, con particolare riferimento al *Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche* (*European Qualifications Framework*, EQF). Lo scopo dichiarato di questo processo continentale è quello di migliorare la trasparenza, la comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate secondo le procedure vigenti nei diversi stati dell'Unione Europea e di porre a confronto i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi promuovendo l'apprendimento permanente, le pari opportunità e l'ulteriore integrazione del mercato del lavoro europeo.[8]

In effetti, a partire dalla *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 12 febbraio 2001*, sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico (2001/166/CE), l'Unione incoraggia un sistema di valutazione e autovalutazione degli istituti trasparente e comparabile in tutto il territorio europeo e a tale scopo sono stati avviati una serie di programmi di scambio e mobilità di studenti e docenti (dal Socrate all'attuale Erasmus+), sempre nell'ottica della maggior comparabilità possibile tra i sistemi formativi europei. Ma comparabilità perché? Per una maggiore integrazione del mercato del lavoro comunitario, appunto; integrazione che, per un Paese con una situazione economica complessa come l'Italia, si traduce in alti tassi di emigrazione per le giovani generazioni, e di giovani con titoli di studio medio-alti.

Devono poi essere considerate le importanti raccomandazioni relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, la prima risalente al 2006 (2006/962/CE),[9] dove si affermava che le competenze sono essenziali in una «società della conoscenza» capace di «mettere le persone in grado di adattarsi al cambiamento» e di integrarle «nel mercato del lavoro», poiché la flessibilità di chi le acquisisce offre l'opportunità di adattarsi a «un mondo in rapido mutamento e caratte-

[8] Cfr. E. Greblo, *La fabbrica delle competenze*, in «Aut Aut», 358, aprile-maggio 2013, *La scuola impossibile*, pp. 117ss.

[9] *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN (ultimo accesso: 17/4/2021).

rizzato da forte interconnessione». In questo senso appare necessario «lo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea». Aggiornata nel 2018 (2018/C 189/01),[10] la *Raccomandazione* afferma con chiarezza che «ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente [...] al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro» e conferma quanto dicevamo sul mercato del lavoro e le sue richieste: «le competenze richieste oggi sono cambiate: più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti». Chiarisce inoltre l'importanza delle STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), oggi sempre più necessarie per «tessere un rapporto più stretto tra l'istruzione scientifica e le arti e altre materie, utilizzando la pedagogia induttiva e coinvolgendo un vasto spettro di protagonisti della società e dell'industria» e «dell'apprendimento non formale e informale» (leggi, sui luoghi di lavoro), definendo otto competenze chiave di cittadinanza, come segue: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale;[11] competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Queste competenze, che nella prassi didattica vengono collegate a quelle trasversali, le cosiddette *soft skills*, capacità di tipo personale, sociale e metodologico, applicabili in ogni campo lavorativo (adattabilità, resistenza allo stress, capacità di pianificare e organizzare, fiducia in se stessi, ecc.), sono oggetto di certificazione obbligatoria in uscita

[10] *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (ultimo accesso: 17/4/2021).

[11] Questa competenza, che nel 2006 era espressa in modo più morbido come «spirito di iniziativa e imprenditorialità», è stata trasformata nel modello nazionale di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo in *Spirito di iniziativa*, citando il testo inglese della Raccomandazione che parla di «sense of initiative and entrepreneurship». Evidentemente il legislatore ha registrato quanto fosse forte l'introduzione di una competenza imprenditoriale fin dal primo ciclo di istruzione, con una curvatura evidente della formazione al mercato del lavoro fin dai primissimi anni, scegliendo di ammorbidire tale aspetto.

dalla primaria e dal primo ciclo di istruzione,[12] ma anche al termine del biennio delle superiori, che corrisponde al termine dell'obbligo scolastico.

Questo modello valutativo da quest'anno viene esteso nella scuola primaria a tutte le discipline (OM 172 del 4 dicembre). All'art. 1 di tale Ordinanza leggiamo che «la valutazione degli apprendimenti [...] concorre [...] alla maturazione progressiva dei traguardi di competenza definiti dalle Indicazioni Nazionali ed è coerente con gli obiettivi di apprendimento declinati nel curricolo di istituto». Le competenze e non i saperi diventano ufficialmente il vero oggetto di valutazione. Valutazione che avviene tramite i cosiddetti giudizi descrittivi, relativi alla disciplina; agli obiettivi di apprendimento (anche per nuclei tematici); al livello raggiunto.

È un modello di valutazione che di descrittivo ha ben poco: si esplicitano gli obiettivi, descritti in modo estremamente conciso, «verificabile» e semplice (ad esempio, in relazione all'italiano, «comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe»), se ne definisce il livello, si specifica, tramite le definizioni ministeriali, cosa significano questi livelli. In tutte queste definizioni, sin dalla primaria diviene essenziale la capacità di portare a termine certe operazioni, o meglio compiti, in situazioni non note, mobilitando una varietà di risorse, reperite dal docente o altrove. Vi è, nella sostanza, il recepimento totale dell'approccio per competenze, un approccio che, si ritiene, finisce per cancellare lo spazio del sapere e dei saperi, aprendo ad un'interdisciplinarietà vuota e povera, perfetto strumento di costruzione del lavoratore adattabile ad ogni situazione.

IV. La scuola secondaria: un nuovo modello per i professionali

In questo quadro si inseriscono molto bene anche le recenti azioni del legislatore in relazione alle scuole secondarie di secondo grado. Si potrebbero prendere ad esempio diversi provvedimenti, ma ci limiteremo a dire alcune cose sulla recente riforma dei professionali.

La riforma degli istituti professionali ha alla sua radice la stessa impostazione che abbiamo visto fino ad ora. I professionali vengono indicati D.Lgs 61/2017, come «scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione ed innovazione», scuole strettamente legate al territorio, ovvero alle esigenze imprenditoriali del territorio, luoghi di un'offerta professionalizzante. I percorsi dei nuovi undici indirizzi sono programmati fin dal primo anno

[12] Cfr. Allegati al DM n. 742/2017.

per Unità di Apprendimento (UDA), ovvero in un'ottica di integrazione delle discipline, dove centrali ancora una volta sono le competenze, declinate secondo gli assi culturali (dei linguaggi, logico-matematico, storico-sociale, scientifico-tecnologico). Un'impostazione di questo tipo indebolisce necessariamente l'identità dei saperi disciplinari. Si può anzi forse sostenere che in una struttura del genere i saperi sono nei fatti superati, poiché le discipline sono riportate all'interno degli assi culturali declinati sulla base delle competenze individuate dal P.E.Cu.P.[13] È stato poi introdotto il progetto formativo individuale (PFI) redatto da ciascun consiglio di classe per ogni studente. Il PFI deve evidenziare le competenze e i saperi acquisiti dagli studenti, anche in modo non formale e informale e deve rilevare potenzialità e carenze dello studente, al fine di motivarlo e orientarlo «nella progressiva costruzione del proprio percorso formativo e lavorativo». Si tratta, quindi, di un progetto che può e, nelle intenzioni del legislatore, deve differenziarsi per ogni studente; un percorso che può prevedere l'Alternanza Scuola-Lavoro (oggi ribattezzata PCTO) dal secondo anno di corso, ovvero dai 15 anni, addirittura un anno prima di quando la legge italiana dia la possibilità a un giovane che non voglia studiare di entrare nel mercato del lavoro. La valutazione viene evidentemente ricalibrata sulle UDA e sul PFI, centrandosi sulle competenze.

È evidente che questa strutturazione non fa che porre lo studente in una prospettiva schiettamente professionalizzante fin dal primo anno di corso; una prospettiva peraltro operativa e mai critica, o non si spiegherebbe la riduzione delle discipline umanistiche e storico sociali (la storia può essere ridotta ad un'ora a settimana) in questi istituti. Il tutto sempre nell'ambito dell'autonomia scolastica che permette l'utilizzo della quota di autonomia del 20%, ma anche gli spazi di flessibilità entro il 40% dell'orario previsto per il terzo, quarto e quinto anno. L'istruzione professionale, lungi dal formare cittadini e lavoratori consapevoli e dotati di strumenti di critica in un circolo virtuoso tra sapere pratico e teorico, si mette invece nella prospettiva di formare lavoratori orientati fin da subito verso le esigenze del mercato del lavoro territoriale, come dimostrano il già citato collegamento tra i profili e i codici ATECO, ma anche gli accordi sull'alternanza scuola lavoro e i molteplici progetti più o meno intrusivi nella didattica attuati da queste scuole in collaborazione coi privati. Questa impostazione impoverente della formazione

13 Come rilevabile sul sito indire dedicato ai Nuovi Professionali www.nuoviprofessionali.indire.it. In particolare si veda https://nuoviprofessionali.indire.it/wp-content/uploads/2018/12/ALLEGATO-1_-Competenze-pecup-professionali-area-generale-Def-1.pdf. (ultimo accesso: 17/4/2021).

professionale parla di un Paese che deve sfornare manodopera precaria e adattabile, per un mercato del lavoro privo di programmazione.

Pare importante fare anche un veloce accenno all'introduzione dell'Educazione Civica in tutti gli ordini di scuola (L. 92/2019 e successive *Linee Guida*). Questa disciplina è priva di un monte ore specifico ed è affidata anche alla scuola secondaria di secondo grado all'intero consiglio di classe, che deve trovare il modo di inserirla nell'orario canonico e di valutarla in modo interdisciplinare. Inoltre i suoi contenuti (Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale), dettati dall'alto in totale spregio di un'autonomia che non è dunque reale dal punto di vista delle scelte educative di fondo, sono evidentemente in stretta relazione con gli obiettivi dell'Unione Europea sulla transizione ecologica e sulla società della conoscenza. La complessità e, per certi versi, la vacuità di un'operazione del genere, in una scuola tradizionalmente strutturata per discipline, ha senso solo se questa «disciplina interdisciplinare», senza ore dedicate e senza docenti specializzati, deve essere una sorta di cavallo di Troia che spinge il sistema scolastico verso un generale superamento delle discipline stesse, sempre in quell'ottica di sviluppo di competenze trasversali e general-generiche di cui abbiamo già abbondantemente scritto.

V. L'approccio per competenze: un modello che annulla i saperi

Quanto abbiamo fin qui descritto delinea una vera e propria trasformazione antropologica della scuola italiana, che si sta avviando con sempre maggior velocità sulla strada di una didattica per competenze, per cui essenziale non è apprendere, ma saper mobilitare conoscenze, abilità e atteggiamenti in situazioni inedite. Il quadro qui sommariamente descritto non costruisce un circolo virtuoso tra sapere teorico e pratico. È un quadro lontano dalla visione socio-costruttivista cui l'approccio per competenze pretenderebbe di ispirarsi, che mette in stretta relazione teoria e prassi, nell'ottica di un accrescimento del sapere.

L'approccio per competenze, definito giustamente da Nico Hirtt una mistificazione pedagogica,[14] mira solo ad utilizzare quelle competenze di base (le già citate competenze chiave), declinabili in senso anche iper-semplicistico, all'interno di contesti lavorativi in continuo e perenne mutamento, con il portato di precarietà e povertà che ciò produce nella vita lavorativa. La valutazione, in questo senso, deve servire so-

[14] N. Hirtt, *L'approche par compétences: une mystification pédagogique*, in «Appel pour un école démocratique», 1 octobre 2009, https://www.skolo.org/2009/10/01/lapproche-par-competences-une-mystification-pedagogique/ (ultimo accesso: 17/4/2021).

prattutto a dire quanto lo studente sia in grado di mettere in atto determinate operazioni. Che spazio c'è in tutto questo per il sapere, per quel sapere, soprattutto, che non è immediatamente spendibile, che non è immediatamente verificabile, che si tratti della Commedia dantesca o della teoria della relatività? Per quel sapere che dovrebbe anche essere strumento di emancipazione per chi la cultura non può acquisirla tra le mura di casa, per i figli di quei ceti popolari per i quali la scuola della Costituzione era stata pensata come strumento di emancipazione.

Sia chiaro, la scuola italiana portava in sé elementi di classismo anche prima e ha sempre avuto seri problemi rispetto alla reale diffusione della cultura, alla sua funzione emancipativa, alla relazione tra docenti e discenti, alla questione del ruolo dell'apprendimento pratico e anche della valutazione, con il suo portato di giudizio insindacabile e apodittico. Quello che sembra sia cambiato è che oggi alla base delle scelte di politica scolastica ed educativa c'è la consapevole e malcelata intenzione di fare della scuola uno strumento al servizio del mondo del lavoro, una leva da utilizzare per raggiungere fini economici e non necessariamente sociali, per risollevare un sistema economico e produttivo in crisi, tramite la formazione di lavoratori flessibili, completamente schiacciati sulle esigenze delle imprese, le quali, non potendo immaginare come sarà il mondo del lavoro anche solo tra pochi anni, richiedono competenze generali e spendibili in qualsiasi contesto.

VI. Il sistema nazionale di valutazione

In tutto questo, il ruolo dell'INVALSI e dei test cui obbligatoriamente sono sottoposti gli studenti italiani è quello di certificare lo stato di salute del sistema, ovvero di mostrare quanto il sistema di istruzione e formazione riesca effettivamente a far acquisire le competenze di cui abbiamo parlato, e di farlo tramite prove nazionali standardizzate. Tale valutazione viene svolta sulle competenze di comprensione del testo, matematiche e, dalla scuola secondaria di primo grado, anche sull'inglese. I suoi risultati tornano alle scuole, mettendo in luce punti di forza e debolezza, ma non producono alcun intervento ministeriale, in termini di impiego di risorse aggiuntive a supporto degli istituti in difficoltà. Essi sono invece utilizzati dalla Fondazione Agnelli per stilare la graduatoria delle scuole italiane (Eduscopio), cui tanta eco dà la stampa e che serve solo a dividere le scuole tra quelle d'eccellenza e quelle che non lo sono. Sulla validità di tali test, ci limitiamo a notare che essi, come d'altronde i test PISA (*Programme for International Student Assessment*), approntati dall'OCSE, si basino per l'elaborazione delle

prove e l'analisi dei risultati sul test Rasch, un modello estremamente criticato anche dalla comunità scientifica internazionale, perché rischia di testare solo la capacità di risolvere quel particolare test.[15]

Altrettanto importante è sottolineare che la metodologia adottata da INVALSI e soprattutto dall'indagine triennale OCSE-PISA, che si focalizza sulla capacità degli studenti di utilizzare competenze acquisite a scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita quotidiana e per continuare ad apprendere in futuro (*lifelong learning*), porta ad una messa a confronto su base monodimensionale di sistemi scolastici anche molto diversi tra loro, appiattendo la diversità di storia, di contesti sociali, culturali e persino economici. Ed è necessario ricordare che l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico ha come principale obiettivo la crescita economica dei Paesi membri e per questo fine va utilizzata l'analisi triennale dei sistemi di istruzione. Non stupisce che già in un rapporto del 2001 abbia avuto modo di dichiarare che non tutti gli studenti potranno portare avanti una carriera nei settori dinamici della nuova economia, anzi che gran parte di essi non ne farà parte e dunque che i programmi scolastici non possono essere progettati come se così dovesse essere.[16]

Evidentemente la valutazione del sistema scolastico non ha come obiettivo il suo miglioramento nell'ottica di una crescita umana e culturale degli studenti, ma la sua sempre maggior funzionalità al sistema economico neoliberista, il che comporta una forte differenza di istruzione tra chi è destinato alle professioni di eccellenza e chi non lo è, mirando a garantire ai più un'istruzione di base, adatta a svolgere lavori semplici e sottopagati, in un contesto in continuo cambiamento, in modo che possano facilmente passare da un posto di lavoro ad un altro, da una funzione ad un'altra in un'ottica di piena occupabilità e non certo di piena occupazione.

VII. Quali spazi di azione?

In un contesto così strutturato, dove l'autonomia lasciata alle singole scuole, lungi dall'essere l'istanza democratizzante nata negli anni Settanta, altro non è che l'autonomia di applicare un modello preconfezionato, declinato secondo le esigenze del mondo imprenditoriale

[15] Per la questione dell'affidabilità del test Rasch si legga ad esempio E. Rogora, *I test INVALSI sono scientificamente solidi? I limiti del modello Rasch*, in «ROARS», 31 luglio 2014, https://www.roars.it/online/il-modello-di-rasch/ (ultimo accesso: 17/4/2021).

[16] N. Hirtt, J.P. Kerckhofs, P. Schmetz, *Qu'as-tu appris à l'école?*, Bruxelles, Aden, Éditions, 2015, p.13.

globalizzato, dove la libertà di insegnamento è sempre più un'illusione, è evidente che non è facile trovare spazi di azione possibili. Tanto più difficile appare questo compito alla luce di trent'anni in cui l'unico pensiero educativo e pedagogico che abbia avuto cittadinanza è quello che ha spinto verso questo modello performante di scuola e verso un suo adeguamento al mercato. Le nuove generazioni di insegnanti sono state formate a questo modello e spinte in tale direzione. In questo senso queste conclusioni non possono che essere abbozzate e vogliono presentarsi come spunto per ulteriori approfondimenti e riflessioni.

È evidente che compito di chi fa scuola nel solco di una visione democratica e, ancor di più, schiettamente marxista, è in primo luogo quello di ricostruire un pensiero critico sull'istruzione. È necessario tornare a parlare del rapporto tra sapere teorico e pratico, del ruolo del lavoro nel processo di apprendimento, dell'importanza di una scuola realmente politecnica, di quella «scuola unica, intellettuale e manuale», una «scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale» di cui Gramsci parlava già nei *Quaderni del carcere*[17] e che in questo Paese non è mai diventata realtà. Nella consapevolezza che il sapere vero è sempre un dialogo tra la dimensione pratica e dunque anche lavorativa e quella teorica. I riferimenti devono tornare ad essere quelli della pedagogia critica novecentesca, a partire da quegli autori, come Célestin Freinet, che hanno posto al centro del loro lavoro l'emancipazione delle classi popolari e il rapporto tra formazione e lavoro, intendendo il lavoro come luogo di espressione creativa e realizzazione di chi apprende e non certo come mero momento applicativo o esecutivo, in un quadro precostituito.[18] Questo processo, unito ad una pratica didattica di vera co-costruzione del sapere con gli studenti, in ottica realmente vygotskijana, deve mettere al centro la questione del valore formativo del lavoro e della scuola come contesto dalle potenzialità emancipatorie. Per questo è anche però necessario tornare a porsi nel concreto il problema della relazione tra i profili in uscita dalle scuole e il mondo del lavoro, perché la formazione professionale non può non avere collegamento con il mondo lavorativo, ma questo non significa che debba essere subordinata alle esigenze delle imprese. Certo la cosa più sensata sarebbe

[17] A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 2014, in particolare Q1, § 123, p. 114 e Q.12, § 1, p. 1531.

[18] C. Freinet, L'educazione del lavoro, Roma, Editori Riuniti, 1977.

inquadrare la formazione professionale in un contesto di pianificazione economica ed industriale statale, ma questo richiederebbe un cambiamento di paradigma e riferimenti economico-politici che certo non si intravvede all'orizzonte.

Da un punto di vista pratico e quotidiano è altresì necessario sottrarsi alla logica delle competenze, per quanto possibile, ovvero renderle qualcosa di diverso dalla semplice mobilitazione di saperi, spesso mal acquisiti in una distorta logica di autonomia dello studente, che spesso altro non è che l'autonomia di cercare in rete quel che serve. Bisognerebbe invece valutare in un rapporto concreto, dialogico, reale con gli studenti, lontano dalle false logiche dell'oggettività, che a scuola non può essere mai pienamente data, trattandosi di un contesto fatto da esseri umani, consci che la valutazione altro non è che un momento in cui si fa il punto sul lavoro svolto.

Infine, come docenti, è necessario opporsi a questo processo con quel che rimane degli elementi di democrazia scolastica, a partire dalla funzione didattica degli organi collegiali preposti, come il Collegio dei Docenti, per inceppare sempre e continuamente un meccanismo che mira ad asservire la scuola alle esigenze del neoliberismo, lavorando contemporaneamente alla costruzione di una coscienza di sé e del proprio percorso di apprendimento per i nostri studenti. «Educare l'uomo vuol dire dargli il senso della "prospettiva", il senso, cioè, della gioia per le vie di domani»,[19] che è decisamente altro rispetto al progetto che abbiamo provato ad illustrare.

[19] A.S. Makarenko, *Poema pedagogico*, Milano, Edizioni PGreco, 2017.

Tra educazione e mercato

Valutazione, competenze, innovazione

Cristiano Corsini

Dal punto di vista educativo uno dei pochi tratti di regolarità che ha contraddistinto l'*annus horribilis* che stiamo attraversando è rappresentato dal fatto che anche questa crisi, come ogni crisi, ha lasciato affiorare elementi di irragionevolezza e assurdità che erano quietamente sommersi dalle consuetudini della quotidiana presenza.

Se ci concentriamo sulla didattica, notiamo che questa emersione ha riguardato principalmente la valutazione, che non a caso è da anni l'ambito rispetto al quale la classe docente esprime con maggiore frequenza esigenze formative e, secondo quanto riportato dall'indagine della Società Italiana di Ricerca Didattica effettuata sulle percezioni di 16000 insegnanti nel corso del lockdown, ha rappresentato il momento più critico dell'intero processo di insegnamento-apprendimento.[1]

Sta di fatto che, sin dalla scorsa primavera, le cronache si sono riempite di casi di quella che, a prescindere dalla reale diffusione di tali prassi e dal loro effettivo nesso causale con l'insegnamento a distanza, è stata definita «valutazione da DaD». Già nelle prime settimane di lockdown, soprattutto nella secondaria e nelle università, erano emersi casi di bendature di studentesse e studenti durante le interrogazioni a distanza. Simili fenomeni si sono puntualmente ripetuti in autunno, quando, considerata l'impennata di contagi e decessi che ha

[1] P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD «Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19»*, in «Lifelong Lifewide Learning», 17, 36, 2020, pp. 3-25.

fatto seguito al riavvio delle lezioni in presenza, è stato disposto, per parte delle secondarie, il ritorno all'insegnamento a distanza. In alcuni atenei è stato proposto di richiedere a studentesse e studenti un video della propria stanza prima di svolgere l'esame a distanza, mentre in una scuola i genitori hanno dovuto girare un filmato della verifica e inviarlo al docente.

Troppo spesso, nelle sintesi giornalistiche e nella divulgazione, è alla distanza o, più precisamente, a quella che è stata definita «didattica a distanza», che è stata addossata la responsabilità di certi fenomeni. Non si è in primo luogo tenuto conto di quanto fosse inappropriato definire «didattica a distanza» quanto improvvisato da migliaia di docenti nelle condizioni di forzata distanza che stavano esperendo. Come non era difficile attendersi, e come è stato riscontrato dalle indagini condotte,[2] si è in realtà trattato di un insieme eterogeneo di attività di insegnamento non riconducibili a un'unica idea di didattica. D'altro canto, se è vero che un'idea unica di didattica non impronta le attività condotte nelle scuole da centinaia di migliaia di docenti in presenza, non si capisce perché la distanza avrebbe dovuto comportare una repentina conformazione. Tuttavia, anche attraverso superficiali polarizzazioni tra la didattica in presenza, talvolta definita "vera scuola", e quella a distanza, presentata come necessariamente caratterizzata da dosi variabili di inautenticità, inefficacia e coercizione,[3] si è imposta, sin dai primi mesi, una stucchevole retorica della presenza che ha impedito di inquadrare pedagogicamente la crisi,[4] trasmettendo l'idea che alla didattica a distanza andassero addossate dispersione, iniquità e mancanze negli apprendimenti e che l'insegnamento e l'apprendimento da remoto altro non fossero che «tempo perso da recuperare» (come indicato nell'appello *Non perdiamo altro tempo* dell'Associazione Condorcet, che ha proposto di allungare il calendario scolastico ottenendo un'eco mediatica e consenso). La diffusione di queste retoriche è effettivamente riscontrabile nella tendenza, oramai egemonica nel dibattito pubblico, a intendere con DaD non tanto le rifles-

[2] B. Ciurnelli, D. Izzo, *L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola*, in «Lifelong Lifewide Learning», 17, 36, 2020, pp. 26-43; P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti* cit.; Indire, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, novembre 2020, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf (ultimo accesso: 6/4/2021).

[3] A. Asor Rosa, *Elogio della classe, il luogo del sapere che non può essere cancellato dal web*, in «la Repubblica», 7 maggio 2020; N. Ordine, *Soltanto dubbi, per l'istruzione non c'è certezza*, in «Corriere della Sera», 24 maggio 2020.

[4] C. Corsini, *I costi della presenza a tutti i costi*, in «Cadmo», 2, 2020, pp. 82-93.

sioni pedagogiche e le conseguenti scelte operate da scuole e docenti nella progettazione e nella gestione di esperienze di insegnamento e apprendimento a distanza ma, *sic et simpliciter*, il periodo di chiusura degli edifici scolastici, trascurando che tale chiusura fosse accompagnata da ulteriori restrizioni e vincoli che hanno avuto effetti traumatici sulla gestione della quotidianità, istruzione compresa, e, soprattutto, prescindendo dal fatto che le attività di insegnamento fossero o meno inquadrate didatticamente. La riduzione della DaD al distanziamento e a un affastellamento di esperienze di insegnamento da remoto ha di fatto ostacolato un ragionamento sulle potenzialità e i limiti della didattica a distanza. Un riduzionismo che non è nuovo, e che riguarda anche le didattiche in presenza.

I. L'assurdo valutativo

Quale assurdo emerge da certe prassi valutative? Nello specifico, questi casi indicano che nella valutazione la mancanza di fiducia è spesso data per scontata, a distanza come in presenza, e che a distanza chi valuta sente venir meno il controllo che è imposto da tale mancanza. D'altro canto, se concepiamo la valutazione come premio o punizione, chi valuta assume il ruolo del secondino cantato da De André nella sua *Storia di un impiegato*, e senza la presenza va in crisi.

Tuttavia, la ricerca empirica e lo sviluppo teorico in campo educativo da decenni[5] hanno evidenziato come la valutazione non educhi se è concepita, progettata, realizzata e percepita come dispositivo meritocratico che eroga premi o punizioni ma, al contrario, come processo che produce conoscenze utili a dare forma alle successive attività di apprendimento e insegnamento.[6] Nella concreta prassi educativa non è affatto inconsueto che chi insegna operi una commistione e un'alternanza tra approcci valutativi differenti, anche in considerazione della specifica funzione (sommativa, formativa) assegnata all'accertamento. Tuttavia, a prescindere dalle singole scelte, quello che fa la differenza è la tendenza a concepire la valutazione come strategia di insegnamento. Le evidenze empiriche raccolte sulle concezioni della valutazione da parte di chi insegna[7] individuano tre modi di vedere il proces-

[5] P. Black, D. Wiliam, *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, in «Phi Delta Kappan», 80, 2, october 1998, pp. 139-148.

[6] F. Batini, M. Guerra, *Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. Una revisione sistematica*, in «Pedagogia più Didattica», 6, 2, ottobre 2020, pp. 79-93.

[7] L. R. Harris, G. Brown, *The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students*, in «Assessment in Education:

so valutativo: come mero compito burocratico, come rendicontazione e controllo (di discenti, docenti e scuole), oppure come processo di indagine finalizzato al miglioramento di apprendimento e insegnamento. A differenza delle prime due, la terza visione comporta un attivo coinvolgimento di studentesse e studenti nel processo valutativo e tende a incentrarsi sull'uso di feedback analitici, tempestivi e rigorosi, scelte didattiche a loro volta associate, come è stato riscontrato già a partire dalle prime indagini sull'efficacia scolastica,[8] con risultati di apprendimento migliori dal punto di vista dell'equità e della qualità.

Il problema è allora il perché della valutazione piuttosto che il come, ed è un problema che va affrontato partendo da un presupposto fondamentale: la valutazione educa se è interpretata, a distanza o in presenza, come occasione di insegnamento e apprendimento, altrimenti rischia di rimanere un dispositivo meritocratico finalizzato all'erogazione di classifiche di sommersi e salvati.[9] Una volta accettato questo presupposto, possiamo chiederci, come docenti, attraverso quale valutazione sia possibile insegnare a distanza. Possiamo farlo chiedendo a studentesse e studenti di impegnarsi in attività regolate da una valutazione formativa, attiva e cooperativa. Da questo punto di vista, gli strumenti non mancano, esistono decine di applicazioni e dispositivi utili ma, a conferma che è più un problema di fini che di mezzi, è probabile che la difficoltà maggiore sia quella di scegliere, piuttosto che trovare, quelli più adatti allo scopo.

Premettendo che non esiste una forma valida di per sé di valutazione e che il ricorso esclusivo a un'unica modalità di accertamento (prove oggettive, interrogazioni, compiti di realtà) rappresenta una pericolosa inversione del rapporto tra mezzo (la valutazione) e fini (l'apprendimento), è indubbio che, in presenza come a distanza, il modo più sensato per accertare l'acquisizione significativa di conoscenze e il loro impiego attivo e critico per affrontare problemi impegnativi e complessi sia quello di ricorrere alla valutazione autentica. Pratichiamo questo tipo di valutazione se coinvolgiamo studentesse e studenti nella produzione e nella diffusione di un file audio su un'opera narrativa nella quale ciascun soggetto interpreta un personaggio. Oppure possiamo impiegare la matematica e il concetto di crescita esponenziale – essenziale per comprendere come si diffonde un'epidemia –

Principles, Policy & Practice», 16, 3, 2009, pp. 365-381.

[8] Cfr. J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon, 1997.

[9] C. Corsini, *Ridurre la distanza*, in «gli asini», 75-76, 2020, pp. 140-143.

chiedendo a studentesse e studenti di scrivere e rendere pubblica una critica a un tg in cui è ospitato l'infondato parere di un improvvisato opinionista, il quale ha negato che una crescita oggettivamente esponenziale fosse esponenziale.

Si tratta di lavori che partono dalle conoscenze disciplinari e tornano sulle conoscenze dopo averle poste in rapporto dialettico con l'esperienza. Questo processo valutativo sviluppa la capacità di interpretare e trasformare la realtà attraverso i saperi disciplinari.[10] È indubbiamente una forma di insegnamento, almeno se per "insegnare" intendiamo "imprimere un segno" consentendo a chi apprende di costruire quei modelli di comportamento di ordine intellettuale e motorio che una siffatta frequentazione delle discipline scolastiche permette di fare propri.[11]

Secondo quanto riportato dalla ricerca Indire (2020), nel corso del lockdown ad aver riscontrato un miglioramento nell'autonomia di studentesse e studenti è stata in misura maggiore quella parte di docenti che ha fatto ricorso a una didattica di tipo laboratoriale.

Si può fare anche a distanza, dunque. La valutazione così intesa è un riscontro che accompagna il processo, lo modifica, lo migliora, ci dice se le conoscenze che abbiamo provato a trasmettere come docenti vengono usate in maniera significativa per conferire senso alla realtà, e se così non è ci suggerisce di intervenire di nuovo. La valutazione così intesa è un processo che ricostruisce una vicinanza laddove c'è una distanza che altrimenti rischia di non essere solo fisica, per il semplice fatto che, essendo le regole del gioco incentrate sull'assenza di fiducia reciproca, già prima, nella normale presenza, la distanza non era affatto fisica. Quello che maggiormente risalta, rispetto alle valutazioni descritte in apertura, è che nella valutazione autentica non c'è bisogno di bendare nessuno, anzi è necessario avere lo sguardo vigile, ché la risposta esatta non va riconosciuta, ma costruita selezionando fonti e ragionando sui dati, impiegando le conoscenze disciplinari – frutto di formidabili formalizzazioni di un patrimonio costruito nel passato – per organizzare l'esperienza presente.[12]

[10] F. Batini, C. Corsini, *Insegnare e valutare per competenze*, in *Insegnare e valutare per competenze*, a cura di F. Batini, Torino, Loescher, 2016, pp. 79-98.

[11] C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative* [1995], trad. it, di G. Zuanazzi, Brescia, La Scuola, 2017.

[12] J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], trad. it. di E. Codignola, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014; M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.

II. Tra educazione e mercato: quale valutazione per quali competenze?

Abbiamo visto come sia possibile far agire, in presenza e a distanza, una valutazione che richieda di impiegare attivamente e criticamente conoscenze e abilità per sviluppare competenze. Qui però sorge una complicazione. Il termine competenze è esso stesso evocativo di una delle più rilevanti ambiguità che contraddistinguono il dibattito educativo e, nello specifico, valutativo.[13]

Cosa sono le competenze? Costituiscono un insieme di elementi economicamente spendibili sul mercato, esprimibili nei termini di capitale umano e misurabili oggettivamente attraverso ranking meritocratici che misurano il tasso di competitività di individui, istituti, docenti e intere nazioni? Oppure, dal punto di vista pedagogico, rappresentano un patrimonio di processi incentrati sull'impiego attivo di quanto appreso al fine di sviluppare capacità di elaborazione critica e di intervento trasformativo sulla realtà culturale, sociale ed economica, e la cui valutazione, rifuggendo la retorica meritocratica di una misurazione gerarchica, oggettiva, normativa e puntuale, è intesa in funzione orientativa e basata su giudizi partecipati, intersoggettivi, criteriali e pluridimensionali?

Tertium non datur: altre posizioni non emergono, né queste due sono conciliabili. Non sono conciliabili in primo luogo perché, da un punto di vista più generale, la seconda, che possiamo definire educativa, raccoglie l'eredità dell'attivismo pedagogico orientato in senso radicalmente democratico, mentre la prima, di matrice economicistica, partendo da posizioni egemoniche può accontentarsi di fare ricorso al senso comune. Inoltre, dal punto di vista valutativo, mentre la definizione educativa si fa carico della complessità del costrutto proponendo, come visto, l'impiego di diverse forme di accertamento, la definizione economicistica presenta un'ipersemplificazione estremamente pericolosa. Essa prescrive nei fatti, sotto le innovative spoglie di una flessibilità mai concretamente definita, un curricolo sostanzialmente inteso nei termini di razionalità assoluta che impone come fini dell'attività didattica gli obiettivi misurabili attraverso la somministrazione di test finalizzati all'erogazione di classifiche del capitale umano. Ma il costrutto di competenza, avendo una dimensione cognitiva, attiva, sociale, metacognitiva, evolutiva, situata ed emotiva accusa almeno

[13] M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019; L. Benadusi, *Le molte interpretazioni del concetto di competenze. Una maionese impazzita o ben assortita?*, in «Scuola Democratica», 1, 2019, pp. 41-61.

sei gradi di separazione[14] rispetto a indicatori che, se ben strutturati, generalmente rendono conto, e in maniera molto parziale, solo di una delle sette dimensioni testé richiamate.

Ovviamente, come sempre accade, un problema valutativo non è mai meramente valutativo, ma chiama in causa disfunzioni pedagogiche e metodologiche. Partiamo dalle seconde. A livello nazionale, riscontriamo da questo punto di vista due fenomeni. In primo luogo, abbiamo costruito un sistema di *accountability* che – sulla base dei risultati ottenuti da studentesse e studenti a prove standardizzate "di competenza" – pretende di stimare il "valore aggiunto" di ciascun istituto.[15] A questo si aggiunge la classifica Eduscopio delle scuole secondarie, un'assurdità metodologica che, allo scopo di informare le famiglie, ipersemplifica un concetto complesso come la qualità di una scuola secondaria riducendolo ai risultati ottenuti da studentesse e studenti nel corso degli anni successivi all'ottenimento del diploma e pubblica graduatorie di istituti. A livello internazionale, indagini come Ocse-Pisa, basate sulla somministrazione di test standardizzati, vengono erroneamente concepite nei termini di misurazione delle competenze e dunque del capitale umano e, altrettanto erroneamente, le classifiche da esse generate sono interpretate come graduatorie della qualità, dell'efficacia o dell'efficienza dei diversi sistemi educativi.

È vero che la misura di valore aggiunto non è mai stata validata nel corso degli anni, è vero che la definizione di qualità proposta da Eduscopio non ha alcun diritto di cittadinanza all'interno della letteratura scientifica sull'efficacia scolastica ed è infine vero che indagini come Pisa – non essendo disegni sperimentali, non descrivendo adeguatamente contesti e scelte didattiche e rilevando gli apprendimenti per mezzo di test – non forniscono informazioni valide e affidabili sulla qualità dei processi educativi né misure di competenze.[16] Tuttavia, l'approccio economicistico, cavalcando il senso comune, può permettersi di conservare una posizione di egemonia senza la necessità di esplicitare assunti e valori o di sottoporre al vaglio della comunità scientifica le ipotesi operative che produce. Gli effetti negativi non tardano a emergere. Infatti, questa riduzione delle competenze a capitale umano misurabile oggettivamente e impiegabile come moneta di scambio in un mercato altamente competitivo non denota solo mancanze di natura docimologica e metodologica ma, cosa più grave,

[14] C. Corsini, *I Test TECO sulle competenze in università: problemi e prospettive*, in «Pedagogia più Didattica», 6, 2, ottobre 2020, p. 47-59.

[15] C. Corsini, *Valutare scuole e docenti*, Roma, Nuova Cultura, 2015.

[16] C. Corsini, *Dalle comparazioni alle classifiche*, in «Cadmo», 2, 2019, pp. 40-47.

retroagisce negativamente sulla qualità dei processi di insegnamento e apprendimento e di inclusione. Prova ne sia la tendenza a usare i test come fine della didattica, lasciando che una definizione distorta della competenza impoverisca apprendimento e insegnamento, o quella a selezionare studentesse e studenti in ingresso in modo da non sfigurare nelle classifiche che pretendono di valutare la qualità degli istituti informando l'utente (la famiglia) nella scelta del miglior servizio sul mercato dell'istruzione.[17]

III. Per concludere: il marketing dell'innovazione

Non fondata pedagogicamente e insensata dal punto di vista valutativo, la definizione economicistica delle competenze mantiene una posizione di egemonia anche nel dibattito educativo, tanto che alcune delle voci che contestano la riduzione dell'educazione a mercato tendono a scagliarsi *sic et simpliciter* contro la didattica per competenze. Tuttavia, così facendo, si rischia di introiettare, sia pure con intenti oppositivi, il lessico e le concettualizzazioni proprie della visione manageriale e meritocratica, avallando processi di ipersemplificazione e polarizzazione che fanno torto alla complessità delle faccende educative. In tal modo, oltre a ignorare o a sottovalutare il rapporto tra attivismo e competenze, vengono cancellate con un tratto di penna le esperienze vive di studentesse e studenti che, attraverso una sensata didattica per competenze – supportata da una accorta valutazione formativa – sviluppano uno sguardo critico e trasformativo sulla realtà. Uno sguardo che è del tutto antitetico rispetto all'acquiescente conformismo che, giustamente, rappresenta il bersaglio polemico di tali critiche.

In virtù della capacità del senso comune di "brandizzare" – normalizzandoli e infiacchendoli – processi educativi caratterizzati da una radicale carica trasformativa, riscontriamo simili dinamiche anche in altri ambiti educativi, come valutazione e inclusione. La riduzione della valutazione educativa a una misurazione oggettiva funzionale all'erogazione di graduatorie meritocratiche – attraverso il "valore aggiunto" o i ranking rilasciati da Eduscopio e dall'Ocse che sono stati sopra descritti – conduce all'affermazione di quella forma di teodicea sociale che porta ad attribuire alla sola scuola l'intera responsabilità rispetto al livello degli apprendimenti di studentesse e studenti, assolvendo il sistema sociale ed economico.[18] Si tratta però di un aperto tradimen-

[17] C. Corsini, S. Zanazzi, *Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità*, in «I problemi della pedagogia», 2, 2015, pp. 305-334.

[18] C. Corsini, *Il valore aggiunto in educazione*, Roma, Nuova Cultura, 2009.

to delle potenzialità trasformative insite nella ricerca sperimentale e valutativa. Questa infatti, riconducendo le misure raccolte alle ipotesi, agli assunti e ai valori che consentono di inquadrare i problemi educativi nella loro complessità, è chiamata a dischiudere prospettive di azione che non possono non chiamare in causa il rapporto tra processi educativi e sociali. Sta di fatto che, mentre si susseguono incessantemente riforme più o meno strutturali del sistema educativo, latitano ipotesi di intervento di natura sociale ed economica.

D'altro canto, è possibile rilevare come anche il concetto di inclusione rischi di vedere annichilita la sua carica radicalmente trasformativa. È sufficiente dare uno sguardo all'Index[19] per osservare come l'inclusione costringa a fare i conti con fattori di iniquità che non riguardano esclusivamente il singolo individuo o la singola scuola ma che, operando attraverso dinamiche classiste, abiliste e sessiste, consentono di portare alla luce conflitti che operano a livello sistemico. Ben lungi dall'addossare ai singoli soggetti deficit di normalità, l'inclusione nasce per mettere in discussione la stessa normalità e, da questo punto di vista, avversa radicalmente ogni forma di legittimazione di un sistema che esclude dal punto di vista culturale, sociale ed economico. Ancora una volta però, la tendenza ad addossare alle scuole una responsabilità esclusiva su un processo che chiama in causa l'intera società[20] comporta la sostanziale assoluzione del sistema sociale ed economico e rischia di veder applicati solo formalmente principi che richiedono trasformazioni radicali.

Non è facile contrapporsi a un dispositivo retorico che sembra in grado di sussumere e snaturare ogni ipotesi trasformativa, riconducendola a pratica d'eccellenza da piazzare sul mercato dell'innovazione o imponendola come *benchmark* ai fini di una misurazione meritocratica dell'efficacia. Alla ricerca pedagogica non rimane che sfidare apertamente tali dinamiche disvelando le ipersemplificazioni sulle quali si fondano e verificando puntualmente l'impatto che hanno sulle soggettività coinvolte nei processi educativi.

[19] T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2014.

[20] R. Slee, *How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?*, in «International Journal of Inclusive Education», 17, 8, 2013, pp. 895-907.

Verso la fine della scuola?

Lorenzo Varaldo

Incipit
«In questa scuola gli insegnanti insegnano».
Come è possibile?
«In questa scuola gli insegnanti insegnano e gli alunni imparano».
Non esageriamo.
«Lo Stato si impegna a garantire che in questa scuola gli insegnanti trasmettano una libera cultura, protetta da interessi esterni».
Allora si vuole proprio provocare.

I. La «grande occasione»

Febbraio 2020: nel momento in cui scoppia la pandemia, sorprendentemente, invece di fornire *devices* e linee internet a tutte le famiglie per limitare al massimo i danni formativi, invece di mettersi subito al lavoro per programmare un rientro scolastico con meno alunni nelle classi, più insegnanti per recuperare i mesi persi, organizzare un tracciamento serio dei contagi e tamponi di massa, l'allora ministro dell'Istruzione e un gran numero di esperti dichiarano che ci si trova di fronte ad una «grande occasione».[1] Una tragedia mondiale che porta

[1] Diversi quotidiani riportano questa affermazione, che si ritroverà anche nella *Lettera alla comunità scolastica per la riapertura delle scuole a settembre*, dell'ex ministro Lucia Azzolina, in «Miur.gov», 1 luglio 2020, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Lettera+alla+comunit%C3%A0+scolastica.pdf/5794498d-4612-9e65-74f8-8a788fa2bfdf?version=1.0&t=1593257124535 (ultimo accesso: 29/4/2021).

con sé danni enormi alle nuove generazioni: quale grande occasione può nascondere?

Inizio giugno: nella scuola che chiude l'anno scolastico senza prove scritte agli esami di terza media e di maturità, che è costretta a lasciar scivolare via gli alunni di quinta elementare verso la secondaria senza che nemmeno si possano incontrare per salutarsi, una prima "occasione" viene colta per immettere qualcosa che non ha nulla a che vedere con l'emergenza, sia essa sanitaria o formativa: l'eliminazione dei voti nella scuola primaria.

Fine giugno: il ministro Azzolina nomina un Comitato di diciotto esperti per la riapertura delle scuole. Il mandato prevede anche di «formulare idee e proposte sui possibili sviluppi successivi alla riapertura, con uno sguardo al futuro della scuola italiana».[2]

13 luglio 2020: il Comitato presieduto dal professore di Economia e politica industriale pubblica il suo *Rapporto* sul rientro e sul futuro della scuola. Per il rientro si prevede ben poco (la maggioranza degli alunni rientreranno poi a settembre con una semplice mascherina e del gel all'ingresso delle aule); in cambio il *Rapporto* di ben 150 pagine è dedicato quasi interamente alla «grande occasione».[3]

3 marzo 2021: il Ministero dell'Istruzione pubblica l'ordinanza relativa all'esame di terza media e alla maturità.[4] Da mesi le scuole sono aperte con classi sovraffollate, con la distanza del famoso "metro buccale" tra un alunno e l'altro, con ingressi e uscite che, per quanto scaglionati, concentrano decine e centinaia di bambini, ragazzi, famiglie davanti ai cancelli degli edifici. Ma sorprendentemente il ministero decreta che quando a giugno le scuole saranno semivuote, quando molti insegnanti saranno disponibili perché non impegnati negli esami, quando le lezioni saranno finite e quando nel calendario ci saranno giornate libere, non si potranno fare le prove scritte dei suddetti esami

[2] Comunicato stampa del Miur, *Coronavirus, Azzolina: "Istituito comitato di esperti. Metteremo rapidamente a punto il nostro piano per la Scuola"*, in «Miur.gov», 21 aprile 2020, https://www.miur.gov.it/it/web/guest/-/coronavirus-azzolina-istituito-comitato-di-esperti-metteremo-rapidamente-a-punto-il-nostro-piano-per-la-scuola- (ultimo accesso: 29/4/2021).

[3] *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro. Rapporto finale 13 luglio 2020*, in «Miur.gov», 13 febbraio 2021, https://www.miur.gov.it/web/guest/-/rapporto-finale-del-comitato-di-esperti-istituito-con-d-m-21-aprile-2020-n-203-scuola-ed-emergenza-covid-19 (ultimo accesso: 29/4/2021).

[4] Ordinanza ministeriale n. 52, n.53, n. 54. Esami di stato a.s. 2020/2021: *Scuola, pubblicate le Ordinanze sugli Esami di giugno*, in «Miur.gov», 4 marzo 2021, https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicate-le-ordinanze-sugli-esami-di-giugno (ultimo accesso: 29/4/2021).

di Stato. Vengono invece confermate le prove INVALSI!

Due provvedimenti (l'abolizione dei voti nella scuola primaria e la soppressione delle prove scritte agli esami), un documento di programma: un filo lega tutto.

II. Un progetto che arriva da lontano

Nel 1997, in un documento dal titolo *Riordino dei cicli scolastici*, il Ministro della Pubblica Istruzione, Luigi Berlinguer, presenta la sua riforma. Tra gli obiettivi appare quello di emulare quei Paesi nei quali si delega «molta della preparazione degli studi superiori ai primi anni di Università come nei sistemi anglosassoni, dove i primi anni di Università non si distinguono molto dalla formazione liceale italiana o francese».[5]

L'affermazione avrebbe dovuto sorprendere: un ministero e un ministro dell'istruzione che si prefiggono di abbassare la preparazione delle giovani generazioni?

Invece di indignarsi, la maggioranza degli "esperti" e dell'intellighenzia educativa tace o addirittura approva e rilancia.

In effetti, oltre a prevedere una «riduzione quantitativa dei contenuti», la *Riforma dei cicli* preconizzata da Berlinguer e i successivi provvedimenti che avviano l'Autonomia Scolastica (1997 e 1999) prevedono la soppressione dei Programmi Nazionali e un drastico ridimensionamento del livello degli apprendimenti.

Con la soppressione dei Programmi Nazionali e l'avvento dei "curricoli di scuola", poi definitivamente attuati dal successivo governo Berlusconi con il ministro Moratti,[6] siamo inoltre di fronte alla rimessa in causa del diritto ad avere un'istruzione e una formazione tendenzialmente uguali in tutto il Paese, indipendentemente dalla zona di residenza, dal quartiere, dalla condizione economica e sociale delle famiglie e degli alunni.

Insegnare e apprendere meno da un lato, farlo in modo differenziato da scuola a scuola e da alunno ad alunno dall'altro: le basi della scuola vengono rimesse in discussione. Un progresso di migliaia di anni, partito dalla scuola dell'antichità e passato attraverso le conquiste delle rivoluzioni moderne e poi del movimento dei lavoratori viene calpestato.

[5] *Relazione illustrativa del DL Quadro sulla riforma dei cicli scolastici*, 14 gennaio 1997, in «Archivio Luigi Berlinguer», https://www.archivioluigiberlinguer.it/3956/14-gennaio-1997-relazione-illustrativa-del-dl-quadro-sulla-riforma-dei-cicli-scolastici/ (ultimo accesso: 29/4/2021).

[6] Legge del 28 marzo 2003.

Intendiamoci: come per ogni progetto distruttivo che si rispetti, anche questi intenti vengono ammantati di parole altisonanti: «personalizzazione» dell'insegnamento, «lotta al nozionismo», «mettere l'alunno al centro». Non è ancora arrivato il tempo dell'«inclusione», parola magica che oggi si utilizza a scuola come in un ospedale (dove a causa dei tagli si sceglie chi curare e chi lasciare morire), in un supermercato come in una fabbrica che spreme gli operai, per la lotta all'inquinamento come per un concorso di bellezza; ma insomma, l'offensiva delle parole vuote ad effetto fa il suo ingresso per confondere.

A corollario della riduzione delle conoscenze, si affaccia la "pedagogia delle competenze", orientata ad una formazione "utile", "spendibile", legata direttamente al mondo del lavoro.

Si badi bene: non al dare una prospettiva di formazione per un lavoro stabile in vista del quale acquisire conoscenze e competenze aggiornate, bensì all'affermazione – anch'essa caposaldo del citato documento di Berlinguer del 1997 – che è finito il tempo nel quale prima si studia e poi si lavora, magari nello stesso posto per tutta la vita. In altre parole: l'unica vera competenza da far acquisire ai giovani è quella di sapersi adattare ad ogni flessibilità, precarietà, sfruttamento, in modo che siano capaci di passare da un lavoro all'altro, da un sotto-pagamento all'altro, transitando nei tempi morti – oggi sempre più lunghi – nella disoccupazione.

III. L'ansia di far presto

Sono passati venticinque anni da quei documenti e da quelle teorie. Sistematicamente ripresi da tutti i ministri, di tutti i colori politici, "arricchiti" appunto di nuove espressioni altisonanti che assomigliano più ad un'enciclica papale che a programmi di un'istituzione dello Stato («nuovo umanesimo della scuola», «mettere al centro la persona», «inclusione»), i progetti di allora hanno fatto la loro strada e prodotto i loro danni.

Tuttavia il piano complessivo finale non ha raggiunto il suo obiettivo. Le tante mobilitazioni, gli scioperi, gli appelli, i documenti e i libri scritti per contrastare la strada tracciata da Berlinguer e ripresa dai suoi successori sono riusciti a contenere almeno in parte i danni ingenti che pure le riforme hanno portato.

La «grande occasione» che il Documento del 13 luglio 2020 delinea si concretizza proprio in questo: far passare tutto ciò che non è ancora passato, tutto ciò che non si è realizzato.

Dietro un testo circolare, ripetitivo, un minestrone che mette insie-

me Papa Francesco con la Montessori, Don Milani con la crisi ambientale, le nuove tecnologie con la globalizzazione, l'emarginazione con la crisi economica, l'architettura come "scienza del cambiamento" con i banchi a rotelle, il tutto condito naturalmente con un abuso di termini inglesi che sfiora il ridicolo, si nasconde in realtà un'ansia: bisogna far presto, agire.

Le classi diventano così «gabbie del Novecento», «organizzazioni militar-fordiste», addirittura «trappole» da eliminare. Le discipline vengono rimesse in causa in nome di una inter e multiculturalità senza fondamenta. La «essenzializzazione» (ulteriore) dei curricoli diventa la parola d'ordine. La trasmissione delle conoscenze è bandita. Ma, specialmente, sono il ruolo dell'insegnante e quello della scuola ad essere in pericolo.

IV. Un mestiere rimesso in causa

Il cuore del Rapporto Bianchi del 13 luglio è in una frase: «Agli insegnanti resta la responsabilità di una adeguata rilevazione delle esperienze e dei saperi acquisiti».

Nel progetto di "scuola" preconizzato nel 1997 e che oggi si vuole portare a termine l'insegnante, prima di tutto, tende a non insegnare più. Non è un caso che da anni la parola "insegnante" venga spesso sostituita da "veicolatore", "tutor", "facilitatore", etc.

Perché?

L'insegnante non insegna innanzitutto perché c'è ben poco da insegnare; e c'è ben poco da insegnare perché la trasmissione delle conoscenze non è più un valore.

Il sapere stesso non è più un valore, come abbiamo visto.

Non è un caso che, allora come oggi, la «essenzializzazione» dei curricoli e la riduzione delle conoscenze vengano teorizzate. L'ignoranza viene teorizzata. Alla «riduzione quantitativa dei contenuti» (1997) corrisponde oggi la denuncia dell'«ingozzamento cognitivo», al quale contrapporre «un modello di scuola rispettoso delle modalità di apprendimento del bambino, in cui prevale la qualità dei compiti assegnati alla quantità».

Ma c'è un secondo motivo per il quale l'insegnante non insegna più, nemmeno quel minimo che anche le Riforme intendono preservare, magari sotto forma di "competenze": il suo posto deve essere occupato da altri e per questo al docente non resterà che il ruolo di «rilevare le esperienze» che gli studenti possono fare un po' dappertutto.

Esagerato?

Assolutamente no; sono le direttive europee che spingono per mescolare e mettere sullo stesso piano quella che chiamano l'educazione «formale» (la scuola), quella «semi-formale» (agenzie educative, Ong, associazioni, privati di vario tipo che entrano nella scuola o che svolgono la loro funzione all'esterno) e quella «informale», ovvero un «corollario della vita quotidiana».[7]

La lettura di ciò che scrive l'Ue all'inizio degli anni Novanta è istruttiva:

> Fino ad oggi è stata l'educazione formale che ha dominato la riflessione politica. [...] L'insieme dell'educazione informale rappresenta una riserva considerevole di sapere e potrebbe essere una grande sorgente d'innovazione per i metodi d'insegnamento e di apprendimento [...]. Per avvicinare l'offerta di formazione al livello locale bisognerà anche riorganizzare e ridistribuire le risorse esistenti al fine di creare dei centri appropriati di acquisizione delle conoscenze nei luoghi della vita quotidiana in cui si riuniscono i cittadini, non solo gli istituti scolastici, ma anche i centri municipali, i centri commerciali, le biblioteche, i musei, i luoghi di culto, i parchi e le piazze pubbliche, le stazioni ferroviarie e autostradali, i centri medici e i luoghi di svago, le mense dei luoghi di lavoro.[8]

Oggi, a questo elenco di "nuove scuole" se ne aggiunge una: internet.

Mettere sullo stesso piano la scuola e una stazione ferroviaria significa tendere a "sfilare" al docente il ruolo di insegnante e diluire la questione dell'apprendimento nell'intera società, dove un video su internet, un'esperienza di lavoro o di consumo, un corso tenuto da un privato o dalla scuola, una autoformazione o qualunque altra esperienza nella quale si possa apprendere (cioè in ogni luogo) assumono lo stesso valore.

Per fare questo è necessario istituzionalizzare tutte queste esperienze, cioè de-istituzionalizzare la scuola. È esattamente questa la posta in gioco finale della «grande occasione».

Il progetto presentato nel Rapporto del 13 luglio, attraverso i Patti educativi di comunità, non fa altro che riprendere e approfondire l'Autonomia Scolastica portandola alle estreme conseguenze.

> Avviare, nell'ambito dei Patti educativi di comunità e nel rispetto

[7] *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, Commissione europea, 2000, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf (ultimo accesso: 29/4/2021).

[8] *Ibidem*.

> del Piano dell'Offerta Formativa di ciascuna Istituzione Scolastica, protocolli con le associazioni di volontariato, per supportare le scuole con specifiche expertise in particolare negli ambiti quali lo sport, la musica, l'arte e l'espressività artistica, i nuovi driver della socialità, nonché per l'educazione civica intesa come educazione alla cittadinanza sociale, alla vita quotidiana del proprio territorio, ai problemi dell'ambiente, all'uso interattivo delle nuove tecnologie, anche come occasione di gioco che diventa opportunità di apprendimento a livello centrale.[9]
>
> È necessario pertanto elaborare programmi educativi (capacità di progettazione) con la partecipazione, oltre che di studenti, insegnanti, genitori e familiari, anche di enti territoriali, terzo settore, imprese, mondo dell'associazionismo e delle professioni [...]. Famiglia, scuola e società civile nelle proprie espressioni organizzative, secondo il principio di sussidiarietà, devono offrire alle nuove generazioni proposte interessanti nel quadro di relazioni educative sostenibili, proficue e costruttive.[10]
>
> Agire anche sulla durata delle lezioni va inserito in una prospettiva di organizzazione che tenda quindi a superare lo schematismo degli orari, che lasci spazio ad attività personalizzate nei confronti di ciascun allievo in una logica di raccordo con attività sul territorio.
> In tal modo attività formali, informali e non formali, possono essere egualmente riunite in un progetto didattico organico proposto dalla scuola, che coinvolge le forze locali, le istituzioni, le forze sociali, il volontariato.[11]

Come si può vedere la scuola, luogo di insegnamento e apprendimento sulla base di programmi definiti dallo Stato, uguali per tutti, che consegna saperi e infine titoli di studio con valore legale, riconosciuti nel mondo del lavoro e quindi spendibili, viene sostituita e diluita in una giostra di "esperienze", interne ed esterne, definite ragazzo per ragazzo da tutta una serie di soggetti che agiscono per "il suo bene". Un impressionante paternalismo si nasconde dietro il «mettere al centro la persona con la sua unicità», frase che appunto è più adatta ad un testo di catechismo che ad un programma politico scolastico. Docenti di ogni tipo, animatori, educatori, figure pubbliche e private prendono il posto dell'insegnante dello Stato. L'affermazione «agli insegnanti resta la responsabilità di una adeguata rilevazione delle esperienze e dei saperi acquisiti» mostra tutto il suo significato: al docente non re-

[9] *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro* cit., p. 30.
[10] *Ivi*, p. 25.
[11] *Ivi*, p. 20.

sta che dirigere il traffico di questi studenti, rilevarne e registrarne le esperienze, indirizzarli.

Riavvolgiamo il filo e torniamo al documento del 1997:

> A titolo puramente esemplificativo si potrebbe pensare a corsi mensili, bimestrali, trimestrali, a esperienze organizzate in collaborazione con agenzie esterne, a qualsiasi iniziativa che le istituzioni scolastiche programmino.

V. La scuola dello Stato rovesciata

Dietro la retorica della «sussidiarietà» e della scuola «inclusiva», si delinea dunque l'ingresso massiccio dei privati attraverso i Patti territoriali che tendono, da un lato, a sostituire a poco a poco il docente "all'interno" della scuola, dall'altro, a portare "all'esterno" gli alunni, per accompagnarli in tutta una serie di attività che sono "altro" dalla scuola e che non pertengono alla funzione docente.

La scuola della Repubblica dovrebbe invece essere la scuola dei docenti dello Stato. Gli insegnanti insegnano in essa non perché posseggano la verità o siano gli unici a detenere il sapere, ma perché è loro compito istituzionale trasmettere il patrimonio dell'umanità alle giovani generazioni in modo organico, strutturato, logico e dialogico, sottraendolo agli interessi, alle mode, alle pressioni private.

Solo un insegnante statale, selezionato e poi protetto dallo Stato, può rappresentare la libera cultura che sta a fondamento delle democrazie.

Contrariamente a quanto sostiene la propaganda, se è vero che oggi l'apprendimento può avvenire attraverso vari canali, è solo nella scuola, attraverso il percorso sistematico proposto dai docenti e l'interazione-relazione con i singoli allievi e le classi, che questo sapere può dare all'allievo gli strumenti per dominare la conoscenza, riflettere su di essa in modo organizzato e sistematico e farla diventare la base delle sue scelte autonome di vita e di pensiero.

Ciò necessita però, appunto, di un rapporto stabile classe-docente e allievo-docente, un rapporto libero che solo lo Stato può garantire e che passa attraverso la combinazione tra gli articoli 9 e 33 della Costituzione: la promozione della cultura e la libertà dell'insegnamento. Ciò non può invece accadere in una giostra di "progetti" e convenzioni con enti esterni portatori di interessi privati, come se la scuola fosse un grande internet nel quale si prende un giorno una cosa e un giorno un'altra, aprendo finestre qua e là.

VI. Dimostrare l'ovvio

L'insegnante non insegna, la cultura non è un valore, la scuola non è più scuola.

Sorprendente?

Fino ad un certo punto.

«La guerra è pace, la libertà è schiavitù, l'ignoranza è forza», scriveva Orwell in 1984. Ripetute all'infinito, inculcate attraverso libri, corsi di aggiornamento, documenti, "pesanti come il piombo" le teorie della nuova scuola si insinuano, sommergono il buon senso, si fanno strada. E con il tempo il filo della logica e dell'ovvio si perde.

Ci tocca quindi riprenderlo, dimostrare ciò che in realtà dovrebbe essere banale. Una perdita di tempo necessaria, mi si scusi l'ossimoro.

L'affermazione secondo la quale il conoscere e il sapere non sarebbero più necessari, o quantomeno la scuola dovrebbe ridimensionarne la trasmissione, si basa sostanzialmente su un solo assunto, ingannevole e seducente: la lotta al nozionismo. L'utilizzo strumentale delle parole è mirato a confondere: la nozione, cioè la conoscenza, viene ricondotta necessariamente al nozionismo, cioè alla nozione appresa senza interiorizzazione, ragionamento, collegamento con altre. Che si debba combattere il nozionismo è una banalità; che però la trasmissione delle nozioni debba essere ridotta in nome di questa lotta diventa una dichiarazione di guerra alle nuove generazioni e alla società nel suo insieme.

Se infatti evidentemente non si può apprendere tutto né insegnare tutto (altra banalità), altrettanto evidentemente conoscere e possedere una cultura, la più vasta possibile, rappresenta la base dell'emancipazione, della libertà di pensiero, dello sviluppo dell'intelligenza, del possibile collegamento tra i diversi settori. Questa evidenza lapalissiana contiene il suo contrario: teorizzare l'abbassamento culturale, la riduzione delle conoscenze, il "non-sapere" vuol dire creare persone manipolabili, sfruttabili, condizionate.

Ma non solo. Una funzione primaria della scuola è quella di consegnare alle nuove generazioni tutto ciò che l'umanità ha costruito, dando modo alla società di progredire. Negare o ridurre questa trasmissione significa gettare la società intera verso una regressione generale, appena mascherata dagli sviluppi tecnologici. Da questo punto di vista, non solo la "trasmissione della conoscenza" non è una parolaccia, ma chi la nega si situa fuori dal progresso e dalla formazione di giovani consapevoli, dotati di strumenti di pensiero autonomo.

Anche il rapporto con l'acquisizione di "competenze" non può che

passare attraverso il maggior numero possibile di conoscenze. Si insiste tanto, per esempio, sulla competenza del "saper risolvere problemi" o "ragionare con la propria testa" o ancora "acquisire spirito critico".

Ma risolvere problemi, affrontare situazioni, imparare a ragionare in modo complesso passa attraverso l'istruzione. Quando un bambino impara a contare o a scrivere, quando apprende la tecnica delle operazioni o a risolvere equazioni, quando un ragazzo risolve problemi di geometria analitica o studia la chimica, il greco o il latino, la grammatica, contemporaneamente impara un metodo, un rigore di procedimento, ragiona, riflette.

Lo stesso vale per materie come letteratura, storia, geografia. Quando un ragazzo studia la democrazia nell'antica Atene, la Repubblica nell'antica Roma, la Repubblica francese uscita dalla Rivoluzione, quella romana del 1849 e poi quella italiana del 1946 si dota di strumenti reali per comprendere le radici di ciò che siamo, ma anche per capire che ciò che siamo non è il punto di arrivo della civiltà. Viceversa, studiare "valori" avulsi dalla conoscenza si presta solo al moralismo e a enfatizzare il presente come "ideale", cosa che, al di là della valutazione sul presente che ognuno può avere, è una posizione "anti-progresso" e "anti-cultura".

Svuotare la scuola di conoscenze lasciando spazio alle semplici "competenze" è l'anticamera della manipolazione del soggetto, perché è il sapere più vasto e articolato possibile, dialettico, contraddittorio che permette alla persona di farsi idee proprie.

Mentre la scuola, attraverso la conoscenza e i contenuti, educa al ragionamento, alla riflessione, all'acquisizione di un metodo, essa getta contemporaneamente le basi per il progresso della cultura, della scienza, della società. Ci saranno certamente allievi che apprenderanno le equazioni o l'analisi matematica o le basi della fisica e della chimica, ma non diventeranno mai matematici o fisici o chimici; ci saranno ragazzi che conosceranno la letteratura e la storia, ma non diventeranno mai scrittori o storici. Per questi ragazzi il "risultato" sarà proprio l'arricchimento culturale, delle loro capacità logiche, di risoluzione di problemi, di analisi interiore, una visione globale del sapere fondamentale per ogni uomo e ogni donna. Ma la scuola è rivolta anche ai futuri matematici, ai fisici, ai letterati, agli storici, ai medici, agli ingegneri, ai magistrati: per questi, solo una solida base disciplinare, di "contenuti" e di conoscenze può aprire la porta per "andare avanti". Non si può nemmeno immaginare di comprendere le questioni com-

plesse della fisica, della biologia, della stessa matematica se non si posseggono solide basi in queste discipline; non si può nemmeno pensare di affrontare ricerche storiche o letterarie se non si padroneggia un quadro sufficientemente approfondito della storia e della letteratura. E quanto detto vale per ogni altra materia.

Le discipline rappresentano la base di questo sapere, la sua organizzazione, la possibilità di trasmetterlo alle generazioni future in modo sistematico, dando all'intera società la possibilità di progredire. Qualunque sapere a spot, qualunque tendenza presunta "inter" o "multi" disciplinare alimenta solo il caos, la frammentazione, la parcellizzazione se non si fonda prima di tutto sul sapere disciplinare, su una solida conoscenza dei linguaggi interni alle discipline, delle loro logiche e quindi dei loro contenuti.

Attaccare le discipline in nome dell'inter o multi-disciplinarità significa portare un colpo micidiale ai bambini e ai ragazzi, immettendo elementi di enorme confusione e superficialità, ma anche all'intera società, perché significa togliere le basi proprio per quell'inter e quella multi-disciplinarità che oggi rappresentano spesso le punte più avanzate della scienza e della conoscenza.

VII. Un sapere che rischia di sparire per centinaia di anni

Vent'anni di "riforme" che hanno abbassato il livello dell'insegnamento testimoniano i danni portati dal taglio di contenuti. I fautori della «essenzializzazione» e della «didattica per competenze» evitano di aprire la discussione su ciò che è successo. Svicolano sostenendo che le competenze non sono in alternativa alle conoscenze, anzi si basano su esse.

Parole. Veniamo ai fatti: dal 1997 al 2021 i progetti ministeriali condividono lo stesso scopo, ma se prendiamo in mano un sussidiario degli anni Ottanta ci accorgiamo che i problemi di matematica proposti per la fine della quinta elementare oggi raramente possono essere sottoposti in terza media. Se osserviamo le pagine di storia, geografia, scienze, le letture antologizzate, i testi, constatiamo che l'immagine ha preso largamente il posto dello scritto, anche di una certa complessità. Tutto è semplificato, a volte banalizzato. La conoscenza è sostituita sempre più spesso dall'agitazione moralistica e comportamentale, quando non addirittura dall'indottrinamento.

Alla base di questo fenomeno c'è l'amputazione dei contenuti che si trovavano nei Programmi Nazionali. Se analizziamo quelli del 1985 della scuola elementare notiamo che l'apprendimento della lettura e

della scrittura era un obiettivo della classe prima. Se passiamo alle Indicazioni Nazionali attuali, vediamo invece che questo obiettivo è stato spostato alla seconda. Un piccolo-enorme fatto che determina uno scivolamento di tutta l'istruzione, con danni permanenti che si riversano poi sulle classi successive, sulle scuole medie, sulle superiori. Capacità di comprensione, di logica, di correttezza ortografica, ricchezza del lessico possono essere compromessi in modo irreversibile; combinati poi con il ritardo nell'acquisizione del corsivo, contribuiscono a determinare molti disturbi dell'apprendimento, come alcuni studiosi e associazioni cominciano ad evidenziare.

La questione ha radici fin nella scuola dell'infanzia, dove le nuove "pedagogie" teorizzano di lasciar libero il bambino per tre anni, di non programmare attività e men che meno quelle di pre-scrittura, di non aiutarlo a colorare bene rispettando bordi e riempimenti, di non abituarlo a lavorare composto e seduto, benché evidentemente per un tempo adatto alla sua età. In questo modo si prepara il terreno per ritardare l'apprendimento della lettura e della scrittura.

In matematica lo studio dei solidi nella scuola elementare, con tutto il lavoro manuale ad esso associato, tipico dello stadio di crescita cognitivo-psicologico operatorio-concreto che vive il bambino, è stato abbandonato, causando una limitazione di quello delle aree. Le tecniche delle divisioni non solo si insegnano sempre meno, ma ormai non sono più conosciute da molti giovani insegnanti. Peraltro, le attività che richiedono memorizzazione sono messe all'indice da tempo, come se la capacità di memorizzare non facesse parte integrante non solo del sapere stabile, ma anche dello sviluppo e del mantenimento dell'intelligenza.

Storia e geografia sono tra le materie più colpite. I bambini escono dalla scuola elementare senza un quadro d'insieme, senza sapersi orientare nello spazio e nel tempo, grazie alla trovata "geniale" di far loro studiare la storia solo fino ai Romani e la geografia solo per le Regioni italiane.

In una conferenza tenutasi a Brescia il 1° dicembre 2017, il prof. Lucio Russo mi fece riflettere con una frase: «Esiste veramente il rischio di perdere la conoscenza per qualche millennio. Diventa quindi fondamentale fare almeno un lavoro come quello dei monaci all'inizio del Medioevo, conservare la conoscenza».[12]

[12] L. Russo, L. Varaldo, *La scuola che ci vuole*, Brescia, 1 dicembre 2017; una registrazione dell'evento è disponibile al link https://youtu.be/SkFqQ0cNZPc (ultimo accesso: 29/4/2021). Lucio Russo è un Fisico, docente di calcolo delle probabilità all'Università di Modena, professore Straordinario dal 1981. Dal 1984 professore or-

Questa potenziale perdita riguarda tutti gli ambiti e la scuola rischia di diventarne il vettore principale. Nella stessa conferenza, Lucio Russo raccontava come oggi ci si possa laureare in matematica senza possedere alcune conoscenze di base che un tempo venivano acquisite nella scuola media.

Si potrebbero fare altri esempi; qui mi limito a citare un vero pericolo, già in parte diventato realtà: la perdita della capacità di scrivere. Non mi soffermo in questa sede sull'importanza della scrittura nella formazione del pensiero e in particolare della logica, per l'arricchimento del linguaggio, dei processi di organizzazione delle conoscenze (e dunque di strutturazione del famoso "pensiero critico", a meno di volerlo ridurre a pura animazione moraleggiante e propaganda). Ciò che voglio invece sottolineare è come questa capacità si stia effettivamente perdendo: ormai sono numerosissimi gli studenti universitari e i docenti che non sanno più scrivere correttamente; ma se non sanno scrivere, non possono insegnare a scrivere e questa capacità, nel giro di pochi anni, può perdersi completamente. Negli ultimi concorsi per docenti e persino l'ultimo per dirigenti scolastici non è più previsto il tema, ma solo brevi risposte a quesiti o brevi argomentazioni. I candidati arrivano probabilmente da una scuola che ha ancora insegnato loro a scrivere, ma dal prossimo concorso potremmo avere addirittura presidi che non sanno scrivere!

VIII. Esami, voti, ripetenze

È in questo contesto di disarticolazione della scuola e di rimessa in causa della trasmissione delle conoscenze che si inquadrano i due primi provvedimenti adottati nel corso della pandemia: l'eliminazione (attualmente momentanea, ma comunque ingiustificata) delle prove scritte agli esami di terza media e alla maturità e quella dei voti nella scuola primaria.

Il primo caso è facilmente spiegabile: rientra a pieno titolo nella «essenzializzazione» preconizzata da Berlinguer e oggi invocata come

---

dinario all'Università di Tor Vergata, ha trascorso periodi di studio presso l'Institut de Hautes Etudes Scientifiques e presso la Princeton University. È uno dei massimi storici della scienza in Italia, l'unico con formazione scientifica e non filosofica. Autore di numerosi scritti e saggi, tra cui Id., *La rivoluzione dimenticata, Il pensiero scientifico greco e la scienza moderna*, Milano, Feltrinelli, 1997 e il recente Id., *Perché la cultura classica, la risposta di un non classicista*, Milano, Mondadori, 2018. Nel 1998 pubblicò per Feltrinelli *Segmenti e bastoncini*, forse il primo saggio che sollevava i problemi dell'abbassamento del livello della formazione, in anticipo addirittura rispetto alle prime Riforme che stavano per investire letteralmente la scuola.

quintessenza del "rinnovamento". Rappresenta uno degli attacchi più pericolosi alla formazione delle giovani generazioni. Nel giro di qualche anno la società potrebbe perdere la capacità di scrivere in modo corretto non solo articoli e brevi testi, ma anche libri. Già oggi, moltissime case editrici e testate editoriali hanno rinunciato ai correttori di bozze ed errori di ogni tipo si possono trovare nei testi scritti, anche scolastici; per non parlare dell'uso del congiuntivo che diventa sempre più raro anche tra giornalisti, uomini politici, medici, avvocati e, purtroppo, insegnanti.

Questo risultato è anche il frutto della rinuncia ad insegnare in modo rigoroso la grammatica, in nome di uno spontaneismo fuori luogo che non ha nulla a che vedere con il coinvolgimento del soggetto nella costruzione del sapere e nella trasmissione delle conoscenze. Non c'è nulla di più antidemocratico e spregevole nei confronti degli alunni – i più deboli socialmente in particolare – del non insegnare loro a scrivere e parlare bene, la grammatica italiana (che gioca poi un ruolo fondamentale nell'apprendimento delle lingue straniere), l'analisi logica, nel non abituarli ad ascoltare e comprendere vocaboli meno conosciuti, affinando così il pensiero. Il terreno del linguaggio è infatti uno di quelli su cui si gioca una delle parti più importanti delle differenziazioni sociali e del potere sulle persone.

Ma attenzione: l'eliminazione delle prove scritte non è che l'anticamera dell'abrogazione degli esami e dei titoli di studio, questione che porta con sé quella dei voti.

Andiamo con ordine.

Fino al 2004, ad esempio, esisteva l'esame di quinta elementare, strutturato con prove scritte e un colloquio orale e con gli insegnanti di classe ai quali si aggiungevano due insegnanti esterni designati dal collegio dei docenti. Si trattava di una forma di autocontrollo del sistema sul livello dell'insegnamento, e dell'apprendimento, ma anche di un passaggio educativo importante perché, seppur in modo graduale e protetto (le bocciature erano già allora, per legge, previste in casi rari), gli alunni venivano confrontati ad una prima prova.

Cominciamo a capire oggi il danno che portano quelle educazioni che non sottopongono mai i bambini e i ragazzi alle difficoltà, alle prove, al mettersi in gioco.

In questa sede mi limito tuttavia ad accennare a quest'ultimo problema. Ciò su cui voglio invece mettere l'accento è, appunto, il controllo e l'autocontrollo del sistema affinché la scuola sia effettivamente fonte di istruzione, emancipazione, uguaglianza dei diritti.

Fino agli inizi degli anni Settanta esisteva anche l'esame di seconda elementare, istituito proprio per controllare che effettivamente gli apprendimenti fondamentali per proseguire lo studio fossero acquisiti. Nulla di tragico, nulla di violento, nulla da cui qualche bambino uscisse con trami incredibili; semplicemente, lo Stato si assumeva in modo implicito un doppio incarico: da un lato, mettere le scuole e dunque gli insegnanti nella condizione di svolgere il loro lavoro, dall'altro, verificare che davvero questo lavoro venisse svolto. L'esame – prima quello di seconda e quinta elementare, poi solo più quello di quinta – costituiva un elemento (non l'unico, certamente) di spinta all'impegno e alla serietà da parte di alunni e famiglie.

Questo controllo dello Stato rappresentava dunque un grosso elemento di democrazia, al contrario di ciò che una certa "sinistra" ha voluto far credere. Significava infatti, almeno sulla carta, che lo Stato non solo promuoveva l'istruzione uguale per tutti, ma si predisponeva a controllare che gli alunni, quelli più dotati e quelli meno, quelli che "avevano voglia" e quelli più svogliati, quelli con una famiglia che dava importanza all'istruzione e quelli che invece quasi disprezzavano il sapere, effettivamente apprendessero, raggiungessero gli obiettivi. Gli esami erano quindi parte integrante dell'obbligo scolastico, concetto di democrazia e progresso che comporta anche, in quanto obbligo, un controllo.

Eravamo in un sistema nato al tempo in cui l'istruzione veniva considerata un elemento di unità e sviluppo del Paese, al quale corrispondeva un investimento importante dello Stato.

Certo, va detto che lo Stato e i vari governi non hanno mai spinto a fondo questo loro impegno, che avrebbe comportato di dotare le scuole di mezzi e strumenti per promuovere tutti, non però sulla base dell'eliminazione del controllo, ma su quella del raggiungimento dell'istruzione necessaria. Ciò che è successo è l'esatto contrario di quello che avrebbe dovuto accadere: invece di mettere insegnanti e scuole in grado di perseguire gli obiettivi per tutti, lo Stato ha ridotto gli obiettivi e i contenuti e abrogato i controlli! Ecco il "successo" formativo contemporaneo.

Oggi si procede su due strade parallele: ridurre sempre di più il peso degli esami rimasti (terza media e maturità), anche per svuotare il loro valore legale che ha un rapporto con i contratti di lavoro, contribuendo così all'allargamento dei confini dello sfruttamento dei futuri lavoratori; eliminare addirittura i controlli intermedi e costanti, le verifiche e i feedback che vengono dati ad alunni e famiglie in merito alla raggiungimento reale degli obiettivi e dei contenuti dell'apprendimento, e cioè

i voti o comunque i giudizi.

Nella scuola disarticolata e diluita nell'educazione "informale", senza programmi, senza impegno dello Stato, nella quale il sapere non ha che un valore residuale e secondario, che senso può avere dire ad un bambino o ad un ragazzo se ha raggiunto o meno gli obiettivi e i saperi per la sua emancipazione, a quale livello li ha raggiunti o quanto gli manchi per raggiungerli? Che senso può avere rispettare il suo diritto a non essere preso in giro dicendogli che tutto va bene, che il suo programma "personale", scritto per lui da qualcuno che agisce per il "suo bene" e sa che può arrivare solo fino ad un certo punto, è stato realizzato e può quindi andarsene felice e ignorante con un titolo che non vale nulla a farsi sfruttare, mentre i figli dei ricchi fanno esperienze e frequentano scuole con ben altri programmi "personalizzati"? Che senso può avere una scheda di valutazione uguale per tutte le scuole, che esprima l'unitarietà del sistema e dunque dei diritti?

Per la scuola della teorizzazione dell'ignoranza, per la scuola che si confonde con associazioni, privati, famiglie, profitti e che offre il suo menù *à la carte* diverso da alunno ad alunno, la valutazione e gli esami possono essere aboliti, così come le ripetenze.

Ma naturalmente, come sempre, questo avviene attraverso pompose dichiarazioni sul presunto adattamento della valutazione alle "esigenze personali" dell'alunno, per identificarne "i punti di forza e di debolezza", per il "successo scolastico", per non ferire il bambino e bla bla bla.

Il tutto in nome del grande inganno della scuola di oggi: l'inclusione. In altri termini, ti "includo" paternalisticamente e pietisticamente, ti fabbrico un programma tutto per te, adatto ai tuoi limiti nei quali lasciarti (quale privilegio!), ti dico che hai raggiunto gli obiettivi (ci mancherebbe altro) e, se non li hai raggiunti, che comunque sei sulla strada per raggiungerli (il nuovo sistema di valutazione della scuola primaria elimina le insufficienze). Quindi ti promuovo senza alcuna verifica seria.

Tutti assolti: lo Stato, che così non deve nemmeno preoccuparsi del recupero; i docenti, spinti ad adattarsi; le famiglie e il ragazzo, spesso però disorientati tra il "successo formativo", il non capire molto di che cosa stia succedendo e la sensazione di non avere accesso ad informazioni di una certa importanza.

Una bambina di terza elementare della scuola che dirigo risponde così ad una compagna che le dice di voler fare la maestra da grande, aggiungendo che quando sarà insegnante darà un bel voto a tutti: «Ma

così prendi in giro i tuoi alunni!». *Touché*.

Di fronte alla nuova scheda di "valutazione" adottata nella scuola primaria in piena pandemia al posto dei voti, come previsto, molti genitori – specialmente quelli con mezzi culturali più modesti – si sono rivolti agli insegnanti a febbraio chiedendo: «Ma perché hanno cambiato scheda? Non si capisce nulla con tutte queste voci. Mi dica, ma come va mio figlio?».

«Suo figlio va bene signora – si potrebbe rispondere – va bene e va male come tutti, siamo nell'epoca della "personalizzazione" e della "essenzializzazione", delle "competenze" e delle *expertise*, della rimessa in causa dei titoli di studio. Vada tranquilla, non importa se lei e suo figlio capite, capirete poi, il mondo vi farà capire. E tra qualche anno, quando i soldi del Recovery Fund saranno finiti, le *expertise* potreste doverle pagare, e lei non potrà permetterselo. Vada serena signora, siamo nella scuola dell'inclusione».

Contemporary Humanities

Per una politicizzazione dello spazio digitale

Michele Capasso

> Si può parlare [...] di una lingua della tecnica che non è quella specializzata dei tecnici.
>
> Walter Benjamin

I. Il filosofo e la macchina da presa

In un'intervista televisiva trascritta nel libro firmato con Bernard Stiegler, *Ecografie della televisione*, Jacques Derrida racconta del suo «disagio» rispetto ai dispositivi tecnologici che lo circondano. La descrizione fenomenologica di questo disagio segna l'incipit del suo discorso. È una strategia nota a chi conosca il filosofo francese l'indugiare sulla cornice del discorso, sui presupposti e sulle condizioni in cui è catturato. Questi elementi, soltanto apparentemente "di contesto", rivelano il loro significato sostanziale proprio in passaggi e disconnessioni che per lo più finiscono per restare inosservati. In questo caso, il *disagio*, che potrebbe apparire soltanto come una modificazione «affettiva e psicologica» destinata a scomparire o come un elemento idiosincratico, è indice in realtà di qualcosa di decisivo. L'interruzione che marca l'inizio della registrazione non ha soltanto un effetto *in interiore homine*: il corpo filmato si irrigidisce, la postura si contrae, adattandosi e sviluppando nuove reazioni di difesa all'esposizione ai dispositivi tecnici. Ma dire adattamento è ancora troppo poco: secondo il filosofo francese «non è lo stesso corpo che si sposta e reagisce davanti a tutti questi apparecchi», «a poco a poco un altro corpo s'inventa, si modi-

fica, avanza verso la sua sottile mutazione».[1] Rispetto alla situazione che precedeva la registrazione è in atto una «vera trasformazione del corpo».[2] Per manifestarla, portarla allo scoperto, Derrida si rivolge così all'intervistatore e ai tecnici della *troupe*, violando intenzionalmente la grammatica del *medium*, che non vuole ci si rivolga a chi è dietro la macchina da presa:

> un altro processo si mette in moto: non parlo più, non penso più, non rispondo più allo stesso modo, con lo stesso ritmo di quando sono solo, mentre sogno o rifletto al volante della mia macchina o davanti al computer o davanti a una pagina bianca o di quando sono con uno di voi, come poco fa, come accadrà di nuovo tra un momento, mentre parlo delle stesse questioni ma con un altro ritmo, con un altro ritmo rispetto al tempo e all'urgenza.[3]

Nonostante la presenza sul set delle stesse persone, la cesura segnata dall'esposizione alla macchina da presa genera un cambio di ritmo, un altro tempo, una diversa attualità. La sgrammaticatura che introduce il discorso di Derrida mira a portare in luce quello che l'abitudine relega sotto traccia, producendo anzi l'effetto paradossale di una naturalizzazione di ritorno (oggi si direbbe "disintermediazione"). È il gesto critico-filosofico che lascia emergere una resistenza al tempo dettato dal *format*, dalla sua urgenza comunicativa cui la parola deve adattarsi per corrispondere alla grammatica del *medium* e a tutta la catena di mediazioni che la confezionerà nel prodotto finale. D'altra parte, se queste sono le condizioni dell'espressione pubblica e televisiva, conseguentemente ai fondamenti della sua filosofia, Derrida non oppone un tempo *al di là* dei dispositivi: un tempo umano *prima* della tecnica. Questa mossa è esclusa *ab origine*: gli stessi esempi di un ritmo altro sono presi da *milieux* associati – per usare un'espressione di Simondon[4] – come auto, computer e scrittura. La modificazione tecnica dell'umano è la condizione di esistenza stessa dell'umano. Antropogenesi e tecnogenesi sono inseparabili.[5] Eppure Derrida esordisce esprimendo un disagio, una resistenza. Ed è su questa cesura che dovremo ritornare. Cos'è in gioco in questo *altro* ritmo del parlare e del pensare?

---

[1] J. Derrida, B. Stiegler, *Ecografie della televisione*, trad. it. di L. Chiesa, Milano, Cortina Editore, 1997, p. 77.

[2] *Ibidem*.

[3] *Ivi*, pp. 77-78.

[4] G. Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1958. Cfr. anche Id., *Sulla tecnica*, trad. it. a cura di A. Cariddi, Salerno, Orthotes, 2017.

[5] Su questo ha insistito B. Stiegler, *La technique et le temps*, Paris, Fayard, 2018.

II. L'insegnante e lo schermo

Un disagio simile, se non maggiore, hanno provato tutti gli insegnanti che, nella situazione emergenziale dovuta al Covid-19, si sono improvvisamente trovati davanti ai loro schermi. Da un giorno all'altro, nella maggior parte dei casi senza alcuna preparazione, senza direttive precise e con problemi giuridici del tutto inediti, l'intero mondo scolastico e universitario si è ritrovato in una situazione mai sperimentata prima. A differenza dell'intervista televisiva in cui si era trovato Derrida, che comunque prevedeva la presenza *in carne e ossa* di una *troupe* cinematografica, la situazione della Didattica a Distanza presenta uno scenario degno di un romanzo distopico o di un episodio della celebre serie televisiva *Black Mirror*. Il luogo è la solitudine di una stanza e di uno schermo connesso a distanza attraverso piattaforme finora utilizzate prevalentemente per altri scopi, con studenti neppure visibili in volto (a volte neppure reperibili, a volte del tutto disconnessi). In questa situazione estremamente precaria scuola e università continuano a portare avanti il paziente e meticoloso «lavoro dello spirito».

Eppure il pensiero rassicurante che si tratti di un disagio temporaneo e che prima o poi (si spera più prima che poi) si tornerà fisicamente a scuola non può nascondere i segni della trasformazione in corso. L'emergenza sanitaria ha comportato un'accelerazione del processo di alfabetizzazione digitale, più volte auspicata e in gran parte disattesa, che sta riallineando il nostro paese a una maggiore consapevolezza nell'uso delle nuove tecnologie. Il divario che anni di formazione sulle competenze digitali stentavano a colmare, per motivi intrinseci alla strutturazione dell'offerta formativa e per le continue e spesso contraddittorie direttive ministeriali, ma anche per un pregiudizio ideologico di fondo sulla tecnica, è stato sicuramente ridotto sul campo soprattutto attraverso il continuo scambio di esperienze tra insegnanti (scambio che a sua volta sperimentava nuove e feconde modalità di condivisione online). Una formazione maturata sul campo, a partire da esigenze concrete e inderogabili, ha indubbiamente prodotto ben altri effetti da quella meramente normativa cui siamo abituati. Ma proprio la consapevolezza acquisita sui limiti e sulle potenzialità della tecnologia e dei suoi usi nella didattica è quanto mai necessario che diventi un'occasione per ripensare un ritorno alla presenza liberandoci definitivamente da alcuni pregiudizi che continuano a segnare la discussione su scuola e tecnica.

III. La parola come schermo. Genealogia e ideologia della presenza

Nel dibattito sulla trasformazione in atto nella formazione scolastica e universitaria è intervenuto in modo perentorio e significativo Carlo Sini. Dopo una premessa fondamentale sulla matrice concettuale presenza-distanza (su cui dovremo ritornare), il filosofo ha riassunto il senso più autentico della formazione – non soltanto scolastica – nella costruzione di una comunità in cui la presenza fisica dei corpi in uno spazio rappresenta la condizione imprescindibile:

> la differenza è rappresentata dal fatto che un gruppo di esseri umani si trovi *insieme* ad abitare *uno spazio comune*, destinato a uno scambio di parole (e anche di testi, immagini, musiche, figure, lavagne, gessi e altri strumenti oggi molto sofisticati), scambio nel quale c'è un passaggio di conoscenze, di esperienze e di saperi. E assieme a tutto ciò, c'è naturalmente una esperienza relazionale di vita, con le sue ovvie modalità intersoggettive appassionate, imitative, emulative e affettive. E qui tornerei a Platone, che nelle *Leggi* mostrava che non c'è formazione se non c'è anzitutto capacità di stare fisicamente insieme, costituendo una comunità al tempo stesso libera e rispettosa della legge che si è data. Come in una esecuzione musicale: bisogna imparare come procede e come suona la melodia, che cosa dicono le parole, come si entra a tempo debito, come si accompagnano gli altri, come si esercita il proprio assolo, coraggioso e insieme accorto. Insomma: formazione come arte dinamica della *musiké*.[6]

Sini sottolinea l'importanza dell'esperienza relazionale, «di modalità appassionate, imitative e affettive», attraverso il paragone con la musica in cui i tempi, la comprensione dei ritmi di partecipazione («come si entra a tempo debito», «come si accompagnano gli altri», compreso il proprio «assolo») sono la condizione per la costruzione di una comunità autenticamente libera. Questo continuo esercizio di vita comune è sicuramente il privilegio indiscusso della "modalità in presenza". E che Sini l'abbia ribadito in modo tempestivo ha il senso etico-politico, non scontato, di resistere a poteri e interessi che guardano alla formazione a distanza come il loro territorio d'elezione. Insomma, secondo Sini,

[6] C. Sini, *Pensare la formazione in rete oggi*, in «Mechri», 16 aprile 2020, http://www.mechri.it/SCORCI/LA%20FORMAZIONE%20IN%20RETE/1.%20Sini,%20Pensare%20la%20formazione%20in%20rete%20oggi.pdf (ultimo accesso: 12/4/2021). Sulla musica come metafora di una comunità che lavora insieme cfr. R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, trad. it. di A. Bottini, Milano, Feltrinelli, 2012.

non ne va *soltanto* della scuola, ma dell'intera comunità e dell'esercizio della sua libertà.

Tuttavia questa "presenza" – continua il filosofo – si può considerare come una dimensione davvero altra dalla tecnica? Intanto quello spazio comune è pieno di oggetti tecnici («lavagne, gessi e altri strumenti oggi molto sofisticati»). Questi *oggetti* non sono indifferenti ai processi che guidano la nostra formazione. Di più, essi costituiscono dall'interno la trama delle pratiche educative. Eppure ci sembra *naturale* giustapporre gli oggetti da un lato (tecnica) e il processo educativo e di formazione (spirito) dall'altro. Nella premessa cui facevamo riferimento, Sini non manca di ripercorrere alcuni luoghi ben noti a chi conosca la sua ricerca filosofica. Riprendendo motivi magistralmente esposti in *Teoria e pratica del foglio mondo*, egli ricorda come l'idea di una separazione tra presenza e assenza, e del discredito della seconda nell'ambito della storia del pensiero e della formazione sia molto antica: già Platone temeva che la diffusione della scrittura alfabetica e la pratica universale di lettura dei libri avrebbe potuto impattare negativamente sulla trasmissione del sapere. La radice della giustapposizione tra una parola pura (il dialogo in presenza) e una parola di secondo grado – un simulacro tecnico, che avrebbe potuto *avvelenare* la memoria, esteriorizzandola su supporti materiali – sono niente meno che all'origine stessa della metafisica. D'altra parte, non è il dialogo socratico l'incarnazione di quella pratica in presenza, che rompe con la *sophia* simboleggiata dalla tenda di Pitagora (e attraverso la quale il maestro segna la distanza dal discepolo)? Non è attraverso la rottura della distanza che Socrate libera la filosofia dall'antica saggezza? La questione non è però così semplice come potrebbe apparire:

> Forse la tenda nasconde la parola "pura e semplice"? Ma esiste poi una parola così? È così fatta la parola da poter essere pura e semplice? Sicché la tenda la deformerebbe? In realtà non esistono parole pure e semplici, parole di immediata trasparenza e prive di distanza. Con le parole non si è mai in presa diretta, nemmeno con se stessi. *La parola è già di per sé uno schermo*, sia quando comunico con gli altri che con me stesso. Non sono trasparente a me stesso nelle parole, non mi parlo immediatamente in una trasparenza senza distanza.[7]

Non è un caso che abbiamo esordito con Derrida, la cui filosofia ci insegna a diffidare di un'origine pura, trasparente, incontaminata. Così

[7] C. Sini, *Teoria e pratica del foglio mondo. La scrittura filosofica*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 11.

come a decostruire la coppia metafisica (prima che empirica) presenza-assenza (distanza). Schermi, interfacce – oggi si direbbe un certo *design* della conoscenza – sono sempre stati alla base dell'insegnamento. L'abolizione della tenda di Pitagora *non* cancella, ma riconfigura in modo diverso quella pratica in cui ha luogo la conoscenza. In fondo, le parole (e la filosofia) di Socrate, i *dialoghi* platonici, sono possibili soltanto sulla base della scrittura alfabetica greca. Se dunque una distanza contamina da sempre ogni presenza, l'orizzonte a partire da cui considerare l'oggetto tecnico cambia radicalmente e ci pone dinanzi un compito nuovo:

> questa pratica della lezione a distanza, divenuta per forza maggiore indispensabile e consueta, eserciterà sicuramente la sua influenza sul modo di insegnare e di apprendere; genererà sviluppi, invenzioni, integrazioni ora non immaginabili e, come sempre è accaduto e accade, non solo il tratto formale o banalmente tecnologico-materiale, ma anche quello profondo e sostanziale della pratica formativa ne trarrà conseguenze molteplici, molte delle quali certamente e creativamente produttive di nuovi pensieri e di nuove forme di cultura. Per non dire infine della virtù della ubiquità del messaggio elettronico, che riprende e rilancia con mezzi assai più potenti, più integrali, interattivi e diffusivi le analoghe virtù della scrittura e della stampa.[8]

Com'è già accaduto per la scrittura e la stampa, le possibilità riposte nelle nuove tecnologie – la rete su tutte –, determinano le condizioni per nuove forme di interazione tra i media. Quello che ora vediamo – e in certi casi stigmatizziamo come un fatto puramente tecnico-formale – investirà in modo sostanziale la pratica formativa. La strada da percorrere non è dunque una giustapposizione tra media e presenza, ma la ricerca e la sperimentazione di forme nuove della conoscenza. Prima però di considerare questa prospettiva dobbiamo ritornare a un nodo decisivo e inaggirabile del discorso tra Derrida e Stiegler. Lì si annunciano le difficoltà di questo progetto che oggi più che mai non può non tenere conto dell'intreccio – perverso e difficilmente districabile – tra tecnologia e capitale.

IV. Industrie di programmi e formazione dell'attenzione

Ecografie della televisione non era una semplice conversazione filosofica. L'obiettivo, condiviso esplicitamente dagli autori, era innanzitutto etico-politico: presentare cos'era in gioco nelle nuove tecnologie

[8] C. Sini, *Pensare la formazione in rete oggi* cit., p. 1.

e insieme invitare a una nuova vigilanza critica per non soccombere ai loro usi tossici e omologanti. La costruzione sottesa a un'immagine televisiva era un caso paradigmatico su cui misurare lo spazio per una nuova alfabetizzazione critica ai media. Ma la rivoluzione del *world wide web* era già delineata in scorcio. Sarebbe toccato a Stiegler, che già aveva alle spalle una corposa trilogia sulla tecnica, confrontarsi con quello che avrebbe definitivo il chiaroscuro della rete.[9] Stiegler, riprendendo un motivo derridiano, considera ogni oggetto tecnico nella sua strutturale ambiguità come un *pharmakon*, rimedio e veleno. Se la fase pionieristica di internet era definita dall'idea di una condivisione e diffusione democratica del sapere, quella che viviamo oggi è dipinta a tinte decisamente più fosche come *capitalismo delle piattaforme* (o nella variante più apocalittica «nichilismo delle piattaforme»).[10] La rete, «il medium dei media», rappresenta senz'altro oggi il luogo dove misurare opportunità e rischi della tecnica. Per farlo tuttavia sarebbe ingenuo (o strumentale) non considerare il suo intreccio con il capitale nella sua fase attuale, che Stiegler chiama «iperindustriale». Tanto più se, come sosteneva Simondon, la *tendenza* interna all'individuazione e concretizzazione dell'oggetto tecnico viene orientata e deviata da interessi e contesti di volta in volta diversi.

In un libro dedicato all'educazione dei più giovani, *Prendersi cura. Della giovinezza e delle generazioni*, Stiegler aveva mostrato come questo processo di progressiva contaminazione tra interessi economici e tecnologia fosse già visibile con l'avvento della tv privata e tematica.[11] Ma gli effetti dirompenti di questa trasformazione erano leggibili in modo particolare nel *segmento* rivolto all'infanzia. Industrie di programmi cominciavano a contendersi l'attenzione delle giovani generazioni, sostituendosi al dispositivo di trasmissione generazionale della memoria (rappresentata in particolare dalla funzione dei nonni) e alle istituzioni educative (la scuola su tutte), che nella lenta storia dell'umanità avevano determinato la progressiva formazione di un'attenzione focalizzata (*deep attention*). Se la scrittura alfabetica ha reso possibile la nascita e lo sviluppo di una conoscenza razionale, ogni individuo ne ripercorre le tappe, intrecciando filogenesi e ontogenesi. L'invenzione della stampa, la cultura illuministica e la centralità assunta dalla scuola hanno permesso alle masse di partecipare a questo processo un

[9] B. Stiegler, *La technique et le temps* cit.

[10] G. Lovink, *Nichilismo digitale. L'altra faccia delle piattaforme*, trad. it. di M. Cupellaro e G. Barile, Milano, Università Bocconi Editore, 2019.

[11] B. Stiegler, *Prendersi cura. Della giovinezza e delle generazioni*, trad. it. di P. Vignola, Napoli-Salerno, Orthotes, 2014.

tempo possibile solo alle élite. Proprio considerando la plasticità cerebrale umana, secondo Stiegler, oggi i più giovani rischiano di perdere quanto acquisito con fatica dalle generazioni precedenti: interessi e logica del profitto sono alla base di quelle piattaforme che, grazie alla raccolta massiccia di *big data* e a una sempre più raffinata profilazione degli utenti, si contendono l'attenzione dei giovani, cortocircuitando i processi di «transindividuazione».

A questo stadio, l'esposizione costitutiva alle psicotecnologie opera sempre più su quelle che Stiegler, sviluppando la filosofia husserliana, chiama «ritenzioni terziarie», forme di selezione del vissuto della coscienza mediate dalla tecnologia. Se le ritenzioni primarie sono quelle che ci permettono di trattenere parti del vissuto (percezione), mentre le secondarie determinano la ricomparsa del passato (ricordo), le terziarie, con lo sviluppo dei dispositivi di riproducibilità tecnica, sovradeterminano sempre più le relazioni tra le prime due. Le tecnologie infatti producono a loro volta «oggetti temporali» determinati dal tempo del loro svolgimento, che possono modificare i processi della coscienza, orientandoli e controllandoli. Come già Benjamin aveva fatto notare, l'atto di guardare un film o una trasmissione televisiva determina un'innervazione tecnica della nostra sensibilità, in cui, attraverso un determinato *training* percettivo, la coscienza si adatta al ritmo temporale di tali *media*.

La questioni poste dal capitalismo delle piattaforme sono più che mai all'ordine del giorno, ma – come suggerito dall'approccio farmacologico stiegleriano, lontano da ogni visione irenica o apocalittica della tecnica – vanno comprese per essere combattute e non subite. Una critica degli *hypomnémata* e delle ritenzioni terziarie che questi producono è la condizione per un uso diverso degli oggetti tecnici che ne smascheri e contrasti quello tossico quotidianamente inoculato.

V. Contemporary Humanities

La decostruzione del concetto di presenza ci ha permesso di comprendere come la parola sia già sempre schermo, come sia *ab origine* attraversata da una distanza.[12] Com'è stato detto in modo solo

[12] La metafora della parola come schermo ha in questo caso la funzione strategica di decostruire l'opposizione concettuale presenza/distanza. Questa deve essere intesa come una polarizzazione dialettica di volta in volta leggibile in configurazioni storiche diverse. L'essenza della parola però non può essere intesa come traccia nel senso del decostruzionismo derridiano. Non è possibile affrontare qui questo problema quanto mai essenziale di filosofia della lingua. Ci permettiamo di rinviare a M. Capasso, *La traduzione come forma. Hegel, Benjamin e il laboratorio romantico*, in

apparentemente provocatorio, la rivoluzione alfabetica è *già* algoritmica e digitale.[13] Il riconoscimento della originaria costituzione tecnica dell'umano – che tiene insieme la prospettiva ermeneutico-filosofica di Derrida, Stiegler e Sini – non conduce però a un discorso monolitico sulla Tecnica o a una sua narrazione destinale. Proprio l'attenzione ai supporti in cui si iscrivono le pratiche e la loro costitutiva storicità, ci permette di differenziare, verificare e criticare gli effetti dei dispositivi senza pregiudicarne a priori gli esiti.[14] Infine, dal punto di vista politico-culturale, la consapevolezza filosofica di questa posizione permette di liberarsi da una visione ideologica – e metafisica – della tecnica (o dell'oggetto tecnico) come macchina che si oppone allo spirito. Anche una critica della tecnica contemporanea – che voglia ad esempio enfatizzare la prevalenza della macchinazione sullo "spirito" – non può ingenuamente sorvolare sulla radice di questa opposizione.

Proprio gli effetti performativi di questa visione tecnicistica della tecnica, d'altra parte, alimentano quell'ideologia che dovrebbe invece essere sobriamente decostruita. Un sintomo importante è rappresentato da un discusso articolo di Chris Anderson, intitolato *The end of theory*.[15] L'ex direttore di «Wired» sostiene che le attuali memorie informatiche, dotate di capacità di calcolo e di stoccaggio dati mai sperimentate prima, renderebbero i modelli teorici completamente superflui. Secondo Anderson, imprese come Google, che utilizzano queste memorie gigantesche, più che difendersi da modelli sbagliati, semplicemente *non* devono più decidersi per un modello. La lettura dei *big data*, calcolata con strumenti di impressionante velocità, permette il riconoscimento di *pattern* che vengono tradotti automaticamente in analisi previsionali. In tal modo sembra non esserci più bisogno di un'ermeneutica laddove subentrano confronti diretti di "dati" (dove le correlazioni sostituiscono i nessi causali). È il caso esemplare dell'algoritmo di traduzione adottato da Google translate. Esso è basato su metodi puramente quantitativo-statistici e non ha bisogno né di teorie del linguaggio né di competenze scientifiche (se non quelle dei

«Verifiche», 1-2, 2020, pp. 75-94.

[13] R. Ronchi, *Teoria critica della comunicazione. Dal modello veicolare al modello conversativo*, Milano, Mondadori, 2003, pp. 52ss.

[14] Per un quadro delle prospettive filosofiche più interessanti e attuali sulla tecnica cfr. *Filosofie della tecnica. Teorie, mezzi, prassi*, a cura di M. Capasso e D. Cecchi, in «Pólemos», 2, 2020.

[15] C. Andersen, *The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete*, in «Wired», June 23, 2008, https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/ (ultimo accesso: 12/4/2021). Cfr. B. Stiegler, *La società automatica*, ed. it. a cura di S. Baranzoni, I. Pelgreffi e P. Vignola, Milano, Meltemi, 2019, pp. 61-97.

data scientists). Ora, se questa appare come la soluzione rivendicata con orgoglio dagli ingegneri informatici di Google – una forma di «soluzionismo digitale» direbbe E. Morozov[16] –, chiunque abbia provato a tradurre una poesia o a trasporre un'opera d'arte da un *medium* a un altro è possibile che abbia sentito la resistenza dell'oggetto al passaggio. Ma proprio questa resistenza è l'indice che la traduzione dovrà essere qualcosa di ben altro che un automatismo. Essa diviene un esperimento sull'opera in cui è implicata la sopravvivenza di un contenuto di verità, direbbe Benjamin. Insomma, proprio questo contenuto, che nella teoria dell'informazione costituisce un rumore da eliminare e neutralizzare per garantire una fluidità nella comunicazione, è quel valore che occorre invece preservare.

Qualcosa ad esempio si muove in quell'ambito di studi e ricerche transdisciplinari che si esprime nel perimetro, ancora indefinito e provvisorio, delle *Digital Humanities*. Al di là delle esperienze laboratoriali più interessanti, come quelle dello Standford Humanities Lab e del metaLAB di Harvard, dobbiamo guardare a questi approcci come all'apertura di un campo problematico e di passaggio verso un nuovo modo di fare e divulgare la ricerca.[17] Proprio ciò che viene dato per superfluo dall'ideologia tecnicistica, la necessità di una nuova epistemologia ed ermeneutica digitale, viene qui in primo piano nella riconfigurazione dei saperi e delle discipline umanistiche coinvolti nella rivoluzione digitale. Questa presenta i tratti di una rottura storico-culturale paragonabile alla scoperta della stampa, in particolare con l'affermazione della rete come «strumento privilegiato di produzione, accesso, consolidamento, condivisione e gestione del patrimonio culturale».[18] La potenza di calcolo presente non semplicemente in un personal computer, ma in comunissimo smartphone, e la pervasività della rete pone il problema del ruolo e della sopravvivenza della civiltà del libro – la cultura analogica – nell'infosfera digitale.[19] L'Umanistica digitale s'imbatte in questo problema nel momento della sua nascita, dove la digitalizzazione mas-

[16] E. Morozov, *Internet non salverà il mondo. Perché non dobbiamo credere a chi pensa che la Rete possa risolvere ogni problema*, trad. it. di G. Pannofino, Milano, Mondadori, 2014, pp. 11-28.

[17] Questo approccio problematico e collaborativo è continuamente ripetuto nel libro che prendiamo come riferimento, J. Schnapp *et alii*, *Umanistica_digitale*, trad. it. di M. Bittanti, Milano, Mondadori, 2014. I siti che fanno riferimento ai laboratori di umanistica digitale sono: https://hdlab.stanford.edu; https://metalabharvard.github.io (ultimo accesso: 12/4/2021).

[18] J. Schnapp *et alii*, *Umanistica_digitale* cit., p. 37.

[19] Cfr. L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta cambiando il mondo*, Milano, Cortina Editore, 2017.

siva di testi associata all'analisi computazionale rende possibile nuove pratiche di ricerca. In un secondo tempo, lo sviluppo delle interfacce grafiche (*graphical user interfaces*) e la diffusione del *world wide web* pone la questione della condivisione e comunicazione di questi dati. Se infatti i processi di archiviazione e digitalizzazione di manoscritti, risorse rappresentano senz'altro un'enorme opportunità per la ricerca non lo sono meno oggi per la sua divulgazione e fruizione. Ma si tratta *soltanto* di comunicare e divulgare? In gioco è in realtà ben altro. Una consapevolezza delle possibilità del digitale permette la ricostruzione e il rinnovamento del sapere in forme che ne determinano la sopravvivenza. Come un tempo si copiavano i testi fondamentali, glossandoli, annotandoli, aggiungendo disegni e miniature oggi siamo all'inizio di una riscrittura universale che genererà inevitabilmente nuove pratiche conoscitive. Uno dei compiti dell'educazione potrebbe essere quello di immaginare un'interazione tra le nuove modalità di apprendimento digitale e quelle classiche della nostra formazione: quella del libro *in primis*.[20] A ragione J. Schnapp enfatizza il momento del *knowledge design* (o anche *interaction design*), in cui risuona forte il momento interpretativo.[21] Disegnare un'interfaccia implica la convergenza e la collaborazione di saperi – ma soprattutto degli attori di quei saperi – in grado di aprirsi a dinamiche collaborative e di riconoscimento reciproco (penso ad esempio a figure come editor, programmatori, grafici, curatori). E in questo caso una soluzione tecnica può rappresentare – ben lungi dal soluzionismo di cui sopra – un caso che ha ripercussione sullo statuto epistemico di ciò che si sta studiando o mostrando. La conseguenza di questo approccio sperimentale, conduce Schnapp – come Stiegler e il suo gruppo di ricerca *Ars Industrialis*[22] – a rifiutare gli *a priori* delle

[20] Ritorna qui la questione del tempo dei media e del ritmo che assumono la parola e il pensiero, cui faceva riferimento Derrida. Il libro, ad es., apre a un tempo predisposto alla formazione di un'attenzione profonda. «Con il libro [...] il tempo del testo, il quale è un *oggetto spaziale*, è asservito al tempo della coscienza, dal momento che questo tempo è prodotto da tale coscienza (è essa che vi proietta il proprio tempo, senza controllo meccanico sullo svolgersi del testo, né dunque sul flusso della coscienza in cui si forma una *deep attention*)» (Stiegler, *Prendersi cura* cit., p. 155). Sul rapporto tra libro di testo e «risorse granulari» attingibili nello spazio della rete cfr. G. Roncaglia, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2020.

[21] Si veda anche A. Ferrera, *Knowledge design. A much needed discipline*, in «Nóema», 7, 1, 2016, https://riviste.unimi.it/index.php/noema/article/view/6781 (ultimo accesso: 12/4/2021).

[22] Cfr. il sito dell'*Ars industrialis. Association internationale pour une politique industrielle des technologies de l'esprit*: https://arsindustrialis.org (ultimo accesso: 12/4/2021).

piattaforme tradizionali e dei software proprietari disponibili sul mercato e a guardare con interesse a progetti indipendenti e *open source*.

A nostro avviso, dunque, lo spazio aperto dalle *Digital Humanities*, se non inteso come un rigido paradigma o peggio ancora come un settore disciplinare, può rappresentare l'occasione per sperimentare un diverso approccio alla ricerca e all'insegnamento, complementare a quello disciplinare. Così come potrebbe rappresentare anche per la formazione degli insegnanti una correzione all'idea tecnicistica e utilitaristica di competenza digitale. E forse una correzione più generale all'idea stessa di formazione intesa come una trasmissione *top-down*: tipica delle *Digital Humanities* è una modalità di ricerca comune necessariamente collaborativa e transdisciplinare. Ma soprattutto occupare questo spazio significherebbe rompere la falsa e pericolosa antitesi tra un'educazione umanistica e una formazione tecnica, la prima rivolta al passato e l'altra innovativa e proiettata al futuro. Il rischio è che una concezione ideologica della presenza possa lasciare il campo sempre più a quella tecnica per tecnici che *in abstracto* vorrebbe combattere. E che, nell'alimentare un idealismo per anime belle, smobiliti quel fronte e quelle energie che, criticamente avvertite, potrebbero insieme lavorare a una politicizzazione radicale dello spazio digitale contemporaneo.

Oltre Barbiana

Franco Fortini e Lorenzo Milani*

Lorenzo Tommasini

La riflessione sull'educazione e la pratica didattica che per tanti anni ha occupato Franco Fortini, prima a scuola e poi all'università, rappresenta un versante poco studiato della sua figura intellettuale, ma contemporaneamente anche una componente importante per cogliere appieno il senso di alcuni suoi ragionamenti.

Quanto veniva elaborando e insegnando ai suoi studenti durante le lezioni, infatti, non restava chiuso nelle aule, ma costituiva alimento dei saggi che poi proponeva al grande pubblico su riviste e giornali. Per diverso tempo tuttavia lo studio di questo lato della personalità fortiniana è rimasto in ombra a causa dell'importanza dei suoi scritti, che da soli fornivano ampio materiale di studio, e della mancanza di un'edizione degli appunti presi per le sue lezioni i cui autografi sono conservati presso la Biblioteca Umanistica dell'Università di Siena. Negli ultimi tempi invece si è dimostrata una maggior considerazione verso l'esperienza di insegnamento condotta da Fortini che si è concretizzata in vari articoli e tesi.[1] Il presente intervento si vuole inserire

---

* Il presente contributo nasce dalla revisione di un capitolo della mia tesi di dottorato intitolata *Le lezioni inedite di Franco Fortini. Studio e edizione*, elaborata sotto la supervisione di Niccolò Scaffai presso l'Université de Lausanne in cotutela con l'Università di Siena e discussa il 6 aprile 2020.

[1] Tra gli altri contributi si ricordino almeno: A. Allegra, L. Giustolisi, *Fortini, l'insegnamento e la formazione*, in *Dieci inverni senza Fortini*. Atti delle giornate di studio nel decennale della scomparsa, a cura di L. Lenzini, E. Nencini, F. Rappazzo, Macerata, Quodlibet, 2006, pp. 335-45 e E. Zinato, *Contro la dissipazione, per il sapere comune: Fortini e la didattica della letteratura*, in *Franco Fortini e le istituzioni lettera-*

in questa ripresa di interesse, tentando di mettere a fuoco un momento in particolare dell'elaborazione fortiniana, vale a dire quello del confronto con l'opera di Lorenzo Milani, utile nel delineare per affinità o per opposizione alcune delle idee legate all'educazione.

Gli scritti del sacerdote vengono infatti letti da Fortini con «somma attenzione» ed egli viene a rappresentare «uno degli interlocutori fondamentali di questi anni»[2] a cui dedica alcuni interventi nella seconda metà degli anni Sessanta, dunque durante il periodo di insegnamento negli istituti tecnici, e all'inizio degli anni Ottanta, nel bel mezzo del suo percorso di docenza all'università.

Come riconosciuto da più parti, l'opera e la pratica didattica di Lorenzo Milani sono state tra le esperienze di insegnamento più "rivoluzionarie" del nostro Novecento, proponendo una radicale critica alle istituzioni scolastiche e anticipando alcune delle più importanti istanze del movimento studentesco. Sia le *Esperienze pastorali* del 1958 sia la celeberrima *Lettera a una professoressa* del 1967 vennero infatti viste e discusse dalla parte più ricettiva della cultura di sinistra di quegli anni come dei testi fondamentali che non era possibile ignorare.

In realtà Milani all'inizio del suo percorso ecclesiastico non aveva uno spiccato interesse per le questioni legate alla didattica. È l'esperienza svolta come parroco di San Donato che gli fa toccare con mano una serie di problemi sociali la cui causa è da lui individuata nella mancanza di un'istruzione adeguata. Decide così di fondare una scuola serale popolare per gli operai e qui compie la sua prima e fondamentale pratica d'insegnamento tesa non tanto a proporre una cultura fine a se stessa, come talune esperienze analoghe che pure tenevano altri prelati di campagna o dei quartieri popolari, ma volta a una formazione su concreti problemi del reale partendo dalla considerazione della situazione contingente in cui vivevano gli allievi.

Dopo l'allontanamento da San Donato e l'arrivo a Barbiana Milani, profondamente convinto della bontà di quanto aveva intrapreso, fonda una nuova scuola. Facendo tesoro dell'esperienza passata le dà però delle caratteristiche di novità sconosciute in precedenza. Rispetto a prima, infatti, viene ora tralasciata la priorità dell'insegnamento reli-

rie, a cura di G. Turchetta, E. Esposito, Milano, Ledizioni, 2018, pp. 13-23. Tra le tesi, oltre alla mia già ricordata alla nota precedente, si veda quella di Chiara Trebaiocchi discussa nel maggio 2018 alla Harvard University dal titolo *Re-schooling Society. Pedagogia come forma di lotta nella vita e nell'opera di Franco Fortini*.

[2] A. Allegra, L. Giustolisi, *Fortini, l'insegnamento e la formazione* cit., p. 338.

gioso per puntare verso un'istruzione esplicitamente aconfessionale,[3] ci si rivolge soprattutto ai giovani rifiutati dalla scuola statale e viene radicalizzata la critica all'istituzione didattica ufficiale il cui metodo, che prima ci si proponeva di integrare, è ora respinto duramente come parte costitutiva di un sistema profondamente classista e ingiusto, volto a perpetuare se stesso.[4] Quella di Barbiana è una scuola a tempo pieno che si frequenta volontariamente e in cui vengono valorizzate le attitudini e le capacità dei singoli all'interno di un progetto comune, dove al libro si sostituisce la lettura del giornale e dove si cerca di aprirsi al mondo esterno. È una scuola che travalica i confini dell'istituzione e che aspira a comprendere tutti gli aspetti della vita facendosi educazione nel più alto senso del termine, cioè in quello che la fa coincidere con «il diventare e l'essere uomo».[5]

Il principale problema delle classi subalterne, che all'inizio era individuato nella mancata alfabetizzazione, successivamente si complica. Milani si accorge che saper leggere e scrivere non basta. La vita moderna obbliga chi non vuole restarne escluso ad un «crescendo di prestazioni "intellettuali"» sempre maggiori, per cui il percorso di emancipazione delle classi subalterne diviene sempre più complicato e difficile. Dichiara infatti in maniera significativa:

> Non è un'esagerazione sostenere che l'operaio di oggi, con il suo diploma di quinta elementare, è in stato di maggior minorazione sociale che non il bracciante analfabeta del 1841.[6]

L'idea che alle classi subalterne manchi la capacità di capire la lingua di chi comanda e che sia questo a frenare la loro possibilità di comprensione della società, di consapevolezza e di azione[7] è un tema

[3] Per una prima discussione di questo punto si rimanda a E. Balducci, *La laicità di Don Milani*, in «Paese Sera», 21 gennaio 1983, poi in Id., *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, a cura di M. Gennari, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 68-71.

[4] Per una schematica esposizione delle differenze tra l'impostazione delle due esperienze si rimanda a P. Cristofanelli, *Pedagogia sociale di don Milani. Una scuola per gli esclusi*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1975, p. 62.

[5] *Ivi*, p. 77.

[6] L. Milani, *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1958, p. 169.

[7] «Io nego che i miei parrocchiani che sono montanari, intendano l'italiano, quantunque siano toscani, quantunque usino espressioni dantesche ogni poco, ma non son capaci di un discorso lungo, di un discorso complesso, di una lingua che non sia quella che serve per vendere i polli al mercato di Vicchio il giovedì, o i pettegolezzi delle famiglie» (L. Milani, *Incontro con i direttori didattici presso l'Assessorato all'Istruzione del Comune di Firenze*, in «Scuola documenti», supplemento a «Fogli di informazione. Documenti di collegamento e di verifica per l'elaborazione di prassi

che percorre tutta l'opera di Milani e che infine ritroviamo anche nella *Lettera a una professoressa*. Chi non possiede la parola è discriminato e in balia di chi possiede la parola meglio di lui. È dunque necessario da una parte provare ad impadronirsi della lingua delle classi dirigenti, completamente diversa da quella dei montanari con cui viveva quotidianamente, ma dall'altra bisogna anche rivendicare il ritorno ad un linguaggio "semplice" che ribadisca l'importanza dei legami con la realtà concreta e che sia accessibile a tutti. Come vedremo questo sarà uno dei punti su cui si concentrerà maggiormente l'analisi di Fortini, interessato alla questione della lingua e dello stile proprio in rapporto all'insegnamento e alla trasmissione dei saperi.

Milani riconosce che la cultura dei poveri è diversa rispetto a quella dei ricchi, ma non certo che essa sia inferiore. In tal senso la scuola dovrebbe svolgere un ruolo chiave per garantire pari diritti a tutti, ma a questo fondamentale compito abdica per promuovere chi è già inserito negli ingranaggi della società, rifiutando gli altri.

> Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccino chiamava la radio lalla. E il babbo serio: «Non si dice lalla, si dice aradio». Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola. «Tutti i cittadini sono eguali senza distinzioni di lingua». L'ha detto la Costituzione pensando a lui.[8]

Il rifiuto dei poveri conduce l'istruzione scolastica e la società a una sorta di sclerosi culturale e linguistica, di irrigidimento che danneggia tanto gli uni quanto gli altri in una reciproca incomprensione che infine sfocia in una degenerazione dei rapporti umani.

> Conosco anche i sormenti. Li ho potati, li ho raccolti, ci ho cotto il pane. Lei su un compito m'ha segnato *sormenti* come errore. Sostiene che si dice *sarmenti* perché lo dicevano i latini. Poi di nascosto va a cercare sul vocabolario cosa sono.
> Anche sugli uomini ne sapete meno di noi. L'ascensore è una macchina per ignorare i coinquilini. L'automobile per ignorare la gente che va in tram. Il telefono per non vedere in faccia e non entrare in casa.[9]

alternative nel campo istituzionale», 22, maggio 1975, p. 10).

[8] Scuola di Barbiana [L. Milani], *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 19.

[9] *Ivi*, pp. 115-116.

Milani rivendica l'esigenza di una semplicità del linguaggio come una forma di liberazione per i ceti subalterni che così possono più chiaramente individuare gli oggetti del discorso demistificando truffe intellettuali e ideologie nocive. La lingua può essere dunque vista come portatrice di un diverso modo, comunitario, di intendere e praticare l'educazione e il sapere.

In questo senso «la parola, scoperta e riproposta nella sua purezza e nella sua forza primordiale e genuina permette di leggere i fatti della vita e della storia, di scoprire le responsabilità, di mettere ognuno sul piano che gli spetta, diventa veramente popolare».[10]

Si può cogliere qui, nonostante la necessaria stringatezza della nostra esposizione, la carica dirompente della proposta di Milani e capire i commenti di apprezzamento di cui sarà oggetto da parte del movimento studentesco e, già da ora, anche i motivi dell'interesse che mostrerà Fortini.

Certo, come riconosciuto da più parti, l'esperienza della scuola di Barbiana non è esportabile altrove. Quello è stato un microcosmo reso possibile dalla convergenza di una serie di fattori non replicabili come l'isolamento del piccolo gruppo, il contesto sociale ancora profondamente legato al passato rurale, la debolezza del fattore dialettale.[11] Lo stesso Milani se ne rendeva ben conto.[12]

Nonostante ciò, la sua opera, per certi aspetti anche travisata, restò come un punto di confronto imprescindibile per chi si occupava di educazione e di istituzioni scolastiche tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta.

Il primo momento di confronto esplicito tra Fortini e Milani avviene nello stesso anno dell'uscita della *Lettera a una professoressa*, il 1967, all'interno di una sorta di "tavola rotonda" scritta organizzata dai «Quaderni piacentini». Sul numero del luglio 1967 infatti, dimostrando una grande velocità di ricezione, escono *Tre interventi sul libro di don Milani*, firmati da Elvio Fachinelli, Giovanni Giudici e, appunto, Franco Fortini.[13] Per una piena comprensione di questi brevi saggi è

[10] P. Cristofanelli, *Pedagogia sociale di don Milani* cit., p. 163.

[11] A. Bencivinni, *Don Milani. Esperienza educativa, lingua, cultura e politica. Con antologia di scritti linguistici*, Roma, Armando, 2004, pp. 54-55.

[12] Adele Corradi riporta che Milani «non ha mai pensato alla scuola di Barbiana come un'istituzione destinata a sopravvivergli» (G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, Milano, Baldini&Castoldi, 1996, p. 169).

[13] E. Fachinelli, F. Fortini, G. Giudici, *Tre interventi sul libro di don Milani*, in «Quaderni piacentini», VI, 31, luglio 1967, pp. 271-281. Il testo di Fortini è stato poi ri-

necessario non considerarli separatamente, ma leggerli come un tutto organico. Tale idea è suggerita anche da alcuni richiami interni tra di essi e probabilmente risponde ad una precisa intenzione di chi aveva organizzato il numero.

Il contributo di Fachinelli ha un intento prevalentemente introduttivo-descrittivo. In quasi due intere pagine di fitte citazioni allinea molteplici passi sulla scuola la cui somma dà un'impressione di grande forza espressiva e argomentativa. Si tratta, afferma, del «primo testo cinese del nostro paese» caratterizzato dall'assunzione del punto di vista del «ragazzo contadino, e anche operaio, bocciato a scuola».[14] L'«emozione» che coglie chi legge queste frasi nasce da una rimozione, da una dimenticanza. *Lettera a una professoressa* è il dito puntato contro quella parte di coscienza che ci ricorda a quali condizioni dobbiamo il nostro privilegio intellettuale nelle forme in cui ci è dato e che tendiamo facilmente e volentieri a rimuovere. Ma «la mia rimozione individuale del sociale è parallela alla rimozione sociale degli individui. E ciò che è rimosso [...], questo rimosso permane, sta sempre sveglio, mi deforma dal di dentro anche se lo ignoro».[15] Il libro dunque costituisce la denuncia di una «deformazione» individuale e sociale, ci indica la terribile fragilità della nostra identità personale, basata proprio sui meccanismi di promozione e selezione culturale avversati. Si tratta, secondo Fachinelli, di un'opera che travalica i confini della critica all'istituzione scolastica e, denunciando impietosamente la nostra falsa coscienza, costituisce il presupposto non solo delle proposte avanzate concretamente – come l'abolizione della bocciatura nella scuola dell'obbligo, l'idea che tutti siano adatti a tutte le materie, ecc. – ma anche il primo, timido, segno di quell'utopia che vorrebbe instaurare diversi rapporti tra gli uomini che sembra ora annunciarsi in vari luoghi del pianeta «da Berkeley fino a Barbiana, da San Francisco e da Chicago fino a Canton».[16]

Fortini invece propone una visione più critica dell'opera del priore di

pubblicato con il titolo *Su «Lettera a una professoressa»*, in *Un dialogo ininterrotto. Interviste 1952-1994*, a cura di V. Abati, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, pp. 111-115 e con il titolo *Da «Tre interventi sul libro di don Milani»*, in «L'ospite ingrato», VIII, 1, 2005, pp. 157-160. Si cita dalla prima edizione. Per un inserimento di questi *Tre interventi* all'interno del più generale percorso della rivista cfr. G. Pontremoli, *I "Piacentini". Storia di una rivista (1962-1980)*, Roma, Edizioni dell'asino, 2017, pp. 49-50.

[14] *Ivi* [intervento di E. Fachinelli], p. 271.

[15] *Ivi* [intervento di E. Fachinelli], p. 273.

[16] *Ivi* [intervento di E. Fachinelli], p. 275.

Barbiana, in parte – viene da supporre anche sulla base a quanto scriverà successivamente – perché di seguito all'intervento di Fachinelli.[17] Dopo alcune brevi concessioni positive all'opera, in cui comunque si sostiene che il libro vada letto e che sia ben scritto, Fortini sottolinea come le caratteristiche di «energia immediatezza violenza» considerate in genere delle qualità, abbiamo in fin dei conti anche «un risvolto negativo». E qui la critica si riferisce in modo piuttosto esplicito alla ricerca di immediatezza e al rifiuto della mediazione proposte da una parte di quel movimento studentesco che proprio in quel periodo si stava preparando. Il punto chiave nella valutazione della *Lettera a una professoressa*, afferma, è un altro: «la questione è di sapere a chi e a che cosa serve un libro così»,[18] cioè, al di là dei suoi pregi letterari, qual è la proposta di azione concreta che viene avanzata.

> Quel che ci fa tenere il fiato è quel passaggio – ora oscuro ora aperto – da un problema particolare, grandissimo quanto si voglia, al tema della rivoluzione-salvezza. Dico subito: è un salto, non un passaggio. Al posto del passaggio c'è un uomo, una disperazione, «una mano tesa al nemico perché cambi», la coscienza delle disuguaglianze, la coscienza; c'è una precettistica stupenda, una retorica di forza classica. Una fede e una letteratura. Non una politica.[19]

In quella «mano tesa»[20] – citata ben tre volte nelle tre pagine e mezza scarse dell'intervento per sottolinearne l'importanza e farne una sorta di immagine plastica della critica che viene mossa – Fortini condensa ciò che non lo convince della proposta di Milani.

In tale immagine viene individuato un atteggiamento sostanzialmente falso. Milani, nonostante la critica radicale all'esistente, non vuole negarlo o negare i valori ultimi su cui si regge, ma al massimo indicarne alcune contraddizioni e cercare delle vie d'uscita. La sua proposta, invece di essere «negazione reale e intera» è «collaborazione»,

[17] Una copia della *Lettera a una professoressa* è presente nella biblioteca di Fortini conservata presso la Biblioteca Umanistica dell'Università di Siena (coll. Fortini 126).

[18] E. Fachinelli, F. Fortini, G. Giudici, *Tre interventi sul libro di don Milani* cit. [intervento di F. Fortini], p. 276.

[19] *Ibidem*.

[20] L'immagine è ripresa dal seguente passo milaniano: «Così abbiamo capito cos'è l'arte. È voler male a qualcuno o a qualche cosa. Ripensarci sopra a lungo. Farsi aiutare dagli amici in un paziente lavoro di squadra. Pian piano viene fuori quello che di vero c'è sotto l'odio. Nasce l'opera d'arte: una mano tesa al nemico perché cambi» (Scuola di Barbiana [L. Milani], *Lettera a una professoressa* cit., p. 132).

animata dalla sempre viva speranza della redenzione di chi sbaglia.[21] In questo senso Milani propone una via falsa perché mostra di non accettare «le dolorose trasformazioni dei rapporti reali» necessarie ad ogni vero mutamento.[22] L'altra critica che viene mossa da Fortini è invece quella della mancanza di una vera prospettiva politica. Anche se il libro, viene riconosciuto, tratta argomenti fortemente politici e ha una positiva carica "populista" – intesa come «lotta per i valori del mondo subalterno e per l'eguaglianza» – l'idea di conflitto risulta sterilizzata dalla proposta di azione concreta.

> Ma se la rabbia-amore ha da avere un senso e non rischiare il compiacimento non può che essere trasformazione dei rapporti reali ossia rivoluzione esteriore non rivoluzione interiore ossia conversione. Ora per la trasformazione della società (a partire dalla scuola) qui si propone, in sostanza, il volontariato, il «doposcuola classista»; la *vocazione* non l'organizzazione, l'*immediatezza* non il rapporto tattica-strategia.[23]

Insomma, la proposta di Milani non tiene conto dei meccanismi economici che stanno alla base di quella manifestazione sovrastrutturale che è rappresentata dall'istituzione scolastica e così facendo condanna irrimediabilmente al fallimento la propria prospettiva d'azione.

Alla fin fine la *Lettera a una professoressa* non vuole proporre un ribaltamento definitivo della società, una nuova cultura, ma solo una maggior diffusione della cultura borghese già in essere. Invece, sostiene Fortini, «gli esclusi, gli oppressi sono più gravemente esclusi ed oppressi, oggi, proprio perché partecipano, non perché non partecipano, delle conoscenze della borghesia».

In questo passo, parallelo ma opposto a quello già citato di Milani sullo stato di «maggior minorazione sociale» del povero di oggi rispetto a quello di ieri,[24] si può apprezzare la diversità di visione tra i due e di conseguenza la diversa idea della funzione della scuola. Se per Milani

[21] E. Fachinelli, F. Fortini, G. Giudici, *Tre interventi sul libro di don Milani* cit. [intervento di F. Fortini], p. 277. Annota Fortini: «Il fascino, la chiamata di questo libro-uomo è nella pratica abolizione dei "corpi intermedi": per quanto parli di collettività fraterna, senti che Milani ha in cuore l'Uno-Tutti, uniti dal trattino dell'immediatezza. E gli avversari, i nemici di classe devono essere combattuti ma perché cambino, sono in sostanza dei fratelli separati dall'errore e dall'avarizia» (*ibidem*).

[22] E. Zinato, *La battaglia per il «sapere comune»: Fortini e l'insegnamento*, in «Allegoria», 21-22, n.s., 1996, pp. 204-221: p. 208.

[23] E. Fachinelli, F. Fortini, G. Giudici, *Tre interventi sul libro di don Milani* cit. [intervento di F. Fortini], p. 276.

[24] Vd. nota 6.

lo stato di difficoltà è generato dalla necessità di acquisire un numero sempre maggiore di conoscenze e competenze per poter trattare da pari nella società borghese e dunque l'operaio viene respinto perché lontano e diverso e può trovare un miglioramento nell'acquisizione e nella semplificazione del linguaggio che dovrebbe portare ad un incontro tra le classi, per Fortini invece la questione è opposta, cioè l'avvicinamento alla classe borghese degli esclusi è solo un'illusione che rischia di confondere le parti in lotta e togliere forza alle rivendicazioni degli oppressi e alla richiesta di un modo di organizzare il sapere e la cultura radicalmente diverso.

Inoltre, mette in guardia Fortini, il rischio è quello dello sterile rifiuto del «vecchio privilegio di Pierino», come aveva messo in evidenza anche Fachinelli quando parlava di chi «ha deciso di dimettersi *in persona*, di morire alla cultura così com'è e di rientrare più o meno in fretta nelle file dei Gianni».[25]

Fortini rivendica, come farà anche nei suoi studi sulla funzione dell'intellettuale,[26] il dovere di non vergognarsi del proprio privilegio. La colpa di chi ha potuto formarsi una cultura come vuole la tradizione borghese viene generalmente pagata con «la cecità [...], la strangolazione, l'immiserimento caotico, la falsificazione». È necessario dunque non rinunciare alla condizione raggiunta, soluzione sostanzialmente individualistica che mira solo a salvare la propria coscienza, ma lottare perché cambino le condizioni che quel privilegio hanno generato sfruttando a questo fine anche la posizione sociale che si è ottenuta proprio in virtù di quello stesso privilegio.

D'alta parte in Milani prevale una visione ideologizzata del linguaggio e della cultura dei poveri, contrapposti a quelli borghesi. Ma così facendo, sull'analisi della realtà che mostrerebbe i possibili legami tra le culture e potrebbe esaltare la figura del docente come mediatore tra di esse, prevale l'aspetto della «passione religiosa» tesa a delineare una frontale contrapposizione incapace di cogliere la natura dialettica del rapporto tra le classi.[27] Questo modo di procedere si accompagna

[25] E. Fachinelli, F. Fortini, G. Giudici, *Tre interventi sul libro di don Milani* cit. [intervento di F. Fachinelli], p. 275.

[26] F. Fortini, *Intellettuali, ruolo e funzione*, in Id., *Questioni di frontiera. Scritti di politica e letteratura 1965-1977*, Torino, Einaudi, 1977, pp. 68-73.

[27] «Qui, in questo libro [...] prevale un aspetto dell'autentica passione religiosa e rivoluzionaria: l'aspetto della "nazione", del "popolo scelto", della "città dei santi". Quanto più si insiste sul momento del "tutti", più si privilegiano i poveri, gli oppressi, gli "idioti", insomma gli eletti» (E. Fachinelli, F. Fortini, G. Giudici, *Tre interventi sul libro di don Milani* cit. [intervento di F. Fortini], p. 278).

a «sgradevoli effetti d'eco» stilistici in cui Fortini coglie un rimando al «cattolicesimo di destra, toscano, degli Anni Venti», che va a consolidare i dubbi manifestati fin qui.

In conclusione, sostiene, il libro vive in una costante contraddizione che ne intacca la forza "rivoluzionaria":

> Qui si separano gli uomini troppo e troppo poco: troppo, nella misura in cui non si vuol vedere che la ideologia dominante pervade tutto il linguaggio e non ne esenta il parlar comune (onde ogni docente è, per posizione, bilingue e traslatore); troppo poco, perché la distruzione degli avversari è vista, amorevolmente e cristianamente, come una mano tesa per entrare nella square dance della fraterna gioia non come un processo, molto concreto, di spoliazione, perdita di diritti e di privilegi, immiserimento, umiliazioni, suicidi e fucilazioni.[28]

E ancora, insiste Fortini in chiusa, spostando l'attenzione dagli individui alla specie e marcando le distanze tra la posizione basata sulla fede e quella che si rivolge ad una vera azione politica, rivendicandone la necessità e il primato:

> Mi è chiaro che Milani è della specie d'uomini cui lo sterminio dei viventi e quello dei trapassati, l'irrecuperabilità degli *individui*, spinge alla rivoluzione che dovrebbe, nell'ordine della storia salvarli. Ma è l'antico Iddio, non la storia, a salvare gli individui; la storia, se mai, potrà «salvare» la specie; e allora la «politica» sarà, necessariamente, il contrario di ogni abbreviazione, la «rivoluzione» il contrario di ogni entusiasmo, la «felicità» il contrario di ogni illusione. Chi non regge, scelga la mezza fede, la deviazione estetica, la morte-vita immediata. Altrimenti non resta che il lavoro senza luce e senza alcuna speranza immediata, che è della politica autentica; e che a nulla somiglia tanto quanto la fede autentica e la poesia vera.[29]

L'ultimo dei Tre interventi sul libro di don Milani è il saggio di Giudici che propone un discorso molto personale ricordando l'importanza per lui della lettura delle *Esperienze pastorali*, ritenuto un «avvenimento

[28] *Ibidem*.

[29] *Ivi* [intervento di F. Fortini], p. 279. Un riferimento a questo passo si trova nella lettera di Giudici a Fortini del 9 ottobre 1967: «Avevo pensato di scriverti – ma preferii evitarlo, o forse avevo troppi fastidi pratici intorno – per le parole conclusive del tuo articolo su Milani. Adesso non saprei citarle, ma le ricordo – temo che siano vere, secondo un ideale di santità» (F. Fortini, G. Giudici, *Carteggio. 1959-1993*, a cura di R. Corcione, Firenze, Olschki, 2018, p. 117).

decisivo, sulla via di quella chiarezza che, troppe volte sfiorata, troppe volte si trova comodo perdere nuovamente di vista».[30] La grandezza di quel volume, e poi della *Lettera a una professoressa*, sta nel suo eccedere la causa contingente che ha indotto alla scrittura e il suo farsi portatore di un'idea più vasta. Si tratta di un libro che può essere affiancato all'opera di Fanon e che si può considerare come «uno dei primi contributi teorici che la cultura "europea" abbia prestato alla causa della nuova rivoluzione, alla miseria del mondo che non ha libri».[31]

L'intervento si chiude poi con il racconto dell'incontro tra Giudici e il priore di Barbiana avvenuto a Milano in cui si mette in evidenza la differente prospettiva sulla realtà dei due, più legata – pur con una punta di dispiacere – a schemi intellettuali quella del primo e invece «condizionat*a* [...] da uno scopo concreto di lotta», che poteva apparire anche ingenuo, quella del secondo.[32]

Dunque il giudizio di Fortini sulla *Lettera a una professoressa* all'altezza del 1967 è sostanzialmente negativo, anche se, come s'è accennato sopra ma è bene ribadirlo, la consapevolezza di scrivere un intervento da pubblicare tra altri due che ne davano un giudizio in gran parte positivo probabilmente l'ha indotto a concentrarsi soprattutto sugli elementi di disaccordo per creare una sorta di "controcanto". È dunque da credere che la sua opinione non fosse così radicale come può apparire dalla lettura del saggio staccato dal contesto.

Non è infatti un caso che, appena due anni dopo, l'antologia per le scuole superiori che Fortini cura insieme a Vegezzi si concluda proprio con alcuni paragrafi dedicati a Milani dove vengono antologizzati due brani tratti dalla *Lettera*.[33] In questo caso il tono della presentazione è prevalentemente positivo e nelle righe del cappello introduttivo si sottolinea come il libro presenti un'analisi «severissima, estremista, probabilmente unilaterale», ma anche come abbia il grande «merito di investire il problema alle radici, di rivendicare una reale uguaglianza di possibilità e di prospettive di educazione, di individuare gli interessi economici, sociali, di categoria che, svuotando l'egualitarismo costituzionale, fanno sopravvivere le caste e condannano l'enorme maggioranza alla subordi-

[30] E. Fachinelli, F. Fortini, G. Giudici, *Tre interventi sul libro di don Milani* cit. [intervento di G. Giudici], p. 279.

[31] *Ivi* [intervento di G. Giudici], p. 280.

[32] *Ivi* [intervento di G. Giudici], p. 281.

[33] A. Vegezzi, F. Fortini, *Gli argomenti umani. Antologia italiana per il biennio delle Scuole Medie Superiori*, Napoli, Morano, 1969, pp. 1232-1241.

nazione e ad uno stentato alfabetismo».[34] In questo caso il libro di Milani viene proposto ai giovani ipotetici destinatari dell'antologia come un modello di denuncia che svela la realtà presente dietro il paravento d'ipocrisia costituito dalle false parole di giustizia sociale e di uguaglianza con cui si imbelletta la società. Subito dopo, con alcune citazioni, si fa cenno anche alle «proposte, concrete e idealiste» avanzate dai ragazzi di Barbiana, ma le poche righe a queste dedicate e soprattutto i brani presentati non lasciano ad esse molto spazio.

La visione proposta è dunque diversa da quella che informava il contributo per i «Quaderni piacentini», e ciò probabilmente è dovuto anche al contesto scolastico ed educativo al quale è indirizzata l'opera, in cui si ritiene più efficace esaltare gli elementi positivi che comunque erano presenti nelle pagine della *Lettera*. La funzione che viene ad assumente qui il libro di Milani è dunque soprattutto quella di accusa della falsa coscienza borghese.

L'altro momento centrale della riflessione di Fortini sull'opera e la figura di Milani è rappresentato dal contributo proposto ad un convegno di studi nel 1980.[35] Siamo dunque dopo il lungo decennio degli anni Settanta ed è possibile apprezzare continuità, con la ripresa di alcuni argomenti, ed evoluzioni rispetto alle posizioni manifestate negli anni Sessanta.

Fortini parte dall'analisi della riflessione sul linguaggio di Milani, nella presa di possesso del quale, come s'è notato, il sacerdote individuava la chiave dell'emancipazione delle classi subalterne. Nella scrittura viene dunque visto un male, in quanto usata per difendere i privilegi, ma al contempo uno strumento per il suo superamento che per essere attuato deve percorrere la via della «semplicità e chiarezza».

> È l'opposizione evangelica a ogni discorso che non sia fatto di sì e di no. È rifiuto dell'ambiguo, del trasversale e dell'incerto. La chiarezza che Milani predica è laconismo e assertività. La retorica di cui è disposto in primo luogo a servirsi non è mai quella della logica formale. È quella della dimostrazione della distanza capitale, incolmabile fra la posizione propria e l'altrui. È una chiarezza che esclude il dialogo o lo riduce ad apparenza.[36]

[34] *Ivi*, p. 1232.

[35] F. Fortini, *La scrittura di Lorenzo Milani*, in *Don Lorenzo Milani*. Atti del convegno di studi (Firenze, 18-20 aprile 1980), Firenze, Comune di Firenze, 1981, pp. 177-83, poi in Id., *Saggi ed epigrammi*, a cura di L. Lenzini, Milano, Mondadori, 2003, pp. 1540-50. Si cita da questa seconda edizione.

[36] *Ivi*, p. 1541.

Milani, ci dice Fortini, ha un'impostazione rigida, non cerca di convincere, la sua è solo una «*conferma* di campo» che presuppone una persuasione già avvenuta. E per questo mette in opera una serie di abili ed efficaci artifici retorici volti ad ingraziarsi il lettore indicando in un terzo il comune nemico.

Questa sicurezza porta a una «tale fiducia nel valore della parola esatta [...] che il mondo sembra costituito più di parole e di cose o di cose-parole che di relazioni o rapporti».[37]

L'impostazione "assoluta" data da Milani alla sua visione della lingua rappresenta il principale limite del suo pensiero e della sua opera. Infatti i due elementi del tema chiave, costituito dal «rapporto fra linguaggio "naturale" (o della comunicazione corrente) e sistemi linguistici monologici (o propri dei discorsi scientifici)»,[38] vengono trattati dal sacerdote come degli opposti inconciliabili. Il secondo dev'essere annullato e ricondotto al primo in nome di quella chiarezza che sola, a suo dire, può garantire comprensione e libertà. Fortini invece, con Habermas, ritiene necessario porre delle mediazioni tra linguaggio naturale e linguaggi monologici per cui l'insegnante assume le funzioni di un traduttore. In fin dei conti lo stesso linguaggio quotidiano per come viene trattato da Milani assume i connotati di una convenzione che nega quei caratteri d'immediatezza che si credeva di individuare in esso.

Certo Milani non rifiutava la mediazione, insita nella sua stessa missione sacerdotale, ma non la vedeva nel proprio linguaggio che procede per silenzi, pause da versetto biblico e risponde ad un'idea di «risparmio della parola» che si staglia nelle menti dei lettori nella sua assolutezza e agisce assertivamente con un doppio effetto: da una parte il «rinvio della parola all'interlocutore avversario», che serve a sottintendere la sua confusione e la sicurezza di chi parla, e dall'altra il «rinvio del proprio silenzio alla sterminata foresta del da sempre saputo» conferendogli così un'aura di verità inoppugnabile.[39]

In tale "risparmio" si può vedere l'opposto del programma proposto pochi anni dopo da Fortini per una "ecologia della letteratura"[40] che

[37] *Ivi*, pp. 1545-1546.

[38] *Ivi*, p. 1543.

[39] *Ivi*, p. 1545.

[40] F. Fortini, *Per una ecologia della letteratura* e *Quando è necessaria una quota di silenzio*, in «Corriere della Sera», 11 e 21 maggio 1984, poi con il titolo *Per una ecologia della letteratura*, in Id., *Insistenze. Cinquanta scritti 1976-1984*, Milano, Garzanti, 1985, pp. 279-292. Va tuttavia sottolineato come questo scritto costituisca l'esposizione più compiuta di una riflessione che Fortini portava avanti ormai da anni e che

invece si presentava come un coerente piano culturale ed educativo dove il silenzio non aveva un valore retorico-persuasivo ma pienamente politico.

Proprio in queste contraddizioni appena descritte sta la vera «tragicità di Milani» e non nel suo, come pure era stato suggerito, «stare come una pietra fulminata davanti all'Eterno». Il sacerdote pone delle questioni reali, ma poi restando all'interno di un sistema retorico ereditato da una lunga tradizione propone una visione lineare e non dialettica della comunicazione, «non è sfiorato dal sospetto che il linguaggio abbia dei buchi neri o che la scrittura sia sempre a doppia faccia».[41]

Fortini ammette esplicitamente: su questo punto «con lo stile di Milani c'è un dissenso che continua inalterato e tormentoso». Mentre il sacerdote conduceva le sue esperienze didattiche prima a San Donato e poi a Barbiana impostandole, almeno a parole, nel modo prima descritto, Fortini cercava invece di operare delle mediazioni linguistiche nel tentativo di «dar forma a un nuovo linguaggio comunicativo da destinare alla media pubblicistica italiana». Sul lungo termine però è necessario prendere atto del fallimento di entrambe le ipotesi, travolte dalla «potenza dei mezzi di manipolazione di massa» di fronte ai quali non era sufficiente comprenderne le tecniche, ma si sarebbe dovuto mettere in campo la «forza politica necessaria a gestirli o a distruggerli».[42]

Tanto l'esperienza di Barbiana quanto il tentativo di Fortini invece si risolsero in un fallimento davanti alla dissoluzione dei rapporti sociali e culturali imposta dall'industria culturale e favorita dal movimento sessantottesco che fornì gli «enzimi» necessari per accelerare il processo.

Quello che però è possibile ancora riprendere ed usare dell'esperienza di Milani e della sua scuola è altro:

> Il nucleo per noi sempre prezioso della pratica di scrittura di Milani è invece [...] quello del rapporto fra la scrittura e la mediazione pedagogica alla verità. Scrive Oscar Negt a proposito di Ernst Bloch, e riassumendone l'insegnamento, che «senza l'adesione della teoria, riconosciuta e rappresentata per la vera, al contesto di vita degli individui, che si tratta di spiegare e di forzare, non è ancora chiuso il circuito fra coloro che producono visioni di largo respiro della natura e della società e sanno maneggiarle e coloro che hanno bisogno di queste visioni per superare la loro inconsapevolezza, la loro dipendenza e infelicità». Milani avrebbe re-

era già affiorata in scritti precedenti.

[41] F. Fortini, *La scrittura di Lorenzo Milani* cit., p. 1549.

[42] *Ivi*, p. 1547.

> spinto con orrore l'idea che la verità di cui era sacerdote potesse essere equiparata a una «teoria»; eppure il processo e la tecnica delle rispettive «propagande» hanno una somiglianza non solo apparente.[43]

È sulla base di questa considerazione che in un articolo dell'anno successivo Fortini può inserire Milani, accanto a Gramsci, Simone Weil e Adorno in un breve elenco di coloro che hanno indicato «i compiti di un sapere che da tutti tornasse a tutti».[44]

Il tema chiave su cui batte il discorso di Fortini è sempre quello del linguaggio. Da questo punto di vista non è possibile accettare l'impostazione milaniana; e tuttavia il priore di Barbiana rappresenta un atteggiamento che esercita un forte richiamo, è l'estremo e più avanzato punto d'arrivo di una tradizione che non può essere del tutto disconosciuta.

Nel saggio del 1967, Fortini accennava quasi di sfuggita ma senza rifiutarla, alla possibilità che «i personaggi scolari e insegnanti» presentati nella *Lettera a una professoressa* siano «figure di tutti noi»,[45] usando un termine particolarmente connotato all'interno della sua produzione saggistica. Milani e la sua esperienza scolastica rappresentano il tentativo di affermare un diverso tipo di rapporti umani, probabilmente superato dagli eventi, a cui si ripensa con nostalgia, nel quale è riconoscibile un esempio fallito ma ancora prezioso e che dev'essere comunque tenuto in considerazione perché contiene degli elementi riutilizzabili.

Come forse si sarà notato, in questi scritti di Fortini emerge qualcosa che va al di là del comune tono utilizzato per un intervento, per quanto partecipe, ad un convegno. Ciò è dovuto al fatto che è possibile cogliervi una sorta di «carattere autobiografico».[46] L'atteggiamento fortiniano verso il priore di Barbiana risente infatti anche di una componente emotiva che mantiene una carica ambivalente: si tratta di un misto di affetto, "cura", e di ripulsa, "rancore", condensato nel termine dantesco e montaliano della "rancura".

> Direttore di una sacra rappresentazione o psicodramma, aveva

[43] *Ivi*, p. 1544.

[44] F. Fortini, *Per uno stato civile dei libri*, in «Corriere della Sera», 10 ottobre 1981, poi con il titolo *Per uno stato civile del libro*, in Id., *Insistenze* cit., pp. 85-89. Si cita da questa seconda edizione. Il passo a cui si fa riferimento si trova a p. 87.

[45] E. Fachinelli, F. Fortini, G. Giudici, *Tre interventi sul libro di don Milani* cit. [intervento di F. Fortini], p. 276.

[46] M. Ranchetti, *Fortini e Milani*, in «Antologia Vieusseux», n.s., 31, 2005, p. 17.

> per posizione l'investitura di chi è superiore alle parti e alle classi nel momento medesimo in cui proclamava di non poter parlare se non la lingua di una sola di esse. Di prete infatti, non di frate; di padre, non di fratello, è la sua scrittura. La rancura che proviamo verso di lui è probabilmente, come dice il poeta, quella che ogni figlio ha verso il padre.[47]

In questo virare improvvisamente verso una dimensione personale con una nota quasi intima alla conclusione del discorso giocato su tutt'altri piani, emerge forse un tratto di insicurezza nel giudizio definitivo, parallelo a quel «"disagio"» manifestato da Fortini verso Milani, che ci è testimoniato da Sandro Lagomarsini, dovuto al trovarsi a «dover districare la scrittura (l'opera letteraria) dalla vita, operazione per lui oltremodo sgradevole».[48]

Forse parlare di "disagio" è eccessivo (tant'è che Lagomarsini pone il termine tra virgolette), ma sicuramente permane un'ambiguità irrisolta che impedisce un giudizio definitivo sulla figura e sull'opera del priore di Barbiana nel suo complesso e in particolare verso la validità della sua esperienza educativa e pedagogica.[49]

Tale posizione, basata su una sorta di adesione che tende però già al superamento e alla ricomprensione all'interno di un discorso più ampio ed articolato, è splendidamente riassunta in chiusa ad una lettera che Fortini manda a Giorgio Pecorini in risposta ad alcune sue note dove veniva sottolineata l'incapacità degli intellettuali a comprendere

---

[47] F. Fortini, *La scrittura di Lorenzo Milani* cit., p. 1550.

[48] S. Lagomarsini, *Esperienze educative a confronto*, intervista a cura di M. De Filippis, in «L'ospite ingrato», VIII, 1, 2005, p. 191.

[49] Secondo Lagomarsini il rifiuto più esplicito di Milani da parte di Fortini è da individuare nei versi di *Per Serantini* (F. Fortini, *Per Serantini*, in «Unità proletaria», 8 gennaio 1973, poi più volte ripubblicato con lievi varianti nel titolo ed infine accolto in Id., *Saggi ed epigrammi* cit. pp. 1031-1032) dove Fortini rifiuta come compromesso con il potere chi «si consuma con / rabbia o devozione» (vv. 14-15). In questi due tipi Lagomarsini vede adombrate le figure di Pasolini e Milani. Eppure, aggiunge, il giudizio di Fortini è sempre segnato da un «dubbio» sulla vera natura dell'opera di Milani (S. Lagomarsini, *Esperienze educative a confronto* cit., p. 192) e aggiunge significativamente: «Il fenomeno don Milani era per Franco [...] difficile da accettare. In tutti gli interventi che Fortini gli ha dedicato è abbastanza evidente il rifiuto di un'analisi approfondita. Egli ha riconosciuto ai testi milaniani un alto valore "retorico", ma non ne ha apprezzato la valenza pre-politica, propria di tutti i discorsi di tipo educativo» (*ivi*, p. 191). Se è vero che in alcuni passi fortiniani si tralasciano esplicitamente alcuni aspetti dell'opera di Milani e che talvolta il nostro autore procede per impressioni, non sembra però del tutto accoglibile l'idea che il suo apprezzamento si limiti al solo valore retorico.

le opere di Milani, che piace qui riportare come compendio conclusivo di quanto siamo venuti dicendo finora:

> Non posso essere d'accordo con le accuse di filisteismo e dottrinarismo rivolte a chi – i più, voglio dire – con buona volontà e impegno e nessun vantaggio personale si è preso la briga di studiare e ragionare su Milani. La polemica antintellettuale ha sempre qualcosa di psicologicamente poco chiaro; e ne è esempio quella dello stesso Milani [...]. Non bisogna, voglio dire, in nessun caso tornare a Barbiana ma ripensare a Barbiana e andar oltre Barbiana – dopo venti, e quali, anni.[50]

[50] Lettera di Fortini a Giorgio Pecorini del 2 giugno 1980, pubblicata in G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?* cit., pp. 165-166.

Fortini e gli allievi della 5B dell’Istituto Tecnico per il Turismo, 1970.

«Nei bui chiostri / delle dolci università»

La riflessione di Fortini sull'insegnamento universitario

Chiara Trebaiocchi

> Anche come docente universitario, pur essendo in regola con tutta la mia carriera e i miei concorsi, mi sono sempre sentito leggermente "fuori", non dico "fuori legge", ma comunque imperfettamente assimilabile all'ordine, soprattutto all'ordine quale si è determinato nel corso dell'ultimo decennio – mi sono sempre sentito di un'altra parte.[1]

Franco Fortini ha 54 anni quando il 15 settembre 1971 ottiene la libera docenza (vincerà il concorso da professore ordinario nel 1976) in Storia della Critica Letteraria presso la neonata Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena, secondo un progetto che chiama nella città toscana anche i colleghi Carlo Alberto Madrignani e Romano Luperini.[2] Fortini arriva tardi alla cattedra universitaria e, pur felice di questo incarico che finalmente gli apre davanti i «bui chiostri / delle dolci università», anni dopo molti suoi amici o colleghi letterati,[3] sa bene di essere un "dilettante" in questo ambito; lo scri-

---

[1] F. Fortini, F. Loi, *Franchi dialoghi*, Lecce, Manni, 1998, p. 43.

[2] Il lavoro più completo finora su questo tema è V. Tinacci, *Inverni di guarnigione. Franco Fortini professore in Fieravecchia*, Siena, Protagon Editori, 2011 (in particolare p. 15 sulla politica universitaria legata alla scelta di questi studiosi). Si veda anche A. Allegra, L. Giustolisi, *Fortini, l'insegnamento e la formazione*, in *Dieci inverni senza Fortini*. Atti delle giornate di studio nel decennale della scomparsa, a cura di L. Lenzini, E. Nencini, F. Rappazzo, Macerata, Quodlibet, 2006, pp. 335-345.

[3] In questa poesia del 1957 – *Et a bonnes moeurs dédié* – scriveva: «Oggi sarei

ve lui stesso, non senza finta modestia, ricordando il confronto con quei docenti in cui riconosceva «un agio di strumenti di studio e un costume di indagine che mi facevano sentire (non senza, devo dire, qualche orgoglio), un dilettante oppure un discreto insegnante di liceo».[4] Possiamo immaginare che un iniziale senso di inadeguatezza lo accompagni nei primi mesi a Siena, dove, ad esempio, va a seguire le lezioni del collega Luperini non tanto per «modestia» quanto per «rispetto per le istituzioni».[5] Lo fa innanzitutto per capire meglio cosa ci si aspetti da lui, in un'ottica, inoltre, di etica collaborativa tra studiosi di discipline diverse e affini. Non a caso, è da subito incline a invitare colleghi a intervenire direttamente nei suoi corsi per approfondire temi accennati a lezione (nel caso di quello su Tasso, ad esempio, aristotelismo cinquecentesco, magia naturale, musica del tempo, arti figurative ecc.).[6] Fortini prende infatti molto sul serio il suo incarico di docente, rispettoso non solo dell'istituzione universitaria ma ancor più degli studenti cui è chiamato a insegnare. Con loro, come molte testimonianze di suoi allievi confermano,[7] è un professore duro ed esigente, più tradizionale che rivoluzionario; come nel caso della scuola secondaria, i suoi studenti non si trovano di fronte al barricadiero di cui avevano sentito parlare ma a un docente "di vecchio stampo": «Quando [...] salì in cattedra spiazzò tutti. Gli studenti accorsi ad ascoltarlo credevano magari di vederselo davanti che impugnava il libretto rosso in voga. Invece predicò pazienza, metodo ed escluse miracolose illuminazioni».[8] Numerosi sono però anche i ricordi sulla disponibilità del professore nei confronti di que-

come il buon Cases / come Folena come Caretti / che conoscono i doveri / ordinari, autori seri, / cui si schiudono i libretti / degli esami nei bui chiostri / delle dolci università. // Avessi studiato da giovane. / Non sapessi la verità».

[4] F. Fortini, P. Jachia, *Fortini. Leggere e scrivere*, Firenze, Marco Nardi, 1993, p. 84. E si legga anche in un'intervista del 1970: «Ho sempre concesso molto, troppo alla intelligenza altrui. Sono sempre rimasto intimidito, interdetto, per esempio, davanti alla cultura di tipo accademico, di tipo universitario; in genere, davanti allo specialismo» (in F. Fortini, *Un dialogo ininterrotto. Interviste 1952-1994*, a cura di V. Abati, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, pp. 419-420).

[5] E. Abate *et alii*, *«Se tu vorrai sapere...». Testimonianze per Franco Fortini*, Cologno Monzese, Associazione culturale IPSILON, 1996, p. 34.

[6] Lo ricorda in F. Fortini, *Quest'anno faccio...*, in «Alfabeta», novembre 1989, ora in Id., *Un dialogo ininterrotto* cit., pp. 249-251.

[7] Si possono ascoltare gli interventi ai Colloqui del Tonale del 13 maggio 2017 o i ricordi di allievi noti come Lenzini (https://piazzadelcampus.it/fortini-costui-memoria-franco-fortini-100-anni-dalla-nascita-5697/; ultimo accesso: 7/4/2021).

[8] R. Barzanti, *Una lezione che continua*, in «Cultura Commestibile», 232, settembre 2017, pp. 4-5: p. 4.

gli studenti interessati ad ascoltarlo, tanto che spesso le sue lezioni potevano continuare ben oltre l'orario stabilito o, una volta costretti a lasciare l'aula per la chiusura della facoltà, anche per le strade di Siena ("Lattes a lunga conversazione" e "Lattes alle ginocchia" sono alcune delle battute dei suoi studenti). È lo stesso Fortini a scriverne, in modo forse idealizzato, se si rileggono in parallelo altri suoi appunti sul tema, ma che dimostra anche l'importanza attribuita a questi anni senesi quando si trova a lavorare con quella generazione di nipoti per cui, pur in anni di rovine, immagina ancora possibile un futuro di speranza:

> In altri tempi dovevo costringermi a non voler commentare tutto e tutto legare insieme. Di qui gli interminabili monologhi da professore, nei dopo lezione. L'inverno era oltre le mura dell'antico convento, a Siena. Solo la campanella ci faceva lasciare l'aula della Facoltà. Fuori delle vetrate si vedeva la campagna e il suo buio con le luci dei borghi. Momenti assai seri, dove si legavano disperazione e letizia.[9]

Molto più che alle logiche e ai costumi universitari o alla carriera da cattedratico,[10] Fortini si dice interessato al rapporto diretto con gli studenti di una realtà toscana ancora abbastanza isolata e di certo molto diversa da quella fiorentina dei suoi anni giovanili; ne è testimonianza questo brano del 1970, l'anno prima del suo arrivo all'Università di Siena, pubblicato in *Un giorno o l'altro*, dove, in risposta a una domanda sul «carattere desultorio» dei suoi scritti, afferma:

> non credo che (per ragioni anche d'età) un incarico universitario possa porvi rimedio; anche se mi sarebbe certamente molto gradito poter avere un numero molto limitato di giovani con i quali proseguire una conversazione che in alcuni casi ho potuto condurre con giovani della scuola media superiore: e questo perché mi sono scoperto alcune (solo alcune) qualità didattiche. Alcune perché ho scoperto di avere, come insegnante, grossi difetti

[9] F. Fortini, *Extrema Ratio. Note per un buon uso delle rovine*, Milano, Garzani, 1990, p. 122.

[10] In una lettera del 28 maggio 1975 scrive a Luperini: «L'urto con una realtà – di costumi universitari – che fino a poco tempo fa conoscevo solo per sentito dire è stato piuttosto forte» (Archivio Franco Fortini, d'ora in poi AFF). In questa lettera, in cui si chiude una polemica sorta con Luperini e il Consiglio di Facoltà in merito alla questione dei doppi incarichi e altre «beghe accademiche» (per cui si veda anche la lettera a Teresa Poggi Salani del 16 maggio 1975), Fortini vuole girare pagina su un'esperienza che definisce «traumatica» con l'intenzione «di ridurre al minimo indispensabile la mia partecipazione alla vita della Facoltà».

> che ormai forse è troppo tardi per correggere. Comunque non è che la possibilità dell'incarico universitario non abbia veramente nessuno dei caratteri che una volta si sarebbero potuti chiamare di carriera accademica. Non a 54 anni si inizia una carriera accademica, e d'altronde proprio recentemente in occasione della possibilità di un incarico mi sono trovato a volere escluderne uno che avrebbe avuto sì dei caratteri – come si dice – di prestigio, ma che avrebbe comportato rapporti diplomatici con i colleghi, che non mi sentivo di affrontare.

È pensando ai suoi studenti, inoltre, che sceglie gli argomenti dei corsi, temi che siano utili per loro nei concorsi pubblici ma soprattutto per la loro formazione in insegnanti[11] dotati di senso critico e di una solida cultura generale, di quel sapere comune, cioè, che Fortini ha sempre individuato come suo principale fine pedagogico. Anche negli anni universitari prosegue infatti la sua critica all'iperspecializzazione ed è quanto mai fiero di questo dilettantismo accademico «che meglio risponde alla sua idea del valore, del senso e del dovere di una figura intellettuale, poiché gli garantisce uno sguardo vasto non solo sulla disciplina, ma sul sistema delle discipline, sull'organizzazione e sulla trasmissione del sapere, e sulla realtà presente».[12] Fortini mai fece mistero di questa scelta e al momento di presentarsi ai suoi studenti era solito ricordare loro la necessità di

> confrontare quel che verremo studiando con le esigenze partiche della maggioranza degli studenti e con quelle generali della società e del periodo storico nel quale viviamo. Non dimenticheremo che la maggioranza degli studenti della facoltà di lettere è destinata all'insegnamento secondario. I corsi universitari debbono quindi tener presente che cosa può essere loro utile, anche al di là del sapere richiesto dalla tradizione dei concorsi, per trasmettere strumenti intellettuali capaci di contribuire ad una migliore comprensione del mondo.[13]

È possibile offrire una veloce panoramica sugli anni di insegnamento universitario attraverso i materiali preparatori dei corsi fortiniani conservati presso l'Archivio Franco Fortini a Siena;[14] si farà

[11] Lo ricorda, ad esempio, nelle interviste *A Siena, di guarigione*, in «il nuovo Campo di Siena», 15 maggio 1986, ora in Id., *Un dialogo ininterrotto* cit., pp. 415-417, o *Quest'anno faccio...* cit.

[12] V. Tinacci, *Inverni di guarnigione* cit., p. 93.

[13] Appunti introduttivi al corso su Auerbach, 12 novembre 1973 (AFF).

[14] Un lavoro sicuramente utile andrebbe fatto proprio a partire dallo studio puntuale degli appunti dei corsi universitari così da mettere in luce il laboratorio del criti-

riferimento anche ad alcuni articoli degli anni Settanta-Ottanta in cui lo scrittore fiorentino discute questioni legate alla didattica e ai problemi dell'università. Molti dei temi da lui già affrontati in precedenza (sapere comune, ecologia della memoria, importanza del riuso)[15] sono sviluppati anche in relazione alla riflessione fortiniana sulle sorti e sugli obiettivi pedagogico-politici dell'università, da lui considerata come uno dei «due massimi sistemi di organizzazione delle istituzioni letterarie a noi noti»,[16] come scrive in un saggio del 1964.[17] Il discorso di Fortini professore sull'università si situa in un momento lontano però dallo spirito degli anni Sessanta, in anni in cui la possibilità rivoluzionaria è ormai tramontata, dimenticata dalla sua generazione e ignorata dai più giovani. Se in *Il senno di poi*, saggio dell'inverno 1956-57, poteva dirsi convinto che «la lotta per il socialismo si combatte soprattutto intorno ai giovani che escono dai politecnici e dalle università»,[18] la situazione in cui si trova a operare da docente è radicalmente mutata. L'obiettivo immediato, più umile ma non per questo inutile, è di ripartire dal basso, mirando a formare, attraverso gli studi umanistici di cui ci parla e si occupa, una nuova classe di insegnanti, e in generale cittadini, «in vista di un fondo comune ed omogeneo di conoscenze e di riferimenti»,[19] di nuovo sinonimo di quel sapere comune da Fortini sempre considerato l'obiettivo irrinunciabile di qualsiasi educazione.

Sulla base dei documenti (notiziari universitari e materiali preparatori) conservati in Archivio e della Cronologia curata da Luca Lenzini per il volume dei «Meridiani» è possibile ricostruire l'elenco degli argomenti dei corsi (e dei seminari, dove possibili) offerti da Fortini a Siena. Fortini non si trasferisce da Milano nella città toscana, ma vive l'esperienza universitaria da pendolare.[20] Per questo motivo i corsi monogra-

co-docente. Molti degli argomenti e degli autori trattati a lezione sono infatti discussi in saggi di quegli stessi anni, da Tasso a Manzoni, dal simbolismo al nesso ordine-disordine.

[15] Per una più completa riflessione su questi temi Rimando a C. Trebaiocchi, *Re-schooling Society. Pedagogia come forma di lotta nella vita e nell'opera di Franco Fortini*, tesi di dottorato, Harvard University, 2018.

[16] F. Fortini, *Saggi ed epigrammi*, a cura di L. Lenzini, Milano, Mondadori, 2003, p. 74.

[17] F. Fortini, *Istituzioni letterarie e progresso del regime*, in Id., *Verifica dei poteri. Scritti di critica e di istituzioni letterarie*, Milano, il Saggiatore, 1974.

[18] F. Fortini, *Dieci inverni (1947-1957). Contributo a un discorso socialista*, Bari, De Donato, 1973, p. 35, nota 5.

[19] F. Fortini, *Dalle poesie inedite all'ufficio postale*, in «Corriere della Sera», 29 settembre 1977.

[20] Ne parla anche in un'intervista dove lamenta: «Chiunque abbia pratica univer-

fici erano sempre tenuti nei primi giorni della settimana, affiancati dai seminari serali dedicati alla trattazione di alcuni temi più circoscritti attraverso una lettura ancor più ravvicinata dei testi.

anno	corso	seminario
1971-72	1) Condizione e funzione della critica letteraria, oggi. 2) La fortuna critica degli *Inni Sacri* di Manzoni.	
1972-73	«La poesia italiana degli anni 1910-1925 nella critica letteraria del periodo 1950-1970» (testi di Boine, Sbarbaro, Michelstaedter, Rebora).	
1973-74	«*Mimesis* di E. Auerbach».	Sulla critica di Francesco Orlando.[21]
1974-75	«Simbolismo europeo e simbolismo italiano nella critica dello scorso trentennio».	*La Storia* di Elsa Morante.
1975-76	*I canti* di Leopardi (lettura e commento; critica predesanctisiana a Leopardi).	
1976-77	corso biennale «L'ordine e il disordine. Esempi di critica e di letteratura, in Italia e in Europa, nel periodo 1915-1925», con analisi di testi di Croce, Borgese, Gobetti, Gramsci, Ungaretti, Rebora, Onofri, Montale, Valéry, Šklovskij, Eliot, Breton, Trockij.	Critica pascoliana.
1977-78		Manzoni e la *Colonna infame*; Contini, *Un'idea di Dante*; Steiner, *Linguaggio e silenzio*

sitaria, almeno nelle facoltà umanistiche, sa che l'università residenziale sarebbe la sola che permetterebbe una reale crescita intellettuale dello studente (e del docente); ma sa anche che le attuali attrezzature (biblioteche, mense, abitazioni, servizi di ogni sorta) rendono quasi impossibile tanto il lavoro di ricerca quanto una didassi esauriente e costante. Il progresso, quando c'è, è aritmetico, non geometrico. Si arriva solo fino ad un certo punto; e il salto di qualità, chi vuol farlo, lo paga con la servitù della boria elitaria, docente o studente che sia» (F. Fortini, *Un dialogo ininterrotto* cit., p. 250). Sugli stessi temi cfr. Id., *Capitani scoraggiati*, in «Corriere della Sera», 23 settembre 1988.

[21] Ricordo che assistente di Fortini a Siena è stato Giacomo Magrini, allievo proprio di Francesco Orlando.

1978-79	«Lezioni di teoria letteraria»: Tematica della lirica e critica letteraria in Italia fra il 1925 e il 1935, con riferimento a tendenze e a testi europei.	Lukacs, *Il romanzo storico*; Hauser, *Sociologia dell'arte*; Sartre, *Che cos'è la letteratura* e *Questioni di metodo.*
1979-80	Tasso e la sua ricezione lirica.	Seminari sulla moderna traduzione letteraria (Mounin, Steiner, Nida, Meschonnie).
1980-81	«Alessandro Manzoni nel 1821».	
1983-84	«Tre studiosi di Dante: Auerbach, Singleton e Contini».	
1985-86	«Le dieci canzoni leopardiane edite nel 1824 e la critica 1945-1985».	*L'inconscio politico* di Fredric Jameson.

Né la messa fuori ruolo per limiti d'età nel 1986 (festeggiata con il seminario *Metrica e biografia. La ricerca poetica, critica e ideologica di Franco Fortini* organizzato dalla Facoltà di Lettere e Filosofia) né il pensionamento nel 1989,[22] lo allontanano da Siena in modo definitivo: vi continua a tornare fino al 1991 con seminari su *Problemi di metodo nello studio della letteratura* (1987); *Gli anni del Politecnico*; *I poeti traduttori*[23] (1988), su invito di Giuseppe Nava, suo successore nella cattedra di Storia della Critica Letteraria. Negli anni Fortini è anche invitato a tenere lezioni o conferenze all'estero: nel maggio-giugno 1984 è in Sudafrica dove tiene lezioni su Lukács, Leopardi e Dante; è visiting professor a NYC, Brighton, Ginevra, Londra, Cambridge, Perù, Guatemala e Messico (per il ciclo di interventi negli istituti di cultura italiani in occasione del centenario della morte di Manzoni), Lione, Parigi, Toronto, Harvard.[24] Infine, si allontana da Siena ancora nel novembre 1989 – febbraio 1990 invitato all'Istituto superiore di studi filosofici di Napoli da Vittorio Russo per una serie di seminari, aperti al pubblico, sulla traduzione.[25]

[22] In questa occasione gli viene conferita la cittadinanza onoraria e l'anello dottorale dell'università.

[23] Dei tre seminari si ha una trascrizione a cura di Laura Bolognesi conservata presso l'AFF.

[24] Cfr. V. Tinacci, *Inverni di guarnigione* cit. p. 94.

[25] Ora pubblicati in F. Fortini, *Lezioni sulla traduzione*, a cura di M. V. Tirinato, Macerata, Quodlibet, 2011.

La scelta degli argomenti per i corsi monografici non è particolarmente sorprendente se si pensa che Dante, Tasso, Leopardi e Manzoni sono da sempre tra i classici più amati e studiati da Fortini e che la riflessione sul simbolismo o sul nesso ordine-disordine si svolge lungo tutto l'arco della sua attività critica. Come spiega lui stesso nella prima lezione del 1977, i suoi corsi si muovono solitamente tra piano generale, dove si considerano diversi casi di critica contemporanea, e livello particolare, in cui si affronta «*un caso concreto*, un campione di svolgimento critico».[26] Se i temi sono quelli classici del Fortini critico possiamo però immaginare che in questa sede abbia cercato di affrontarli e renderli appetibili per un pubblico di studenti e per i loro bisogni di futuri insegnanti, provando ad adattare – come scrive in un appunto del corso Lezioni di teoria letteraria del 1978-79 – la sua offerta didattica alla domanda del "mercato":

> Questa è una deficienza del nostro ordinamento. Sarebbe necessaria una informazione adeguata rivolta agli studenti ma anche una informazione attendibile sulle attese degli studenti, pur non dimenticando che l'insegnamento non è mai quel "mercato perfetto" che esiste solo negli schemi degli economisti liberali, in quanto quel che la docenza offre è (se la sua funzione didattico-pedagogica è autentica) proprio l'adattamento della domanda all'offerta e, al tempo stesso, i discenti propongono sempre nuova domanda, tentando così di adattare l'offerta di sapere ad una domanda sempre mutevole.[27]

Grazie ai taccuini possiamo ricostruire quale fosse il *modus operandi* e i temi considerati propedeutici all'inizio del corso. Si può vedere, ad esempio, lo schema per il corso sui vociani del 1972-73:

> Definizioni: Vociani, frammentismo, espressionismo
> Situazione sociale e intellettuale
> Elementi comuni / Elementi differenzianti

[26] C. Fini, L. Lenzini, P. Mondelli, *Indici per Fortini. Con due contributi di Franco Fortini*, Firenze, Le Monnier, 1989, p. 10. Anche Lenzini, ex-allievo di Fortini a Siena, lo ricorda così: «Nell'esposizione Fortini procede secondo il suo metodo d'insegnante: ampie inquadrature di ordine storico e puntuali carrellate su esempi tratti dall'esperienza personale, diretta; dunque, a partire da una traccia preparata e via via arricchita di chiose ed *excursus*, un andirivieni dal generale al particolare e dal passato al presente (e viceversa) che già costituisce di per sé, per mobilità e penetrazione, un modello ermeneutico e la prova di uno stile intellettuale inaccessibili alle fitte schiere degli specialisti» (in F. Fortini, *Lezioni sulla traduzione* cit., pp. 7-8).

[27] Si tratta di una nota con asterisco inserita a fondo pagina. Sottolineatura di Fortini.

> Singole personalità: Sbarbaro Jahier Boine Rebora
> Altre personalità relativamente periferiche: Michelstaedter Slataper Campana Serra
> Un testo di Sbarbaro: *Padre che*
> Uno di Jahier: dal *Gino Bianchi*, e...
> Uno di Boine...
> Due di Rebora

Si tratta di appunti – battuti a macchina e poi rivisti con note autografe – molto "travagliati", con numerose sottolineature a penna o evidenziatore, segno di una rilettura costante e attenta. Lo scheletro del corso è ovviamente arricchito e modificato col passare delle lezioni (tutti i suoi alunni ricordano gli *excursus* del professore, le lunghe parentesi sui temi più disparati), ma è interessante come già da questi scarni appunti emerga il metodo tipico del Fortini critico e insegnante. Si parte sempre dalle definizioni di termini e concetti di base (spesso poi oggetto di verifica in sede d'esame), per passare a uno sguardo generale sul panorama storico-politico-intellettuale grazie al quale è possibile considerare i singoli testi o autori. Anche in aula bisogna infatti muoversi sempre – come spiega lui stesso – per «cerchi concentrici che si allargano sempre più, invadono i campi propri di altre discipline, propongono sempre più ampie totalizzazioni, aprono a ricerche, curiosità, riflessioni che un corso più limitato non introdurrebbe».[28] Nei suoi corsi emerge anche l'oscillazione tra una concezione dell'insegnamento come *Bildung* per sua natura sempre dotata di autorità e la necessità di sfruttare le lezioni e il rapporto con gli studenti come pedagogia generalizzata, come momento di crescita dei più giovani come dei maestri. Nel caso delle definizioni, ad esempio, a scanso di qualsiasi fraintendimento, Fortini può affermare:

> È molto grande la tentazione di avvicinare questi argomenti per una via traversa o obliqua. [...] Credo invece che – almeno in questa sede – si debba evitare l'incanto saggistico. Credo fermamente che vi si debbano fornire affermazioni disadorne e persino autoritarie e ossia non dimostrate. Non c'è nulla di più autoritario di una carta geografica o di una pianta di città. Sono fatte di simboli. [...] Noi vogliamo assumere la frontalità perentoria del dizionario, del repertorio, dell'elenco del telefono. Ogni volta che avvertirà qualcosa di più gradevole, lo studente dovrà stare in guardia: il docente sta uscendo dal suo programma e forse dai suoi doveri.[29]

[28] Così negli appunti per la prima lezione del corso su *Mimesis* del 12 novembre 1973, p. 7.
[29] Dagli appunti del corso Lezioni di teoria letteraria, 1978-79.

Al contempo è costante l'invito rivolto ai suoi studenti a «prendere iniziativa» in classe, senza «potere passivamente aspettarsi dalle lezioni universitarie un cestino di conoscenze», e nelle proprie ricerche personali da cui Fortini «si ritiene lieto di aver molto da imparare», come si legge nell'introduzione al corso su *Mimesis*.[30] Questi appunti sono certamente i più ricchi di spunti per affacciarsi sull'officina del Fortini critico letterario e docente. Durante i primi anni di insegnamento è solito, infatti, dedicare una lezione introduttiva alla definizione dei temi e degli strumenti di base della propria disciplina: cosa è la critica? In quali forme si traduce? Qual è il suo campo di ricerca e quali i suoi scopi? Perché discutere di letteratura? Quali argomenti scegliere? Già dal corso sul Simbolismo del 1974-75 però Fortini preferisce rimandare ad alcuni saggi[31] la presentazione di queste considerazioni generali sulla critica letteraria e i suoi ambiti.[32] Da una parte, dietro questa decisione c'è la motivazione più alta e positiva ricordata da Abati per cui «solo la strada percorsa fino alla fine avrebbe potuto spiegare gl'inizi»;[33] dall'altra, si tratta di una scelta motivata dal mutare del contesto storico-sociale in cui Fortini si trova a insegnare, per cui vale la pena di rileggere un appunto (battuto a macchina e senza data, ma sicuramente post 1977) conservato all'AFF nel fascicolo 9 dei taccuini universitari:

> Rammento che quanto [sic] cominciai ad insegnare in questa università, la prima lezione di ogni corso la dedicavo a porre agli studenti e a pormi la domanda: che cosa e perché siete, siamo, qui? Che cosa ce ne ripromettiamo? E la lezione cercava di fare qualche chiarezza sui motivi che conducevano gli studenti alla facoltà di lettere e a queste lezione [sic], dai più semplici e ovvi ai più complessi e ambiziosi. Se rileggo oggi gli appunti di quelle

[30] Dall'introduzione al corso su *Mimesis* del 12 novembre 1973, p. 8.

[31] Tra cui la sua voce "critica" in *Ventiquattro voci per un dizionario di lettere*, Milano, il Saggiatore, 1968.

[32] Per cui cfr. la lezione introduttiva del 18 novembre 1974 al corso sul Simbolismo o del 15 novembre 1976 al corso su "ordine e disordine" in cui preferisce evitare quelle «considerazioni generali sulla disciplina qui professata e sulle relazioni fra il mio insegnamento e la posizione degli studenti nei confronti della attività universitaria, del *cosiddetto* sapere, dell'apprendimento; e degli esiti pratici dello studio. Quest'anno non lo farò. Credo che delle questioni di principio e di *metodo* sulla critica letteraria e la sua situazione, sarà meglio parlarne nello svolgimento del corso. Ogni discorso su di un argomento dato dovrebbe contenere, implicita o esplicita, una critica sulla legittimità e il senso del discorso medesimo».

[33] V. Abati, *Il domani rimosso. Fortini oggi*, in «Ermeneutica letteraria», XI, 2015, pp. 129-135.

> lezioni introduttive, mi è facile avvertire la temperie ideologica e politica che si era formata negli anni precedenti, fra il 1967 e il 1972, e che voleva sottoporre ad una critica collettiva le istituzioni della cultura, l'università, la struttura dei corsi, i metodi della docenza. È facile oggi dire che non aveva molto avvenire una partecipazione alla quale sarebbero sempre mancate le forze, esterne alla struttura universitaria, per una trasformazione del rapporto con i docenti e con l'ordinamento.

Se torniamo agli argomenti scelti da Fortini professore, è evidente che nei seminari, solitamente svolti nei mesi di novembre-gennaio, si preferiscono temi più legati all'attualità (ad esempio, il seminario sulle scritture critiche relative al "caso" editoriale *La Storia*; o sulla critica di Orlando che pubblica la prima edizione di *Per una teoria freudiana della letteratura* nel 1973). Sono i seminari, inoltre, il momento in cui Fortini può mettere in atto quella pratica didattica che considera più affine al suo modello ideale di insegnamento, come ricorda con toni idilliaci:

> O nei seminari senesi, in certe serate di gran silenzio, la campagna nera oltre le vetrate della facoltà, fra gli studenti, ragionando insieme sui nessi sottili di un'ottava o di un inno, l'improvviso luccichìo di fosforo sulla pagina, che annulla secoli e fa sorridere la cerchia degli attenti.[34]

Fortini concepisce i seminari come un modo per parlare direttamente a un gruppo più circoscritto di studenti e per permettere ai più meritevoli di mettersi alla prova con la critica di un capitolo o un brano circoscritto dell'opera oggetto di studio. Sempre nei già citati appunti introduttivi al corso su Auerbach del 1973-74 si sofferma a spiegare il tipo di lavoro loro richiesto in questa sede: innanzitutto il riassunto specifico del capitolo preso in esame, tenendo presente sullo sfondo i temi generali dell'opera, e quindi la compilazione di un elaborato scritto da distribuire in classe per la discussione collettiva così da «ridurre al minimo le lezioni a una sola voce e a promuovere il dialogo». Di fatto la partecipazione attiva al seminario e la produzione dello scritto (una o più relazioni) costituiscono il vero momento d'esame tanto che questo, «*per chi abbia operato nei gruppi di ricerca*, non sarà che una conversazione sul lavoro svolto in comune» (con la specificazione che ciò «implica *anche* lettura degli studi altrui e partecipazione ai loro risultati»). La prova d'esame è, in tal caso, considerata da Fortini uno strumento per sondare la conoscenza nozionistica delle opere affron-

[34] F. Fortini, P. Jachia, Fortini. *Leggere e scrivere* cit., p. 9.

tate, della loro tradizione critica e del discorso affrontato nelle lezioni frontali.[35] Numerose sono le indicazioni fornite agli studenti sull'esame e sul modo migliore per prepararsi; ad esempio, nel caso del corso sul Simbolismo del 1974-75 Fortini stila un promemoria molto dettagliato, per punti, in cui spiega come sarà strutturato l'esame, che «comprende quattro domande principali o temi principali», e fornisce anche alcuni esempi di possibili domande, di "definizioni di" che gli studenti devono conoscere, e un elenco dei testi più importanti. La prima domanda sarà «volta ad accertare l'argomento di maggiore interesse *per lo studente*», seguita poi da un'interrogazione relativa alle «letture personali dello studente, agli appunti, ai testi di volta in volta suggeriti». Un'attenzione particolare merita inoltre «la forma dell'elocuzione, nelle *loro* risposte: l'esame implica anche un esempio di esposizione corretta e didatticamente efficace. Non si richiede tanto sottigliezza o compilazione di analisi quanto capacità di svolgere oralmente il tema proposto [...] e in frasi compiute».[36]

Fortini è senza dubbio un professore molto esigente, ma non per il semplice gusto di mettere in difficoltà i suoi allievi: richiede loro uno sforzo e un impegno intellettuale notevole, ma si impegna lui stesso – dentro e fuori l'orario di lezione – per garantire le migliori condizioni per poter affrontare il corso e l'esame nel modo per loro più fruttuoso e utile.[37] L'obiettivo più alto, nel corso e nei seminari, è quello infatti di ricreare nel chiuso dell'aula scolastica una «microcomunità» di spiriti affini cui idealmente bisognerebbe aspirare anche a livello sociale, ma che nell'immediato è però impossibile da realizzare: senza «un ordine comune di riferimenti [...] al di fuori dell'aula universitaria non si dà oggi alcuna religio comune di fronte alla letteratura, ma solo la molteplicità e l'annullamento reciproco dei messaggi».[38] Come è evidente anche dalle indicazioni date per prepararsi all'esame, Fortini sente con forza l'urgenza di occuparsi, anche a livello universitario, del problema dell'italiano parlato dai suoi studenti. I seminari hanno infatti anche un obiettivo pratico più immediato che consiste nel far esercitare

[35] Ne discute in questi termini nell'articolo *Leggere (e scrivere) di più*, in «Campus», II, 6, giugno 1989.

[36] Sottolineature e corsivi sono tutti di Fortini.

[37] In diversi appunti universitari Fortini pensa anche di inserire esercitazioni scritte e lezioni propedeutiche (sue e di altri colleghi) per gli studenti del primo anno (ne parla, ad esempio, nel caso del corso del 1977-78). Si veda anche F. Fortini, *Capitani scoraggiati* cit.

[38] F. Fortini, *Per un'ecologia della letteratura*, in «Rinascita», 11, 18 marzo 1983, pp. 37-39.

gli studenti nella scrittura critico-argomentativa e, più semplicemente, nella propria lingua.[39] In diverse occasioni ricorda infatti quanto il problema dell'italiano sia diffuso tra gli studenti universitari, dovuto anche alla mancanza di pratica tra il tema di maturità e la stesura della tesi.[40] Dedicati esplicitamente alla didattica della lingua italiana nell'università sono due articoli – *Asino chi scrive* (gennaio 1989) e *Leggere (e scrivere) di più* (giugno 1989) – pubblicati sulla rivista universitaria «Campus» cui collabora nel biennio 1988-89 con la rubrica *Ex cathedra*. Nel primo, conversando a distanza con Tullio De Mauro (che nel 1975 aveva pubblicato le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*),[41] Fortini riconosce che, se da una parte il livello medio dell'italiano parlato è effettivamente migliorato, non lo stesso si può dire delle capacità di scrittura di base (e ancor più argomentativa) degli universitari. Per questo, al fine di abituarli innanzitutto «alla tecnica del riassunto, necessaria per l'assimilazione e l'esposizione di testi di studio e ricerca»,[42] bisogna obbligare a scrivere più relazioni su temi assegnati dal docente e collegati all'argomento del corso. L'obiettivo non è tanto quello di formare dei novelli Contini quanto di assicurare a

[39] L'importanza della composizione scritta in ambito universitario, contro le sole soluzioni "oratorie" «che determinano un'argomentazione poco rigorosa e producono la convinzione immediata più che altro per via emotiva» (A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 2007, Q. 8-XXVIII, p. 25bis), è una preoccupazione già gramsciana, per cui cfr. M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo* [1970], a cura di D. Santarone, Roma, Armando Editore, 2015, pp. 252-253. Altre tesi centrali del pensiero pedagogico fortiniano, qui solo accennate, si possono collegare alla riflessione educativa gramsciana (per cui rimando di nuovo alla mia tesi dottorale *Re-schooling Society* cit.).

[40] Solo un esempio dalla "lettera da lontano" a Cases: «il luogo in cui si dovrebbe imparare a scrivere è la scuola (non c'è bisogno di scuole di "creative writing") e l'università dove però non si scrive più fino alla tesi» (in «L'Espresso», 18 gennaio 1987).

[41] Le tesi si leggono ora in T. De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2018, pp. 269-280. Si veda anche F. Fortini, *Un giorno o l'altro*, a cura di M. Marrucci e V. Tinacci, Macerata, Quodlibet, 2006, p. 413, sulla questione dell'italiano scritto/parlato e la necessità – contro l'opinione delle Dieci tesi – di «riconsiderare le tesi manzoniane [e] far violenza ai dialetti, alla immediatezza, alla spontaneità di accettare la lingua scritta, come una forma ed il risultato di un cerimoniale». Anche in questo caso ritroviamo un Fortini gramsciano.

[42] Non si è troppo lontani dagli obiettivi prefissatesi dalla commissione istituita dal Miur e guidata da Luca Serianni per arginare le carenze linguistiche degli studenti di scuole medie e superiori (https://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la_svolta_di_mister_italiano_dalle_medie_alla_maturita_meno_temi_e_piu_riassunti_-175793181/; ultimo accesso: 7/4/2021).

tutti una buona padronanza dell'italiano medio «corrente e corretto»,[43] cosa non facile né per gli studenti disabituati alla pratica scrittoria, né per coloro che sono stati «vittime di una educazione sbagliata alla spontaneità e alla immediatezza, che tendono a fare di ogni scrittura un pretesto per esprimere se stessi e per affrontare i propri problemi intellettuali o esistenziali»; e infine nemmeno per quelli che, pur bravi, potrebbero finire per imitare «gli andazzi stilistici della saggistica di moda e di indulgere al gergo accademico». Lo sforzo richiesto agli studenti si riflette poi sul docente universitario che dovrà passare più ore a leggere e correggere queste relazioni scritte, facendo attenzione alla forma oltre al contenuto:[44]

> Per numero e rilevanza, questi paper dovranno, così spero, crescere e di molto. Invisi agli studenti e agli stessi docenti che debbono giudicarli e correggerli. Lavorare stanca. Ma non c'è altra via

[43] Si veda anche F. Fortini, *Le armi per combattere la cultura dell'ignoranza*, in «Corriere della Sera», 29 maggio 1983: «l'insegnamento di base è il segno primo di ogni liberazione». Fortini ricorda lo slogan americano *back to basics!*, ben consapevole della natura intrinsecamente reazionaria di tale proposta: «Che questa tendenza si accompagni a pratiche e a parole d'ordine apertamente reazionarie nessun dubbio. Ma com'è che da noi pressoché nessuno paga per i frutti della propria ignoranza? Forse perché ognuno paga per quelli dell'ignoranza altrui? Non è l'ignoranza a spaventarmi; e neanche la cattiva qualità dei prodotti "culturali" di cui ci nutriamo e che concorriamo a produrre. Mi spaventa invece si possano dimenticare i criteri che ancora, ma ancora per poco, ci permettono di distinguere fra una ignobile pizza di produzione industriale e una vera (se tuttavia ne esistono)». L'articolo si lega ovviamente alla questione dell'ecologia della cultura, della scrittura e della lettura come forma di lotta contro l'onnipresenza e lo strapotere dell'industria culturale. Gli articoli fortiniani più celebri sul tema sono: *Per una ecologia della letteratura*, in «Corriere della Sera», 17 maggio 1984; *Quando è necessaria una quota di silenzio*, in «Corriere della Sera», 21 maggio 1984; *Perché lo scrivere ritorni affermativo*, in «Corriere della Sera», 26 maggio 1984; ora in F. Fortini, *Saggi ed epigrammi* cit., pp. 1611-1626. Su tale questione rimando agli studi di Luca Ferrieri, per una visione generale (L. Ferrieri, *Per un'ecologia della lettura*, in «Biblioteche Oggi», VIII/4, 1990, pp. 421-450; Id., *Introduction to the ethics and ecology of reading*, in «Information for Social Change», 30, Summer 2010, http://www.libr.org/isc/issues/ISC30/articles/5.pdf; ultimo accesso: 7/4/2021) e specificatamente fortiniana (L. Ferrieri, *Appunti su Fortini e l'ecologia della letteratura*, in «Poliscritture», 7 settembre 2012, http://www.poliscritture.it/vecchio_sito/index.php?option=com_content&view=article&id=285:luca-ferrieri-appunti-su-fortini-e-lecologia-della-lettura&catid=18:cantiere-di-poliscritture-su-ffortini-&Itemid=23; ultimo accesso: 7/4/2021); si veda anche il capitolo «Scuola e letteratura nel segno del meno» della mia tesi di dottorato *Re-schooling Society* cit.

[44] Sull'importanza attribuita dal critico Fortini alla forma cfr. P.V. Mengaldo, *Istanze critiche di Fortini*, in Id., *Giudizi di valore*, Torino, Einaudi, 1999, p. 66.

> se non si vuole l'esame perditempo o il fast food dei test umilianti e autoritari.[45]

Di fatto non è questo l'unico caso in cui Fortini si propone, sulla carta e nei fatti, di oltrepassare i propri compiti specifici di professore di Storia della Critica Letteraria. Resosi conto della scarsa conoscenza di autori e opere fondamentali da parte di alcuni dei suoi studenti, nei corsi decide di affrontare non solo saggi critici ma obbliga alla lettura integrale anche delle opere primarie aggirando, come scrive lui stesso, i limiti del proprio ambito disciplinare.[46] Tale questione, che si iniziava ad avvertire allora ma attuale ancora oggi, si lega più in generale alla tendenza alla trasformazione dell'università in un superliceo. È una prospettiva che porta con sé diversi problemi – aggravatisi con l'introduzione del modello di laurea 3+2 – legati alla natura stessa degli studi universitari e che pone innanzitutto la questione della missione propria di un'istituzione che non dovrebbe solo trasmettere il sapere attraverso la didattica ma anche porre le basi, assicurando strutture e fondi adeguati, per la ricerca. Il modo apparentemente semplicistico con cui Fortini accetta tale tendenza («Una sorta di superliceo come spesso dicono alcuni colleghi? Certo; e penso proprio di dovermene vantare»)[47] è un esempio palese della dialettica del suo pensiero pedagogico, diviso tra impegno immediato sul presente – cosa è possibile fare qui e ora con determinati mezzi in una determinata situazione – e progetto rivoluzionario per un futuro migliore che interessi non solo la scuola ma la società tutta, come scrive in questa intervista del 1977:

> Non conosco la situazione della scuola secondaria. La crisi dell'università è tremenda: mancano gli elementi per un lavoro serio di preparazione e ricerca. Si oscilla tra una specie di "superliceo" e le pretese commoventi e ridicole della ricerca ad alto livello. Non vedo possibilità di rinunciare a certi punti delle riforme di cui si sente parlare, che riguardano, ad esempio, i livelli di laurea (posto che vengano realizzate). Porsi contro questa prospettiva significa ipotizzare un rovesciamento integrale della situazione. Ma

[45] F. Fortini, *Leggere (e scrivere) di più* cit.

[46] Cfr. F. Fortini, *Dormono l'Ariosto, Galileo e Machiavelli*, in «Corriere della Sera», 22 gennaio 1989: «Tutti sappiamo che è possibile, anzi corrente, laurearsi in Lettere senza aver mai dovuto leggere, non diciamo studiare, alcuni fra i massimi monumenti della nostra letteratura. [...] Tutt'al più si devono scegliere alcuni punti trigonometrici per il percorso; tre o quattro, non (ancora una volta!) perché "grandi" ma perché riconoscibili cime ineguali, e spendibili come lingua di scambio».

[47] F. Fortini, *Leggere (e scrivere) di più* cit. Ma si legga anche Id., *Dalle poesie inedite all'ufficio postale* cit.

> questo non può avvenire a livello scolastico bensì a livello della società; questo significa immaginare un capovolgimento tale del nostro paese che per alcuni anni la gente non vada a scuola ma impari bocca a bocca come si fa per gli annegati. Questo è stato compiuto in Cina con la Rivoluzione culturale. Ciò può avvenire, evidentemente, solo nel quadro di una rivoluzione sociale integrale.[48]

Il rapporto tra didattica e ricerca[49] e, nello specifico, il problema del lavoro e delle competenze richieste a un laureato in lettere sono al centro anche di un'altra questione molto cara a Fortini: quella dello scopo e dell'utilità della tesi di laurea. Nell'articolo *Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio* Cesare Cases, docente di letteratura tedesca nelle università di Cagliari, Pavia e Torino, si rivolge così a un ipotetico giovane collega: «Battiti per l'abolizione della tesi di laurea. [...] La tesi di laurea è la colonna portante della simulazione dell'esperienza ed è incompatibile con l'università di massa».[50] Fortini, che in quegli stessi anni è effettivamente diventato da poco professore, sembra far proprio il consiglio dell'amico e sodale[51] e ritorna più volte su simili argomenti in alcuni scritti degli anni Ottanta. L'istituzione della tesi di laurea è considerata infatti «assurda»:[52] nella maggior parte dei casi – come lamenta – non si tratta di altro che compilazioni scopiazzate che portano comunque a una valutazione oscillante tra il Cento e il Cento

[48] F. Fortini, *Un dialogo ininterrotto* cit., p. 183.

[49] F. Fortini, *Dormono l'Ariosto, Galileo e Machiavelli* cit.: «La domanda ["E tu, l'anno prossimo, che cosa fai?"] tocca il punto dolente e d'onore dove s'incrociano la pregiata "ricerca" e la spregiata "didattica" (quella che, ai concorsi, non conta). Si capisce che fra non pochi docenti, soprattutto se giovani, sia già in vigore l'orribile e ridicolo slogan delle università USA: "Pubblica o muori!" e perché, indifferenti alla didassi, li si veda attraversare, negli ambulacri delle facoltà, la minor plebe degli studenti come una pietra traversa l'onda. I docenti di Letteratura italiana non hanno nessun obbligo formale di premettere o affiancare a quello cosiddetto monografico un corso (o lo studio di un testo) propedeutico o istituzionale. Si procede dalla pia menzogna che una conoscenza generale della nostra letteratura sia già stata acquisita alle classi medie superiori».

[50] C. Cases, *Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio*, in *Insegnare la letteratura*, a cura di C. Acutis, Parma, Pratiche editrici, 1979, pp. 37-59: p. 51.

[51] Cfr. R. Venuti, *"Poeta suavissime", "Magister clarissime". Fortini, Cases e la traduzione del Faust*, in «L'ospite ingrato», 4, 2001-2002, pp. 289-292; P. Del Zoppo, *Fortini: la traduzione e la collaborazione con Cases*, in Id., *Faust in Italia, Ricezione, adattamento, traduzione del capolavoro di Goethe*, Roma, Artemide, 2009, pp. 162-191; C. Cases, *Laboratorio Faust. Saggi e commenti*, a cura di R. Venuti e M. Sisto, Macerata, Quodlibet, 2019.

[52] F. Fortini, *Leggere (e scrivere) di più* cit.

e lode. L'articolo in cui più si sofferma su questi temi è *Dalle poesie inedite all'ufficio postale*. Il primo punto che Fortini vuole specificare è la discrepanza tra l'obiettivo della tesi, «nello stesso tempo una prova di capacità e un contributo scientifico», teoricamente giusto e condivisibile ma sempre meno raggiunto, e l'effettiva pratica che produce innumerevoli «centoni redatti in italiano televisivo».[53] Nell'articolo del 1977 immagina due soluzioni umili ma efficaci, nell'attesa di una riforma più completa dell'esame di laurea: impegnarsi dal punto di vista linguistico, innanzitutto, e riconoscere che la compilazione,[54] quando non falsamente travestita da contributo innovativo, può anche essere utile per imparare a «classificare, riassumere, amplificare, trasporre, tradurre» e «di grande ausilio professionale non solo al futuro insegnante [...] ma a quanti avranno a che fare con l'industria della cultura di massa». Come proposta sulla lunga durata Fortini pensa invece alla trasformazione della tesi in un vero e proprio esame di laurea (anche in questo caso su modello del superliceo), «il luogo riassuntivo delle conoscenze acquisite in tutto il periodo di studi universitari», in cui lo studente può essere effettivamente promosso o bocciato sulla base di un attento giudizio sulle conoscenze acquisite negli anni accademici (corsi, letture, ricerche personali).

Diverse testimonianze dei suoi ex-studenti ricordano l'intransigenza di Fortini, sia in occasione della scelta dell'argomento di tesi (solitamente assegnato) sia per l'impegno richiesto nella fase di ricerca e stesura. La decisione di laurearsi con lui non poteva essere presa alla leggera. Lo ha ricordato ai Colloqui del Tonale Daniela Ciacci cui, dopo la stesura di una tesina su *Mimesis*, Fortini aveva proposto di fare la tesi su "Cosa è vivo di Auerbach dopo 40 anni".[55] Un'altra studentessa, Maria Assunta Princi, sebbene molti amici avessero cercato di dissuaderla, decise invece di chiedere la tesi a Fortini che, prima di accettare,

[53] F. Fortini, *Le armi per combattere la cultura dell'ignoranza* cit.

[54] Per cui si veda anche l'intervento *Decenni di fretta* per la rubrica *Questo e altro*, in «L'Espresso», 7 febbraio 1988, dove Fortini ricorda il caso del rettore dell'università di Koenigsberg che nel XVIII sec. aveva stabilito che «nelle dissertazioni "ne quid novi instit", non fosse contenuta nessuna novità; novità che per legge, dovrebb'essere invece presente in ogni tesi di laurea del secolo nostro. [...] Oggi sono persuaso che se un resto di onore rimane a chi fa uso della parola scritta esso consiste nell'accettare quell'inverificabile mandato, nella scommessa che "una voce risuoni dentro un'altra voce", come Croce voleva fosse di ogni traduzione riuscita».

[55] L'ex-studentessa ha raccontato quanto fosse risaputo che lavorare con Fortini avrebbe richiesto più impegno e più tempo per laurearsi. Per questo motivo ha ricordato di aver alla fine deciso di scegliere Romano Luperini come relatore. Lo stesso vale per un altro allievo (David La Mantia) invitato a parlare ai Colloqui del Tonale.

l'aveva invitata a scrivere una relazione di cinque cartelle su *Figure III* di Genette, seguita da un'altra su Lukács e infine dalla tesi su Debenedetti critico di Saba.[56] La disponibilità e generosità intellettuale, che molti ricordano,[57] non intacca il carattere rigoroso ed esigente di un professore fondamentalmente all'antica seppur calato in un'università sempre più di massa; non lo nasconde lo stesso Fortini, che rimane comunque contrario all'idea del numero chiuso, soprattutto quando non accompagnato da una effettiva e lungimirante opera di politica universitaria e programmazione economica:

> Non scoraggio la loro partecipazione ma sanno che chiedo loro un impegno particolare piuttosto che un esame "difficile". Negli ultimi due anni sono stato seguito da una ventina di studenti per ogni corso. Nella grande maggioranza è gente seria, che ragiona e studia. [...] Con loro si può parlare di tutto. Sono contento di poterli stimolare.[58]

C'è fortissimo, inoltre, in Fortini il problema dell'utilità sociale di queste pagine di tesi che nella maggior parte dei casi – teme – finiranno per coprirsi di polvere nel chiuso degli archivi universitari. Di fronte all'impossibilità di modificare a breve termine tale consuetudine, Fortini propone almeno di renderle pubbliche, sia perché «è follia disperdere, annullare, seppellire le fatiche, spesso meritorie, le scoperte, spesso preziose, le conclusioni, spesso notevoli, nascoste in quella sterminata montagna di dattiloscritti»;[59] sia perché esse permettono di ricostruire il lavoro critico dei docenti sulla base del tipo di tesi e degli argomenti affrontati dai loro studenti nel corso degli anni. Benché Fortini sia più interessato a discutere le sorti di quei laureati, la stragrande maggioranza, non destinati alla carriera accademica, l'altra importante questione che solleva è legata alla sorte di quei contributi autentici prodotti dagli studenti più meritevoli, solo pochissimi dei quali potranno continuare la strada della ricerca e proseguire una carriera univer-

[56] Nella stessa occasione, Princi ha condiviso anche lo scontento iniziale del professore dopo la sua richiesta, per motivi familiari, di finire la tesi e di laurearsi in tempi non troppo lunghi.

[57] Sempre l'ex-studentessa ricorda che gli incontri con il professore per discutere della tesi potevano continuare dopo la fine del ricevimento, al bar e poi in macchina mentre lo accompagnava a casa.

[58] F. Fortini, *Un dialogo ininterrotto* cit., p. 251; ma vd anche *ivi*, p. 417: «La qualità culturale è nettamente differenziata: accanto a studenti di notevole formazione ce ne sono altri di scadentissima. Questo è verificabile soprattutto nel lavoro delle tesi».

[59] F. Fortini, *Tesi private, pubblica ignoranza*, in «Campus», I/1, novembre 1988.

sitaria.[60] La maggior parte di questi lavori è infatti destinata a rimanere inedita, uno spreco (e si ricordi l'importanza che Fortini attribuisce al concetto brechtiano di riuso) per il loro impegno e per la comunità tutta. In merito Fortini ricorda due "tragicomiche" esperienze di tesi. Nel primo caso l'edizione di alcune poesie inedite rimane fine a se stessa dal momento che lo studente trova impiego all'ufficio postale (da qui il titolo dell'articolo del 1977). Nel secondo, Fortini ricorda, ciecamente preso dalla passione per il sapere, di aver proposto a uno studente di andare in Francia, senza alcun contributo universitario, per visionare alcuni testi utili al suo lavoro di tesi, pur abbastanza consapevole (lui come lo studente) che questa ricerca avrebbe difficilmente avuto eco al di fuori del suo studio. Perché allora impegnarsi, in primo luogo economicamente, per portare avanti una vuota farsa accademica e non invece battersi – si chiede Fortini – per

> dirigere i nostri sforzi contro una società che non solo non dà i mezzi per studiare e per insegnare utilmente (né poi un lavoro utile a te e agli altri) ma che finisce col farti amare e magari predicare quei valori – il sapere, la devozione, il disinteresse – di cui si pratica la beffa. Il guaio è che, senza il sapere, la devozione e il disinteresse, nulla si muta.

In questa situazione sarebbe necessario allora anzitutto occuparsi degli aspetti pratici del diritto allo studio. A favore di un'università quanto più possibile residenziale, Fortini lamenta la scarsità di biblioteche e sale di lettura (con i loro orari di apertura ridicoli, come li definisce), ma anche di spazi comuni, dove concentrarsi allo studio e confrontarsi con altri studenti e professori.[61] Ma soprattutto è per lui

[60] In occasione della prima lezione del corso di Storia della Critica Letteraria all'Università di Siena (15 novembre 1977) solleva inoltre la questione per cui lo stato attuale dell'insegnamento universitario, almeno per le facoltà umanistiche, non farebbe altro che «accrescere il dislivello fra coloro che potranno dedicarsi alla ricerca e in definitiva all'insegnamento superiore e coloro che invece saranno destinati, con un'alta percentuale di probabilità, all'insegnamento secondario o ad altra attività» (C. Fini, L. Lenzini, P. Mondelli, *Indici per Fortini* cit., p. 9).

[61] Ne parla nella rubrica *Ex cathedra*, in *Pietà per chi studia*, in «Campus», II, maggio 1989, dove propone, nemmeno troppo ironicamente (Fortini si era detto contrario alle occupazioni nel 1968 e nel 1977), «la vecchia e non del tutto inutile via delle "occupazioni". Ci si mette d'accordo, suona la campana di chiusura e nessuno si muove. Diritto allo studio. Preavvertendo, è ovvio, tv e giornali perché girino la scena di studenti e studentesse trascinati di peso. A meno che, come pare, sia accaduto in certi concilii cristiani dei primi secoli, non volessero utilizzare lessici ed enciclopedie quali materiale di lancio o di barricata)». Si legga in parallelo questa intervista a Tullio

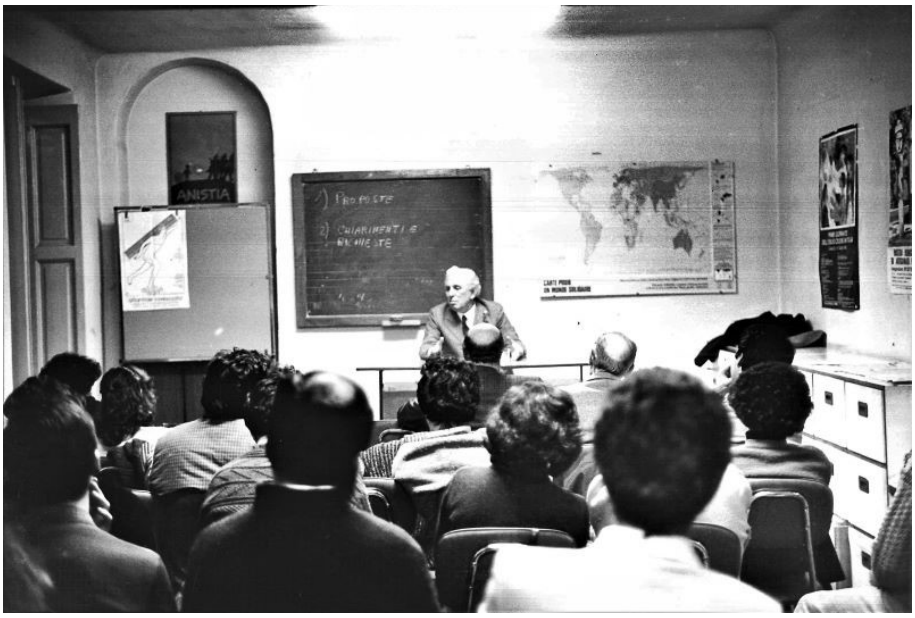
fondamentale che si prenda coscienza della contraddizione che caratterizza la pratica universitaria, divisa «fra il bisogno di ottimizzare il rapporto fra ore di lezione, ore di studio, esame e votazione di laurea e il bisogno di apprendere il meglio nel modo migliore e quindi anche di ricevere e di trasmettere nella autenticità e non nella falsità».[62] Falso è credere di insegnare a un gruppo uniforme di studenti egualmente preparati e con stesse esigenze; falso è pensare l'università solo come roccaforte del sapere disinteressato; falso è immaginare di poter rivoluzionare gli studi senza un vero cambiamento sociale e culturale. La forza e l'attualità del pensiero di Fortini emergono ancora oggi nel suo abbracciare consapevolmente queste dissonanze che il suo pensiero di "rivoluzionario aristocratico"[63] non vuole nascondere perché, come scrive ancora in questi appunti del 1973

> dobbiamo rimanere esposti alla contraddizione. Conoscere che il pane del sapere è un pane metafisico ma anche pretendere che sazi i corpi come vero pane. È un compito impossibile e necessario e io vi invito ad assumere questa contraddizione senza passaggi facilitanti. Non è un'impresa rivoluzionaria ma può essere il preannuncio, può contribuire alla sua preparazione. Intorno a questo corso c'è dunque posto tanto per chi pensa di poter lavorare, approfondire, procedere di acquisizione in acquisizione e di sapere in sapere, quanto di chi vi scorge appena un esame da allineare sul libretto e da lasciarsi dietro le spalle. Ma a condizione che i primi sappiano dell'esigenze e delle ragioni dei secondi e viceversa; e io di quelle di tutti e due e finalmente della loro inseparabilità.

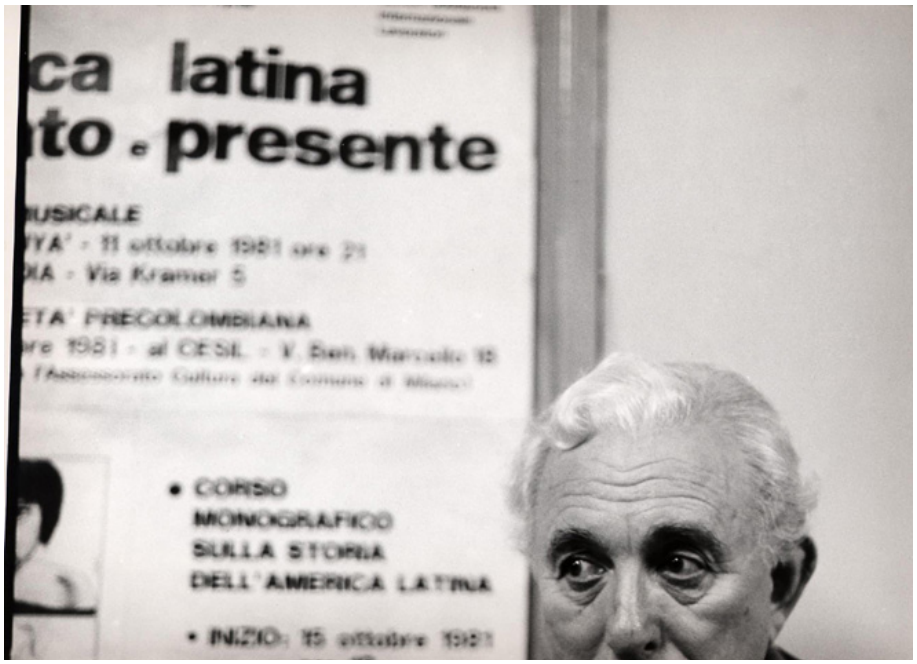
De Mauro del 1998: «Biblioteche e mediateche pubbliche e informazione concorrono oggettivamente, per quel che fanno e per quel che non fanno, all'educazione e, magari, se volete, alla diseducazione linguistica. Deve esserci chiaro che occorre delineare compiti formativi non solo per la scuola, ma per intere "società educanti"» (T. De Mauro, *L'educazione linguistica* cit., p. 29).

[62] F. Fortini, appunti introduttivi al corso su *Mimesis*; nota aggiunta a penna nel margine sinistro di p. 6.

[63] Usa questa definizione M. Marchesini, *Sul lungo periodo. Breve storia di Lukács*, in «Le parole e le cose», 1 febbraio 2018, http://www.leparoleelecose.it/?p=30901 (ultimo accesso: 7/4/2021) per parlare di Lukács (riprendendola a sua volta da Thomas Mann che descrive come un "rivoluzionario della conservazione" il personaggio di Naptha, dietro cui si cela in parte il filosofo ungherese). Fortini rispondeva che «il pericolo di aristocraticismo scompare quando si sappia bene che tutti, nessuno escluso, è nutrito [*sic*] con le pappe dell'industria culturale» (F. Fortini, *Disobbedienze. I. Gli anni dei movimenti. Scritti sul manifesto 1972-1985*, Roma, manifestolibri, 1997, p. 77).



Fortini a lezione, anni Settanta.



Fortini a lezione, 1981.

La scuola, il Vietnam e Brecht

L'*Abicì della guerra* di Renato Solmi e del Collettivo Cinema Militante*

Salvatore Spampinato

> L'opera di Brecht è certamente di quelle in cui le contraddizioni, anche quando sussistono, si rivelano in tutta la loro chiarezza e possono spingere in direzione del loro superamento.
>
> Renato Solmi

Nella vivace recezione di Bertolt Brecht in Italia un posto peculiare è occupato dalla *Kriegsfibel*,[1] tradotta in italiano con il titolo *Abicí della guerra*. Si tratta di una singolare raccolta di «fotoepigrammi» (*Fotoepigramme*) a cui il poeta tedesco lavora durante il suo lungo esilio e che pubblica solo nel 1955, dopo alterne vicende editoriali riguardanti la censura nella Ddr.[2] L'opera consta di sessantanove fotografie sulla Seconda guerra mondiale, ritagliate dai giornali senza citare né autore né fonte, sotto cui, su sfondo nero, Brecht scrive e inserisce sessantanove epigrammi di quattro versi in rima alternata.

In Italia l'opera, sia per l'argomento che per il suo carattere speri-

---

* Questo articolo rielabora e approfondisce alcuni aspetti affrontati in S. Spampinato, *«L'arte dell'osservazione». La Kriegsfibel di Brecht e le sue traduzioni italiane: prospettiva, intermedialità, didattica*, in «CoSMo. Comparative Studies in Modernism», 14, 2019, pp. 161-180.

[1] Prima edizione B. Brecht, *Kriegsfibel*, Berlin, Eulenspiegel Verlag, 1955.

[2] W. Hecht, *Die Mühen der Ebenen. Brecht und die DDR*, Berlin, Aufbau Verlag, 2013.

mentale, ha suscitato un vivo interesse fin dal Dopoguerra e per tutto il secondo Novecento. Alcuni testi, corredati dalle fotografie, sono già inseriti nella prima antologia brechtiana curata da Roberto Fertonani, *Io Bertolt Brecht*, del 1956,[3] e – stando a quanto afferma Didi-Huberman – potrebbero aver avuto un influsso molto forte nell'evoluzione del percorso pasoliniano in merito alla dialettica tra dispositivi mediali diversi, soprattutto nel film *La rabbia* del 1963.[4] Ma si veda anche l'opera del poeta Gianfranco Ciabatti, l'*Abicí d'anteguerra*, del 1997, in cui il rimando all'operazione brechtiana è esplicito ed eloquente.[5]

In Italia, però, la *Kriegsfibel* non ha avuto e non ha ancora un'edizione che nell'impianto grafico possa minimamente considerarsi attendibile rispetto all'originale. Tutte le edizioni italiane, del 1972[6] e del 1975[7] (ma anche la riedizione del 2002 sulla traduzione, a tratti rivista, del 1972)[8] stravolgono drasticamente l'impianto di quello che a tutti gli effetti era stato concepito come un libro fotografico, conformandolo nella formattazione e nelle dimensioni ai libri delle rispettive collane editoriali italiane. Si perde anche lo sfondo nero, che tanto invece era importante nella dimensione visuale dell'opera, per la sua fittissima rete di allusioni e rimandi.[9] E anche oggi duole constatare come – no-

[3] B. Brecht, *Io Bertolt Brecht. Canzoni, ballate, poesie*, trad. it. di R. Fertonani, Milano, Edizioni Avanti!, 1956.

[4] Cfr. G. Didi-Huberman, G. Rebecchi, *Cosa significa "conoscere attraverso il montaggio". Intervista a Georges Didi-Huberman*, in «Giornale di filosofia», novembre 2010, http://www.giornaledifilosofia.net/public/scheda.php?id=140 (ultimo accesso: 20/4/2021). Su Didi-Huberman critico della Kriegsfibel si rimanda al suo importante G. Didi-Huberman, *Quand les images prennent position. L'œil de l'histoire*, Paris, Minuit, 2009.

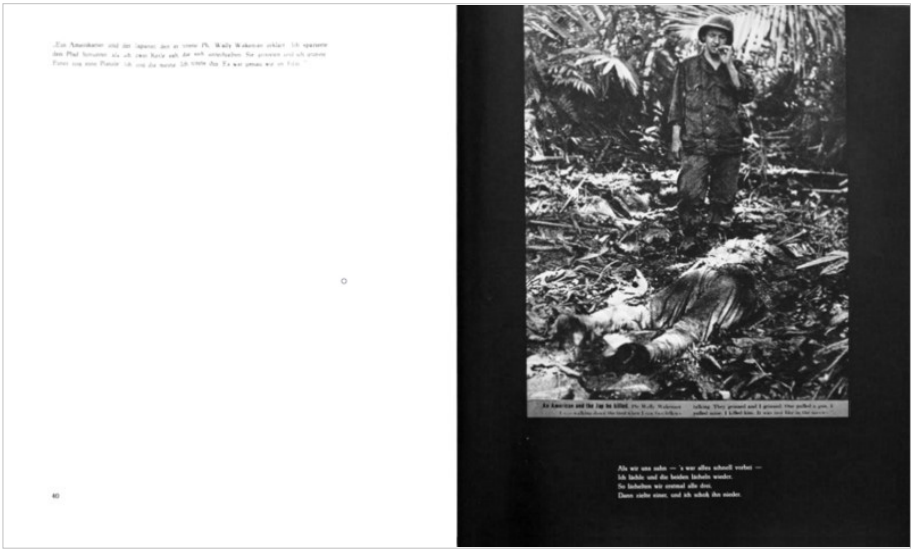
[5] G. Ciabatti, *Abicí d'anteguerra*, Napoli, Città del Sole, 1997. Cfr. G. Latini, *«La posizione visibile delle cose»: Abicì d'anteguerra di Gianfranco Ciabatti*, in «Testo e Senso», 2, 1999, pp. 123-132.

[6] B. Brecht, *L'abicí della guerra*, trad. it. di R. Fertonani, Torino, Einaudi, 1972.

[7] B. Brecht, *L'abicí della guerra. Immagini della seconda guerra mondiale*, a cura di R. Solmi e del C.c.m. di Torino, Torino, Einaudi, 1975, d'ora in avanti *Abc75*.

[8] B. Brecht, *L'abicí della guerra*, trad. it. di R. Fertonani, Torino, Einaudi, 2002.

[9] Lo sfondo nero rappresenta di per sé una forma immediata di straniamento dello sguardo, per cui il nero su bianco del giornale diventa bianco su nero ed esplicita il senso di riproduzione di una fotografia d'attualità in un contesto altro. D'altronde questa inversione cromatica potrebbe alludere a molti significati: è per esempio coerente con l'immagine quasi ancestrale dell'incisione sulla roccia (cfr. la prefazione di R. Berlau, B. Brecht, *Kriegsfibel* cit., 1955), ma anche, in modo complementare, con l'immaginario della modernità più stretta, ovvero con il cinema muto, riferimento che un lettore degli anni Quaranta non poteva non cogliere. La scritta bianca su sfondo nero rimanda poi, in modo molto indicativo, anche alla lavagna, strumento didattico per eccellenza. Si veda anche, a proposito, l'accenno che ne fa Fortini nel suo *Arte*



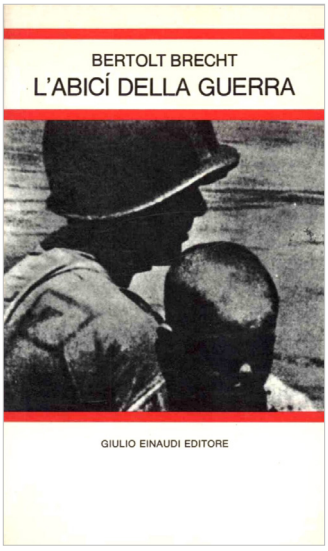
40.
Nella foto: un americano e il giapponese che ha ucciso. Il soldato Wally Wakeman riferisce del suo incontro imprevisto con due soldati giapponesi.

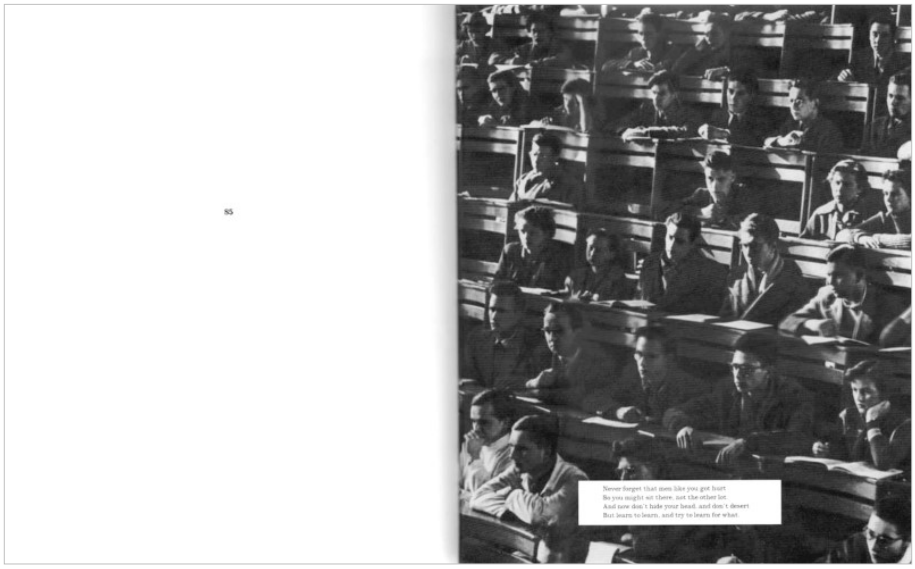
Quando ci siamo visti ad una svolta
– tutto è avvenuto in meno di un istante –
ho abbozzato un sorriso un po' esitante
e i due mi hanno sorriso a loro volta.

Cosí siamo rimasti imbarazzati
in un primo momento tutti e tre.
Uno ha puntato l'arma su di me.
Ho sparato. Eravamo tre soldati.

ad una svolta: del sentiero, della pista attraverso la giungla.
Ho sparato: e l'ho ucciso.
Eravamo tre soldati: e non potevamo sfuggire alla legge della guerra, alla fatalità delle reazioni che si impongono quando ci si trova faccia a faccia col nemico.

KRIEGSFIBEL


BERTOLT BRECHT
L'ABICÍ DELLA GUERRA
GIULIO EINAUDI EDITORE


85
Never forget that men like you got hurt
So you might sit there, not the other lot.
And now don't hide your head, and don't desert
But learn to learn, and try to learn for what.

nostante vari tentativi in questo senso, compiuti anche da Luca Lenzini e da chi scrive – da un lato il progressivo disinteresse dell'Einaudi per l'opera brechtiana, dall'altro quello che Luca Baranelli ha definito «un esercizio miope dei diritti»[10] da parte della Suhrkamp, hanno impedito che una nuova edizione potesse colmare questo vuoto nel campo letterario italiano.

In realtà, però, sembrerebbe sbagliato considerare le due edizioni italiane degli anni Settanta secondo lo stesso parametro di fedeltà, in quanto esse rispondono ad esigenze proprie e hanno obiettivi specifici profondamente diversi.

L'*Abicí della guerra* del 1972, nonostante l'impatto grafico sia alterato, nel testo e nel paratesto rimane un'edizione che vorrebbe restituire l'opera nel suo contesto di origine. L'impaginazione rimane quella dell'originale: quattro versi sotto o dentro la fotografia nella pagina destra; accanto, nella pagina sinistra, le didascalie dei giornali presenti nell'edizione tedesca tradotte in italiano. L'unica introduzione presente è quella originale di Ruth Berlau; viene accantonata l'idea di Fertonani di far introdurre il libro da un testo di Fortini che spieghi il nesso tra l'età di Brecht e l'attualità.[11] Sono presenti solo le *Postille alle fotografie* (*Nachbemerkungen zu den Bildern*) presenti nell'edizione tedesca del 1955 e nella successiva ristampa del 1968. Anche la traduzione è per lo più interlineare. Fertonani, come è tipico del suo stile traduttivo,[12] cerca di echeggiare, quando non è possibile rispettarlo, lo schema di rime attraverso assonanze e consonanze; inoltre la traduzione letterale e in quartine corrisponde alla brevità degli epigrammi brechtiani.

Un lavoro totalmente diverso è invece rappresentato dall'*Abicí della guerra* del 1975 a cura di Renato Solmi e del Collettivo Cinema Militante di Torino per la collana «Letture per la scuola media». Come è spiegato dallo stesso Solmi nella *Premessa*, l'edizione einaudiana è

povera ossia classica, in «Foto 13», II, 1, gennaio 1971, pp. 36-39.

[10] L. Baranelli, *Per ricordare Renato Solmi*, in «Lo straniero», 179, maggio 2015, poi in «L'ospite ingrato online», 5 giugno 2015, https://www.ospiteingrato.unisi.it/per-ricordare-renato-solmi/ (ultimo accesso: 20/4/ 2021).

[11] Cfr. R. Fertonani, lettera a Guido Davico Bonino, 25 novembre 1971, Torino, Archivio di Stato di Torino, Archivi Industriali e di Società, Fondo Giulio Einaudi Editore, Segreteria editoriale, Corrispondenza, Corrispondenza con autori e collaboratori italiani, Mazzo 80 (Ferretti-Finoli), cartella 162, e Id., Lettera a Guido Davico Bonino, 30 maggio 1972, *ivi*, cartella 165.

[12] Mi permetto di rimandare su questo punto al capitolo della mia tesi di dottorato: S. Spampinato,«Traduzioni a confronto: *Io Bertolt Brecht* e *Poesie e canzoni*», in Id., *La ricezione di Brecht e la poesia italiana del secondo Novecento*, relatore R. Gilodi, Università degli Studi di Torino, 2021.

prodotta a seguito della preparazione di «una versione audiovisiva di questo testo per le scuole e i circoli di cultura» (*Abc75*, p. V). In una certa misura questa edizione valica i confini della semplice introduzione di un'opera in un campo letterario diverso da quello di produzione e per certi versi travalica il recinto stretto del solo campo letterario per farsi operazione politica e sperimentazione di nuovi metodi educativi e delle modalità d'esistenza di un cinema di base negli anni Settanta. Renato Solmi, del resto, non è tanto conosciuto come traduttore di poesia,[13] quanto come intellettuale marxista, con un *habitus* peculiare. Laureato in Storia della filosofia con una tesi su Platone in Sicilia, negli anni Cinquanta è sfiduciato come molti altri della sua generazione dai partiti politici istituzionali, e comincia a lavorare alla casa editrice Einaudi, cogliendo la difficoltà, come egli stesso scrive nella sua *Autobiografia documentaria*,[14] «di una azione politica diretta», e optando per un passaggio «a favore di una critica sospesa [...] nel vuoto». Durante questa svolta, e la «crisi esistenziale» che ne consegue, si interessa alla Scuola di Francoforte, traducendone per la prima volta in italiano testi di vitale importanza per il marxismo critico come *Minima moralia* di Adorno e l'antologia *Angelus Novus* di Walter Benjamin, nella cui introduzione[15] si può trovare la prima traccia di Brecht nell'opera di Solmi: sorprende a distanza di settant'anni come, in una trattazione quasi *en passant*, in un confronto di qualche pagina[16] tra i due pensatori e amici, il nostro autore abbia potuto cogliere e riassumere acutamente aspetti brechtiani rivoluzionari allora poco o niente sviluppati nella critica italiana, come il carattere di «essere elementare, animale» dell'«uomo naturale», l'«antistoricistismo altrettanto radicale» del comunismo brechtiano o, addirittura, il «nichilismo sobrio» che verrà riscoperto come valore per i nostri tempi dopo la disfatta del socialismo reale.[17] Nella casa editrice Einaudi Solmi si avvicina a Raniero Panzieri

[13] In realtà Solmi ha tradotto anche poesie di Goethe, Hölderlin, Emily Dickinson, Morgenstern, ma l'*Abicí della guerra* rappresenta l'unica opera poetica da lui tradotta edita in volume. Per l'attività di Solmi come traduttore di prosa e poesia cfr. L. Lenzini, *Il traduttore: Renato Solmi*, in Id., *Il gatto di Arnheim e altri scritti clandestini*, Lavagna, Zona, 2015, pp. 90-95.

[14] R. Solmi, *Prefazione*, in Id., *Autobiografia documentaria. Scritti 1950-2004*, Macerata, Quodlibet, 2007, p. 14.

[15] R. Solmi, *Introduzione* [1959], in W. Benjamin, *Angelus novus. Saggi e frammenti*, trad. it. di R. Solmi, Torino, Einaudi, 1962, pp. VII-XLIII, poi in Id., *Autobiografia documentaria* cit., pp. 227-255.

[16] *Ivi*, pp. 248-250.

[17] Cfr. C. Cases, F. De Melis, *Brecht nichilista e distruttivo per una nuova società* [1996], in «il manifesto», 22 marzo 2020, https://ilmanifesto.it/brecht-nichili-

e, com'è noto, entrambi vengono licenziati nel 1962 per aver difeso energicamente la scelta di pubblicare il saggio di Goffredo Fofi, *L'immigrazione meridionale a Torino*;[18] scriverà in proposito: «la casa editrice Einaudi non era e non poteva essere il surrogato di un partito».[19] E, negli anni successivi, considera «in una linea di quasi perfetta continuità con l'impegno politico»[20] anche la sua attività di insegnamento nella scuola, che rappresenta però per lui «una seconda scelta»[21] e che vive con una certa dose di sgomento e di entusiasmo: «Qui non mi trovavo in contatto, non più o non solo con un mondo di intellettuali e libri»[22] affermerà ripercorrendo gli anni vissuti alternando con profondo dissidio la partecipazione alle assemblee degli studenti e il calendario delle lezioni ordinarie sotto la stretta dei programmi ministeriali. Solmi è un insegnante particolare, non integrato, che si trova a insegnare in uno dei momenti cruciali della scuola italiana: attraversa il Sessantotto e la contestazione degli anni Sessanta, trovandosi a contestare il suo ruolo prima di averlo assimilato totalmente.[23] E proprio questo sguardo obliquo, interno ed esterno, gli permette di essere un attento studioso dei processi di trasformazione dell'istituzione scolastica.

Preziosi risultano a questo proposito i testi raccolti nella sezione *La contestazione nella scuola* della citata *Autobiografia*. Si tratta di testi vari, dai resoconti delle repressioni subite dagli insegnanti Luciano Rinero e Margherita Marmiroli, fino a una riflessione sulle potenzialità, negli anni Ottanta, dell'ora di alternativa alla religione[24] o all'analisi

sta-e-distruttivo-per-una-societa-nuova/ (ultimo accesso: 20 /4/2021).

[18] Cfr. su questo punto R. Solmi, *I miei anni all'Einaudi* [1999], in Id., *Autobiografia documentaria* cit., pp. 757-774, soprattutto pp. 766-771. Solmi nella sua ricostruzione rimanda a uno studio di O. Mazzoleni in «Utopia concreta», 3, giugno 1994, in cui si sostiene che la causa primaria della mancata pubblicazione sia da ricercare in un conflitto di interesse economico dell'Einaudi nei confronti della Fiat. Sulla questione si rimanda anche al più recente L. Baranelli, *Panzieri all'Einaudi*, in «L'ospite ingrato», 1, 2006, pp. 199-214, in particolare pp. 212-214.

[19] R. Solmi, *Prefazione*, in Id., *Autobiografia documentaria* cit., p. 14.

[20] R. Solmi, *La seconda metà del mio cammino. Note e confessioni di un insegnante* [2001], *ivi*, p. 794.

[21] *Ivi*, p. 793.

[22] *Ivi*, p. 795.

[23] «Mi sono trovato a contestare il mio ruolo, se posso dir così, prima ancora di averlo assunto e assimilato in fondo» (R. Solmi, *Il movimento del '68 nelle scuole superiori* [1985], *ivi*, p. 361. Questa espressione ritorna in modo molto simile anche in Id., *La seconda metà del mio cammino* cit., p. 793.

[24] L'*Abicí della guerra* è presente come possibile «esercizi[o] di traduzione», tra i materiali didattici preparati da Solmi per l'ora di alternativa alla religione. Ho potuto consultare i documenti inediti grazie al consenso e alla disponibilità di Luca Baranel-

retrospettiva *Il movimento del '68 nelle scuole medie superiori*. Sono testi che non si fermano al racconto testimoniale ma che, partendo da uno spunto, vanno in profondità fino a compiere attentissime analisi sociologiche sulla composizione di classe delle scuole medie superiori, sul rapporto tra presidi, docenti e studenti, o arrivano al complessivo studio demografico e di mobilità sociale sull'Italia del Dopoguerra, individuando varie concause che hanno permesso che le proteste universitarie e operaie arrivassero anche tra gli studenti medi.

Contemporaneamente all'insegnamento, Solmi, pur fuori dalle dinamiche editoriali, continua a portare quello che Baranelli ha definito un «fondamentale contributo teorico [...] alla nuova sinistra italiana»:[25] collabora ai «Quaderni rossi» di Panzieri e ai «Quaderni piacentini», pubblicando saggi che permettono di conoscere in Italia il dibattito interno della sinistra americana e quello parlamentare statunitense sul Vietnam.[26] Negli stessi anni in cui lavora alla traduzione della *Kriegsfibel*, Solmi si interessa alla filosofia di Günther Anders, scrive sul pilota di Hiroshima,[27] sulla resistenza nell'esercito americano e traduce, insieme a Sandro Sarti, la raccolta di testimonianze dei reduci curata da Mark Lane *Una generazione in Vietnam*.[28]

L'impegno didattico dell'insegnante che contesta se stesso e i metodi didattici di una scuola ingabbiata nei programmi; l'impegno politico dell'intellettuale militante, critico della teoria critica e fautore determinante della nuova sinistra; l'interesse dello studioso attento della Storia militare degli Stati Uniti, da Hiroshima e Saigon. Queste tre dimensioni di Solmi si ritroveranno riversate, dialetticamente corroborate, all'interno del suo *Abicí*.

L'edizione nasce dalla presa di coscienza di Solmi di trovarsi in una

li, che li ha raccolti.

[25] L. Baranelli, *Per ricordare Renato Solmi* cit.

[26] Cfr. a questo proposito la consistente sezione dell'*Autobiografia* intitolata *La nuova sinistra americana, la guerra in Vietnam e lo sviluppo dei movimenti pacifisti*, pp. 409-712, di cui si segnalano soprattutto: *La nuova sinistra americana* [1965], pp. 411-523, e *Il dibattito americano sul Vietnam* [1965], pp. 525-576.

[27] Cfr. R. Solmi, *Claude Eatherly, il pilota di Hiroshima* [1971], *ivi*, pp. 577-620, un saggio che, prendendo spunto dalla vicenda del personaggio storico eponimo, si allarga a uno studio storico-sociologico di carattere globale, affrontando questioni come la nascita del movimento antinucleare, il pacifismo negli Stati Uniti, il servizio militare obbligatorio e l'obiezione di coscienza.

[28] M. Lane, *Una generazione nel Vietnam. Testimonianze di reduci e disertori americani sulle torture e sui crimini di guerra*, ed. it. a cura di S. Sarti e R. Solmi, Milano, Feltrinelli, 1971. L'introduzione al volume è ora raccolta in R. Solmi, *Autobiografia documentaria* cit., pp. 645-670.

prospettiva storica necessariamente diversa da quella di Brecht. Ma non alla maniera di Michele Serra e della sua imbarazzata introduzione alla più recente *Abicí* del 2002.[29]

La presa di coscienza di Solmi nasce dalla constatazione che negli anni Settanta le «immagini della Seconda guerra mondiale» – come recita il sottotitolo aggiunto – non sono più la stretta attualità, ma un documento storico, un fossile che benjamianamente rompe il continuum della Storia e viene attivata nella *Jetztzeit* con i suoi conflitti e le sue contraddizioni.

In questa operazione ad essere molto diversi sono innanzitutto l'impianto grafico e il paratesto. Oltre a perdersi totalmente lo schermo nero come nell'edizione di Fertonani, anche il *layout* è qui totalmente stravolto: gli epigrammi si trovano nella pagina sinistra, impedendo così al fruitore di cogliere con una sola occhiata testo e foto; sono eliminate le didascalie originali riportate dai giornali, sostituite da note storiche che spiegano gli avvenimenti, il contesto e il significato della fotografia per metterlo in rapporto con il presente.

L'*Abicí* brechtiano presenta un apparato critico molto complesso scritto da Solmi. A precedere il testo troviamo una *Premessa* e una ricca *Introduzione* storica che spiega la posizione pacifista di Brecht e la connette al pacifismo europeo e statunitense degli anni Settanta, a cui si aggiungono una *Nota biografica* e una *Nota sui criteri della traduzione*. Vi è poi, in coda, una altrettanto densa appendice che consta di una serie di voluminose *Note per lo studio e la discussione* dedicate ad ogni fotoepigramma e di alcune *Note giustificative* riguardanti la traduzione e l'adattamento.

Se l'alterazione delle note e la presenza di un nuovo apparato critico potrebbero essere giustificati considerando l'intento esplicitamente didattico, riscontrabile fin dalla collocazione di collana, leggendo il commento di Solmi si comprende subito come le finalità si spingono molto al di là della semplice divulgazione. Quello che l'autore, dimessamente, definisce «soltanto una "guida" alla lettura» (*Abc75*, p. V), può essere in realtà considerato come un vero e proprio saggio a carattere storico-filosofico che, oltre ad approfondire aspetti importanti del percorso brechtiano, spiega caratteri fondamentali del dibattito degli intellettuali marxisti di fronte al fascismo, allo stalinismo e al secondo conflitto mondiale e ne rivede in controluce le connessioni con il dibattito presente.

[29] M. Serra, *Introduzione*, in B. Brecht, *L'abicí della guerra* [2002] cit., p. X. Cfr. su questo punto L. Lenzini, *Le forbici di Brecht*, in «L'ospite ingrato», VI, 2, 2003, pp. 257-263.

Non sono assenti suggestioni adorniane – come la riflessione sul sesso nella pubblicità nella nota al fotoepigramma 41 – e fin dalla *Nota sui criteri della traduzione* si afferma che «l'esplosione della bomba atomica, la fine della guerra in Oriente, inauguravano la nuova epoca» (*Abc75*, p. XXXIV). Soprattutto, la Seconda guerra mondiale, smascherata in quanto conflitto imperialistico,[30] viene letta come una prefigurazione del nuovo imperialismo statunitense e della guerra in Vietnam.

Numerosissimi sono i parallelismi individuati tra i due conflitti: la diffusione di immagini sessuali tra le truppe (*Abc75*, p. 21); il rovesciamento delle categorie di barbarie e civiltà, per cui «la civiltà bianca accecata deve farsi guidare per mano dalle forze [...] che si affacciano alla ribalta della storia nei paesi del Terzo Mondo» (*Abc75*, p. 22); la distinzione marcata tra i mandanti nascosti degli ordini sanguinari e i loro esecutori materiali (*Abc75*, pp. 9-10), che può sfociare in sollevazioni e rivolte (*Abc75*, pp. 7, 29, 32). In particolare, nel commentare l'epigramma 8, Solmi paragona le sollevazioni dei soldati americani avvenute nell'ultima fase della guerra in Vietnam agli episodi narrati nel romanzo di Emilio Lussu, *Un anno sull'altipiano*, pubblicato nella stessa collana Einaudi nel 1972 e da cui qualche anno prima era stato tratto il film *Uomini contro* di Francesco Rosi, che aveva destato molte polemiche per la sua interpretazione marcatamente di classe della guerra.[31] Centrale è poi la critica all'antinazionalismo ridotto a «luogo comune della pubblicistica» per «esigenza fondamentale dell'impero americano», mentre «la minaccia del militarismo è tutt'altro che scomparsa», anzi «l'esercito si presenta più chiaramente [...] come uno strumento [...] del controllo delle centrali imperialistiche sui paesi più piccoli o meno sviluppati» (*Abc75*, p. 7). D'altronde come non pensare che, al di là dell'interpretazione marxista di Solmi, nell'immaginario dei lettori degli anni Settanta le tante immagini dell'*Abicí della guerra* dedicate ai Paesi economicamente sottosviluppati indichino altro, una situazione mutata e pure ancora terribilmente presente. Eloquente è ad esempio il fotoepigramma 42, che contiene una famosa copertina della rivista statunitense «Life», che Solmi commenta soffermandosi in una dettagliata

[30] E in questa demistificazione Solmi è fedelissimo all'interpretazione brechtiana e al suo comunismo antistoricistico, che in Brecht si lega anche a una *Verfremdung* intermediale al mezzo fotografico, di per sé colonialista. Più di un terzo del libro è dedicato a foto scattate fuori dall'Europa, ma si veda, per un macroscopico esempio, il fotoepigramma 37.

[31] Cfr. F. Faldini, G. Fofi, *Il cinema italiano d'oggi 1970–1984*, Milano, Mondadori, 1984, p. 76.

digressione sui rifugi vietnamiti e sulla loro funzione militare, in un passaggio che vale la pena riportare per intero:

> Venticinque anni dopo, nella stessa regione del mondo, l'Indocina, un popolo intero, quello vietnamita (ma anche i laotiani, i cambogiani ecc.) sarebbe stato costretto a rifugiarsi nel sottosuolo sotto una tempesta di ferro e di fuoco. Le gallerie e i camminamenti sotterranei, che si prolungavano spesso per decine di chilometri, collegando fra loro i diversi villaggi, i «rifugi personali» costruiti dagli abitanti del Vietnam del Nord per difendersi dagli attacchi aerei, e altri espedienti ingegnosi di questo genere, hanno svolto una funzione importante in un tipo di guerra in cui le forze combattenti erano strettamente unite al resto della popolazione e la popolazione stessa aderiva strettamente al terreno per proteggersi dalla potenza imperialistica dominatrice dell'aria. L'analogia dei luoghi, delle situazioni e delle immagini getta una luce sinistra sulla continuità della politica americana in Asia e sul carattere imperialistico della guerra condotta dagli Stati Uniti in Estremo Oriente. (*Abc75*, pp. 21-22)

È una presenza ingombrante quella dell'immaginario vietnamita, che risulta lampante fin dalla copertina. Qui l'immagine dell'originale raffigurante i soldati tedeschi che ritornano da Stalingrado (mutuata dal fotoepigramma 61), che era stata adottata anche dall'edizione del 1972, viene sostituita da un'altra fotografia, quella del fotoepigramma 46, in cui un soldato americano prende in braccio, per portarlo al riparo, un bambino orientale: una foto tra le più espressive del libro, e anche tra le più ferocemente ironiche.

L'elemento più vistoso dell'operazione è l'aggiunta, ai sessantanove del testo originale, di un fotoepigramma ad opera dei curatori, inserito tra le *Note per lo studio e la discussione* per rendere «più esplicito e più evidente il carattere di adattamento e di rifacimento» (*Abc75*, p. XXXV). Così il libro che iniziava e si concludeva con una foto di Hitler perde la sua circolarità e si apre al presente. La foto inserita raffigura Hiroshima il 6 agosto 1945. La poesia avverte che se un terrore si è concluso, «la catena dei delitti/ unisce gli sconfitti e i vincitori» (*Abc75*, p. 38).

Come già accennato, questo *Abicí della guerra* è frutto di un'operazione che diviene editoriale solo in un secondo momento. Essa è, innanzitutto, un esperimento di didattica audiovisiva proiettato in scuole, circoli operai, sedi di partito e di associazioni,[32] accompagnato da

[32] *L'ABC della guerra di Bertolt Brecht*, dir. Collettivo Cinema Militante di Torino, Italia, 1974. Sono riuscito a rinvenire il filmato all'archivio Armando Ceste e a visio-

un opuscoletto che è un'anticipazione quasi totale della successiva edizione.[33] Solmi in una nota del 2007 spiega come questa operazione «gettasse le sue radici nel clima di entusiasmo e di partecipazione presente nelle scuole e in tanti altri settori della vita sociale nel corso di quegli anni».[34]

L'*Abicí* di Solmi può essere anche letta e ha valore, tra le altre cose, come documento della forte permeabilità tra istituzioni culturali e gruppi di base, osmosi caratteristica di quella fase storica, che apriva ampi margini ad una gramsciana «connessione sentimentale» tra differenti parti della società, rendendo possibili collaborazioni tra il più prestigioso editore italiano, l'intellettuale che ha portato la Scuola di Francoforte in Italia, un collettivo protagonista della scena cinematografica *underground* torinese e una miriade di scuole e associazioni culturali e politiche. Il progetto si radica in un contesto culturale ben preciso, che ho cercato di ricostruire grazie a una conversazione con Gianfranco Torri, che ha collaborato attivamente all'*Abicí* e che ringrazio. La nascita del Collettivo Cinema Militante è legata al dibattito che porta alla scissione della rivista «Ombre rosse» intorno al 1968. La sua attività si basa su una riflessione critica e su una prassi cinematografica che si prefigurano oltre la macchina sistemica e l'istituzione del cinema alto, ufficiale, per sondare e sperimentare invece tutte le potenzialità del cinema come mezzo espressivo capace di creare narrazioni orizzontali, ancorate a un punto di vista di classe, e in cui la scarsità di mezzi possa essere trasformata in una risorsa di creatività e di ricerca. Vengono così realizzati dal Ccm di Torino una serie di produzioni dal basso, come *Lotte alla Rhodiatoce* (1968-1969),[35] realizzato collettivamente da studenti e da operai della fabbrica, *Mirafiori '73*,[36] durante le occupazioni della Fiat e, soprattutto, *La fabbrica aperta* (1970-1971),[37] risultato del montaggio di riprese effettuate da un operaio, Franco Platania, durante un suo viaggio in Cina per documentare le condizioni di lavoro nella Repubblica popolare.[38] È interessante osser-

narlo grazie alla preziosa collaborazione di Vittorio Sclaverani, che ringrazio.

[33] B. Brecht, *L'abici' della guerra*, a cura del C.C.M. di Torino, s.l., s.e., s.a.

[34] R. Solmi, [Nota senza titolo, 2007] *L'abicí della guerra di Bertolt Brecht*, in Id., *Autobiografia documentaria* cit., p. 346.

[35] *Lotte alla Rhodiatoce*, dir. Collettivo Cinema Militante di Torino, Italia, 1968-1969.

[36] *Mirafiori '73: l'occupazione della Fiat*, dir. Collettivo Cinema Militante di Torino, Italia, 1973.

[37] *La fabbrica aperta*, dir. Collettivo Cinema Militante di Torino, Italia, 1970-1971.

[38] Cfr. sul Collettivo Cinema Militante e la sua produzione cinematografica in questi anni *Collettivo cinema militante: Torino, 1968/1975. 2° Festival Internazionale*

vare come Brecht, pur essendo un autore della grande letteratura, si presti a essere incluso in operazioni di questo tipo.

Il progetto audiovisivo dell'*Abicí* del Ccm risulta interessante anche considerando il suo aspetto intermediale, che sviluppa il carattere drammatico-dialettico dell'operazione brechtiana, implicito nella dimensione testuale (e quindi visuale) dell'edizione originale. In realtà, lo stesso Brecht pensava per questa opera già così intrinsecamente performativa a un adattamento teatrale, che prevedesse in perfetto stile epico anche musica e letture, ma non riuscirà a portare a termine il progetto e, in modi differenti, una versione con musica sarà realizzata da Hanns Eisler dopo la morte del poeta.[39] Tuttavia, a quanto risulta dalle fonti (*Abc75*, p. V), non sembra che i curatori italiani fossero a conoscenza dell'esperimento. Inoltre, l'inserimento della musica epica di Eisler pone tutta una serie di questioni critiche ed è frutto di riflessioni di natura fondamentalmente diversa da quelle poste in gioco da Solmi e dal Ccm nella loro operazione, che è concepita come una proiezione di diapositive su cui due attori recitano le poesie brechtiane nella traduzione di Solmi e le didascalie non originali. Da un punto di vista estetico, il filmato è molto vicino ai film del cinema di base, realizzati con scarsità di attrezzature e sorretti da espedienti espressivi di tipo registico. Si sottolineano soprattutto diversificati movimenti di macchina sulla fotografia che danno dinamicità all'immagine in dialogo con le voci, con uno schema simile a quello dei documentari del regista Michele Gandin.[40]

Nella fruizione audiovisiva non si può cogliere in un colpo d'occhio la fotografia e il testo, ma la visione della foto avviene contemporaneamente all'ascolto in un tempo definito e in un'operazione irreversibile. L'effetto è totalmente diverso. Si perde lo straniamento riguardante la percezione storica del reale che si esplicava nella dialettica tra l'immaginario dell'epigramma, emblema della scrittura sulla roccia e della classicità, e la stretta attualità della fotografia. Si perde e non può che perdersi. Per un lettore e spettatore degli anni Settanta le foto dell'*Abicí della guerra* sono immagini di repertorio. Così all'estetica del cinema di base si intreccia quella del documentario, grazie anche a due voci fuori

Cinema Giovani. Retrospettiva Spazio aperto, a cura di A. Ceste, S. Della Casa, F. Manuele, G. Torri, Torino, Ages Arti Grafiche, 1984.

[39] H. Eisler, *Bilder aus der Kriegsfibel*, in Id., *Lieder und Kantaten*, Leipzig, Breitkopf und Härtel, 1966, vol. 10. Su cui cfr. A. Pistiak, *Übersehen oder verdammt? Hanns Eislers «Bilder aus der Kriegsfibel»*, in *The Brecht Yearbook 40*, hrsg. von T.F. Rippey, Rochester, Camden House, 2016.

[40] Si pensi soprattutto a documentari come *Gli esclusi* di Michele Gandin, 1969.

campo che alternandosi introducono e commentano le immagini storiche. Ma anche qui ci troviamo di fronte ad un documentario straniato, che vive di una propria dialettica interna, di cui un elemento fondamentale è rappresentato dalle soluzioni traduttive del testo, allo scopo di renderlo compatibile con la recitazione orale e la comprensione immediata, in mancanza della possibilità di rilettura. Come riportato nella *Nota sui criteri della traduzione* (*Abc75*, p. XXXV) «la traduzione è stata un lavoro collettivo», ma la «responsabilità delle scelte adottate» è di Solmi. Si tratta di una traduzione che, oltre le scelte del singolo traduttore, ha a che fare con il dialogo tra gruppi sociali e fasi storiche diverse: potremmo definirla una traduzione «rifacimento», non solo per esplicita dichiarazione di Solmi, ma anche nel senso stretto che questa definizione riveste nella teorizzazione di Franco Fortini. Si tratta, infatti, di una traduzione che, citando la definizione fortiniana,[41] «diventa un discorso sulla eredità e sulla funzione letteraria medesima» e che per questo «non è separabile da una verifica dei linguaggi [...] e delle funzioni ideologiche nascoste nella cosiddetta letteratura».

Su suggerimento di Cesare Cases, Solmi raddoppia i versi dell'originale e recupera l'uso delle rime. Ne vengono fuori così otto endecasillabi, quasi sempre in rima baciata, in alcuni casi in rima alternata e in rari casi incrociata. Le rime sono quasi sempre da filastrocca, semplici e martellanti, risolte molto spesso con participi o participi aggettivati (cfr. i fotoepigrammi 1, 2, 3, 7, 12, 33, 42, 46, 48, 52, 56, 57, 58, 60, 65, 67) o comunque in -ato, -ati (cfr. 24, 25, 26, 27), ma anche con il verbo alla fine del verso (3, 21, 43, 47, 48, 63). Il linguaggio è notevolmente abbassato, con espressioni come «è una pacchia» (35), «si prendono a cazzotti» (37) o «cornuto e mazziato» (67) fino al turpiloquio di «figli di mignotta» (16); vi è poi un frequentissimo uso di espressioni idiomatiche: «piazza pulita» (9), «che gli venga un accidente» (10), «fargli festa» (13), «siamo freschi» (11), «cuore della notte» (21), «perché e percome» (22), «cambio i connotati» (26), «correte dietro» (28), «rallegra il cuore» (31), «promette mari e monti» e «causa persa» (35), «fare presto» (36), «senza scampo» (43), «tratto il dado» (53), «dio ne scampi» (54), «l'ha spuntata» (56), «ci ha portato fuori strada» (58), «trattateli come si deve» (61), «ridotto in questo stato» (65), «mettere i piedi sulla testa» (66), «parole vengono dal cuore» e «mettere a soqquadro» (68), «andato a fondo» (69). Così anche nel componimento aggiunto: «tutti i nodi [...] vengono al pettine» e «chi la fa l'aspetti».

[41] F. Fortini, *Traduzione e rifacimento*, in Id., *Saggi ed epigrammi*, a cura di L. Lenzini. Milano, Mondadori, 2003, p. 837.

Molti anche i riferimenti alla cultura italiana, come il dantesco e quasi proverbiale «come altrui piacque» (7), «cosa nostra» (38) e il riferimento all'ipotesto *Se questo è un uomo* di Primo Levi (66), altro titolo pubblicato anche nella stessa collana «Letture per la scuola media». Il risultato è un testo dal ritmo serrato da epica popolare, che unisce alla oralità vera e propria delle voci il senso di oralità della voce collettiva del cantastorie. Si sviluppa così lo straniamento primario dell'opera brechtiana, quello di natura sociale: la contrappone «des UNTEN und des OBEN»,[42] tra la voce ufficiale della borghesia nei giornali e la saggezza della voce popolare collettiva. D'altra parte si potrebbe anche supporre, dato il suo contesto scolastico, che le scelte di Solmi siano anche un modo per straniare gli ottonari rimati da filastrocca per bambini. D'altronde a suggerire questa soluzione metrico-ritmica è, come si accennava prima, Cesare Cases, il quale è avvezzo a comporre epigrammi di questo tipo che l'amico Fortini, non senza mordace ironia, definiva «ottonari rimati alla "Corriere dei piccoli"».[43] Com'è noto la prima pagina della rivista era molto spesso dedicata a un racconto che aveva una struttura più volte adottata nell'adattamento: quattro distici in rima baciata. Anche in questo caso, l'allusione straniata alla filastrocca adatta così all'immaginario italiano un'allusione che è ben presente e sviluppata nell'abecedario brechtiano. Il rimando di Solmi all'età non adulta potrebbe anche essere avvalorato dalla sua fortissima dimensione di didattica scolastica. Non è un caso se l'introduzione dall'*Abicí della guerra* sarà raccolta nella sezione dell'*Autobiografia documentaria* denominata *La contestazione nella scuola*. Solmi concepisce la traduzione e la proiezione con il Ccm mentre lavora nella scuola media serale a Mirafiori, nel periodo che lui stesso ricorda così:

> Dal punto di vista pedagogico, e anche dal punto di vista umano, è stata forse l'esperienza più interessante e più convincente di tutta la mia vita lavorativa. Per la prima volta avevo l'impressione di essere veramente utile, e cioè di poter dare ai miei allievi [...] qualcosa che, in quelle circostanze, essi avrebbero potuto difficilmente ricevere da altri. Avevo molto tempo a disposizione, ma lo passavo quasi interamente nella preparazione di materiali [...].

[42] B. Brecht, *Kriegsfibel* cit., 19. Cfr. su questo punto anche F. Fortini, *Arte povera ossia classica* cit.

[43] C. Cases, *Confessioni di un ottuagenario*, Roma, Donzelli, 2000. Cfr. anche Id., *La macellazione del maiale, ovvero Fortini e la parodia*, in *Per Franco Fortini. Contributi e testimonianze sulla sua poesia*, a cura di C. Fini, Padova, Liviana, 1980, e, in generale, vari riferimenti presenti nel carteggio C. Cases, F. Fortini, *Carteggio 1955-1993*, Siena, Biblioteca Umanistica, Fondo Fortini, F1 Cases.

> Molti di quei materiali, riletti oggi a distanza, mi sembrano quanto di meglio mi sia riuscito di fare nel corso della mia vita.[44]

Questo ricordo positivo e la missione educatrice si saldano anche in una lettera, inedita, che Solmi spedisce a Luca Lenzini il 3 ottobre 2003,[45] in cui afferma che l'*Abicí* rappresenta per lui:

> certamente una delle cose che mi compiaccio maggiormente di aver fatto, anche se il merito della cosa dovrebbe essere ripartito equamente fra tutti i compagni che ne hanno preso parte, nelle lunghe letture e discussioni che hanno avuto luogo a casa mia nel lontano 1974, per cui l'impresa è stata effettivamente un'opera collettiva, che ha contribuito a darle quel tono corale che era già presente nel testo brechtiano.

Questa lettera è particolarmente importante perché qui Solmi invia a Lenzini un ulteriore testo inedito composto da lui in occasione del cinquantenario della morte di Dante Di Nanni e chiede di inserirlo, nel caso si facesse una nuova edizione della sua traduzione, insieme a una foto del partigiano torinese.

> Se fossi qui fra noi, Dante Di Nanni,
> non avresti compiuto i settantanni.
> Sei caduto, diritto come un fuso,
> dopo avere mostrato il pugno chiuso.
> Se la tua mente vinse la paura
> del vuoto sottostante, fu perché
> la forza che ti spinse oltre di te
> era una lotta, e non un'avventura.

Anche qui, unita alla riflessione sulla Storia, c'è una viva attenzione per la giovinezza e anche qui il contesto è scolastico: nella lettera si parla di una partecipazione con la classe alla celebrazione. L'elemento didattico risulta poi molto forte, quasi a costituire un metodo di conoscenza della Storia che può essere sviluppato attraverso Brecht oltre Brecht. Anche questo testo, come il numero 70 da leggere insieme alla foto dell'esplosione atomica di Hiroshima, esplicita ciò che appare latente negli altri 69: l'*Abicí della guerra* di Solmi e del Ccm può essere considerata a pieno diritto un'opera letteraria a sé; un'opera derivata,

[44] R. Solmi, *La seconda metà del mio cammino* cit., p. 797.

[45] R. Solmi, lettera a Luca Lenzini, 3 ottobre 2003, Siena, Biblioteca Umanistica, Fondo Lenzini, Cartella 1. Ringrazio Raffaella Solmi e Luca Lenzini per avermi dato la possibilità di leggere e citare questa importante testimonianza.

certo, una riscrittura, ma con uno statuto proprio, un'autonomia stilistica e una rielaborazione dialettica dei contenuti e delle contraddizioni dell'originale. E con le sue appropriazioni. Potrebbe essere studiata, per stilemi, contenuti e ipotesti, in quel fenomeno di brechtismo diffuso che ha stravolto la poesia italiana del secolo scorso e che ha il suo capostipite in Fortini. Il fine, però, di quest'opera non è la legittimazione nel campo letterario attraverso una nuova letteratura politica, ma è l'uso politico della letteratura e dell'editoria. L'intellettuale traduttore di Benjamin ha trovato nella poesia di Brecht la trasposizione praticabile della sua teoria, il modo per uscire dal cerchio incantato quanto depotenziato di quella che lui chiamava la critica sospesa nel vuoto. Un insegnamento molto utile non solo a operai e studenti delle scuole medie.

La dialettica in aula

Le lezioni di filosofia di Renato Solmi

Marco Gatto

Sarà presto disponibile un volume che raccoglie le *Lezioni su Kant* dattiloscritte da Renato Solmi negli anni di insegnamento presso il Liceo scientifico Carlo Cattaneo di Torino.[1] Si tratta del primo tassello di un progetto più ampio che prevede la pubblicazione dei testi a carattere didattico che lo studioso allestì nel corso della sua lunga carriera di docente di storia e filosofia presso le scuole medie superiori.

Destinate a una pratica pedagogica giornaliera, le lezioni in nostro possesso erano certamente intese dall'autore come uno strumento didattico di sostegno e approfondimento. Eppure, rileggendole oggi, appaiono come ricchissimi studi panoramici sul percorso di singole esperienze speculative e, in qualche caso, come ampie riflessioni su problemi rilevanti d'ordine storiografico e filosofico. La minuzia argomentativa, l'eleganza stilistica e l'attenzione massima al dettaglio restituiscono il senso di una pratica scrittoria mai scissa dall'occasione didattica che rende ammirevoli questi contributi.

Per merito di Luca Baranelli, che ha trascritto i testi dagli originali, oggi conservati presso il Fondo Solmi della Sezione Archivi della Biblioteca Umanistica dell'Università di Siena, disponiamo di un gruppo assai folto di lezioni filosofiche, in larga parte organizzato attraverso un criterio monografico.

Le lezioni kantiane – dedicate alle tre *Critiche* – hanno un carattere ampio e sistematico, che ne ha appunto permesso una pubblicazione a sé. Lo stesso può dirsi della lezione su Nietzsche, che, oltre a ri-

[1] R. Solmi, *Lezioni su Kant*, a cura di M. Gatto, Macerata, Quodlibet, 2021.

portare considerazioni generali sull'intera opera del filosofo, contiene un'ampia riflessione sulla *Nascita della tragedia*; e di quella su Kierkegaard, anch'essa destinata a una presentazione dei caratteri principali della sua filosofia e a una specifica illustrazione di *Aut-aut*.

Si possono inoltre riconoscere due direzioni di approfondimento, che intrecciano gli interessi del Solmi studioso di dialettica e del Solmi militante politico. Le lezioni sull'idealismo tedesco e sull'approdo al contributo filosofico di Marx presentano agli studenti il pensiero di Hegel, Schelling, Fichte e Feuerbach. A conferma del carattere organico cui Solmi aspirava nel redigere i testi, la lezione su Marx va idealmente legata a un approfondimento su Lukács e su un libro, *La distruzione della ragione*, che non solo andrebbe considerato tenendo ben presente l'affiliazione di Solmi al suo maestro, Theodor W. Adorno, ma anche perché costante modello di interrogazione di un percorso critico capace di attraversare la storia filosofica della modernità. L'altra direzione si rivolge al pensiero francese, testimoniata dalle lezioni su Pascal, Montesquieu e Voltaire. Si aggiungano le stesure relative a Spencer e a Croce (quest'ultima, di consistente ampiezza e di centrale importanza, come lo stesso Baranelli non ha mancato di sottolineare).[2] Accanto ai medaglioni monografici elencati sono da rilevare almeno due testi di stampo introduttivo: *Il posto della filosofia nelle attività umane. Introduzione allo studio della filosofia* e gli *Appunti per le lezioni di storia della cultura del Novecento*. Al fine di un quadro complessivo, sono inoltre da ricordare le lezioni di storia, che Solmi ha contrassegnato con questi titoli: *Il dibattito storiografico sul Risorgimento*; *Il dibattito storiografico sul fascismo. Linee generali*; *L'ideologia fascista* (che contiene note su un testo che Solmi tradusse per Feltrinelli nel 1973: Reinhard Kühnl, *Due forme di dominio borghese: liberalismo e fascismo*, edito per la prima volta nel 1971); *I partiti politici italiani dal Risorgimento a oggi*.

È possibile datare le lezioni di filosofia all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso, quando Solmi insegna al Liceo scientifico Cattaneo di Torino. Il tenore di questi scritti, come ho sostenuto nelle pagine introduttive alle *Lezioni su Kant*, lascia pensare a un'interlocuzione diretta con un gruppo di allievi e a uno sforzo continuo, mai definitivo, di restituire ai discenti un quadro completo e approfondito delle questioni filosofiche. Si consideri, inoltre, che Renato Solmi era solito distribuire agli allievi le sue lezioni, offrendole anche ad altri interlocutori, magari approdati, nel frattempo, agli studi universitari. E, del resto si tratta di testi che, particolarmente oggi, risultano adeguati a un percorso ac-

[2] Testimonianza del 2 aprile 2016, inedita.

cademico o extrascolastico, e che vanno senz'altro al di là, per il loro valore speculativo, della sola occasione didattica.

È opportuno ripercorrere brevemente l'itinerario del Solmi insegnante per contestualizzare in modo più preciso la stesura delle lezioni di filosofia.[3] Nello scritto *La seconda metà del mio cammino. Note e confessioni di un insegnante*, dapprima pubblicato su «una città» nel settembre del 2001, e ora confluito nell'imponente e imprescindibile *Autobiografia documentaria*,[4] lo studioso ripercorre la sua "seconda vita" di docente, offrendoci la possibilità di seguirne la traiettoria. Lo fa con l'umiltà che contraddistingue il suo stile pacato, controllato, eppure sempre netto nei giudizi e pronto a porre sotto verifica le proprie posizioni. Se escludiamo una serie di supplenze svolte a Milano tra il 1950 e il 1951 – Solmi era nato nel 1927 –, l'attività didattica del filosofo si colloca dopo la stagione del lavoro editoriale presso Einaudi, a partire dall'inizio degli anni Sessanta, e si protrae fino al 1997. L'insegnamento di materie filosofiche e pedagogiche presso gli istituti magistrali, che segna l'avvio reale del suo cammino di docente, riesce a collegarsi, almeno fino al Sessantotto, «in una linea di quasi perfetta continuità con l'impegno politico», che aveva del resto contrassegnato la stagione einaudiana: ora Solmi può trovarsi a contatto «con un campione rappresentativo di quella metà delle nuove generazioni che, a quell'epoca, era già in condizione di frequentare quell'ordine complessivo di scuole, e che si sarebbe posto, in quello stesso torno di tempo, il problema (o se lo sarebbero posto, in un modo più concreto, gli studenti universitari che uscivano dalle sue file) di stabilire un rapporto di collaborazione e di solidarietà con quell'altra metà che aveva imboccato la via di un'attività lavorativa subalterna in vista di un rinnovamento radicale della società italiana e dei rapporti fra le classi e le nazioni su scala mondiale». Ma il contraccolpo dialettico di questa possibile aderenza ai problemi internazionali – ai quali seppe guardare sollevando lo sguardo verso le dinamiche generali della società occidentale, pur nella necessità politica di una contingenza territoriale ben definita – viene a Solmi pressoché nell'immediato e risiede nei rapporti con l'istituzione scolastica. Quest'ultima diviene la sede di una scis-

[3] Un'ottima introduzione alla biografia intellettuale di Solmi è offerta dalla tesi di dottorato di Simone Scala, *Renato Solmi a confronto con Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Storia intellettuale ed editoriale di una mediazione culturale*, Università di Sassari, a.a. 2011/2012.

[4] R. Solmi, *La seconda metà del mio cammino. Note e confessioni di un insegnante* [2001], in Id., *Autobiografia documentaria. Scritti 1950-2004*, Macerata, Quodlibet, 2007, pp. 793-802.

sione identitaria perdurante tra il ruolo e la militanza, tra il rispetto dei programmi tradizionali e la necessità di un discorso rivoluzionario, che costituisce il nucleo dilemmatico e inquieto della sua interrogazione pedagogica. Avviene così, nel 1970, un primo distacco, che spingerà Solmi, per pochi mesi, a dedicarsi nuovamente al lavoro di traduzione e cura di testi utili alla causa politica, e poi, tra il 1972 e il 1974, a intraprendere quella che definisce come «l'esperienza più interessante e più convincente di tutta la mia vita lavorativa»,[5] ossia l'insegnamento presso una scuola media serale a Mirafiori Sud. Questa felice parentesi termina con l'accettazione di un posto di ruolo al Liceo "D'Azeglio" di Torino, dove Solmi resta per cinque anni, fino al 1979, per poi spostarsi in altri tre licei scientifici (il "Bérard" di Aosta, il già menzionato "Cattaneo" e il "Galileo Ferraris" di Torino).

Di queste ultime esperienze scolastiche Solmi non rivela volutamente molti dettagli, ma nei diciotto anni che vanno dal trasferimento nel capoluogo piemontese al pensionamento l'impegno politico permane, presentandosi variamente nella forma dell'inchiesta sociale. Di particolare rilievo, a tal proposito, è *La scuola dei desideri*, che raccoglie gli esiti di un questionario sui programmi scolastici sottoposto a due classi del Liceo Cattaneo,[6] così come sono segno di una persistenza della militanza politicale riflessioni sul rinnovamento degli organi collegiali o sull'ora di religione.[7]

La scuola dei desideri, il resoconto dell'inchiesta pubblicato come allegato a «Rossoscuola» nell'ottobre del 1985, è, in effetti, l'esempio più diretto dell'impegno politico di Solmi negli anni che segnano il suo passaggio a Torino. Nelle articolate domande formulate dal docente, agli studenti viene richiesto di interrogarsi, se possibile con minuzia, sull'utilità delle discipline di studio e sulla loro funzione formativa. Ne viene fuori uno spaccato senza dubbio interessante, che molto dice delle trasformazioni in atto nella scuola degli anni Ottanta, quando le discipline umanistiche sono già percepite come poco adatte a fornire strumenti per orientarsi in un mondo che evolve sotto la spinta delle trasformazioni tecnologiche. Solmi ne ricava la necessità di un coinvolgimento maggiore degli studenti, anzitutto per comprenderne i bisogni esistenziali e culturali, e in secondo luogo per valorizzare la loro presenza in classe.

[5] Si è variamente citato da *ivi*, pp. 795 e 797.

[6] R. Solmi, *La scuola dei desideri. Resoconto di un'inchiesta sulle materie e sui programmi del Liceo* [1985], in *ivi*, pp. 379-398.

[7] Si veda *L'ora alternativa all'insegnamento della religione* [1987], in *ivi*, pp. 399-407.

> Il grande interesse che gli studenti hanno manifestato per l'inchiesta, la scoperta che essa ha permesso loro di fare dei loro bisogni latenti, [...] la vivacità della discussione che ne è seguita e l'ampiezza delle prospettive che essa ha permesso di dischiudere, costituiscono – egli scrive – [...] una conferma della validità di questa procedura e della opportunità che essa sia impiegata il più largamente,

ovvero come strumento di indagine in grado di offrire un contributo fattivo all'auspicabile riforma della scuola. Riforma – sottolinea Solmi nelle pagine finali – che «potrà essere veramente tale, e non una controriforma o una semplice sanzione dello stato di cose esistente», se sarà capace di incarnare

> il prodotto di un'attività e di una discussione collettiva, e di una elaborazione democratica e collegiale a cui abbiano preso parte, e in cui abbiano fatto sentire la loro voce, tutte le componenti della scuola.[8]

È dunque il coinvolgimento democratico di tutti gli attori a rappresentare una possibile frontiera della contestazione scolastica negli anni del riflusso. E l'uso del questionario è uno dei veicoli di partecipazione. Lo scritto sull'ora alternativa all'insegnamento di religione, che uscì nella seconda metà del 1987 con il titolo *Un impegno per la sinistra: l'ora alternativa all'insegnamento della religione* per «Ex machina», rivista allora diretta da Francesco Ciafaloni, allo stesso modo restituisce questa nuova dimensione del Solmi militante, dopo gli anni senza dubbio più accesi delle lotte studentesche.

Sullo sfondo ci sono gli effetti del nuovo concordato fra Stato e Chiesa sottoscritto nel 1984 dal primo ministro Bettino Craxi. La stella polare di Solmi sembra essere nuovamente l'estensione partecipativa degli studenti e dei docenti a un moto di trasformazione che coinvolge l'assetto curricolare. Una discussione sui «margini concreti di incidenza sulla situazione reale»[9] è ora preferibile a una battaglia più generale sulla laicità, che pure rappresenta un obiettivo da tenere vivo.

> Invece di una battaglia persa in partenza per l'estromissione dell'ora di religione – pensa Solmi – sarebbe tempo che gli insegnanti progressisti di ogni tendenza si unissero per formulare e portare avanti una serie di rivendicazioni intese ad assicurare uno svolgimento efficiente dell'ora alternativa e sollecitassero un

[8] R. Solmi, *La scuola dei desideri* cit., p. 398.
[9] R. Solmi, *L'ora alternativa all'insegnamento della religione* cit., p. 400.

> intervento attivo dei sindacati e delle forze politiche in vista del conseguimento di questi obiettivi.

Per Solmi, del resto, è questo un passaggio necessario verso l'utopistica (l'aggettivo è d'obbligo se guardiamo al nostro presente) «deconfessionalizzazione» dell'insegnamento della religione, ovvero di una «trasformazione in uno studio storico e sociologico dei fenomeni religiosi, con particolare riguardo alla storia del cristianesimo». La proposta formulata dallo studioso prevede che l'ora alternativa sia «un'ora alternativa a tutta la scuola presa nel suo complesso». Vale a dire,

> un'occasione per affrontare almeno alcuni dei temi che non trovano (e non possono trovare) posto nel curriculum ufficiale e anche per stabilire con gli studenti un rapporto diverso da quello che si può stabilire nelle classi e nell'ambito delle lezioni unitarie.[10]

– aspetto, quest'ultimo, che doveva essere molto caro a Solmi, che si rimproverava di allestire lezioni fin troppo tradizionali, in contrasto con l'idea di un insegnamento più aperto alle sollecitazioni della realtà studentesca e del momento politico.

Per concludere questa sintetica presentazione, con l'augurio che possa presto svilupparsi uno studio organico sulla figura di Solmi – il cui lavoro di studioso, traduttore, intellettuale militante e insegnante va considerato nella sua totalità e nella sua invidiabile coerenza –, non si può non rilevare che lo spirito oppositivo e costruttivo degli interventi politici sia presente sottotraccia nelle lezioni di filosofia dattiloscritte lungo gli anni Ottanta. Non si tratta di una semplice pratica di attualizzazione del pensiero di Kant o di Hegel, ma di un'idea di fondo, che è alla base di quella cornice dialettica entro cui Solmi colloca la cultura, il sapere e la sua stessa opera di filosofo-insegnante: l'imprescindibile unione di storia, filosofia e azione politica, che è poi il contrassegno di una tensione inesauribile verso l'universalismo inclusivo, di cui la scuola, come presidio democratico, è in prima istanza protagonista.

[10] *Ivi*, pp. 402, 399 e 401.

Franco Fortini insegnante.

La fatica del concetto e la necessità del sapere comune. Intervista a Velio Abati

Lorenzo Pallini

In questa lunga intervista, confluita solo in piccola parte nel documentario *Franco Fortini - Memorie per dopo domani*, Velio Abati ripercorre la sua esperienza di allievo e amico di Fortini, aggiungendo a sua volta riflessioni sulla propria attività di insegnante e interrogandosi sulla possibilità di trasmettere, oggi, il messaggio fortiniano ai più giovani.

Vedi l'intervista al link: **https://vimeo.com/522366933**

La scuola popolare di don Roberto Sardelli

Massimiliano Fiorucci

La vicenda della Scuola 725 di Roma, fondata da don Roberto Sardelli tra le baracche dell'Acquedotto Felice, rappresenta una delle più significative esperienze di pedagogia popolare realizzate in Italia nel secondo dopoguerra.[1] L'obiettivo del presente contributo consiste nel riscoprire e far conoscere una proposta unica e originale, per tornare a riflettere sul valore dell'educazione come strumento di sviluppo e di progresso sociale a partire dal ruolo centrale che può svolgere un'istituzione come la scuola che – nonostante la situazione critica in cui versa da lungo tempo – continua a rappresentare uno dei pochi presidi di democrazia reale. Si tratta, infatti, di uno dei rari spazi in cui è ancora possibile parlare, ascoltare, discutere, pensare, ragionare, argomentare e, dunque, apprendere in forma critica e non effimera. Un antidoto al populismo e alla demagogia, alla facile costruzione di consensi fondati sulle false rappresentazioni diffuse dagli "imprenditori della paura" che hanno intossicato il clima degli ultimi anni in Italia, in

[1] Si vedano M. I. Macioti, K. Scannavini, *Il valore del sapere. L'esperienza della Scuola 725*, Roma, Provincia di Roma, 2011; R. Sardelli, *Vita di Borgata. Storia di una nuova umanità tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma*, Martignano, Kurumuny, 2013; M. Fiorucci, *La pedagogia «popolare» di don Roberto Sardelli e l'esperienza della Scuola 725*, in «Studi sulla Formazione», 22, 2, 2019, pp. 229-236; R. Sardelli, *Dal seminario alla scelta passando per don Milani. Lezione Magistrale tenuta il 21 novembre 2018*, Roma, Roma Tre Press, 2020; R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Roma, Donzelli, 2020; Scuola 725, *Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971, il volume è stato poi ripubblicato nel 2020, sempre dalla Libreria Editrice Fiorentina.

Europa e in gran parte del mondo.

Si è scelto di rimettere in circolo questa esperienza per restituire un messaggio che sappia stimolare la riflessione per un cambiamento, per elaborare progetti per il futuro fatti di corresponsabilità e condivisione, fuori dalle logiche dell'emergenza, del sensazionalismo e dell'assistenzialismo. Il lavoro di Roberto Sardelli è sicuramente guidato da uno sguardo utopico proprio di ogni educatore degno di questo nome ma si caratterizza per essere calato nel solco dell'utopia concreta. Questa esperienza è densa di capacità trasformativa e dimostra come l'educazione possa modificare profondamente le realtà in cui opera a partire proprio dalle specifiche caratteristiche e condizioni di quella realtà. Perché sono molti ancora i fronti su cui la scuola è chiamata a impegnarsi per consentire ai cittadini di essere autenticamente liberi e di comprendere il sempre più complesso mondo di oggi.

Pur non negando il ruolo decisivo ed essenziale di ascensore sociale da essa svolto per molto tempo, che ha contribuito a migliorare in modo significativo le condizioni della popolazione italiana, l'istituzione-scuola rimane ancora troppo spesso «diseguale» e selettiva.[2] I più favoriti continuano a essere coloro che dispongono di ambienti e di condizioni di "privilegio", coloro che possono contare su un determinato capitale sociale e culturale oltreché economico usufruendo di possibilità e di opzioni che sono invece negate a chi si trova a vivere in contesti di marginalità, di esclusione e di periferia non solo geografica.[3] Fortunatamente non mancano, nella realtà italiana, esperienze di "eccellenza" che mirano a rendere effettivo quanto sancito dalla Costituzione Italiana così come va evidenziato il grande impegno di tanti insegnanti, educatori e dirigenti scolastici che ogni giorno lavorano in condizioni difficili, a volte estreme. Ciò che sembra mancare, tuttavia, è un progetto ampio e di lunga durata, una visione condivisa della scuola come luogo di costruzione di una società equa e coesa. Permane, inoltre, ancora la tendenza a privilegiare metodi e modelli di insegnamento-apprendimento fondati prevalentemente sul paradigma della trasmissione unilaterale del sapere, trascurando così i bisogni dei soggetti che apprendono, i loro saperi impliciti, soprattutto i loro ambienti e contesti di vita, il loro essere comunque portatori di esperienze uni-

[2] *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, a cura di G. Benvenuto, Roma, Anicia, 2011.

[3] *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, a cura di C. Pacchi e C. Ranci, Milano, FrancoAngeli, 2017; C. Raimo, *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Torino, Einaudi, 2017.

che e originali che meriterebbero di essere accolte e valorizzate.[4]

Si tratta di critiche severe che però gli studi più avvertiti non mancano di sottolineare evidenziando indubbiamente un'"involuzione" soprattutto negli ultimi anni, tanto che si è parlato a ragione di un processo di aziendalizzazione anche per le istituzioni formative.[5] Tale processo ha di fatto tradito l'idea della scuola-comunità e ha sostituito il principio "discriminazione positiva" (dare di più a chi ha di meno) con un concetto astratto e inevitabilmente escludente di "performance" che, rinnegando i valori della cooperazione, ha favorito al contrario la competizione e l'individualismo accentuando ancora di più il peso della provenienza socio-economica e culturale degli studenti.

L'istruzione è un bene in sé, un diritto-chiave per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti. La scuola non può e non deve rincorrere mode e tendenze: in questi anni, nonostante tutto, è rimasta, come si detto, uno dei pochi presidi di democrazia reale e di costruzione del pensiero critico, quasi un controcanto rispetto alle sirene del pensiero unico e dell'omologazione; esattamente il contrario della visione funzionalista che sembra prevalere.

I dati drammatici sulla dispersione scolastica e sui cosiddetti Neet (*Not in Education, Employment or Training*) sono molto eloquenti in proposito.[6] Una situazione così grave non caratterizza solamente la scuola dell'obbligo. Se si considera il numero di quanti sono in possesso di un titolo di studio universitario, l'Italia si colloca in fondo alle classifiche europee. Un ulteriore elemento critico riguarda la popolazione adulta e quello che viene definito «analfabetismo funzionale»: i cittadini italiani si collocano in fondo alla classifica sui saperi essenziali per orientarsi nella società del terzo millennio. L'identità reale del sistema sociale e formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresen-

[4] Cfr. E. Affinati, *Elogio del ripetente*, Milano, Mondadori, 2013; Id., *Via dalla pazza classe. Educare per vivere*, Milano, Mondadori, 2019.

[5] M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

[6] Un recente dossier di «Tuttoscuola» (*La scuola colabrodo*, settembre 2018), confrontando il numero di quanti sono entrati in istituti tecnici, professionali o licei e quanti ne sono usciti cinque anni dopo con un titolo, dal 1995 a oggi, mostra come l'Italia abbia perso lungo la strada tre milioni e mezzo di studenti. L'Italia ha anche il primato dei Neet: secondo i dati Eurostat, si conferma maglia nera in Europa per la quota di giovani tra i 18 e 24 anni, con una percentuale del 25,7%, a fronte di una media europea del 14,3%.

tazione che la nostra società ha di sé stessa come di una società moderna che a tutti fornirebbe le stesse opportunità di vita e di lavoro. Si tratta in altri termini di una società ancora fortemente divisa, per usare una terminologia introdotta da Paulo Freire, in oppressori e oppressi.

Cosa possiamo fare affinché la prassi educativa diventi un'esperienza che consenta a tutti di avere consapevolezza dei propri diritti e di esercitarli? Si tratta di domande radicali che interrogano tutti noi; è in gioco la sussistenza stessa delle nostre società in un momento storico in cui si registra un crescente deficit di democrazia e di coesione sociale.

Ci viene in soccorso una pagina di storia recente intensa e autentica: la storia della straordinaria esperienza della Scuola 725. Avviata nell'ottobre del 1968, la Scuola 725 non fu la sola esperienza di scuola popolare di borgata nella capitale (se ne contavano circa un centinaio) ma si contraddistinse da subito per lo stile e le modalità impresse dal suo fondatore: don Roberto Sardelli.

In quegli anni la situazione delle baracche non era stata affatto sanata, anzi. Dal secondo dopoguerra gli agglomerati urbani abusivi erano cresciuti. Nella zona dell'Acquedotto Felice, posta proprio a ridosso della chiesa di San Policarpo in via Lemonia, dal ventennio fascista ai primi anni Settanta, era un susseguirsi di baraccopoli,[7] in cui avevano trovato dimora circa 650 famiglie di migranti, provenienti per lo più dall'Abruzzo e da altre regioni del Sud trasferitesi nella capitale per motivi lavorativi. Al degrado e alla povertà materiale del contesto si sommavano la rassegnazione a un destino di marginalità e perciò una sfiducia nelle proprie capacità di riscatto da parte di quelle famiglie costrette a vivere ai margini di Roma, una città, a ragione, definita «contro l'uomo».[8] Per bambini e ragazzi il destino di esclusione era pressoché tracciato.

Costruire un'alternativa all'istituzione statale significava pertanto prendere una posizione forte nei confronti di una scuola che, come rivelano le indagini dell'epoca, era ancora uno «strumento di occlusione» più che di mobilità, continuando a perpetuare le differenze sociali.[9]

Don Roberto, figura singolare, intuì quanto e come l'esperienza scolastica non potesse essere disgiunta da un'esigenza viva e «militante»

[7] Cfr. S. Iazzetti, *I quartieri Don Bosco e Appio Claudio a Roma*, Roma, Youcanprint, 2015; I. Insolera, *Roma moderna. Da Napoleone I al XXI secolo*, Torino, Einaudi, 2011.

[8] C. D'Apice, G. Mazzetti, *Roma: la città contro l'uomo. Le baracche e gli altri problemi urbani nella loro dimensione storica ed attuale*, Roma, Schirru, 1970.

[9] M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017.

di partecipazione, per un'opera completa di umanizzazione in senso freiriano. Lo si evince chiaramente da questo passo di *Vita di borgata*:

> In una baracca di 9 mq aprii la Scuola 725, cosiddetta dal numero civico della baracca [...]. Posseduto da un lampo di follia creativa, proposi lo studio come leva per uscire da una situazione umiliante in cui la città del centro li aveva gettati. Non fu facile, né potevo pretendere che capissero subito. Puntai tutto sull'orgoglio, sulla loro potenziale intelligenza che aveva bisogno di una spinta dall'esterno per potersi manifestare, sul riscatto come conquista e non come elargizione dall'alto. Studio a tempo pieno: non si trattava solo di recuperare gli anni perduti in una scuola pubblica che li considerava ragazzi perduti. Si trattava di aiutarli a prendere coscienza della situazione che li aveva discriminati e in cui si trovavano a vivere non per loro scelta.[10]

Convinto che la proposta di don Milani fosse quella giusta da attuare e perseguire, don Sardelli la ripensò per il contesto romano, personalizzandola a partire dalla diversa collocazione geografica e sociale. La sua scelta, radicale, si manifesta, infatti, in modo nitido dopo l'incontro con il priore di Barbiana: fare scuola ai poveri è una vocazione che non può essere elusa. E si tratta di una scelta, di un'opzione per così dire «incarnata» perché proprio dall'incontro nella parrocchia di San Policarpo con due ragazzi nascerà la scintilla che porterà all'espressione della «follia creativa», come si sottolinea nel passo succitato. Le parole del religioso a questo riguardo sono eloquenti:

> Fin dagli ultimi anni del seminario, parlo del 1965, mi ha sempre turbato il fatto che la città fosse considerata come strutturata su un centro e una periferia. Si parlava di parrocchie «in» e di parrocchie «out». Le prime erano appetibili, di prestigio perché ben servite dai servizi sociali e culturali, perché popolate di gente perbene, dalla borghesia media e alta fino all'aristocrazia. Le seconde, al contrario, venivano descritte come desolate, abitate dal malaffare, da lavoratori abbrutiti e... comunisti.[11]

Don Roberto intuisce, dunque, che si tratta di lavorare per una «nuova umanità». In un periodo storico di grande attenzione e mobilitazione sui temi dell'istruzione e dell'educazione, intese come strumenti di liberazione e di emancipazione, il rigore, la determinazione e l'adozione di un approccio concretamente partecipativo hanno dato vita perciò

[10] R. Sardelli, *Vita di borgata. Storia di una nuova umanità tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma*, Martignano, Kurumuny, 2013, p. 21.

[11] *Ivi*, p. 19.

a un percorso educativo eccezionale, il cui risultato principale è stato quello di aver liberato – attraverso il sapere, la cultura e la parola – bambini e ragazzi costretti in una condizione di emarginazione sociale, culturale, economica, geografica ed esistenziale.

Ed è proprio il contesto urbano non solo a imprimere uno stile proprio e originale all'esperienza, ma anche a determinarne la fortuna, a far sì che quella scuola alternativa divenisse parte di un percorso di più ampio respiro, volto ad affermare un modello di intervento politico-culturale a cui lavorarono insieme a don Sardelli tanti intellettuali (tra cui molti urbanisti) socialmente impegnati e molti volontari di diversa estrazione. La scuola, dunque, come passo fondamentale e irrinunciabile dello sviluppo di una periferia intesa come laboratorio di politica attiva, dove l'istruzione diventa la leva per l'emancipazione consentendo alla realtà educativa di recuperare la sua identità trasformativa e il suo slancio utopico.

Matteo Amati, che ha preso parte in prima persona alla Scuola 725 trasferendosi anche lui a vivere nelle baracche, così la racconta:

> Nella baracca 725 era nata la scuola di don Roberto. Non c'era elettricità e in inverno, già alle quattro del pomeriggio, il cielo s'imbruniva e così si accendevano le candele, e si rimaneva lì anche fino alle nove per imparare e per stare insieme. Poi riuscimmo ad *attaccarci* abusivamente alla centralina elettrica dell'Acea. Don Roberto aveva capito che per la vita di quei ragazzi c'era solo un antidoto, la scuola, o – meglio – la cultura. Studiare, studiare, studiare per imparare a ribellarsi a un destino che relegava le loro brillanti intelligenze nell'invisibilità. Aveva inoltre scoperto che i «figli delle baracche» erano stati confinati nelle classi differenziali: anche se non presentavano handicap o difficoltà di alcun tipo, quei ragazzi non dovevano frequentare una scuola «normale», non dovevano godere dell'amicizia di nuovi compagni, ma finire collocati in un luogo diverso e a parte, perché erano *diversi*.
> Nelle classi differenziali quasi sempre insegnavano docenti anziani, demotivati, e le aule erano ricavate in stanze provvisorie e squallide. In tale situazione era inevitabile provare una sensazione di più forte e scottante emarginazione, proprio perché ci si sentiva separati dai coetanei, e difatti quegli *alunni a parte* spesso finivano in strada, dedicandosi a lavoretti precari.
> Fu la Scuola 725 a dare loro accoglienza: essa divenne uno spazio aperto e disponibile per i giovani baraccati; lì si parlava dei loro problemi, si affrontavano temi attuali e, insieme ai libri, si leggevano i quotidiani; chiunque vi partecipasse dava il proprio contributo. In realtà lo studio, quel nuovo modo di studiare, diventava uno strumento per accrescere la loro consapevolezza.
> Era una scuola che offriva, a ragazzi nati senza speranza, la possi-

> bilità di riflettere sulla loro vita dando a questa una prospettiva, e il mio amico sacerdote ogni giorno li stimolava con iniezioni di fiducia e incoraggiamento. Ognuno veniva responsabilizzato, a partire dalla cura dell'impegno scolastico, perché da quell'esperienza era possibile trarre una lezione per poter camminare a testa alta.[12]

C'è stata, infatti, nell'iniziativa così atipica e singolare di questo sacerdote e educatore, una dimensione politica alternativa a ogni desueta tradizione didattica e la convinzione sempre affermata che è necessario che anche i più poveri, gli ultimi approdino a una soggettività in grado di rivendicare diritti e di esprimere un pensiero critico e autonomo. Si doveva pure osare, sognare in grande. Come ricorda don Sardelli, anche il più umile dei suoi ragazzi poteva coltivare l'ambizione di diventare sindaco.

La Scuola 725, ideata e portata avanti da don Roberto Sardelli, rappresenta dunque ancora oggi un esempio concreto di risposta all'emarginazione. Da subito assunse precisi connotati che la contraddistinsero. Cosa significava per quei tempi avviare una scuola tra le baracche? Come quest'esperienza si distingueva e per certi versi si contrapponeva alla scuola statale? Si trattava innanzitutto di fare delle scelte, di impegnarsi, di individuare delle priorità.

La proposta pedagogica e didattica di don Roberto Sardelli si è mostrata sin dal principio molto critica rispetto alle attività della scuola pubblica che, nonostante tutte le spinte innovative e democratiche che la pervadevano e nonostante alcuni insegnanti particolarmente sensibili e attenti, continuava a discriminare e a riprodurre le differenze socio-economiche e culturali inserendo i baraccati nelle «classi differenziali», continuava, per usare un'espressione di don Milani, a «curare i sani e respingere i malati».[13]

Don Roberto, trasferitosi a vivere tra i baraccati, volle fare qualcosa di nuovo, di più concreto, che non si esaurisse nella semplice esecuzione dei compiti scolastici e né si riducesse a una semplice trasmissione di saperi. Tra le mura di quelle baracche dovevano risuonare «le voci del mondo», dalla rivolta di Battipaglia alla sofferenza del Vietnam, dall'«I have a dream» di Martin Luther King al «satyagraha» del Mahatma Gandhi, per realizzare un'opera completa di «umanizzazione» in senso freiriano.

---

[12] M. Amati, *Animali abbandonati in pascoli abusivi. Un '68 diverso*, Roma, Viella, 2018, p. 23.

[13] Scuola di Barbiana [L. Milani], *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

> In quella baracca i ragazzi impararono a conoscere e amare figure come Gandhi, Martin Luther King, Malcom X, don Milani e a leggere i libri editi da Comunità, il cui fondatore era stato Adriano Olivetti; e in sottofondo c'erano sempre musiche di Beethoven e Vivaldi, anche quando si discuteva delle questioni più scottanti, come le lotte operaie e sindacali, o della condizione di poveri ed emarginati, che toccava direttamente la vita di quei giovani, prime vittime sociali del fenomeno. E c'erano anche il cinema e tanta musica, ma – soprattutto – nel corso delle attività cadeva la barriera tra docente e alunni, tra cattedra e banchi, perché più che a studiare, lì si imparava ad amare la conoscenza.[14]

La sua iniziativa, infatti, coinvolse i ragazzi in modo globale. La scuola chiuse nel 1973 quando, dopo cinque anni di lotte e di impegno, i baraccati furono finalmente trasferiti in "normali" abitazioni a Nuova Ostia. Nella sua vicenda si alternarono molti bambini, provenienti per lo più da famiglie del Sud d'Italia, tutte vittime dello stigma dell'esclusione sociale che negli anni le aveva oppresse, producendo così un forte distacco dalla realtà, nonché una situazione di emarginazione, di sofferenza e di vergogna per la propria condizione. Questi ragazzi difatti erano costretti a scontrarsi quotidianamente con il duro scoglio dell'indifferenza della società circostante, in primis nella scuola di Stato, sotto gli occhi insensibili, impotenti e incapaci degli insegnanti, che anziché rispondere ai loro bisogni educativi specifici, con adeguate metodologie didattiche, si dedicavano a portare avanti i "programmi ministeriali".

Si comprende a questo punto la scelta di don Sardelli di fondare una scuola in cui l'attenzione vertesse non tanto sull'attuazione di un programma, quanto sulle persone attuando insieme a loro un percorso che le facesse evolvere dalla condizione di portatrici di bisogni a portatrici di diritti, esigenze, aspirazioni. L'elemento centrale della sua didattica era «la parola» e il valore ad essa connesso. Considerata non solo come uno strumento conoscitivo, bensì come strumento di liberazione, di emancipazione e di coscientizzazione. Si tratta, dunque, di un recupero della lezione di don Milani, ma non solo.[15] Descrivendo la nascita della sua scuola, avviata con la lettura di alcune pagine di *Americani e Vietcong* di Fernand Gigon, don Roberto sottolinea la centralità della parola:

[14] M. Amati, *Animali abbandonati in pascoli abusivi* cit., p. 24.

[15] V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Roma-Bari, Laterza, 2017.

> Per la prima volta ebbi consapevolezza dell'importanza delle parole. Come seguendo un intuito, mi alzai, mi avvicinai alla lavagna e scrissi su di essa, a caratteri maiuscoli, la parola «Viet-cong» e iniziai a spiegarla. Quindi prendemmo in esame la parola «guerriglia» e ci consultammo sia con il libro stesso che con un giornale. Si cercò di capire la differenza tra guerra e guerriglia.
> La ricerca filologica entusiasmava i ragazzi, ma io non mi arrestavo davanti ai primi risultati. Esigevo che si arrivasse al possesso della parola in tutte le sue implicazioni.[16]

La sua esperienza, specie per quanto riguarda gli aspetti della dimensione operativa, richiama la prassi di altri educatori contemporanei. Primo fra tutti, come lui stesso racconta da più parti, don Lorenzo Milani. Invero egli fu una sorta di mentore per don Sardelli giacché, con l'istituzione della sua scuola, a Barbiana del Mugello, si era cimentato già da tempo con l'ambiente del disagio sociale, offrendo una possibilità di studio a chi si era allontanato precocemente dalla scuola. I due furono legati da un intenso rapporto d'amicizia, nonostante il legame non fosse ben visto dalle gerarchie ecclesiastiche, spesso restie a condividere le idee di giustizia e uguaglianza di don Milani. Sempre su questa linea di pensiero ideale vi sono poi fortissime connessioni con l'opera di Paulo Freire. L'educatore e pedagogista brasiliano seppe dare una struttura più organica alla sua attività di educatore creando un vero e proprio metodo pedagogico. Proprio come Sardelli, pose anch'egli «la parola» al centro del suo lavoro, ritenendola l'unica via per prendere coscienza e possesso della realtà. Fondamentale per Freire era inoltre il concetto di "libertà" nonché il presupposto fondante di tutta l'azione educativa.[17] Per quanto riguarda, in particolare, il metodo Paulo Freire, esso si basa sulle "parole generatrici" e sui "quadri-situazione". Queste due strategie permettono di focalizzare l'attenzione su un tema, come la casa, la salute, il lavoro, la natura ecc., su cui viene aperta una discussione, tramite la quale si innesca un processo di "coscientizzazione", da parte dell'analfabeta, della propria condizione di oppresso e in seguito scaturisce il processo di scrittura e di alfabetizzazione, che conduce a ciò che Freire chiama "liberazione". La liberazione non avviene mai in solitudine: è tutta la comunità del "circolo

[16] R. Sardelli, *Vita di borgata* cit., pp. 37-38.

[17] Di Paulo Freire si vedano almeno *La pedagogia degli oppressi*, ed. it. a cura di L. Bimbi, Milano, Mondadori, 1971, e *L'educazione come pratica della libertà*, ed. it. a cura di L. Bimbi, Milano, Mondadori, 1977. Su Paulo Freire si veda il documentato volume di M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, Franco Angeli, 2016.

di cultura" che insieme si libera, prendendo coscienza dei meccanismi ingiusti della società.

Don Roberto Sardelli rivendicò sempre con grande forza il nesso indissolubile tra scuola e politica tanto che la Scuola 725 doveva essere in grado di restituire ai ragazzi il sapere, la dignità e la capacità di leggere la realtà, ma soprattutto la determinazione alla lotta per i diritti. Oltre alla normale attività scolastica, la Scuola 725 si caratterizzò infatti per un'intensa militanza politica, espressa, tra l'altro, in documenti che la resero nota in tutto il territorio romano e non solo. Insieme ai suoi collaboratori – che furono studenti e insegnanti motivati, capaci, generosi –, si andava costruendo un modello di intervento in grado di incidere realmente sulla politica locale.

Come si sottolinea nel libro della Scuola 725, *Non tacere*, che può essere considerato – a ragione – una sorta di manifesto, è necessario:

> Ragionare sempre. Se tu ti diverti non pensi più a leggere. Ma se tu leggi non pensi al gioco. Noi dobbiamo ragionare sempre. Un giovane ha detto: Ma i bambini non possono ragionare. Noi diciamo che devono ragionare anche i bambini. Essi lo vogliono quando dicono alla mamma: Come siamo venuti al mondo? L'uomo è fatto per ragionare, per pensare, non per giocare.[18]

C'è dunque forte il richiamo all'impegno, all'assunzione di responsabilità, a un sacrificio fatto in nome di qualcosa di più alto, la propria dignità e, dunque, la propria liberazione.

Era necessario, però, elaborare un sapere proprio a partire dalla critica ai libri di testo in uso nella scuola di Stato che apparivano del tutto distanti dall'esperienza quotidiana dei ragazzi. Si trattava, in altri termini, di rendere i ragazzi stessi protagonisti del proprio percorso educativo, arrivando addirittura a concepire un libro di testo che fosse più vicino alla loro esperienza di vita. Così nacque e fu concepito il libro *Non tacere*:

> Fin dai primi giorni di scuola cercavamo di leggere criticamente i libri di testo della scuola pubblica. Non era opera facile. Bisognava liberarsi prima dell'autorità del libro di testo, concetto che io stesso avevo interiorizzato durante la fanciullezza e adolescenza. Ma, seppur difficoltosa, la critica, nel baraccamento, non era impossibile: il contrasto tra libro e vita saltava agli occhi appena appena ci fossimo soffermati a riflettere. Non solo il testo ci parlava di un mondo che non sperimentavamo, ma i modelli proposti, il

[18] Scuola 725, *Non tacere* cit., p. 101.

> linguaggio, i messaggi che trasmetteva, erano una continua offesa alla classe e alla condizione operaia. Già a Genova, un gruppo di insegnanti aderenti alla Cgil-Scuola aveva segnalato in uno stupidario la nocività dei libri di testo circolanti nelle scuole.
> Il fatto che su questi libri dovevamo trascorrerci mesi e mesi di studio, ci portò lentamente a progettare un libro di testo fatto da noi. Cominciai a raccogliere il materiale che spontaneamente i ragazzi elaboravano: disegni in grande quantità, poesie, riassunti, osservazioni. Era il 1969.[19]

Un progetto di scuola e di vita difficile, impegnativo e laborioso quello di don Sardelli, che incontrò non pochi ostacoli e difficoltà.

Oggi le baracche di allora sono state sostituite da altre baracche situate in altre aree della città ma permangono nelle periferie situazioni di esclusione e i migranti non sono più gli italiani venuti dal Sud, ma una umanità dolente che fugge molto spesso da situazioni non solo di miseria, ma anche di guerra e di violenza.

Circa quarant'anni dopo la chiusura della scuola, un gruppo di ex alunni si è riunito con don Sardelli dando vita a un nuovo documento progettuale e di denuncia a partire dal diritto alla casa dal titolo *Per continuare a non tacere* (2007). A dispetto degli anni trascorsi resta infatti ancora aperta, a Roma e non solo, la grave questione dell'emergenza abitativa perché non si sono volute assumere a livello politico le decisioni e le iniziative necessarie a cambiare le sorti di tanti «esclusi». Per questo l'esperienza di don Roberto Sardelli non può che iscriversi nella storia della pedagogia popolare e offre ancora oggi motivi di sconcertante attualità. Come ha sostenuto Paulo Freire, l'educazione non cambia il mondo, l'educazione cambia le persone e le persone cambiano il mondo. L'esperienza di don Roberto Sardelli ci mostra che la scuola e l'educazione possono effettivamente modificare le situazioni e le condizioni di vita e, soprattutto, la coscienza dei soggetti: si tratta, come allora, di fare scelte coraggiose, di impegnarsi, di individuare nuove priorità educative e formative per immaginare e progettare una nuova società aperta e solidale nel solco dell'utopia concreta e per continuare a non tacere.

[19] R. Sardelli, *Vita di borgata* cit., p. 207.

«Se la scuola non è migliore della società cosa ci sta a fare?»

Intervista a Franco Lorenzoni

Elisabetta Galgani

riprese e montaggio di Lorenzo Pallini

Pubblicata nel 2018 sul mensile di Legambiente «La Nuova Ecologia», questa intervista viene qui riproposta integralmente per la prima volta in video. Una lunga e approfondita riflessione dell'autore del libro *I bambini pensano grande* su quello che la scuola dovrebbe essere e a cui aspirare.

Vedi l'intervista al link: **https://vimeo.com/496996186**

Nella notte, forse un bramito*

Velio Abati

È necessaria l'analisi della realtà, scrivete, «dell'attuale situazione del sistema formativo – anche a partire dalla lettura di dati statistici, ad esempio sulla dispersione scolastica e sul calo di iscrizioni all'università – con riflessioni di carattere storico-teorico e pedagogico».[1]

Niente di più giusto, niente è necessario di più.

Ma il primo problema, giunto oramai a supporazione, è proprio il «con» che connette raccolta dei dati e riflessione teorica. Non parlo di epistemologia, ma di materiali aspetti pratici e politici. Nel lungo crepuscolo che da un trentennio inghiotte speranze e generazioni intere, giungendo a crollare i confini umani dei continenti e persino a scuotere le profondità glaciali, intatte da milioni d'anni, non sono mancati regesti, scrupolose raccolte di dati e severe militanze, capaci d'intransigenza e durata.

Perché, allora, quelle voci sono ricadute sulle medesime teste, perché quei gesti e opere non hanno attraversato il primo cerchio della loro onda? Perché quei mille fuochi non hanno illuminato la notte? Da quando il trionfo della rivoluzione passiva compiuta dall'iperborghesia internazionale ha ricondotto la libertà nel recinto dell'individuo proprietario, ogni rapporto, ogni legame con l'altro è diventato un contratto. Tra individui proprietari non è escluso certo l'accordo, il ricono-

---

* Una precedente versione di questo lavoro è già apparsa nel mio sito http://velioabati.com/ (ultimo accesso: 12/4/2021).

[1] La citazione è tratta dal testo di presentazione e invito del seminario organizzato dalla Redazione, *Scuola e università: vettori di uguaglianza o luoghi di esclusione*, tenuto il 9 novembre 2020 e la cui registrazione è stata pubblicata sull' «Ospite ingrato» il 19 novembre 2020: https://www.ospiteingrato.unisi.it/scuola-e-universita-vettori-di-uguaglianza-o-luoghi-di-esclusionevideo/ (ultimo accesso: 12/4/2021).

scimento di un vantaggio reciproco, ma include l'accettazione ferrea del «godimento esclusivo», come recita il Codice. L'accordo è il riconoscimento formale della reciproca (pacifica?) riduzione dell'altro a strumento: il titolare del «godimento esclusivo», come il *rex absolutus*, non tollera di riconoscersi parte di una terzietà che con l'altro forma e trasforma. L'aspetto forse più drammatico, che la distruzione della natura e dell'umano di questa notte ci pone sotto gli occhi, è il fatto che la riduzione a strumento di ogni rapporto con l'altro finisce per capovolgersi sul soggetto: ognuno, senza saperlo, rende il proprio corpo, i propri pensieri, la propria vita strumento. Il godimento non solo è consumo della terra, è anche distruzione di sé: l'energia del principio di piacere travasa nell'istinto di morte.

In così fatta rarefazione d'ossigeno, lo stesso mettersi insieme o assume la forma esplicita e rivendicata di somma delle parti, non di collettivo parziale che si senta con orgoglio appartenenza a una totalità da costruire; oppure soffre dell'isolamento, delle cadute di tensione inevitabili in ogni movimento, per essere alla fine risucchiato dal vuoto, o invece incistito nell'assenza di risonanza. Gli ultimi trent'anni sono pieni di siffatti esempi, spesso splendidi, non infrequentemente lucidi e lungimiranti, quasi sempre generosi. Ma la notte è alta nel cielo.

Qual è, mi chiedo di fronte alla vostra affettuosa domanda, l'olio del mio scarso lume? Da pochi giorni sono "fuori ruolo", non ho più la mia scuoletta, non sono più nella trama che regge il tessuto sociale, non sono più «indispensabile allo sforzo produttivo», scrive graziosamente un tale che si distingue per aderire in modo tanto spontaneo al sistema che ci sottomette, da non aver mai veduto la propria cupidigia di servilismo, mentre crede in buona fede di comandare.[2] Né ho da offrire numeri, statistiche che assai opportunamente chiedete e io chiedo. Ma una voce corale, giovane e fraterna mi ammonisce da una copertina sul mio tavolo: *non tacere*.

Da anni vado osservando e ho ripetuto nei pochi scritti, nelle numerose mie classi il programmatico smantellamento della scolarizzazione di massa, ottenuto con la via breve della chiusura della borsa, rinforzata dai barocchismi burocratici tinteggiati con oro falso di scienza e tecnica. Così a lungo andare abbiamo raggiunto il doppio obbiettivo sia

[2] G. Toti, tweet del 1 novembre 2020 «Per quanto ci addolori ogni singola vittima del #Covid19, dobbiamo tenere conto di questo dato: ieri tra i venticinque decessi della #Liguria, ventidue erano pazienti molto anziani. Persone per lo più in pensione, non indispensabili allo sforzo produttivo del Paese che vanno però tutelate», https://twitter.com/giovannitoti/status/1322855503630925827 (ultimo accesso: 12/4/2021).

dell'abbandono scolastico e universitario, sia del mostruoso analfabetismo funzionale (saper leggere un articolo di giornale senza riuscire a capirne il significato, ci dicono gli studiosi) che le indagini più serie attestano oltre il sessanta per cento della popolazione italiana dai quindici anni in su. Ma c'è una logica, in tanta follia. Chi, sapendo leggere, ha conservato qualche pazienza di memoria o più semplicemente la "flemma de studià", si accorge che non siamo lontani dalle riflessioni del piccolo gigante sardo: la frattura in quel modo creata e crescente tra il popolo – mi si passi il termine ottocentesco – e i pochi studiosi, al punto che, come dice il Cuoco, hanno «diverse idee, diversi costumi e finanche due lingue diverse».[3] Ciò ha creato un doppio, drammatico danno. Il popolo è diventato plebe, o, come si dice oggi, gente, gli intellettuali, perduta non dico la competenza, ma persino la speranza, il sospetto di una loro valenza politica, si sono acconciati al ruolo di esperti, anche raffinatissimi in altezze rarefatte.

Chi andasse a studiare il dibattito che ha presieduto negli anni Novanta (ne ho personalmente memoria per certe attività in quel tempo condotte) la trasformazione qui sommariamente indicata, vedrebbe la discussione improntata solo sulle dicotomie economico-sistemiche: pesantezza burocratica dell'istituzione / efficientamento e risparmi; accentramento ministeriale / decentramento e autonomia responsabilizzante, ecc. Niente sul che cosa insegnare e perché, sulla funzione emancipativa dello studio e dell'istruzione, ossia sui compiti della Repubblica nella formazione dell'uomo e del cittadino come era stato detto nelle riforme dei primi anni Sessanta. Agli inizi dell'attuale sviluppo ho sentito, più allibito che scandalizzato, irridere da certa filosofia di sinistra, davvero mancina, il concetto di pubblica istruzione, perché, diceva, è scuola di stato giacobina. Anche questa follia ha una logica. Di passaggio va notato che tale regola di condotta è stata scrupolosamente seguita anche per altre articolazioni dello stato sociale.

Se, com'è accaduto negli ultimi trent'anni, il capitale ha giudicato che il compromesso keynesiano era diventato troppo stretto e comunque non più inevitabile, se redistribuire la ricchezza non era più necessario perché la speculazione finanziaria diventava più fruttuosa, gettare nella fame gli ultimi, impoverire i penultimi e far regredire persino gli intermedi diventava strada naturale. Per alcuni, come Jason W. Moore, la restaurazione neoliberista è frutto anche di una necessità più profonda: la costante pratica di rispondere alla caduta tendenziale

[3] V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799*, a cura di P. Villani, Bari, Laterza, 1980, p. 48.

del saggio di profitto con il ricorso allargato alla pratica delle *enclosures*, ovvero alla gratuita espropriazione progressiva delle ricchezze naturali, sarebbe oggi incorsa in un limite fisico, spingendo il capitale a disinvestire dall'attività manifatturiera, per passare all'appropriazione delle ricchezze immateriali (il capitale delle piattaforme) e infine trasformarsi in capitale finanziario.

Perché allora lasciare che le istituzioni pubbliche sostengano scuola, sanità, pensioni e tutto ciò che si chiama stato sociale? Tanto più in un Paese come il nostro, le cui classi dominanti tradizionalmente hanno prosperato succhiando lo Stato e ponendosi al servizio del capitale internazionale. Perché, insomma, privarsi di un po' di ricchezza per un'istruzione e una ricerca di qualità, se per un verso si tratta di speculare negli interstizi del mercato internazionale e per l'altro, nel manifatturiero, di far concorrenza alla produzione del terzo mondo?

Ma i fatti hanno la testa dura, nessuna forza, per quanto grande, alla lunga può impunemente disconoscerli. Non è vero che la specie umana sia una somma d'individui più o meno liberi, esattamente come l'ecosistema terrestre non è una somma di elementi. Tant'è vero che nessuna persona d'intelletto onesto può oggi ignorare l'enorme trasformazione degli equilibri sul nostro pianeta, prodotta da poco più di due secoli di capitalismo industriale. Trasformazione immensa non per mettere in pericolo la natura – che, come c'insegna Leopardi, ha ben altre risorse del misero genere umano – ma la vita di alcune specie in essa, ivi compresa quella umana. Il dramma pandemico che ci sovrasta ne è solo l'ultimo, né il più catastrofico sintomo e simbolo; altri di natura diversa sono avvenuti e sono in corso, altri ne verranno.

L'espropriazione economica, l'appropriazione sotterranea dei pensieri, dei gusti, dei dati personali sono solo l'elemento visibile o più facilmente visibile di una più violenta espropriazione che Benjamin tra i primi già individuò palesandone l'orrore, dal momento che tutto ciò di cui gode di arte e di scienza colui che sa, lo deve «non soltanto alla fatica dei grandi geni che l'hanno creato, ma anche, in maggior o minor misura, all'anonima servitù dei loro contemporanei. Non è mai un documento di cultura senza essere insieme un documento di barbarie».[4] Più d'uno ci ha mostrato, con argomenti convincenti, che il sapere, come la ricchezza materiale, è prodotto sociale di misura di volta in volta determinata, per cui se qualcuno se ne appropria in grande

[4] W. Benjamin, *Eduard Fuchs, il collezionista e lo storico*, in Id., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, trad. it. di E. Filippini, Torino, Einaudi, 1966, pp. 90-91.

quantità, può farlo solo sottraendolo agli altri. Se un numero minimo di élite può dedicare interamente le proprie energie fisiche e mentali ad appropriarsi di saperi ad altissima specializzazione per produrne di nuovi, moltissime altre donne e uomini consumano la loro vita a rendere possibili e confortevoli quegli ozi operosi, quegli strumenti sofisticati, quelle relazioni reciproche e con i comandi del mondo, quei modi di vita quotidiana davvero parallela, tutti intimamente necessari alla riuscita.

Solo di recente, per venire all'ambito nostrano, qualche voce isolata è tornata a posare lo sguardo sul disastro sociale e di lungo periodo provocato dalla distruzione da tempo in atto nella formazione e nella ricerca. Il politologo Ardeni, per esempio, le cui ricerche sui flussi elettorali mostrano nell'impoverimento la radice dell'adesione al populismo regressivo, si è spinto fino a osservare il legame stretto di entrambi con il doppio aspetto della descolarizzazione: l'abbandono scolastico e l'analfabetismo funzionale.

Non so dire se la vittoria del capitale nella lotta di classe è davvero piena come appare. Credo anzi che nessun attore possa sul serio dirlo, semplicemente perché l'esito non è scritto, ma determinato anche dalle scelte di chi guarda. Credo però di sapere quanto basta, per asserire che laddove la classe dominante si riduca, per conservare il potere, alla sola scelta del sovversivismo, in questo risultando vincente, tutta la civiltà che essa avrà nutrito e da cui sarà stata nutrita passerà rapidamente al declino, se non allo sfacelo. Questa allora diventa la domanda più urgente: *quid noctis*?

Nella vasta disamina di Gramsci della società nazionale, che partiva e faceva capo ai nodi del presente da cui il fascismo l'aveva precluso ma non sradicato, l'intellettuale indicava che solo un soggetto sociale – il proletariato – e politico – il partito comunista – terzo tra intellettuali cosmopoliti e popolo, tra contadini meridionali e classi dominanti poteva riprendere in mano le fila di una contraddizione irrisolta, arrestare l'imbarbarimento, riprendere la strada dell'emancipazione e della civiltà. Sarebbe rovinoso, prima ancora che sciocco pensare di riprendere oggi quei termini, ma è cruciale riprendere invece quel vitale paradigma problematico e politico. La domanda è rivolta a ciascuno di noi: *custos, quid noctis*? So, per esperienza, di tempi più opachi delle notti di novembre, quando la parola ferisce prima di tutto chi la impugna, ma sul tavolo la voce insiste, *non tacere*.

Vedo nella pandemia che ci sovrasta il segnale più perentorio degli ultimi trent'anni, perché la questione di vita o di morte la sottopone ora

e a tutti contemporaneamente, costringendo intere civiltà a ripensare le cadenze minime del giorno – che cosa faccio la mattina quando mi alzo, chi incontro, che cos'è quello che chiamo tempo libero, qual è il suo legame con il mio lavoro, che rapporto ho con gli amici, i figli, i genitori, la persona con cui passo la vita – a riconsiderare il rapporto con le istituzioni – la scuola, il ruolo dello Stato nella difesa e nel sostegno al mio lavoro, alla mia libertà. È questo il momento dello spiazzamento, della rete che si smaglia. Non è un caso che le risposte più funeree, quelle che gridano «è tutto un inganno», cioè quelle che si convincono che nulla è cambiato, siano le più reazionarie, al comando o no degli Stati. Non mi nascondo la presenza di radicalismi, per lo più intellettuali, di sinistra: è appunto la radicalità cresciuta nel trentennio neoliberista, incapace di pensare libertà diversa da quella proprietaria. Personalmente sono impressionato dal ritorno massivo del pensiero magico nelle società secolarizzate da due secoli di capitalismo; parlo non dello spazio dell'esperienza religiosa, che ha tutt'altra necessità e ragione, ma delle molteplici forme di negazionismo, sia esso la sfericità della Terra o l'impiego del vaccino salva vita. Alla radice vi scorgo il misconoscimento dell'autorità mascherato da antiautoritarismo, ossia l'autoelogio dell'ignoranza che, non sapendo di esserlo, si ostenta come vanto. Tale disprezzo della conoscenza non è solo una conseguenza strumentale, ossia frutto della descolarizzazione, ma, più in profondità, della frattura vasta e crescente tra i pochi che sanno e la moltitudine, per questo il negazionismo è gemello, anche nell'ideologia esplicita, del populismo reazionario. Preciso meglio: è figlio non solamente della disparità di conoscenze e di potere, ma del modo di gestire quella disparità, ossia dell'incapacità egemonica delle élite culturali e politiche.

È vero, la notte è alta, ma l'ascolto si fa maggiore per altre voci. A tratti, affiorano.

Scritto sotto elezioni statunitensi

Modesta proposta per insegnare letteratura oggi

Emanuele Zinato

I. Lo stato delle cose. Per una critica delle pedagogie e delle competenze

Il genere della «modesta proposta», come si sa, prevede di mobilitare i regimi della satira e dell'ironia: non questa breve nota, che della *Modest proposal* swiftiana conserva solo la consapevolezza dell'estrema inattualità rispetto all'egemonia del senso comune. Questa egemonia, in sede didattica, si traduce in tre parole-chiave: tecnopedagogie, innovazione e competenze.

Chi è entrato a scuola come docente a partire dal 2013 mediante il TFA (Tirocinio formativo attivo) ha dovuto seguire corsi di pedagogia e sostenere un esame nel quale le nozioni pedagogiche hanno avuto un peso determinante. In seguito con i FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio, istituiti con Decreto legislativo n. 59/2017) lo spazio delle "tecniche" pedagogiche è andato aumentando, non solo per semplice quantità di crediti ma per egemonia culturale, a detrimento dello spazio delle "discipline" e dei "contenuti". La nuova normativa che regola la formazione degli insegnanti, introdotta con la Legge di bilancio 2019, in quasi tutte le circostanze, prevede quale prerequisito per accedere al concorso l'acquisizione dei 24 crediti in «discipline antropo-psico-pedagogiche e metodologie e tecnologie didattiche».

Le resistenze a questo processo si configurano come uno scontro interno al campo accademico fra pedagogisti e disciplinaristi, percepito per lo più come conflitto tra innovazione e tradizione e, dunque,

fra vincenti e perdenti: «è indispensabile – dicono i disciplinaristi – che almeno la metà dei 24 crediti didattici richiesti per accedere al triennio formativo riguardino le specifiche didattiche disciplinari (didattica della matematica, didattica delle lingue, didattica della filosofia, didattica della letteratura) e siano impartite dai docenti di quelle discipline che abbiano maturato conoscenze specifiche di didattica disciplinare». Tuttavia la battaglia per i contenuti disciplinari viene rappresentata come "conservatrice", rubricata cioè come "causa persa" da una visione del mondo che ha nell'"innovazione" il suo credo condiviso. Conoscere la propria disciplina, infatti, è sempre meno considerato requisito per chi dovrà lavorare come insegnante, perché quella conoscenza è svilita come "astratta", vecchia e passiva. Per chi andrà a insegnare servirebbe dunque conoscere la "tecnica didattica" intesa come il campo del *come* anziché del *cosa* e il vero terreno dell'inclusività da un lato (facilitare l'apprendimento per tutti) e della "spendibilità" sul mercato (il *problem solving* come conoscenza di tutti). Ne è prova l'aggressività crescente dei pedagogisti, in termini di occupazione del campo, nella *governance* dei dipartimenti umanistici.

Il conflitto fra tecniche pedagogiche e contenuti disciplinari ha luogo in uno scenario assai più ampio: quello della «didattica per competenze». I Consigli Europei, da Lisbona 2000 in poi, si sono pronunciati infatti per la formazione attraverso il criterio delle *competenze* e il pilastro del nuovo paradigma educativo è rappresentato dalle *Raccomandazioni del Parlamento europeo* del 22 maggio 2018, sviluppate in una serie di indicatori ideati per uniformare le certificazioni scolastiche in tutti i paesi membri, che individuano le competenze fondamentali «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»: si tratta di otto voci che riguardano la competenza nella madrelingua e nelle lingue straniere, in matematica, scienze e tecnologia, in campo digitale, nei diritti di cittadinanza, in materia imprenditoriale e di consapevolezza culturale.

Se esistesse davvero ancora un margine per il dibattito, questo linguaggio non neutrale, inerente la riproduzione dei saperi, potrebbe essere analizzato alla luce della critica delle ideologie e della conseguente verifica dei poteri e delle parole (come nel secondo Novecento ci ha insegnato a fare Franco Fortini). La definizione stessa di competenza, infatti, intesa come "saper fare" in relazione a situazioni sempre mutevoli («è necessario – si dice – che i giovani posseggano soprattutto atteggiamenti di apertura verso le novità, disponibilità all'apprendi-

mento continuo e alla flessibilità») ha a che fare molto da vicino con l'egemonia imprenditoriale e le odierne contraddizioni dell'ideologia dominante. Il linguaggio dei documenti scolastici dei Consigli europei, fondato su una visione del mondo neoliberale, coniuga in modo disinvolto l'ideologia dell'inclusività e della democrazia con l'autocrazia economicista aziendale, ritenendo che i due campi siano inscindibili. Associa, insomma, come è stato dall'illuminismo in qua, il mercato ai diritti. Il primo tuttavia è sempre più bulimico e meno disposto a tollerare i secondi (non solo quelli, da sempre terreno di controversia, di tipo sociale, ma perfino i diritti umani) e, sia detto di sfuggita, la contraddizione tra forza lavoro e capitale oggi «assume caratteristiche sempre più esplicitamente *tanatopolitiche*».[1] I ministri degli interni possono invocare che i migranti siano lasciati morire in mare e, se si deve scegliere fra sistema aziendale e diritto alla vita, il presidente del paese più colpito dai contagi, può cinicamente affermare: «l'America deve ripartire dopo i lockdown anche se ci saranno più morti».[2]

Le Competenze Europee, base delle italiane *Indicazioni nazionali per i Licei* e delle *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali* (2010) e il successivo *Riordino dei professionali* (Decreto legislativo 61/2017) assomigliano dunque in parte alle cosiddette *soft skills*, celebrate nei cv richiesti dalle aziende come «competenze più importanti per iniziare una carriera di successo»: quelle che includono le «doti empatiche ed espressive», cioè l'interiorizzazione dello "spirito" aziendale, e che producono un individuo come «imprenditore di se stesso». Ma, diversamente da queste, mantengono vivi i riferimenti alla «cittadinanza» e alla «consapevolezza culturale»: insomma, nella logica sottesa alla terminologia delle competenze traspaiono in filigrana a un tempo la neolingua del «capitalismo assoluto», «un regime straordinariamente instabile, fragile e quindi aggressivo» fondato sulla finanziarizzazione cieca e sulla mercificazione illimitata sia delle risorse naturali che delle attività umane,[3] e la terminologia "garantista" di derivazione illuministica e democratico-borghese. Perfino nell'ultima Riforma – la cosiddetta Buona scuola (2017) – il docente è concepito come una sorta di

[1] R. Ciccarelli, *Dopo il consiglio europeo. Una prima valutazione*, dibattito on line in *Per la sinistra, per un'altra Europa*, Facebook, 27 aprile 2020.

[2] *Trump, Riaprire subito anche a costo di più morti*, in «La presse.it», 6 maggio 2020, https://www.rainews.it/dl/rainews/articoli/coronavirus-usa-oltre-71-mila-decessi-1-milione-e-due-i-contagi-trump-riaprire-presto-anche-a-costo-di-piu-morti-90a7ca83-3ca4-4e14-8a9b-a246c33e8792.html (ultimo accesso: 23/4/2021).

[3] E. Balibar, *Capitalisme absolu: puissance, instabilité, violence*, in Id., *Histoire interminable. D'un siècle à l'autre, Écrits I*, Paris, La Découverte, 2020, p. 277.

facilitatore, "coach" o "trainer mentale" e tuttavia gli studenti «organizzati in gruppi, dovrebbero imparare a porre domande e a dare risposte, a prendere decisioni, a discutere con responsabilità confrontando diverse opinioni, a darsi reciproco aiuto», tanto che si dichiara come fine della scuola quello di «crescere cittadini autonomi e responsabili».

II. Le ragioni della marginalità dell'esperienza letteraria

Il fine della scuola, nella tradizione democratico-borghese, era quello di sviluppare le potenzialità dei giovani facendoli diventare persone mature. A scuola si sarebbe dovuto imparare a diventare se stessi: a distinguere il bello e il giusto, a goderne, a ragionarci. L'insegnante avrebbe dovuto educare gli studenti al pensiero critico, trasmettere la potenza liberatoria del conoscere. Questa tradizione ha consegnato ai suoi intellettuali il mandato pedagogico inerente l'insegnare come atto d'amore verso la possibilità di cambiare la realtà e di trasformare l'interiorità. Insegnare voleva dire stimolare i desideri di libertà, di scoperta, di incontro con l'altro e di giustizia, e alla letteratura, cioè ai "classici" antichi e moderni, era attribuito il compito di educare l'immaginario delle nuove classi dirigenti. Che questi intenti, a uno sguardo materialista, celassero a loro volta contraddizioni "umanistiche" e rispondessero a una retorica dominante è stato sostenuto dal "discorso del '68": forse però anche allora sarebbe stato necessario esaminare dialetticamente queste formazioni discorsive "tradizionali" come un campo di forze, cioè come coesistenza instabile fra progetti di emancipazione e falsa coscienza del dominio.

Comunque sia: oggi ai docenti della scuola, più o meno consapevolmente, appare chiaro che quel mandato educativo in quanto "funzione" è stato ormai revocato e che il loro "ruolo" ancora riconosciuto dal senso comune – quello in base al quale possono ottenere senza vergogne sociali un piccolo salario – è di contribuire a preparare il capitale umano di cui le imprese necessitano.

Chiedersi allora che fare di ciò che resta dell'educazione letteraria ha a che fare col chiedersi che fare di ciò che resta dei diritti. L'affanno con cui la tradizione storico-letteraria ha tentato di legittimarsi in sede didattica nell'ultimo mezzo secolo, prima in senso scientista (linguistico, nell'epoca strutturalista) poi in senso culturalista (come strumento per l'inclusione e l'intercultura) è il segno e il sintomo non solo delle ricadute scolastiche del mutamento teorico dalla centralità del testo alla centralità del lettore ma anche di una crescente marginalizzazione della letteratura. Del resto, come si può notare, lo spazio per l'in-

segnamento della letteratura non fa parte dell'odierno sistema delle competenze e la stessa parola «letteratura» è praticamente assente nella nuova terminologia didattica (compare una sola volta nella declaratoria delle Otto Competenze).

Per pensare uno spazio per la letteratura nel nuovo modello di formazione è necessario attivare strategie interstiziali, capaci di abitare "abusivamente" il concetto-chiave egemone delle competenze. Non è del resto questo un problema che riguarda i soli docenti di letteratura poiché coinvolge ogni contenuto disciplinare qualora lo si intenda in modo problematico, come processo dialogico e non come semplice dato da schematizzare nelle tabelle tecnopedagogiche. Può insomma tornare utile che, in generale, nelle tante disposizioni si faccia riferimento a «una prassi didattica che non si limita a trasmettere nozioni, formule e definizioni da imparare a memoria, ma mira a sviluppare autonomia, capacità critica e riflessiva».[4] L'ossessione utilitarista egemone si può forse erodere, portandola a cozzare con l'area dei diritti che contraddittoriamente presuppone.

III. «C'è poco tempo...»

Non c'è docente di letteratura che non si dolga perché il tempo da dedicare al "programma" (e alle sequenze lente richieste in classe dall'esperienza di un testo letterario) è troppo poco ed è sempre più frammentato dai tempi veloci di altre, più invasive, educazioni: stradali, sanitarie, aziendali, psicologiche, civiche, tecniche. La cronica "mancanza di tempo" da dedicare alle discipline ha assunto, oggi, una dimensione sistemica, prefigurando un habitat formativo inospitale alla tradizionale educazione letteraria intesa come sequenza di autori e opere disposti, per dettagli testuali antologici, lungo una catena storica. Questo per due serie di ragioni:

1) I già richiamati interventi legislativi sugli istituti tecnici e professionali prevedono che le discipline tradizionali sopravvivano aggregate all'interno di «assi» (asse dei linguaggi, asse matematico, asse storico-sociale, asse scientifico tecnologico e professionale) secondo un approccio per competenze su base interdisciplinare programmato per Unità didattiche di apprendimento (Uda). Dei vecchi programmi di letteratura restano in vita solo dei puri elenchi di autori canonici: da Dante a Calvino. Non si fa riferimento a metodologie specifiche di ap-

[4] A.M. Agresta, M. Polacco, *La riforma dei professionali e il falso miraggio delle competenze*, in «Le parole e le cose», 9 gennaio 2020, http://www.leparoleelecose.it/?p=37434 (ultimo accesso: 23/4/2021).

prendimento del testo letterario e, alla letteratura, naturalmente, non viene riconosciuto un proprio asse. Il risultato è paradossale: in una quinta, ad esempio, di un istituto alberghiero il professore di italiano dovrà trattare Pirandello, Svevo, Montale ma facendo in modo che se ne possa parlare all'interno di qualche Unità didattica interdisciplinare sui cibi.[5]

2) La retorica dell'inclusività, della *flipped classroom* e del *flip teaching*, e più in generale della "pedagogia del fare", è alimentata ora dalla DaD (didattica a distanza) che, anziché essere accolta come surrogato e strumento per far fronte all'emergenza sanitaria globale, viene teorizzata e proposta euforicamente come sistema duraturo: "occasione" e "opportunità" per "innovare" la didattica scolastica e universitaria "adeguandola" al presente.[6] Si tratta in sostanza della fine della classe intesa come comunità, sostituita o ibridata, con le forme di una *community* e con la conseguente accelerazione del processo di frammentazione «irrelata e pulviscolare di soggettività arbitrarie, prive di verifiche esterne e di legami interni regolati da un ordine di valori».[7] Il vecchio concetto di classe, dopo questo trattamento "innovativo", sopravviverà per lacerti.

La tentazione che ha circolato a lungo fra gli insegnanti più intelligenti, meno servili e più fedeli alla propria funzione di intellettuali critici è stata quella di ignorare le disposizioni: guscio vuoto a cui contrapporre la persistenza inerziale delle proprie discipline. In futuro questa prassi di «dissimulazione onesta» sarà sempre meno possibile.

Questa situazione esigerebbe una risposta in termini di politica culturale: sarebbe indispensabile infatti uscire dal ghetto e ottenere il riconoscimento, nei percorsi di formazione dei docenti, di una specificità della didattica della letteratura (irriducibile alla generalizzazione tecnopedagogica) e declinare le competenze letterarie in senso critico e ermeneutico. Fra le pieghe del progetto *Compita* («Le competenze d'Italiano nel secondo biennio e nell'ultimo anno delle scuole superiori di secondo grado», stipulato negli scorsi anni tra il MIUR, gli italianisti di dodici università italiane e gli insegnanti dell'area linguistico-letteraria di cinquanta scuole pilota), vi sono stati alcuni sparuti tentativi in questa direzione. Bisognerebbe tuttavia ottenere il pieno riconoscimento di un asse estetico, artistico e letterario in ogni ordine

[5] *Ibidem*.

[6] Cfr. F. Bertoni, *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*, scaricabile gratuitamente dal sito delle edizioni nottetempo, https://www.edizioninottetempo.it/it/prodotto/insegnare-e-vivere-ai-tempi-del-virus (ultimo accesso: 23/4/2021).

[7] R. Luperini, *Insegnare letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, p. 96.

e grado educativo.

Il concetto di "innovazione" infatti, nel nostro campo, non può essere inteso nel suo senso "tecnico" egemone ma viceversa va radicato nel vivo del dibattito culturale internazionale e nella dialettica fra ricerca e didattica: questioni come le nuove periodizzazioni (*Early Modern*, *Modernism*, *Late Modernism*), la centralità dell'ermeneutica, le acquisizioni della critica tematica e della nuove narratologia, la sociologia del "campo" e i tragitti intellettuali di Bourdieu, la nozione di "riuso", solo per fare degli esempi, implicherebbero, nelle loro ricadute didattiche, nuovi modi di leggere i testi, di collocarli nel loro tempo e di attualizzarli nel nostro. L'aggiornamento dei paradigmi dell'insegnamento letterario – già tentato dai migliori strumenti manualistici dei passati decenni (come *Il materiale e l'immaginario* e *La scrittura e l'interpretazione*) – potrebbe in tal modo proseguire oggi con l'allestimento di strumenti manualistici rinnovati, con laboratori per i docenti e con risultati assai fertili.

Tuttavia, nella consapevolezza che, per la fiera opposizione dello "spirito del tempo", questo riconoscimento non avverrà nelle sedi istituzionali, occorre dotarsi di "armi leggere" per una guerriglia culturale, aula per aula: negli scenari del prossimo futuro situazioni comunitarie e condivise in classe saranno sempre meno durature e sempre più puntiformi. Probabilmente non si potrà più contare, insomma, su un percorso (né di tipo storicista né di tipo nuovo) con cui programmare l'apprendimento letterario in grandi sequenze e cesure, quanto piuttosto su singole "occasioni" in cui, episodicamente, si coaguleranno le attenzioni e le esperienze di lettura intorno a un testo, anche minimo. Occorre in sostanza rispondere alla frammentazione con il buon uso del frammento.

IV. Un buon uso del frammento: la parte e il tutto

Fino ad ora, nei trienni, si è insegnata letteratura per «dettagli» antologici posti in una sequenza storiografica: l'esperienza dei testi e la produzione di senso in classe hanno riguardato lo sviluppo delle capacità di istituire andirivieni fra il dettaglio e l'opera (fra un canto e la *Commedia*, fra un'ottava e il *Furioso*, fra un passo del romanzo e i *Promessi sposi*) e fra il dettaglio e il contesto (fra le opere e gli *-ismi*, le poetiche di gruppo, l'organizzazione della cultura). Il concetto-termine «dettaglio» rinvia all'operazione del "tagliare da": la funzione del dettaglio è stata quella di "ricostituire" il sistema di cui il dettaglio fa parte e su questa ricostituzione dell'insieme sono basati tutti i manuali

scolastici e universitari, anche i più innovativi. Diversa è una «didattica del frammento», termine che rinvia all'operazione di "rompere", "frangere": il frammento, resecato via dal tutto, implica una potenziale ricostruzione non deduttiva. La ricostruzione del senso per frammenti, tipica a esempio dell'esperienza del tempo novecentesca e modernista o del saggismo asistematico, scommette sul senso ma sa che non potrà mai ricostruire l'insieme: questa operazione ipotizza che piccoli particolari appartenenti all'opera possano essere estratti, analizzati e interpretati come "fossili guida", osservati da una posizione parziale.

Si può tentare di far nostra, in ambienti formativi sempre più ostili, questa consapevolezza e questa scommessa: mentre il metodo sequenziale e "narrativo" che abbiamo utilizzato nella didattica della letteratura a scuola deve molto allo storicismo ottocentesco e al capolavoro di Francesco De Sanctis, nel Novecento sia Walter Benjamin che Eric Auerbach hanno variamente proceduto isolando dei frammenti e hanno entrambi operato in situazioni di catastrofe di civiltà: l'esilio, la persecuzione, la guerra. In *Mimesis* Auerbach esule a Istanbul ricostruisce la rappresentazione della realtà nell'intera letteratura occidentale, sulla base della contrapposizione fra separazione e mescolanza degli stili e sul concetto di figura mediante un uso modernista dei frammenti tratti da Omero, da Dante, da Chrétien de Troyes, da Rabelais, da Balzac o da Wirginia Woolf: citazioni che rispondono a domande di senso fondamentali inerenti i modi del testo letterario di imitare problematicamente la realtà e la vita quotidiana delle persone comuni. Benjamin quando, fuggito a Parigi, legge *A una passante* di Baudelaire concepisce la critica come un lavoro di distruzione e ricostruzione: rifiuta di vedere nel testo un organico documento d'epoca o il risultato dell'intenzione autoriale. Baudelaire infatti, a suo parere, non affronta consapevolmente i problemi della modernità capitalistica: la folla non è direttamente rappresentata nelle *Fleurs* eppure il «contenuto di verità» di quella poesia, che emerge leggendola dal punto di vista del presente, è dato dalla fantasmagoria urbana, dall'incontro casuale come *shock*, dal tempo puntiforme in cui nella grande città si brucia l'esperienza umana. In tal senso, per Benjamin, Baudelaire è il poeta allegorico del moderno: l'attualizzazione può giungere al suo azzardo quando egli crea un cortocircuito tra lo sguardo turbato e impotente del poeta sulla strada assordante e l'azione automatica dell'operaio nella catena fordista.

Le competenze letterarie che saremo chiamati a difendere sono in buona sostanza le capacità da parte degli studenti di *storicizzare*, *ana-*

lizzare e *interpretare* dei testi per *frammenti*. La scelta del frammento, nella «didattica delle forme brevi» all'altezza della crisi attuale, deve garantire la sua fruibilità come "occasione": deve individuare microtesti dotati di esemplarità e di parziale autonomia semantica da sottoporre agli studenti negli interstizi che ci saranno concessi.

In ogni tessuto testuale esistono infatti porzioni formali minime e strategiche (a esempio gli incipit, gli epiloghi, i dialoghi, le digressioni narrative e gli apologhi, le parentesi descrittive o riflessive, le singole poesie situate nelle zone soglia delle raccolte, il genere stesso della forma breve e dell'aforisma) che ci paiono cariche di una funzione allegorica, che ci sembrano porre cioè questioni capitali (benché o perché) formulate con la massima densità e la massima brevità: sono tali l'esempio del leone e la volpe nel diciottesimo capitolo del *Principe*, l'aneddoto del notomista nel *Dialogo* di Galilei, le *Operette* leopardiane, l'apologo *In galleria* di Kafka, il sogno in *Vino generoso* di Svevo, il dialogo delle piante e del terminale nelle *Mosche* di Volponi, la descrizione di *Leonia* nelle *Città invisibili* di Calvino e il viaggio dell'atomo in *Carbonio* nel *Sistema periodico* di Levi.

La condizione del lavoro intellettuale che si delinea nell'uso dei frammenti è la nostra, quella che viviamo tutti i giorni da operatori culturali desueti e straniati. Nella proposta di lettura in classe del "momento di verità" delle opere, c'è un implicito riferimento alle condizioni materiali del lavoro salariato cognitivo e educativo. Alla domanda non innocente che ci verrà di continuo rivolta «che cosa si impara studiando letteratura?», si potrà in tal modo rispondere «a farsi gioco di un'egemonia eludendone le trappole».[8] La competenza letteraria riguarda infatti la capacità di «problematizzare una qualsiasi costruzione di senso, attraverso l'utilizzazione di un certo numero di procedure ermeneutiche».[9]

Si può dunque, per concludere con un accenno alla concreta prassi didattica, ipotizzare l'estrema efficacia di un solo frammento, per la cui contestualizzazione, analisi e interpretazione si suppone che l'insegnante abbia una sola ora di tempo, in una classe o su una piattaforma virtuale.

> Ai vostri tubetti di vetro, ascolti il mio consiglio, fate buona guardia. Io personalmente sono di buona indole, ma non posso rispondere delle mie colleghe a cui voi avete cambiato il centralino. State attenti. Se si dovesse scatenare un'epidemia, ne andreste

[8] Y. Citton, *La competence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise*, trad. di Isabella Mattazzi, in «Il Verri», 45, 2011, pp. 32-41.

[9] *Ivi*, p. 32.

> di mezzo voi, ma anche noi che viviamo in pace nei vostri pregiati visceri. Non c'è dubbio che alla lunga ci sapremmo adattare a campare anche nell'intestino di uno scarafaggio o di un'ostrica, ma ci vorrebbero tempo e fatica e un buon numero di defunti.[10]

Si inizierà contestualizzando: il testo è tratto dai dialoghi dello *Zoo immaginario* pubblicati da Primo Levi negli anni Ottanta sulla rivista naturalistica «Airone». L'analisi dovrà evidenziare le forme del discorso: nel testo si finge che un giornalista intervisti l'organismo unicellulare saprofita *escherichia coli*, a cui viene data la voce secondo una strategia ironica, dialogica e straniante ereditata dalle *Operette morali* di Leopardi. Infine, si darà spazio all'interpretazione con una discussione attualizzante capace di mettere il nostro presente della doppia crisi pandemica e ecologica al cospetto del passato recente leviano.

[10] P. Levi, *In diretta dal nostro intestino: l'escherichia coli*, in «Airone», febbraio 1987, p. 160, ora in Id., *Opere*, a cura di M. Belpoliti, Torino, Einaudi, 1997, vol. 2, pp. 1332-1334.

Insegnare letteratura alle future maestre

Donatello Santarone

Insegno Letteratura italiana e didattica della letteratura nel Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Mi scuso per l'arido elenco, ma è utile per collocare concretamente il mio lavoro di insegnante, con tutte le singolarità necessarie a comprenderlo e a raccontarlo.

Dunque, "letteratura italiana" ma, insieme, "didattica della letteratura". L'oggetto, il contenuto, il testo, e le sue possibili modalità di trasmissione alle bambine e ai bambini dai 3 ai 5 anni della scuola dell'infanzia (non "materna"!)[1] e a quelle dai 6 ai 10 anni della scuola primaria (un tempo scuola elementare: nome in italiano molto più profondo di quello – *primary school* – con cui è stato sostituito).

Il mio primo corso inizia nell'ottobre 2019, in presenza! In aule ariose e attrezzate, con pareti linde e banchi nuovi, perché la bellezza dell'habitat ha la sua importanza nel rapporto educativo. Nel primo semestre frequentano circa 80/100 studentesse (su 280 che dovranno sostenere l'esame). Già, perché il novantacinque per cento sono ragazze, in quanto ai maschi è stato insegnato che non vale la pena studiare per un lavoro, quello della maestra, poco pagato, poco ri-

[1] Quando nel 1968 fu istituita la scuola dell'infanzia statale, la Democrazia Cristiana volle chiamarla "materna" per esaltare un presunto spirito femminile naturale, oblativo e materno, appunto; mentre i partiti comunista e socialista e le forze laiche volevano denominarla "dell'infanzia" per sottolineare la dimensione professionale di un lavoro, indipendentemente dal genere.

conosciuto socialmente, difficile, faticoso, anonimo. Per questo, tra l'altro, nel rivolgermi alle studentesse e agli studenti userò sempre il "femminile generico" che comprende i pochi maschi presenti e che ho imparato da Howard Gardner.[2]

Il corso ha il suo centro nella lettura e nel commento di alcune poesie del *Canzoniere* di Umberto Saba, l'inquieto cantore della «tribù umana»[3] alle quali si accompagneranno letture di altri poeti italiani del Novecento: Ungaretti, Montale, Sereni, Fortini, Zanzotto. Questi ultimi in numero limitato e nel confronto costante con Saba. Letture tratte dalla magistrale antologia d'autore di Franco Fortini, *I poeti del Novecento*, che permette alle studentesse di misurarsi con una prosa saggistica densa di storia e di stile tra le più alte del Novecento e di uscire dallo scolasticismo delle correnti, delle scuole di appartenenza, degli schemini prefabbricati, per fare l'esperienza di una lettura diretta e il più possibile profonda e prolungata del testo puntando, come si dice, più alla qualità che alla quantità. E provando anche a leggere la poesia ad alta voce, a sentire le giunture metriche, fonetiche, sintattiche contenute nel testo, a possedere la lingua e la semantica per poi dirle alle proprie alunne. Ho sempre pensato che nei percorsi di formazione delle future insegnanti l'esercizio fonatorio, la pratica della dizione, l'abitudine alla declamazione dovrebbero essere centrali. Leggere un testo bene in classe fa la differenza, offre già un'interpretazione, un orientamento, una posizione. Le insegnanti devono competere con sofisticatissimi format linguistici, retorici, fonici costruiti con sapienza industriale e mercantile dai pubblicitari, dagli intrattenitori, dagli addetti alla comunicazione, dai cosiddetti social media. Un alunno che arriva in classe è stato già abbondantemente socializzato a questo tipo di sofisticate comunicazioni, e un insegnante privo di una solida attrezzattura retorico-comunicativa difficilmente potrà essere attraente e convincente.

Quindi il testo, la lettura e il commento, da cui partire per le necessarie connessioni, relazioni, corti circuiti con le vicende biografiche

[2] «Un tale comportamento linguistico, già iconoclasta in inglese, in italiano è destinato ad esserlo ancora di più, sia perché la nostra lingua è più "sessuata" dell'inglese, sia perché la nostra è una cultura più tradizionalista. Gardner parla di un *child* o di uno *student* e che sia al femminile lo apprendiamo solo quando usa il pronome» (M. Sclavi, *Ma noi, siamo cinesi?*, in H. Gardner, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, trad. it. di N. Cherubini e M. Sclavi, Milano, Feltrinelli, 1991, p. 11).

[3] F. Fortini, *I poeti del Novecento*, a cura di D. Santarone, Roma, Donzelli, 2017, p. 70.

dell'autore, con il tempo storico, con i modelli e le fonti, con le altre arti, con la filosofia, la geografia, la politica e tutto quello che si innesta nella parola poetica e la attraversa. Tutto questo anche con l'aiuto di due colti e profondi "cultori della materia" (come vengono definiti nel gergo universitario), gli amici Velio Abati e Lelio La Porta, due studiosi con una lunga esperienza didattica nella scuola superiore i quali una volta al mese propongono ulteriori approfondimenti, rispettivamente di carattere letterario e storico-filosofico. Finestre, espansioni le più varie e, talvolta, imprevedibili. Perché la bellezza della lettura e del commento in classe è nella cooperazione, è nella presa di parola della studentessa che prova a scavare, a formulare ipotesi interpretative, a esprimere dubbi, a misurarsi con quel formidabile deposito culturale che è la poesia nel tentativo di rendere visibile l'invisibile (poiché il valore artistico di un'opera si misura nella sua capacità di dar voce non solo al visibile ma anche all'invisibile). È stata chiamata comunità ermeneutica, ma è semplicemente un luogo fisico in cui per tre ore (i tempi lunghi sono fondamentali nell'apprendimento) ci si immerge nella lettura del testo, essendoci sconnessi dall'invasiva presenza dei cellulari che decidiamo di spegnere per tutta la durata della lezione (solo in caso di comprovata dipendenza certificata dal medico di base, che potrebbe determinare con la forzata astinenza pericolose ricadute sulla salute, allora il cellulare può rimanere acceso!). Perché il silenzio è un altro prerequisito per l'apprendimento e per lo studio e consente l'aumento dell'attenzione. Gli studenti – ha scritto Cesare Cases nei consigli a un giovane docente – «non sono abituati all'attenzione nella lettura: attenzione («la prima qualità», secondo Goethe) che è appunto il fine che devi ottenere e che deve sopravvivere all'insegnamento».[4]

Per chiarire meglio il mio pensiero sull'insegnamento della letteratura e sulla sua insostituibile funzione per la formazione "onnilaterale" delle persone, riprendo quanto ho scritto nel 2020 in un saggio[5] sul metodo critico di due grandi maestri, Pier Vincenzo Mengaldo e Franco Fortini:

> Negli scritti di Pier Vincenzo Mengaldo non c'è mai un atteggiamento intimidatorio: quando egli ricorre alla necessaria terminologia della filologia, della linguistica, della stilistica, lo fa sempre

[4] C. Cases, *Il poeta e la figlia del macellaio*, in Id., *Il boom di Roscellino. Satire e polemiche*, Torino, Einaudi, 1990, p. 213.

[5] D. Santarone, *Le armoniche critiche di uno storico della lingua: Mengaldo lettore di Fortini*, in P. V. Mengaldo, *I chiusi inchiostri. Scritti su Franco Fortini*, Macerata, Quodlibet, 2020, pp. 195-240.

> *per spiegare*, fedele ad una vocazione transitiva dell'atto critico che crede nella comunicabilità e nella comprensione di ciò che si argomenta. In altre parole, c'è in Mengaldo anche una intenzionalità pedagogica che vuole accompagnare il lettore dentro le viscere linguistiche, storiche, psicologiche del testo ma senza ammiccamenti populistici o vortici irrazionali. E anche in questo possiamo forse scorgere in filigrana la lezione di Franco Fortini: «Un'altra interpretazione della letteratura ha resistito al processo che nel nostro secolo ne ha fatto [...] una merce come un'altra o una forma assoluta, suppletiva di una esperienza etico-religiosa. Ha resistito in nome del proprio fondamento umanistico, affermando essere e dover essere, la letteratura, nulla di più ma anche nulla di meno di un momento di una educazione e comprensione generale della specie umana, del suo percorso nella storia e della esistenza di ognuno in quella. Tale funzione umanistica della letteratura ha avuto la sua moderna formulazione nello storicismo marxista. Ha quindi partecipato delle vittorie e delle sconfitte di quest'ultimo. Ogni volta che esso torna a riproporsi, implica un atteggiamento di fiducia nella *funzione transitiva del testo* letterario [corsivo nostro], un rapporto con l'eredità letteraria del passato, cioè con i cosiddetti classici».[6] Ed è proprio in questa zona "transitiva" che si colloca oggi, ad esempio, il docente mediatore che opera nella scuola e nell'università. Mediatore non tanto e non solo tra studente e opera letteraria, ma fra opera e mondo, fra quello che è costitutivo della forma artistica e quello che attiene all'extra-letterario, alle sollecitazioni della storia, della politica, dell'economia, della società. Perché, come ha scritto Cesare Cases, il testo non esprime «il suo significato ultimo (il suo "concetto" in senso hegeliano) se non si plana al di sopra di esso situandolo in quell'"unica scienza" che secondo Marx è la scienza della storia (che nel caso delle opere d'arte può essere in ultima istanza [...] la scienza della rivolta contro la storia, per cui è però necessaria la storia stessa)».[7]

Devo purtroppo aggiungere che la conoscenza della storia e la consapevolezza storica, due dimensioni che permettono al soggetto di collocarsi dentro un processo diacronico fatto di spinte e controspinte, dentro quella dialettica «tra i fini particolari e i fini universali dell'uomo»,[8] ebbene queste due dimensioni scarseggiano nelle giovani stu-

[6] F. Fortini, *Nuovi Saggi Italiani 2*, Milano, Garzanti, 1987, pp. 307-308.

[7] C. Cases, *Il poeta e la figlia del macellaio* cit., p. 214.

[8] «Di fronte al momento della disperazione astratta, alla tentazione nichilistica in cui talora sfocia lo *Streben* di Faust, la brutale insistenza di Mefistofele sull'*hic et nunc*, sulla vita come fine a se stessa, ha certo una validità intrinseca. [...] Alla vita come sempre rinnovellata missione, come perpetuo struggimento e insoddisfazione, Mefistofele contrappone il *carpe diem*, il godimento dell'attimo fuggente. In ciò

dentesse – come credo nella maggioranza dei giovani oggi – e sono per me (per noi) una ferita drammatica prodotta dalla scellerata liquidazione di ogni storicismo, in primis quello marxista, che ha privato almeno una generazione di quella fondamentale cassetta degli attrezzi che solo la storia può offrire per comprendere non solo un testo letterario, ma per comprendere e modificare il mondo, e se stessi in esso.

> Sul piano metodologico, dunque, la prospettiva che propone Mengaldo è, in estrema sintesi, la lettura diretta dei grandi testi delle letterature mondiali accompagnata da un sobrio commento storico-critico. Tale prospettiva, apparentemente minimalista, è in verità sempre meno praticata sia nella scuola che nell'università. Spesso si preferisce alla voce del testo la voce del docente o la voce del manuale o la voce della monografia sull'autore, il testo restando così sullo sfondo o emergendo a fatica dal gorgo degli esorbitanti apparati critici. Ciò, ovviamente, non significa che il testo viva isolato, irrelato, in provetta: la voce del testo è pur sempre mediata dalle voci del docente, del manuale, della monografia. Quel che si vuole affermare è che tutte queste voci devono interagire con il testo e non, come spesso avviene, soffocarlo fino a togliergli il fiato.
> Intervenendo in diverse sedi su metodi e didattica nell'insegnamento della letteratura, Mengaldo ha sempre ribadito la sua predilezione per lo studio di pochi nostri grandi classici da accompagnare a quelli di altre letterature. Meglio pochi autori ma studiati in profondità. «Per me è fondamentale – così scrive nel 1995 – che a scuola (in tutti i suoi ordini) si leggano testi. [....] Puntare tutto o quasi sui testi non significa per nulla leggerli astoricamente, al contrario: significa solo invertire il consueto e perverso senso di marcia dalla storia ai testi».[9] E poi una programmatica e universalistica dichiarazione di metodo, tanto sintetica quanto innovativa nella sua «onnilateralità» antispecialistica, con una chiusa scandita da un salmodiante e martellante asindeto: «Non ritengo che il modo con cui viene accostato alla letteratura un bambino delle elementari debba essere qualitativamente diverso da quello con cui mi ci accosto io: nei testi, attraverso i testi, per i testi».[10]

Poi dal marzo 2020 inizia l'isolamento, la chiusura a casa, l'assenza

---

egli rappresenta uno dei poli di una dialettica che ancora attende la sua soluzione, quella tra i fini particolari e i fini universali dell'uomo, per cui l'individuo non riesce a realizzare se stesso come rappresentante dell'umanità senza sacrificare se stesso appunto come individuo» (C. Cases, *Laboratorio Faust. Saggi e commenti*, a cura di R. Venuti e M. Sisto, Macerata, Quodlibet, 2019, pp. 50-51).

[9] P.V. Mengaldo, *Giudizi di valore*, Torino, Einaudi, 1999, p. 97.

[10] D. Santarone, *Le armoniche critiche di uno storico della lingua* cit., pp. 222-224.

della relazione educativa, la scomparsa della prossemica. Attraverso una piattaforma *Moodle* del dipartimento iniziamo un dialogo a distanza attraverso email, testi in pdf, audiolezioni. Cercando di mantenere vivo l'impegno intellettuale e la voglia comunque di non restare soffocati dalle restrizioni dovute alla pandemia.

Da ottobre 2020, con l'inizio del secondo corso sulla poesia di Franco Fortini, cominciamo a sperimentare una piattaforma video. Lezioni regolari con decine di iconcine che inquadrano visi più o meno presenti, sguardi che raramente si incrociano, forzata sedentarietà. Perché con queste modalità – che stanno facendo la fortuna dei "signori del silicio" della Silicon Valley[11] – non ti puoi muovere, sei incollato alla sedia. Ma, nonostante tutto, sperimentiamo l'antica pratica della lettura e del commento del testo, forti dell'insegnamento di Hegel per il quale «l'arte ama indugiare nel particolare».

Un'ultima riflessione concerne la traduzione didattica di tutto quel che leggiamo e commentiamo. Su questo le vere esperte sono le studentesse del corso, ragazze mature ormai giunte al quinto anno e dotate perciò di una sedimentata cassetta degli attrezzi pedagogico-didattica maturata sia con i diversi insegnamenti del corso di laurea (dalle didattiche disciplinari della matematica, della geografia, della storia, delle scienze ecc.), sia con gli insegnamenti più specifici nel campo delle scienze dell'educazione. Fino alla pratica didattica nelle scuole, che consente, anche attraverso il prezioso contributo delle tutor di tirocinio, di sperimentare sul campo quanto appreso in aula e sui libri.

La creatività e la capacità di costruire percorsi didattici sugli autori della letteratura italiana e straniera (nel programma sono previsti quattro libri a scelta da un elenco di autori e autrici della letteratura mondiale del passato e del presente) hanno prodotto materiali spesso ricchi e originali, organizzati attraverso l'individuazione di obiettivi a misura degli allievi, curati nella grafica, corredati da immagini e link di approfondimenti a video reperibili in rete, attenti alla dimensione dell'educazione linguistica a partire anche da brevi approfondimenti sulle caratteristiche del linguaggio letterario con quel che comporta in termini di conoscenza e utilizzo delle figure retoriche e della metrica.

Tutto questo, in conclusione, si inquadra in quel che ho scritto intro-

[11] Cfr. E. Morozov, *Silicon Valley: i signori del silicio*, trad. it. di F. Giusti, Torino, Codice Edizioni, 2016. Sulle multinazionali digitali, cfr. anche B. Vecchi, *La rete dall'utopia al mercato*, Roma, Manifestolibri, 2005 e Id., *Il capitalismo delle piattaforme*, Roma, Manifestolibri, 2017.

ducendo il senso di questo corso: «la lettura dei testi, l'interpretazione come esercizio critico dell'immaginazione, con il conseguente commento storico-critico, tenterà di consolidare tre capacità di cui parla il critico Romano Luperini:

> la *capacità cognitiva*, come allargamento e approfondimento delle conoscenze specifiche della disciplina e delle conoscenze linguistiche e culturali che si ottengono dalla fitta rete di interferenze che presiede all'atto della lettura e dell'interpretazione; la *capacità immaginativa*, come arricchimento esistenziale, emotivo e culturale prodotto dal contatto con quel grande serbatoio dell'immaginario che è la letteratura; la *capacità critica*, come educazione alla complessità e alla problematicità del momento ermeneutico, alla parzialità e al carattere interdialogico di ogni verità e alla dialettica democratica del conflitto delle interpretazioni. Queste tre capacità delineano altrettanti obiettivi formativi.[12]

Numerosi studiosi e educatori – Dewey, Bruner, Gardner, ma anche, nel nostro paese, Malaguzzi, Lodi, Rodari – hanno più volte sostenuto la centralità dell'educazione artistica nei processi di apprendimento. Va quindi sottolineata l'importanza che ha lo studio della poesia per il potenziamento di quelle qualità che sono alla base di ogni autentica relazione educativa: l'ascolto, la profondità, l'attenzione, la capacità critica, la creatività. La poesia, in particolare, fa ricorso ad un linguaggio volutamente ambiguo, fondato su una molteplicità di significati, su una ricchezza semantica capace di scardinare il piatto conformismo di tanta comunicazione presente nel parlare quotidiano, nei libri, nei media, nella rete.

Nella lettura dei testi verrà considerato il loro utilizzo nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, attraverso la lettura ad alta voce e la presentazione da parte delle studentesse e degli studenti di possibili percorsi didattici. Con l'avvertenza, tuttavia, che tale finalizzazione didattica non può essere l'approccio esclusivo con cui ci si avvicina ad un'opera. Lo studio della letteratura, il godimento estetico e conoscitivo che deriva dalla lettura di un testo letterario, la capacità di commuoversi di fronte al bello, sono beni in sé, presuppongono un atteggiamento disinteressato verso il sapere, nel tentativo di sollecitare lo sviluppo di una curiosità critica e creativa verso il mondo. Si studia per arricchire se stessi in quanto donne e uomini, cittadine e cittadini e insieme, anche, in quanto educatrici e educatori, maestre e maestri,

[12] R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2002, pp. 43-44.

formatrici e formatori. Perché è possibile costruire itinerari didattici innovativi e stimolanti per gli alunni solo se si conoscono a fondo gli autori che si vogliono utilizzare, solo se si penetra con consapevole profondità verticale nella ricchezza polisemica di un testo letterario.

Come scrisse Italo Calvino a proposito dei classici della letteratura mondiale,

> non si creda che i classici vanno letti perché "servono" a qualcosa. La sola ragione che si può addurre è che leggere i classici è meglio che non leggere i classici. E se qualcuno obietta che non val la pena di far tanta fatica, citerò Cioran [...]: «mentre veniva preparata la cicuta, Socrate stava imparando un'aria sul flauto. "A cosa ti servirà" gli fu chiesto. "A sapere quest'aria prima di morire"».[13]

[13] I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 2017, p. 13.

«I maestri olimpici sono soltanto nei libri scemi»

La pedagogia antagonistica di Alfredo Rasori (*Piano di lavoro di un maestro*, 1978)*

Giulio Iacoli

I. Intorno a un vuoto significante

La rilettura, oggi, di un "libretto rosso" quale il *Piano di lavoro di un maestro* del parmigiano Alfredo Rasori (1932-2007),[1] davvero eloquente tanto dello spirito protestatario quanto della volontà di intervento attivo dei suoi anni, avviene in un ingiustificato vuoto cognitivo, azionatosi intorno all'autore in seguito alla sua scomparsa: da ricerche in più direzioni emergono solamente scampoli di conoscenza fondata.

Rarefatti, quando non inconsistenti, i ricordi di diversi miei colleghi interpellati; nessuna risposta dalle persone che poterono aver seguito, a livello editoriale, l'elaborazione del volume, la cui genesi va ricondotta all'iniziativa e alla direzione scientifica della casa editrice Pratiche da parte di Mario Lavagetto, come è noto scomparso da pochi mesi.[2]

* Ringrazio sentitamente Rosalia Corradi Rasori, Elisa Rasori, Gianni Caselli, Carlo Devoti, Fabrizio Leccabue, Sergio Manghi, Roberto Maragliano e Albertina Soliani per le preziose testimonianze, e l'interesse mostrato verso il presente progetto; ringrazio inoltre Gabriele Balestrazzi e Paolo Ferrandi per il loro aiuto nelle ricerche bibliografiche.

[1] A. Rasori, *Piano di lavoro di un maestro*, postfazione di R. Maragliano, Parma-Lucca, Pratiche, 1978, d'ora in avanti *Plm*.

[2] L'esperienza nella casa editrice viene ricordata da Lavagetto nell'intervista concessa a F. Marcoaldi, *Il mio modello è Svevo clandestino della cultura*, in «la Repubblica», 21 luglio 2011.

Fu questi, collega del giovane storico della pedagogia Roberto Maragliano (cui devo tali informazioni) al Magistero di Sassari, lungo gli anni Settanta, a propiziare l'incontro con l'insegnante parmigiano, ricordato dallo stesso Maragliano che avrebbe firmato la postfazione al *Piano di lavoro*, come figura schiva, oltremodo riservata.

E sbrancato, autenticamente versato in un'idea e pratica marxista integrale, sottratta alle convenienze, al *savoir faire* della politica, appare il Rasori rievocato di recente da Fabrizio Leccabue sulla rivista di orientamento progressista «Dalla parte del torto»,[3] impegnato in un intervento spiazzante e capace di far inferocire il capogruppo comunista, in Consiglio comunale, nella discussione relativa al bilancio preventivo 1971. Da quanto possiamo ricostruire, niente di più inerente alla gestione della *polis*, nella sua visione, del diritto conculcato dei più piccoli a giocare, e del dibattito sulle loro sorti, in una città a essi ostile.

L'immagine del Rasori solitario viene mitigata, se non propriamente smentita, dal ricordo affezionato di tutti coloro che ho interpellato e che lo conobbero; fra questi, la senatrice Albertina Soliani, anch'essa dirigente scolastica lungo gli anni Ottanta a Parma, ha rievocato la sintonia, la comune disposizione a concepire un'idea progredita e inclusiva di scuola elementare, che li vide alleati nei mensili collegi dei Direttori didattici.

A una figura di insegnante e direttore benvoluto e stimato fra i concittadini la «Gazzetta di Parma» ha tributato, in occasione della sua scomparsa, un ricordo vivido e particolareggiato, a firma di Isabella Spagnoli;[4] a questo, però, per quanto è dato sapere, non sono seguite riprese: la Parma borghese, capoluogo di intense attività produttive, può avere implicitamente formalizzato nel silenzio degli anni a venire la propria presa di distanza nei confronti di una figura scomoda (anche a sinistra, si è visto), fieramente avversa a logiche disinvoltamente capitalistiche.

E in effetti, già nella configurazione della sua seconda e più ampia parte, «La valutazione dell'alunno», tetico-aforistica, strutturata per osservazioni puntuali o raccontini di carattere epidittico, il *Piano di lavoro*, come evidenziato dalle citazioni, al suo interno, da Hegel, Marx, Kautsky, Lenin, Gramsci, Brecht, Adorno, Mao, fra gli altri, è leggibile altresì come breviario politico: è la trascrizione di un duraturo impegno formativo, attuato in primo luogo su sé stesso («[m]ettere l'accen-

[3] F. Leccabue, *Alfredo Rasori, maestro e intellettuale*, in «Dalla parte del torto», 90, autunno 2020, pp. 20-21.

[4] I. Spagnoli, *Alfredo Rasori, palleggiatore dei «Ferrovieri». Quel campione di sport e di umanità*, in «Gazzetta di Parma», 16 febbraio 2007.

to sull'imparare e non sempre sull'insegnare. | Esercitare l'autocritica. Applicare la pedagogia anche a se stessi. L'ambiente non esiste soltanto per gli scolari», recita l'appunto 71, *Plm*, p. 60), la testimonianza della disposizione a leggere in una coerente chiave di dialettica storica la società presente, e i nessi fra questa e le pratiche educative.

Ciò anticipandone i contenuti, le linee identificative; per quel che concerne l'aspetto epitestuale, grazie alla gentilezza della moglie e della figlia di Rasori ho avuto modo di recuperare una sintetica e accurata recensione di Giuseppe Marchetti[5] e un articolo di Antonio Mascolo, contenente frammenti di intervista,[6] entrambi apparsi sulla «Gazzetta di Parma» a ridosso dell'uscita del *Piano di lavoro*. Mentre per quanto riguarda un più ampio dibattito intorno al libello e alla sua ricezione, tutto fluttua in uno spazio impalpabile, difficile a immaginarsi e riprodursi: non ho notizia, né ne ha memoria Maragliano, di segnalazioni e commenti, a livello nazionale, che possano avere propagato e rilanciato le idee racchiuse nel libro.

II. Un lato biografico in luce

Intervengono a rischiarare la più ampia vicenda dell'uomo Rasori alcune informazioni desumibili dal web, riferite a tempi distanziati fra loro, frammentarie, apparentemente irrelate alla sua vicenda di educatore e dirigente scolastico, come al suo impegno politico. Fu difatti campione della Ferrovieri Parma, con cui giocò per diversi anni tra la fine degli anni Quaranta e la metà del decennio successivo, vincendo due scudetti (nel '50 e nel '51) sotto la guida di Renzo Del Chicca, e militò, con il medesimo allenatore, in tre tornei con la maglia della Nazionale,[7] concludendo, verosimilmente, la propria carriera a Vercelli, sempre in serie A1, nelle file dell'Olimpia, nel '57.[8] Gli è stato intitolato un premio, assegnato dall'Associazione Pallavolisti Parmensi alla migliore giocatrice Under 16.[9]

Ora, tali dati, chiaramente inerenti alla giovinezza dell'autore, e tut-

[5] G. Marchetti, *Un libro-documento*, in «Gazzetta di Parma», 20 febbraio 1978.

[6] A. Mascolo, *Ex azzurro di pallavolo e consigliere PCI diventa romanziere in difesa dei bambini*, in «Gazzetta di Parma», 22 novembre 1977.

[7] *Giocatori italiani in Nazionale*, in «batsweb.org», http://www.batsweb.org/Sport/Varie/volley/italia-azzurri.htm (ultimo accesso: 18/4/2021).

[8] *Rasori Alfredo*, in «Lega Pallavolo Serie A», legavolley.it/player/RAS (ultimo accesso: 18/4/2021).

[9] *Consegna riconoscimenti APAPAR 2006-07*, in «A.PA.PAR. Associazione Pallavolisti Parmensi», apapar.org/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=36 (ultimo accesso: 18/4/2021).

Un sorridente Rasori nel suo ufficio di Direzione didattica, presso la scuola elementare «Pietro Cocconi», sita nel Quartiere Oltretorrente di Parma. La foto, risalente con buona probabilità al 1990, è stata gentilmente concessa da Elisa Rasori

tavia preponderanti nel ricordo della «Gazzetta» cui sopra mi sono riferito, esulano dal situarsi nel mero campo delle curiosità biografiche; e ciò nel momento in cui vengono messi in connessione, fatti reagire con un'impostazione e una pratica didattica ben precise, proprie dell'attività professionale del maturo Rasori, ovverosia con l'impulso fornito dall'insegnante e, a seguire, direttore didattico a iniziative di educazione psicomotoria e di promozione dello sport presso i giovani della provincia, che lo vedono spesso muoversi in coppia con il collega e maestro dello sport Carlo Devoti – anch'egli, a sua volta, già nazionale di pallavolo. Quest'ultimo ha evocato la figura di Rasori in più occasioni rinvenibili in rete, rifacendosi a una particolare sintonia nell'agire, a una grande stima reciproca. All'interno della descrizione di un progetto rivolto a maestri e allenatori, intitolato *Giochiamo a giocare*,[10] Devoti trascrive un decalogo a opera di Rasori, che pare davvero agire, in una chiave applicata alla didattica delle discipline sportive, in forma di prolungamento, di nuova illustrazione, rispetto ai punti problematici che componevano la già intravista parte seconda del *Piano di lavoro*, «La valutazione dell'alunno».

È fra le pagine del libro-matrice, difatti, che può essere opportunamente rintracciata la polemica contro il linguaggio banale e alienante, contro la monotonia della televisione (forse non estranea a echi pasoliniani), cui Rasori contrappone il richiamo vivo dell'esperienza, della conoscenza attiva dell'Altro, nonché di sé stessi, mediante il gioco: «[è] meglio lottare con un pallone e con degli amici, che con un telecomando»,[11] sintetizza uno dei «comandamenti» di *Giochiamo a giocare*. In un altro di questi troviamo l'esortazione a evitare la tentazione di intervenire pedantescamente a redarguire gli errori altrui, seguita dal reciso «[v]a difeso il diritto allo sbaglio»,[12] che ci riporta all'importanza, nella nostra riflessione sul rapporto maestro-scolaro, di contemperare, leggere dialetticamente esperienze positive ed esperienze fallimentari,[13] nuovamente racchiusa e rinsaldata fra i vari aforismi che compongono

[10] *Giochiamo a giocare*, pubblicato online come annesso alla romana «Rivista dell'Accademia dello Sport "Giulio Onesti"», https://rivistaaccademiamds.files.wordpress.com/2015/04/giochiamo-a-giocare-parte-1.pdf (ultimo accesso: 18/4/2021).

[11] *Ivi*, p. 7.

[12] *Ibidem*. E ancora, cfr.: «Non si può insegnare a non sbagliare, come a un cane a non incontrare un gatto, ma a riprendersi dagli errori, questo sì. | Verso i bambini avere soltanto l'atteggiamento di un bagnino per chi sta nell'acqua» (*Plm*, p. 41).

[13] «Non dimenticare mai l'antipatica importanza del negativo. Senza di lui, il positivo non può vivere» (*Plm*, p. 65).

il libello del '78. Dal cui appunto 124, particolarmente corposo e ragionato, traiamo un dettagliato riferimento a tale osservazione necessaria; vi appare in risalto, fra l'altro, il motivo portante della polemica contro l'idea preformata, standardizzata e debole del bambino, propria di una pedagogia «ufficiale» (*Plm*, p. 16; la «pedagogia dell'arco costituzionale», *Plm*, p. 83, vera testa di turco del ragionamento rasoriano): «[o]gni pratica sociale ha bisogno della dialettica, di potenti rapporti, della complessità e delle tensioni della vita. | Un bambino senza contrasto di intelligente e debole, di successo e insuccesso, è un corpo senza scheletro» (*Plm*, p. 80).

Tra l'articolata, densa, ancorché frammentaria, analitica del *Piano di lavoro* e le occasioni costanti di riflessione sulla prassi educativa degli anni a venire (le lettere dattiloscritte che si devono intendere fatte circolare fra i selezionati interlocutori nella politica e le sale insegnanti, le «dispense ciclostilate» che Leccabue ancora custodisce e riporta, per brevi passi indicativi, nel suo ritratto dell'amico),[14] Rasori ha modo di puntualizzare e difendere una visione coerente e, si vedrà, personale del bambino, ideologicamente orientata e salda, olistica, diremmo oggi, di certo capace di trascendere una dimensione operativa squisitamente locale.

III. Un punto di accesso tematico, fra città e Appennino

Nell'ottica di continuità qui rilevata, le diverse puntate, nel *Piano di lavoro*, sul tema della propulsione da imprimere all'educazione fisica e alla continuità gioco-sport obbediscono a una precisa aspirazione a ridefinire le priorità formative per la scuola nel presente. Appunti come il 10, «[f]ar saltare alla corda tutti i giorni» (*Plm*, p. 42), o il 29, «[i]nvece di una sperimentazione è meglio portare i bambini in palestra» (*Plm*, p. 47), nella loro fulmineità fanno leva sull'idea-forza del bambino come sinolo di corpo e mente; esibiscono la salda convinzione nella valenza rivoluzionaria dell'impegno sportivo, in grado di travalicare i confini di classe, emancipando il bambino di città dalla reclusione in interni, dalla «grande monotonia fisica» (*Plm*, p. 88) cui è destinato. Un altro appunto, il 129, introduce una tonalità ironico-malinconica intuibile come caratteristica dello stile di Rasori, declinando il medesimo tema sulla più vasta scala delle politiche scolastiche, e dunque legandosi implicitamente ai contenuti dell'intervento del '71 in Consiglio comunale: «[c]ambiano i

[14] «Strumenti di lavoro, strumenti didattici concreti su cui lavorare, riflettere, pensare criticamente, senza preconcetti ideologici», i suoi (F. Leccabue, *Alfredo Rasori, maestro e intellettuale* cit., pp. 20-21).

nomi: ginnastica, educazione fisica, attività motoria, psicomotricità, ma le palestre son sempre quelle poche» (*Plm*, p. 86).

Di contro, l'appunto 86 raccorda questa personale linea tematica a un più spesso nodo interpretativo: «[f]are bene matematica, italiano e educazione fisica. | È nelle prime due materie che, prima o dopo, bocciano e bloccano i bambini del proletariato. | È senza l'ultima che la borghesia "conquistatrice dello spazio edilizio" sconfigge il fragile corpo dei bambini di tutti» (*Plm*, p. 64). Dove, fra la descrizione dell'arido mondo urbano e quella del metonimico microcosmo scolastico, emergono più elementi di affiliazione al modello imprescindibile situato alle immediate spalle del *Piano di lavoro*, il pensiero di don Milani: una geografia figurata, possiamo dire, disciplinare, una lettura in termini di classe del diverso peso formativo di determinate materie, maggiormente funzionali alla preparazione e all'avviamento a ruoli professionali e sociali privilegiati, rispetto ad altre, di contorno, o avvertite come di minore efficacia formativa, nel sistema intuito come forzoso e omologante della scuola media. Gioverà al proposito non dimenticare che la narrataria borghese e cittadina della *Lettera a una professoressa* è insegnante di Materie letterarie e latino all'Istituto magistrale, fautrice di un rigido allineamento alla lingua italiana e certificatrice, nei modi sottilmente sarcastici che sappiamo, dell'insuccesso scolastico dell'estensore della lettera stessa e, con lui, di quelli nelle sue condizioni di partenza.

D'altro lato, un'osservazione geografica improntata all'esperienza derivante da diversi anni di scuola nelle pluriclassi (quelle offerte ai "montanari", denunciate, nel pamphlet della Scuola di Barbiana, come «scuola di seconda categoria»: «[c]inque classi in un'aula sola. Un quinto della scuola cui avevo diritto. | È il sistema che adoprano in America per creare le differenze tra bianchi e neri. Scuola peggiore ai poveri fin da piccini»)[15] di appartate realtà paesano-frazionali tra la montagna toscana e le alte valli del Parmense, e tesa al rilevamento di dati concreti – la perdurante sproporzione nell'alfabetizzazione, nell'offerta di continuità nell'insegnamento e di una strumentazione, di supporti didattici adeguati. Lo sguardo si appunta sulla topica antinomia città/campagna, qui, in una possibile assimilazione, o ricalco geoculturale, del punto di vista isolato e autosufficiente del Mugello da cui don Milani guarda alla pianura dei dominanti.

Proprio a questa geografia di squilibri, a un senso dell'agire radicato negli spazi e nei tempi come assoluti dei paesini e delle scuole di alta

[15] Scuola di Barbiana [L. Milani], *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 10.

collina e montagna, si riallaccia e applica il *Piano di lavoro* nella sua prima parte, «La conoscenza dell'ambiente», il cui titolo riprende ironicamente un passo riportato in esergo, dai programmi ministeriali del 1955. Nel predisporre la sua osservazione della scolaresca, redigendo il «personale piano di lavoro», l'insegnante non dovrà esimersi dal considerare «l'aderenza e la partecipazione alla vita dell'ambiente nella varietà delle sue manifestazioni e nell'ispirazione morale e religiosa che la anima» (*Plm*, p. 7).

«La conoscenza dell'ambiente» pare risalire alle origini del rapporto educativo – e delle convinzioni maturate dal maestro, lungo gli anni di scuola –, individuandone i puri presupposti, nel quadro di una pedagogia in Appennino dai tratti quasi idillici, sciolta dalle vistose disparità sociali e dai vincoli di classe espressi e perpetuati dal contesto urbano. Seguendo le curve in salita dell'automobile del maestro, la sezione prende a descrivere un anno di insegnamento (nel paese di F..., «paese dell'alta collina parmense e dell'Italia millenovecentosettant...», *Plm*, p. 9, individuabile, per i riferimenti idro-orografici contenuti nel testo, in Fragno, frazione di Calestano), a diretto contatto con un mondo contadino remoto, residuale.

IV. Un genere, e un programma, di scrittura

L'adozione del "piano di lavoro" come forma di scrittura, da parte di Rasori, presenta un'immediata e forte risonanza architestuale. Rovescia, nei fatti, il significato di burocratica obiettività connesso all'attività di scrittura scolastica regolamentata dalle disposizioni ministeriali; introduce, nella prescritta liturgia giornaliera del registro, «l'evidenza del contrasto fra la teoria della programmazione e la pratica della "vita quotidiana", lo stridere fra scuola pensata e scuola realizzata»,[16] come ha rilevato Barbara Distefano nel suo studio, fra gli archivi scolastici, delle osservazioni annotate dal maestro Sciascia, considerate un "avantesto" delle *Cronache scolastiche* – del 1955, pubblicate l'anno successivo in volume in *Le parrocchie di Regalpetra*. Si tratta di un antecedente fondamentale, a livello tanto strutturale quanto dei contenuti, nella storia delle forme di racconto scolastico, rispetto al *Piano* di Rasori.[17]

[16] B. Distefano, *Sciascia maestro di scuola. Lo scrittore insegnante, i registri di classe e l'impegno pedagogico*, Roma, Carocci, 2019, p. 107; si permetta inoltre il rimando, per le questioni strutturali e tematiche qui trattate, a G. Iacoli, *Forme e programmi per le scritture dell'insegnante*, in *Il mestiere d'insegnante. Figure di quotidianità, trame invisibili*, a cura di A. Musetti, C. Confalonieri, Milano, Unicopli, 2013, pp. 125-141.

[17] Sul ruolo cruciale di Sciascia in una tradizione «mossa da una spinta cono-

La particolare opzione stilistica di quest'ultimo, nella frammentazione impressa al piano narrativo, consiste nel saldo esercizio di un punto di vista curioso e ironico, volto a dotare di un rilievo primario gli incontri, le voci vive, la parlata locale che promanano da un anno di scuola. Nel riferirsi allo spazio della programmazione e degli spunti metadidattici, infine, per occuparlo con divagazioni e inserti plurivoci, nel lirismo della descrizione e nella distanza interposta dall'io narrante *outsider*, Rasori pone apertamente in crisi una finalità privilegiata dell'osservazione pedagogica, la conoscibilità del bambino, e del bambino in rapporto al suo ambiente:

> I bambini non voglio giudicarli subito, e poco anche dopo. So che cambiano, si muovono, mutano equilibrio, in ogni cosa lo sviluppo ineguale è la condizione fondamentale.
> Più avanti vedrò, anche se convinto che non si può mai conoscere tutto un bambino – così la conoscenza avrebbe fine – né uno alla volta né intrecciato agli altri. Fra l'altro c'è anche il diritto all'inconoscibile, al mistero, al malinteso, nei rapporti umani. E poi, non è bello trapassare tutti quelli che s'incontrano con un ingannevole spiedino psicologico, appenderli in una scheda come una farfalla. (*Plm*, p. 33)[18]

Se dunque di conoscenza si può parlare, per il *Piano di lavoro*, essa consisterà in una forma di messa a fuoco parziale e critica dell'«ambiente», intesa a porre in rilievo, della relazione educativa, la fatica di insegnare, «l'incanto» sì, ma anche, e soprattutto, «il disincanto della *missione*»[19] che Giuseppe Marchetti rilevò prontamente nella sua recensione; l'ambiente resta, per larga parte, insondabile, estraneo.

Facendo ritorno ai dati macrostrutturali, il confronto con la parte susseguente, la già rapidamente saggiata «Valutazione dell'alunno» è significativo. All'andamento puntuale e "a tesi", all'incisività aforistica di quest'ultima fa da contraltare la più distesa, letterariamente elaborata prosa della «Conoscenza dell'ambiente». Dove le descrizioni *in re* della giornata scolastica, le immagini della vita paesana, riportate dagli sparuti scolari o originate dall'incontro con alcune figure di solitari

scitiva potente in qualche modo refrattaria all'invenzione pura che sopravvive e si rinnova anche nel Novecento», si veda R. Palumbo Mosca, *La non fiction*, in *Fiction e non fiction. Storia, teorie e forme*, a cura di R. Castellana, Roma, Carocci, 2021, pp. 135-156: p. 143.

[18] Sulla sopravvalutazione dell'ambiente, in relazione all'influsso da questo esercitato sul bambino, si vedano gli appunti 80 e 95 (*Plm*, rispettivamente alle pp. 62-63 e 68).

[19] G. Marchetti, *Un libro-documento* cit.

del luogo, sono intervallate da slanci contemplativi nei confronti di un paesaggio che pare intatto. A punteggiare tali slanci sono metafore e similitudini attinte alla concretezza della vita nella natura («la stufa argentata, dalle gambe torte come quelle di un cane, muggisce in mezzo a noi a rispettosa distanza di sicurezza», *Plm*, p. 16; «[s]cendiamo correndo pazzamente come lepri inseguite dai cani», *Plm*, p. 18), immagini di gusto impressionistico, ellittiche dell'articolo, strette dall'anafora, come la seguente: «[p]oi, nero infaticabile dei corvi contro bianco totale della neve; poi sempre corvi e emergente terra scura» (*Plm*, p. 24).

Una paginetta tra le prime incontrate nella lettura restituisce, credo idealmente, l'idea di strutturazione paratattico-giustappositiva che regge l'intero racconto-sezione: l'avanzare della prosa compenetrando l'osservazione dei dati esterni, sottoposti al commento liricheggiante del narratore, e l'emersione, nel discorso diretto, delle voci della vita scolastica quotidiana; le richieste curiose, le uscite spiazzanti dei bambini; e, infine, filtrate dal loro pensiero – o, altrove, riprodotte in maniera immediata nel dialogo con questi –, la parola sapida, le secolari convinzioni degli anziani:

> La strada è piena di ricci sfrittellati, avresti più piacere fossero topi. Ma per gazze e fagiani essa è semplice. Vi passeggiano zampettando, parlandosi rocamente. I maestosi cornacchioni vanno a due a due come carabinieri. Noi contiamo i camion che ruggiscono salendo. Riconosciamo l'auto del postino dal fracasso della marmitta, per rimetterla in moto la lascia sempre in discesa: la posta attesa come il pane, anche le parole scritte aiutano a vivere. Bisognerebbe mandarne a chi non ne riceve mai.
> – Come mi piace l'aranciata con la cannuccia! –
> Un marasco sfiora i vetri della scuola ed è il primo a rivelarci quando il vento si sveglia – questo vento limpido che oggi finalmente ci regala un largo cielo sereno.
> – Tu non sei un amico, perché non vuoi più giocare quando hai vinto tutte le figurine. –
> Ragni, mosche e cimici dall'odore di colla amara crepano nelle intelaiature delle finestre, a pancia all'aria, fra coriandoli dell'altro carnevale.
> – Maestro, è una brutta bestia l'inverno! –
> [...] Bruciano sterpi laggiù; il fumo si allarga come una galleggiante piccola nebbia, ma il basso fuoco non si vede.
> – Io ho il panino col salame. Se poi ne vuole, glielo dò anche tutto. – A volte ho più fame di un adolescente non innamorato. (*Plm*, p. 11)

I modi di descrizione oggettiva del presente, fra la nota saggistica e

il racconto in progressione, per addizione di voci, impressioni personali e sentimenti del luogo, di cui si è detto, si alternano nel *Piano di lavoro* a pagine di diario, corsivate, che rimandano all'inizio del decennio precedente, all'esperienza di insegnamento in altri paesi montani, in condizioni avverse. Se i corsivi diaristici racchiudono un antecedente fondamentale, un *post quem* nel quale si condensano, rivestiti di un alone romantico (nella nostalgia e soprattutto nella rievocazione dell'innamoramento per una giovane collega), le difficoltà, il freddo, la lontananza patiti, come prolessi dei fatti di F... raccontati nel libello del decennio successivo, essi stessi contengono in sé un primo germe di consapevolezza, l'avvertimento primo della *contraddizione* in cui il giovane insegnante viene a trovarsi: «[m]a oggi ero quassù per guadagnare quel tanto da far bollire la mia pentola vagabonda e, povero in mezzo a poveri come me, avrei dovuto insegnare – bene e in modo "saggiamente attivo" – le cose che servono ai ricchi per continuare il loro dominio, il sangue storico trasformato in cultura» (*Plm*, p. 11).

V. Il farsi strada di un'idea: la fallibilità dell'insegnante, il diritto di sbagliare

La contraddizione, tuttavia, non riguarda il solo piano generale dell'agire individuale, come momento di verifica della propria responsione o meno ai principi marxisti professati, ma investe altresì la preparazione pedagogica, la consapevolezza del proprio armamentario di insegnante. Sono nuovamente gli inserti diaristici a rivelare i dubbi, la discrasia tra le alte idealità educative, tra i doveri insiti nel ruolo che si riveste, e la funzione istruttiva della pratica.[20] Il ricordo di quei primi anni di insegnamento di frontiera contiene i germi dell'autocritica che avrebbe accompagnato l'età matura e la riflessione dello scrittore-maestro – così l'appunto 71: «[m]ettere l'accento sull'imparare e non sempre sull'insegnare. | Esercitare l'autocritica. Applicare la pedagogia anche a se stessi. L'ambiente non esiste soltanto per gli scolari» (*Plm*, p. 60). Vengono così poste in connessione fra loro, per via di una flagrante unità tematica di fondo, le due parti che compongono il *Piano di lavoro*: agli antipodi rispetto ai ritratti inferibili da romanzi e memorialistica di scuola, dal Perboni e dalla maestra della prima superiore di *Cuore* alla

[20] Ancora rivelatrice, della cultura letteraria di Rasori come del suo penchant per la succosa scrittura aforistica, è la microantologia dagli *Essais* posta in esergo alla «Valutazione dell'alunno»: «Di Montaigne: "Io cerco in generale i libri che praticano le scienze non quelli che le insegnano". | "È bello imparare la teoria di quelli che sanno bene la pratica". | "La difficoltà dà pregio alle cose"» (*Plm*, p. 39).

più recente diaristica dell'insegnante,[21] in vari casi non esente da finalità autoapologetiche, il ragionamento filato, l'autocoscienza di Rasori sbalza in rilievo la fallibilità di chi insegna, il suo diritto – per riprendere il decalogo sportivo da cui abbiamo preso le mosse – di sbagliare.

Così, se fra i pensieri che «correvano su e giù come farfalle» in un giorno d'inverno del 1960 si situa l'immagine di «un bambino ferito da me al mattino – i maestri olimpici sono soltanto nei libri scemi» (*Plm*, p. 26), uno degli appunti a seguire, il 160, rinnova la memoria dell'incidente pedagogico; ne fa, attraverso l'inclusione della viva e spontanea replica dell'alunno, un'illustrazione esemplare e indimenticabile dell'«arruffato rapporto maestro/scolaro» (*Plm*, p. 39), quel rapporto su cui occorre esercitare una particolare cautela, poiché, in maniera «inoppugnabile», «tende sempre a diventare un rapporto di relativa oppressione» (*Plm*, p. 40):[22]

> Nel mio secondo anno di scuola avevo dato uno schiaffo a un bambino. L'anno era finito, il bambino si era trasferito in città dove i genitori lavoravano e non l'avevo più rivisto.
> Dieci anni dopo lo rivedo, parliamo del più e del meno e alla fine – è tanto che ci penso – gli chiedo scusa per quello schiaffo.
> Mi risponde subito "Niente, niente", come se glielo avessi dato ieri. (*Plm*, p. 100)

Si può osservare, al proposito, la consonanza con un noto passo, situato fra le prime pagine del *Maestro di Vigevano* (1962) di Lucio Mastronardi, là dove il narratore, il maestro Mombelli, dinanzi al modo con il quale, ispezionandolo, ha sottoposto al ludibrio della classe un alunno povero, dalle mani sporche e dalle vesti rattoppate, riconnette con dolorosa prontezza la miseria dello scolaro a quella personale, alla modestia e alle ristrettezze di casa sua. Il progressista Mastronardi[23] trasfonde in tal modo al suo alter ego narrativo la coscienza della circolarità degli atti oppressivi, e – in piena continuità di intuizione con la scenetta descritta nel *Piano di lavoro* a venire – della scuola come scena privilegiata di tali atti, percepita, oggi forse in maniera topica

[21] Per una trattazione ragionata si veda il capitolo *Forme, stili e stilemi del racconto di scuola*, in C. Ruozzi, *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento*, Torino, Loescher, 2014, pp. 219-253.

[22] Nell'appunto 110 viene ratificata la valenza fondamentale di tale termine: «[i]l fattore decisivo è ogni bambino, il bambino nel rapporto teso, appassionato e vivace con l'insegnante e coi compagni» (*Plm*, pp. 72-73).

[23] Il difficile posizionamento dell'autore fra Pci e Psiup, non privo di ripensamenti, è descritto da R. De Gennaro, *La rivolta impossibile. Vita di Lucio Mastronardi*, Roma, Ediesse, 2012, in part. alle pp. 133-135.

nel senso comune, come luogo elettivo di tartassati che dirottano, in modo chiaramente inappropriato, all'interno del rapporto educativo le proprie mancanze, i sentimenti feriti e gli istinti reattivi; nella sintesi di Mombelli, «[c]hi umilia è un umiliato».[24] Non manca, nel capitolo mastronardiano, il "controcampo" azionato sulla clemente accettazione del gesto, da parte del piccolo vessato: «[q]uello mi sorrideva con un'aria quasi di benevolo perdono».[25] Questo per asserire la rilevanza tematica e narrativa dell'appunto rasoriano, che può avere serbato memoria dell'antecedente vigevanese, e per accennare alla fitta serie di rispondenze istituite dal libricino del '78 con un'ampia serie di attestazioni letterarie, di ambito scolastico anche se non esclusivamente tali, che il prossimo paragrafo tenterà di ricostruire.

VI. Un libro di assonanze

L'invito a vigilare sempre, a decolonizzare sé stessi espresso dal *Piano di lavoro* allinea l'operazione intellettuale di Rasori a una certa scrittura radicale, e alle scritture di scuola, del suo tempo, leggibili oggi, per il loro forte contributo alla lettura dei fatti sociali, come una tradizione italiana degli studi culturali.[26] Colpisce la perentorietà di tale esortazione, la certezza quasi fideistica nell'organica visione marxista da cui essa trae origine, metafora (o, si può chiaramente leggere in quanto segue, occasione per una vertiginosa proliferazione di metafore) di un discernimento essenziale delle cose, espressa vigorosamente in contrasto alla pregiudiziale ignoranza da parte della «pedagogia ufficiale», nell'appunto finale, il 166: «[i]l marxismo, per secoli, sarà inevitabilmente filo rosso, faro, bussola, timone, volante, luce nella notte, finestra illuminata, stella del mattino, alba della vita – tutto» (*Plm*, p. 104).

[24] In L. Mastronardi, *Il maestro di Vigevano. Il calzolaio di Vigevano. Il meridionale di Vigevano*, a cura di M.A. Grignani, Torino, Einaudi, 2016, p. 13.

[25] *Ibidem*. Per una lettura del passo in questione alla luce del più ampio tema (e lessico) dell'umiliazione nello scrittore lomellino si veda G. Iacoli, *Alzare la testa. Sul problema della mascolinità nella narrativa di Mastronardi*, in «L'ospite ingrato», 8, 2020, *Quarant'anni dopo. L'opera di Lucio Mastronardi (1930-1979)*, a cura di L. del Castillo, C. Panella, M.V. Tirinato, T. Toracca, pp. 131-154: pp. 139-148.

[26] Davide Zoletto, per esempio, ha letto con efficacia nell'esperienza della Scuola di Barbiana un possibile parallelo italiano rispetto ai primi approcci derivanti dai cultural studies britannici e alle esperienze di *adult education* condotte presso gli operai inglesi (D. Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, ETS, 2011, pp. 89-98). È un'osservazione comparativa rapportabile utilmente agli stili di scrittura propri dei cultural studies (su cui insiste M. Cometa, *Come si studia la cultura. Pratiche, tattiche e forme di scrittura*, Palermo, Palermo University Press, 2019), e di dense rappresentazioni della cultura delle classi popolari come *Lettera a una professoressa*.

Si tratta tuttavia, come l'intervista citata con Mascolo ci fa desumere, meno di un'osservanza ideologica rigida ed esclusiva che di una semplicità dell'idea come «verità esistenziale», osservava Marchetti,[27] di una sua intuizione pragmatica: all'interno di un libro «pratico», «in cui le parole hanno il compito di spingere all'azione», spiega Rasori, il marxismo in quanto «invenzione dell'uomo, quindi, alla pari dell'elettricità e delle altre scoperte, va usata. Si può e si deve, cioè, insegnare ai ragazzi un modo superiore, dialettico, di vedere la vita».[28]

Ancora, la densa lettura politica dell'infanzia e del rapporto con il bambino, nei modi occasionali e frammentari e nell'autoironia descritti, come nei guizzi contenuti nell'arcipelago di appunti, tende a scompaginarsi, mostrando derivazioni intertestuali non immediatamente riconducibili al discorso marxista. Affiorano allora nomi attinti alla biblioteca letteraria di Rasori, quali quelli di Char e di Flaubert: *Madame Bovary* come libro irrinunciabile nella formazione dell'insegnante, «importante come l'acqua nel deserto», per saper riconoscere e arginare il piccolo-borghese che convive nel maestro *accanto* all'insegnante, pregando Dio «che ci liberi dal farmacista Homais che c'è in noi, e dalle sue inutili parole sapienti» (*Plm*, pp. 63-64).

Esibendo *auctoritates* estranee al discorso ufficiale della storia della pedagogia (la sola eccezione, vistosa, è costituita da Piaget, cui tributa il merito di aver espresso una dialettica «vera», ancorché parziale, nonché di averci «costretto a vedere i bambini come esseri che hanno un pensiero coerente e contraddittorio, in equilibrio e oscillante, sempre mobile», *Plm*, p. 84), Rasori enfatizza libertà ed eterodossia del proprio impianto argomentativo. Chiamato in causa da Giuseppe Pontremoli, in una fra le rare citazioni dal *Piano di lavoro*, egli appare, nella sua succinta ma chiara descrizione, della schiera degli «indefinibili, che però dei bambini si sono accorti davvero», «[n]onbambinologi, dunque; nonpedagogisti», che hanno saputo vedere le cose da fuori – Pontremoli fa i nomi, tra gli altri, di Elsa Morante e don Milani –, o, come nel suo caso, «anche dentro, ma lavorando fitto per intrecciarlo al fuori, questo dentro».[29]

Proprio la necessaria interrelazione tra il fuori e il dentro la scuola è tema che pone in una continuità non solo geografica, né solo di superficie, la lezione di *Lettera a una professoressa* e il *Piano di lavoro*: se nella sezione aforistica del libro di Rasori il riferimento esplicito all'e-

[27] G. Marchetti, *Un libro-documento* cit.

[28] A. Mascolo, *Ex azzurro di pallavolo e consigliere PCI diventa romanziere in difesa dei bambini* cit.

[29] G. Pontremoli, *Bambini e bambinologi*, in «Linea d'ombra», 33, 1988, p. 7.

sperienza scolastica di Barbiana corona un appunto, il 62, nuovamente nell'ottica di una parenetica marxista («[c]ercare le contraddizioni», «anche nel deserto. Guardate quante ne scovò don Milani a Barbiana», *Plm*, p. 57), l'ipotesto costituito dalla *Lettera* emerge nella sezione precedente, nel racconto dell'anno di scuola a F..., ad assicurare, teso fra le due parti del libro, una particolare coerenza intratestuale.

Fra le descrizioni delle giornate che si susseguono nel paese appenninico, quella che segue, «[l]'auto pubblica riporta quelli delle medie. Laggiù non sanno fare altro che brontolare "ma cosa insegnate a questi utenti della scuola socioculturalmentesvantaggiati?". "E voi?"» (*Plm*, p. 17) ripropone la contrapposizione topologica "montanari"/scuole di «laggiù», dei centri cittadini e della provincia maggiormente urbanizzata, che si snoda lungo la denuncia dell'io narrante di Barbiana, e riprende altresì la forza patemica, accusatoria, dei tanti interrogativi, dei tentativi di ristabilire senso e misure della questione scolastica, nelle verità enunciate, gettati addosso alla stolida narrataria-professoressa.

Consimile è poi, fra le due scritture, la sfiducia nella pedagogia «dominante» (*Plm*, pp. 88, 96), oggetto di bordate da parte di Rasori per la sopravvalutazione dei fattori ambientali, cui si è accennato, per le generalizzazioni operate, nell'incapacità di pervenire a una visione complessa e "corporea" del bambino, visto come un'astrazione o al più come un «intellettualino pallido» (*Plm*, p. 88), che tenga realmente conto dell'incidenza, nella sua valutazione, dei rapporti sociali.

Mi limito, per saggiare la comune determinazione dell'obiettivo polemico, a raffrontare due passi. Così la *Lettera a una professoressa*:

> Parlava senza guardarci. Chi insegna pedagogia all'Università, i ragazzi non ha bisogno di guardarli. Li sa tutti a mente come noi si sa le tabelline.[30]

Questo, invece, l'affondo di Rasori:

> Pare che molti degli odierni pedagogisti non siano mai stati bambini. Per loro i bambini sono tutti uguali, "diversi" sono soltanto i casi limite, spesso disperati. Parlano soltanto di questi, come se tutti gli altri stiano terribilmente bene. Già, bene come a Seveso, come nei bassi di Napoli, come nelle palestre che non vi sono. (*Plm*, p. 81)

Sempre guardando alle scritture con le quali la scuola, ha scritto De Mauro, «mostrava di sapersi muovere ai livelli più alti della testimo-

[30] Scuola di Barbiana [L. Milani], *Lettera a una professoressa* cit., p. 13.

nianza, della comprensione del suo stato, della denunzia»,[31] e dunque, a una tradizione che incorpora le *Cronache* di Sciascia e il *Diario di una maestrina* di Maria Giacobbe, dell'anno successivo, il '57, fra i propri testi fondanti e identificativi, il *Piano di lavoro* mostra tratti per certi versi affini, elementi di continuità rispetto al racconto di realtà scolastiche difficili, la borgata, in *Un anno a Pietralata* (1968) e la Barbagia di *Le bacchette di Lula* (1969) e *La scuola nemica* (1973), da parte di Albino Bernardini. La chiusa di un appunto in particolare, il 74 («[a] volte anche l'autista può essere stanco. Mettere sulla cattedra un bel "torno subito" e andarsene a vagabondare coi bambini. Sul registro potete chiamare questo una "escursione nel territorio"», *Plm*, p. 61), sembra essere reminiscente, o comunque partecipare, della costante tensione liberatrice, dell'intento di insegnare a esplorare il circondario conducendo i bambini al di fuori della disadorna, inappetibile scuola di quartiere, verso la marrana e l'Aniene, o il Monte Pecoraro, che percorre il testo più noto di Bernardini (trasposto poi nel fulgido film per la televisione da Vittorio De Seta nel '72, con il titolo *Diario di un maestro*), *Un anno a Pietralata*.

Se comuni ai due autori sono la volontà di demistificare visioni preordinate del bambino e l'impegno conoscitivo nei confronti dei determinanti fattori socio-ambientali,[32] Rasori appare estraneo agli intenti documentari, all'idea di valorizzare in senso letterario l'esperienza, ha scritto Maragliano, «di un operatore culturale che ha in sé (per vocazione, impegno morale o politico) le risorse fisiche e intellettuali per affrontare una situazione pubblica, di un individuo che si pone al centro di una comunità disponendo solo della sua intelligenza»,[33] elementi questi che motivano la scrittura di Bernardini. Ancora, Rasori si mette in scena sempre per tratti limitati, rifuggendo da una certa teatralizzazione, leggibile in *Un anno a Pietralata*, dell'io narrante, il quale non rifugge dall'assumere una postura, se non propriamente eroica, certo altamente protagonistica, di aperta sfida nei confronti dell'autorità scolastica come dei colleghi difensori dello status quo, sordi, o apertamente menefreghisti, di fronte alla richiesta di dialogo istituita dagli scolari come dai loro genitori.

Per contro, non si danno aperti conflitti, nel libro di Rasori, che pure

[31] T. De Mauro, *Prefazione*, in A. Bernardini, *Un anno a Pietralata. La scuola nemica*, Nuoro, Ilisso, 2004, p. 10.

[32] Si può vedere al proposito A. Bernardini, *Perché scrissi «Un anno a Pietralata»* [1973], ora in *Il maestro impaziente*, a cura di S. Toffetti, annesso al dvd *Diario di un maestro*, Milano, Feltrinelli, 2012, pp. 44-47.

[33] R. Maragliano, *Postfazione* cit., p. 108.

procede sul coerente filo retorico della provocazione e della polemica, sì, ma facendo leva sulle sproporzioni in essere, per flash arguti, con il fine di ingenerare in chi legge lo spirito della contraddizione. Né gli affioramenti di dialogo, le libere sortite fanciullesche che puntellano la «Conoscenza dell'ambiente», o, per riprendere ulteriori motivi di coerenza intratestuale nel libro, i brevi componimenti, o loro stralci, riportati in forma di appunto autonomo, intercalato agli altri che compongono la sezione successiva, rispondono all'intenzione di illuminare un laboratorio, di ritrarre l'autore accanto a un modello educativo da lui stesso propugnato; la distanza rispetto al lavoro di documentazione di un Mario Lodi o ancora rispetto a quello collettivo di *Lettera a una professoressa* si fa, sotto questo aspetto, rilevante.[34]

Piuttosto, nell'ottica di una prassi di addestramento alla scrittura non oppressiva, la campionatura di temi scolastici richiama il carattere gratuito e rinfrancante dei riassunti di alcuni film tra i più celebri di Stanlio e Ollio che a inizio anni Settanta Antonio Faeti aveva fatto comporre in una quarta elementare bolognese, «per far scrivere i suoi bambini in modo che sentissero un po' di allegria»[35] (così Celati, il quale ricorda come tali scritti piacessero molto anche a Calvino), per pubblicarli successivamente sul «Caffè». Dal canto suo, introducendo uno fra i componimenti dei suoi alunni, *Un amico lontano*, Rasori appone la precisazione ammirativa che «i bambini sanno fare così» (*Plm*, p. 82), come assolutizzando la felicità narrativa dell'espressione infantile, sottraendola alle contese fra i grandi, alla pretesa di inquadrarla in limitative cornici di riferimento pedagogiche.

VII. Prime conclusioni

Per condurre a una prima sintesi il ritratto critico di Rasori qui abbozzato occorre vedere la felicità particolare del suo *Piano di lavoro* come la risultante di una *concordia discors*: uno stile, una tattica di intervento che si basa su una forte unità tonale e tematica come sul reiterato ricorso a meccanismi stranianti, immagini di suggestione sorprendente. È la risultante, questa, dell'innesto tra la pensosa, instan-

[34] Casomai Rasori, ha scritto Maragliano (*Postfazione* cit., p. 109), «ci aiuta a definire se non altro in negativo» un «problema centrale [...]: che cosa vuol dire, oggi, essere maestri in una scuola dell'obbligo che è più formalmente che sostanzialmente di massa, che predica e pratica l'uguaglianza nel momento dell'accesso ma la mette in crisi all'uscita».

[35] G. Celati, *Leggere e scrivere. Presentazione*, in *Racconti impensati di ragazzini*, a cura di E. De Vivo, Milano, Feltrinelli, 1999, p. 21; l'edizione riproduce i componimenti della scolaresca di Faeti, del '71.

cabile serietà con la quale l'autore osserva il bambino, e la tensione a sottrarre tale discorso a una possibile deriva seriosa, mobilitando di continuo il pensiero per mezzo di vigorose formule esortative, clausole mordaci, osservazioni e dialoghi spiazzanti.

In modo specifico l'ironia, come strumento per leggere la realtà in maniera necessariamente critica e complessa, opera coerentemente lungo l'interezza del discorso, su un duplice piano. Da un lato affiora spontaneamente dal rapporto con il bambino, è funzione della bonomia contenuta nello sguardo a lui rivolto, e racchiude una forte dose di autoironia, mostrandosi l'autore vinto, e sorridente, dinanzi alla logica pura degli scolari paesani, «[b]ravi, ma non tanto da far venire sonno» (*Plm*, p. 10), sempre capaci di meravigliarsi, a differenza dei loro coetanei cittadini, o smontato nei suoi intenti di apostolo del marxismo dalle ferree, ancorché non sempre giustificate, convinzioni degli anziani.

D'altro lato l'ironia si fa, tra sezione autofinzionale e sezione aforistica, modo di lettura rigoroso della problematica coesistenza di sensi che il linguaggio normativo, le «burrose parole sociologiche moderne» (*Plm*, p. 32) e dunque una certa idea di scuola, retta dalle parole d'ordine psicopedagogiche e da un crescente irrigidimento – a discapito, si è visto, di una valorizzazione dell'energia creativa rilasciata nel rapporto fra maestro e bambino –, lasciano intravedere, al loro fondo.

E nel reclamare parole vere per il rapporto educativo, nell'avere saldamente dinanzi come ideale l'attuazione di una «scuola sincera» (*Plm*, p. 92), lo stile personale, schietto e composito a un tempo, di Rasori si ritaglia uno spazio autonomo e significativo tra le «controscuole»,[36] come le ha definite Emanuele Zinato: le scritture improntate a una verifica della crisi, da Sciascia a don Milani e oltre (Zinato, pur rilevandovi limiti, pensa all'importanza di *La città dei ragazzi* di Affinati).

Ragioni evidenti della sua riuscita consistono nel ridimensionamento della figura dell'insegnante, rispetto a una certa retorica connessa a diari e romanzi di scuola, come pure – motivo questo connesso al precedente – nell'anticipare e dare forma compiuta a uno sviluppo tematico decisivo, che Cinzia Ruozzi ha identificato nella svolta maturata con gli anni Ottanta, con lo scollamento e l'incomunicabilità crescenti fra scuola e società, e il concomitante «esito bloccato» cui pervengono le narrazioni di un anno scolastico: al suo termine «[i]l racconto di una formazione diviene paradossalmente il racconto di una mancata for-

[36] E. Zinato, *Controscuole: Pasolini, Don Milani, Sciascia, Fortini*, in *Leggere la scuola*, a cura di B. Peroni, Milano, Unicopli, 2012, pp. 131-142.

mazione».[37] In questa linea riflessiva, tutt'altro che votata a un volontarismo trionfalistico, il procedimento di Rasori sembra precorrere il gusto per il surreale quotidiano e insieme il percorso di autocoscienza ironica dell'insegnante propri di uno Starnone, e, forse in termini comparativi più esatti, la crisi delle rappresentazioni sociologiche e delle certezze didattiche, il senso di esaustione che pervade l'esercizio del ruolo insegnante, quali promanano da un piccolo capolavoro del genere, il *Registro di classe* di Sandro Onofri (2000).

Da ultimo, una linea descrittiva apparentemente divagante, nel *Piano di lavoro*, si propone come consolidata, e nuovamente innovatrice, in anticipo sulle rappresentazioni a venire. Non si ha, qui, la trattazione topica di uno spazio collinare o montano, presentato come difficile e grigio, di sedi impervie all'insegnante forestiero, reperibile in una tradizione di romanzi di maestre e maestri tardoottocenteschi, sino a giungere al *Supplente* di Fabrizio Puccinelli, di pochi anni precedente (1972) – un'immagine al più presente, in Rasori, per misurati accenni, soprattutto tra le pagine di diario del giovane maestro anno 1960. L'Appennino fuori dal tempo degli anziani e quello in svelta trasformazione dei più giovani, lavoratori pendolari in pianura, convivono, nello sguardo dell'insegnante di città, nell'impressione di «un paese in svendita» (*Plm*, p. 33), nella coscienza di una tradizione che scolora nel presente, avviandosi a una «completa dissoluzione» (*Plm*, p. 29). La capacità di saper leggere acutamente il paesaggio appenninico fra modificazioni e ritardi, nel divario con la vita cittadina e nelle retrostanti ragioni politiche, apparenta il Piano a una fitta serie di cimenti con quella che viene riconosciuta come una «nuova prosa territoriale»,[38] in Europa e in Italia.

Si tratta di una vague dall'accentuata vocazione nonfinzionale, che inanella senz'altro il recente esordio letterario di Valerio Valentini, *Gli 80 di Camporammaglia* (2018), dedicato a una fra le tante realtà frazionali appartenenti al tessuto smagliato dell'Aquila post-terremoto, e soprattutto i reportage dai paesi "malati" dell'Appennino meridionale di Franco Arminio, a partire, in modo particolare, da *Viaggio nel cratere* (2003). Più di uno spunto di osservazione, per tacere di un potente slancio profetico di salvezza dei luoghi, affidato all'avvento del comu-

[37] C. Ruozzi, *Raccontare la scuola* cit., pp. 230-231; cfr. inoltre, su questo punto, Ead., *Epicità e antiepicità della figura dell'insegnante italiano*, in *Maîtres, précepteurs et pédagogues. Figures de l'enseignant dans la littérature italienne*, a cura di A. Morini, S. Lazzarin, Bern, Peter Lang, 2017, pp. 45-61.

[38] L'espressione è di M. Jakob, *Il paesaggio*, trad. it. di A. Ghersi e M. Jakob, Bologna, il Mulino, 2009, p. 130.

nismo e al saldo reinserimento dei «vecchi» al centro degli stessi territori di collina ora albergo «di muti singhiozzi senili, di avviliti sospiri che nessuno sente» (*Plm*, pp. 32-33) può essere raccordato al progetto di rilancio e rivitalizzazione dell'"Italia interna" perseguito da Arminio anche attraverso i mezzi di un'intensa mobilitazione politica e culturale.

Ma forse, per rientrare nel tema fondamentale della pedagogia antagonistica che racchiude e veicola, il *Piano di lavoro*, nella sua originalità di *opus incertum*, nella prospettiva volutamente minore e appartata cui si lega, in un'archeologia di genere e forme della letteratura scolastica come quella qui profilata, sia pure per via di raccolti spunti comparativi, è caratterizzato da un tono, o tocco, distintivo, nella disposizione a osservare e interloquire con il bambino.

Si può ricorrere al proposito, nuovamente, alla sintesi folgorante di un appunto, il 30, per cogliervi un segno di riconoscimento dell'autore, uno schizzo rivelatore del suo pensiero educativo in azione: «[p]rima di fare inchieste socioeconomiche sui bambini, imparare a entrare in punta di piedi nella loro vita» (*Plm*, p. 48); si può, ancora, leggere, fra i più corposi appunti della parte conclusiva, l'auspicio di

> [u]na psicopedagogia cauta, delicata come il silenzio, maneggevole come una chiave, gentile, garbata verso tutti, discreta e non ficcanaso, decisa, ricca di speranza e non gonfia di sonno sussiego umiliazioni, che non proceda a passo di lumaca con nessuno, che sappia mostrare di ogni bambino la variabilità e il movimento. (*Plm*, pp. 81-82)

Resta, a una lettura del *Piano* di Rasori nel contesto storico e sociale da cui origina e che sempre, tra le sue pagine, balena, a sorreggere ipotesi accurate sul bambino, l'idea di un virtuoso connubio tra politica e letteratura, come adeguati strumenti conoscitivi della realtà, connubio forse, nel decennio a venire, impossibile a rinsaldarsi. Traspare, fra autoritratto e invocazione ad agire, nell'annotazione diaristica come nell'adozione della concreta forma del "piano di lavoro", una concezione nobile e operosa del fare scuola, riflessa dall'immalinconita ironia, dal sorridente impegno di Rasori con il quotidiano, e perennemente a rischio, compito di educare.

Letteratura e identità novecentesca nel sistema d'istruzione della Russia post-sovietica

Marco Sabbatini

I. In luogo di premessa

I mutamenti sociali epocali intervenuti nella Russia di fine Novecento non potevano non determinare un cambiamento anche negli ambiti della cultura e della istruzione. Se l'Unione sovietica era una entità fondata sui presupposti ideologici del socialismo e su una struttura formativa prettamente russocentrica, nelle realtà nazionali generatesi con la fine dell'Urss si è determinata una profonda revisione dei sistemi di istruzione. Ciò è avvenuto sulla base di una serie di considerazioni di carattere nazionale, geopolitico e di influenza culturale. In alcuni casi, come in Bielorussia, si sono replicate le medesime relazioni subordinate alla tradizione russo-sovietica. In molti altri casi invece si è visto crescere il sentimento russofobico, che ha acuito l'atteggiamento repulsivo e di negazione nei confronti della lingua russa e della recente condivisione dell'esperimento socialista. Molte delle identità nazionali sorte sulle ceneri dell'Unione sovietica hanno pertanto sviluppato una formazione linguistico-letteraria che ha intaccato in modo sensibile il ruolo dominante della cultura russa. Tenuto conto delle tensioni politiche in atto tra la Russia e il vicino estero, tale processo di revisione è stato particolarmente marcato nei Paesi baltici, in Georgia e in Ucraina. Se in questi luoghi il revisionismo storico è giustificato dall'ingerenza russa, in Russia, di contro, si è rafforzato un atteggiamento conservatore e di difesa anche della memoria sovieti-

ca, come parte del patrimonio culturale nazionale, meccanismo che ha coinvolto progressivamente anche le lettere. La necessità di riaffermare la cultura nazionale ha indotto l'istruzione pubblica a rivalutare il patrimonio letterario sovietico, sebbene ciò sia avvenuto in maniera tutt'altro che lineare e attraverso un dibattito che oscilla ancora oggi tra i diversi poli, che vanno dal negazionismo storico dello stalinismo, al revisionismo nostalgico filosovietico, fino alle forme di dissenso liberale e di resistenza antigovernativa.

A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, ancora in epoca socialista, i noti processi di riforma (*perestrojka*) e di libertà di espressione (*glasnost'*) hanno determinato un duplice meccanismo di rilettura dell'identità culturale russa che è percepibile in modo stratificato anche nella formazione umanistica scolastica: da una parte si è dato spazio ad una dimensione democratica e liberale, volta ad avvicinarsi ai modelli occidentali, e dall'altra ad una ideologia nazionalista, costernata più recentemente da conati di revanscismo e da una crescente ingerenza della chiesa ortodossa. A partire dagli anni Novanta, va tenuto conto anche di quel fenomeno di sdoppiamento all'interno del sentimento nazionalista, per cui la rinascita russa è stata da una parte identificata con il recupero dell'imperialismo sovietico di matrice staliniana, mentre dall'altra è stata progressivamente evocata attraverso il ritorno ai valori monarchici e cristiano-ortodossi.

Questa breve premessa, che tenta di sottrarsi dalla sola e riduttiva congettura di neozarismo russo di stampo putiniano è tanto necessaria quanto non scevra di approssimazione, in quanto si è consapevoli delle innumerevoli istanze culturali sovrappostesi nell'ultimo trentennio della storia russa, dipanatosi a cavallo tra due secoli e due millenni, tra due imperialismi e molteplici modalità di ridefinire la società contemporanea dopo l'Urss.

II. La letteratura nelle riforme dell'istruzione statale dopo il 1991

Ancor prima di focalizzare l'attenzione sui contenuti dei programmi d'insegnamento della letteratura russa, va ricordato che nell'attuale sistema scolastico russo, con il decreto di governo n. 224 del 23 marzo 2001, ai quattro anni di scuola di primo grado (*načal'noe obrazovanie*) (classi prima-quarta), seguono cinque anni di istruzione di secondo grado (*osnovnoe obščee obrazovanie*), cui si aggiungono due anni di specializzazione liceale, ginnasiale o media superiore (*srednee (polnoe) obščee obrazovanie*), per un totale di sette classi (quinta-undicesima). Il secondo e terzo livello di istruzione sono caratterizzati da

programmi ministeriali specifici e unificati.[1] Senza qui menzionare il livello post secondario e universitario, si farà riferimento allo studio della letteratura nei programmi delle classi dalla nona alla undicesima, in cui è prevalente l'attenzione sul Novecento e sulla contemporaneità.

La riprogrammazione del sistema scolastico negli anni Novanta ha costituito un vero e proprio terremoto, se si considera che per gran parte dell'epoca socialista i cambiamenti nei contenuti degli insegnamenti di letteratura erano minimali e notoriamente volti ad un approccio molto graduale dell'apprendimento, che prevedeva la contestualizzazione storico-sociale e la implicita giustificazione ideologica dei testi scelti e approfonditi nelle ultime classi. La riforma dei programmi di letteratura in epoca post-sovetica ha subito una accelerazione nel 1997, con una nuova regolamentazione nazionale guidata dal Ministero dell'Istruzione e delle Scienze (*Ministerstvo obrazovanija i nauki*), che stabiliva lo standard minimo di conoscenze per singole materie, individuando per la letteratura russa rinnovati obiettivi, modelli di riferimento, autori e opere da approfondire.[2] Si trattava di offrire un canone unico riformato della letteratura russa nell'insegnamento scolastico, rigidamente concepito per venire incontro anche alle esigenze del nuovo EGĖ (*Edinstvennyj Gosudarstvennyj Ėkzamen*), ovvero l'Esame di stato unificato.[3] Questo tipo di esame è divenuto attivo a pieno regime sul territorio della Federazione russa con il Decreto di governo n. 1089 del 5 marzo 2004. Oltre ad avere avuto un impatto sul piano valutativo al termine della undicesima classe (*Srednee obščee obrazovanie*), lo EGĖ riveste un ruolo anche nella riformulazione dell'offerta didattica pluriennale per le materie fonda-

[1] Considerate le dovute eccezioni in base alle autonomie scolastiche, ad oggi l'insegnamento di Letteratura russa nelle scuole secondarie russe prevede mediamente il seguente rapporto settimanale di ore per classe: 8 ore in quinta, 7 ore in sesta e settima, 5 ore in ottava e nona, 4 ore in decima e undicesima classe.

[2] M. Pavlovec, *Obraz sovremmenoj russkoj poėzii v škol'nych programmach postsovetskogo vremeni*, in *Russkaja poėzija ot Puškina do Brodskogo. Čto dal'še?*, a cura di C. Scandura, Roma, Nuova cultura, 2012, p. 263. Il minimo obbligatorio di contenuti dell'insegnamento fondamentale e generale della letteratura (*Objazatel'nyj minimum soderžanija osnovnogo obščego obrazovanija po literature*). Il documento di riferimento dei programmi ministeriali, denominato *Standart srednego (pol'nogo) obščego obrazovanija po literature*, è consultabile in «Edinoe okno», l'archivio digitale del Ministero dell'istruzione della Federazione russa, http://window.edu.ru/resource/276/39276/files/29.pdf (ultimo accesso: 27/4/2021).

[3] Al termine della nona classe, sin dal 2014 è prevista la valutazione OGĖ (*Objazatel'nyj Gosudarstvennyj Ėkzamen*), ovvero l'Esame di stato obbligatorio. Il complesso valutativo dei test OGĖ (nona classe) e EGĖ (undicesima classe), produce la GIA (*Gosudarstvennaja itogovaja attestacija*), ovvero l'Attestato di Stato finale.

mentali, tra cui la lingua e la letteratura russa. Gli aggiornamenti del decreto di governo che si sono succeduti nell'ultimo ventennio recano disposizioni e indicazioni attuative dei programmi di studio scolastici (*prikazy*), da cui si evince una attenzione crescente al ruolo della lingua e della letteratura russa nello sviluppo responsabile e generale della persona, in quanto fonti indispensabili alla comprensione dei valori nazionali del popolo. Nel *prikaz* n. 1897, del 17 dicembre 2010 si parla «di garantire l'autoidentificazione culturale, la presa di coscienza delle possibilità estetiche e comunicative della lingua madre attraverso lo studio delle più rilevanti opere della cultura del proprio popolo, della cultura russa e mondiale».[4] Crescente importanza è rivestita dall'analisi dei testi letterari, quale attività necessaria all'acquisizione degli strumenti critici di interpretazione e di discussione, sia sul piano emotivo, sia sul piano intellettuale. Nella disposizione ministeriale n. 413 del 17 maggio 2012, per quanto riguarda i livelli base e avanzato dell'insegnamento si richiama l'attenzione sull'approfondimento dei contenuti per la letteratura russa e per i classici della letteratura mondiale, nonché si ribadisce l'esigenza di individuare la loro influenza storico-culturale e morale nella formazione dell'identità nazionale. Più precisamente, al punto 18.2.3 del suddetto *prikaz* si indica che il programma educativo e di socializzazione per gli studenti dell'istruzione media statale «debba essere costruito sulla base dei valori nazionali della società russa, quali il patriottismo, la solidarietà sociale, la cittadinanza, la famiglia, la salute, il lavoro e l'opera creativa, la scienza, l'istruzione, le religioni tradizionali della Russia, l'arte, la natura, l'umanità».[5] Tale programma di istruzione si pone come obiettivo di formare un cittadino russo «dagli alti valori morali, creativi e individuali, che sappia intendere il destino del proprio Paese al pari di quello personale», un cittadino che sappia riconoscere le radici spirituali e le tradizioni culturali multietniche del popolo della Federazione russa.[6] I fondamenti dell'istruzione pubbli-

[4] *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrja 2010 g. n. 1897. Ob utverždenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obščego obrazovanija*, «Ministerstvo prosveščenija Rossijskoj federacii. Bank dokumentov», https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/ (ultimo accesso: 27/4/2021).

[5] *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maja 2012 g. n. 413, Ob utverždenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obščego obrazovanija*, «Ministerstvo prosveščenija Rossijskoj federacii. Bank dokumentov», https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/ (ultimo accesso: 17/04/2021).

[6] *Ibidem*.

ca nel ventennio putiniano continuano pertanto a conferire un valore primario alla letteratura russa, come testimoniano le linee guida sopra citate, in cui, in modo neanche troppo velato, emerge l'auspicio di una letteratura capace di veicolare il sentimento nazionale russo. La letteratura nella sua funzione pedagogica da questo punto di vista rimane il campo di battaglia strategico nella formazione della nuova generazione dei russi; lo dimostrano più recentemente alcune bozze di riforma in senso conservatore avviate a livello di governo nel biennio 2014-2016, con iniziative che hanno visto coinvolto anche Kirill, il Patriarca di Mosca e di tutte le Russie, incaricato da Vladimir Putin in persona alla guida della *Società letteraria russa* (*Obščestvo russkoj slovesnosti*). Al primo congresso della *Società*, riunita dal Patriarca ortodosso Kirill il 26 maggio 2016, in presenza di Vladimir Putin, si è ribadita la necessità di una rinnovata «lista di opere letterarie», che la nuova generazione deve per forza di cose leggere e conoscere.[7]

Per dare ulteriore supporto a questa riflessione, conviene recuperare l'elenco degli autori che costituiscono il nuovo standard minimo di conoscenze letterarie sin dal 2004; sul fronte dei classici del XIX secolo si confermano le presenze di Aleksandr Puškin, Michail Lermontov, Nikolaj Gogol', Ivan Gončarov, Nikolaj Leskov, Michail Saltykov-Ščedrin, Aleksandr Ostrovskij, Lev Tolstoj, Fedor Dostoevskij, Nikolaj Nekrasov, Fedor Tjutčev, Afanasij Fet e Anton Čechov. Per quanto riguarda l'Ottocento si dà meno rilievo al conflitto sociale, ma nelle linee guida emergono i temi fondanti del discorso letterario ottocentesco, quali la nascita della lingua nazionale russa, lo sviluppo del teatro, l'affermazione del grande romanzo russo, le riflessioni sullo sviluppo sociale ed economico, sullo storicismo, sullo psicologismo, sulla condizione della donna e sulle istanze democratiche e socialiste. La prosa ha un ruolo precipuo, mentre la poesia è degnamente rappresentata dal poeta nazionale Puškin, dal romantico Lermontov, dallo slavofilo Tjutčev, dall'esteta conservatore Fet e non ultimo da Nekrasov, con la sua lirica di ispirazione civile. Tale proposta sposa una linea più conservatrice rispetto al passato, ma gli scostamenti dall'epoca sovietica, al netto di certe inclinazioni ideologiche per la prosa e la critica progressista di quest'ultima, confermano di fatto un canone ottocentesco ormai sedimentato e consolidato.

[7] Sull'argomento, si consideri l'approfondimento di M. Pavlovec, *Škol'nyj kanon kak pole bitvy. Kupel' bez rebenka*, in «Neprikosnovennyj zapas», 109, 5, 2016, pp. 125-145, anche in https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovennyy_zapas/109_nz_5_2016/article/12126/ (ultimo accesso: 27/4/2021).

Per quanto riguarda la letteratura del Novecento molti sono i cambiamenti rispetto alla proposta formativa di epoca socialista. Nella selezione degli autori stranieri si evince un superamento di certe remore e timori che accompagnavano la ricezione occidentale in territorio sovietico. Nell'offerta formativa di letteratura straniera, accanto a nomi del calibro di Oscar Wilde, Ernest Hemingway, Erich Remarque, Heinrich Böll e Umberto Eco, compaiono autori un tempo controversi e osteggiati dalla censura, tra cui spiccano Albert Camus, Franz Kafka, Gabriel García Márquez e George Orwell. La scelta degli autori stranieri è motivata principalmente dalla riflessione sui problemi di ordine sociale, morale ed esistenziale che coinvolgono l'umanità intera. Una attenzione simile è riservata anche alle altre identità etnolinguistiche della Russia, con la scelta di autori in cui si sottolineino lo sviluppo dei temi tradizionali, lirici e di impegno civile. Tra questi figurano anche le celebri voci del poeta ciuvascio Gennadij Ajgi e del poeta osseta Kosta Chetagurov, la cui lettura rappresenta per i giovani «un fruttuoso esempio di influenza reciproca tra letteratura russa e letterature dei popoli della Russia, sui temi condivisi della pacificazione mondiale, dell'ecologia, della conservazione dei valori spirituali, umanistici e delle relazioni sociali».[8]

Sul fronte della letteratura russa del Novecento, nella riforma che si consuma tra il 1997 e il 2004, colpisce in primo luogo la notevole riduzione del numero di opere e autori sovietici, rispetto ai quali converrà spendere una riflessione a parte. In epoca staliniana, in particolare con l'aggiornamento dei programmi di letteratura del 1938, nella decima e ultima classe di studi medi si dava grande rilevanza ai canti sovietici, alla letteratura rivoluzionaria con Vladimir Majakovskij e Lenin e a quella prettamente contemporanea realista socialista, in cui spiccano diverse opere di Maksim Gor'kij (celebrato nelle memorie di Molotov), *La disfatta* (*Razgrom*) di Aleksandr Fadeev, *Terre dissodate* (*Podnjataja celina*) di Michail Šolochov, *Torrente di ferro* (*Železnyj potok*) di Aleksandr Serafimovič, e il celebre *Come fu temprato l'acciaio* (*Kak zakaljalas' stal'*) di Nikolaj Ostrovskij. Di alcune di queste opere non è rimasto il segno indelebile nelle storie della letteratura russa, ma all'epoca, con la loro vena didascalica e retorica, divennero testi estremamente funzionali alla costruzione dell'ideologia socialista.[9]

Nel 1960, in piena destalinizzazione chruscioviana furono drasti-

[8] *Standart srednego (pol'nogo) obščego obrazovanija po literature* cit.

[9] E. Dobrenko, *Formovka sovetskogo čitatelja*, Sankt-Peterburg, Akademičeskij proekt, 1997, p. 28.

camente ridotti i programmi di letteratura, soprattutto nella decima classe: la lista minima di opere vedeva depennati Lenin, Molotov, Serafimovič, con un parziale rimpasto, che confermava di fatto il dominio di Gor'kij in prosa e di Majakovskij in poesia, e in cui resistevano N. Ostrovskij e Šolochov, mentre di Fadeev si proponeva *La giovane guardia* (*Molodaja gvardija*). La riforma chruscioviana dell'ordinamento scolastico apparve ai più come un fallimento, o forse come una occasione mancata di svolta rispetto al passato staliniano.[10]

La riforma dei programmi del 1984, alle porte della *perestrojka* gorbacioviana, risultò molto più articolata e fu volta all'espansione dei temi letterari novecenteschi. Nel programma della decima classe non ci furono tagli rispetto al 1960, bensì nuovi inserimenti: agli intoccabili Gor'kij e Majakovskij si affiancarono per la prima volta le letture obbligatorie dei poeti Aleksandr Blok e Sergej Esenin, per Šolochov si aggiungeva la prosa di guerra *Il destino di un uomo* (*Sud'ba čeloveka*) e, a sorpresa, si inserivano alcuni brani poetici di Aleksandr Tvardovskij, autore e redattore che agli inizi degli anni Settanta era stato malamente defenestrato dalla rivista «Novyj mir». Negli anni Ottanta, il programma di rafforzamento della letteratura sovietica coinvolse anche le classi ottava e nona, con temi di discussione intorno ad autori non russi, rappresentati delle altre repubbliche sovietiche, tra cui Čingiz Ajtmatov, cui si aggiungevano autori russi di stampo patriottico, quali Konstantin Simonov, Konstantin Fedin, e di nuova generazione, quali Valentin Rasputin, Vasilij Šukšin, solo per citare alcuni tra i più significativi.[11] Ciononostante, era questo il canto del cigno della letteratura sovietica nei programmi scolastici. La cultura clandestina e il *samizdat*, insieme alla televisione e al cinema di massa avevano ormai

[10] M. Pavlovec, *Čto čitali sovetskie škol'niki*, in «Arzamas», 21 marta 2017, https://arzamas.academy/mag/412-school (ultimo accesso: 27/4/2021). Cfr. M. Pavlovets, *Les manuels contemporains de littérature en Russie, sauf-conduits du conservatisme de la fin de l'époque soviétique*, in *Histoire et mémoire dans l'espace postsoviétique: le passé qui encombre*, éds. K. Amacher & W. Berelowitch, Genève-Louvain-la Neuve, L'Harmattan-Academia – Université de Genève, 2014, pp. 171-200. Dell'autore si consideri anche l'articolo dedicato all'apologia dello stalinismo nei manuali russi di letteratura per la scuola pubblicati a partire dagli anni Duemila. Dal confronto tra diversi manuali operato da Pavlovec, la delegittimazione della figura di Stalin non sarebbe stata mai completa e in epoca post-sovietica il ruolo di "guida del popolo" verrebbe nuovamente giustificato come necessità storica, soprattutto in riferimento all'industrializzazione forzata degli anni Trenta e alla Grande guerra patriottica (1941-1945). Id., *Apologija stalinizma v postsovetskich učebnikach*, in «Logos» 5, 27, 2017, pp. 65-86, https://cyberleninka.ru/article/n/apologiya-stalinizma-v-postsovetskih-uchebnikah-literatury/viewer (ultimo accesso: 29/4/2021).

[11] *Ibidem*.

intaccato definitivamente l'univocità della letteratura controllata dal partito. I canali concorrenziali di informazione e formazione dei cittadini sovietici imponevano un ripensamento dei testi letterari da proporre ai giovani lettori: all'ideologia si sostituì "l'educazione ai sentimenti" e soprattutto in tal senso si spiegava l'introduzione di poeti del calibro di Sergej Esenin e di Aleksandr Blok.[12]

La letteratura russa di fine Novecento si ritrovò così ad un bivio, in cui all'improvviso emersero le sue diverse ipostasi, con il recupero delle opere censurate, dell'emigrazione e della cultura clandestina e dissidente. Nel biennio 1987-1989 la letteratura sovietica ufficiale cedeva il passo a quella tenuta per decenni in ostaggio dalla censura; con la riabilitazione e la pubblicazione integrale di una moltitudine di autori, tra cui Boris Pasternak e il suo *Dottor Živago*, Michail Bulgakov, Aleksandr Solženicyn, Varlam Šalamov, i lettori di massa acquisivano progressivamente una nuova consapevolezza della propria identità culturale.

Con il crollo dell'Urss, si imponeva quindi un ripensamento della memoria storica e sociale che doveva ridisegnare necessariamente anche i programmi scolastici. Il processo per quanto convulso non poteva che svolgersi in un clima democratico e di grande concertazione. Nel 1991, quando appare un nuovo programma di letteratura per le scuole medie e superiori dalla quinta all'undicesima classe (*Programma po literature. 5-11 klassy*) curato da T. Kudrjumova dell'Istituto dell'Istruzione pubblica sotto l'egida del nuovo Ministero della pubblica istruzione russo, le novità sono di grande rilievo, soprattutto a favore della letteratura recentemente "riabilitata".[13] Per la prima volta si applicava un criterio di variabilità e di discrezionalità a favore del docente che stabiliva il percorso di studio di testi letterari specifici della letteratura russa «colta nel suo stato attuale».[14] Va considerato il momento storico, in cui dopo lunghi anni di silenzio, molti autori emergono in modo spontaneo dalle pagine delle riviste letterarie, dei quotidiani e dei rotocalchi, che nel frattempo vanno moltiplicandosi con la nascita dell'editoria indipendente. È una situazione magmatica, in cui i giovani lettori devono orientarsi in modo nuovo, per cui si fa appello al patriottismo russo, ma senza abolire certi valori morali socialisti, come

[12] E. Dobrenko, *Formovka sovetskogo čitatelja* cit., p. 126.

[13] *Programma po literature dlja srendnich obščeobrazovatel'nych učebnych zavedenij*, Sost. T.F. Kudrjumova, V.P. Poluchina, V.Ja. Korovina, I.S. Sbarskij, E.S. Romaničeva, Naučnyj redaktor T.F. Kudrjumova, Moskva, Prosveščenie, 1991.

[14] *Ivi*, p. 2.

l'amicizia tra i popoli, la bontà e la laboriosità degli uomini.[15]

Nelle liste di autori proposte nel manuale diretto da Kudrjumova nel 1991, in primo luogo sono tagliate le figure più controverse e ideologicamente connotate dell'epoca sovietica, compresa la drastica riduzione del ruolo di Šolochov, e contestualmente si amplia in modo sin troppo generoso la scelta sul piano della letteratura del secondo Novecento con, ad esempio, la proposta di poeti di diverso calibro ed estrazione, dal semisconosciuto Nikolaj Glazkov sino ai più gettonati David Samojlov, Boris Sluckij, Junna Moric, Leonid Martynov, Aleksandr Kušner e Nikolaj Rubcov.[16] È una lista evidentemente troppo eterogenea, per certi aspetti ingenuamente romantica, che subirà una riduzione netta, con il provvedimento del Ministero dell'Istruzione russa datato 18 luglio 1997, successivamente suggellato dal decreto del 5 marzo 2004, di cui si è dato già conto nel paragrafo precedente, con cui si introdurrà il nuovo minimo obbligatorio di contenuti dell'insegnamento fondamentale e generale della letteratura (*Objazatel'nyj minimum soderžanija osnovnogo obščego obrazovanija po literature*).

III. I nuovi classici del XX secolo secondo il canone scolastico

Il quadro attuale sui programmi di Letteratura russa del Novecento per le classi 10 e 11 si presenta sostanzialmente immutato rispetto alle decisioni intraprese tra il 1997 e il 2004, nonostante i recenti tentativi di riforma in senso conservatore del 2016.[17] Il programma ministeriale punta a stabilire un dialogo tra tradizione e innovazione letteraria che si estrinseca già in seno al Modernismo e in concomitanza con «i tragici eventi dell'epoca (la Prima guerra mondiale, la rivoluzione, la guerra civile, le repressioni di massa, la collettivizzazione)».[18] Come recitano le linee guida, lo scopo della disamina letteraria per gli studenti dell'ultimo anno risiede nel sottolineare il conflitto tra l'uomo e la sua epoca, grazie anche alla prosa realistica e al progetto socialista di regolamentazione delle arti e della letteratura sovietica.

In questa prima parte del Novecento sul fronte della poesia si punta l'attenzione su autori quali Innokentij Annenskij, Konstantin Bal'mont, Valerij Brjusov, Maksimilian Vološin, Velimir Chlebnikov, Fedor Sologub, Igor' Severjanin, Andrej Belyj, Vladislav Chodasevič, Sergej Esenin, Nikolaj Kljuev, Nikolaj Gumilev, Osip Mandel'štam, Marina Cvetaeva,

[15] *Ivi*, p. 62.

[16] E. Ponomarev, *Čemu učit učebnik? Učebnik po literature v ramkach sovetskoj školy*, in «Neva», 1, 2012, pp. 210-211.

[17] M. Pavlovec, *Škol'nyj kanon kak pole bitvy* cit., pp. 142-143.

[18] *Standart srednego (pol'nogo) obščego obrazovanija po literature* cit.

Anna Achmatova (le liriche e il poema *Requiem*) e i già citati Majakovskij, Blok e Esenin, mentre sul fronte della prosa, oltre a Gor'kij, sono inclusi i nomi di Ivan Bunin, Aleksandr Kuprin, Aleksej Tolstoj, Andrej Platonov e, non ultimi, Pasternak (le liriche e *Dottor Živago*) e Bulgakov (*Guardia bianca* e *Maestro e Margherita*). Si sottolineano anche il ruolo della satira e l'interpretazione tendenziosa della realtà storica in epoca socialista. Un capitolo a parte è riservato alla letteratura degli anni Quaranta-Sessanta, inclusa la prosa di guerra, che impone un ripensamento del processo storico russo con autori del calibro di Vasilij Grossman, Vladimir Tendrjakov, Viktor Nekrasov, Vjačeslav Kondrat'ev, Vasil' Bykov. All'interno della riflessione che dall'esperienza di guerra conduce alla destalinizzazione e al disgelo chruscioviano, si giustificano le opere poetiche di Tvardovskij. Del premio Nobel Šolochov si considera esclusivamente il romanzo *Placido Don* (*Tichij Don*), ma in una prospettiva storica e panoramica, senza approfondimenti sul testo. Insieme a Tvardovskij, Šolochov è uno degli eccelsi superstiti della letteratura sovietica.

Un discorso più articolato meritano gli autori emersi dopo Stalin, nei quali ha un ruolo determinante la revisione storica attraverso il tema del Gulag e l'esperienza del disumano di cui sono testimoni Šalamov con i *Racconti di Kolyma* e Solženicyn, di cui si considerano la lettura di *Una giornata di Ivan Denisovič* e, con disposizione ministeriale del 31 agosto del 2009, anche di brani scelti da *Arcipelago Gulag*. Lo studio della narrativa più recente è di stampo conservatore, e trova in prima linea la cosiddetta "prosa rurale" (*derevenskaja proza*) con Fedor Abramov, Valentin Rasputin, Viktor Astaf'ev, Vasilij Šukšin, Vasilij Belov, Evgenij Nosov.[19] Ridotto è lo spazio a brani di una prosa di stampo più liberale come nel caso di Jurij Trifonov, Čingiz Ajtmatov, Andrej Bitov e Sergej Dovlatov. Infine, la poesia russa del secondo Novecento conosce una ampia proposta di autori (tra cui scegliere almeno tre nomi), qui riportati in ordine rigidamente alfabetico: Bella Achmadulina, Iosif Brodskij, Andrej Voznesenskij, Vladimir Vysockij, Evgenij Evtušenko, Jurij Kuznecov, Leonid Martynov, Bulat Okudžava, Nikolaj Rubcov, David Samojlov, Boris Sluckij, Vladimir Sokolov, Vladimir Soluchin e Arsenij Tarkovskij. La scelta di questa pleiade di poeti si fonda, secondo i dettami ministeriali, sulla ricerca di un ideale morale nella letteratura russa, in cui trovino sviluppo «i temi dell'amore, dell'impegno civile e

[19] Sull'ideologia conservatrice della prosa sovietica degli anni Settanta si consideri lo studio di A. Razuvalova, *Pisateli-«derevenščiki»: literatura i konservativnaja ideologija 1970-ch godov*, Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, 2015, p. 183.

dell'unità tra l'uomo e la natura».[20]

Gli elenchi degli illustri assenti da queste linee guide sarebbero altrettanto corposi e darebbero certamente luogo a diversi spunti di dibattito. Ciò che colpisce nei programmi scolastici dell'era putiniana, rispetto a quanto proposto in epoca sovietica, nelle sue diverse fasi, è la progressiva presa di distanza dalla letteratura contemporanea. Il mancato riconoscimento e la impossibilità di canonizzare quanto pubblicato a partire dagli anni Novanta ha diverse motivazioni, non tutte ascrivibili al calo di interesse verso il fatto letterario e alla perdita di centralità della letteratura nella cultura russa odierna.

IV. Le scomode assenze. In luogo di conclusione

Come dimostra la situazione attuale, esiste una discrasia evidente tra gli elenchi proposti come letture obbligatorie agli studenti in età scolare e quelle che sono le dinamiche di formazione e ridefinizione del canone nazionale della letteratura contemporanea, determinate da meccanismi della cultura più complessi. La costruzione di una letteratura canonica per i lettori più giovani è influenzata da rigidità oggettive, che non di rado relegano in secondo piano il valore artistico dell'autore e gli aspetti intrinsecamente poetici delle opere oggetto di studio; pertanto, a margine del riconoscimento letterario e storico-culturale, ad influenzare la scelta del canone letterario scolastico sono l'età dei destinatari, la chiarezza e l'accessibilità alla scrittura, l'opportunità dei temi trattati in relazione agli obiettivi di contestualizzazione storica e culturale previsti dagli obiettivi ministeriali e, non ultimo, il peso specifico in termini pedagogici e didascalici delle opere.[21] I testi di letteratura scolastica, da quanto si evince nei documenti guida, vanno intesi come conduttori di esperienze, di modelli comportamentali e di valori morali, capaci di influenzare la percezione della realtà degli studenti russi. Il potenziale formativo delle opere letterarie costituirebbe quindi il vero discrimine rispetto alle dinamiche di affermazione letteraria, sempre più elitaria, di nicchia e in balia a logiche editoriali, che ormai governano la Russia contemporanea. Da questo punto di vista si comprende come, ad esempio, *Moskva-Petuški* di Veneditk Erofeev, o la prosa moscovita degli anni Novanta rappresentata autori

[20] *Standart srednego (pol'nogo) obščego obrazovanija po literature* cit.

[21] M. Pavlovec, *Čto čitali sovetskie škol'niki* cit. Dell'autore si veda anche Id., *Škol'nyj kanon kak pole bitvy: istoričeskaja rekonstrukcija*, in «Neprikosnovennyj zapas. Debaty o politike i kul'ture», 106, 2, 2016, pp. 71-91, https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovennyy_zapas/106_nz_2_2016/article/11916/ (ultimo accesso: 27/4/2021).

del calibro di Vladimir Sorokin, Viktor Pelevin, Viktor Erofeev, Ėduard Limonov non possano aspirare a far parte dell'attuale canone letterario scolastico. Questa prosa moscovita e postmodernista, che conosce dei picchi di provocatorio "estremismo", condito da ambientazioni surreali, da aberranti conflitti tra le persone, da situazioni violente e ben oltre il limite della decenza non incarna certo i principi auspicati dal Ministero dell'Istruzione e quindi non è in alcun modo funzionale a un uso didascalico adatto ad un pubblico di minori. Questo alla luce anche di una opinione pubblica che sin dai primi anni Duemila è sempre più suscettibile al moralismo, sobillata sul piano mediatico da un nuovo tipo di comunicazione epurata, che impone consenso al nuovo potere putiniano, anche attraverso la negazione di certa anarchia dell'espressione individuale, del pensiero indipendente e degli eccessi di libertà di costumi concessi all'opinione pubblica nel corso negli anni Novanta. In tal senso, vanno ricordate le accuse di pornografia, violenza, cannibalismo, nonché di indecente profanazione dei simboli del recente passato sovietico, tra cui i nomi di Stalin e di Chruščev, mosse a carico dei prosatori moscoviti. Protagonista di questo attacco frontale nel 2002 è stato il movimento giovanile filogovernativo *Iduščie vmeste* (*Procediamo insieme*), sorto non a caso parallelamente al nuovo corso di governo di Vladimir Putin. Questa sorta di "Komsomol" dell'era putiniana, pronto ad ergersi a moralizzatore della nascente generazione russa del nuovo millennio, prende di mira e demonizza proprio questo genere di letteratura contemporanea postmodernista e al contempo introduce una nuova forma di censura, che si consuma dapprima a livello mediatico, per poi trasferirsi nei tribunali.[22] Non ultimo va considerato un ulteriore ostacolo oggettivo alla canonizzazione della letteratura contemporanea, che consiste nell'entrata in vigore della legge federale 463-FZ del 29 dicembre 2010, *Sulla difesa dei minori dalla informazione nociva alla loro salute e al loro sviluppo* (*O zaščite detej ot informacii, pričinjajuščej vred ich zdorov'ju i razvitiju*), che ha posto rigide restrizioni alla diffusione del linguaggio volgare, ai riferimenti sessuali, ai comportamenti dissoluti, alla pornografia e ai contenuti violenti, che sono effettivamente presenti in diversa letteratura di recente produzione.

[22] Nel 2002 si ricorda il procedimento penale a carico di Vladimir Sorokin per l'opera irriverente *Lardo azzurro*. Le accuse nei confronti dell'autore sono state reiterate nel 2016 da Irina Vasina, attivista alla guida del movimento *Graždanskoe protivodejstvie ėkstremizmu* (*Opposizione civile all'estremismo*), che è tornata a denunciare Vladimir Sorokin per il racconto *Nastja*, a causa dei suoi riferimenti espliciti al cannibalismo.

Questo atteggiamento aggressivo di condanna verso le nuove proposte letterarie ha generato di riflesso diffidenza verso anche quella letteratura non ufficiale del secondo Novecento, rimasta anonima o censurata, e circolante prevalentemente nel *samizdat*, come il concettualismo moscovita e la poesia *underground* di Leningrado. Si è dato un giudizio aprioristico di carattere morale cui si è affiancata una presunta secondarietà e bassa valenza letteraria di questa letteratura. Affiancando in maniera pregiudizievole la letteratura *underground* di epoca sovietica ai fenomeni più irriverenti, scandalistici e dissidenti di certa scrittura contemporanea, si è allontanata la possibilità, almeno per ora, di proporla come oggetto di studio nei programmi scolastici. Lo stampo liberale e democratico di questa letteratura non ufficiale tardo-sovietica rappresenta una questione scomoda per l'odierno *establishment* culturale filogovernativo, in quanto evoca una tradizione dissidente che negli anni Settanta contaminò anche parte della critica ufficiale. Si tratta di scrittori sorti dall'*humus* di quel dibattito culturale riformatore e democratico del secondo Novecento, ancora oggi impegnati in prima linea su posizioni critiche verso l'attuale governo. Per tale motivo le figure letterarie del recente panorama sovietico e dissidente fanno difficoltà a sedimentarsi come fenomeno storico ormai concluso e ad affermarsi come oggetto di ricerca negli ambienti accademici russi.[23]

Restano aperte le questioni di ridefinizione dei futuri programmi scolastici, alla luce dell'ingerenza sempre più diretta del governo russo e della chiesa ortodossa, volti ad infliggere una ulteriore svolta conservatrice nella scelta degli autori e delle opere da indicare alle nuove generazioni.[24] Per questa serie di motivi, bisognerà ancora attendere

[23] M. Berg, M. Lipoveckij, *Mutacii sovetskosti i sud'ba sovetskogo liberalizma v literaturnoj kritike semidesjatych: 1970-1975*, in *Istorija russkoj literaturnoj kritiki*, pod red. E. Dobrenko, G. Tichanova, Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, pp. 490-495. Su questo argomento, e più in generale sul tema della revisione (preclusione e falsificazione) della memoria del XX secolo nei manuali di storia e dei programmi scolastici russi, tra gli altri vanno considerati i recenti contributi di O. Malinova, *Politika pamjati kak oblast' simvoličeskoj politiki*, in «Metod: Moskovskij ežegodnik trudov iz obščestvovedčeskich disciplin», 9, 2019, pp. 285-312, http://inion.ru/site/assets/files/4892/metod_2019-9.pdf (ultimo accesso: 29/4/2020) e di T. Ivanova, *Škol'nyj učebnik i istoričeskaja pamjat'. Analiz otečestvennoj učebnoj literatury po istorii v XX veke*, in «Zapad – Vostok», 13, 2020, pp. 99-114, https://doi.org/10.30914/2227-6874-2020-13-99-114 (ultimo accesso: 29/4/2020).

[24] Risale al gennaio 2012 la proposta di Vladimir Putin di una lista di cento opere dedicate alla storia, alla cultura e alla letteratura dei popoli della Federazione russa che ogni studente russo dovrebbe leggere nell'ambito della formazione scolastica. Si veda *100 knig po istorii, kul'ture i literature narodov Rossijskoj Federacii, rekomen-*

che il tempo renda giustizia a molta della letteratura russa dell'ultimo mezzo secolo, affinché possa portare il proprio contributo alla formazione dei giovani lettori, attraverso il dovuto riconoscimento canonizzato nei programmi di studio della pubblica istruzione.

duemych škol'nikam k samostojatel'nomu pročteniju (Spisok Putina), in «100 lučšich knig vsech vremen», 16 janvarja 2013, https://www.100bestbooks.ru/show_rating.php?id=26 (ultimo accesso: 27/4/2021).

Il secondo Novecento in quattro mosse: affidandosi a Calvino

Massimiliano Tortora

I. Il secondo Novecento: assente (in)giustificato

È ormai un refrain, ripetuto da decenni, quello secondo cui a scuola non si affronta la letteratura italiana, non dico contemporanea o del XXI secolo (questione spesso nemmeno all'ordine del giorno), ma genericamente del secondo Novecento.[1] Questo significa che sostanzialmente il programma di italiano si arresta al modernismo, salvo poi qualche sporadica aggiunta di autori che hanno scritto prima o dopo la seconda guerra mondiale. Ovvero, per dirla con tutta la schiettezza necessaria, il programma scolastico di letteratura italiana per il triennio di scuola superiore si interrompe a circa cent'anni fa: *Sei personaggi in cerca d'autore*, 1921; *La coscienza di Zeno*, 1923; *Uno, nessuno e centomila*, 1925; *Ossi di seppia*, 1925/1928, a cui fanno seguito *Le occasioni*, e poi in maniera meno marcata *La bufera e altro* e *Satura* (con il canonico *Ho sceso, dandoti il braccio, almeno un milione di scale*).

Non occorre ripetere il grido di dolore, rammarico, sconcerto, che sempre si accoda alla constatazione che di fatto a scuola perdiamo gli ultimi cento anni di produzione letteraria: quella di Calvino e Sere-

[1] Paradossalmente nell'arco dei cinque anni delle superiori, la letteratura contemporanea (quella del XXI secolo) riceve un'attenzione maggiore di quella concessa al pieno secondo Novecento (dal dopoguerra alla fine del secolo). Infatti nel biennio – e i manuali stanno lì a dimostrarlo – il ricorso a testi più recenti è frequente: gli autori contemporanei infatti sono un ottimo viatico per avvicinare le giovani generazioni alla lettura di testi letterari, in quanto usano una lingua non distante (e quindi facilmente comprensibile), affrontano temi di un quotidiano non troppo dissimile da quello degli studenti, raccontano il mondo che si ha già sotto gli occhi.

ni, Caproni e Morante, Ginzburg e Fenoglio, Pavese e Pasolini. Ormai l'errore e la mancanza sono talmente inveterati, da essere divenuti tradizione, e da far nascere il sospetto o almeno una provocatoria domanda: ma se da così tanto tempo, a fronte di una lamentela costante e perennemente riproposta, continuiamo a mancare l'incontro con il secondo Novecento, non sarà perché forse questo abbraccio non lo vogliamo fino in fondo? Insomma, se nonostante tanti proclami, una determinata azione non viene compiuta, non è così assurdo e tanto meno illegittimo interrogarsi circa l'effettiva volontà di realizzarla.

Nel sollevare il dubbio non si vuole essere facilmente provocatori o spiazzanti al fine di guadagnare dal lettore uno sguardo sorpreso e magari anche un po' curioso. Siamo tutti consapevoli degli sforzi che il docente di lettere compie per arrivare a coprire gli anni più recenti della nostra tradizione letteraria: sforzi che spesso diventano eroici, alla luce della continua contrazione del monte ore di italiano al triennio (si pensi all'alternanza scuola lavoro o al curriculum di educazione civica ora inglobato nelle materie disciplinari).[2] Tuttavia questi sforzi spesso non riescono davvero a scalfire il muro che separa dal secondo Novecento: in genere perché non c'è tempo; e non c'è tempo perché vi sono altre zone e altre epoche da studiare. E se si affrontano quelle, non c'è spazio per il secondo Novecento.

Allora, forse, la nostra domanda (o dubbio se si preferisce) acquista un pizzico di significato in più, se si tiene conto del contesto generale. Avanzando nel nostro ragionamento con la saggezza spicciola della strada, sappiamo tutti che quando si persegue un obiettivo e si tiene a un oggetto/persona/concetto, si è disposti a compiere delle rinunce; se queste non si fanno, vuol dire che il sentimento e la convinzione non erano poi così salde. Ebbene lo stesso vale per il "programma" di italiano: come si può parlare di sincero desiderio di secondo Novecento, se poi (nell'architettura generale) il programma triennale rimane invariato?[3] E dunque, rigirando la domanda in maniera costruttiva, cosa si è disposti a tagliare in nome del secondo Novecento? O a cosa bisogna

[2] Naturalmente non si sta esprimendo in questo passaggio un giudizio su queste scelte, ma solo rilevando una decurtazione del monte ore complessivo annuale. Tuttavia è altresì da dire che l'assorbimento dell'educazione civica all'interno del curriculum disciplinare non costituisce necessariamente una deviazione rispetto all'ipotetico programma da svolgere. Lo specifico letterario, infatti, ha già in sé tutte le risorse per affrontare i grandi temi di cittadinanza, quali l'ambiente, la parità di genere, la Costituzione.

[3] Ovviamente qui ci si riferisce non tanto alle singole esperienze, che come detto tradiscono una forte esigenza di Novecento, ma a un'impalcatura generale, che proviene in primo luogo dalle indicazioni ministeriali.

essere pronti a rinunciare, per poter lasciare un congruo spazio al secolo scorso?

Non è certo domanda a cui si può rispondere con eccessiva superficialità. Tuttavia è indubbio che una tradizione didattica e scientifica consolidata ha dato vita a un canone stabile per i primi due anni del triennio: Dante, Petrarca e Boccaccio per il Trecento; Ariosto, Machiavelli e Tasso per quanto concerne il XVI secolo; Goldoni, con Alfieri e Parini nel Settecento; e Foscolo, Leopardi,[4] Manzoni per l'Ottocento; a questi vengono in genere aggiunti, in maniera più sbiadita e a copertura dei secoli mancanti (Quattro e Seicento), Boiardo e Marino.[5] Ora, è chiaro che già questa lista costituisce ben più di un semplice scheletro attorno a cui aggiungere pezzi, e da sola è in grado di impegnare docenti e alunni per due anni pieni. Per questo motivo occorre compiere delle scelte radicali sul resto, interrogandosi ogni anno su che cosa davvero è indispensabile del resto della letteratura, accettando il "sacrificio" (o l'enorme ridimensionamento) delle origini, del Duecento,[6] del poema quattrocentesco, di Guicciardini, di gran parte del Seicento, ecc.[7] E anche ammesso che l'insegnante compia scelte radicali, lo

[4] Come è noto, se nei manuali tendenzialmente destinati a tecnici e professionali viene inserito nel secondo volume (destinato dunque agli studenti del quarto anno), nei manuali per i licei, Leopardi è in genere trattato in un volumetto a parte che solo eventualmente può essere utilizzato in quarto, e che invece – come appunto suggeriscono i programmi del 2010 – è pensato per l'ultimo anno: «In ragione delle risonanze novecentesche della sua opera e, insieme, della complessità della sua posizione nella letteratura europea del XIX secolo, Leopardi sarà studiato all'inizio dell'ultimo anno».

[5] Con qualche trascurabile variante la lista è stata già proposta da Luperini e da Serianni. Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2006, pp. 143-152; L. Serianni, *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza, 2012, pp. 95-106. Ma questo canone è ancor di più confermato dagli insegnanti di tecnici e licei, che nella gran maggior parte dei casi nel corso del triennio seguono questo percorso.

[6] È previsto, a corredo del manuale del biennio, una storia della letteratura italiana delle origini, che copre il periodo dalla nascita delle culture nazionali al Duecento: dai siciliani allo stilnovo fino a Cecco Angiolieri. Tuttavia, in moltissimi casi lo studio delle origini viene demandato all'inizio del triennio; e non senza ragione: del resto il biennio non ha come obiettivo quello della storia letteraria, e non sempre lo studente è pronto a confrontarsi con testi medievali, che presentano lingua, enciclopedia e immaginario collettivo completamente diversi da quelli contemporanei.

[7] Paradossalmente è l'esatto opposto di quanto accade poi nella manualistica. Lì dove infatti la tradizione italiana potrebbe mostrare profili più esili (Seicento e Settecento ad esempio) vengono inseriti in dose massiccia classici stranieri: Shakespeare, Cervantes, Goethe (per tacere di Baudelaire, che apre un'ultima fase della modernità). Naturalmente ben vengano le aperture comparatistiche e una maggiore disinvol-

spazio per affrontare con il dovuto agio gli autori è comunque limitato. Come sostiene Luca Serianni

> L'importante, proprio per privilegiare la lettura diretta e non il taglio manualistico, è che si abbia il coraggio di potare drasticamente le opere minori: che hanno la loro importanza, si capisce, ma a scuola bisogna scegliere se l'*Orlando Furioso* è più significativo delle *Satire* o della *Cassaria*.[8]

Ora, la scelta di privilegiare i classici, e all'interno della loro produzione unicamente l'opera maggiore, può diventare una postura didattica, che guida anche il terzo anno e su cui torneremo tra breve. Ciò che ci preme sottolineare, però, è che anche una rigida selezione di questo tipo (magari con Leopardi già svolto in quarto) non può davvero risolvere il problema del secondo Novecento. Se l'ultimo anno delle superiori, sia pure con scelte drastiche, deve prevedere Verga (e immaginiamo solo Verga, senza Zola e Capuana), Pascoli e d'Annunzio, Svevo e Pirandello, Montale, Saba e il primo Ungaretti, è evidente che lo spazio per l'immensa e lunghissima seconda parte del secolo non c'è.

Per questo motivo l'unica soluzione sarebbe quella di spostare tutto l'Ottocento (almeno fino a Verga) al quarto anno, così da riservare il quinto ai centotrenta anni che vanno da *Myricae* ai giorni nostri.

II. Il secondo Novecento: una selva dei nomi, impossibili da ricordare

Anticipare Verga, o meglio ancora anche Carducci, Pascoli e d'Annunzio, al quarto anno sarebbe l'unica mossa per muoversi con agio nel XX secolo, e consentirebbe peraltro di allineare il programma di italiano con quello storia. Ma i tempi non sono maturi, in quanto e in sede didattica e in sede scientifica quel lavoro di setaccio e di selezione per mantenere il fondamentale e scartare l'importante ma non indispensabile non è stato realizzato. Ma anche ammesso che un giorno questo passaggio – di cui si ventila la necessità da più parti – venisse compiuto il problema non potrebbe dirsi risolto. Sia sufficiente aprire a caso uno qualsiasi dei manuali del triennio oggi in commercio, da quelli più adottati a quelli scartati dai docenti: tutti hanno in comune una

tura anche con l'idea di *Weltliteratur*; tuttavia l'impressione è che questi inserimenti rispondano piuttosto all'esigenza di bilanciare squilibri e di "rimpolpare" periodi storici che la cristallizzazione del canone ha premiato meno.

[8] L. Serianni, *L'ora d'italiano* cit., p. 99.

logica inclusiva per il periodo che va dal secondo dopoguerra a oggi. La questione era stata notata da molti,[9] compreso Guido Baldi,[10] che proprio per contrastare l'eccessiva parcellizzazione dei decenni meno lontani dalla contemporaneità, quando non vicini, propone:

> Mi sento allora di avanzare una proposta, che spero non suoni eccessivamente scandalosa. I compilatori di antologie devono avere il coraggio di compiere scelte più radicali: in base a criteri che ciascuno di essi può liberamente fissare, individuare pochi autori, ritenuti maggiormente significativi e rappresentativi, dedicando ad essi brevi capitoli monografici, con una presentazione un po' più approfondita e una scelta più ampia di testi, che dia un'idea dello svolgimento dell'opera complessiva, e ignorare tutto il resto. In tal caso l'assenza di un canone stabilito si può trasformare da limite e difficoltà in occasione di libertà.[11]

Ora questa «occasione di libertà» ad oggi non è stata sfruttata; né dai nuovi manuali, né dalle riedizioni di quelli già usciti in precedenza, né dallo stesso Baldi, che pure idealmente si era fatto sostenitore della svolta. Se questo non è accaduto è per una ragione meramente editoriale (e dunque, in ultima analisi, commerciale). Proprio perché il ca-

[9] Una riflessione simile, estesa all'intero XX secolo e non solo alla sua seconda metà, venne avanzata molti anni fa da Luperini: «Mentre le antologie scolastiche considerate ospitano in tutto 57 poeti, le stesse presentano ben 107 prosatori, quasi il doppio. Il che è tanto più strano se si pensa che l'Italia ha un'ottima tradizione lirica, ma ben pochi prosatori di valore (e il Novecento non altera questa costante). Probabilmente, proprio il trionfo della mediocrità contribuisce a impedire scelte nette» (R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi* cit., p. 148). Difficile essere d'accordo con una simile affermazione, ma resta valida l'analisi, che fa emergere una polverizzazione di ogni discorso unitario all'interno dei manuali scolastici.

[10] Sostiene Baldi: «Se non si è fissato un vero canone, comunque almeno fino agli anni Ottanta una scrematura nella sterminata congerie degli scrittori si è operata. [...] Ma anche questa scrematura, che ha lasciato sopravvivere nella memoria solo gli scrittori più rilevanti, ai fini dell'insegnamento non è sufficiente: gli autori da ricordare (si parla sempre di quelli attivi e affermati sino agli anni Ottanta) restano comunque troppi, per essere affrontati tutti a scuola. Da qui deriva una caratteristica che accomuna molti manuali scolastici: un'ampia antologizzazione del Novecento, che però si riduce a una serie di scrittori presentati con una scarna scheda critica e un passo solo tratto dalle opere, con effetto di polverizzazione del quadro culturale; e non vale a ovviare all'inconveniente il raggruppamento in correnti e tendenze o in percorsi tematici e di genere, perché il senso di atomizzazione permane egualmente. Atomizzazione che pone sempre l'insegnante di fronte a scelte difficili, o all'inseguimento di una totalità irraggiungibile» (G. Baldi, *La sfida della scuola. Crisi dell'Umanesimo e tradizione del dialogo*, Torino, Paravia, 2016, pp. 45-46).

[11] *Ivi*, p. 46.

none novecentesco è ancora troppo parcellizzato, nessun editore può puntare esclusivamente su due o tre nomi, correndo dunque il rischio di deludere le attese del docente (in sede di adozione) e di commercializzare un prodotto non competitivo sul mercato: a quel punto verrebbero messi a repentaglio gli ingenti investimenti che sono alla base di manuale, nonché il pluriennale lavoro autoriale e redazionale. Non si può chiedere a una casa editrice di rischiare centinaia di migliaia di euro, e conseguentemente anche posti di lavoro, per far primeggiare Calvino o Gadda, Sereni, Caproni o Luzi.

Ne consegue una situazione bloccata, con una scansione triennale che di fatto non viene modificata e uno strumento assolutamente inadeguato (il manuale) per orientarsi nella selva di autori dagli anni Cinquanta a oggi. È chiaro che l'insegnante, tanto più se con una formazione medievista, storica o geografica (non contemporaneista insomma), si trova smarrito di fronte a un'offerta che non stabilisce rilevanti differenze tra uno e l'altro autore (né le *Linee guida* aiutano in tal senso),[12] e alla resa dei conti anche demotivato. L'insegnante, anche il più convinto, si sente infatti lasciato solo in quel cammino verso la contemporaneità, da tutti sentito come un'esigenza, ma poi non sostenuto proprio dalle istituzioni (ministero, editoria e comunità scientifica)[13] che di alcuni passaggi dovrebbero o potrebbero farsi carico. È una solitudine che spinge a lasciar perdere.

Ma questo naturalmente non vuole essere un articolo che spinge alla resa. E allora, è più opportuno domandarsi: e se invece ci fosse un'altra possibilità? E se invece il docente accettasse quella sfida, e tentasse lui o lei la conquista del secondo Novecento? Forse, adottan-

[12] Questo recitano le *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali* del marzo 2010: «Dentro il secolo XX e fino alle soglie dell'attuale, il percorso della poesia, che esordirà con le esperienze decisive di Ungaretti, Saba e Montale, contemplerà un'adeguata conoscenza di testi scelti tra quelli di autori della lirica coeva e successiva (per esempio Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto...). Il percorso della narrativa, dalla stagione neorealistica ad oggi, comprenderà letture da autori significativi come Gadda, Fenoglio, Calvino, P. Levi e potrà essere integrato da altri autori (per esempio Pavese, Pasolini, Morante, Meneghello...)»; inutile dire che dopo l'emanazione di questo documento tutti i manuali di letteratura italiana hanno inserito, accanto a Pavese, Pasolini e Morante, almeno anche una pagina di Meneghello. È evidente però – al di là del facile sarcasmo – che le linee guida lasciano ampia libertà per quanto concerne la scelta degli autori da trattare.

[13] All'interno della stessa comunità scientifica si è arrivati a un accordo più o meno condiviso sugli autori fondamentali del secolo; ma su questo punto torneremo direttamente nel testo tra breve.

do dei parametri non personali ma condivisi o condivisibili, il progetto è meno folle di quello che sembra.

III. Un cambio di prospettiva: dal "chi" al "cosa"

Nonostante tagli reali, realistici o addirittura immaginari (Verga, Pascoli e d'Annunzio al quarto anno, con decurtazione di autori dei secoli precedenti), il tempo che un quinto anno può e potrebbe riservare al Novecento (e oltre) è comunque troppo limitato. E qui non c'entrano i manuali, le linee guide, le idiosincrasie personali, ma la ragione risiede tutta nel dibattito scientifico e nello stato (oserei direi sociale) dell'arte. Il canone del Novecento, nonostante ci separino già due decenni dalla sua conclusione (e ancor di più dai suoi periodi centrali), è ancora troppo aperto e instabile. Il naturale setaccio che il tempo e la comunità scientifica compiono nei confronti della produzione letteraria passata non ha consegnato un numero circoscritto di autori. Se chiedessimo a tutti i professori universitari di letteratura italiana contemporanea di indicare quattro nomi dal secondo dopoguerra a oggi su cui concentrare l'attenzione e il programma scolastico non avremmo un risultato certo, come invece si ottiene per i secoli passati (il Trecento è la triade Dante, Petrarca e Boccaccio; Machiavelli, Ariosto e Tasso costituiscono il Cinquecento; ecc.), ma avremmo una lunga lista, con nomi che – nella considerazione generale – più o meno si equivalgono. E in fondo ci sono ottime ragioni per scegliere Sereni, Calvino e Gadda, o invece Pasolini, Fenoglio e Caproni, o ancora Luzi, Morante e Moravia, oppure Ginzburg, Volponi e Dario Fo; per tacere di Rosselli, Fortini, Giudici, Bassani, Cassola, Vittorini, o poco prima Pavese. Per ognuno di queste autrici e questi autori ci sono ottime ragioni per un eventuale inserimento in programma, anche con posizione esclusiva, e cercare il parametro che possa condurre a una scelta condivisibile (e non necessariamente condivisa) diventa un rompicapo senza soluzione. I tempi non sono evidentemente maturi per questa scrematura, che peraltro, all'interno di un discorso che travalica l'insegnamento e riguarda la storia della cultura in generale, non è detto che sia indispensabile. È senz'altro vero il dato che ricorda Luperini, ossia che i programmi di Gentile arrivavano fino ai viventi come d'Annunzio (oggi sarebbe impensabile in un programma ministeriale trovare Ferrante, De Signoribus o Saviano), ma è anche vero che gli anni Venti sono più elitari, e prevedono una società letteraria molto più ristretta, mentre i decenni successivi sono all'insegna di una democrazia, che prevede una più ampia partecipazione alla vita culturale. È soprattutto nel se-

condo dopoguerra, almeno fino alla fine degli anni Sessanta, che non solo il numero di scrittori cresce in maniera esponenziale, ma soprattutto aumenta la massa di lettori, spesso molto consapevoli, e bisognosi, quindi, di prodotti letterari variegati e differenziati. È naturale pertanto che il secondo Novecento, che ha la sua massima espansione nel numero di lettori di romanzi ad esempio[14] (diverso – ma non del tutto – è il caso della poesia), porti a un novero di autori (romanzieri, ma anche poeti) più ampio. E meno male, potremmo dire.

Sic stantibus rebus, è chiaro che la rincorsa affannosa a toccare tutte le voci meritorie di essere prese in esame è disperata; ma altrettanto disperato, come si diceva, è il tentativo di fare una ragionevole cernita, che esuli dai gusti personali. Occorre pertanto cambiare strategia. Anziché interrogarsi sul "chi", ossia su "chi inserire in programma", occorre concentrarsi sul "cosa": cosa ci interessa che conosca una classe di diciotto/diciannovenni del Novecento letterario italiano? Quali sono le questioni più urgenti che meritano di essere affrontate?

La questione, attenzione, non è tematica: ne abbiamo visti a bizzeffe di percorsi di questo tipo lambire l'oggetto letterario, e poi dileguarsi nel nulla, lasciando inalterate le menti di docenti e studenti. Quello a cui ci riferiamo sono le problematiche culturali e sociali che la storia letteraria degli ultimi sessanta, settant'anni solleva: e una volta chiarite queste, scegliere non l'autore migliore – che abbiamo visto non esistere – ma quello didatticamente più adatto e più efficace per farsi portavoce di un'epoca. Ed è all'interno di questo schema, che poi può rientrare anche l'inclinazione personale del docente, che ovviamente può (o deve) prediligere le pagine con cui si sente più in sintonia.

IV. Che cos'è il secondo Novecento (narrativo): il mondo visto da lontano

Per compiere un'operazione relativa alle questioni, più che ai singoli autori, occorre guardare il secondo Novecento da molto lontano, come se ci trovassimo nel duemilacinquecento. Solo così si possono (forse, e con un'azione di tipo ermeneutico, e dunque sempre sottoposta a verifiche e a nuove contrattazioni) scorgere quelli che possiamo chiamare i *colori dominanti*. Ebbene, prendendo qui in esame esclusivamente

[14] Cfr. A. Cadioli, *L'industria del romanzo. L'editoria letteraria in Italia dal 1945 agli anni Ottanta*, Roma, Editori Riuniti, 1980, pp. 13-33; per uno sguardo più d'insieme sull'editoria cfr. G. Turi, *Cultura e poteri nell'Italia repubblicana*, in *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, a cura di G. Turi, Firenze, Giunti, 1997, pp. 383-448; utile, per una riflessione sul "consumo romanzesco", è anche il saggio di G. Ragone, *Tascabile e nuovi lettori*, *ivi*, pp. 449-477.

la narrativa (per evidenti ragioni di spazio), appare idea sempre più condivisa quella secondo cui il XX secolo può essere suddiviso in tre grandi arcate.

La prima è quella che coincide con il modernismo, e che vede in Svevo e Pirandello i suoi autori di riferimento. Certamente vi sono anche altre esperienze, che però rispetto al romanzo modernista appaiono, oggi, più periferiche.[15]

Gli indifferenti di Moravia, nel 1929, apre la nuova stagione narrativa, che con molte evoluzioni prosegue per alcuni decenni:[16] è il trionfo del realismo (a cui si legano, per dialettica oppositiva e dialogica, altre forme di romanzo), che interessa tutta la seconda fase novecentesca del romanzo italiano.

Il secondo Novecento, sempre proseguendo per grandi questioni, si apre – per una percezione generale e condivisa – con la fine della seconda guerra mondiale. Ma è un motivo storico, più che letterario. Infatti nell'immediato dopoguerra la prosa, sia pure con scarti tematici e ideologici, mostra una radicale continuità con quanto accaduto negli anni Trenta: prosegue insomma quella fase realistica inaugurata nel 1929.[17] E del resto i protagonisti sono in molti casi gli stessi autori che hanno già esordito dopo il modernismo: Moravia, Vittorini, Pavese, Bassani, Cassola, ecc. Il vero momento di frattura, e dunque l'inizio di una terza fase del Novecento letterario, si trova nella "svolta del 1963". È nel 1963, infatti, che prende forma istituzionale la neoavanguardia (il Gruppo63 appunto), che in qualche modo muta i parametri di giudizio, istituendo un canone di tipo sperimentale. Al tempo stesso intorno al 1963 esordiscono nuovi narratori (Consolo, Volponi, Malerba, Manganelli, ecc.), mentre i più anziani entrano in crisi e sono costretti a rinnovarsi profondamente: Moravia da *L'attenzione* in poi, Bassani nel 1968 con *L'airone*, Berto con *Il male oscuro* (1964) o i minori come Parise, popolarissimo con *Il prete bello*, che nel 1965 pubblica *Il padrone* (per tacere dell'*Ombra delle colline*, 1964, di Arpino). Ma l'autore che cer-

[15] Visto con gli occhi del XXI secolo, il romanzo modernista di Svevo e Pirandello (e a un gradino più basso di Tozzi) costituisce il momento più alto della nostra narrativa. È indubbio però che quest'area è sì dominante, ma non esclusiva: viene affiancata infatti da moduli più tradizionali (Deledda, Borgese) e da istanze più sperimentali (Palazzeschi e l'esperienza futurista).

[16] Sulla svolta impressa da Moravia alla storia del romanzo italiano rimando a quanto ho già scritto in M. Tortora, *Gli indifferenti e la nuova stagione del realismo*, in «Allegoria», 71-72, 2015, pp. 10-23.

[17] La proposta di estendere la categoria di "neorealismo" al trentennio 1929-1963 è stata già avanzati molti anni da G. Ferretti, *Introduzione al neorealismo. I narratori*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

tamente segna la svolta più visibile è Calvino, che proprio tra il 1963 e il 1964 – come ammette lui stesso nel presentare su «la Repubblica» i saggi raccolti in *Una pietra sopra*[18] – stravolge la sua visione del mondo, il suo modo di raccontare, i suoi punti di riferimento. Del resto, a sostegno di questa periodizzazione, è da ricordare che non solo anche in poesia si assiste a una profonda rivisitazione della grammatica lirica,[19] ma che soprattutto a livello sociale gli anni Sessanta costituiscono un *turning point* imprescindibile: il boom economico, la cultura di massa, la diffusione delle merci, una certa uniformazione linguistica, e non ultimo la nascita della scuola media unica.

Già in questo modo il secondo Novecento appare spaccato in due (sia pure con un eccesso di sintesi): una prima parte che – proseguendo l'onda lunga aperta da *Gli indifferenti* di Moravia – si caratterizza per un romanzo di impianto realistico; e una seconda parte che, con miscele e dosi diverse, trova nello sperimentalismo la sua parola d'ordine. Volendo sbilanciarci con delle date, che possono avere solo valore simbolico, si può indicare una prima arcata nel ventennio 1945-1963 (in continuità con gli anni Trenta), e una seconda più lunga era che muove dal 1963 e – non senza evoluzioni – si spinge fino all'alba del nuovo secolo (il 2001, per i tragici eventi di New York, si erge come data di riferimento).

All'interno di questo schema è poi possibile effettuare un'ulteriore, ma meno radicale, compartimentazione. Gli anni che vanno dal 1945 al 1963, infatti, sono contraddistinti fino alla metà degli anni Cinquanta dalla narrativa resistenziale (nel 1955 la polemica su *Metello* mette fine a un'epoca), e in seguito da un realismo di tipo sociale, più legato alla condizione dell'uomo nell'Italia post bellica. Si passa insomma dal raccontare la guerra – le valorose gesta dei partigiani – a tirare le somme, denunciando come alcuni valori insiti nella lotta di liberazione siano stati poi traditi durante il primo decennio della Repubblica.

[18] Cfr. I. Calvino, *Sotto quella pietra*, in «la Repubblica», 15 aprile 1980. L'intervento era stato pensato come introduzione al volume, e poi scartato in favore di una presentazione più smilza e rapida; ora, col titolo *Presentazione*, in Id., *Una pietra sopra*, Milano, Mondadori, 1995, pp. V-XI.

[19] Anche in poesia, a metà degli anni Sessanta, si conclude una fase: quella che si muove da *La bufera* a *Gli strumenti umani* di Sereni. In questo decennio sono molti i poeti che intendono salvare il "grande stile", ma al contempo cercano un dialogo con la nuova società di massa, e tentano di raccontarla con un linguaggio che ha senz'altro un registro più basso e una forma decisamente più narrativa: è il caso di *Le ceneri di Gramsci* di Pasolini (1957), *Versi e poesie* di Noventa (1960), *Nel magma* di Luzi (1963), *L'educazione cattolica* di Giudici (1963), *Congedo del viaggiatore cerimonioso & altre prosopopee* di Caproni (1965).

Al tempo stesso anche il periodo dal 1963 al 2001 non è ovviamente omogeneo. Una prima fase, che abbraccia gli anni Sessanta e Settanta, è all'insegna dello sperimentalismo, ed è contraddistinta dalla ricerca di nuove forme romanzesche, quando non proprio antiromanzesche (*Le città invisibili* e *Il castello dei destini incrociati* di Calvino, *Capriccio italiano* di Sanguineti, *Petrolio* di Pasolini, l'opera di Volponi; a cui si contrappongono, come spinta contraria, *La Storia* di Morante e alcune soluzioni proposte da Sciascia). Ma con la fine degli anni Settanta, in Italia come in Europa, si diffonde il verbo postmoderno. In narrativa, per convenzione, la mossa di apertura si deve a due romanzi: *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Calvino (1979) e *Il nome della rosa* di Umberto Eco (1980). Certo è che a partire dagli anni Ottanta una forma di letteratura disimpegnata, volta a mostrare l'aspetto ludico dell'atto letterario, e propensa a cancellare la profondità della storia in nome di un eterno presente, prende il sopravvento. Ed è solo con il crollo delle torri gemelle, e letterariamente parlando con il caso *Gomorra*, che il postmoderno cede definitivamente il passo.

Ovviamente questa rapida sintesi, volutamente brutale, fa leva solo su quelli che abbiamo chiamato i *colori dominanti*: le forme letterarie che col tempo si sono affermate maggiormente, e hanno acquisito – soprattutto a livello di ricezione – una visibilità maggiore di altre pur importanti esperienze letterarie; le quali, anche per logica oppositiva, a questa grande narrazione possono essere riferite. In ogni caso, almeno a livello didattico, per la narrativa italiana si può ragionare su un secondo Novecento suddiviso in due grandi fasi, la prima delle quali legata ai moduli realistici, e la seconda di matrice più sperimentale. Queste due fasi sono al loro interno frazionabili in due (resistenza e realismo sociale da un lato; sperimentalismo e postmoderno dall'altro), così da ottenere quattro momenti chiave per la seconda parte del XX secolo:

1) 1945-1955: la narrativa di argomento resistenziale (Vittorini, Viganò, Calvino, obliquamente Pavese, e Fenoglio, che segue una periodizzazione tutta sua, per via della sua posizione isolata);

2) 1955-1963: il realismo sociale-speculativo, che riflette sulle condizioni dell'Italia contemporanea, e le confronta con gli ideali che avevano guidato la Resistenza (Calvino, Bassani, Cassola, Moravia);

3) 1963-1979: il romanzo sperimentale, che nasce dalla neoavanguardia (Sanguineti e Balestrini) e trova poi compimento in autori anche diversi (Consolo e Volponi);

4) 1979-2001: il romanzo postmoderno, inaugurato da *Se una notte*

d'inverno un viaggiatore, che denuncia l'impossibilità ormai di raccontare, poiché tutto è stato già detto e che trova in Eco, Tondelli e Tabucchi i suoi punti di riferimento.

V. E se provassimo con Calvino?

Una volta chiarita una periodizzazione di massima, diventa più facile compiere la scelta antologica: infatti è solo dopo aver stabilito *cosa* è il secondo Novecento, che si può avviare – con qualche speranza di giungere a conclusioni sensate – la discussione su *chi* deve essere letto di quest'epoca. Ma nel momento in cui si sono individuati i momenti chiave del periodo, e alla luce dei problemi di tempo che contraddistinguono il quinto anno (e che mettono a tacere qualsiasi ansia di completezza e totalità), si può puntare non sull'autore qualitativamente superiore (impresa disperata come abbiamo visto), ma su quello *didatticamente più efficace*: quello insomma che riesce a rispondere al maggior numero di problemi sollevati dall'epoca.

Ebbene uno degli autori che meglio si presta a rappresentare le diverse evoluzioni della seconda metà del XX secolo è Italo Calvino. Ovviamente, come già detto ma come è necessario ripetere per evitare equivoci, Calvino non viene suggerito in quanto vetta della produzione artistica del periodo (in assenza di un canone con struttura piramidale, la vetta non esiste), ma perché meglio si presta a rappresentare i decenni che vanno dall'immediato dopoguerra agli anni Ottanta inoltrati. Non si tratta dunque di una proposta di canone, ma piuttosto di una proposta didattica.

In effetti, nell'arco dei quarant'anni di attività letteraria, Calvino, proprio grazie alla sua continua mutevolezza, ha abbracciato tutti e quattro momenti del secondo Novecento, vivendoli sempre da protagonista, e non certo da comprimario. Sicché una mirata scelta di quattro testi di Calvino può consentire una rapida, ma efficace e sensata, sintesi di un'epoca, che da troppo tempo a scuola non si riesce davvero ad affrontare.

Cercando di immaginare un percorso, che presumibilmente viene svolto verso la fine dell'anno quando i giorni a disposizione sono più limitati, si possono selezionare quattro brani antologici, secondo questa scansione:

1) un passo da *Il sentiero dei nidi di ragno*, come momento rappresentativo della letteratura della Resistenza.[20] In questo modo si fa

[20] Si utilizza la definizione "letteratura della Resistenza" e non "neorealismo", in

luce sia sui temi che hanno contraddistinto il romanzo degli anni Quaranta-Cinquanta, sia sui risvolti ideologici che sono alla base di questa produzione (antifascismo, comunismo, democrazia in senso ampio), sia infine sulle procedure formali (il patto realistico messo in piedi da Calvino, il punto di vista straniante di Pin, il lettore ideale – già consapevole di cos'è la Resistenza – che l'autore ha in mente);

2) un brano tratto da *La speculazione edilizia* (1957) o da *La giornata d'uno scrutatore* (1963). Com'è noto, dopo l'esordio di marca resistenziale, Calvino progetta una trilogia dal titolo *Cronache degli anni Cinquanta*, il cui scopo è quello di stilare un bilancio dell'Italia contemporanea, assumendo come pietra di paragone gli ideali della Resistenza, che erano stati il fondamento della Costituente e poi della Repubblica. La trilogia doveva essere composta dalla *Speculazione*, dalla *Giornata d'uno scrutatore*, da un terzo romanzo mai scritto (*Che spavento l'estate!*); e dalla stessa officina escono anche *La formica argentina* e *La nuvola di smog*.[21] Il bilancio di Calvino è amaro: quegli ideali di giustizia, di uguaglianza, di cultura condivisa per cui una generazione ha lottato sono stati traditi. La corsa al benessere e la stanchezza ideologica hanno spostato le energie verso interessi particolari e personali, interrompendo dunque un cammino che avrebbe dovuto condurre a una più ampia e dispiegata democrazia. È proprio Calvino a mostrare come due ex partigiani, che avevano combattuto nella stessa brigata, sono diventati due «pasticcioni dell'edilizia»,[22] pronti a deturpare una delle più belle coste italiane (quella di Sanremo) pur di guadagnare qualche spicciolo. E quando poi si truffano l'un l'altro, e arrivano in tribunale, uno degli avvocati è un'ex partigiana, pronta a svendere tutti gli ideali di giustizia, pur di vincere la causa: «bella curva aveva fatto la società italiana».[23] Ebbene questo sentimento non è solo di Calvino, ma è diffuso in molti degli scrittori nati tra gli anni Dieci e gli anni Venti: Bassani nelle *Cinque storie ferraresi* (in particolare *Gli ultimi anni di Clelia Trotti*), Pasolini con *Una vita violenta*, Cassola con *Fausto e Anna*, tutta la produzione di Volponi, o, in poesia, *Gli strumenti umani* di Sereni.[24] Può essere sintesi di quest'area narrativa, che informa il

quanto quest'ultima etichetta, per i motivi detti sopra e già in qualche modo esposti anche da altri critici, è riferibile alla lunga stagione che muove da *Gli indifferenti* (1929) a *La giornata d'uno scrutatore* (1963).

[21] F. Serra, Calvino, Salerno editrice, Roma 2006, pp. 110-155.

[22] I. Calvino, *La speculazione edilizia* [1957], in Id., *Romanzi e racconti*, a cura di M. Barenghi e B. Falcetto, Milano, Mondadori, 2005, vol. 1, p. 862.

[23] *Ibidem*.

[24] Secondo una nota definizione di Fortini, «*Gli strumenti umani* è un libro che può

decennio a cavallo tra i Cinquanta e Sessanta, una pagina da *La speculazione edilizia* o da *La giornata d'uno scrutatore*. È con un brano come questo, che si mostra come il romanzo di quel decennio parlasse della contemporaneità, si rivolgesse a un'ampia fascia di lettori, perseguisse forme di realismo capaci di rendere conto anche degli stati d'animo del personaggio;

3) nel 1963-1964 Calvino rivoluziona il suo modo di scrivere e di intendere la letteratura. Come lui stesso dichiara, il saggio *L'antitesi operaia* (1964) è l'ultimo tentativo di tenere insieme, in un discorso coeso, tutte le contraddizioni del reale.[25] Dopo questa prova, Calvino si arrende: il reale non può più essere raccontato in maniera unitaria e con un codice rigidamente referenziale (in base a un'ipotetica perfetta corrispondenza tra le parole e le cose). Il trasferimento a Parigi, proprio in quegli anni, segna anche l'incontro con l'Oulipo e la letteratura combinatoria, e apre nuove prospettive di lavoro.

Ma il 1963 è anche l'anno della Neoavanguardia. È vero i romanzi usciti dalla fucina del Gruppo63 non sono memorabili – o per lo meno faticano a entrare stabilmente in un canone condiviso – ma è altrettanto vero che la stagione avanguardista cambia l'aria e impone a tutti (agli esordienti come agli scrittori già affermati) un codice sperimentale. Di questo codice sperimentale Calvino si fa massimo portavoce, prima con i racconti (*Cosmicomiche*, 1965, e *Ti con Zero*, 1967) e poi con forme che rasentano il romanzo, ma che romanzo non sono: *Il castello*

---

anche essere letto come una raffigurazione della storia italiana – in una certa misura europea – degli ultimi quindici anni [1950-1965]. Non soltanto per le indicazioni di scena: avvento della Repubblica, ricostruzione, la nuova industria, il passaggio del benessere, la guerra d'Algeria, la Germania del miracolo. Ma per vere e proprie "intermittenze storiche", identificazione di atmosfere, di attimi particolari che diventano sovraccarichi di significato» (F. Fortini, *Il libro di Sereni*, in «Quaderni piacentini», V, 26, marzo 1966, pp. 63-74, poi in Id., *Saggi italiani*, Bari, De Donato, 1974, pp. 158-173).

[25] Nell'articolo già citato alla nota 18, uscito su «la Repubblica» il 15 aprile 1980, nel quale presenta *Una pietra sopra*, Calvino scrive: «Questo è il nodo [sollevato dalle nuove avanguardie letterarie e politiche] che affronto in un terzo saggio apparso sul «Menabò»: *L'antitesi operaia* (1964), dove esercito la mia vecchia passione ordinatrice e catalogatrice non più soltanto sulla letteratura ma sulle teorizzazioni politiche e difendo la continuità d'una idea di "razionalità" dagli assalti del neo-marxismo che, a differenza del vecchio, rifiuta ogni legame di discendenza dai Lumi settecenteschi. | Questo saggio è l'ultimo mio tentativo di riassorbire tutte le obiezioni possibili in un disegno generale. Di lì in poi non posso più nascondermi la sproporzione tra la complessità del mondo e i miei mezzi d'interpretazione: per cui abbandono ogni tono di sfida baldanzosa e non tento più sintesi che si pretendano esaustive» (I. Calvino, *Presentazione* cit., p. IX).

dei destini incrociati (1969) e soprattutto *Le città invisibili* (1972). Ed è proprio da uno di questi testi (magari proprio da *Le città invisibili*) che si può estrapolare un brano, capace di mostrare la fine del realismo, lo sperimentalismo accentuato e la messa in crisi del genere romanzo;

4) l'ultimo scorcio del secolo è contraddistinto dal postmoderno: è la fine delle grandi narrazioni, e più in generale della percezione della profondità storica; inoltre l'impegno ideologico – che aveva caratterizzato l'attività intellettuale fino agli anni Settanta – lascia il passo a un atteggiamento più ludico e divertito. *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (1979) si offre come primo esempio di romanzo postmoderno italiano: i suoi dieci incipit sono la dimostrazione evidente dell'impossibilità di un'unica e coesa narrazione. E la storia che è in sottotraccia, e che sorregge i dieci inizi, ossia quella tra il Lettore e la Lettrice, è di un'esibita banalità, da non poter soddisfare alcun appetito narrativo. Ma in fondo istanze postmoderne si rintracciano con evidenza anche in *Palomar* (1983), i cui testi, proprio per la loro misura breve, possono essere particolarmente efficaci in classe. Ed è in questo modo, tra *Se una notte d'inverno* e *Palomar*, che si può concludere il rapido affondo nel secondo Novecento italiano.

VI. Per concludere

Naturalmente quella di Calvino è solo una proposta, di cui si sottolinea una possibile efficacia didattica; dove l'efficacia si misura in termini di tempo (quattro lezioni) e di rappresentatività delle correnti più rilevanti (letteratura della resistenza, realismo speculativo,[26] sperimentalismo e postmoderno). È chiaro che ci possono essere altre soluzioni, con autrici e autori forse ugualmente capaci di svolgere la stessa funzione che abbiamo attribuito a Calvino. Non solo; non è detto infatti che si debba ricorrere per forza a un unico autore: si può fare ricorso a Fenoglio, Bassani, Volponi ed Eco, o a Viganò, Pasolini, Consolo e Calvino, o ad altri incroci ancora. Certamente selezionare tutti brani dello stesso scrittore offre il vantaggio tipico dei percorsi monografici: quello di immergersi nel mondo dell'autore, e trovare con più facilità costanti e divergenze tra una fase all'altra. Ma è chiaramente un'opzione tra le altre.

La scelta del percorso migliore spetta però solo al docente, sulla base della propria preparazione, delle convinzioni estetiche, del gusto

[26] La definizione, riferita proprio alla narrativa degli anni Cinquanta, è presa da C. Milanini, *La trilogia del realismo speculativo*, in «Belfagor», 44, 3, 31 maggio 1989, pp. 241-262, poi in Id., *L'utopia discontinua. Saggio su Italo Calvino*, Milano, Garzanti, 1990, pp. 67-98.

personale, e dell'efficacia in base alla classe in cui si trova. E questo vuol dire che in questo momento la partita sul canone del secondo Novecento si gioca soprattutto nelle aule liceali: sono proprio i docenti che hanno in mano le carte per avviare un discorso definitivo su chi sono gli autori di riferimento del secondo Novecento. È alle scuole superiori, insomma, che in questo momento storico si può stabilire chi sono le autrici e gli autori da preservare per questo millennio. Ed è un processo decisivo, in cui le docenti e i docenti hanno un ruolo intellettuale da protagonisti, da esercitare con coraggio e consapevolezza.

Global novel, realismo traumatico e fenomenologia dell'educazione scolastica nell'*Amica geniale* di Elena Ferrante

Tiziana de Rogatis

I. Il global novel, il realismo traumatico e il primordialismo

L'Amica geniale – la quadrilogia di Elena Ferrante pubblicata tra il 2011 e il 2014 – si inscrive nel global novel, un vasto campo di narrazioni transnazionali che sono accomunate, tra l'altro, anche da un riuso originale del realismo romanzesco.[1] Le poetiche ottocentesche orientate verso la rappresentazione di una totalità riemergono infatti nel mondo multiculturale contemporaneo in modo inedito. Attraverso

[1] Sul «realismo del sottosuolo» in Ferrante cfr. T. de Rogatis, *Elena Ferrante and the Power of Storytelling in the Age of Globalization*, in T. de Rogatis, *Elena Ferrante's Key Words*, trad. di W. Schutt, New York, Europa Editions, 2019, pp. 276-291. Sulla «rivivificazione del realismo» nella quadrilogia di Ferrante cfr. D. Kurnick, *Ferrante, In History*, in «Public Books», 12 maggio 2015, https://www.publicbooks.org/ferrante-in-history/ t. m. (ultimo accesso 13/4/2021). Sulla quadrilogia di Ferrante come testo del global novel cfr. A. Kirsch, *Starting from Home. Elena Ferrante's Neapolitan Novels*, in *The Global Novel: Writing the World in the 21st Century*, New York, Columbia Global Reports, 2016, pp. 92-103 e T. de Rogatis, *Global Perspectives, Trauma, and the Global Novel. Ferrante's Poetics between Storytelling, Uncanny Realism, and Dissolving Margins*, in *Elena Ferrante in a Global Context*, a cura di T. de Rogatis, S. Milkova, K. Wehling-Giorgi, in corso di stampa in «Modern Language Notes», 136, 2021. Sul global novel e il riuso del realismo cfr. D. Ganguly, *Catastrophic Form and Planetary Realism*, in «New Literary History», 51, 2020, pp. 419-453 e S. Calabrese, *www.letteratura.global: Il romanzo dopo il postmoderno*, Torino, Einaudi, 2005.

una dilatazione genealogica e attraverso una dislocazione multi-locale e pluri-temporale, la trama del global novel riesce a raccontare la stratificazione di identità, culture e cronologie divergenti,[2] e chiamate tuttavia a convivere. Il contesto multiculturale contemporaneo è inoltre sempre più segnato da disuguaglianze sociali, razziali e di genere, dalla pressione del terrorismo fondamentalista, e dall'urgenza di una catastrofe ecologica ormai imminente.[3] Il «realismo traumatico»[4] e «planetario»[5] del global novel racconta insomma il mondo dalla prospettiva della fine del mondo. Con la quadrilogia, Ferrante ha intercettato uno dei tratti di questa età del trauma e cioè un nuovo «primordialismo»,[6] basato – anche all'interno delle democrazie occidentali – su un senso di appartenenza veicolato dall'etnos, il sangue e la religione.

Queste diffuse ed eterogenee rivendicazioni identitarie promettono la sicurezza che nasce dalla restaurazione di personalità autoritarie e di un cosiddetto ordine naturale. L'esito di queste costellazioni magmatiche dell'immaginario sono – per un verso – i sovranismi e i fondamentalismi e – per l'altro – i suprematismi. Uno dei nuclei centrali del nuovo «primordialismo» è la guerra globale contro le donne, che rientra in una più ampia internazionale dell'integralismo omofobo e xenofobo. Si tratta di una delle tante cicliche forme di «backlash»[7] mosse dalla modernità contro l'emancipazione femminile che, per altri versi, è stata proprio la modernità stessa ad avviare. E tuttavia l'interdipendenza quantitativamente accelerata ed entropica tipica della globalizzazione neoliberista – con il crollo, in molti Paesi occidentali, del welfare, con l'aumento vertiginoso delle disuguaglianze e con il

[2] Sui legami tra multiculturalismo, scritture post-coloniali e global novel cfr. P. Jay, *Global Matters. The Transnational Turn in Literary Studies*, Ithaca and London, Cornell UP, 2010.

[3] Sulla rappresentazione del terrorismo nel global novel cfr. D. Ganguly, *This Thing Called the World. The Contemporary Novel as Global Form*, Durham, Duke UP, 2016. Sull'emergenza climatica cfr. il saggio di A. Ghosh, *La grande cecità. Il cambiamento climatico e l'impensabile*, trad. di A. Nadotti e N. Gobetti, Milano, Neri Pozza, 2017 e ovviamente il suo romanzo, nonché testo esemplare del global novel, *Il paese delle maree*, trad. it. di A. Nadotti, Milano, Neri Pozza, 2004.

[4] H. Foster, *Il ritorno del reale. L'avanguardia alla fine del Novecento*, trad. di B. Carneglia, Milano, Postmedia Books, 2007, pp. 143ss.

[5] D. Ganguly, *Catastrophic Form and Planetary Realism* cit.

[6] A. Appadurai, *Modernità in polvere*, trad. it. di P. Vereni, Milano, Cortina, 2012, p. 143. Una categoria affine è quella di "non contemporaneità" proposta nel 1935 da E. Bloch per interpretare l'immaginario nazista (E. Bloch, *Eredità di questo tempo*, trad. di L. Boella, Milano, Mimesis, 2015, pp. 113-114).

[7] S. Faludi, *Backlash. The Undeclared War Against Women*, Vintage, London, 1993.

complementare decremento delle possibilità inclusive per le comunità migratorie – rende questa particolare reazione più pericolosa e radicale rispetto ad altre. Mentre scrivo questo saggio, inoltre, il «primordialismo» conosce in tutto il mondo un suo ulteriore e imprevedibile sviluppo attraverso il coronavirus, che ha profondamente indebolito, in particolare, il lavoro femminile.[8] Oltre a mettere in crisi in modo percentualmente più significativo il lavoro delle donne, la pandemia ha fatto peraltro ricadere in tutto il mondo sulle donne con figli il lavoro di cura familiare,[9] moltiplicato dai periodici blocchi degli spazi fisici delle scuole e dalla loro riorganizzazione da remoto.

II. *L'amica geniale*, *The Handmaid's Tale* e la qualità figurale del tempo traumatico

Ferrante ha intercettato la restaurazione patriarcale del «primordialismo», e l'ha raccontata nell'*Amica geniale* attraverso un'allegoria del tempo: uno spostamento temporale non a caso localizzato proprio a partire da un'altra reazione misogina, quello degli anni Cinquanta-Sessanta e della *Feminine Mystique*.[10] L'*Amica geniale* ha come protagoniste due amiche, Lila ed Elena, e racconta l'evoluzione delle loro vite e del loro legame dall'infanzia nella misera periferia sottoproletaria di Napoli (il rione) alla maturità, dal 1950 al 2010 (dai sei ai sessantasei anni di entrambe). Sull'onda delle grandi trasformazioni sociali di cui sono inconsapevoli protagoniste, le due amiche si alleano sin dall'infanzia per «passare il limite»,[11] per sconfinare dagli spazi reali e simbolici nei quali una millenaria subalternità femminile le ha rinchiuse. Lo sconfinamento è un meccanismo narrativo regolato dalla

[8] Cfr. tra gli altri A Madgavkar *et aliae*, *Covid 19 and Gender Equality: Countering the Regressive Effects*, in «McKinsey Global Institute», July 15, 2020, https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/covid-19-and-gender-equality-countering-the-regressive-effects# (ultimo accesso: 13/4/2021).

[9] Cfr. tra gli altri P. Gogoi, *Stuck-at-Home-Moms: the Pandemic's Devastating Toll on Women*, in «npr», October 28, 2020, https://www.npr.org/2020/10/28/928253674/stuck-at-home-moms-the-pandemics-devastating-toll-on-women?t=1610364626495 (ultimo accesso: 20/10/2020).

[10] B. Friedan, *The Feminine Mystique*, New York, Norton, 1963.

[11] E. Ferrante, *La Frantumaglia. Nuova edizione ampliata*, Roma, e/o, 2016, p. 316, d'ora in avanti *Fr*. Qui di seguito estremi bibliografici e sigle dei volumi della quadrilogia e dell'Invenzione occasionale, che citerò nel corpo del saggio: E. Ferrante, *L'amica geniale*, Roma, e/o, 2011 = *Ag*; Ead., *Storia del nuovo cognome*, Roma, e/o, 2012 = *Snc*; Ead., *Storia di chi fugge e di chi resta*, Roma, e/o, 2013 = *Scf*; Ead., *Storia della bambina perduta*, Roma, e/o, 2014 = *Sbp*; Ead., *L'invenzione occasionale*, con illustrazioni di Andrea Ucini, Roma, e/o, 2019 = *Ioc*.

violenza patriarcale, dalla quota maggiore o minore di abusi che Elena e Lila devono fronteggiare ogni volta che cercano di passare la frontiera. La qualità figurale e allegorica della temporalità nella quadrilogia è data dal suo farci percepire il tempo come «azione differita»:[12] una lacerazione tra causa ed effetto, tra i traumi della modernità e le loro conseguenze, tra il cambiamento e la capacità di questa metamorfosi di integrarsi nelle vite che pure ha modellato. In questa dimensione labirintica, sospesa ed enigmatica, vagano i sintomi non metabolizzabili dei traumi della modernità e dei suoi innumerevoli cambiamenti: fantasmi di vergogna (prima di tutto linguistica), violenza, dissociazione, rabbia, terrore, opportunismo, invidia, ma anche di amore, di potenzialità smarrite (uno dei volumi si intitola non a caso *Storia della bambina perduta*) e di creatività latenti, che irrompono dal sottosuolo del dominio e incombono in primo luogo sulle due protagoniste e sulle loro «smarginature». Le due bambole di Elena e Lila, su cui si apre e si chiude il grande ciclo narrativo, hanno proprio la funzione di «Caronti» e di «Ritornanti»[13] che si inabissano e poi riemergono come segni e tracce di questa temporalità fantasmatica. Muovendosi dal sottosuolo dello scantinato – in cui sono state misteriosamente perdute da Elena e Lila bambine – alla superfice gremita di fatti e di eventi, dal nucleo di verità profonda e nascosta al verosimile del grande affresco storico, esse incarnano il doppio fondo traumatico e archetipico del realismo nella quadrilogia.

In relazione alle forme narrative, le rifrazioni dell'«azione differita» si trasformano in slogature temporali, e nelle capacità speculative che queste stesse slogature sollecitano nel lettore. Pur essendo un romanzo generazionale, il ciclo di Ferrante ha infatti anche delle affinità con la *speculative fiction*, vale a dire quel tipo di scritture che raccontano potenzialità latenti, ma non ancora messe in atto, da determinati sistemi sociali. Sul piano della speculazione sul tempo, della sua capacità di raccontare una certa dimensione storica facendola percepire come figura e allegoria di qualcosa che potrebbe nuovamente essere, la quadrilogia può essere accostata ad un grande classico della *specu-*

[12] S. Freud, *Progetto di una psicologia*, in Id., *Opere*, a cura di C.L. Musatti, vol. 2, *Opere 1892-1899. Progetto di una psicologia e altri scritti*, trad. it. di R. Colorni, Torino, Bollati Boringhieri, 2013, vol. 2, p. 256.

[13] C. Lagani a F. Di Bari, in F. Di Bari, *A journey of theatrical translation from Elena Ferrante's Neapolitan Novels. From Fanny & Alexander's "No Awkward Questions on Their Part" to "Story of a Friendship" (including an interview with Chiara Lagani)*, in corso di stampa in *Elena Ferrante in a Global Context* cit., traduzione mia.

lative fiction: il romanzo *The Handmaid's Tale* di Margaret Atwood.[14] Pubblicato nel 1985 ma reso definitivamente internazionale dalla serie televisiva omonima del 2017 (diretta da Bruce Miller) e dalla simultanea manifestazione di uno degli eventi maggiormente primordialisti dei nostri giorni, l'elezione a presidente degli Stati Uniti di Donald Trump, *The Handmaid's Tale* è un testo fondativo del global novel. Nel romanzo, una guerra e una conseguente catastrofe nucleare – avvenute in un futuro lontano – determinano progressivamente e simultaneamente il crollo delle nascite e della democrazia americana, che un colpo di Stato sostituisce con il regime di Gilead: una teocrazia di stampo puritano e castale ispirata all'ossessione riproduttiva. Il regime riduce tutte le donne in età fertile che erano single emancipate e/o madri e/o compagne all'interno di relazioni non sancite dal matrimonio in schiave da monta e riproduzione. La perdita del pluralismo e della democrazia viene raccontata attraverso il punto di vista dei corpi delle ancelle: costretti in abiti e copricapi monacali, monitorati e infine inseminati ad ogni ovulazione. Da questa prospettiva incarnata, il racconto genera una percezione reciprocamente slogata e straniata del tempo. Nel flusso di coscienza di Offred, l'ancella voce narrante, la normalità del disciplinamento repressivo e totale viene continuamente straniata dai ricordi della vita precedente, ma – cosa ben più perturbante – agisce anche il vettore opposto: la nuova morale iper-repressiva, impressa con la violenza dentro e fuori i corpi, rende inverosimili le tracce del tempo perduto.

La pluritemporalità dell'*Amica geniale* e di *The Handmaid's Tale* è abitata da spettri e latenze in grado di entrare e uscire dalle cornici storiche. Sono archetipi di memoria traumatica riemergenti in (e provenienti da) contesti spaziali, temporali e culturali diversi. L'ubiquità spettrale è data dal fatto che «sebbene sia reale, l'evento traumatico avviene al di fuori dei parametri della realtà "normale", come casualità, linearità, luogo e tempo».[15] Le forme allegoriche e figurali del tempo traumatico possono essere insomma dislocate nel passato (è il caso, per esempio, del romanzo storico e generazionale) oppure in un futuro apocalittico (è il caso delle narrazioni distopiche). Se il lettore

[14] M. Atwood, *Il racconto dell'ancella*, trad. it. di C. Pennati, Firenze, Ponte alle Grazie, 1988.

[15] «The traumatic event, although real, took place outside the parameters of 'normal' reality, such as casuality, sequence, place and time» (D. Laub, *Bearing Witness, or the Vicissitudes of Listening*, in *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*, eds.S. Felman e D. Laub, New York and London, Routledge, p. 69, traduzione mia).

può percepire come analoghi e simmetrici i due opposti movimenti del tempo nella quadrilogia e in *The Handmaid's Tale*, se le lancette possono muoversi sia indietro – verso la Napoli sottoproletaria degli anni Cinquanta – sia avanti – verso la distopia di un regime nordamericano fanatico e misogino –, ciò dipende dal fatto che entrambi i romanzi mettono in scena una qualità traumatica del sentimento del tempo contemporaneo: il trauma di una cronologia costantemente slogata e straniata tra le dimensioni tribalizzanti dei primordialismi e quelle ultratecnologiche dell'ipermodernità.

III. *L'amica geniale*, *Americanah* e l'educazione come sopravvivenza

La prospettiva educativa è un punto di vista privilegiato dal global novel, dal momento che le diverse temporalità e le diverse comunità del mondo multiculturale contemporaneo possono arrivare ad un reciproco riconoscimento e ad una coesistenza solo attraverso l'accesso effettivo all'educazione. Un altro testo emblematico del global novel, in tal senso, è il romanzo di Chimamanda Ngozi Adichie, *Americanah* (2013).[16] La storia ha come protagonista una ragazza nigeriana – Ifemelu – ed è contemporaneamente il suo romanzo di formazione e la sua educazione sentimentale. La vicenda si svolge tra Nigeria e Stati Uniti snodandosi dalla prima metà degli anni Novanta fino alla prima elezione di Barack Obama, nel 2009. La narrazione prende avvio da due città nigeriane (la megalopoli Lagos e la città universitaria di Nsukka) e poi si sposta tra diverse città americane (New York, Philadelphia, Baltimora, New Haven, fino all'austera Princeton). Ifemelu trascorre infatti 13 anni in America, dove decide di emigrare per frequentare una università non precaria come quella nigeriana.

In Ferrante come in Adichie, la narrazione ha la sua origine e il suo nucleo simbolico unificante in un mondo estremamente individuato e talvolta incomprensibile al lettore nei suoi meccanismi e nelle sue logiche: la Lagos di *Americanah* e il rione napoletano dell'*Amica geniale*. Così come, leggendo *Americanah*, i lettori possono faticare inizialmente a capire le relazioni tra i villaggi dell'etnia igbo e la grande metropoli Lagos, il nesso tra il «regime» nigeriano e gli scioperi continui dei docenti universitari, che cosa siano un «*garri*», l'«harmattan» e l'«Isola», allo stesso modo – leggendo l'*Amica geniale* – il lettore sarà inizialmente disorientato dalla topografia di questo rione così intrinsecamente napoletano e tuttavia così distante dalla città e dal mare (al punto che le due bambine

[16] C.N. Adichie, *Americanah*, trad. it. di A. Sirotti, Torino, Einaudi, 2014.

non lo hanno mai visto), non riuscirà a capire come mai un usciere comunale – dunque in teoria un piccolo-borghese – come il padre di Elena, sia definito e possa effettivamente sentirsi «plebe», cosa mai venga mandato a fare Antonio Cappuccio in Germania dai fratelli Solara, e così via. Tuttavia, in entrambi i romanzi, l'enigma di queste alterità locali sta insieme ad una prospettiva universale, percepibile e condivisibile da lettori di mondi e culture diverse. Questa chiave glocale è data proprio dal taglio educativo del racconto e da una dinamica di attraversamento e di critica delle istituzioni scolastiche. Come Elena, Ifemelu – protagonista di *Americanah* – attraversa il sistema educativo universitario: nel suo caso addirittura di ben tre università americane, quelle di Philadelphia, Yale e Princeton). Come Elena, Ifemelu ne vive gli aspetti colonizzanti e razzisti, tali da spingere entrambe a vergognarsi profondamente della propria cadenza linguistica e a tentare di correggerla. Come Lila, che diventa creatrice di modelli di scarpe e poi imprenditrice informatica a causa del suo forzato abbandono scolastico, così Ifemelu si inventa un lavoro all'avanguardia e diventa una blogger di questioni razziali proprio sottoponendo a critica e revisione il sistema universitario americano e la sua ipocrisia linguistica del *politically correct*, per certi versi introiettata anche dalla élite afroamericana (illuminanti in tal senso le pagine sul gruppo di docenti progressisti di Yale). D'altro canto, la traumatica interruzione della carriera scolastica di Lila e il suo matrimonio precoce non sono repertori esotici di una arretratezza ormai desueta, ma questioni che interpellano il presente di un *Global South* investito dalle grandi trasformazioni globalizzate. Il fenomeno delle spose bambine non è infatti oggi solo diffuso nell'Africa subsahariana e in Asia, ma persiste in India (il 27% delle ragazze è sposato prima dei 18 anni; il 7% prima dei 15), una delle nazioni maggiormente coinvolte nell'ipermodernità globalizzata, e in una nazione liminale tra Europa e Asia come la Turchia, fino a pochi decenni fa percepita dall'immaginario mondiale come un avamposto laico in Medio Oriente.[17] In modo analogo, l'esclusione vissuta da Elena all'interno degli spazi universitari, il suo essere messa ai margini in quanto donna, non attiene ad una asimmetria transitoria del sistema universitario italiano ma ad una parabola discriminatoria del tutto attuale, dal momento che recenti statistiche mostrano una relativa superiorità numerica delle donne, in Italia, fino alla laurea e al dottorato (58% di laureate e 42% di laureati; 52% di addottorate e 48% di addottorati),

[17] Cfr. le pagine dedicate all'India e alla Turchia sul sito «GirlsNotBrides»: https://www.girlsnotbrides.org/child-marriage/india/ (ultimo accesso: 13/4/2021) https://www.girlsnotbrides.org/child-marriage/turkey/ (ultimo accesso: 13/4/2021).

e poi invece un inesorabile e progressivo declino della presenza femminile nel percorso successivo (con un 47% di donne tra i ricercatori, un 37% tra gli associati e un 23% tra gli ordinari).[18] Sono dati sconcertanti, soprattutto se si tiene conto del fatto che essi non si discostano purtroppo molto da quelli della media europea.[19]

Il taglio educativo è generato insomma dal punto di vista di questi tre figure femminili, per le quali la possibilità di sopravvivere al trauma della modernità primordialista è data proprio dalla formazione scolastica e dai modi in cui tale formazione è poi reinventata e sottoposta in modo creativo a critica nella parabola successiva dei loro destini.

IV. La fenomenologia dell'educazione nell'*Amica geniale*

Nella quadrilogia, la sopravvivenza delle due protagoniste è raccontata e rappresentata attraverso una fenomenologia dell'educazione. Questa fenomenologia emerge attraverso la duplice e intrecciata vicenda di Elena e Lila, attraverso la loro entrata in scena sui banchi di scuola della stessa classe a sei anni, la precoce alfabetizzazione di Lila e la loro alleanza infantile fondata sulla lettura di un libro (*Piccole donne*) – una pratica pionieristica e coraggiosa all'interno di un rione poverissimo del dopoguerra italiano, quasi completamente analfabeta – e infine attraverso la loro dinamica competitiva basata su furti ed espropri connessi a libri e ad esperienze conoscitive maturate in relazione alle dinamiche scolastiche dell'una o dell'altra. L'universo scolastico e il complesso corteo di maestri e soprattutto maestre e poi professoresse sono d'altronde talmente centrali nel plot da richiedere, nell'indice dei personaggi (una rubrica introduttiva ad ogni volume che elenca la complessa cosmogonia sociale del racconto), una voce a parte: «gli insegnanti». Per quanto riguarda Lila, il suo breve e tuttavia precoce e geniale rapporto con il mondo scolastico modella, a sua volta, la sua successiva parabola lavorativa, il suo essere una presenza «sempre nello stesso luogo e sempre fuori luogo» (*Sbp*, p. 449). Il rilancio di un artigianato moderno (il design delle scarpe artigianali e

[18] cfr. G. Abbiati, A. Minello, *L'università che non facilita la carriera alle mamme*, in «lavoce.info», 20 settembre 2019, https://www.lavoce.info/archives/61207/luniversita-che-non-facilita-la-carriera-delle-mamme/ (ultimo accesso: 13/4/2021).

[19] Cfr. i dati della ricerca dell'Unione Europea *She Figures 2018* riguardo le percentuali di presenza di uomini e donne in una tipica carriera accademica europea, tra il 2013 e il 2016: https://ec.europa.eu/info/publications/she-figures-2018_en (p. 117; ultimo accesso: 13/4/2021), Cfr. anche M.A. Mason, *The Baby Penalty*, in «The Chronicle of Higher Education», August 5, 2013, https://www.chronicle.com/article/the-baby-penalty/ (ultimo accesso: 13/4/2021).

del negozio di Piazza dei Martiri), l'esperienza di lavoro e protesta nella fabbrica di San Giovanni a Teduccio, l'installazione visionaria del primo centro di informatica italiano nel Rione sono tutte tappe di una esperienza avanguardista e magmatica che ha il suo nucleo originario nella fascinazione per la scuola e per la lettura.

Nel corso della parte restante di questo saggio, mi soffermerò tuttavia, in particolare, sulla parabola di Elena, voce narrante del romanzo. La sua formazione ci consente di delineare una fenomenologia ambivalente, dal momento che la sua educazione le permette un salto di classe oggettivo ma si traduce anche in una «pratica»[20] di impostura e mascheramento che indebolisce proprio la parte più vitale di ogni educazione: la creatività intesa come legame con il proprio vero sé. La «maschera» (*Snc*, p. 153) dell'educazione modella anche la struttura metanarrativa della quadrilogia, definibile come il romanzo di formazione di un'artista: Elena diventerà infatti una scrittrice famosa. La narrazione stessa è generata dal fatto che la sua voce narrante si conosce e agisce attraverso la scrittura, riproducendo in essa quella serie infinita di oscillazioni tra successo e fallimento, autenticità e menzogna già sperimentate durante il percorso scolastico.

V. La scuola e la lingua straniera

Per Elena, il primo anno di scuola media si conclude con una promozione stentata e con un colloquio della professoressa con sua madre riguardo l'incertezza del suo futuro scolastico. Durante la conversazione, cui assiste, la ragazza sperimenta una «doppia umiliazione»:

> Mi vergognai perché non ero stata in grado di essere brava come alle elementari, e mi vergognai per la differenza tra la figura armoniosa, dignitosamente abbigliata della professoressa, tra il suo italiano che assomigliava un poco a quello dell'*Iliade*, e la figura storta di mia madre, le scarpe vecchie, i capelli senza luce, il dialetto piegato a un italiano sgrammaticato. (*Ag*, p. 89)

L'italiano «che assomigliava un poco a quello dell'*Iliade*» è – possiamo facilmente ipotizzare – un italiano aulico ed elegante, dalla intensa tonalità poetica, come la traduzione in endecasillabi del poema greco a cui, con ogni probabilità, fa riferimento Elena: quella neoclassica di Vincenzo Monti (1825). Il confronto tra le due figure, la professoressa e la madre Immacolata, è impietosamente determinato da questa

[20] P. Bourdieu, *La contraddizione dell'eredità*, in Id., *La miseria del mondo*, trad. it. di P. Di Vittorio, Mimesis, Milano, 2015, pp. 675-682: p. 678.

presenza dell'italiano, che entra in scena come una lingua al tempo stesso viva e desueta, straniera (o classica: dalla prospettiva di un'adolescente delle scuole medie durante gli anni Cinquanta le due aree si equivalgono) e nazionale, cui si contrappone il dialetto della madre «piegato a un italiano sgrammaticato». I due poli linguistici determinano poi le attribuzioni dei corpi: la «figura armoniosa» contro la «figura storta»; il decoro dell'abbigliamento contro «le scarpe vecchie, i capelli senza luce». Qui la quadrilogia emerge come una sonda della storia socio-linguistica d'Italia: l'italiano libresco della professoressa non è, negli anni Cinquanta, un dettaglio eccentrico e isolato, ma il tratto tipico di una certa istruzione media.[21] A causa della formazione relativamente recente della lingua nazionale italiana e della parallela interferenza dei dialetti, il parlato italiano colto della classe media non aveva ancora, in quella fase storica, modelli e usi storici consolidati di riferimento.[22] Per questa ragione, non si era strutturato nel ceto medio attraverso una prassi degli usi sociali concreti, ma tramite un processo astratto: l'oralità era stata ricavata da un repertorio letterario necessariamente desueto (per esempio dalla traduzione ottocentesca di un grande classico come l'*Iliade*) rispetto alle forme immediate del dialogo e dello scambio. Se questo parlato libresco è in una certa misura estraneo alla vita reale di una professoressa del ceto medio, lo è a maggior ragione, e in modo assoluto, per il mondo popolare napoletano e dunque per il rione. Qui un discorso in italiano risulta più che mai impraticabile nei momenti di forte tensione. Essendo infatti percepito come una lingua straniera, espone il parlante al rischio di una perdita del controllo, inaccettabile in un contesto in cui bisogna fare invece sempre appello al dominio di sé. È quello che emerge quando Lila, subito dopo il viaggio di nozze, si presenta nell'affollata pasticceria dei Solara e risplende, in tutta la sua bellezza e il suo stato di neo moglie, davanti a Marcello che ha dovuto rinunciare a lei.

> Gli scambi che seguirono furono tutti in dialetto, quasi che la tensione impedisse di darsi i filtri faticosi della pronuncia, del lessico, della sintassi italiana. «Cosa vi serve?». «Una dozzina di paste». Michele gridò a Gigliola, questa volta con una leggera sfumatura ironica:
> «Dodici paste per la signora Carracci». (*Snc*, pp. 73-74)

[21] A. Villarini, *Riflessioni sociolinguistiche a margine de «L'amica geniale» di Elena Ferrante*, in «Allegoria», 73, 2016, pp. 193-203: p. 199.

[22] Su questo cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 2017; Id., *Storia linguistica dell'Italia repubblicana. Dal 1946 ai nostri giorni*, Bari, Laterza, 2014.

In modo del tutto coerente, quindi, per Elena la lingua italiana appresa a scuola è una «maschera composta» (*Snc*, p. 153) «portata così bene che era *quasi* faccia». Un «travestimento» (*Snc*, p. 401) che lei indossa, ponendo una linea di confine al di là del magma delle origini: una barriera costruita attentamente e artificiosamente grazie alla mimesi passiva dei brani letterari, dello stile altisonante delle versioni scolastiche e dei parlanti colti. Il processo rigidamente imitativo è il tratto dell'apprendimento che Elena sottolinea maggiormente: «ripassavo atterrita le lezioni, mi appiccicavo freneticamente in testa linguaggi estranei, toni diversi da quelli in uso nel rione» (*Ag*, p. 153); «buttavo lì in un buon italiano frasi memorizzate dai libri o dai giornali della Galiani» (*Snc*, p. 133). La postura fisica di questa lingua è ispirata alla recita attoriale, alla falsa esibizione di un coinvolgimento: «accennavo, che so, "all'atroce realtà dei campi di sterminio nazisti", a "quello che gli uomini hanno potuto fare e possono fare anche oggi", alla "minaccia atomica e all'obbligo della pace"» (*Snc*, p. 133); «presi modi camerateschi di cui non mi ero mai ritenuta capace, mi diedi subito a una chiacchiera disinvolta, tirai fuori un bell'italiano colto che non sentii artificiale come quello che usavo a scuola» (*Snc*, p. 156); «svolsi in un paio d'ore un tema sul ruolo della Natura nella poetica di Giacomo Leopardi ficcandoci [...] rifacimenti in bello stile del manuale di storia della letteratura italiana» (*Snc*, p. 322); «le frasi mi vennero bene, le pronunciai con una cadenza ispirata» (*Snc*, p. 323). Chi si emancipa introiettando il dominio della lingua sul dialetto conferma poi una catena della violenza in base alla quale cercherà una rivalsa su coloro che sono ancor più dominati: i parlanti solo dialettofoni. È quello che accade quando Elena interviene nella scelta dell'abito da sposa di Lila. Usando un italiano forbito e abbondando «nelle premesse con la voce sicura di chi sa con chiarezza dove vuole arrivare» («una tecnica che avevo imparato a scuola»), distoglie Pinuccia e la madre (future nuora e suocera dell'amica) dalla loro scelta iniziale. Avendo percepito l'elemento manipolatorio dei suoi usi linguistici, Lila le si rivolge subito dopo, a tu per tu, con durezza: «questo impari a scuola?» «a usare le parole per prendere in giro la gente» (*Ag*, p. 290). «Il bell'italiano vigilato» (*Snc*, p. 195) con cui Elena ama parlare con Nino è generato da una disciplina autorepressiva delle origini, del dialetto plebeo, che è appunto l'abiezione da cui bisogna proteggere la lingua nazionale. Ancor prima dell'emigrazione intellettuale a Pisa e della percezione di una estraneità tra il Sud e il resto dell'Italia, è il contrasto tra la scuola e il rione che costringe Elena a fare i conti con una serie di opposizio-

ni binarie. Il dualismo tra il mondo civilizzato della lingua italiana e il primitivo del dialetto inaugura le successive opposizioni tra sviluppo e arretratezza, Nord e Sud, nazionale e locale: una sequenza di categorie totalizzanti che, adattate ai diversi contesti del mondo occidentale, alimenta una idolatria del progresso negli anni che seguono la Seconda Guerra mondiale.[23] Elena si trova esattamente al centro di queste antitesi estreme e, a causa della propria posizione ibrida, vive una esperienza di «deterritorializzazione»,[24] di duplice nomadismo della soggettività parlante, che si trova ad esprimersi come straniera in una lingua nazionale a sua volta estranea alla maggioranza ancora solo dialettofona del Paese. Come mostrano chiaramente gli usi linguistici di Alfonso, che al di fuori della scuola usa sempre il napoletano, in dialetto è impossibile non solo l'argomentazione ma anche il pensiero dei concetti più elaborati: «mentre [Alfonso] nelle interrogazioni usava un buon italiano, a tu per tu non usciva mai dal dialetto e in dialetto era difficile ragionare sulla corruzione della giustizia terrena, come ben si vedeva durante il pranzo in casa di Don Rodrigo, o sui rapporti tra Dio, lo Spirito Santo e Gesù, che pur essendo una persona sola secondo me si scomponevano in tre dovevano per forza ordinarsi secondo una gerarchia, e allora chi veniva per primo, chi per ultimo?» (*Ag*, p. 256). Esattamente come nella scena in cui la comitiva di amici del rione fa il suo ingresso nella zona bene di Napoli, il dialetto segna qui un limite invalicabile e fa emergere una «umiliante diversità». Ma il meccanismo di esclusione è progressivo: quanto più si procede nel percorso scolastico, tanto più si devono fare i conti con i limiti strutturali della propria origine dialettale e del proprio italiano parlato fortemente retorico. È quello che accade ad Elena quando, all'inizio degli anni Sessanta, va a frequentare la Normale di Pisa. Questa esperienza la mette continuamente a confronto – non solo negli orari delle lezioni universitarie ma anche nella vita quotidiana nel Collegio – con un'élite studentesca nazionale, selezionata da un esame d'accesso molto rigoroso. In questo ambiente multiregionale, ma unificato da un ottimo italiano parlato, emerge l'elemento ridicolo della lingua artificiale e inframezzata di dialettismi di Elena: «mi resi conto subito che parlavo un italiano libresco che a volte sfiorava il ridicolo, specialmente quando, nel bel mezzo di un periodo fin troppo curato, mi mancava una parola e riempivo il

[23] S. Love, *«An Educated Identity». The School as a Modernist Chronotope in Ferrante's Neapolitan Novels*, in *The Works of Elena Ferrante. Reconfiguring the Margins*, eds. G. Russo Bullaro, S. Love, New York, Palgrave Macmillan, 2016, p. 72.

[24] G. Deleuze, F. Guattari, *Kafka. Per una letteratura minore*, trad. di A. Serra, Macerata, Quodlibet, 1996, p. 47.

vuoto italianizzando un vocabolo dialettale» (*Snc*, p. 332). Possiamo misurare il costo di questa lingua nata dall'autorepressione nel momento in cui la confrontiamo con quella di Lila. Uno dei tanti segni della sua genialità – o quanto meno della rappresentazione fantasmatica che Elena ne fa – è infatti proprio la lingua: «parlava sempre in dialetto come noi tutti ma all'occorrenza sfoderava un italiano da libro, ricorrendo a parole come *avvezzo*, *lussureggiante*, *ben volentieri*» (*Ag*, p. 44). Vivo, vibrante, scaturito dalla mobilità espressiva del napoletano ma depurato da qualunque infiltrazione dialettale, il suo italiano è una casa dell'anima perché non è animato da alcuna vergogna delle origini («Lila era plebe ma rifiutava ogni redenzione», *Sbp*, p. 384) e perché, a causa dell'interruzione dello studio, rimarrà sempre estraneo al disciplinamento della scuola borghese.

VI. Acquisti e perdite

L'asimmetria conclamata fra il ritratto della insegnante delle scuole medie e quello di Immacolata fa rientrare la professoressa in una galleria di iniziatrici alla cultura che Elena eleva al ruolo di madri ideali: sono donne investite del compito di sottrarla al dominio della madre vera. L'affrancamento non porta però ad una forma piena di libertà dal momento che tutte queste docenti mettono in moto un meccanismo competitivo tra Elena e Lila. Se per la maestra Oliviero ogni progresso di Elena è perdente rispetto alla genialità di Lila, anche la professoressa Galiani, folgorata dalle capacità dell'autodidatta, mette in moto un analogo processo di competizione tra le amiche (*Scf*, p. 199-204). L'unica docente in grado di esprimere un riconoscimento assoluto è, significativamente, una presenza priva di nome («non l'ho mai più incontrata, non so nemmeno come si chiamasse, eppure le devo moltissimo», *Snc*, p. 324) e circondata da un'aura fiabesca: è la professoressa che alla fine dell'esame di terza liceo suggerisce ad Elena di affrontare la selezione per la Normale di Pisa. L'anziana insegnante, di cui si sottolinea con insistenza il dettaglio dell'«accento [...] indecifrabile, ma comunque molto lontano da quello di Napoli» e quello dei «capelli turchini», «freschi di parrucchiere» (*Snc*, p. 323), sembra una misteriosa epifania della fata blu, il personaggio del racconto omonimo scritto da Lila bambina.

Se, da una parte, la quadrilogia dedica un grande spazio alle docenti e al rapporto delle due protagoniste con le istituzioni scolastiche (basti pensare a come viene narrata la scuola elementare nelle pagine iniziali dell'*Amica geniale* e poi alla vita di Elena tra le scuole medie e la Nor-

male di Pisa), dall'altra, questa disponibilità narrativa ha un duplice significato. Nel ciclo in quattro volumi, la cultura è infatti rappresentata solo parzialmente come un repertorio democraticamente condivisibile di conoscenze, come quell'«ideologia dell'istruzione» (*Fr*, p. 360) e della mobilità sociale pure in qualche modo effettivamente esperite in Occidente fino agli ultimi decenni del secolo scorso. Ciò su cui si mette l'accento non sono solo gli acquisti ma anche le perdite dell'effettivo riscatto sociale di Elena, che ruotano intorno ad una sua costante percezione di estraneità, frustrazione e precarietà. Se è vero che queste educatrici/pigmalione hanno trasformato la sua vita, è altrettanto chiaro che l'oggetto primario del desiderio di Elena, il loro riconoscimento, rimane in larga misura inattingibile. Nel meccanismo narrativo, questa inattingibilità non dipende mai solo da una ambivalenza personale delle traghettatrici, ma da un limite di classe delle istituzioni scolastiche e culturali in cui esse si identificano. Tutti questi mondi formativi perpetuano infatti anche una forma di «violenza simbolica»,[25] perché concorrono, in modi indiretti e obliqui, al permanere in Elena di uno stigma che si fa incancellabile: lo svantaggio legato all'origine plebea. Come sottolinea Ferrante, «l'origine di classe non si cancella mai, sia che si scenda sia che si salga lungo la scala socio-culturale: è come un rossore che sale inevitabilmente alle guance dopo una forte emozione» (*Fr*, p. 345). Quando, nella quadrilogia, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, i borghesi e i piccolo-borghesi napoletani intrecciano le loro vite a quelle del quartiere, ostentano un distacco, nel migliore dei casi travestito da filantropia paternalista, verso i suoi abitanti. In particolare, sono proprio i docenti delle scuole – dalle elementari al liceo – ad essere i continuatori di quella dissociazione tra ceto intellettuale e popolo di cui già aveva parlato Vincenzo Cuoco nel *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799* (1801). La maestra Oliviero rifiuta di leggere *La fata blu*, perché Lila non può pagarle le lezioni private per accedere alle scuole medie e interpreta la dolorosa rinuncia imposta alla bambina come il segno di una inferiorità strutturale («se uno vuole restare plebe, lui, i suoi figli, i figli dei suoi figli, non si merita niente» *Ag*, p. 67); nel 1959, condanna il matrimonio con Stefano Carracci con un giudizio sprezzante: «la bellezza che Cerullo aveva nella testa fin da piccola non ha trovato sbocco [...] e le è finita tutta in faccia, nel petto, nelle cosce e nel culo, posti dove passa presto ed è come se non ce l'avessi mai avuta» (*Ag*, p. 273); è sempre la maestra a rivolgersi alla madre di Elena «come se fosse solo un essere vivente di scarto» (*Ag*,

[25] P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, trad. it. di A. Serra, Milano, Feltrinelli, 1998, p. 45.

p. 203); il professor Gerace ride perché Elena ha pronunciato la parola oracolo con l'accento piano e non sdrucciolo («non gli venne in mente che, pur conoscendo il significato della parola, vivevo in un mondo in cui nessuno aveva mai avuto ragione di usarla», *Ag*, p. 154); la professoressa Galiani chiede a Elena quali giornali legga, ignorando che la lettura del quotidiano è un rito inusuale nel rione («la professoressa dava per scontato che io facessi qualcosa che a casa mia, nel mio ambiente, non era affatto normale», *Snc*, p. 132), altrettanto improbabile è la possibilità di una conversazione sulla politica italiana o mondiale (*Snc*, pp. 157-160); quando vede al dito di Lila – ancora sedicenne – la fede, e viene a sapere la sua età, si chiude in un eloquente silenzio (la docente, una borghese vicina al partito comunista, esprime in questo modo la rimozione – da sempre diffusa nella sinistra napoletana istituzionale – verso quel popolo plebeo che non è assimilabile alla classe operaia).[26] Ferrante aggira il patetismo meridionale nel momento in cui mette in scena una discriminazione che non è solo etnica e verticale, non riguarda cioè in modo esclusivo un Nord evoluto che discrimina un Sud regredito ma che è anche interna allo stesso Sud marginale, interna ad una Napoli abitata da una borghesia che cerca in ogni modo di non farsi contaminare dall'esistenza del popolo con cui convive da secoli.

VII. La Normale di Pisa e la metamorfosi a metà

Una volta arrivata alla Scuola Normale di Pisa, Elena cerca di modificare il proprio italiano «libresco» sottoponendosi ad un addestramento feroce che, però, riguarda non tanto o non solo la lingua in sé e per sé quanto piuttosto una serie di «pratiche» e «disposizioni»[27] connesse al corpo e alla sua condotta:

> Imparai a controllare la voce e i gesti. [...] Misi il più possibile sotto controllo l'accento napoletano. [...] Quando qualcuna delle ragazze mi si mostrava ostile, concentravo la mia attenzione su di lei, ero cordiale e insieme discreta, servizievole ma con compostezza, e non cambiavo atteggiamento nemmeno quando si addolciva ed era lei a cercarmi. [...] Giravo intorno ai più scostanti, ai più austeri, con sorrisi sereni e un'aria devota. (*Snc*, p. 332)

[26] È una delle tesi ricorrenti di Fabrizia Ramondino nella sua *Introduzione a Napoli: i disoccupati organizzati. I protagonisti raccontano*, a cura di F. Ramondino, Milano, Feltrinelli, 1977, pp. 5-30.

[27] P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, trad. it. di. I. Maffi, Milano, Cortina, p. 262; Cfr. anche S. Love, *«An Educated Identity»* cit., p. 76.

Questa rieducazione corporea non passa per i contenuti oggettivi della regola sintattica o del repertorio lessicale ma per una serie di categorie implicite, di architetture invisibili del sapere che sono mutuate dalle classi elevate, dal loro «habitus»: un insieme di pratiche esteriori ricorrenti, una «matrice di percezioni, valutazioni e azioni».[28] Ad Elena non resta altro che fingere la postura di questo mondo borghese scegliendo di volta in volta «il travestimento migliore»: «il piacere di rieducarmi nella voce, nel gesto, nel modo di vestire e di camminare, come se gareggiassi per il premio del travestimento migliore» (*Snc*, p. 401). Il presupposto di ogni violenza simbolica è che essa sia condivisa dal subalterno, anche quando si esprime attraverso giudizi di valore o parametri che lo delegittimano e lo umiliano profondamente. È quello che accade ad Elena che, quando viene presa in giro da un'altra normalista per la propria cadenza napoletana, fa la scelta servile di accentuare la parodia di se stessa: «mi sentii ferita, ma reagii ridendo e accentuando il fondo dialettale come se mi prendessi in giro allegramente da sola» (*Snc*, p. 332).

Una recita è cosa ben diversa dalla profonda assimilazione. L'habitus presuppone infatti un'interiorizzazione sedimentata tramite quei riti pubblici e familiari che imprimono lentamente l'impronta del ceto sociale sull'individuo, che lo modellano. Se Pietro Airota sa già, ben prima di concludere il percorso universitario, che la propria tesi diventerà un libro, se può spiegare ad Elena che non conta ciò che si studia quanto il metodo con cui si studia (*Snc*, p. 406), è perché si orienta in base ad un insieme di pratiche ereditate dalla propria origine familiare: il suo è un habitus involontariamente padronale. A sua volta, quando Elena si rende conto che, pur essendo un'ottima studentessa, non ha quell'«istintivo orientamento», quella visione d'insieme che le consente di vedere «la mappa del prestigio» (*Snc*, p. 402) – vale a dire la gerarchia dei saperi e delle preminenze intellettuali («i nomi di chi contava, le persone da ammirare e quelle da disprezzare», *Snc*, p. 402) – fa i conti con il fatto che non ha assimilato le pratiche borghesi ma quelle del mondo popolare. Questa cornice classista del sapere mette in crisi il presupposto falsamente paritario della meritocrazia, perché svela che esiste un nesso inscindibile tra gli esiti scolastici e le risorse o le carenze della propria famiglia d'origine (e del proprio ceto sociale, dunque). Le pratiche dell'origine plebea possono essere dissimulate peraltro solo entro un certo limite. Quando Elena, per esempio, viene ingiustamente accusata di furto da una sua compagna di collegio, rea-

[28] P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica* cit., p. 262.

gisce dandole uno schiaffo violento e scaricandole addosso una serie di insulti in dialetto. L'eclissi improvvisa dei modi gentili e della lingua italiana spaventa anche le altre normaliste che assistono alla scena: «ero una persona catalogata tra quelle che facevano sempre buon viso a cattivo gioco e la reazione le disorientò» (*Snc*, p. 333).

Non avendo imparato e coltivato l'italiano in modo imitativo e autorepressivo all'interno di un'istituzione scolastica (la sua competenza è sin da piccola quella di una autodidatta creativa, non segnata da alcun senso di inferiorità), solo Lila rimane significativamente estranea alla regressione dialettale generata dall'emergere delle emozioni (*Scf*, p. 126), che coinvolge invece immancabilmente Elena (*Scf*, p. 299), Nino (*Sbp*, p. 189) e il proprio stesso figlio, Rinuccio. Tra le mille difficoltà della sua crisi coniugale, prima, e, poi, della sua vita operaia, Lila riesce infatti ad educare il bambino ad un ottimo italiano: sono enormi le energie che questa estromessa dalla cultura investirà costantemente nell'educazione di entrambi i suoi figli. La padronanza linguistica trasforma effettivamente la voce e i modi di Rinuccio, che però si riappropria immediatamente dei codici del rione nell'istante in cui ricomincia a parlare in napoletano. Nel brano che segue Elena descrive acutamente questa quotidiana alternanza tra la maschera e la verità profonda:

> Intanto Rinuccio chiese compito: «Posso andare a giocare, zia?». Aspettò che gli dicessi sì, corse in corridoio dall'altro bambino e subito gli sentii gridare un brutto insulto in dialetto. [...] Poiché il litigio non cessava, dovemmo accorrere. I due bambini stavano facendo a botte tra rumore di cose che si lanciavano e urla feroci. (*Snc*, p. 458)

Quella di Elena è una metamorfosi a metà. Pur non essendo sufficiente a riscattarla, tra i normalisti, dal ruolo di *parvenu* della cultura, la rieducazione cui si è sottoposta ha generato in lei un cambiamento dei modi e della voce immediatamente avvertito dagli abitanti del rione e tale da farle attribuire l'indesiderato appellativo di «pisana»:

> Per strada, nei negozi, sul pianerottolo di casa, la gente mi trattava con un misto di rispetto e sfottò. Cominciarono a chiamarmi alle spalle la pisana. (*Snc*, p. 436)

Rispetto a questa metamorfosi, l'uso del napoletano non può più mimetizzarla perché la sua nuova postura, imitativa del mondo borghese, ne fa comunque un soggetto debole, eccentrico rispetto al con-

testo. Catalizzando le aggressività del mondo dialettale, la «pisana» si trasforma in una «preda sicura»:

> Le buone maniere, la voce e l'aspetto curati, la ressa nella testa e sulla lingua di ciò che avevo imparato sui libri erano tutti segnali immediati di debolezza che mi rendevano una preda sicura, di quelle che non si divincolano. (*Sbp*, p. 454)

VIII. Gli spazi universitari della contestazione e la lingua della colonizzata

Nella quadrilogia, la questione delle istituzioni scolastiche è anche una questione di genere. La formazione universitaria di Elena è una costante imitazione delle parole e della postura maschile. All'interno della Normale, lo spazio simbolicamente decisivo di coloro che, tra gli studenti e i docenti, «primeggiavano perché sapevano senza sforzo apparente l'uso presente e futuro della loro fatica di studiare» (*Snc*, p. 403) è composto infatti solo da uomini. Oltre a non essere per Elena una lingua madre, l'italiano non è una lingua parlata dal punto di vista delle donne, della loro marginalità storica. L'usurpazione di questa giovane donna è duplice, così come è duplice la violenza simbolica che introietta. Perché se da plebea è costretta a travestirsi da borghese, da donna deve riuscire a «essere maschio nell'intelligenza» (*Sbp*, p. 47), a dominare la parola e il pensiero come un uomo: «nessuno meglio di me conosceva cosa significava mascolinizzare la propria testa perché fosse ben accolta dalla cultura degli uomini, l'avevo fatto, lo facevo» (*Scf*, p. 255). Il suo linguaggio è quindi doppiamente straniero. Nell'ambiente selezionato della Normale, la subordinazione del femminile è praticata da quella stessa avanguardia maschile che professa simpatie marxiste per gli oppressi. Sulla scia delle indicazioni e dei discorsi di alcuni professori, Elena cerca di consolidare per esempio la seguente abitudine: «entusiasmarmi tutte le volte che m'imbattevo in brani dove erano ben raccontati gli effetti della disuguaglianza sociale» (*Snc*, p. 335). L'élite maschile funziona come una «forma di nobiltà»,[29] una aristocrazia che irradia per emanazione il suo prestigio sugli inferiori. Quando Elena si fidanza con il suo compagno di Normale Franco Mari – riconosciuto e apprezzato da tutti per la militanza comunista, la socievolezza e l'agio altoborghese – acquista anche lei una visibilità, ma tutta di riflesso: «un'aura che, in quanto sua fidanzata o ragazza o compagna, si era automaticamente estesa a me, quasi che il puro e semplice fatto che mi amasse fosse la certificazione pubblica delle mie qualità» (*Snc*, p.

[29] P. Bourdieu, *Il dominio maschile* cit., p. 73.

403). La disuguaglianza di genere espressa da questa prescelta élite porta a compimento un costume diffuso all'interno del sistema scolastico. Già nel 1961, infatti, durante la festa della professoressa Galiani, Elena aveva rilevato che gli studenti più grandi non trovavano dignitoso confrontarsi con questa loro insegnante e la escludevano dal confronto agonistico del pensiero considerandola, piuttosto, «una dispensatrice autorevole della palma della vittoria» (*Snc*, p. 158). Come mostra chiaramente la narrazione che Elena fa delle forme nascenti del movimento studentesco, a partire dal 1968, questa variante intellettuale del dominio maschile non è limitata solo allo spazio dell'accademia o delle istituzioni scolastiche in genere. L'*habitus* interclassista e trasversale del dominio agisce profondamente, per esempio, anche nelle pratiche di aggregazione politica che pretenderebbero di essere rivoluzionarie rispetto al sistema conservativo del sapere universitario. Verso gli eroi di questa rivoluzione, le coetanee esprimono lo stesso processo imitativo già vissuto nel sistema scolastico. La dinamica di genere che Elena vede emergere in questo campo politico è ancora una volta regolata dalla necessità di «aggiustarsi nel cervello i loro pensieri» (*Scf*, p. 52).

Il ciclo dell'*Amica geniale* racconta la formazione di una giovane donna tra gli anni Sessanta e Settanta come il sistematico addestramento di un'inferiore oscillante tra «risentimento e subalternità» (*Scf*, p. 219). Questa colonizzazione dello spazio mentale e linguistico ispirerà il secondo libro di Elena: un saggio sull'«invenzione della donna da parte degli uomini» (*Scf*, p. 32). Attraverso un audace ripensamento delle fonti bibliche, il saggio indaga le strategie di scrittura grazie alle quali il racconto della *Genesi* garantisce una supremazia linguistica di Adamo su Eva, tale da poter far dire nell'invenzione saggistica al primo uomo: «lei è dunque un puro suffisso applicato alla *mia* radice verbale, può esprimersi *solo* dentro la *mia* parola» (*Scf*, p.332). Questa ricerca sulla violenza simbolica del dominio maschile parte proprio dall'esperienza di espropriazione della lingua che Elena ha fatto nel corso della propria vita scolastica, durante la quale si è sentita «inventata dai maschi, colonizzata dalla loro immaginazione» (*Sbp*, p. 47). Ed in effetti l'apprendimento linguistico di Elena può essere compreso attraverso le riflessioni di Frantz Fanon sulla alienazione del colonizzato, di colui che si appropria della forza dei coloni attraverso la ripetizione dei loro gesti, attraverso l'incorporazione del loro mondo, riprodotto persino all'interno di pratiche rituali. Il colonizzato è proprio l'uomo imitativo per eccellenza, colui che viene spinto dalla prassi educativa dei missionari e degli amministratori coloniali a concepirsi come un

soggetto camuffato, travestito, disorientato da una confusione organica.[30] Analizzando queste forme di violenza simbolica da una prospettiva di genere, un'altra studiosa dei Postcolonial Studies, Gayatri Spivak, si pone la stessa domanda che sorge leggendo queste pagine della quadrilogia: *può la subalterna parlare?* «Se» – sottolinea infatti Spivak – «nel contesto della produzione coloniale il subalterno non ha storia e non può parlare, la subalterna è calata in un'ombra ancor più fitta».[31] Dove «parlare» rinvia ad una capacità assertiva e creativa in grado di decostruire la duplice violenza simbolica (o «epistemica», secondo la definizione della studiosa) che Elena vive. All'interno di questa dinamica, già di per sé complessa, si inserisce poi una contraddizione: quella di una identità femminile sollecitata per un verso a imitare le parole e la postura maschile, ma, dall'altra, spinta da quello stesso dominio maschile ad assumere una disposizione passiva a recepire e a confermare. Se le compagne del movimento devono, per un verso, imitare l'immaginario e le pratiche dei capi carismatici, per l'altro entrano in relazione con i loro leader attraverso un codice che oscilla tra l'erotico e il materno: «come nei film di guerra, dove c'erano solo uomini, era difficile immedesimarsi, si poteva soltanto amarli [i giovani eroi rivoluzionari] [...] penare per la loro sorte» (*Scf*, p. 52). L'auto-disciplinamento di Elena serve a celare dentro di sé «la femmina nella sua espressione più allarmante», confermando però, proprio con questa volontà di integrazione, la propria natura inferiore di «organismo rozzo che spezzava la fragile superficie del discorso e si manifestava in modo prelogico» (*Scf*, p. 369).

IX. Le confessioni di un'italiana

Nella formazione scolastica di Elena, nella sua esperienza universitaria, emerge un grande tema rimosso della nostra identità nazionale: l'Italia come paese modellato dall'emigrazione interna. Tranne alcune eccezioni – penso per esempio ad Elsa Morante e ad alcuni personaggi della *Storia* – si tratta di una questione dimenticata dalla nostra letteratura. Oggi, in un mondo globalizzato, generatore di diaspore drammatiche, questo tema diventa invece transnazionale ed è una delle ragioni del successo cosmopolita dell'*Amica geniale*: la capacità di raccontare la formazione scolastica e l'emigrazione non solo tramite il taglio intimo dell'amicizia, ma anche attraverso lo straniamento della

[30] È la tesi di fondo di Frantz Fanon in *Pelle nera, maschere bianche*, trad. it. di S. Chiletti, Pisa, Ets, 2015.

[31] C.G. Spivak, *Critica della ragione postcoloniale*, trad. di A. D'Ottavio, Roma, Meltemi, 2004, p. 286.

lingua ibrida, al confine tra dialetto e italiano. La lingua del quartetto è un italiano al tempo stesso neutro e paradialettale, movimentato cioè da una napoletanità latente: un italiano nato proprio al margine fra i due mondi linguistici della scuola e del rione. Un ibrido che, almeno in questo senso, può essere avvicinato all'opera fondativa del travaso dell'alterità regionale nel tessuto linguistico nazionale, *I Malavoglia* di Giovanni Verga.

L'ellissi del dialetto lascia spazio alla capacità di *immaginare* il suo fantasma:[32] quell'alone psichico e sociale che – per tornare alle categorie dei primi paragrafi di questo saggio – permette al lettore di intercettare lo spessore traumatico del tempo nella quadrilogia. Per la sua capacità di rendere visibili le relazioni sbilanciate all'interno delle quali si producono i discorsi e si elaborano i saperi, la quadrilogia può essere definita come un «trattato acutissimo sulla relazione esistente, dagli anni del dopoguerra a oggi, tra lingua italiana e dialetto».[33] Più in generale, l'intera scrittura di Ferrante riflette sulla storia eccezionale di una nazione che è riuscita, da un parte, a costruire – in larga misura grazie alle istituzioni scolastiche, e nell'arco relativamente limitato di poco più di un secolo e mezzo – una coscienza linguistica unitaria ma che, dall'altra, ha perseguito questo scopo attraverso un percorso fatto anche di perdite e lacerazioni.

Ferrante ha dichiarato di essere italiana perché scrive in italiano, ma ha anche specificato di riuscire a vivere con orgoglio e pienezza la propria nazionalità linguistica solo a patto di praticarla come «un punto di partenza per il dialogo, uno sforzo per oltrepassare il limite, per guardare oltre il confine – oltre tutti i confini, specialmente quelli di genere» (*Ioc*, p. 20). Non c'è una formula più adeguata alla lingua e alla storia della formazione scolastica di questo ciclo narrativo in quattro volumi, che potrebbe essere ribattezzato – rievocando il romanzo di Ippolito Nievo – come *Le confessioni di un'italiana*.[34] La quadrilogia è la storia della frattura, del punto di sconnessione e di faglia tra la scuola e il rione, tra l'appartenenza nazionale e il radicamento regionale,

[32] È questa la tesi di Rita Librandi (*Una lingua silenziosa: immaginare il dialetto negli scritti di Elena Ferrante*, in *Dal dialogo al polilogo: l'Italia nel mondo. Lingue, letterature e culture in contatto*. Atti del Convegno di Varsavia, 6-8 aprile 2017, a cura di E. Jamrozik e A. Tylusinska-Kowalska, Napoli, Liguori, 2021, pp. 385-398). Una ricostruzione della strategia linguistica della quadrilogia è anche nel saggio già citato di A. Villarini e in T. de Rogatis, *Elena Ferrante. Parole chiave*, Roma, e/o, 2018, pp. 171-189.

[33] A. Villarini, *Riflessioni sociolinguistiche* cit. p. 193.

[34] B. Manetti, *Le donne e la città*, in «L'indice dei libri del mese», 1, 2012, p. 28.

tra il dominio linguistico maschile e la nuova espressività femminile (e femminista), ma è anche la mappa dei ponti che hanno collegato e collegano queste faglie: la scuola, la città e la nazione, la lingua degli uomini e le nuove parole delle donne. Mettendo in crisi la falsa ideologia del progresso, svelandone – sia attraverso l'apprendistato scolastico e linguistico delle due amiche sia attraverso la dialettica di emancipazione e violenza simbolica – il doppio fondo traumatico, la quadrilogia – e con essa la storia italiana dagli anni Cinquanta ad oggi – si trova oggi ad essere un laboratorio dell'immaginario per quelle periferie del mondo globalizzato che stanno acquisendo una nuova centralità.

Disambientare Foucault

Celati e la scuola

Gian Luca Picconi

> Più d'uno, come faccio senz'altro io, scrive per non avere più volto. Non domandatemi chi sono e non chiedetemi di restare lo stesso: è una morale da stato civile; regna sui nostri documenti. Ci lasci almeno liberi quando si tratta di scrivere.
>
> Michel Foucault

I.

Celati è stato un lettore attento di Foucault. Latitano, tra le dichiarazioni e gli autocommenti autoriali, testimonianze certe della lettura di libri di Foucault prima del 1968: in quell'anno, però, Celati critica la «folle fiducia della verbosità alla Foucault».[1] Tuttavia, Celati conobbe Foucault personalmente: «l'ho frequentato in America nel 1972 quando lui faceva un corso su Sade nella mia università. Il suo libro che mi ha più orientato a quei tempi è stato *L'Histoire de la folie* – e più tardi, il bellissimo *La Volonté de savoir*».[2] In verità, rispetto all'indicazione di

---

[1] *Protocollo d'una riunione tenuta a Bologna nel dicembre 1968 da Italo Calvino, Gianni Celati e Guido Neri*, in «Riga», 14, I. Calvino, G. Celati, C. Ginzburg, E. Melandri G. Neri, *«Alì Babà». Progetto di una rivista 1968-1972*, a cura di M. Barenghi e M. Belpoliti, Milano, Marcos y Marcos, 1998, pp. 59. Le citazioni dai testi narrativi di Celati saranno desunte, ove inclusi, da G. Celati, *Romanzi, cronache e racconti*, a cura di M. Belpoliti e N. Palmieri, Milano, Mondadori, 2016, d'ora in avanti *Rcr*.

[2] A. Capretti, *Intervista a Gianni Celati*, in «Nuova Prosa», 59, 2012, poi in «Doppiozero», 4 dicembre 2012, https://www.doppiozero.com/materiali/anteprime/

Celati, il suo interesse antico per la follia e la sua rabdomantica capacità di incontro con i libri possono indurre a ipotizzare una lettura anche più tempestiva della *Storia della follia* (tenendo conto che la prima traduzione italiana del libro è addirittura del 1963).

Sull'epoca americana e sul rapporto con Foucault, Celati tornerà nuovamente in un'intervista del 2011:

> Lo incontrai alla Cornell University, luogo di infervorate discussioni, con abbondanti consumi di LSD e marijuana. Foucault è stato per me una figura importantissima: le sue lezioni davvero aprivano la mente. [...] durante una lezione di Foucault, io cito un'osservazione di Derrida, il quale, riguardo alla *Storia della follia*, sosteneva che anche chi parla dei matti come se stesse dalla loro parte, in realtà sfrutta la loro posizione. Non l'avessi mai fatto. Foucault, sprezzante, risponde: "Derrida, ce petit prof de lycée". La mia ammirazione nei confronti di Foucault non è mai venuta meno, però quella volta ho capito di essere finito in un mondo governato da un agonismo assurdo, esasperato. Tutto quello sgomitare per imporsi: no, non era cosa per me.[3]

Nel quadro di un debito intellettuale mai estinto, la citazione diretta delle parole di Foucault contiene un riferimento alla scuola. Ora, la scuola resta uno dei motivi che più frequentemente è possibile rinvenire nelle prove narrative della produzione di Celati.[4]

Sono molteplici i riferimenti, nell'opera di Foucault, al disciplinamento dell'interiorità attraverso le strutture dello stato, di cui la scuola è evidentemente un'emanazione: «È un fenomeno importante questa invenzione di un luogo di coercizione dove la morale infierisce per via d'assegnazione amministrativa. Per la prima volta si istituiscono delle fondazioni morali, dove si compie una stupefacente sintesi tra obbligo morale e legge civile. L'ordine degli Stati non tollera più *il disordine dei cuori*».[5]

Si può credere che il Foucault di *Storia della follia* abbia in qualche modo aiutato Celati a inquadrare meglio una serie di dispositivi disciplinari incarnati nelle istituzioni: tra queste la scuola, il luogo

---

il-comico-come-strategia-gianni-celati (ultimo accesso: 8/4/2021).

[3] F. Marcoaldi, *Gli editori con me non guadagnano così sono libero*, in «La Repubblica», 12 luglio 2011.

[4] Tra quelli che fanno riferimento a questo tema nell'opera di Celati, da vedere è il fondamentale G. Iacoli, *La dignità di un mondo buffo. Intorno all'opera di Gianni Celati*, Macerata, Quodlibet, 2011, pp. 41-44 e 144-145.

[5] M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica*, a cura di M. Galzigna, trad. it. di F. Ferrucci, Milano, Rizzoli, 2011, p. 153, corsivo mio.

principe in cui il disordine dei cuori viene imbrigliato dai meccanismi di controllo.

Nel 1977, Celati dedica a *Sorvegliare e punire* una recensione; utile ripercorrerne il centro concettuale, perché nel parlare di Foucault sembra quasi che vengano svelati alcuni personali presupposti ideologici. Al libro, Celati attribuisce una responsabilità altissima:

> In realtà questo non è un libro per esperti né per umanisti curiosi di sapere cosa succede nel mondo. È un libro da usare nella pratica quotidiana, da verificare sul posto di lavoro nelle esperienze all'interno delle istituzioni. E usarlo vuol dire mettersi su un terreno dove lo sguardo analitico del funzionario, l'esame dell'esperto, l'interrogatorio del poliziotto cessano di essere una routine noiosa, per diventare situazioni d'emergenza. [...] È bene dirlo subito: libri così, se vengono usati, sono macchine da guerriglia, come ogni controinformazione.[6]

Celati vede in *Sorvegliare e punire* uno strumento al servizio di una auspicabile prassi liberatoria. L'autore aggiunge:

> la Storia è proprio la messa in opera di questo sguardo analitico dei regimi disciplinari. Qui si vede alla fine l'archeologia come contropelo della storia, come un modo di frugare tra gli scarti della storia, non può sfociare in una disciplina specialistica, ma solo in una pratica: altrimenti rimane storia antiquaria, che è appunto ripescamento furbo di temi piccanti per soddisfare vizi culturalistici.[7]

Emerge un concetto e un uso estremamente tendenzioso dell'archeologia, attraverso una feconda contaminazione di Foucault, Melandri e Benjamin (come dimostra il riferimento al «contropelo»):

> Foucault ci ha già insegnato che, se la confessione è la falsa prova di cui si serve il regime poliziesco, la storia non si sviluppa per ammissioni e confessioni, ma per rimozioni, razionalizzazioni, scarti e silenzi. L'archeologia non è l'illusione ideologica d'una storia alternativa, ma una pratica di contro-informazione che spezza un silenzio e una omertà.[8]

Il lavoro liberatorio di cui parla Celati consiste in quello che Melan-

[6] G. Celati, *Contro-informazione sul potere* [1977], in «Riga», 40, *Gianni Celati*, a cura di M. Belpoliti, M. Sironi e A. Stefi, Macerata, Quodlibet, 2019, p. 193.

[7] *Ibidem*.

[8] *Ibidem*.

dri stesso ha definito una *soteriologia*: «il suo compito è principalmente quello di liberarci dal passato per farci vivere nel presente».[9]

Questa sintesi teorica implica però l'idea che i dispositivi di controllo siano un qualcosa di insormontabile. Se le pratiche liberatorie passano attraverso il contropelo della storia, e hanno carattere archeologico, ossia vanno in primis cercate in virtualità inattualizzate del passato, devono pagare lo scotto dell'individualizzazione e singolarizzazione dei gesti liberatori, proprio nella misura in cui impongono uno sguardo benjaminianamente rivolto all'indietro. La prospezione dei tentativi e delle pratiche di liberazione – necessariamente individuali – costituirebbe dunque una modalità di controinformazione (l'archeologia, se tale, è *ipso facto* insurrezionale e liberatoria): liberarsi dal passato è un fatto di sapere, comporta un attraversamento cognitivo della *doxa* per smontarne dall'interno gli errori; contrastando la forza trainante di un passato mortuario sempre teso a contenere l'efflorescenza di vita in cui il presente consiste.

La narrativa di Celati inscena con evidente continuità una dialettica tra personaggi integrati (che devono liberarsi) e inintegrabili (già liberi, pertanto), inclusi in ambientazioni che riproducono, in un campo chiuso, il paradigma panoptico.

Ora, sorprendentemente, ma non poi così tanto, nella recensione a Foucault, l'unico riferimento preciso a un'istituzione caratterizzata da una natura panoptica va alla scuola: «L'esame scolastico che tanto spesso ritorna nei nostri sogni non è un simbolismo esoterico di tipo psicoanalitico, è la realtà del nostro *processo di individuazione* attraverso i meccanismi selettivi e lo sguardo analitico del potere moderno».[10]

La tematizzazione narrativa della scuola, frequentissima in Celati, è funzionale a un'indagine – sul campo – delle forme che il processo di individuazione assume nella società attuale, e nelle istituzioni che più a questo processo contribuiscono: una tematizzazione che incrocia le suggestioni dovute a Foucault con un formidabile combustibile autobiografico. Una *nekyia* negli inferi della scuola può contribuire a mostrarne le dinamiche oppressive, ma anche a reperire prassi e processi di liberazione.

Vengono sovente rappresentati, nei testi di Celati, individui il cui processo di soggettivazione non è completo, o sembra pericolare

[9] E. Melandri, *La linea e il circolo. Studio logico-filosofico sull'analogia*, Macerata, Quodlibet, 2004, p. 43.

[10] G. Celati, *Contro-informazione sul potere* cit., p. 192.

sotto la spinta del contatto con l'altro e con l'autorità. L'incapacità dei soggetti di Celati di calarsi e aderire a una propria individualità ha però anche a che fare con la necessità di sottrarsi allo sguardo analitico del potere: è un'incapacità costituzionale, nondimeno liberante. L'identità è segno di una pressione del mondo esterno dei poteri, ma anche di un impulso a differenziarsi: non è un caso che una pulsione di tutti i personaggi di Celati sia allontanarsi, addirittura fisicamente, dagli altri.

Se si guarda alla produzione teorica di Celati, il nome di Foucault torna in *Alice disambientata*, nel 1977. Subito prima di una lunga citazione da *Sorvegliare e punire* si legge: «La scuola. Sistema per ambientare ciascuno al suo posto, evitare la distribuzione per gruppi di spaesati, per bande sregolate. Sciogliere ogni modo di occupazione collettiva e svagata dello spazio».[11] L'aggettivo *svagato*, riconducibile alla penna di Celati, sembra alludere a una interruzione/dialettizzazione del processo di individuazione compiuto dal potere sul soggetto. Il riferimento all'occupazione dell'ambiente da parte del corpo, motivo fondamentale della scrittura di Celati, mostra come il processo di individuazione avvenga in uno spazio, tanto più in quello fisico e di potere che è la scuola. Svagare, ossia disambientare, implica un'occupazione disordinata dello spazio. Primo compito della scuola è ambientare: «Cosa c'è di meno *simbolico* della voglia di eliminare maestro e maestra che cercano di *ambientare* i bambini nella correttezza».[12] Le prassi liberatorie devono dunque operare una rivolta contro l'occupazione ordinata dello spazio e contro il simbolismo, che tenta di ambientare (ossia di mettere in ordine) per prima cosa i cuori. La rivolta contro il processo attraverso cui il potere cerca di disciplinare l'interiorità passa attraverso un rifiuto del pensiero simbolico come imposizione di un ordine cognitivo.

Un tratto ricorrente della narrativa di Celati è la messa in crisi della dimensione individuale del nome, prodroma a una riduzione del personaggio a macchietta, in analogia con quanto avviene nelle comiche cinematografiche, dove la caratterizzazione dei personaggi indulge al massimo di stilizzazione possibile, fino alla rinuncia dei connotati più immediatamente personali; ma questa situazione consuona perfettamente con quanto lo stesso Celati scriverà nel 1977 a proposito di Foucault: «la brutalità del colonnello paranoico è una farsa vistosa

[11] *Alice disambientata. Materiali (su Alice) per un manuale di sopravvivenza*, a cura di G. Celati, posfazione di A. Cortellessa, Firenze, Le Lettere, 2007, pp. 35-36.

[12] *Ivi*, p. 15, corsivi miei.

quanto secondaria; ciò che conta sono i movimenti calcolati a cui il soldato viene addestrato, l'efficienza di un corpo che compie da solo gesti minuziosamente stabiliti da un diagramma».[13] Con ancora maggiore precisione: «al di sopra di tutto uno sguardo, che non è quello del funzionario: il funzionario è permutabile, non c'è necessità d'una sua individuazione spettacolare».[14] La forza del potere si rivela disindividualizzante nella stessa misura in cui innesca e contribuisce al processo di individuazione; costituisce un campo in cui la soggettività resta mortificata, delimitata, ordinata; tuttavia, senza il potere, la soggettività non è nemmeno pensabile. Ecco che i personaggi di Celati continuamente si ritrovano a incespicare nell'impossibilità di mantenere i nomi propri in ordine, trasformando in realtà umana la mano invisibile del potere. Al contempo, la difficoltà di affermare un'identità definita diventa un meccanismo in parte liberatorio; ma la liberazione è una pratica che non conduce a risultati né successi: ha valore esclusivamente nella sua essenza processuale.

Nel suo scritto su Foucault, Celati si sofferma sul controllo dei corpi: «Corpi docili invece di corpi martoriati: non il corpo dilaniato ma il corpo studiato, analizzato e ricomposto in un meccanismo positivo. Esatti movimenti da compiere, tutto un addestramento su minuzie burocratiche che appaiono incomprensibili, rituali di precisione formale a cui ci si abitua col tempo, funzionari che registrano le minime imperfezioni dei gesti».[15] La goffaggine dei personaggi di Celati sembra anche un primo elemento di insurrezionalità quotidiana e domestica, di fronte all'invasività delle pratiche governamentali e biopolitiche.

II.

A fronte di queste schematizzazioni teoriche, cosa rinveniamo nella prassi narrativa di Celati? Come emerge, nei libri di Celati, l'immagine dei poteri disciplinari e delle strutture reclusive? Se, appunto, l'ambiente scolastico è una di queste strutture, il riferimento alla scuola percorre tutta l'opera di Celati, fin dall'opera prima, *Comiche* (1971). In questo libro, il carattere onirico-paranoideo della verbigerazione del protagonista può suggerire, senza alcuna possibilità di certezza, che l'ambientazione consista in una struttura reclusiva, raccostabile a un manicomio: ma di certo i personaggi principali sono un professore, che fa da protagonista, e una direttrice di circolo didattico. Accanto a que-

[13] G. Celati, *Contro-informazione sul potere* cit., p. 192.
[14] *Ivi*, p. 191.
[15] *Ivi*, p. 192.

sti troviamo la figura ricorrente di tre maestri elementari. L'incrocio tra le due strutture reclusive potrebbe indurre a ravvisare nella trama una possibile traccia di Foucault.

Tuttavia, tra i libri di Celati, è forse in *La banda dei sospiri* (1976) che troviamo i riferimenti più copiosi alla scuola. Il protagonista di questo libro descrive l'ambiente scolastico, nella sua lingua idiosincratica, che è proprio un impasto di lingua burocratica, scolastica e letteraria (una lingua, in qualche modo dell'alienazione scolastica stessa), introducendo da subito la questione della sessualizzazione:

> Dirò come era fatta questa scuola dove andavamo. Era fatta con grandi inferriate dappertutto. C'era uno scalone con due statue in basso di donne con l'elmo in testa e le sottane corte. Noi passando di lì facevamo sempre il gesto di mettere una mano sotto le sottane di quelle donne, e di godere molto con spasimi di gioia in faccia. Poi certe volte negli intervalli scolastici, non visti scappavamo giù per le scale e ci stavamo sopra per di dietro facendo le mosse dei cani in calore. Certuni hanno anche estratto il loro manico per metterlo nel buco sotto la sottana di una di quelle statue, e fare le mosse dei cani in calore. Però il buco essendo di pietra gli ha graffiato tutto il manico, che dopo dovevano farci gli impacchi. I compagni hanno cominciato a dire questa storia, che cioè quelle statue a metterglielo dentro si godeva moltissimo, ma addentavano. Era una storia non vera, ma noi volevamo farla passare per vera con certi compagni seri che non accettavano di fare quella prova, cioè avevano molta curiosità ma non osavano estrarsi il manico in pubblico. Erano questi degli schifiltosi. (*Rcr*, p. 365)

Accanto a un potere che dall'alto di una trascendenza adulta cerca di indurre negli alunni forme di controllo corporeo, si dispiegano su un piano di immanenza pratiche volte a affermare un potere altro. Non solo liberazione, quindi, ma anche forme di assoggettamento tra pari. Una serie di tattiche molecolari e pratiche di insubordinazione, basate sulla corporalità, tentano di ridurre la presa del potere che viene dall'alto:

> Al primo piano c'erano le nostre classi con le porte ai corridoi, e fuori nei corridoi gli attaccapanni con i vestiti attaccati. Noi a scuola dovevamo secondo gli ordini superiori metterci la divisa di un grembiule nero. Però questo non ci piace. Allora facevamo la strage dei grembiuli negli attaccapanni, alla mattina prima di entrare nell'aula scolastica, tagliandoli per esempio con le lamette o facendoci il segno di Zorro. Altre volte mettevamo gomma da masticare dentro le maniche, così alla fine della scuola quelle

> maniche non venivano via e noi arriviamo con forbicioni appositi e possiamo tagliarle via legalmente. (*Rcr*, pp. 365-366)

Queste tattiche di liberazione sono sempre accompagnate, come contraltare, da altre forme di assoggettamento. Gli alunni sono una molteplicità già divisa tra chi è assoggettato e chi non si lascia assoggettare. Questa collettività anarchica non solo si libera in primo luogo attraverso il corpo, ma anche distruggendo gli elementi con cui il potere marchia i corpi, appunto. Tuttavia non può fare a meno di opprimere a propria volta.

Anche il rapporto con i funzionari del potere passa in primo luogo attraverso la segnalazione delle loro caratteristiche corporee:

> Al secondo piano della scuola ci si andava per una scala stretta che porta all'ufficio del preside. Questo preside era uno piccolo con la faccia da schifo. Salendo per la scaletta si aveva l'impressione di entrare in una soffitta, per via del tetto basso e spiovente come le soffitte, dove i bidelli davano sempre grosse testate. Davano testate così grosse da doversi ricoverare all'ospedale. Il preside invece era corto e non dava testate, dunque c'è la leggenda che quel preside era stato mandato appositamente in questa scuola perché corto come pochi, quindi senza il pericolo di dare testate ogni volta che va nel suo ufficio. (*Rcr*, p. 366)

Fondamentale però, più ancora della descrizione dell'edificio e dei suoi funzionari, quella della scolaresca:

> Com'era composta la nostra scuola, quanto a scolari? Tutti scolari maschi. Gli scolari femmine erano in un'altra scuola vicina, dove noi delle volte andavamo a fare rappresaglie contro le bambine che vorrebbero avere da noi dei corteggiamenti. Alle bambine noi gli sputavamo in testa perché non ci piacciono, siccome non hanno le tette. Nella nostra scuola gli scolari erano in gran parte abbastanza pezzenti e senza il rischio io di sfigurare, come invece sfigurava il fratello andando nella sua scuola da ricchi. Ma c'erano alcuni ricchi capitati non si sa come tra i pezzenti. Anche a questi ricchi noi gli sputavamo in testa, perché non ci facevano mai godere. Noi gli ordinavamo per esempio a uno: tu ricco facci godere. Lui non sapeva come fare e così si prendeva legnate. I ricchi studiavano a memoria senza ridere le poesie inverosimili del maestro. Facevano i compiti e perciò non prendevano mai punizioni dal maestro, ma però le prendevano da noi che poi le prendevamo dal maestro. (*Rcr*, pp. 366-367)

La divisione sociale che taglia in due la classe è ripetuta dalla divi-

sione sessuale, ed è sancita attraverso pratiche corporee escrementizie, in particolare lo sputo. Al contrario il godimento è un imperativo non sessualizzato, di cui le percosse costituiscono un surrogato. Riuscire a godere allora è in primo luogo la sanzione di una forma di autorità. Ma se le percosse sono il modo di affermare un potere, l'uso di questa tecnica corporea è trasversale alle divisioni sociali, e dimostra che là dove c'è un gruppo c'è immediata necessità di affermare poteri e contropoteri, ma anche di surrogare l'inibizione al godimento, che destituisce di autorità.

La divisione sociale si riflette all'interno della lingua, che accomuna ricchi e funzionari: «A scuola c'erano questi figli dei ricchi con la parlantina facile e molto avanti negli studi di leggere e scrivere, siccome i ricchi mandano i loro figli a scuola presto da piccoli, così appena si allungano un po' sanno già parlare come dei professori» (*Rcr*, pp. 368-369). Se la lingua sembra monopolio del potere, dominata attraverso un funzionario, in questo caso marchiato anche da un difetto corporeo (*pelatone*), da subito si afferma la figura di un altro *leader*, l'alunno ripetente – e privo in qualche modo di un nome socializzabile presso gli adulti – Veleno, che prova a imporre come strumento di disassoggettamento la lingua del corpo:

> Nella classe scolastica si davano spesso pugni. Il maestro pelatone voleva insegnarci che i pugni sono dei villani. Il compagno ripetente gli faceva dietro il gesto di tirarsi un manichetto. [...] Veleno aveva l'abitudine, qualsiasi cosa dicesse il maestro, di fare il gesto di tirarsi un manichetto, o addirittura se il maestro alla lavagna scriveva una bella poesia poniamo di Giosuè Carducci, lui alzatosi si estraeva il manico e rispondeva non visto a quel modo. Al pelatone piacevano enormemente le poesie di Giosuè Carducci e sempre voleva fartene studiare a memoria, così è venuta l'abitudine che appena i compagni sentivano pronunciare quel nome, subito si estraevano il manico dai pantaloni. E questo era chiamato il presentatarm a Giosuè Carducci. (*Rcr*, p. 361)

Queste pratiche corporee – dal nome significativamente militaristico – del leader rivelano la capacità di produrre all'interno della classe una dimensione di identità collettiva:

> Veleno era un grande nemico del maestro pelatone e non ammetteva di doversi inchinare ai suoi ordini di fare i compiti. Ci spiegava a tutti che il maestro essendo matto di cervello, quei compiti doveva farseli lui e non noi. Il maestro entrava alla mattina nella classe scolastica e Veleno saltava su a dire: come sta

> signor maestro oggi di testa? Perché nella sua teoria era pelato per questo, perché aveva studiato e letto troppi libri e non gli funzionava più la testa. (*Rcr*, p. 361)

L'identità collettiva si manifesta anche e soprattutto nella contestazione della lingua poetica, evidentemente perché slegata da qualsiasi tipo di corporalità, quindi antiliberatoria (in quanto incapace di disporre gerarchie tra i pari): «Il pelatone aveva quella mania, pretendeva che noi studiamo a memoria poesie che non si capiva un'acca cosa dicevano, cioè cose inverosimili dette con parole anche più inverosimili» (*Rcr*, 358). Celati dedica un largo spazio alla questione della poesia, e vale la pena di seguire il filo del ragionamento del protagonista:

> Secondo noi questi poeti dovevano essere i mezzi scemi a parlare in quel modo che non si capisce niente, e fa ridere moltissimo a sentirli. Dunque studiarle a memoria queste poesie ci scappava da ridere, anche quando gliele recitiamo al maestro ci scappava da ridere ogni frase, con rabbia del pelatone perché non portiamo rispetto. (*Rcr*, p. 358)

La dimensione sacrale della poesia è avvertita come uno strumento di assoggettamento, che essendo slegato dalle tecniche corporee non può far breccia nella mentalità degli alunni. Non che gli alunni considerino in modo unicamente negativo le pratiche di assoggettamento; sono pronti a assoggettare e a farsi assoggettare, purché il soggetto di potere non dimostri una eccessiva distanza dal mondo della vita e dalla corporalità:

> C'era uno di questi poeti che secondo le spiegazioni del maestro era gobbo o zoppo non so, e tanto infelice perché la vita gli sembrava amara. Questo qui aveva un grande amore per una signorina morta, allora non si dava pace chiedendosi: cos'è la vita? E stava sempre in casa a studiare e scrivere poesie. Un giorno si è messo alla finestra, ha visto della gente allegra che ballava per strada e si è detto: oh come vorrei essere allegro anch'io. Allora ha avuto questo sentimento nell'animo, e ci ha scritto sopra una poesia così famosa che gli hanno fatto un monumento. In questo modo la vita gli è sembrata meno amara. Un compagno di scuola ripetente ha voluto dire al maestro che secondo lui quella poesia era tutta sbagliata. Perché prima di tutto non si capisce cosa stava a fare sempre a casa questo poeta, e poi scritta da uno che non parla neanche in italiano. Il maestro ha fatto un salto sulla sedia a sentire così. (*Rcr*, p. 358).

Il mondo della vita è però un mondo desublimato, in cui il piacere viene in primo luogo non dal dominio, ma dalla liberazione della dimensione corporea:

> Non eravamo mica tipi da leggere poesie e recitargliele al maestro, noi compagni di scuola. Noi eravamo tipi che vogliono godere e basta. Quelle poesie là facevano godere il maestro pelatone con la zucca scombussolata, ma non dei tipi come noi. A noi ci piacevano i personaggi del cinema che danno pugni, altroché le poesie (*Rcr*, p. 359).

Godere: è ciò che un potere – il maestro, il compagno ripetente – ha deciso per me essere il godimento, delimitato dai confini che il potere disegna attorno al mio corpo, ambientandolo. Ma è anche liberarsi: dal punto di vista corporeo, e dalle catene di assoggettamento. Essere assoggettati significa essere dei soggetti: godere è quindi sempre a rischio di un pericoloso smarrimento dell'identità; ma anche assoggettare altri, assumendo una identità in rapporto con le spinte che provengono dall'esterno, facendo parte di queste spinte.

Inevitabile pensare che se la scuola è un mondo che rende difficile il godimento anche in quanto produce assoggettamenti (collettivi), la soluzione a questa privazione sia una liberazione anarchico-individualista: una soluzione non poi così distante da alcuni aspetti della visione politica di Foucault.

III.

Se in *La banda dei sospiri* troviamo la scuola elementare, in *Costumi degli italiani* (che presumibilmente risale agli anni Ottanta) troviamo, in modo altrettanto ricco, l'ennesima rappresentazione della scuola da parte di Celati, stavolta riferita agli anni del Liceo. Tra i protagonisti c'è Pucci, ripetente renitente alla subordinazione al potere scolastico. Il narratore racconta la scuola facendo convergere la focalizzazione su Pucci:

> E il primo periodo della sua vita che mi viene in mente è quando ha avuto la terza bocciatura di fila, nella scuola dove andavo anch'io.
> L'edificio doveva essere un'antica prigione o forse un antico convento, e al primo piano c'era un grande salone con soffitto affrescato, dove lassù nella volta si vedevano le fatiche di Ercole. Sui due lati maggiori di questo che ho detto salone c'erano le porte delle aule. Ogni classe chiusa nella sua aula, dalle finestre non si vedeva il cielo, ma si vedevano altre finestre di altre aule dove

> erano chiuse altre classi. Le femmine sempre nei primi banchi perché erano più brave dei maschi, salvo qualche maschio che era bravo come le femmine. Ah, quelle teste là davanti, con le mani sempre alzate per dire qualcosa! Quelle mani facevano pensare ai cani che si alzano sulle zampe di dietro per far piacere al padrone. Pucci non ha mai alzato la mano neanche una volta in vita sua, e stava nascosto nell'ultimo banco perché non aveva niente da dire.
> Il primo giorno di scuola eravamo tutti come delle bocce lanciate a caso su un biliardo, qualcuna un po' prima e qualcuno un po' dopo, secondo l'ordine di arrivo nei banchi. Ma Pucci notava che gli scolari arrivati nei banchi più avanti erano quelli che andavano avanti bene negli studi, e gli scolari arrivati nei banchi più indietro erano quelli che restavano indietro. Lui si trovava all'ultimo banco insieme al compagno di nome Bordignoni, ed erano i peggiori scolari di tutta la scuola, non voglio esagerare. Se lo sono mai chiesti questi due cos'erano lì a fare? Non se lo sono mai chiesti. La scuola sembrava a Pucci un posto strano, molto strano, a cominciare dal nome, "liceo-ginnasio".[16]

Torna il *leitmotiv* dell'occupazione ordinata dello spazio. Ma quel che conta di più è un sottile cambio di prospettiva. Si può infatti notare come la narrazione consista in un recupero memoriale a distanza di tempo. Il narratore fatica a strappare all'oblio frammenti di un passato ormai distante. La focalizzazione è incentrata su personaggi che condividono con il narratore l'ambientazione scolastica. In questa archeologia della memoria scolastica, non più liberatorio è il gesto carnevalesco, ma il ricordo stesso: quasi che la componente benjaminiana sia ormai quella più accentuata. La liberazione è vissuta soprattutto attraverso la memoria di episodi e fatti occorsi ad altri, e si rivela quindi come una virtualità inedita e non completamente esperita del passato, sullo sfondo di un dominio condiviso, attualizzando quindi narrativamente il progetto di una archeologia soteriologica:

> Se c'era una cosa molto chiara per Pucci, era che lui non capiva a cosa serve la scuola e di conseguenza neanche a cosa servono le vacanze scolastiche. L'unica cosa che gli piaceva era andare in giro tutto il giorno per le strade a caso, trascinando i piedi lentamente fermandosi ogni tanto a guardare la facciata di una casa a testa in su. Girando per la città in quel modo, capitava in una strada con un portico fatto a U ribaltate, dove abitava la compagna Veratti.[17]

[16] G. Celati, *Vite di pascolanti*, in Id., *Costumi degli italiani 1. Un eroe moderno*, Macerata, Quodlibet, 2008, pp. 11-12.
[17] *Ivi*, p. 13.

Svagato e quindi disambientato, Pucci esemplifica perfettamente questo modo di sottrarsi (tanto alle strutture quanto ai simboli) come rifiuto del processo di individuazione. A Pucci viene contrapposto Zoffi: «Zoffi era un ragazzo molto studioso di poche parole, sempre preso dai suoi pensieri».[18] Anche il contromodello di Pucci è alla ricerca di una dimensione identitaria che sia libera dalle catene di ruolo indotte dalla struttura sociale. Rifiutarsi a questi ruoli è liberatorio, ma la unica liberazione possibile non consiste nel successo o nella felicità, ma nell'acquisizione di un sapere. Da cui consegue la necessità della attenzione a fonti alternative: «C'era anche il professor Amos, trasandato nel vestiario, che insegnava al nostro liceo, ma poi l'avevano mandato via come alcolizzato, e ora bazzicava la nostra comitiva studentesca».[19] Amos è capace di saltare da un ruolo sociale all'altro, senza appartenere a nessuno. Eppure resta un professore sempre, perché detiene l'accesso a un sapere, qualcosa di liberatorio e assieme assoggettante: «Il prof. Amos spiegava che esistono due modi di individuazione, uno secondo il genere e uno secondo la specie. Ma l'individuazione secondo il genere pone dei problemi, perché soltanto numericamente un individuo si stacca dalla molteplicità delle masse come unità singolare. E per il resto? Eh, per il resto non si sa».[20] Amos continua: «Allora, dice Amos, bisogna passare all'altro tipo di individuazione, secondo la specie. Cosa vuol dire? Vuol dire ad esempio che Zoffi non realizza il suo valore in quanto individuo con una coscienza pensante e speciale, ma solo quello della sua specie, in quanto uomo».[21]

Il sapere di Amos svela che non esiste l'individuazione fuori della situazione sociale; ma anche la posizione di Amos, restare ai margini, è un'assunzione di identità sovradeterminata:

> Amos risponde che noi siamo qui a mangiare, dormire, lavorare, litigare, imbrogliare, mettere su casa, fare figli, ma soprattutto a cercare qualcuno dell'altro sesso per il desiderio di fare la cosiddetta copula, in modo che la natura produca degli altri come noi, lasciandoci sempre credere che sia tutto per nostro gusto personale.[22]

La scuola si ripresenta in *Sogno della classe scolastica*. L'ambientazione onirica mostra come l'inconscio risulti colonizzato dai poteri

[18] G. Celati, *Un eroe moderno*, in Id., *Costumi degli italiani 1* cit., p. 47.
[19] *Ivi*, pp. 47-48.
[20] *Ivi*, p. 69.
[21] *Ivi*, p. 70.
[22] *Ibidem*.

assoggettanti. Non c'è allora inconscio, ma solo una superficie impressionata dalla prensione dei poteri: quasi che Es e Super-Io tendano a sovrapporsi. Il corpo stesso può rivelare l'assoggettamento: «Altri stanno dritti, con la testa eretta per farsi vedere pronti all'interrogazione».[23] La congiunzione della dimensione onirica con la carnevalizzazione[24] più sfrenata non produce una liberazione dell'interiorità, ma una presa di coscienza della vanità della liberazione.

La carnevalizzazione della scuola è funzionale a pratiche di disassoggettamento; ma il protagonista ormai non vede più queste pratiche di buon occhio:

> Ricordo anche come quei giovanotti con la bocca sempre piena ghignano dietro il caro professor Moioli, di greco, uomo timido, fragile, che ci insegnava i versi della poetessa Saffo [...]. Ma quando ci leggeva Omero, il povero Moioli diventava ancora più timido, perché a causa del verso epico gli ballava la dentiera in bocca; e la ragazzaglia benestante si scompisciava nei banchi, emettendo pernacchi e sputando verso di lui il cibo che stavano masticando.[25]

La carnevalizzazione aggredisce anche i personaggi che incarnano virtualità positive. Non solo. Nel sogno, il principio della carnevalizzazione mette a rischio l'intera cultura:

> Ed ecco un'altra cosa che vedo attraverso lo specchio sopra il lavabo: il preside Di Cece. [...] Qui si leva le scarpe, si rivolta il fondo dei calzoni per attraversare il piscio e recuperare i libri nel buco del cesso intasato di merda. Perché non soltanto i miei libri, ma anche i classici, Dante, Ariosto, Petrarca, Tasso, stanno per scomparire nel cesso alla turca. È un momento tremendo, c'è da tremare.[26]

I libri, a scuola, sprofondano nella merda. Non si può leggere in questo sogno né unicamente un timore per la cultura né unicamente un suo rifiuto (si tenga conto del fatto che sono gli stessi libri futuri di Celati a sprofondare). È lo stesso potere che coarta e assoggetta a indurre la necessità di esperire forme di liberazione. La carnevalizzazio-

[23] G. Celati, *Sogno della classe scolastica*, in Id., *Costumi degli italiani 1* cit., p. 113.

[24] La lettura di Bachtin risale, per Celati, ai primi anni Settanta, come attesta M. Belpoliti, *Calvino, Celati e «Alì Babà»*, in «Riga», 28, 2008, p. 50.

[25] G. Celati, *Sogno della classe scolastica* cit., p. 119.

[26] *Ivi*, p. 120.

ne è il rovescio osceno di un potere; ma ne è anche un prolungamento. La carnevalizzazione senza inconscio di Celati qui è funzionale alla rappresentazione allegorica della vanità dei meccanismi di potere, sapere, liberazione: l'eccessiva liberazione non può che investire il soggetto stesso, in qualche modo cancellandolo, sprofondandolo nell'indistinto. Resta allora che la dialettica tra potere e liberazione ha senso solo come processo e oscillazione infinita, sovradeterminata e irrisolvibile.

IV.

C'è senz'altro un tratto comune in tutta la produzione di Celati, ed è un'attenzione mai dimessa alla *literacy*, motore individuale della liberazione e della soggezione allo stesso tempo. Non c'è forse nemmeno un testo di Celati in cui non venga posto il problema della *literacy*.

Vale la pena di chiudere allora su un'ultima immagine. In *Narratori delle pianure*, il detenuto Da Ponte vorrebbe scrivere un poema pastorale, ma si trova bloccato dalla sua incapacità di scrivere in versi: «Finché un giorno il detenuto Piticchio, che era maestro di scuola e conosceva tutti i libri più famosi, gli aveva detto che il suo poema poteva scriverlo anche senza rime [...] Così lui aveva potuto finalmente mettersi a scrivere come gli veniva» (*Rcr*, pp. 63-64). Ancora una volta due strutture reclusive incastonate l'una nell'altra: scuola e carcere. Ancora una volta una *jonction* che non può non rievocare il nome di Foucault. Ma per marcare una evidente distanza. È paradossalmente dal mondo della scuola che viene la possibilità della liberazione, o almeno di una presa di coscienza, uno sblocco. La scuola, nella misura in cui gestisce il sapere, assoggetta; nella misura in cui fornisce il sapere, libera; ma la verità è il doppio legame di liberazione e assoggettamento sempre connesso con la dimensione del sapere e dell'individualità.

Solo una cosa può disarticolare il movimento celibe di questa dialettica: è un tratto nascosto della scrittura di Celati e tuttavia fondamentale. Da Ponte scrive, rievocando la morte di un compagno idiota carico di una incontrollata esuberanza sessuale: «Scrivendo quest'episodio, Da Ponte si diceva che quello era l'effetto pastorale della vita, che faceva ronzare tutti dappertutto come le mosche intorno alle briciole di torta, finché si muore» (*Rcr*, p. 1348). La carnevalizzazione, lungi dal costituire una esuberanza di vita infinita, trova la sua negazione dialettica nella creaturalità, ossia nella natura mortale dell'uomo. Di fronte alla morte, all'esposizione del corpo alla mortalità, tutto – la libertà stessa, il sapere, l'individualità – perde di senso, tutto diventa uno «sfizio».

Se la vita umana è una continua esposizione al *Ganz Andere*, la scuola, organizzando in modo più o meno ordinato l'incontro con l'alterità e con il nonsenso, sembra essere l'unico spazio in cui disambientamento e controllo, libertà e individuazione possono coesistere. La scuola, e, ovviamente, – si sarebbe tentati di chiudere – la scrittura.

«Con l'orrenda minuzia di chi si sveglia o muore»

Volontà di capire e tema della morte in Giovanni Raboni

Sebastiano Dorich

In *La provocazione centrista*, un intervento poi raccolto in *Poesia degli anni sessanta*, Raboni ha definito la poesia uno «strumento di conoscenza integrale della realtà».[1] Affermazione che trova riscontro in una lettura delle poesie del nostro autore intesa a mostrare come il principale movente di molti testi sia proprio un'esigenza di chiarificazione e di conoscenza, che potremmo in sintesi chiamare *volontà di capire*. Nelle pagine che seguono analizzerò le manifestazioni di tale proposito conoscitivo sul piano linguistico e su quello tematico, limitandomi ad alcuni elementi paradigmatici: il campo semantico della precisione, le indicazioni di misura o di valore; i riferimenti all'analisi e al processo conoscitivo; la collocazione precisa nello spazio; la ricorrenza di situazioni di indagine o d'inchiesta. Si dirà subito che questi elementi non dovrebbero essere studiati autonomamente, ma nella loro interazione dialettica con altri di segno opposto, parimenti presenti nelle poesie di Raboni: come, ad esempio, le situazioni oniriche o allucinate e le formule approssimative o dubitative; e tenendo conto che una logica rigidamente oppositiva non sarebbe idonea all'analisi di questa contrapposizione. Spesso i rapporti tra gli elementi eviden-

[1] Ora raccolto, come tutto *Poesia degli anni sessanta*, in G. Raboni, *L'opera poetica*, a cura di R. Zucco, Milano, Mondadori, 2006, pp. 238-246: p. 241; d'ora in poi *Op*.

ziati vengono sfumati o ribaltati, la presenza di elementi discorsivi e concettuali legati alla precisione e alla misura determinando così l'assenza di (o la mancata) conoscenza, le situazioni più "crepuscolari" ed estranee al controllo conscio e diurno della ragione – una su tutte: il sogno – prestandosi a ospitare inedite opportunità di chiarificazione.[2] Per ragioni di spazio, a questi esiti accennerò solo brevemente.

L'ipotesi di lavoro è dunque che in molta della poesia di Raboni venga messo in scena un qualche tentativo di comprensione della realtà attraverso gli strumenti della ragione (analitica, metodica, puntuale); ma anche, che questi tentativi rimangano irrisolti, ne vengano mostrati fallimenti e contraddizioni. Successivamente tenterò di spiegare come tale dialettica sia da correlare a una volontà di razionalizzazione "originaria": quella che in Raboni tenta di opporre l'ordine e la misura a quanto di più estraneo ci sia dal controllo umano: la morte. Per ultimo, sosterrò che la costituzionale impossibilità di successo di questa spinta razionalizzatrice contribuisca a determinare la natura stessa della poesia di Raboni: sempre aperta, inconclusa, oppure, per utilizzare una categoria proposta da Rodolfo Zucco nella sua introduzione all'*Opera poetica*, transitiva.

Iniziamo il nostro percorso da quella che Andrea Zanzotto ha chiamato «l'ansia di una *conoscenza* approfondita della realtà politico-economica»,[3] che interessa in particolar modo il libro che più direttamente affronta questo aspetto della Milano del dopoguerra: *Le case della Vetra*.[4] Gli anni della sua composizione (1955-1965) sono infatti gli anni del "miracolo italiano" e del boom economico. Sono anche gli anni in cui Raboni ha lavorato come legale e amministratore delegato: spesso, chi prende la parola in *Le case della Vetra* è coinvolto in prima persona nelle dinamiche economiche e finanziarie legate allo sviluppo. La denuncia degli abusi dell'economia rampante è quindi frutto di una problematicità e un conflitto interni al soggetto poetico stesso. Da ciò deriva l'«ansia di conoscenza» di cui parla Zanzotto, costretta però a

[2] Ovviamente, il portato euristico del sogno in letteratura è ben noto, e non mi interessa sostenere alcuna originalità di Raboni in questo senso. Tuttavia, apprestandoci ad un'analisi come quella qui proposta, che necessariamente pone l'accento sulla conseguenze conoscitive degli elementi testuali riconducibili ad un atteggiamento preciso e razionale, bisogna tener presente, come indicazione di metodo, il fatto che la razionalità non determini necessariamente la conoscenza e l'irrazionalità non la escluda; e ciò affinché non si certifichi frettolosamente il successo del proposito conoscitivo in ogni testo dove si incontrino elementi legati alla precisione e alla razionalità.

[3] A. Zanzotto, *Per Giovanni Raboni* (*Op*, pp. XI-XVIII: p. XI), corsivo mio.

[4] G. Raboni, *Le case della Vetra* [1966], in Id., *L'opera poetica* cit.; d'ora in avanti *CV*.

scontrarsi con l'oscurità di un sistema che sembra superare ogni possibilità di comprensione.

> Di gente ricca solo
> coi bachi e le filande credo
> non ci sia più nessuno: ma una volta
> nel Comasco o a Bergamo, da dove
> viene la mia famiglia,
> molte fortune si contavano a gelsi
> o con quante ragazze venivano a filare
> i bozzoli scottati per ammazzare le farfalle
> nelle fredde officine. Se penso
> a chi è la gente ricca adesso, a cosa
> gli costa il capitale, alla fatica
> che fa per arrivare dove crede
> d'essere molto in alto,
> mi convinco che tutto si complica, anche il male.
> Una volta le colpe dei padroni
> erano così semplici: chi sfrutta
> il prossimo e lo paga troppo poco
> non può far peggio. Ma adesso, chi sarà
> che sbaglia? Chi vuol troppo, chi approfitta
> della povera gente?
> Forse ogni cosa è proprio da rifare,
> l'ingiustizia è nell'aria. Il padrone
> d'oggi, il consiglio d'amministrazione
> o il gruppo di maggioranza, è un peccatore
> un po' troppo sui generis per me... (*CV*, *Una volta*)

Osserviamo nel testo la definizione di una contrapposizione tra passato e presente («ma una volta» v. 3, «adesso» v. 10, e, a ribadire, ai vv. 15 e 18). Il sistema socioeconomico precedente al boom viene descritto come più semplice, la possibilità di comprenderlo viene esemplificata dalla possibilità di *contare* i filari e i lavoratori facenti capo a un proprietario;[5] il modo con cui questo passato viene rievocato assume toni nostalgici. Al contrario, l'ordine vigente sfugge alla comprensione, si smaterializza e distanzia la causa dal suo effetto, confondendo le acque e rendendo più difficile attribuire le colpe a un *padrone*, la cui funzione di sfruttatore permane, ma spersonalizzata nei gruppi di maggio-

[5] Il campo semantico del contare tornerà anche in *I morti e i veri* (*CV*), sempre nella rappresentazione di una possibilità di comprendere e fare presa sul reale riferita al passato: «oscuri / antenati lombardi / controllavano il conto delle uova / e dei formaggi: usando astuzia, e quantità / di penne d'oca» (vv. 15-19).

ranza e consigli di amministrazione. Di fronte a un presente sempre più caotico e a causa del sistema socioeconomico il soggetto si vede privato della sua capacità di comprendere immediatamente, con la facilità di un conteggio, la realtà, e rimane immerso nelle proprie domande: «Ma *adesso*, chi sarà / che sbaglia?» (vv. 18-19). Il gergo dell'economia viene accolto in poesia, e attraverso di esso, con una strategia comune anche al Raboni di *Ultimi versi*,[6] che punta a fare uso di un linguaggio specifico per farne esplodere dall'interno le contraddizioni, viene disvelata la natura irrazionale del sistema di cui è espressione. Irrazionalità che sta alla base della sua incomprensibilità e che produce ossimori e paradossi come: «plusvalore / negativo» e «direttore / delle imposte indirette...» (*CV*, *La riunione ristretta*).[7] Il cambiamento indotto dall'economia investe la città nella sua interezza, ogni sua realizzazione materiale ripropone la contrapposizione tra un passato che era conoscibile e un presente fuori dalla propria portata: in *Il catalogo è questo*[8] ad esempio, le prostitute milanesi dei quartieri non ancora interessati dal risanamento e dalla modernizzazione finanziaria, fossili di un passato ormai morente, possono essere catalogate e conosciute, mentre le ragazze che animano il mondo della nuova economia sfuggono alle possibilità conoscitive dell'io e «salgono ridendo con gente incappucciata / nelle chiare autoblinde...» (vv. 11-12). Anche la geografia urbana è pienamente investita da tale processo, e da ciò derivano i numerosi esempi testuali in cui precisione spaziale e toponomastica diventano centrali: l'io cerca di ancorarsi ai nomi dei luoghi che sente prossimi a scomparire, oppone alla forza caotica e distruttrice del «morso dei capitali» (*CV*, *Dalla mia finestra*, v.7) la propria capacità di comprensione e catalogazione geografica, di cui andranno ricercate le tracce nei testi, sotto forma di toponimi, indicazioni di misura, termini tratti dal lessico della geometria, mappature, deittici spaziali. Sono tutti elementi cospicuamente presenti in *Città dall'alto*, l'unico testo dove questa volontà razionalizzatrice sembra avere successo, riuscendo a padroneggiare lo spazio cittadino, a ordinarlo «come in una mappa» (v.

[6] In quel caso l'operazione verrà compiuta assumendo il lessico della propaganda berlusconiana. Cfr. D. Podavini, *Ricezione ed elaborazione della retorica politica contemporanea: il caso della poesia dell'ultimo Raboni*, in «Between», IV, 7, maggio 2014.

[7] Con *enjambement* che in entrambi i casi mette in risalto la mancanza di nesso logico tra le due componenti del sintagma nominale.

[8] Il titolo è ripreso da alcuni versi del libretto di Lorenzo Da Ponte per il *Don Giovanni* di Mozart: «Madamina, il catalogo è questo / delle belle che amò il padron mio; / un catalogo egli è che ho fatt'io: Osservate, leggete con me» (cfr. *Op*, p. 1448).

13). Tuttavia, si potrà subito notare come l'ambientazione sia straniata temporalmente e nel finale si riveli legata a un'epoca passata («lì, tra quattrocento anni / impiantano la ghigliottina», vv. 21-22), e che la città rappresentata non sia Milano, sede dei conflitti di cui abbiamo detto, ma Lucca (cfr. *Op*, pp. 1452-1453). La capacità della ragione di fare presa sulla realtà è anche in questo caso limitata a un tempo passato e a un luogo periferico rispetto ai mutamenti che cambiano in profondità la società italiana in quegli anni.

Allargando la lettura dei testi di *Le case della Vetra* possiamo vedere come, in due poesie situate in sequenza, in concomitanza con la presenza della contrapposizione passato-presente possiamo trovare un riferimento alle radici familiari dell'io (che in entrambi i casi corrispondono anche a quelle dell'autore).[9]

> [...] Quella sera
> mio nonno scese in giardino come sempre
> a finire il virginia. A Bergamo
> è già freddo fra gli alberi. Pensava
> al secco e alla grandine, ai raccolti perduti,
> alla fine del mondo ormai sicura
> dopo tanti disastri e incertezze
> nelle stagioni. (*CV*, *Annata cattiva*, vv. 4-11)

> [...] ma una volta
> nel Comasco o a Bergamo, da dove
> viene la mia famiglia [...] (*CV*, *Una volta*, vv. 3-5)[10]

La nostalgia del passato che abbiamo visto comparire nei testi di *Le case della Vetra* andrà quindi riferita non solo a un generico io, ma ad una borghesia lombarda di antico corso, raccontata nelle due poesie citate, che, scalzata da nuovi esponenti del ceto borghese nella corsa allo sviluppo economico post-bellico, si ritrova, privata del suo prestigio, a rimpiangere il passato e a non riuscire a comprendere i meccanismi della nuova economia.

Un'ultima osservazione: la mortificazione delle facoltà conoscitive dell'io che abbiamo fin qui osservato è anche, paradossalmente, uno degli elementi che ne permettono la sopravvivenza in età di ritiro del "mandato sociale":

[9] Raboni è nato «da una famiglia "di Milano da generazioni, però con ascendenze un po' più lontane, bergamasche e lombarde"» (cfr. *Op*, *Cronologia*, p. LXVII).

[10] Si noti anche come in entrambi i casi già il titolo tematizzi la dimensione temporale.

> l'opzione per un'autenticità immediata, perdurando la coscienza della marginalità e le condizioni che avevano generato la vergogna della poesia, non può non risolversi in una nuova forma di sordina. Questa volta però il tono non è smorzato da un abbassamento teatrale, ma da un indebolimento del soggetto lirico, visibile ad ogni livello del testo.[11]

Vediamo ora brevemente un altro esempio, tratto da *Cadenza d'inganno*,[12] al fine di chiarire ulteriormente come la volontà di conoscere possa manifestarsi nella poesia di Raboni. Si tratta di una poesia appartenente alla sezione *Inchiesta*, in cui si racconta la ricerca del protagonista di chiarimenti riguardo alla relazione intercorsa tra alcune figure del suo passato famigliare. L'identità degli antenati, il motivo della ricerca e la natura di questa relazione non vengono mai dichiarate esplicitamente nel testo, ma sono solo oggetto di allusione. Dopo aver posto alcune domande a una propria parente, senza scoprire molto, il protagonista ottiene da lei una vecchia fotografia di famiglia che sembra metterlo sulla via della scoperta:

> Color seppia. 9 x 16. Spessore 2 mm. Penso
> ingrandimenti progressivi, reticoli, lo sfondo
> che si schiarisce, si sgrana, ho
> una lente quadrata per francobolli, una
> lampadina mignon da 25 candele, l'ombra
> cade dalla parte sbagliata, l'occhio che mi balla sempre un po' a
> quest'ora. (*Ci*, *ore 23*)

Possiamo subito ricondurre alla volontà di capire la sequenza di affermazioni fattuali con cui il testo si apre, l'utilizzo di misure, cifre e simboli matematici, e la presenza di due utensili che rendono più precisa l'indagine (la lente per francobolli e la lampadina). Il testo sembra quindi aprirsi con i migliori auspici, la ragione si presenta munita di tutti i propri strumenti. Eppure, in chiusura, la risposta sfugge, la ricerca non va a buon fine; per ragioni esterne («l'ombra» che cade dalla parte sbagliata) e interne al soggetto («l'occhio» che balla). Inoltre, si noti, al fallimento della ragione corrisponde la "slabbratura" della misura del verso, che si allunga, perdendo compattezza e avvicinandosi alla prosa. Quella di *Inchiesta* è una situazione che si ripresenta in molti testi: elementi riconducibili a un'istanza razionalizzatrice, come quel-

[11] G. Mazzoni, *La poesia di Raboni*, in «Studi novecenteschi», 43-44, 1992, pp. 257-299: p. 275.

[12] G. Raboni, *Cadenza d'inganno* [1975], in Id., *L'opera poetica* cit.; d'ora in poi *Ci*.

li qui esposti, si oppongono ad altri che tendono invece al fallimento delle ricerche della ragione e a spinte irrazionali. Insomma, vengono messe in mostra, fino a diventare oggetto stesso della poesia, le difficoltà connaturate al processo conoscitivo, la resistenza che la realtà sembra opporre a ogni nostro tentativo di comprenderla.[13] Spesso il testo ci porta da una situazione di certezza a una di dubbio: se consideriamo le indicazioni di misura espresse in cifre in *Le case della Vetra*, *Cadenza d'inganno* e *Nel grave sogno*,[14] vediamo come in tutti i casi (pochi e perciò rilevati) – ovvero *Album dei ricordi di guerra*, *Figure nel parco*, la terza parte di *Inchiesta* e l'undicesima di *Il più freddo anno di grazia* – esse appaiano nel primo o al massimo secondo verso di un nuovo momento testuale, sia esso l'inizio di una poesia o di una nuova strofa (è il caso di *Figure nel parco*). In questo modo, testi che si aprono con affermazioni oggettive, illusori successi della ragione, sfociano poi in esiti allucinati o onirici, in fallimenti della volontà di capire, mostrando così lo spazio intermedio tra dubbio e chiarezza, la zona grigia nella quale si muove la coscienza umana. Sono queste, assieme ad altre, come ad esempio *Perizia* e *Suicidio in infermeria* (*CV*), *Notizie false e tendenziose* (*Ci*) e *Una fiaba* (*Ngs*), poesie dove «l'irreprimibile tensione razionale arriva a tematizzarsi nel motivo dell'indagine sia privata che pubblica, della quale tuttavia non si celano difficoltà, incongruenze, insabbiamenti che tentano talvolta lo stesso io poetante»,[15] dove elementi come quelli che abbiamo indicato si scontrano e interagiscono con tendenze ad essi contrarie, rendendo così il testo un campo tensivo dove forze antitetiche si contrappongono senza giungere a una conciliazione definitiva.

Passiamo ora a un argomento diverso, ovvero l'uso del gergo contabile in alcuni testi di *Parti di requiem*, di cui più avanti chiarirò le connessioni con quanto detto sopra.

> Se è di questo che parliamo, e se è così
> che continuano a vivere – nei morsi
> d'ossido alla lamiera, o come muffa
> lambendo le bottiglie –
> hai ragione: si sprecano soldi. Ma sul conto dei morti

[13] Ciò contribuisce a far sì che «ciò che i lettori apprezzano [nei testi di Raboni] è soprattutto il realismo esistenziale, cioè la capacità di costruire un modello plausibile e serio di personaggio-uomo»: G. Mazzoni, *Per una storia di Raboni*, in «Allegoria», 49, 2005, pp. 119-124: p. 124.

[14] G. Raboni, *Nel grave sogno* [1982], in Id., *L'opera poetica* cit.; d'ora in poi *Ngs*.

[15] C. di Franza, *«Cadenza d'inganno» di Giovanni Raboni: saggio di edizione critica e commentata*, in «Ermeneutica letteraria», 2005, pp. 135-166: p. 137.

si tramandano ancora altre notizie:
come se rimanessero vicini
ai loro corpi, incerti, diffidando
di una provvisoria corruzione,
aspettando segnali... E allora vedi
che i conti tornerebbero, più in là. (*Ci*, *Quadratura*)

Cerchiamo di parlare
in due minuti, mentre qualcuno aggiusta
le tende alle finestre e gli amici
sono già per le scale. Sempre c'è
poco tempo quando dobbiamo fare
i conti con i morti. E così dico
a mia madre di aver pazienza – a lei
che vicina a morire, ancora
vuol sapere com'era la mia cena... (*Ci*, *Creditori*)

Questi i due testi che aprono la sezione *Parti di requiem*, dedicata alla morte della madre dell'autore. Secondo Zucco il titolo *Quadratura* «è utilizzato nell'accezione della contabilità: "l'operazione di fare quadrare un conto, un calcolo e, in partic.[olare], un bilancio"» (*Op*, p. 1474). E in effetti molti sono i termini che fanno capo a questo campo semantico: in *Quadratura* «soldi» al v. 5, «conti» al v. 11 (che riecheggia anche in «conto» al v. 5, usato con un'altra accezione, ma che, all'interno del luogo comune, «sul conto dei morti / si tramandano ancora altre notizie» vv. 5-6, appartiene agli usi figurati del significato "economico" di conto);[16] in *Creditori*, oltre al titolo, nuovamente «conti» al v. 6. Come a suo tempo notato da Piergiorgio Bellocchio, affrontando in questa sezione il suo rapporto con la madre defunta e con i morti in generale, Raboni sceglie di usare un lessico tratto dalla prosa tecnica della contabilità come "correttivo" per raffreddare l'argomento ed evitare un'eccessiva enfasi lirica, secondo una tattica impiegata costantemente, dove elementi di segno opposto tendono «alla vicendevole smorzatura o elisione»:[17] «il passaggio a uno stile più basso in coincidenza con l'elevazione dell'argomento, della tensione, preserva dai rischi dell'eloquenza o del patetismo; e nello stesso tempo serve a sottolineare il reale pathos, la reale tensione, che lo stile nobile della tradizione letteraria non riesce più a esprimere».[18]

[16] Cfr. 'Conto', in Vocabolario Treccani, s.v.

[17] P.V. Mengaldo, *Giovanni Raboni*, in Id., *Poeti italiani del Novecento*, Milano, Mondadori, 1978, pp. 985-988: p. 986.

[18] P. Bellocchio, *L'itinerario poetico di Raboni* [1974-1975], in Id., *L'astuzia delle*

Questo scontro tra finalità liriche e linguaggio prosastico è presente in modo pervasivo nell'opera del nostro autore. Consapevole di essere irrimediabilmente invischiato nel proprio tempo presente, dominato dalle logiche del profitto e da uno sguardo sospettoso verso ogni attività improduttiva, il poeta, improduttivo per eccellenza, vive un disagio e un conflitto interiore che tenta di risolvere, senza riuscire però ad arrivare a un risultato pacificato. Le tensioni e le contraddizioni che oppongono pratica poetica e società rimangono ben vive e visibili all'interno del testo, ad esempio quando Raboni tenta di legittimare la pratica lirica del dialogo con i propri morti attraverso il gergo tratto dal mondo dell'economia, oppure quando il rapporto con i morti non viene affrontato di per sé, ma partendo da uno spunto di natura economica o pratica: *Quadratura* allude quindi a delle spese necessarie («hai ragione: si sprecano dei soldi», v. 5), forse quelle per il mantenimento della sepoltura o quelle per gli onori funebri; in *La commemorazione dei defunti* (*CV*) il pretesto è la lettura del giornale; in *Il cotto e il vivo* (*CV*) la decennale riesumazione delle salme per liberare spazio nel cimitero;[19] in *Racconto d'inverno* (*Ci*) la necessità metaforica, pur riferita a un tu femminile, dal sapore tecnico, quasi militare, di «ristabilire quota zero» (*1*, v. 29; *2*, v. 8). Per legittimare un tema lirico come la morte, il poeta lo affronta schermandosi con le logiche del profitto e i loro linguaggi impoetici.[20] Numerosi altri luoghi della produzione raboniana, anche solo rifacendoci al suo primo periodo, certificano l'avvenuto assorbimento delle istanze della tecnica e dell'economia all'interno della psiche individuale: lo sguardo che osserva dalla finestra e vede «le misure della notte» e «il protocollo dei marmi»[21] (*CV*, *Dalla mia finestra*, vv. 1 e 3), quello che vede i loculi funebri come la «mesta / schiodatura delle cassette di sicurezza» in un caveau (*CV*, *La commemorazione dei defunti*, vv. 20-21), una possibilità di comunicazione con il prossimo vista come una «transazione» (*CV*, *Au bord du lac*, *2*, v.13), una libreria descritta come un «grande scher-

passioni 1962-1983, Milano, Rizzoli, 1995, pp. 116-128: p. 120.

[19] Zucco la definisce una «poesia "sepolcrale" nell'accezione foscoliana, trattandosi di versi occasionati da un provvedimento amministrativo» (*Op*, p. 1454).

[20] Possiamo scorgere il conflitto interiore riguardo alla pratica del colloquio con i propri morti, così impellente per l'io ma guardata con sufficienza e sospetto dalla società produttiva e del consumo, in questi versi di un altro testo di *Parti di requiem*, *Troppo poco profondo*: «A cosa / serve, vorrei sapere, chi ha tempo / d'interrogarli? Se in alto, sulla sabbia, / reclamano pale, secchielli, / si mettono a scavare» (vv. 11-15).

[21] Secondo Zucco «l'immagine nasce dall'associazione delle linee orizzontali disegnate dai marmi sui muri dei palazzi alle linee di un foglio protocollo» (*Op*, p. 1439).

mo millimetrato»[22] (*Ngs*, *L'appartamento*, *2*, v. 4). L'intellettuale che si autogiustifica, quindi, lo fa allineandosi alle ragioni della società in cui vive. Non è tuttavia un allineamento totale e acritico, come abbiamo già detto, ma problematico, poiché, lasciando scontrare linguaggi ed atteggiamenti impoetici con temi eminentemente lirici, fa apparire «nella struttura formale la doppia contraddizione tra l'esigenza [delle manifestazioni letterarie e artistiche] di porsi come valori autentici e la negazione di tale pretesa opposta dalla società dell'alienazione e del consumo, dove l'autentico non può aver corso».[23]

Per comprendere meglio l'utilizzo di registri e gerghi prosastici come quelli appena considerati ci può essere utile un autocommento di Raboni riguardo l'inserimento di un articolo del Codice di procedura civile come epigrafe alla terza sezione di *Le case della Vetra*: «l'altra suggestione è quella del linguaggio giuridico, da codice civile, cioè l'immettere nella poesia la precisione e anche la spersonalizzazione, se si vuole, di un linguaggio così freddo: è l'andare della poesia verso la prosa» (*Op*, p. 1452). È da notare come venga attribuita al linguaggio giuridico, e ai linguaggi prosastici in generale, la qualità della *precisione*. In effetti questi gerghi possiedono una precisione connotativa e denotativa estranea a gran parte del lessico della tradizione poetica; ed è proprio da essi che provengono molte delle "spie" della volontà di capire che abbiamo evidenziato, come ad esempio i termini del lessico geometrico di *Città dall'alto* o le indicazioni di misura di *Inchiesta*. Se proseguiamo quindi lungo questa traccia, accostando precisione e prosasticità, possiamo notare una situazione ricorrente. Il tema della morte, infatti, appare spesso a stretto contatto con gli utilizzi di lessici prosastici e "precisi", con gli elementi che svelano l'approccio razionalizzante che anima questa poesia. Questa compresenza potrà essere spiegata semplicemente, e non senza ragione, facendo riferimento all'ubiquità del tema della morte nell'opera di Raboni; tuttavia, credo che essa, se osservata attentamente, possa rivelarsi più significativa di una semplice coincidenza. Prima di continuare, solo alcuni esempi (ma la lista potrebbe essere più lunga) di questi contatti tra morte e razionalità, tra morte e precisione. *Perizia* (*CV*), *Inchiesta* (*Ci*) e *Notizie false e tendenziose* (*Ci*) sono testi accomunati da una situazione di indagine e dalla tematizzazione di una morte o dalla ricorrenza di figure di defunti, in *Suicidio in infermeria* (*CV*) al conseguimento di una morte

[22] Sempre Zucco: «il comparato sarà la parete occupata dalla libreria, il comparante un foglio di carta millimetrata» (*ivi*, p. 1543).

[23] P. Bellocchio, *L'itinerario poetico di Raboni* cit., p. 127.

che viene definita «specifica» corrisponde un aumento di chiarezza e un acuirsi dello sguardo («raggiungere a tastoni / il bianco della lampada, inforcare gli occhiali / per dar la caccia a un'altra morte, più vicina, specifica», vv. 9-11); in *Le consegne* (*CV*) dove, oltre al tono da perizia o rapporto d'indagine e alla comparsa di una «calcolatrice» al v. 5, della scena del suicidio viene detto che «non c'è un atomo fuori posto» (v. 6). In *Una fiaba* (*Ngs*) un'uccisione viene eufemisticamente descritta così: «Intanto qualcuno con qualcuno fa festa, / gli conta le vertebre una a una» (vv. 20-21). In *Luna* (*Ngs*), «a ventimila millimetri d'altezza»[24] l'io esce «a fare quattro passi in direzione della morte» (vv. 7 e 10). In *Bambino morto di fatica ecc.* (*CV*) la prima delle quattro morti descritte avviene «minuziosamente arrestando / i battiti del cuore / per infarto» (vv. 9-11). Infine, in uno dei testi cardine dell'intera produzione raboniana, *Come cieco, con ansia...* (*Ci*), al verso 7 si legge «con l'orrenda minuzia di chi si sveglia o muore».

Per comprendere meglio le motivazioni di questo ripetuto incontro tra elementi precisi e elementi luttuosi, potrà essere utile percorrere una pista suggerita da Vittorio Sereni in uno scritto posto a prefazione della prima edizione di *Il più freddo anno di grazia* (che sarebbe poi diventato una delle sezioni di *Nel grave sogno*).[25] Sereni nota che, in *Jubilate agno* (*Ci*), l'elenco delle attività compiute dalla «gatta Cipolla» si conclude così: «Perché neutralizza il diavolo, che è la morte, dandosi da fare con la vita» (v. 12), e che la locuzione "darsi da fare" appare anche in un altro testo, il terzo di *Il più freddo anno di grazia*:

> Dai numeri, da due numeri, adesso, *pretendi di capire*:
> i tre cuccioli albini di leone
> nati ieri in Australia,
> la gatta albina di tua figlia
> trovata morta stamattina sotto un albero, nel giardino: quelli

[24] Dove bisognerà notare l'esasperazione della precisione nell'indicazione dell'altezza (che corrisponde ai normalissimi venti metri della finestra di un palazzo urbano) attraverso la scelta di un'unità di misura inusuale per questo tipo di referente. È quanto accade anche in un testo che appare nell'autoantologia *A tanto caro sangue*, uscita nel 1988, *Segreti d'ufficio*: «Sì – ma un paio di cose / un giorno o l'altro le dovrò sapere: / il profilo del banco, lo spessore del cuoio, / la sezione dei chiodi e delle spine, / la portata (in millimetri cubi/giorno) dei condotti / che raccolgono il siero... // A me puoi dirle, siamo tra morti». In entrambi i casi mi sembra che questo tipo di soluzione risulti straniante e metta in evidenza l'uso delle indicazioni di misura. Inoltre, andrà notato che anche in questo testo precisione e morte entrino a stretto contatto.

[25] Si tratta di *A partire dal vissuto*, in G. Raboni, *Il più freddo anno di grazia*, Genova, San Marco dei Giustiniani, 1978, pp. 7-11. Oggi il testo si legge in V. Sereni, *Poesie e prose*, Milano, Mondadori, 2014, pp. 1111-1115.

di poca vita, dicono, questa assassinata.
Ti dai da fare, moltiplichi, dividi
bianco con bianco, minaccia con sventura.
(*Ngs*, *Il più freddo anno di grazia*, *3*, corsivi miei)

Lo sforzo e la pretesa di capire attraverso gli strumenti della ragione («moltiplichi, dividi») vengono descritti come un "darsi da fare"; darsi da fare che, continuando il parallelo con *Jubilate agno*, sarebbe un modo per neutralizzare la morte. Sempre riprendendo le parole di Sereni, la volontà di darsi da fare, di esorcizzare la morte, sarebbe riscontrabile anche nel tentativo di decifrare gli enigmi della storia, della realtà, sforzo che Raboni, come abbiamo potuto vedere, intraprende ripetutamente: «in Raboni, [...] gli oggetti sono lì nel loro enigma, nel loro indecifrato senso incombente. Si tratta di decifrarli fino al punto in cui sono loro, gli oggetti, a dettare a noi la loro parola nascosta articolandola in situazioni piuttosto che a farla esplodere in illuminazioni».[26] Che uno dei moventi della poesia di Raboni sia quello di decifrare gli enigmi della realtà potrà trovare ulteriore conferma in queste parole, tratte da *Divagazioni metriche*, uno scritto raccolto in *Poesia degli anni sessanta* dove, recensendo la traduzione del *Faust* di Fortini, Raboni afferma che «il cosiddetto testo originale è, infine, un oggetto che chiede di essere conosciuto e criticato perché sia poi possibile *descriverlo* a parole, proprio come le parti di realtà coinvolte in una poesia sono – prima che il coinvolgimento abbia luogo – un testo da decifrare» (*Op*, pp. 406-411: p. 406). Appare così naturale che i testi tendano ad articolarsi in situazioni di indagine, a rappresentare la dialettica tra la chiarezza e il dubbio, a utilizzare gerghi prosastici e precisi: il tentativo di decifrazione si realizza così sotto forma di una misura, un calcolo, una conta, una perizia. La pratica della scrittura rappresenterebbe quindi un "darsi da fare" con la vita e con la decifrazione dei suoi enigmi, al fine di neutralizzare la morte, opponendo alla sua natura, irrazionale e fuori dalla portata del controllo umano, delle certezze, un'organizzazione razionale della realtà. Ma, proprio nel momento in cui si tenta di esorcizzarla, la morte viene tirata in ballo. Ogni tentativo di decifrazione fa quindi necessariamente trasparire l'idea della morte, anzi, si tinge tanto più di tinte funeree quanto il suo scopo è proprio quello di "tenerla a bada". La morte emerge nei passi dove si tenta di misurare e contare, di precisare e di conoscere, perché è proprio il suo pensiero, la sua avvertita incombenza a dare il la a questi tentativi. A buon diritto

[26] *Ivi*, p. 1113.

quindi, in *Come cieco, con ansia...*, la minuzia viene definita «orrenda», attribuita a «chi muore», – nel senso di chi è mortale, chi incessantemente si trova di fronte lo spettro della morte. Come sostiene Maurizio Cucchi, la «minuzia [...] conserva, cioè, specie nei versi e nelle poesie più belle, qualcosa di misterioso e cupo, qualche vago sentore di minaccia, il presagio di una fine»,[27] la propria fine appunto: la morte.

Sempre Cucchi, riferendosi a *Cadenza d'inganno*, ha colto il legame che in Raboni lega il tentativo di conoscenza della realtà al sentimento della propria finitezza, affermando che «se un qualche fantasma di morte percorre dalla prima all'ultima pagina il libro, lo scuote nel suo incessante tentativo di portare alla coscienza, sia pure oscuramente, l'arrovellarsi delle cose».[28] Il tentativo di fare i conti con la morte attraverso la conoscenza della realtà e la decifrazione dell'enigma che essa costituisce per l'uomo raggiunge il suo punto estremo quando l'oggetto che si vuole razionalizzare o misurare è la morte stessa. L'opposizione alla morte raggiunge il suo apice, diventa un inane sforzo di controllo, tentativo di imporre ordine, razionalità e definitezza a ciò che più di tutto è irrazionale, indefinito, fuori dal controllo umano. Si tratta di una tendenza, da far risalire anche all'educazione dell'autore, connaturata all'illuminismo lombardo, a imporre il dominio della ragione anche oltre il suo limite, come se davvero fosse possibile morire «con orrenda minuzia», o arrestare «minuziosamente» i battiti del proprio cuore. È questo un tentativo esposto in tutta la sua paradossalità,[29] che rimane irrisolto, fallimentare, e tuttavia più volte intrapreso. Anche in virtù di questa mancata conciliazione, del ripetuto *fallimento* del tentativo di controllare la morte con gli strumenti della ragione, la trattazione dei temi mortuari riesce in Raboni a evitare l'elegia, a rivelare il proprio oggetto nella sua più cruda realtà, libera da ogni estetica – per parafrasare l'ultimo verso di *Parti di requiem*.

In conclusione, si può affermare che molta della poesia di Raboni, anche quella apparentemente più distante da considerazioni funebri, sia davvero un oggetto mai definitivo, che può realizzarsi solamente nella sua contingenza, un *tentativo*,[30] e specificamente, un tentativo di

[27] M. Cucchi, *Giovanni Raboni*, in «Belfagor», 3, 31 maggio 1977, pp. 523-542: p. 536.

[28] *Ivi*, p. 537.

[29] E forse un filo di amara ironia si può leggere in *Bambino morto di fatica ecc.* quando morire arrestando minuziosamente i battiti del cuore viene definito «tipico dei grandi» (v. 11).

[30] Non a caso, una delle metafore usate dallo stesso Raboni per descrivere il proprio proposito di scrittura poetica è quella del testo tradotto, ovvero un testo che ri-

tenere a bada il pensiero della morte attraverso la decifrazione della realtà, la conoscenza, la "formalizzazione dell'informale" – per usare un'espressione già utilizzata dalla critica raboniana.[31] Non per questo bisognerà assegnare a una Morte vista come entità astorica e archetipica il monopolio sulla formazione dell'atteggiamento poetico di Raboni, a maggior ragione considerato che stiamo trattando di un autore così attento a evitare l'autoreferenzialità del testo, a intraprendere un dialogo con la propria contemporaneità, anche attraverso gli spunti forniti dalle contingenze storiche; un autore in cui davvero ogni pretesa poetica, per parafrasare il titolo dell'intervento di Sereni, parte dal vissuto. Si è trattato piuttosto, partendo dal dato che certifica la presenza all'interno dell'opera di rappresentazioni della volontà di capire e delle sue spinte razionalizzatrici, di chiarire come queste interagiscano con i riferimenti alla morte. E cioè, facendo sì che ogni tentativo di comprendere la realtà e di formalizzarla attraverso la pratica conoscitiva della poesia si possa far risalire a una volontà di conoscenza originaria, quella che vorrebbe razionalizzare e imporre un controllo alla morte. E anche dall'impossibilità di questo obiettivo, possiamo ora affermare, deriva la continua tensione che innerva la poesia di Raboni e la rende un luogo di scontro di spinte opposte e vicendevolmente contraddittorie.

manda sempre ad altro e che non può trovare una realizzazione perfetta o definitiva, ma può solo sfociare in tentativi. Cfr. G. Raboni, *Divagazioni metriche*, in *Poesia degli anni sessanta* cit.

[31] Cfr. ad esempio F. Magro, *Un luogo della verità umana. La poesia di Giovanni Raboni*, Pasian di Prato (UD), Campanotto, 2008, secondo cui la formalizzazione dell'informale consiste «molto alla grossa, nell'accogliere dentro lo spazio poetico, cioè nell'organizzare formalmente, realtà e linguaggio (o linguaggi) che fino a quel momento ne erano esclusi», p. 17. È questa una categoria riferita al comportamento metrico di Raboni e al suo uso di diversi registri, ma, tenendo conto che quella di "formalizzazione dell'informale" è una definizione che potrebbe benissimo applicarsi a un qualsiasi atto di conoscenza, bisogna sottolineare l'analogia che intercorre tra questi aspetti metrico-linguistici e l'approccio conoscitivo della poesia, come ad esempio segnalato quando si notava che, in *Inchiesta*, al fallimento della ricerca del protagonista corrispondesse uno strabordare della misura del verso nella prosa, e cioè, un allentarsi della forma, un fallimento del tentativo di formalizzazione.

«Nient'altro se non l'asfalto e l'immensità»

Ripetizione e continuità nella *Divina mimesis* di Pasolini

Cesare Pomarici

Nella *Divina mimesis* di Pier Paolo Pasolini l'*Inferno* dantesco costituisce un duplice dispositivo di rappresentazione, che agisce al tempo stesso sia su un piano autobiografico e individuale, sia su uno collettivo e di critica sociale. Nel primo caso, come si tenterà di mostrare, l'*Inferno* rappresenta liricamente il correlativo di una condizione esistenziale di massima solitudine, isolamento, e ripetizione del sé, che tocca per intensità espressiva e per un'involontaria eco testuale quella descritta da Antonio Gramsci – autore imprescindibile per la formazione intellettuale di Pasolini[1] – in alcune delle più significative pagine delle sue *Lettere dal carcere*.[2] Nel secondo caso, che ingloba

[1] A titolo puramente esemplificativo, si legga – oltre a quanto scritto dall'autore nei punti conclusivi della *Libertà stilistica* (in P.P. Pasolini, *Passione e ideologia*, Milano, Garzanti, 1977, pp. 490ss) – il *Piccolo allegato stravagante* che conclude la *Divina mimesis* (P.P. Pasolini, *La divina mimesis*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 91ss; d'ora in avanti *DM*), dedicato alle tre imprescindibili figure dell'apprendistato di Pasolini: Gramsci, Contini, e Longhi.

[2] La numerazione e il testo delle lettere adottata in questo articolo fa riferimento all'edizione integrale A. Gramsci, *Lettere dal carcere 1926-1937* [1996], a cura di A. Santucci, Palermo, Sellerio, 2013. Già dalla prima delle sue missive, quella inviata da Roma a Clara Passarge nel novembre 1926 («gratissimo le sarei se mi inviasse una *Divina Commedia* di pochi soldi»), si intuisce l'importanza che il poema di Dante avrebbe avuto per Gramsci lungo tutto il suo tortuoso trascorso

iperonimicamente il primo, la metafora infernale – nella sua peculiare veste di inferno-città – diventa invece uno strumento di raffigurazione polemica del contesto sociale coevo e, più estensivamente, della cultura omologatrice e repressiva da esso prodotta.[3] In quest'ultimo frangente, inoltre, la configurazione di un *Inferno* dai connotati metropolitani preannuncia – con toni certo più accesi e con minore *levitas* stilistica – quella dell'immaginario massificato, asettico, ed estensivo delle «città continue» tratteggiate da Italo Calvino nelle *Città invisibili*: opera nella quale lo scrittore sembra infatti aver celato – secondo le sue consuete modalità di dissimulazione – un modello urbanistico affine, per più di un aspetto, a quello che caratterizza la città infernale pasoliniana.[4] Non a caso, del resto, dopo le schermaglie degli anni '50-'60 (cfr. *In morte del realismo*, v. 166 «e vi lascia Calvino», vv. 172ss «il suo splendido amore per il mondo / lievitato e contorto dalla favola») e il successivo silenzio critico circa le pubblicazioni di Calvino, Pasolini aveva pubblicato – sulle colonne del «Tempo» (28 gennaio 1973) – una propria recensione delle *Città invisibili*, la quale nonostante una certa concisione argomentativa attesta con chiarezza la possibilità di un riavvicinamento entusiastico all'opera dello scrittore einaudiano («adesso egli mi riappare, non solo vero, ma più vero che mai, col suo ultimo libro, che non solo è il suo più bello, ma bello in assoluto»).[5]

detentivo. A proposito di questa lettera, si veda anche la singolare consonanza con il passo della bancarella di Porta Portese in P.P. Pasolini, *Petrolio*, Torino, Einaudi, 1992, p. 87, dove compare: «un'edizioncina della *Divina Commedia*, dove c'era solo un indizio, cioè una grande orecchia nella pagina dove cominciava il canto XXIX del *Purgatorio*».

[3] Cfr. P.P. Pasolini, *Lettera luterana a Italo Calvino*, in Id., *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976, p. 183: «è cambiato il "modo di produzione" (enorme quantità, beni superflui, funzione edonistica). Ma la produzione non produce solo merce, produce insieme rapporti sociali, umanità. Il "nuovo modo di produzione" ha prodotto dunque una nuova umanità, ossia una "nuova cultura": modificando antropologicamente l'uomo (nella fattispecie l'italiano). Tale "nuova cultura" ha distrutto cinicamente (genocidio) le culture precedenti: da quella tradizionale borghese, alle varie culture particolaristiche e pluralistiche popolari. Ai modelli e ai valori distrutti essa sostituisce modelli e valori propri (non ancora definiti e nominati): che sono quelli di una nuova specie di borghesia».

[4] Le citazioni e i riferimenti alle *Città invisibili* sono tratti da I. Calvino, *Le città invisibili*, Torino, Einaudi, 1972. A proposito di questo possibile piano di lettura delle sue *Città invisibili*, Calvino stesso in un'intervista per il lancio editoriale dell'opera in questione aveva dichiarato: «verso la fine del libro, con *Le città continue* vado sfiorando i temi della futurologia apocalittica» (I. Calvino, *Sono nato in America...*, a cura di L. Baranelli, Milano, Mondadori, 2012, p. 179).

[5] P.P. Pasolini, *La religione del mio tempo*, Milano, Garzanti, 1961, e Id., *La pazienza di un ragazzo ha guidato Italo Calvino nelle città*, in «Tempo», 28 gennaio

Ebbene, proprio entro i suddetti parametri di dialogo intertestuale si soffermerà la presente rilettura critica della "parodia" dantesca di Pasolini, al fine di mettere in luce – secondo gli aspetti caratteristici di ripetizione e continuità che definiscono, in senso forte, l'idea pasoliniana di *Inferno* – i punti di contatto in cui diversi passaggi-chiave della *Divina mimesis* avvicinano – lungo un percorso di suggestioni o di influenze condivise – le pagine qui selezionate delle *Lettere dal carcere* e delle *Città invisibili*.

I. Genesi dell'opera: lo sdoppiamento dei personaggi e l'abbandono del Gramsci-Virgilio

Nei primi anni '60, dopo un lungo percorso di studio e rielaborazione dell'opera di Dante,[6] Pasolini decise di abbozzare – in chiave scopertamente autobiografica – una riscrittura in prosa della Divina Commedia.[7] Nei suoi progetti originari – complice il rinnovato fermento speri-

1973 (ora in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di W. Siti e S. De Laude, Milano, Mondadori, 1999, vol. 2, pp. 1724-1730). Prima dello scritto in questione, l'ultimo intervento in cui Pasolini aveva contrastato – in campo socio-linguistico – le posizioni sostenute da Calvino risaliva a *Diario linguistico*, in «Rinascita», 6 marzo 1965 (ora in Id., *Empirismo eretico*, Milano, Garzanti, 2000, pp. 36-48). Sul rapporto tra Pasolini e Calvino, si leggano ad es. G. Bertone, *Italo Calvino. Il castello della scrittura*, Torino, Einaudi, 1994, pp. 79-86; M.A. Bazzocchi, *Pier Paolo Pasolini*, Milano, Mondadori, 1998, pp. 62-67; C. Benedetti, *Pasolini contro Calvino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998 pp. 9-60; N. Scaffai, *La regola e l'invenzione. Saggi sulla letteratura italiana nel Novecento*, Firenze, Le Monnier, 2007, pp. 221-235; R. Contu, *Anni di piombo, penne di latta (1963-1980. Gli scrittori dentro gli anni "complicati")*, Passignano, Aguaplano, 2015, pp. 17-60; V. Celotto, *Restare dentro l'inferno. Pasolini, Calvino e la letteratura popolare*, in «Paragone Letteratura», 126/127/128, 2016, pp. 149-167.

[6] W. Siti – nel saggio *Descrivere, narrare, esporsi* (in P.P. Pasolini, *Romanzi e Racconti*, a cura di W. Siti e S. De Laude, Milano, Mondadori, 1998, vol. 1, p. CXVI) – definisce Dante come «spina dorsale autobiografica» di Pasolini. Numerosi sono i contributi critici riguardanti i rapporti fra Dante e Pasolini. Si vedano, tra i più importanti, S. Vezzana, *Il dantismo di Pasolini*, in *Dante nella letteratura italiana del Novecento*. Atti del convegno di Studi Casa di Dante, Roma, 6-7 maggio 1997, a cura di S. Zennaro, Roma, Bonacci editore, 1979, pp. 279-289; M.A. Bazzocchi, *I burattini filosofi. Pasolini dalla letteratura al cinema*, Milano, Mondadori, 2007, pp. 37-56; G. Santato, *Pier Paolo Pasolini. L'opera poetica, narrativa, cinematografica, teatrale e saggistica. Ricostruzione critica*, Roma, Carocci, 2012, pp. 298-306; E. Patti, *Pasolini after Dante. The «Divine Mimesis» and the Politics of Representation*, Legenda, Cambridge 2016.

[7] Di estrema importanza, ai fini di un'interpretazione globale dell'opera in questione, è la scelta di realizzare una "riduzione prosastica" del dettato dantesco. Infatti, come recentemente dimostrato da R. Donnarumma (*La poesia dopo la poesia: «Trasumanar e organizzar»*, in «Autografo», 61, 2019, pp. 81 e 89) a proposito

mentalistico dell'epoca[8] – l'idea di Pasolini era quella di comporre un libro «scritto a strati», nel quale ogni nuova soluzione compositiva non cancellasse quella precedente, ma vi si sovrapponesse «conservandola formalmente come documento del passaggio del pensiero»; un libro cioè dalla struttura *in fieri*, che nella sua programmatica e contraddittoria incompiutezza tenesse insieme «la forma magmatica e la forma progressiva della realtà» (*DM*, p. 57). Come annotato da W. Siti, l'autore cominciò a parlare di un possibile rifacimento dantesco già nel 1963, in un'intervista a Sennuccio Benelli («Il punto», settembre 1963) nella quale, tra le altre cose, aveva confessato anche l'ipotesi «di un Gramsci/Virgilio e di Marylin trasformata in pianta di mimosa».[9] Da questa preziosa informazione circa l'ideazione primigenia dell'opera, adombrata anche nei rimpianti («Gramsci stesso [...], lui, venuto fuori dalla piccola tomba del Cimitero degli Inglesi a Testaccio», *DM*, p. 16),[10] si può dedurre quindi che lo scrittore avesse nutrito la suggestione di "ricollocare" l'intellettuale marxista – già suo interlocutore

dell'ultima raccolta in versi dell'autore, l'opzione della prosa – connotata qui in senso degradante e dissacratorio rispetto al testo parodiato – risponde a quella necessità di «disinvestimento sulla forma», ovvero al gesto provocatorio di sottomettere «la poesia a "ragioni pratiche"», che Pasolini intende teorizzare come calcolata e mimetica risposta alla condizione di «umiliazione della letteratura» che, secondo la sua visione critica, caratterizza e definisce il sistema culturale a lui coevo.

[8] Infatti, a partire dagli anni '60, e di pari passo con l'appropriazione teorico-pratica del linguaggio cinematografico, Pasolini indirizza la propria sperimentazione stilistica nella direzione della «calcolata incompiutezza», ossia verso un tipo di scrittura che si distinguesse per una forma di «deliberata precarietà, di provvisorietà esibita». In questa elaborazione teorica, l'opera poetica – sfigurata nei suoi tradizionali tratti distintivi (cfr. R. Donnarumma, *La poesia dopo la poesia* cit., p. 88: «la metrica smette di avere regole chiare, la poesia rinuncia all'intensità che le è propria, i versi vanno in avanti come brani di prosa, le parole scivolano via senza che nessuna abbia un peso decisivo né dal punto di vista ritmico, né da un punto di vista semantico») – finisce volutamente per sovrapporsi e confondersi con quella in prosa.

[9] Cfr. W. Siti, *Nota introduttiva*, in P.P. Pasolini, *La divina mimesis*, Torino, Einaudi, 1993, p. V.

[10] Scena che, abbinata a quanto scritto a proposito della comparsa nel cimitero acattolico delle *Ceneri di Gramsci* nell'omonima poesia (vv. 40-50 e 83-98), ha fatto pensare Fichera ad una calibrata allusione al canto X dell'Inferno: «ma proprio all'ingresso della cittadella infernale Dante non incontrava dei dannati qualsiasi. S'imbatteva infatti negli eretici del sesto cerchio. Similmente, Pasolini entra in questo inferno romano attraversando la soglia del cimitero degli acattolici. E nella zona degli odierni "epicurei", cioè dei non credenti, incrocia la tomba arroventata di Gramsci» (G. Fichera, *L'impossibile delle «Ceneri». Gramsci con Pasolini*, in P. Desogus, M. Cangiano, M. Gatto, L. Mari, *Il presente di Gramsci. Letteratura e ideologia oggi*, Giulianova, Galaand edizioni, 2018, p. 282).

fantasmatico nel poemetto le *Ceneri di Gramsci* (1954)[11] – dentro l'*Inferno* della *Divina mimesis*, attribuendogli come facilmente comprensibile il ruolo magistrale e salvifico di Virgilio. Del resto, proprio nelle prime *Lettere dal carcere*, era stato lo stesso Gramsci a fare più volte ricorso all'immaginario dantesco al fine di rappresentare le proprie impressioni iniziali circa il *milieu* caratteristico della prigione, definendo ad esempio – con un'espressione di ascendenza proverbiale – il penitenziario milanese di San Vittore una «bolgia di nevrastenici» (n. 24 del 12 marzo 1927), o assimilando alla statura altezzosa di Farinata quella di uno dei suoi primi compagni di detenzione (n. 20 del 12 febbraio 1927: «mi richiamò Farinata: la faccia dura, angolosa, gli occhi pungenti e freddi, il petto in fuori, tutto il corpo teso come una molla pronta allo scatto: mi strinse la mano due o tre volte e sparì, inghiottito dalla casa di pena»).[12]

Tuttavia, dopo questa prima suggestione ispirata alla figura di Gramsci, l'autore optò infine per una soluzione più marcatamente autoreferenziale (e autoanalitica): quella di sostituire ai due principali personaggi della cantica – il pellegrino e la guida – due distinte e "ripetitive" proiezioni di sé stesso. Una scelta che, quindi, gli avrebbe permesso di significare il concetto-chiave della ripetizione claustrofobica, già a partire dall'identità immediata dei protagonisti. Così, al posto del cosiddetto Dante *agens*, l'autore pose una diretta raffigurazione del "sé stesso" attuale, quella cioè conforme alla condizione di profonda crisi esistenziale e di poetica che – dettata, come vedremo, da una complessa stratificazione di cause – egli stava, proprio allora, attraversando. La stessa immagine che poi, persa dentro la «selva oscura» della realtà del 1963, avrebbe avuto il destino di specchiarsi – in qualità di ulteriore «proiezione oggettivata del proprio inconscio» – anche nelle tre allegoriche fiere che già Dante pone nel canto di apertura dell'*Inferno*. In luogo della figura della guida, il Virgilio-Gramsci dell'ipotesi ori-

[11] I motivi lirico-filosofici sottostanti all'accantonamento dell'ipotesi di un Gramsci-Virgilio risultano, infatti, già in parte sollevati nei versi del dialogo a distanza che compongono la III e la IV sezione del poemetto in questione (cfr. ad es. vv. 124ss, «eppure senza il tuo rigore sussisto, / perché non scelgo», e vv. 130-132, «lo scandalo del contraddirmi, dell'essere / con te e contro di te; con te nel cuore, / in luce, contro te nelle buie viscere»).

[12] Questo detenuto, di nome Arturo viene descritto con connotati simili anche nella lettera n. 29 dell'11 aprile 1927. Interessante, a questo proposito, è menzionare il fatto che anche Pasolini – in una prospettiva, come mostrato da Fichera (*L'impossibile delle «Ceneri»* cit., pp. 289ss), ben diversa – aveva pensato ad un personaggio sul tipo Farinata-Stalin nelle note per la realizzazione della Mortaccia (in *Romanzi e racconti* cit., vol. 2, p. 1967).

ginaria, venne collocato invece il giovane Pasolini degli anni '50, ossia il poeta "civile" e ideologicamente impegnato, che – proprio grazie al suo aspetto antifrastico – avrebbe dovuto rendere conto, per contrasto con il suo *alter ego* più adulto, «sia della condizione divisa e terrorizzata del viaggiatore sia dello stato di oscurità e non ragione del mondo».[13] Un secondo auto-ritratto, dunque, questa volta in veste sublimata, che – ancora più se posto davanti all'incertezza del "sé stesso" pellegrino (il Pasolini-Dante) – sembra a proprio modo conservare i caratteri tipologici dell'«intellettuale o dell'artista ingenuo» a confronto con la nascente società di massa, così come li ha descritti R. Solmi nella sua meritoria *Introduzione* alla prima edizione italiana dei *Minima moralia* adorniani (1954).[14]

Per quanto riguarda la struttura formale, si può dire invece che la *Divina mimesis* – abbandonate le velleità stilistiche dell'opera *in fieri* – rimase volutamente incompiuta e data alle stampe solo nel 1975, e in un'ottica apertamente provocatoria.[15] Nella versione finale, in-

[13] Questi i tratti distintivi dei due protagonisti secondo Barberi Squarotti, il quale identifica nell'azione di riscrittura della *Divina mimesis* un'«operazione che rivolta l'oggettività della *Commedia* nell'allegoria dell'anima divisa, dello sdoppiamento continuo di sé in una condizione storica di oscuramento [...], ma anche nella storia di un'autocoscienza» (G. Barberi Squarotti, *L'ultimo trentennio*, in *Dante nella letteratura italiana del Novecento* cit., p. 271).

[14] Secondo Solmi l'intellettuale classico «nella sua onestà e integrità soggettiva, conserva intatta la fiducia nei valori tradizionali, e per cui "il significato è indipendente dalla genesi", l'essenza dall'esistenza, la verità della prassi. L'intellettuale di tipo tradizionale trova il suo rifugio nelle università, dove il suo rispetto della verità si riduce a scrupolo filologico o a coerenza formale, o appare, nella vita pratica e politica, sotto il profilo dell'intellettuale liberale o socialdemocratico. Quando cerca di teorizzare, ricade nel soggettivismo e nell'idealismo, nella distinzione di intenzione e risultato, valore e fatto. Quando è costretto a fare i conti con la critica materialistica, cerca di salvare, dalla riduzione integrale, un lembo di territorio dove piantare i suoi vessilli» (R. Solmi, *Introduzione*, in T.W. Adorno, *Minima moralia*,ed. it. a cura di R. Solmi, Torino, Einaudi, 1954, p. XLIV).

[15] Dalla epigrafica *Prefazione* dell'autore, che riprende le invettive *ad infernum* già comparse nella *Religione del mio tempo* (in *A G.L. Rondi*, v. 2, «sarai all'inferno, e ti crederai in paradiso», e in *La reazione stilistica*, vv. 51-53, «ah, si apra / sotto i loro piedi la terra, e parlino / il loro esperanto all'inferno») e in *Trasumanar e organizzar* (in *Dutschke*, vv. 13ss, «non ho mai usato una sola parola / usata dai miei padri (eccetto che per augurargli l'Inferno)», e in *Timor di me?*, vv. 34-36, «lei, la Donna Adulta, stia all'Inferno / o nell'Ombra che precede la vita / e di là operi pure i suoi malefizi, i suoi incantesimi»): «do alle stampe oggi queste pagine come un "documento", anche per fare dispetto ai miei "nemici": infatti, offrendo loro una ragione di più per disprezzarmi, offro loro una ragione di più per andare all'inferno». Come già accennato in precedenza, *La divina mimesis* fu pubblicata in «stato di abbozzo programmatico» (C. Benedetti, *Pasolini contro Calvino* cit., p. 163), ossia come «for-

fatti, l'impianto narrativo segue, per quanto in modalità "parodica" e piuttosto libera, gli sviluppi di trama dei primi due canti dell'*Inferno*, a cui fanno séguito tre riscritture frammentarie dei canti III, IV e VII, e – come «compimento figurale» della sezione scritta[16] – un corredo fotografico-simbolico, che raffigura elementi a vario titolo significativi nell'arco della biografia pasoliniana (emblematicamente intitolato *Iconografia ingiallita*). Come si vedrà meglio in seguito, l'inserimento delle fotografie ingiallite, insieme alla irregolarità formale del "non-finito" e alla scelta non conforme di uno stile prosastico e "poco curato" (*DM*, p. 59: «assoluta prevalenza della comunicatività sull'espressività»),[17] rappresentano – da un punto di vista interno all'opera (cioè quello dell'autore-personaggio) – le residue, compromissorie, chances del pellegrino per rompere il dominio ripetitivo del suo stato di crisi, e per non cedere, così, alla tentazione di rimanere «là dove non si chiede, in fondo, che di tacere»: tra la «selva oscura» della rinuncia a scrivere e l'abdicazione morale all'*Inferno* urbano – metropoli neo-capitalistica (*DM*, p. 13) – del suo tempo.[18]

---

ma-progetto», secondo quella vocazione formale, performativa e contestatrice, che caratterizzò gran parte dell'opera dell'ultimo Pasolini (cfr. *Poeta delle ceneri*, «la lingua dell'azione, della vita che si rappresenta / è così infinitamente più affascinante!», in P.P. Pasolini, *Bestemmia*, a cura di G. Chiarcossi e W. Siti, Milano, Garzanti, 1993, vol. 2, p. 2072).

[16] Cf. M.A. Bazzocchi, *Expositio sui*, in «Poetiche», 17,. 43, 2015, p. 286.

[17] Cfr. R. Donnarumma, *La poesia dopo la poesia* cit., p. 81: «l'estetica dell'impuro [...] è il moto di resistenza di Pasolini sia contro la riduzione della poesia a esercizio sconfitto e inutile, sia contro una sua completa dissoluzione nella prosa; e si realizzerà in un tentativo difficile di difendere la forza del discorso (in quanto, vedremo, trascinato nella vita attiva), appunto con gli strumenti dell'incompiuto, dell'oscuro e spesso, in una parola, del brutto».

[18] Anche questo elemento, che contraddistingue la condizione della seconda auto-proiezione di Pasolini (il Pasolini-Dante), era già presente nell'*Introduzione* di Solmi (p. XLV): «l'intellettuale che ha morso al moderno "pomo della sapienza" – il concetto marxiano d'ideologia – è immunizzato dalle peripezie dell'anima ingenua. I pericoli che lo minacciano sono di tutt'altra natura. Alla capitolazione indiretta dell'intellettuale tradizionale fa riscontro, da questa parte, la capitolazione diretta. La coscienza del rapporto teoria-prassi, struttura-superstruttura, economia-verità, rischia di paralizzare ogni resistenza, e invita alla resa incondizionata. "Il senso angoscioso dell'impotenza della teoria diventa un pretesto per consegnarsi all'onnipotente processo di produzione, e riconoscere così definitivamente l'impotenza della teoria". Nascono. di qui, i fabbricanti di miti e i teorici del silenzio». L'opposizione dilemmatica tra un vv. 193ss, «disperato / arrendersi», prendendo parola secondo le condizioni dettate dal contesto, e una sdegnosa negazione della parola stessa (v. 194, «chi non parla, è dimenticato») torna nel componimento Il glicine che conclude La religione del mio tempo, e nell'asserzione contraddittoria, v. 28, «ho paura della

II. La ripetizione come unico personaggio: Pasolini-Virgilio, Pasolini-Dante, e le sue tre fiere

Seguendo, a questo punto, con ordine l'impianto narrativo dell'opera dantesca, *La divina mimesis* comincia con quella che l'autore definisce come la propria «selva oscura» psicologica,[19] e cioè con una condizione integrale di svuotamento dalla spinta ideologico-sentimentale che aveva sostenuto la sua azione intellettuale fino alla fine degli anni '50.[20] Le manifestazioni più cogenti di questa *impasse* emotiva vengono fatte coincidere, nel dettagliato referto della *Divina mimesis*, con un angoscioso senso di «esclusione dalla vita degli altri» (*DM*, p. 5), alimentato – secondo una precisa declinazione auto-percettiva – sia dalla «fatalità del proprio essere, dei propri caratteri natali», sia soprattutto da un'inconscia «paura di cambiare» esteriorizzata, in forma fobico-relazionale, in una sorta di super-esteso «timore del mondo» (*DM*, p. 9). Stretto nella necessità di questa morsa, per tanto, l'io del narratore-personaggio descriveva il proprio stato come una forma circolare di «ripetizione della propria» (*DM*, p. 5) vita e di conseguente esclusione – «con ridicolo dolore di prigioniero» (*Poesia in forma di rosa*, v. 179)[21] – da un contatto reale con l'esistenza dei suoi più cari affetti. Una condizione totalizzante di isolamento che echeggiava, almeno lessicalmente, quel sentimento che – in una delle sue lettere di maggior impatto emotivo (n. 150 del 20 maggio 1929) – anche il Gramsci prigioniero aveva descritto come l'«essere tagliato fuori da ogni vita che non fosse la» sua «propria».[22]

---

libertà, che mi verrebbe dal tacere», di *Libro libero*, testo compreso in *Trasumanar e organizzar*.

[19] L'incipit dantesco della *Divina mimesis* («intorno ai quarant'anni, mi accorsi di trovarmi in un momento molto oscuro della mia vita», *DM*, p. 5) è preannunciato nella strofa finale di *La rabbia*, vv. 80-87, «non brucia una fiamma in questo inferno / di aridità, e questo arido furore / che impedisce al mio cuore / di reagire a un profumo, è un rottame / della passione... A quasi quarant'anni, / io mi trovo alla rabbia, come un giovane / che di sé non sa altro che è nuovo, / e si accanisce contro il vecchio mondo» (in P.P. Pasolini, *La religione del mio tempo* cit.).

[20] In questa fase Pasolini avvertiva la fine di quella che era stata la riserva di ottimismo (post-resistenziale prima, legato alla scoperta della vita sottoproletaria di Roma poi) che – al netto di tutte le scissioni testimoniate nella sua opera – aveva alimentato in lui l'idea di prodigarsi per l'«unico dato buono del mondo» (DM p. 8). Questa travagliata fase di transizione emerge con grande chiarezza nei poemetti *La ricchezza del sapere*, *La Resistenza e la sua luce*, e *Lacrime*, raccolti nella seconda e nella sesta sezione della *Ricchezza*, in P.P. Pasolini, *La religione del mio tempo* cit.

[21] P.P. Pasolini, *Poesia in forma di rosa*, Milano, Garzanti, 1964.

[22] A questo riguardo, tra le *Lettere dal carcere*, si vedano ad es. anche: n. 155 del 17 giugno 1929, n. 168 del 16 dicembre 1929, n. 172 del 27 gennaio 1930, e n. 271

E che, invece, ai tempi delle *Ceneri* Pasolini non aveva ancora completamente avvertito come un elemento di temibile comunanza con la sorte del suo esemplare interlocutore (vv. 231-233 «mi chiederai tu, morto disadorno, / d'abbandonare questa disperata / passione di essere nel mondo?»).

La percezione di una tale esclusione affettiva era poi raddoppiata, nella ricostruzione soggettiva del Pasolini-Dante, dall'acuta sensazione di essere anche, ulteriormente, recluso in uno stato di oscurità e inadeguatezza conoscitiva, soprattutto nei confronti dei suoi tradizionali strumenti ideologico-linguistici, come verrà poi testimoniato, "fra le righe" della *Divina mimesis*, addirittura dalla rinuncia simbolica, o abiura, all'ausilio di alcuni autori-chiave della sua precedente formazione: alla già citata sostituzione del Gramsci-Virgilio con il Pasolini-Virgilio (*DM*, p. 16), si sommeranno ad es. la condanna del "piccolo-borghese" Rimbaud nel Limbo (*DM*, pp. 37-48), e la fotografia «ingiallita» di Gianfranco Contini nella sezione conclusiva del libro (*DM*, p. 74).[23] La ragione esteriore, e storica, di questo spaesamento, critico ed emotivo al tempo stesso, può essere infine riassunta – uscendo dalla prospettiva auto-referenziale dell'autore – da un ricordo d'epoca di Paolo Volponi, il quale ricostruisce bene il fatto che, all'inizio degli anni '60, Pasolini non fosse più «l'uomo quieto, di successo, [...] attento studioso e attento poeta» ma cominciasse maggiormente «a chiudersi in sé stesso, ad avere degli allarmi e delle paure: sentiva che l'umanità degli affetti, che la sua psicologia in qualche modo esigeva, gli era negata. Avvertiva l'ostilità della neo-avanguardia e soffriva, offeso personalmente e civilmente da tanti altri fatti di autentica persecuzione».[24]

Queste, dunque, le condizioni di partenza alla luce delle quali, all'inizio della *Divina mimesis* l'*alter ego* dantesco di Pasolini aveva dovuto affrontare – come del resto già il protagonista di *Inf*. I 31-60 – l'ag-

del 14 dicembre 1931. Su questo senso di ripetizione coatta del proprio dato esistenziale, si veda anche – nella quinta sezione della *Ricchezza – Continuazione della serata a San Michele*, vv. 7-9, «anche se la vita, pur febbrile, / è recidiva monotonia, vizio / del ricadere e del cieco risentire...».

[23] Cfr. «Solo, vinto dai nemici, noioso superstite per gli amici, personaggio estraneo a me stesso, arrancavo verso quella nuova assurda strada, arrampicandomi per la china come un bambino che non ha più casa, un soldato disperso» (*DM*, p. 10). A questo proposito si pensi anche al Leitmotiv «ho sbagliato tutto» che caratterizza il componimento che dà il titolo alla raccolta *Poesia in forma di rosa* (la cui copertina compare significativamente come diciottesima immagine dell'*Iconografia ingiallita*).

[24] P. Volponi, *La figura e l'opera di Pier Paolo Pasolini*, in P. Volponi, R. Roversi, *et alii*, *Pasolini del dibattito culturale contemporaneo*, Pavia, Amministrazione provinciale di Pavia e Comune di Alessandria, 1977, p. 21.

guato impietoso delle sue tre fiere, ovvero degli emblemi allegorici in forma triplicata del suo inconscio, alla cui logica inflessibile erano già stati, in parte, attribuiti i motivi stessi della crisi accuratamente delineata in apertura. Alle allegorie dantesche delle tre fiere, l'autore associa quindi le seguenti proiezioni inconsce del suo *alter ego*: se un idealismo illusorio e auto-rassicurante viene rappresentato dalla Lonza («i suoi colori che cambiano sono sempre quelli di prima», *DM*, p. 10), la prepotenza narcisistica dell'«idea di sé» viene invece attribuita al Leone («quando si esprime distrugge la realtà, perché la divora», *DM*, p. 11); infine, nell'immagine abominevole della Lupa («la bestia, che fa di sé stessa una cavia delle proprie brame», *DM*, p. 12), viene fatto il ritratto colpevole di una *libido* sfrenata ed insaziabile.[25] A questo punto, sempre di pari passo con i rivolgimenti del canto I (vv. 61-136), una presenza tutt'altro che provvidenziale giunge a soccorrere il protagonista dall'aggressione feroce della lupa: quella del già citato Pasolini-Virgilio, ossia l'autoritratto ingiallito dell'autore "impegnato" dei *Ragazzi di vita* (1955) e delle *Ceneri* di Gramsci, fragile portatore di un sistema di valori superato e messo in crisi dall'avvento di una nuova fase storico-biografica («un piccolo poeta civile [...] incapace di aiutare se stesso, figurarsi un altro», *DM*, p. 16).[26]

[25] La descrizione fisica della Lupa («la bocca assottigliata dai baci e dalle opere impure, lo zigomo e la mascella allontanati fra loro [...]. E l'occhio secco in uno spasimo [...] e in mezzo il naso, ingrossato nella pelle e nei buchi», *DM*, p. 12) riprende in chiave zoomorfica e ulteriormente degradata quella che l'autore fa di sé stesso nel *Frammento epistolare al ragazzo Codignola* (vv. 24-27, «e i due palmi di pelle tra zigomo e mento, / sotto la bocca distorta a furia di sorrisi / di timidezza, e l'occhio che ha perso / il suo dolce, come un fico inacidito»), componimento compreso in *Poesia in forma di rosa*. Quella del leone echeggia invece le «fameliche / gerarchie della mia ispirazione» di *Il mio desiderio di ricchezza*, vv. 32ss, (in P.P. Pasolini, *La religione del mio tempo* cit.).

[26] Cfr. in *Poesia in forma di rosa*, *La mancanza di richiesta di poesia*, vv. 22-26: «"È passato il tuo tempo di poeta..." / "Gli anni cinquanta sono finiti nel mondo!" / "Tu con le Ceneri di Gramsci ingiallisci, / e tutto ciò che fu vita ti duole / come una ferita che si riapre e dà la morte!"». In quest'ottica, dunque, il Pasolini-Virgilio incarnava soprattutto la messa in crisi del valore civile e costruttivo della poesia, e inconsciamente postulava la necessità di una nuova strategia di scrittura, quella cioè di tipo progettuale e performativo che avrebbe caratterizzato – oltre alla *Divina mimesis* – le poesie di *Trasumanar e organizzar* e gli appunti di *Petrolio* (1992). Il presente immaginario dantesco, inerente alla bipartizione di ruoli tra il pellegrino e la guida, viene riproposto dall'autore anche nella Gerarchia, componimento compreso nella sezione conclusiva di *Trasumanar e organizzar*: vv. 4ss, «divenuto da un giorno all'altro pellegrino / di una fede in cui non credo» e vv. 33-37, «e che come Virgili conducono con popolare delicatezza / qualche vecchio è degno dell'Empireo, / è degno di star accanto al primo ragazzo del popolo / che si dà per mille cruzeiros a Copacabana /

Dalla bocca di quest'ultimo, dopo la triviale e irrealizzata profezia del "Veltro operaio", veniva bandito infine un annuncio solenne, il quale nel giro di pochissime battute riassumeva e vanificava l'intero significato del tentativo pasoliniano di ripercorrere le orme di Dante: «per il tuo bene, ora, mi pare la cosa migliore condurti in un luogo che altro luogo non è che il mondo. Oltre io e te non andremo, perché il mondo finisce con il mondo» (*DM*, p. 19). Se, dunque, il protagonista della *Commedia* – grazie ad una «*ideologia di ferro*» (*DM*, p. 24)[27] – aveva compiuto la sua verticale discesa agli inferi come preludio ad un *iter* di ascesa e rivelazione delle verità ultime, il Pasolini-Dante invece apprendeva dalle parole del Pasolini-Virgilio che – trovandosi ambedue nell'impossibilità di comporre «una gran favola edificante» (*DM*, p. 15) – il loro viaggio si sarebbe potuto tenere unicamente lungo una linea orizzontale e continua, priva cioè delle discontinuità necessarie ad percorso di risalita, e alla "scoperta" di un *Inferno* la cui immagine avrebbe coinciso – lo si vedrà bene nelle pagine seguenti – con la rappresentazione *sub specie damnationis* della realtà socio-culturale a lui contemporanea.[28]

III. Dentro l'orizzontalità infernale: a spasso per la "città continua"

Tali le premesse basilari alla comprensione di questa operazione di riscrittura, la quale – per quanto riguarda il rifacimento del canto II – prosegue con un'altra feroce digressione autoanalitica (il Pasolini-Dante osserva e commisera il Pasolini-Virgilio), per soffermarsi poi – come avviene in *Inf*. II 127-132, ma con maggiore indulgenza lirico-descrittiva – sulla raffigurazione dei «fiorucci senza nome: innominati, e tanti» (*DM*, p. 27).[29] Ebbene, già in questo primo dettaglio natu-

ambedue son lo mio duca».

[27] Un ridimensionamento critico delle potenzialità ideologiche che rievoca la metafora infernale impiegata da Adorno nella sezione *Antitesi* dei suoi *Minima moralia* (p. 20): «il solo atteggiamento responsabile è quello di vietarsi l'abuso ideologico della propria esistenza, e – per il resto – condursi, nella vita privata, con la modestia e la mancanza di pretese a cui ci obbliga, da tempo, non più la buona educazione, ma la vergogna di possedere ancora, nell'inferno, l'aria per respirare».

[28] Vengono in mente, a questo proposito, le parole di Piero Camporesi che definisce l'età contemporanea, cosiddetta "postindustriale" e "postmoderna", appunto come l'epoca del «postinferno»: «l'altro mondo, quello rovesciato delle pene eterne, prosperava quando questo mondo era (per i ricchi) colmo di piacevoli seduzioni, dolce a viversi, gustoso ad assaporarsi: ora l'inferno è qui, alla portata di tutte le borse» (P. Camporesi, *La casa dell'eternità*, Milano, Garzanti, 1998, pp. 9ss).

[29] Questi «fioretti», rappresentati come «migliaia di umili gemelli con un bellissi-

ralistico – «il trionfo dell'esserci» (*DM*, p. 22) – è possibile riscontrare il primo elemento di un'analogia tra l'inferno pasoliniano e la umoristica rappresentazione urbana tipica delle «città continue» di Italo Calvino. Quest'ultimo, infatti, dopo il grande interesse nei confronti della nascitura città industriale mostrato nella *Speculazione edilizia* (1957) e in *Marcovaldo* (1963) – ovvero in quella fase della sua opera che lui stesso ha definito come «il mio lavoro di rappresentazione e commento della realtà contemporanea»[30] – era tornato a fare i conti, seppur nella consueta maniera ironica e dissimulata, con alcuni degli aspetti più rilevanti e critici della cosiddetta mutazione socio-urbanistica conseguente al boom economico. Per questo, dunque, davanti ai fiori e all'«erbaccia cattiva e innocente» (*DM*, p. 21) – che il Pasolini-Dante si attardava a contemplare sul limitare di «una campagna su cui si ammassa la periferia» urbana (*DM*, p. 28) – sembra emergere il medesimo, nostalgico, fiuto per le rare forme di vita naturali che guidava, nella quarta «città continua» di Calvino, il pastore di Cecilia.[31] Questo inat-

mo vestito a festa, di poco prezzo, ma con orli e sfumature d'una misteriosa preziosità regale» (*DM*, p. 28), avevano il potere di attrarre – come retaggio della sua antica passione per le forme umili e pure della vita (cfr. anche il celeberrimo e metaforico articolo del 1.02.1975 sulla «scomparsa delle lucciole», ora in P.P. Pasolini, *Scritti corsari*, Milano, Garzanti, 2012, pp. 128-134) – il Pasolini-Dante che, per questa ragione, divagava in una lunga e ammiccante descrizione. Cfr. in *Poesia in forma di rosa*: *La realtà* (vv. 78-86), *Pietro II (martedì, 5 marzo mattina)* (vv. 7-15), e *Le belle bandiere* (vv. 177-189).

[30] I. Calvino, *Sono nato in America...* cit., p. 93. Riguardo a questo aspetto, nella sua recensione alle *Città invisibili*, Pasolini scriveva: «tutte le città che Calvino sogna, in infinite forme, nascono invariabilmente dallo scontro fra una città ideale e una città reale: questo scontro ha il solo effetto di rendere surrealistica la città reale, ma non si risolve storicamente in nulla» (P.P. Pasolini, *La pazienza di un ragazzo ha guidato Italo Calvino nelle città* cit., p. 1728). Sempre sulle *Città invisibili*, si vedano ad es. M. Zancan, *«Le città invisibili» di Italo Calvino*, in *Letteratura italiana*, a cura di A. Asor Rosa, *Le opere, IV. Il Novecento, II. La ricerca letteraria*, Torino, Einaudi, 1996, pp. 875-929; A. Asor Rosa, *Stile Calvino*, Torino, Einaudi, 2001, pp. 135-159; D. Scarpa, *Sguardi dal ponte: «Le città invisibili» come autobiografia di un dopoguerra*, in «Chroniques italiennes», 75, 2005, pp. 213-231; F. Serra, *Calvino*, Roma, Salerno, 2006, pp. 320-329; A. Berardinelli, *Casi critici*, Macerata, Quodlibet, 2007, pp. 96ss; M. Barenghi, *Italo Calvino, le linee e i margini*, Bologna, il Mulino, 2009, pp. 253-272; S. Perrella, *Calvino*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp. 117-136.

[31] I. Calvino, *Le città invisibili* cit., p. 158. Cfr. P. Camporesi, *La casa dell'eternità* cit., p. 10: «[l'inferno] è qui nei vini avvelenati, nei pomodori al temik, nelle carni gonfiate da ormoni cancerogeni, nelle primizie degli orti sature di pesticidi, nelle belle mele senza vermi, ancora seducenti ma dai succhi avvelenati (potenza della tradizione!), nelle sogliole al mercurio, nell'acqua all'atrazina, nell'aria pesante di tetraetile di piombo. L'inferno del ventre non è più metafora letteraria ma dura realtà chimica quotidiana». Interessante, ai margini di questo studio, è inoltre osservare come sem-

tuale tipo di *flâneur*,[32] infatti, profondamente spaesato e refrattario al nuovo contesto, aveva deciso di affidare le proprie speranze di fuga dalla città all'infallibile istinto delle sue capre, le quali – pur trovandosi in un *habitat* antropico a loro ostile – parevano, ciò nonostante, in grado di riconoscere «le erbe dello spartitraffico».[33] Infine, sempre a proposito della digressione del canto II, è bene tenere presente come – tra le riflessioni evocate nel pellegrino dalla contemplazione del "sé stesso-guida" e dei «fioretti» – vada spontaneamente riattivandosi, a mo' di «incoercibile "libidine d'azione"»,[34] uno stato d'animo che egli definisce come un certo «desiderio di fare (in questo inutile mondo)» (*DM*, p. 27). Sarà quest'ultimo a costituire – dopo la recisa conclusione del viaggio – l'ultimo istintivo margine che il protagonista potrà sottrarre all'inarrestabile, onnivora, avanzata del nuovo regno infernale.

Interessante è, a questo punto, concentrarsi sul "tipo" di *Inferno* esplorato e rappresentato da Pasolini, un *Inferno* che – esclusa la peculiare riscrittura del canto IV (il Limbo)[35] – si esaurisce in due sostan-

pre Camporesi (pp. 31ss) assimili l'immaginario settecentesco dell'«inferno-pattumiera» a quello descritto da Calvino nella «città continua» di Leonia (I. Calvino, *Le città invisibili* cit., pp. 119-121).

[32] Cf. G. Nuvolati, *L'interpretazione dei luoghi: flânerie come esperienza di vita*, Firenze, Firenze University Press, 2013, p. 7: «in questa sua posizione è ribelle, refrattario a seguire i circuiti precostituiti. Egli tenta di opporsi alla colonizzazione della città in chiave commerciale e "produttivistica". Ma in realtà la sua distanza è spesso illusoria. L'onnipresenza e onnipotenza del mercato, l'incantesimo dei nuovi e secolarizzati templi del consumo, hanno un carattere satanico e sembrano ormai non risparmiare nemmeno lui, un tempo esitante sulla soglia».

[33] Dettaglio che torna anche nella riscrittura frammentaria del canto VII: «camminammo per quella bella strada, alta sulla palude: le ringhiere di metallo bianco, i ponticelli svelti sulla belletta, la massicciate di cemento su cui, sotto, premeva folta e invincibile un'erba selvatica piena di ortiche» (*DM*, p. 50).

[34] Cfr. V. Levato, *Lo sperimentalismo tra Pasolini e la neoavanguardia. 1955-1965*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2002, p. 74. Questo "desiderio di agire", fra l'atro, costituisce un *Leitmotiv* della raccolta *Trasumanar e organizzar*: *Il Gracco*, vv. 17-20, «per opposizione, io *conosco*, e ormai *voglio*, l'inutilità di ogni parola. / Getterò (a parole) questo manoscritto / nel Lago Vittoria, diciamo in una bottiglia di Coca Cola. / Così sarà straordinariamente utile», *Post-face*, vv. 13ss, «Ora, si vive per sperimentare la vita: / e l'esperimento è pragmatico, all'aria aperta: field-work», *Comunicato all'ansa (scelta stilistica)*, vv. 4ss, «Adotto schemi letterari collaudati, per essere più libero. / Naturalmente per ragioni pratiche». Così anche nelle dichiarazioni programmatiche delle *Lettere luterane*, pp. 15 e 33: «è sempre necessario che si parli e si agisca in concreto» e «in tutto questo prevarrà un atteggiamento pragmatico. Ti darò cioè dei consigli».

[35] Il Limbo pasoliniano, descritto nel capitolo *Appunti e Frammenti per il IV canto*

ziali categorie di odierni dannati metropolitani: quelli che Dante aveva posto nell'Antinferno (ignavi), ossia i "qualunquisti" coevi, e quelli condannati invece nel quarto cerchio (*Inf*. VII 18: «che 'l mal de l'universo tutto insacca»), cioè una tipologia del tutto eccezionale di avari (*DM*, p. 49: «troppo Continenti (o Riduttivi)»). La pena inflitta ai primi, quelli che secondo il Virgilio della Commedia «visser sanza 'nfamia e sanza lodo» (*Inf*. III 36), appariva al Pasolini-Dante mediante un'impietosa attualizzazione del contrappasso ideato dal poeta fiorentino:

> per le viuzze medievali, o per le grandi strade burocratiche, liberty, o infine, per i quartieri nuovi, residenziali o popolari, essi non si agitavano trascinati – come pareva – dall'orgasmo del traffico o dei loro doveri: ma correvano dietro a quella bandiera. Si trattava, in realtà, di uno straccio, che sbatteva e si arrotolava ottusamente al vento. Ma, come tutte le bandiere, aveva disegnato nel suo centro, scolorito, un simbolo. Osservai meglio, e non tardai ad accorgermi che quel simbolo non consisteva in nient'altro che in uno Stronzo (*DM*, p. 32).

Per comprendere a fondo la specifica tipologia di dannati collocata in questa prima area urbana, bisogna tenere presente un dato di natura ideologico-strutturale, che informa integralmente la nozione pasoliniana di *Inferno*. Infatti, se per Dante l'ossatura morale dell'opera era tratta dall'impianto teorico dell'*Etica nicomachea* di Aristotele (mediata dal *Commento* di Tommaso d'Aquino), per Pasolini l'elemento strutturale era invece connesso con il suo rifiuto morale[36] – ispirato alla

(*DM*, pp. 35-48), è una risentita analisi della condizione "servile", etero-diretta, dei poeti contemporanei all'interno delle due opposte società, comunista e consumistica, e della loro comune impossibilità di svolgere il proprio compito sociale, ossia «far degenerare le ansie dell'acquisto e della produzione in qualcosa che è la loro purezza e la loro mancanza di funzione» (*DM*, pp. 43ss). Sempre a questo proposito si legga anche il ragionamento, per certi aspetti analogo, formulato da Quinto Anfossi, l'intellettuale protagonista della *Speculazione edilizia*: «se uno non svolge una attività economica non è uomo che vale. I proletari hanno pur sempre la lotta sindacale. Noi invece stacchiamo le prospettive storiche dagli interessi, e così perdiamo ogni sapore della vita, ci disfiamo, non significhiamo più nulla» (in I. Calvino, *Romanzi e Racconti*, a cura di M. Barenghi e B. Falcetto, Milano, Mondadori, 1991, vol. 1, p. 810).

[36] Alla condanna della cultura neo-edonistica della borghesia italiana è interamente ispirato il coevo *Teorema* (1968). L'argomento viene anche trattato – con una veste dantesca sovrapponibile a quella della *Divina mimesis* – in alcuni dei più aspri componimenti di *Poesia in forma di rosa* (cfr. *La realtà*, vv. 296-299, «sono le faccie [sic] deboli, poco sane / di precoci invecchiati, di malati / di fegato: di borghesi il cui pane / certo non sa di sale», 326-328, «la borghesia / è il diavolo: vendergli l'anima senza / contropartita?», e l'intero *Progetto di opere future*). Per un quadro di sintesi

lezione marxista-gramsciana – della repentina deriva neo-capitalistica che, ai suoi occhi, aveva sconvolto la società italiana all'indomani del boom economico.[37] «Ognuno di noi» – aveva annotato infatti, con una stridente terminologia auerbachiana, il Pasolini-Dante – è divenuto «fisicamente figura di un acquirente» (*DM*, p. 42). Secondo tale logica, per tanto, la prima categoria di dannati era costituita da coloro che – per essersi supinamente rassegnati alla morale dominante – avevano «fatto della loro condizione di uguaglianza e di mancanza di singolarità una fede e una ragione di vita», a tal punto da diventare addirittura «i moralisti del dovere di essere come tutti» (*DM*, p. 32). Per questa loro colpevolezza, che reca anch'essa lo stigma acefalo e formulare della ripetizione (cfr. *La poesia della tradizione*, vv. 76ss, «ché organizzar significar per verba non si poria / ma per formule sì»), oltre ad essere comicamente costretti a seguire una bandiera dall'effige piuttosto infamante, gli abitanti di tale quartiere dell'*Inferno* – un popolo di «impiegati, di professionisti, di operai, di parassiti politici, di piccoli intellettuali» – passano il loro tempo fra le lacrime: «li fa soffrire [...] ciò a cui hanno rinunciato» (*DM*, p. 32).

Originale e distaccata dall'impostazione dantesca del canto VII appare invece la seconda e ultima classe di dannati, i conformisti, ossia coloro che – come si apprende dal cartello indicatore dell'O.I.P.I., l'organo burocratico-aziendale deputato alla loro punizione («Opera Incremento Pene Infernali») – occupavano il primo settore della «Zona troppo Continenti» (*DM*, p. 49). Questi ultimi – spiegava l'*alter ego* virgiliano dopo aver inghiottito una pillola di optalidon (cfr. *Una disperata vitalità* IX 4) – hanno «peccato contro la grandezza del mondo quasi per istinto»: o meglio, la riduzione della «grandezza» (*DM*, p. 53) umana al conformismo è stata da loro a tal punto interiorizzata da poter essere facilmente scambiata «per una specie di difesa» (*ibidem*), spontanea,

aggiornato circa il rapporto fra Pasolini e la "società dei consumi", si legga A. Tricomi, *Pasolini e il culto del capitale*, in «Autografo», 61, 2019, pp. 125-136.

[37] A questo proposito si legga quanto scritto da Vezzana, il quale osserva che i parametri filosofici qui seguiti da Pasolini sono quelli degli scritti di «Marx e di Engels, dove si afferma che è la condizione sociale a determinare la coscienza degli uomini e non il contrario, che la borghesia ha la responsabilità di avere fatto della dignità personale un semplice valore di scambio [...], infine che "con la messa in valore del mondo delle cose cresce in rapporto diretto la svalutazione del mondo degli uomini"» (S. Vezzana, *Ultimo dantismo pasoliniano*, in «L'Alighieri. Rassegna bibliografica dantesca» n.s., 1/2 gennaio-dicembre 1993, p. 138). Sul sentimento di indignazione che orientava Pasolini in questa sua peculiare geografia infernale, si legga M. Fortunato, *Possibilità dell'indignazione. A lezione da Pasolini (e da Leopardi)*, in *Filosofia delle emozioni*, a cura di I. Adinolfi, L. Candiotto, Genova, Il melangolo, 2019, pp. 81-113.

del loro predominio di classe. Si tratta, in realtà, della gigantesca area infernale in cui veniva punito quello che, secondo la diagnosi pasoliniana, era il più grande dei mali della classe egemone a lui coeva («il grande peccato dell'epoca dell'odio», *ibidem*): il conformismo, o l'aver prodotto una cultura omologatrice e reazionaria – la stessa che aveva già portato «a Buchenwald e a Dachau, a Auschwitz e a Mauthausen» (*DM*, p. 54)[38] – capace di accanirsi contro ogni forma di diversità e dissenso, e avente come sua meta ultima l'appiattimento in senso consumistico del tessuto sociale.

Anche in questo caso, sebbene con un'intonazione più ironica e distaccata, è riscontrabile un connotato del tutto affine al tema distintivo della terza «città continua» raffigurata da Calvino (Procopia). Infatti, la convulsa rappresentazione del girone dei conformisti, il più massificato dell'intero universo infernale (*DM*, p. 53: «in nessun'altra parte dell'Inferno vedrai tanta gente. Le masse, amico mio!»), si riflette – con accenti, tuttavia, meno apocalittici – nella condizione caratteristica degli abitanti di Procopia,[39] che Calvino fiabescamente aveva descritto come un'imbelle «distesa di facce» che si accalcano entro i confini ristretti di una ristretta area urbana. Una località anonima nella quale – ricordava con perizia Marco Polo – a causa di un sovraffollamento iperbolico «anche il cielo è sparito».[40] Del resto, in maniera certo meno radicale e polarizzata rispetto alle teorie di Pasolini, lo stesso Calvino aveva più volte dichiarato che tali, recenti, fenomeni di degradazione sociale – pur nella loro acclarata dimensione globale («la città è in crisi dappertutto, ma particolarmente in Italia»)

[38] Cfr. «l'Inferno che mi son messo in testa di descrivere è stato semplicemente già descritto da Hitler» (*DM*, p. 38). In questo nesso fra conformismo della società di massa e lager nazisti (cfr. P.P. Pasolini, *Lettere luterane* cit., p. 154: «tra il 1961 e il 1975 qualcosa di essenziale è cambiato: si è avuto un genocidio. Si è distrutta culturalmente una popolazione. E si tratta di uno di quei genocidi culturali che avevano preceduto i genocidi fisici di Hitler»), Pasolini sembra avvicinarsi alle tesi sviluppate da Adorno (cfr. «appartiene al meccanismo dell'oppressione vietare la conoscenza del dolore che produce, e una via diretta conduce dal vangelo della gioia alla costruzione di campi di sterminio in Polonia, abbastanza lontano perché ciascuno dei Volksgenossen possa persuadersi di non udire le grida. Questo è lo schema dell'intatta capacità di godere», T.W. Adorno, *Minima moralia* cit., p. 55; e il più ampio capitolo «Elementi dell'antisemitismo», in M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, trad. it. di L. Vinci, Torino, Einaudi 1966).

[39] I. Calvino, *Le città invisibili* cit., p. 153.

[40] Folla massificata e inebetita: «da un angolo all'altro, a tutti i livelli e a tutte le distanze, si vedono questi visi tondi, fermi, piatti piatti, con un accenno di sorriso, e in mezzo molte mani, che si tengono alle spalle di quelli che stanno davanti» (*ibidem*).

– avessero a che fare, nel caso specifico italiano, principalmente con una «mancanza di coscienza di una parte della borghesia» nostrana, e cioè con il suo prosperare acritico e privo della necessaria consapevolezza sociale del proprio ruolo («la regola generale è sempre stata vivere alla giornata»).[41] A livello di immaginario infernale, invece, è bene ricordare che un orizzonte caotico e gremito come quello appena descritto veniva considerato, da Piero Camporesi, tipico delle rappresentazioni seicentesche dell'inferno. Secondo l'autore della *Casa dell'eternità*, infatti, «la grande invenzione dell'inferno barocco» era consistita proprio «nel ripristino del disordine», nel ritorno cioè ad un inferno-caos fatto di «coabitazioni forzate, sovraffollamento, intollerabile promiscuità», come «preludio [...] a una dannata società di massa» (pp. 21 e 105).[42]

Il contesto in cui il Pasolini-Dante osserva l'accalcarsi di queste cospicue orde di dannati coincide, per ampi tratti, con quello di una metropoli di allora o, per così dire, di una grande città di provincia dell'"età neo-capitalistica", denotata dai suoi non-luoghi cementificati, dai suoi omologati ambienti istituzionali, e da una grigia continuità spaziale:[43]

[41] Le due citazioni vengono da I. Calvino, *Sono nato in America...* cit., pp. 218 e 207; cfr. *ivi*, p. 201: «io alla razionalizzazione capitalistica non ho mai voluto crederci [...]. Io sono sempre restio a dare a tutta una serie di valori la qualifica di "borghesi" e trasformarli da positivi in negativi: magari è roba che può venire buona e non è il caso di darla via, e la borghesia non ha bisogno dei regali di nessuno. Mi trovo meglio col modo di pensare dei marxisti all'antica, che il capitalismo per quanto faccia resterà sempre una giungla di contraddizioni insanabili», e M.A. Bazzocchi, *Pier Paolo Pasolini* cit., p. 66: «Pasolini ha, invece, uno sguardo critico molto più largo. Non si può parlare solo di borghesia, e parlandone la si privilegia intellettualmente come poteva accadere negli anni cinquanta; oggi la modificazione antropologica ha cancellato tutte le culture precedenti; i modelli di vita distrutti sono sostituiti dai valori di una nuova borghesia che si impone come esempio a tutti gli altri strati sociali, creando ovunque degli imitatori ciechi e violenti». L'evoluzione diacronica del pensiero socio-politico di Calvino fino agli anni '70 (compresi) è osservabile leggendo – nel già menzionato volume *Sono nato in America...* – le interviste intitolate: *Autoritratto 1956* (pp. 17-23), *«A metà del secolo»* (pp. 93ss), *Neocapitalismo e opposizione di sinistra* (pp. 101-105), *Vorrei fermarmi a mettere un po' d'ordine* (pp. 181-202), *Il referendum sul divorzio* (pp. 203-205), *Instabilità e ingovernabilità* (pp. 206-211), *La cultura del Pci negli anni dello stalinismo* (pp. 246-251), *Partire dal possibile* (pp. 263-270), *Credo soltanto nei movimenti lenti* (pp. 316-330), *Sul neo-individualismo* (pp. 346-351).

[42] P. Camporesi, *La casa dell'eternità* cit., pp. 21 e 105. Secondo Camporesi, oltretutto, la rappresentazione dell'inferno «tridentino» si sarebbe protratta fino «al XIX secolo, fino al sottosuolo gaglioffo di Giuseppe Gioacchino Belli», autore – come è, per altro, noto – di rilevante importanza nell'immaginario di Pasolini.

[43] Fondamentale a questo proposito è quanto scritto da Calvino nel 1969 in una

> dietro la sbarra, la strada si allargava, diventava un immenso piazzale di asfalto, di quelli che si stendono davanti agli stadi o alle grandi piscine, per il posteggio di migliaia e migliaia di automobili: ma nelle ore in cui non c'è partita; ed è il crepuscolo; e, col crepuscolo, il vuoto. Nient'altro se non l'asfalto e l'immensità, empiti dalla malinconia del sole che si ritira, e colpisce quasi accecante le cose vicine, mentre quelle lontane sfumano in un chiarore spettrale che le rende vaghe e senza limiti. Accanto alla sbarra abbassata, c'era una costruzione di cemento, abbastanza sobria ed elegante: dietro, verso la distesa della palude, c'era perfino la parvenza di un giardino, all'inglese, sia pur triste come tutte le cose statali. (*DM*, pp. 50-51)[44]

In un ambiente così amorfo e involgarito («la volgarità è il momento pieno di rigoglio del conformismo», *DM*, p. 63) – chiariva il Pasolini-Virgilio al Pasolini-Dante che, nel frattempo, era stato chiamato («oh, Pasolini!») da uno dei dannati nel modo in cui «ci si chiama tra la folla di un coktail [*sic*]» (*DM*, p. 52) – «la sola pena è esserci» (*DM*, p. 50).[45] Un analogo ambiente, tanto promiscuo e diffuso da assorbire nel suo orizzonte anche il paesaggio («nient'altro se non l'asfalto e l'immensità», *DM*, p. 50), viene raffigurato – pur con una diversa focalizzazione descrittiva – anche da Calvino nella città invisibile di Pentesilea. In essa, come poi storicamente nella «megalopoli padana» descritta e studiata da Eugenio Turri, il consumo di suolo «si spande per miglia intorno a una zuppa di città diluita nella pianura:

---

recensione al saggio *Anatomia della critica* di N. Frye: «per esempio, resta aperta la via per uno studio del simbolo *città* dalla rivoluzione industriale in poi, come proiezione dei terrori e dei desideri dell'uomo contemporaneo. Frye ci dice che la città è la forma umana del mondo *minerale*, nelle sue immagini apocalittico-paradisiache [...], o demoniaco-infernali (città di Dite, città di Caino, labirinto, metropoli moderna)» (I. Calvino, *La letteratura come proiezione del desiderio*, in «Libri Nuovi», 5, 1969, ora in Id., *Una pietra sopra*, Torino, Einaudi, 1980, pp. 195-203). Ancora sull'inferno «razional-industriale» si vedano anche gli scritti – raccolti sempre in *Una pietra sopra – La sfida al labirinto* (pp. 82-97), *L'antitesi operaia* (pp. 100-113), e *Filosofia e letteratura* (pp. 150-156).

[44] In parallelo a questo brano, si legga anche la rappresentazione "continua" della città, che «ricomincia, nemica, ricomincia / per migliaia di volte, con ponti / e labirinti, cantieri e sterri, / dietro mareggiate di grattacieli, / che coprono interi orizzonti», presente in *Sesso, consolazione della miseria*, vv. 26-30 (P.P. Pasolini, *La religione del mio tempo* cit.).

[45] A presidiare questo settore della «Zona troppo Continenti», erano state incaricate delle «Demonie», severissime guardie dei «nuovi reparti di polizia infernale femminile» (*DM*, p. 51). Per incrementare il senso di mediocrità urbana del contesto, una di esse era rappresentata nell'atto di posare «la birra [...] sul tavolo» (*DM*, p. 53) dopo aver fatto lo scontrino.

casamenti pallidi che si danno le spalle in prati ispidi, tra steccati di tavole e tettoie di lamiere».[46]

All'interno di tale *continuum* urbano, tornando ora al dettato pasoliniano, il racconto del cammino dei due viandanti riprende il passo in prossimità di uno squallido Motel: è questo l'ultimo, sintomatico, «luogo di sosta» (*DM*, p. 39, dopo il passaggio a livello, il posteggio, il pub) di una estensione metropolitana anonima, non cartografabile e, nella percezione del narratore, priva ormai di ogni altra sorta di significato sociale al di fuori di quello previsto dalle sue necessità funzionali.[47] Anche in questo caso, una gestione dello spazio similmente connotata si riscontra nelle *Città invisibili* di Calvino, nel passo in cui Marco Polo si ferma davanti all'omologato aeroporto di Trude.[48] Un tradizionale tipo di "non-luogo"[49] che, dopo ogni transito, muta ingannevolmente il proprio nome, a vantaggio della crescita illusoria di una singola ed ubiqua entità urbana, capace di ripetere circolarmente le proprie forme («il mondo è ricoperto da un'unica Trude che non comincia e non

[46] I. Calvino, *Le città invisibili* cit., p. 162. Cfr. E. Turri, *La megalopoli padana*, Venezia, Marsilio, 2004, pp. 45s: «una macchia che sembra simile ad un fenomeno canceroso, ad un'escrescenza, una muffa, ciò che fa pensare all'antropizzazione come a qualche cosa di innaturale, ad una degenerazione della biosfera. Ad una simile percezione della presenza e del radicamento antropico non eravamo abituati prima d'ora: ed ecco la nuova forma urbana, la grande struttura concresciuta e disegnatasi come una città lineare, continua». Un'osservazione analoga torna anche in Calvino, Sono nato in America... cit., p. 154: «in Italia, dove la metropoli è decentrata o, meglio, è costituita da molti centri complementari, c'è l'abitudine di spostarsi senza interruzione fra tre o quattro città come fra le stanze di una stessa casa». Una particolare attenzione ai suddetti elementi della "continuità" cittadina – specie ai fenomeni cosiddetti della «rurbanizzazione» o dei «filamenti urbani» – si coglie, infine, nel più recente saggio di Marc Augé, *Un mondo mobile e illeggibile*, in Id., *Tra i confini. Città, luoghi, integrazioni*, trad. it. di A. Soldati e X.B. Rodriguez, Milano, Mondadori, 2007.

[47] Spazi simbolo della condizione cosiddetta "postmoderna", secondo la ponderata ricostruzione di R. Ceserani, *Raccontare il postmoderno*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1997, pp. 67-101.

[48] I. Calvino, *Le città invisibili* cit., p. 135.

[49] Termine coniato, come è noto, da M. Augé nel suo *Non-luoghi: introduzione a una antropologia della surmodernità*, trad. it. di D. Rolland e C. Milani, Milano, Elèuthera, 1993, e qui inteso nell'accezione rivista e perfezionata nel saggio *La conquista dello spazio*, in M. Augé, *Tra i confini* cit., p. 57: «prima di tutto le nozioni di luogo e non-luogo sono delle nozioni limite. C'è del non-luogo in ogni luogo e in tutti i non-luoghi posso ricomporsi dei luoghi. Detto altrimenti: luoghi e non-luoghi corrispondono a spazi molto concreti, ma anche ad atteggiamenti, a posture, al rapporto che degli individui hanno con gli spazi in cui vivono o che percorrono».

finisce»)[50] e di spingere l'avventore – in virtù della sua tentacolare occupazione dello spazio – ad una sempre più alienata iterazione di gesti e parole («avevo già sentito e detto i miei dialoghi»)[51]

A differenza, dunque, di quanto preannunciato in *Progetto di opere future*[52] e in attesa dell'articolata topografia infernale che avrebbe caratterizzato gli *Appunti* 71ss e il «gran finale» di *Petrolio* (pp. 323-385), il racconto del viaggio orizzontale o, se vogliamo, circolare del Pasolini-Dante lungo il tracciato urbano dell'*Inferno* finisce, prosaicamente, davanti alla sbarra che chiude la «Zona troppo Continenti». Oltre ad essa, l'autore-pellegrino non avrebbe potuto dirigersi, non solo a causa

[50] Così anche in I. Calvino, *Sono nato in America...* cit., p. 154 «viviamo ormai in una metropoli unica che cambia nome secondo l'aeroporto, ma che non presenta alcuna soluzione di continuità», p. 176 «si può dire che viviamo in una metropoli unica, le linee aree oggi sono come ieri i tram che collegano i vari quartieri di questa città ininterrotta», p. 179 «l'intervallo che separava una città dall'altra non lo vediamo più perché viaggiamo in aereo, ed è sempre come fossimo nella stessa città, passassimo da una stanza all'altra». Così scriverà anche Augé a proposito del suo archetipo di «città generica»: «rimane tuttavia un timore: che questi nuovi quartieri, indipendentemente dalla loro riuscita tecnica o estetica – che sarà probabilmente disuguale –, assomiglino un giorno ad altri quartieri di altre parti del mondo; obbediscano a una moda planetaria, ma non la creino; siano molto simili, insomma, a quelle città "generiche" che "assomigliano ai loro areoporti"» (M. Augé, *Rovine e macerie. Il senso del tempo*, trad. it. di A. Serafini, Torino, Bollati Boringhieri, 2004, p. 129).

[51] L'interpretazione qui proposta delle «città continue» va nella medesima direzione della tesi sostenuta da Asor Rosa, quando scrive che Calvino è, per vari aspetti, uno scrittore "duplice", che – specie nell'ultima fase del suo percorso letterario – «esprime sempre più una situazione tragica con modi che, in ragione del loro distacco e del loro assoluto autocontrollo, continuano a sforzarsi di non farsi coinvolgere nel vortice che s'è aperto» (A. Asor Rosa, *Stile Calvino* cit., p. 150).

[52] Cfr. vv. 172ss, «là dove all'Inferno arcaico, enfatico / (romanico come il centro delle nostre città / dal suburbio ormai per sempre spacciato) / s'inserisce un inserto d'Inferno dell'età / neocapitalistica, per nuovi tipi / di peccati (eccessi nella Razionalità / e nell'Irrazionalità) a integrazione degli antichi. / E lì vedrai in un edilizia di delizioso cemento / riconoscendovi gli amici e i nemici, / sotto i cartelli segnaletici dell'"OPERA INCREMENTO / PENE INFERNALI", A: I TROPPO CONTINENTI: Conformisti / (salotto Bellonci), Volgari (un ricevimento / al Quirinale), Cinici (un convegno di giornalisti / del Corriere della Sera e affini): e poi: / i Deboli, gli Ambigui, i Paurosi (individualisti / questi, a casa loro); B: GLI INCONTINENTI, ZONA / PRIMA: eccesso di Rigore (socialisti borghesi, / piccoli benpensanti che si credono piccoli eroi, / solo per l'eroica scelta d'una buona bandiera), eccesso / di Rimorso (Soldati, Piovene); eccesso di Servilità / (masse infinite senza anagrafe, senza nome, senza sesso); / ZONA SECONDA: Raziocinanti (Landolfi) gente che sta / seduta sola nel suo cesso; Irrazionali / (l'intera avanguardia internazionale che va / dagli Endoletterari [De Gaulle] alle vestali / di Pound teutoniche o italiote); Razionali (Moravia, rara avis, e le ali / degli Impiegati neo-gotici). Oh, cecità dell'amore!».

della sua studiata rinuncia a raffigurare gli altri due regni danteschi,[53] ma soprattutto perché mediante le riscritture dei canti III e VII egli aveva già esaurito la propria polemica rappresentazione della "colpa strutturale" del gruppo sociale egemone, «l'indispensabile premessa» e «la base necessaria» (*DM*, p. 49) cioè su cui s'innestano tutti i "peccati" della cultura neo-capitalistica: l'omologazione repressiva, di cui qualunquismo e conformismo non sono che due aspetti concomitanti.[54] Aspetti che, nella *Divina mimesis* come nelle *Città invisibili*, avevano trovato la loro conferma indiziaria in una speculare costruzione dello spazio cittadino, ossia nella conformazione di una città infernale che appariva ai suoi visitatori più critici come «la proiezione sulla scena urbana dell'ideologia della produzione» e che – come osservato in una prospettiva affine da Giancarlo De Carlo – rivelava in questo modo la sua natura di «strumento di controllo e di repressione della vita sociale».[55] Oltre la sbarra, dunque, il Pasolini-Dante non sarebbe comunque potuto andare, dal momento che l'*Inferno* della *Divina mimesis* coincide, per sommi tratti, con la rappresentazione del «mondo-città»[56] a lui coevo e perché il mondo, come già profetizzatogli dal Pasolini-Virgilio, non poteva che finire, materialisticamente, con il mondo.[57]

In conclusione, dunque, per dare un'ultima connotazione critica al significato della riscrittura pasoliniana della prima cantica, è bene tor-

[53] Cfr. «i Due Paradisi – quello neo-capitalistico e quello comunista» (*DM*, p. 59); e «uno, appunto, sperato [quello comunista], l'altro progettato» (*DM*, p. 19).

[54] Ad una conclusione sostanzialmente analoga giunge anche la voce narrante di *Patmos* in *Trasumanar e organizzar*: vv. 216-219, «Beh, / non ho intenzione di scrivere l'intero Apocalisse: / ormai basta solo progettarlo: / e così le idee, basta enunciarle: realizzarle è superfluo».

[55] Cfr. G. De Carlo, *L'architettura della partecipazione*, Macerata, Quodlibet, 2013, pp. 44 e 56. Questo senso di sopraffazione urbanistica viene icasticamente sintetizzato da Turri con le parole che seguono: «la megalopoli è una divoratrice di spazio e di storia formidabile, semina distruzioni, cancella memorie: talora, avvicinandola dalle direttrici padane che attraversano le residue campagne, la si vede avanzare con le sue muraglie di cemento, eruttando file di macchine come sua propria deiezione, inquinante e continua, senza requie, tra paesaggi che risentono sgradevolmente del suo respiro. Il quale se è vero che non porta morte sicuramente reca il senso come di una realtà che ci sovrasta, ineluttabile, in cui sembra di vedere il destino stesso dell'uomo, in sua totale balia» (E. Turri, *La megalopoli padana* cit. pp. 96ss).

[56] M. Augé, *Tra i confini* cit., p. 13.

[57] Così, in precedenza, aveva scritto anche Marcuse: «il materialismo, che non è viziato da simile abuso ideologico dell'anima, ha un concetto più universale e più realistico della salvezza. Esso riconosce la realtà dell'inferno in un unico luogo, qui sulla terra, ed afferma che questo inferno è stato creato dall'uomo (e dalla Natura)» (H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, trad. it. di T. Giani Gallino, Torino, Einaudi, 1971, p. 247).

nare – con un rapido bilancio comparativo – sui due autori menzionati all'inizio, ovvero Gramsci e Calvino, entrambi accumunati da un peculiare rapporto con l'immagine metaforica dell'*Inferno*. Per quanto riguarda Antonio Gramsci – che nella *Divina mimesis* aleggiava come una sorta di "Virgilio *in absentia*", nonché come l'antesignano di un'esperienza di solitudine totalizzante e claustrale[58] – il suo impiego carcerario dell'*Inferno* si può definire, in sintesi, come un rapporto di rilettura critica, contaminato da una profonda e mai interamente esplicitata vena autobiografica. Secondo quanto emerge sia dalle *Lettere* che dai *Quaderni del carcere*, infatti, la prima cantica della *Commedia* – in particolare quell'*Inf*. X poi oggetto di un *Collage* pasoliniano in *Alì dagli occhi azzurri* (1965)[59] – rappresentò per lui, prima di tutto, un prezioso strumento bibliografico su cui cimentare il proprio acume critico, nonché contrastare il decadimento psichico causato dall'inerzia carceraria.[60] Inoltre, ancora grazie alle medesime testimonianze di questa sua insistita lettura del canto di Farinata e Cavalcante, non si può fare a meno di notare il fatto che il Gramsci prigioniero riscontrasse, nella complementarietà inscindibile del dramma dei due protagonisti di *Inf*. X, qualcosa della propria condizione detentiva («Cavalcante e Farina-

[58] Si vedano il già citato poemetto *Le ceneri di Gramsci*, e uno dei passaggi finali di *Mamma Roma*, così riassunto da Fichera: «Ettore si agita in preda al delirio nel letto d'infermeria del carcere. Nella stessa stanza ci sono altri malati che lo scherniscono. Uno di loro recita Dante a memoria. Si tratta, e non è certo un caso, delle prime terzine del IV canto dell'*Inferno*, quello del Limbo, dei dannati senza colpa, alcuni dei quali – gli antichi ebrei credenti – vengono liberati da un'eccezionale – "impossibile" – discesa di Cristo agli inferi. Assieme ad Ettore, il figlio di Mamma Roma, c'è un altro dannato senza colpa che sogna, come tutti gli altri, di potersi liberare. E che presta delle parole al comune desiderio recitando Dante a memoria. Ma lo fa con una strana pronuncia, non propriamente romanesca. Quando a volte si ferma, i suoi compagni lo incalzano, chiamandolo: "'A sardegnò". Anche nella sceneggiatura la didascalia chiarisce che il prigioniero parla "con pronuncia sarda". A chi può alludere questo carcerato di origine sarda che conosce e declama l'Inferno di Dante?» (G. Fichera, *L'impossibile delle «Ceneri»* cit., p. 293).

[59] P.P. Pasolini, *Alì dagli occhi azzurri*, in Id., *Romanzi e racconti* cit., vol. 2, p. 437.

[60] Dal dicembre 1928 al settembre 1931, i riferimenti alla *Commedia* presenti nelle *Lettere* – a cui dal 1930 si accompagnano le fondamentali osservazioni contenute nei *Quaderni* (*Q*4, § 78-87) – si limitano unicamente alla richiesta di ricevere tramite posta alcuni saggi o scritti di critica dantesca, utili a corroborare l'ipotetica originalità di una sua nuova esegesi del canto X, maturata nelle lunghe e isolate letture fatte in cella. Sulla sua eroica condizione di detenuto, scrive Pasolini: «del Gramsci "carcerato", tanto più libero quanto più segregato dal mondo, fuori dal mondo, in una situazione suo malgrado leopardiana, ridotto a puro ed eroico pensiero» (P.P. Pasolini, *La liberta stilistica* cit., p. 491).

ta sono vicini [...], i loro due drammi si intrecciano strettamente»).[61] Si può, infatti, osservare come nelle figure di Farinata e Cavalcante[62] fosse implicitamente riflesso il duplice "dramma", politico e familiare insieme, che Gramsci identificava nel proprio isolamento carcerario, ossia il senso di una completa impossibilità di incidere sulla realtà storica, tanto nella veste di leader politico (egli era ancora formalmente segretario del PCd'I), quanto in quella di giovane padre.[63] Proprio in questo sentimento di esclusione "dantesca" risiede, quindi, l'analogia e al contempo la differenza simbolica rispetto al caso di Pasolini, il quale, pur prigioniero dell'ormai dilagante *Inferno* del "dopo-storia" neo-capitalistico,[64] si troverà comunque costretto – come si può desumere dalle soluzioni adottate nelle sue ultime opere[65] – a riporre proprio nel binomio scrittura-azione la sua ostinata e solitaria opzione di dissidenza.[66]

Per quanto riguarda il rapporto con Calvino, invece, e il rischio finale paventato dal Kublai Kan di uno scivolamento escatologico di ogni città invisibile nella «città infernale», il poeta della *Divina mimesis* – costretto nei panni contraddittori del pellegrino-guida – non ha più a

[61] Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1977, § 83, p. 524.

[62] Per quanto riguarda Farinata, «l'uomo di parte, l'eroe ghibellino», si veda ad es. la lettera n. 253 del 20 settembre 1931. Circa Cavalcante, invece, si leggano – oltre la già citata lettera n. 253: «il dramma di Cavalcante, dà tutti gli elementi essenziali perché il lettore lo riviva» – i *Quaderni del carcere*: «nella terza domanda c'è tutta la tenerezza paterna di Cavalcante; la generica "vita" umana è vista in una condizione concreta, nel godimento della luce, che i dannati e i morti hanno perduto» (§ 78, p. 518).

[63] Sui molteplici significati dello studio gramsciano di *Inf*. X si sono soffermati in particolare: C. Muscetta, *«Nella sua tomba di eresiarca»*, in «Società», 5, novembre-dicembre 1947, ora in *Gramsci ritrovato*, a cura di E. Santarelli, Catanzaro, Abramo, 1991, pp. 291-304; A. Rossi, G. Vacca, *Gramsci tra Mussolini e Stalin*, Roma, Fazi editore, 2007, pp. 38-46; L. Canfora, *Gramsci in carcere e il fascismo*, Roma, Salerno editrice, 2012, pp. 83-88; G. Liguori, *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche*, Roma, Editori Riuniti, 2012, pp. 450s.; G. Vacca, *Vita e pensieri di Antonio Gramsci*, Torino, Einaudi, 2012, pp. 105-118; N. Ghetti, *Gramsci nel cieco carcere degli eretici*, Roma, L'asino d'oro, 2014, pp. 22-53.

[64] Cfr. P.P. Pasolini, *Lettere luterane* cit., p. 96: «dentro il penitenziario del consumismo».

[65] Cfr. P.P. Pasolini, *Poeta delle ceneri* cit., p. 2083: «non c'è altra poesia che l'azione reale».

[66] Così, a tale proposito, sintetizza Donnarumma: «il libro insomma non è tanto un'opera, quanto un'operazione: un gesto che trova il suo significato nel dire delle cose qui e ora, senza credere nell'eternità dell'arte» (R. Donnarumma, *La poesia dopo la poesia* cit., p. 88).

sua disposizione, come era stato invece per Marco Polo, l'antidoto dei «due modi per non soffrirne».[67] Nel caso del Pasolini-Danti, infatti, l'alternativa "discontinua" all'essere del tutto fagocitato dall'*Inferno* contemporaneo – ossia «cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio»[68] – è ormai completamente «ingiallita». Ben prima della pubblicazione della *Divina mimesis*, infatti, si era già ampiamente esaurita anche quella flebile ed irrazionale speranza terzomondista (cfr. *Iconografia ingiallita* n. 25) che aveva spinto il poeta friulano a cercare al di fuori dai confini dell'Occidente l'alternativa sottoproletaria al tanto esecrato modello di sviluppo neo-capitalista.[69] Una speranza che, allora, aveva portato Paolo Volponi a ritrarre, in uno scritto in sua memoria, l'amico Pasolini proprio come un novello Marco Polo: «tornava da questi viaggi carico di impressioni e di emozioni, di parole, di idee, di amori, ricco veramente come poteva essere stato Marco Polo al ritorno dalla Cina».[70]

Privato quindi anche di quest'ultima forma d'illusione, il Pasolini della *Divina mimesis* mostra di avere accettato in toto la propria condanna a vivere, come un esiliato, dentro quell'organismo – collettivo e in espansione – che Calvino aveva enfaticamente (o ironicamente) denominato «inferno dei viventi».[71] Tuttavia, proprio davanti a questo

[67] I. Calvino, *Le città invisibili* cit., p. 170. Cfr. Id., *Sono nato in America...* cit., p. 220: «si, nel libro, soprattutto verso la fine, ci sono due movimenti: prima di tutto, l'incombere di una città continua, che copra tutta la crosta terrestre, sempre più invivibile [...]; poi, quello dell'ultima ipotesi di utopia possibile, una città ideale messa su pezzo a pezzo nella nostra capacità di pensarla e anche di viverla, scegliendo e collegando in un unico disegno tutti i frammenti positivi, tutti gli spiragli di un mondo migliore che ci si aprono davanti nella città come è oggi».

[68] I. Calvino, Le città invisibili cit., p. 170. A questo proposito, scrive Belpoliti: «è la discontinuità che consente di salvare dalla dispersione e dalla dissipazione, da quel supremo spreco che è l'atto di vivere. La fluidità del tempo viene trasformata, in appunto, definizione: ogni città è una pagina di diario, una discontinuità sottratta al fluire stesso del tempo. Giocare lo spazio contro il tempo, questa sembra la mossa fondamentale tentata da Calvino» (M. Belpoliti, *Settanta*, Torino, Einaudi, 2010, p. 380). Ancora sul valore che Calvino stesso attribuiva a questo finale, si legga *Sono nato in America...* cit., p. 343: «si scrive per tentare di sottrarre un pezzetto di universo – non più grande della pagina che si scrive – al degrado generale».

[69] Cfr. P.P. Pasolini, *Frammento alla morte*, vv. 57-61, «e ora... ah, il deserto assordato / dal vento, lo stupendo e immondo / sole dell'Africa che illumina il mondo. / Africa! Unica mia / alternativa» (in Id., *La religione del mio tempo* cit.).

[70] P. Volponi, *La figura e l'opera di Pier Paolo Pasolini* cit., p. 21

[71] Oppure, con le parole del Pasolini delle *Ceneri di Gramsci*, «nel restare / dentro l'inferno con marmorea / volontà di capirlo, è da cercare / la salvezza» (*Picasso*, vv. 157-160). Così anche Camporesi: «l'inferno dei cinque sensi non è più laggiù sepolto in corde terrae. E se si è trasferito quassù, fra noi, neppure ce ne accorgiamo» (P.

orizzonte apparentemente chiuso e privo di risoluzioni, rimangono valide – assieme al già citato «desiderio di fare» (*DM*, p. 27) – le considerazioni meta-poetiche pronunciate dal Pasolini-Dante nel II canto, ossia nel momento-chiave in cui aveva deciso – nonostante la propria autodenunciata inadeguatezza – di continuare il cammino, e di raccontarlo nell'unico modo che gli permettesse, almeno in sede teorica, di superare l'*impasse* rappresentata dalla relazione irrisolta con le istanze incarnate dal Pasolini-Virgilio:

> ma mi corressi e proseguii, appena fiatando: «asimmetria, sproporzione, legge dell'irregolarità programmata, irrisione della coesività, introduzione teppistica dell'arbitrario... Ad ogni modo...» E qui citai ancora, salvandomi trionfalmente, sia pur per pochi attimi, nell'espressione altrui: «Me degno a ciò né io né altri crede». (*DM*, p. 25)[72]

Se quindi i tentacoli di questo inferno orizzontale avevano reso «cieca» – a causa del suo adeguamento canonico agli standard dell'industria culturale – anche la «testardaggine della poesia» (*DM*, p. 27), l'*alter ego* dantesco di Pasolini sceglie comunque di continuare la sua scrittura, tentando di volgersi verso un'ultima forma di trasgressione stilistica. Quella, cioè, di una scrittura a vocazione performativa, ovvero dotata di una parola che implicasse programmaticamente un richiamo all'azione, una parola capace così di dilatare ogni ipotetica propensione all'autoreferenzialità («anziché allargare, dilaterai!», *DM*, p. 25).[73] Una parola, dunque, che accentuasse, contro ogni tentativo di riduzione, la propria portata illocutiva. Secondo questa accezione, allora, si può concludere sostenendo che nella *Divina mimesis*, o me-

Camporesi, *La casa dell'eternità* cit., p. 11).

[72] Così anche in *Trasumanar e organizzar*: *Panagulis*, v. 34, «se non nei fatti, almeno nelle intenzioni, è l'ora della violenza», e *Proposito di scrivere una poesia intitolata «i primi sei canti del purgatorio»*, vv. 57-59, «depositate le mie uova di parassita / nei passi dove ciò è più esplicito / li dilaterò crescendovi nei tessuti come un canchero».

[73] Alla luce di questo tentativo "ultra-letterario" di resistenza, va letto anche il breve ed emblematico "poema fotografico" che conclude la narrazione, il quale, davanti alla visione catastrofica della realtà terrena fino a lì delineata, si pone – anche se in maniera giustapposta e scolorita – come una paradossale sopravvivenza. Infatti, l'*Iconografia ingiallita*, che raccoglieva in successione alcuni degli aspetti più salienti del percorso intellettuale ed umano compiuto da Pasolini fino alla prima metà degli anni '60, mantiene, proprio perché «sospesa, isolata, delocalizzata» (cfr. M.A. Bazzocchi, *Expositio sui* cit., p. 292), un ineliminabile, per quanto flebile, valore dialettico rispetto alla situazione di degrado "contemporaneo" tratteggiato nella sezione scritta.

glio nella sua natura "progettuale" di opera aperta e non-finita («un misto di cose fatte e di cose da farsi», *DM*, p. 57), viene trascritta la momentanea e paradossale condizione di sopravvivenza di chi – ormai lucidamente sprovvisto di «una ragione / per sopravvivere alla fine del mondo»[74] – voglia, «ad ogni modo», giocarsi l'ultimo tentativo "letterario" di resistenza: gettare – come potenziamento "parresiastico" della sua opera – anche l'azione della propria scrittura nella lotta.[75]

[74] P.P. Pasolini, *Poema per un verso di Shakespeare*, in Id., *Poesia in forma di rosa* cit., p. 115. Il *topos* apocalittico del "dopo storia" o della "fine del mondo" – la cui fortuna secondo-novecentesca va da Adorno (*Minima moralia* cit., p. 44: «ciò che accade oggi dovrebbe intitolarsi "Dopo la fine del mondo"») a F. Fukuyama (*La fine della storia e l'ultimo uomo*, trad. it. di D. Ceni, Milano, Bur, 1996 – è stato magistralmente ripreso da Pasolini anche nella sezione *Gennariello* delle *Lettere luterane* cit., p. 42: «tu mi dirai: le cose sempre cambiano. "'O munno cagna". È vero. Il mondo ha eterni, inesauribili cambiamenti. Ogni qualche millennio, però, succede la fine del mondo. E allora il cambiamento è, appunto, totale».

[75] Cfr. ad es. P.P. Pasolini, *Poeta delle Ceneri* cit., p. 2082: «perché io vorrei soltanto vivere / pur essendo poeta / perché la vita si esprime anche solo con sé stessa. / Vorrei esprimermi con gli esempi. / Gettare il mio corpo nella lotta»; e *Charta (sporca)* (in *Trasumanar e organizzar*), vv. 34-36, «i giovani gettano, sì, *il loro corpo nella lotta*, / ma non prendono in reale considerazione la sua debolezza / si direbbe che lo considerano indesiderato e superfluo». Sui valori del corpo e dell'atto nell'ultimo Pasolini si veda in particolare M.A. Bazzocchi, *Esposizioni. Pasolini, Foucault e l'esercizio delle verità*, Bologna, il Mulino, 2017, p. 120: «dal momento che si trova proiettato in uno spazio dentro il quale non esistono più punti di orientamento stabili, e sente di aver perso il legame con la lingua poetica [...] Pasolini cerca di immettere forti dosi di performatività all'interno dei componimenti poetici. La poesia cioè inizia a diventare un discorso su ciò che è necessario compiere, sulla necessità di trovare soluzioni, sull'emergenza del presente».

Traducendo e rifacendo Orazio

Percorsi oraziani nella scrittura di Fortini

Andrea Bongiorno

Ascoltavo morire
la parola di un poeta o mutarsi
in altra, non per noi, più voce.[1]

Introduzione

L'estrema vivacità culturale del Novecento poetico italiano si riversa anche nell'ambito delle traduzioni. Uno degli indizi più appariscenti è proprio il fatto che i maggiori poeti del secolo decidano di inserire, accanto all'opera in versi originale, anche una selezione delle loro più riuscite versioni da poesie in altre lingue (si pensi a Montale, Sereni, Caproni, Fortini, Sanguineti, ecc.).[2] Un aspetto altrettanto appariscente, però, è il fatto che tali traduzioni siano per lo più da autori stranieri recenti. Pur tenendo conto di alcune ben note eccezioni, non è sbagliato affermare che i classici greco-latini facciano la loro comparsa più raramente in queste traduzioni d'autore, in contrasto con le tante forme di classicismo che avevano dominato il secolo precedente. Si può ipotizzare, sinteticamente, che le ragioni di questo minor interesse siano riconducibili all'incrocio fra i seguenti fattori. Innanzitutto, nel

---

[1] F. Fortini, *Traducendo Brecht* (*Una volta per sempre*), vv. 8-10; tutte le citazioni di raccolte o versi fortiniani sono tratte dall'edizione F. Fortini, *Tutte le poesie*, a cura di L. Lenzini, Milano, Mondadori, 2014.

[2] Sul poeta-traduttore come figura tipica del Novecento poetico, cfr. P.V. Mengaldo, *La poesia italiana del Novecento: aspetti tipologici*, in *La poesia italiana del Novecento. Modi e tecniche*, a cura di F. Curi, M. Bazzocchi, Bologna, Pendragon, 2003, pp. 13-29.

Novecento si attua un capovolgimento del rapporto fra autori e tradizione: il maggior terreno di confronto si situa fra i poeti e la letteratura straniera tendenzialmente recente, quasi coeva. Le traduzioni sanciscono, per certi versi, la costellazione critica dell'autore e fungono da esercizio di assorbimento e *aemulatio* poetica.[3] In secondo luogo, soprattutto nel secondo Novecento, si verifica l'inserimento completo dell'intellettuale nel mercato editoriale. Da una parte, svolgendo l'attività di traduttore, lo scrittore sfrutta questo mercato come fonte di guadagno supplementare; dall'altra è l'editoria stessa a servirsi di autori riconosciuti per pubblicizzare e vendere maggiormente le traduzioni poetiche. Le traduzioni d'autore dei classici, dunque, vengono relegate ad alcuni campi particolari: le traduzioni scolastiche, i riadattamenti per altre manifestazioni artistiche (teatro, cinema, musica) e infine, il libero esercizio di traduzione o riscrittura slegato da occasioni particolari (i tre campi, ovviamente, possono intersecarsi).[4]

In ogni caso, tutta questa attività traduttiva è stata accompagnata da una pari attività critica e speculativa sulla teoria della traduzione,[5] che ha coinvolto anche i maggiori poeti della seconda metà del secolo. Se le traduzioni dei classici, come si è visto, occupano una posizione più limitata nel panorama letterario, ciò non vuol dire che non siano state toccate, seppur più marginalmente, da queste istanze teoriche.

In questo sintetico quadro storico-critico, Franco Fortini è una delle figure più rilevanti. Si coniugano in lui, infatti, la riflessione teorica sulla traduzione e la pratica tanto dell'attività traduttiva quanto della scrittura poetica. I confini dei tre ambiti, com'è noto, sono estremamente porosi: subiscono continue sovrapposizioni che rendono la scrittura fortiniana ricca e complessa. Il tema è dunque molto vasto: in questa sede si discuterà del rapporto di Fortini con il poeta latino Orazio, uno degli autori antichi a lui più cari.[6] Orazio, e soprattutto la

---

[3] Si veda, a questo proposito, A. Dolfi, *Una comparatistica fatta prassi. Traduzione e vocazione europea nella terza generazione*, in *Traduzione e poesia nell'Europa del Novecento*, a cura di A. Dolfi, Bulzoni, Roma, 2004, pp. 13-30; l'intero volume collettaneo raccoglie numerose riflessioni critiche e saggi specifici sul travaso delle differenti culture poetiche nazionali europee attraverso le traduzioni.

[4] Si leggano le considerazioni di F. Condello e A. Rodighiero, *Ragioni per un «compito infinito»: considerazioni introduttive*, in *«Un compito infinito». Testi classici e traduzioni d'autore nel Novecento italiano*, a cura di F. Condello e A. Rodighiero, Bologna, Bononia University Press, 2015, pp. 7-35.

[5] Un sintetico regesto bibliografico sulla traduttologia in P. Orvieto, *«Il compito del traduttore» di Benjamin e un caso di traduzione infinita*, in *La traduzione. Opere e autori del Novecento*, a cura di L. Dolfi, Parma, Mup, 2014, p. 13, nota 1.

[6] Per una ricca lista (benché non del tutto esauriente) di molte occorrenze ora-

sua nota ode 1.11, fungerà da filo rosso per descrivere un percorso oraziano all'interno dell'opera del poeta italiano. Alla luce della distinzione fortiniana fra traduzione e rifacimento, scopo di questa indagine è verificare come il rapporto con Orazio sia costante in tutto Fortini, e si nutra di due elementi: un'assimilazione tematica e un influsso formale e linguistico, declinato in particolar modo nel lavoro sul significante. Si vogliono osservare questi due aspetti della sua scrittura, presenti sia nella traduzione sia nella scrittura poetica.

In primo luogo, quindi, si daranno le principali coordinate teoriche di Fortini per inquadrare la questione della traduzione, soprattutto di testi latini, nonché il ruolo di Orazio al centro di questa riflessione. Si esamineranno, in seguito, le principali traduzioni di Orazio realizzate dal poeta fiorentino, per metterne in luce i meccanismi soggiacenti e la ricerca espressiva perseguita. Infine, si ripercorreranno alcuni testi poetici in cui è chiara la rielaborazione libera e creativa di alcuni versi oraziani, per mettere in luce i due diversi approcci del poeta fiorentino. Questo permetterà, quindi, di delineare un percorso che coinvolge tanto le riscritture quanto le traduzioni vere e proprie.

I. Fortini, la traduzione e i testi classici

Il dibattito critico e teorico del Novecento sulla traduzione vede in Fortini uno dei suoi massimi interpreti. Il suo contributo si è concretizzato in interventi di varia natura sul tradurre, oggetto, in questi ultimi anni, di una specifica attenzione critica.[7] Le basi del pensiero fortiniano

ziane in Fortini, cfr. M. Gioseffi, *Dalla parte del latino. Citazioni classiche in tre autori del Novecento*, in *Uso, riuso e abuso dei testi classici*, a cura di M. Gioseffi, Milano, LED, 2010, pp. 303-355, cfr. *ivi*, pp. 328-329. La fortuna di Orazio nella letteratura moderna, nello specifico italiana, costituisce naturalmente una tradizione millenaria e ricchissima: tra i riferimenti bibliografici di ampio respiro sull'argomento, si veda *Orazio e la letteratura italiana. Contributi alla storia della fortuna del poeta latino*. Atti del Convegno di Licenza, 19-23 aprile 1993, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato – Libreria dello Stato, 1994; il terzo volume della monumentale *Enciclopedia oraziana*, a cura di S. Mariotti, *La fortuna, l'esegesi, l'attualità*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1998; o – limitatamente al Rinascimento – la tesi dottorale di G. Comiati, *Horace in the Italian Renaissance (1498-1600)*, University of Warwick, School of Modern Languages and Cultures, Italian Studies, 2015, e vari altri interventi puntuali dei quali non si può dare conto esaurientemente in nota.

[7] Si pensi, ad esempio, a *«Traducendo...»: convegno internazionale su Franco Fortini e la traduzione*, iniziativa tenutasi presso l'Università degli Studi di Siena dal 2 al 4 novembre 2017; le riprese degli interventi sono disponibili online: www.vimeo.com/channels/traducendo (ultimo accesso: 7/4/2021]; si veda anche il recente numero a cura di F. Diaco e E. Nencini, *«Per voci interposte» Fortini e la traduzione*, numero monografico dell'«Ospite ingrato», 5, luglio-dicembre 2019.

sulla traduzione sono state gettate in primo luogo da due noti articoli dei primi anni Settanta,[8] idee che sono giunte a una maggiore strutturazione nelle *Lezioni sulla traduzione*[9] a fine anni Ottanta, il cui testo, a dire il vero, è un'acquisizione piuttosto recente.[10] In questi tre momenti è identificabile una riflessione teorica di ampio respiro, che va al di là delle specifiche annotazioni a questa o quella traduzione, annotazioni che Fortini aveva lasciato nelle diverse occasioni in cui ha indossato l'abito del traduttore poetico.[11] Il pensiero che ne emerge è particolarmente complesso, inscindibile tanto dall'attività poetica e traduttiva dello scrittore, quanto dallo sguardo ideologico del critico sul mondo e sulla letteratura. La problematica che in qualche modo unisce questi due fili è la discussione sull'opposizione fra la cosiddetta «traduzione di servizio» e il «rifacimento». Fortini mette in discussione la presunta obiettività della traduzione di servizio, portandone alla luce alcuni presupposti ideologici (l'intento pedagogico-scientifico) e alcuni ostacoli (l'interferenza fra le due culture).[12] Allo stesso tempo, nemmeno il rifacimento è un'operazione sempre positiva. Questo si basa, infatti, su una «politica del linguaggio»:[13] le scelte nell'ambito di tale politica determineranno il valore che il rifacimento assume – non neutralmente – nel panorama letterario e nella realtà. Già nei primi anni Settanta, quindi, Fortini sembra voler mettere in discussione alcuni rifacimenti, soprattutto quando i loro presupposti minano i cardini dell'impegno civile del poeta: comunicabilità e trasmissibilità di un valore. Le scelte del traduttore, infatti, pur dovendo esasperare le contraddizioni,[14] non possono risolversi nell'assimilazione onnivora dei modelli («personalmente mi guardo bene dagli entusiasmi, ricorrenti fra gli snob di avanguardia, per l'arte industriale dei nostri tardi imperi»).[15] Insomma, il riferimento polemico contro alcune scelte e correnti sperimentalistiche è chiaro. È interessante notare che tale sguardo critico, pur perdendo

[8] F. Fortini, *Traduzione e rifacimento* e *Cinque paragrafi sul tradurre*, in Id., *Saggi ed epigrammi*, a cura di L. Lenzini, Milano, Mondadori, 2003, pp. 818-838 e 839-844; entrambi i saggi sono del 1972.

[9] F. Fortini, *Lezioni sulla traduzione*, a cura di M. V. Tirinato, Macerata, Quodlibet, 2011.

[10] Si tratta, infatti, di appunti per seminari e (forse) per un'opera teorica, ritrovati nell'Archivio Fortini e riordinati e pubblicati nel 2011: si veda la ricostruzione filologica di M.V. Tirinato, *«Larvatus prodeo». Franco Fortini e la traduzione poetica*, in F. Fortini, *Lezioni sulla traduzione* cit., pp. 11-34; si veda anche la *Nota al testo*, *ivi*, pp. 45-48.

[11] Cfr. M.V. Tirinato, *«Larvatus prodeo»* cit., pp. 13-14.

[12] Si veda, soprattutto, F. Fortini, *Traduzione e rifacimento* cit., pp. 821-823 e 835.

[13] *Ivi*, p. 824.

[14] *Ivi*, p. 835.

[15] *Ivi*, p. 834.

in qualche modo di attualità, si acuisce nelle *Lezioni* del 1989.[16] Nonostante la distinzione fra rifacimento e traduzione di servizio si sia indebolita,[17] il valore delle scelte nell'ambito della «politica del linguaggio» resta il cardine del pensiero fortiniano sulla riscrittura.

Nel discorrere sulla traduzione, il più ampio bacino da cui Fortini attinge per fornire i propri esempi è, naturalmente, la modernità letteraria: traduttori contemporanei di testi per lo più recenti. Le prime riflessioni strutturate sulla traduzione, non a caso, nascevano proprio dall'esperienza in prima persona della versione del *Faust* di Goethe.[18] Tuttavia, pur non essendo il centro della sua riflessione, menzioni di testi e autori classici costellano tali pagine: uno degli obiettivi critici più ricorrenti, infatti, sono proprio le versioni poetiche di Ceronetti da Catullo e Marziale.[19] Un altro nome che ricorre di tanto in tanto è quello di Orazio. In questo caso, non è mai una traduzione in particolare a essere presa in esame. Al contrario, l'autore latino sembra rappresentare, nell'immaginario fortiniano, l'archetipo dell'autore scolastico, la cui voce sopravvive sopra o sotto il livello della coscienza. Sotto il segno dell'automatismo mnemonico, infatti, Fortini fornisce questo esempio:

> Va aggiunto poi che le "voce" di cui Croce parla, non necessariamente è quella dell'autore dell'originale, o di quello specifico originale, *come chi, udendo la traduzione di una celebre ode di Orazio, se ne ridica i versi latini a memoria*. Può, nel nostro caso, esser quella di tutta la poesia oraziana o della poesia latina dell'età aurea o della intera latinità; e così via.[20]

Anni dopo, Orazio torna anche fra i non molti esempi antichi presenti nelle *Lezioni*, sempre in questa accezione paradigmatica di rappresentante della latinità:

> Quanto più il traduttore avrà a che fare con Zeus invece che con Giove e con la poesia vedica o celtica invece che con quella di

[16] Cfr. M.V. Tirinato, *Franco Fortini e la traduzione poetica* cit., pp. 40-41.

[17] «La distinzione fra "traduzioni di servizio" e "traduzioni creative" o "poetiche" è insufficiente. Può essere mantenuta solo a condizione di definire le prime come quelle nelle quali gli indicatori stilistici, e la gerarchia che li ordina, si volgono a produrre un testo autonomo e autosufficiente, tendendo, al limite, alla imitazione o rifacimento, alla parodia o alla maniera. / Conviene qui adottare i termini di "traduzione parafrastica" o "traduzione poetica", avendo ben presente che nella maggioranza dei casi, i due generi convivono» (F. Fortini, *Lezioni sulla traduzione* cit., p. 97).

[18] Cfr. F. Fortini, *Cinque paragrafi sul tradurre* cit., pp. 841-844.

[19] Per esempio, si veda F. Fortini, *Traduzione e rifacimento* cit., pp. 823-824.

[20] F. Fortini, *Cinque paragrafi sul tradurre* cit., p. 840, corsivo mio.

> Orazio e Racine tanto più la diversità tenderà a prevalere sulla somiglianza e la assimilazione.[21]

E ancora una reminiscenza liceale:

> Da ragazzo, in alcune prove quasi scolastiche di versioni da Orazio, Vigny, Heine, Hoelderlin, mi ero accorto che applicavo, a vari gradi di coscienza, dei modelli non già di poesia originale ma di traduzione.[22]

In questo ultimo caso, Orazio non è solo il rappresentante di una cultura (è l'unico poeta antico fra gli autori citati), ma anche una voce stratificata: alterata dallo spessissimo strato sedimentario accumulatosi proprio per via dell'incalcolabile numero di traduzioni che l'hanno coinvolta. Nel 1992, sotto questa stessa luce, ma in tutt'altra sede, Fortini paragona Orazio a una «montagna» da scalare (giocando, per altro, con l'immagine l'ode oraziana 1.9), percorrendo una metaforica «Via Orazio» (riferimento, qui, all'*iter Brundisinum* del primo libro delle *Satire*) attraversata da molte generazioni.[23] Pur essendo una recensione alla traduzione dell'*Orazio* di Fraenkel, anche in questo articolo Fortini sembra insistere sulla funzione formativa e sulla voce "scolastica" del poeta latino (l'articolo si conclude con «miei poveri maturandi»). In effetti, Orazio vestiva questo abito anche in una poesia degli anni Settanta apparsa in *Paesaggio con serpente*, in cui Fortini ricorda così i propri diciotto anni (si evince anche dal titolo *27 aprile 1935*: in quell'anno il poeta compiva diciotto anni):

> Un orto di rose guardavo dai vetri
> del liceo trentacinque anni fa.
> Ottantamila lavoratori inauguravano
> la metropolitana tutta fatica loro
> a Mosca, tutta sale splendide.
>
> Un autore che è morto ne diceva le lodi.
> E le conosco oggi, le traduco.

[21] F. Fortini, *Lezioni sulla traduzione* cit., p. 54.

[22] *Ivi*, p. 175.

[23] F. Fortini, *Tutti sul monte Orazio*, in «L'Espresso», 20 dicembre 1992, p. 197 (brani dell'articolo sono riportati in A. Fo, *Modi oraziani di pensare il tempo: tratti della fortuna moderna del «carpe diem» e di altri spunti delle «Odi»*, in *Aspetti della Fortuna dell'Antico nella cultura europea*. Atti della quinta giornata di studi, Sestri Levante, 7 marzo 2008, per Emanuele Narducci, a cura di S. Audano, Pisa, ETS, 2009, pp. 61-107: pp. 100-101, da cui si cita).

Domandavo amore alle rose bianche,
gialle e bianche. La città era chiara.
Nell'aria i primi seni. Orazio acuto e amaro.[24]

A ben vedere, i temi finora delineati convergono: l'associazione di Orazio da una parte con la memoria scolastica (la lettura delle *Satire*),[25] dall'altra con l'atto del tradurre.[26]

L'insieme di tutti questi esempi spinge a una serie di considerazioni. Se Fortini, infatti, lega Orazio all'immaginario delle reminiscenze liceali e contestualmente all'esercizio e alla riflessione sulla traduzione, probabilmente è proprio perché si tratta di uno dei primi autori con cui il poeta si è misurato da giovane.[27] Questo giovanile incontro ha forgiato il primo anello di una catena di pensieri che giungono fino ai suoi ultimi anni. Non a caso, dunque, Orazio è assunto a rappresentante dell'intera lirica latina (Fortini ricorda meno di frequente l'Orazio non lirico) ed è tanto spesso menzionato nei discorsi sulla traduzione. Orazio, così si evince, è il poeta latino da tradurre, quasi per antonomasia.

Non stupirà, dunque, constatare che Fortini si è cimentato nel tradurre più di un testo oraziano: poesie pubblicate e altro materiale edito postumo o ancora inedito, conservato presso il fondo Franco Fortini dell'archivio del Centro Interdipartimentale di Ricerca Franco Fortini a Siena. Non stupirà altresì constatare che la poesia oraziana influisce direttamente su moltissimi testi originali del poeta fiorentino: citazioni, riscritture parziali e veri propri rifacimenti. Non è scopo di questo intervento indagare l'influsso della poetica lirica oraziana su quella fortiniana,[28] né comparare nel dettaglio l'originale alle traduzioni o diverse stesure fra loro.[29] Alla luce delle considerazioni fatte finora, è nostra

[24] F. Fortini, *27 aprile 1935* (*Paesaggio con serpente*), vv. 1-10.

[25] Cfr. F. Diaco, *Dialettica e speranza. Sulla poesia di Franco Fortini*, Macerata, Quodlibet, 2017, p. 268.

[26] L'autore tradotto, e non citato, è Brecht, a cui allude parafrasando-traducendo il titolo di *Inbesitznahme der grossen Metro durch die Moskauer Arbeiterschaft am 27. April 1935* (cfr. F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., nota p. 494); tra l'altro, non sfugga che *Traducendo Brecht* era poesia eponima di due sezioni della raccolta *Una volta per sempre*.

[27] Cfr. *supra*, F. Fortini, *Lezioni sulla traduzione* cit., p. 54; influisce su questo anche la conoscenza del maestro dell'Orazio lirico: Giorgio Pasquali, cfr. M. Gioseffi, *Dalla parte del latino* cit.

[28] Nel 2008 A. Fo ha promesso che si sarebbe dedicato in futuro a questo argomento, ma purtroppo non vi è ancora ritornato, cfr. A. Fo, *Modi oraziani di pensare il tempo* cit., p. 101.

[29] A tal proposito, cfr. G. Baldo, *«Orazio acuto e amaro». Odi ed epodi in sei poeti*

intenzione rilevare, in primo luogo, quali meccanismi formali operano nelle traduzioni e nei rifacimenti oraziani che il poeta fiorentino dissemina in tutta la sua opera in versi. In secondo luogo, si cercheranno di comprendere questi meccanismi e di inserirli nel percorso poetico dell'autore.

II. L'ode 1.11 in Fortini: traduzioni e rifacimenti

Il testo oraziano col quale Fortini si è misurato più assiduamente è proprio l'ode più celebre del poeta latino: l'undicesimo carme del primo libro. Di questa poesia ha elaborato tre traduzioni: la prima è un testo d'archivio, che probabilmente risale alla metà degli anni Settanta:

> Non domandare, è male, la fine mia, la tua.
> Non cercare gli oroscopi. Ti basti,
> quel che sarà, patire.
> Altri inverni verranno o questo è l'ultimo
> che affanna ora ai promontori il mare
> Tirreno. Guarda. Il vino
> fila, il cammino è breve, troppo lunga
> la speranza. Recìdila. Ti parlo e
> va l'ora. Credi al giorno. Altro non c'è.[30]

Verosimilmente, nel '93 Fortini riprende questa bozza, fornendo una versione dalla stessa ode per l'edizione di *Poeti latini tradotti da poeti italiani*, in cui apporta alcuni ritocchi al testo, pur mantenendone inalterato l'impianto:

> Non domandare, è male, la fine mia, la tua.
> Non cercare gli oroscopi. Ti basti,
> quel che sarà, patire.
> Altri inverni verranno o questo è l'ultimo
> che *ora affanna* ai promontori il mare
> Tirreno. *Tu che sai*,

italiani, in «*Un compito infinito*» cit., pp. 37-60.

[30] Archivio Franco Fortini (Centro Interdipartimentale di Ricerca Franco Fortini), ds., sc. 23, cartella 17; la cartella conserva due testimoni dattiloscritti identici, uno in pulito e l'altro con numerose annotazioni manoscritte sul recto e sul verso; sul verso del dattiloscritto annotato sono presenti alcuni appunti manoscritti di Fortini con date, pubblicazioni, incarichi, ecc., appunti che costituiscono una sorta di proprio curriculum che si ferma a metà degli anni Settanta: se è lecito pensare che gli appunti sono coevi alla stesura, è perciò ipotizzabile che tale dattiloscritto sia databile alla metà degli anni Settanta (proposta di datazione che è suggerita anche da A. Fo, *Modi oraziani di pensare il tempo* cit., p. 101 nota 92).

versa altro vino: la vita è breve, è lunga
la speranza. Recidila. Ti parlo e
l'ora va. Ridi al giorno. Altro non c'è.[31]

Le differenze, si può osservare, sono minime (segnalate in corsivo), e vanno nella direzione di una maggior asciuttezza e fedeltà all'originale oraziano[32] (tranne, naturalmente, per la discutibile soluzione del *carpe diem* in «ridi al giorno»).[33] Quanto al contenuto del testo di entrambe le versioni, non si segnalano vistosi discostamenti rispetto al senso letterale. Quando accade, spesso è per dar spazio a una metafora: il *nefas* diviene «male», lo *spatium* che diventa «cammino», e poi più banalmente «vita», l'*aetas* che fugge diviene l'«ora» che va; il sintagma del *carpe diem* subisce delle soluzioni molto libere dal punto di vista semantico: la prima, «credi», si pone implicitamente in antitesi al suo opposto *minimum credula postero*, la seconda, «ridi al giorno», banalizza il senso del verbo *carpo*, affiliando la traduzioni alle varianti del "cogli l'attimo", "godi l'istante", traduzione vulgata del motto oraziano.[34] Nel caso del *carpe diem*, l'impressione è che Fortini si sia sforzato di impiegare un logoro "cogli l'attimo" (o simili), cercando di trovare formule alternative, anche semanticamente lontane dal *carpe diem*.[35] Alla luce di questi esempi, inquadrando queste due versioni nella traduttologia fortiniana, siamo a metà strada fra la traduzione

[31] F. Fortini, *Non domandare, è male, la fine mia, la tua*, in *Poeti latini tradotti da poeti italiani*, a cura di V. Guarracino, Milano 1993, p. 377, corsivo mio; di questa versione data alle stampe l'Archivio Franco Fortini conserva anche un testimone preparatorio con trascurabili varianti formali: cfr. Archivio Franco Fortini, stampa da pc, sc. 30, cartella 10, n. 278.

[32] «Tu ne quaesieris, scire nefas, quem mihi, quem tibi / finem di dederint, Leuconoe, nec Babylonios / temptaris numeros. ut melius, quidquid erit, pati, / seu pluris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam, / quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare / Tyrrhenum! sapias, vina liques et spatio brevi / spem longam reseces. dum loquimur, fugerit invida / aetas. carpe diem, quam minimum credula postero» (Hor. *Carm*. 1.11, dall'edizione critica teubneriana, cfr. Orazio, *Opera*, a cura di D.R. Shackleton Bailey, Monaco-Lipsia, Saur, 2001: da questa edizione tutte le citazioni di testi oraziani).

[33] Per confronto più approfondito fra le due versioni, cfr. G. Baldo, *«Orazio acuto e amaro»* cit., pp. 40-41.

[34] Non si può non rimandare all'imprescindibile saggio di A. Traina, *Semantica del carpe diem*, in Id., *Poeti latini (e neolatini). Note e saggi filologici*, Bologna, Patron, vol. 1, pp. 227-251; si veda anche Id., *La linea e il punto (ancora sul carpe diem)*, *ivi*, vol IV, pp. 191-195.

[35] Curiosamente la lezione «ridi al giorno» è un recupero: nei due dattiloscritti della metà degli anni Settanta la lezione «credi al giorno» è soprascritta a macchina, e vi si può leggere in filigrana l'originale «ridi la giorno».

di servizio e il rifacimento, a conferma della porosità di queste due nozioni. Si percepisce il rispetto abbastanza vincolante per una traduzione letterale, ma vi si osserva anche una ricerca stilistica del tutto autonoma rispetto al testo di partenza. Infatti, Fortini non si esime dal riscrivere a modo suo: basti vedere come si trasforma l'ampio respiro degli asclepiadei oraziani in versi più brevi e irregolari (per lo più sulla misura del settenario e dell'endecasillabo). Il poeta, infatti, sembra aver scelto di riscrivere la misura dei versi, adattandola alla sintassi franta dell'originale: la restituzione del ritmo passa in primo piano rispetto alla veste grafica della versificazione. Tutto sommato, però, la riscrittura è minima: Fortini adopera alcuni mezzi tecnici alieni all'originale (la versificazione, l'uso di formule che allontanano dal "traduttese") per restituire un testo oraziano più leggibile per un lettore contemporaneo,[36] con uno stile riconoscibilmente incisivo, asciutto.

Sempre del 1993, un'altra prova oraziana si conforma alle scelte stilistiche appena delineate: *Da Orazio*, traduzione del carme 3.13.[37]

Fonte Bandusia, splendido specchio,
vino squisito meriti e fiori;
e domani un capretto
ti darò, che già punta

le sue piccole corna.
Niente: nato ultimo dal gregge
col suo sangue vivace turberà
quei tuoi rivoli freddi.

Il gran fuoco d'agosto
non ti turba. Il tuo gelo
è grato ai buoi che arano
e alle pecore stanche.

Così anche tu sarai
tra le fonti famose, se non tacqui

[36] Su questo reintepretare fortiniano, si vedano le riflessioni e le puntuali analisi testuali di M. Gioseffi, *Voci d'echi lontane. Franco Fortini traduttore di Orazio*, in «Levia Gravia», XX, 2018, pp. 231-245.

[37] «O fons Bandusiae, splendidior vitro, / dulci digne mero non sine floribus, / cras donaberis haedo, / cui frons turgida cornibus // primis et Venerem et proelia destinat, / frustra: nam gelidos inficiet tibi / rubro sanguine rivos / lascivi suboles gregis. // te flagrantis atrox hora Caniculae / nescit tangere, tu frigus amabile / fessis vomere tauris / praebes et pecori vago. // fies nobilium tu quoque fontium, / me dicente cavis impositam ilicem / saxis, unde loquaces / lymphae desiliunt tuae».

gli elci cui voci rechi
d'acque lontane e d'echi.

1993[38]

Pur senza scendere in dettagli,[39] si segnala che anche questa versione si pone al centro fra i due poli della leggibilità novecentesca e della fedeltà. Non è casuale, infatti, che il più marcato tradimento dell'originale sia proprio l'omissione di evidenti riferimenti alla cultura latina, del tutto taciuti nella traduzione fortiniana (come per *venerem et proelia*) o resi fruibili per un non latinista (*atrox hora Caniculae* che diviene «il gran fuoco d'agosto»). La traduzione ha ritmo mobile ma incalzante dato dalla prevalenza dei settenari alternato a qualche endecasillabo. Lo stile incisivo di Fortini trapela in alcune soluzioni, come ad esempio l'incipit forte del sesto verso: l'esclamazione «niente» che rende con forza l'originale *frustra* (avverbio tradotto di norma con «invano», «inutilmente»). Come nel caso dell'ode 1.11, Fortini compie una propria ricerca stilistica per inseguire un linguaggio mediano tra il rispetto del testo di partenza e la propria creatività. Vi sono, infatti, persino alcune consonanze con il linguaggio della cosiddetta *koinè* ermetica: ne è spia, ad esempio un sintagma come «tacqui / gli elci», in cui il verbo intransitivo è usato transitivamente.[40] Infine, il titolo *Da Orazio* non fa che confermare l'intenzionalità di riscrivere, pur nel solco della traduzione.

Questi tre esempi, insomma, mostrano come la traduzione da Orazio si inserisca in questa difficile ricerca di equilibrio formale, in cui il traduttore prende spesso in prestito il linguaggio del poeta.

III. Alcune tracce oraziane nella poesia di Fortini

Dopo aver osservato sinteticamente l'approccio fortiniano in queste traduzioni, si possono analizzare alcune occasioni significative in cui il poeta si misura con i versi oraziani, ma nella libera scrittura creativa. Anche in questo caso, si potrà osservare una certa predilezione per il carme 1.11, a cui numerosi versi faranno eco.

Nell'opera in versi di Fortini si possono individuare due generici orientamenti in cui inquadrare le citazioni da Orazio. Il primo, natu-

[38] F. Fortini, *Da Orazio* (*Poesie inedite*).

[39] Per un'analisi dettagliata delle scelte di Fortini si rimanda a M. Gioseffi, *Voci d'echi lontane* cit.

[40] Si rinvia al celebre articolo di P.V. Mengaldo, *Il linguaggio della poesia ermetica*, in Id., *La tradizione del Novecento. Terza serie*, Torino, Einaudi, 1991, pp. 131-157, sull'uso transitivo di verbi intransitivi cfr. *ivi*, p. 142.

ralmente, è quello tematico-testuale. Si tratta di riprese di alcuni temi specifici della poesia oraziana, in particolar modo del carme 1.11, e della loro rimodulazione all'interno della poesia. Naturalmente, una certa universalità dei temi oraziani all'interno della lirica occidentale e non solo (il tempo che fugge, l'esortazione al godimento, ecc.) deve invitare alla prudenza: c'è un influsso tematico-testuale quando i suddetti motivi sono ripresi trasportando in italiano alcuni evidenti sintagmi del testo oraziano. Insomma, il campo della moderna intertestualità, o del «motto», per restare in ambito oraziano. Il secondo tipo di ripresa che Fortini effettua è di ordine linguistico-formale: si tratta di estrapolare dal testo latino uno spunto, tendenzialmente di tipo linguistico (delle parole chiave) o formale (un genere, una struttura testuale, ecc.) da sviluppare nella poesia italiana. Lungi da voler separare nettamente questi due aspetti, si vogliono fornire alcuni esempi che mostrano come entrambi gli orientamenti siano in un rapporto dialettico che evolve fino all'esempio estremo di rifacimento, *Orazio al bordello basco* nell'ultimo libro di Fortini.

Uno dei più antichi punti di contatto con Orazio si può ritrovare nell'ultima delle elegie che aprono la prima raccolta fortiniana, *Foglio di via*:

> *vice veris*
>
> *Mai una primavera come questa*
> *È venuta sul mondo. Certo è che un giorno*
> *Da molto tempo a me promesso questo*
> *Dove tutto il mio sguardo si fa eguale*
> *Ai miei confini, riposando; e quanta*
> *Calma giustizia nel pensiero è in fiore*
> *Quanta limpida luce orna il colore*
> *Delle ombre del mondo. Ora conosco*
> *Perché mai dagli inverni ove a fatica*
> *Si levò questo esistere mio vivo*
> *M'è rimasto quel nome, che mi scrivo*
> *Su quest'aria d'aprile, o sola antica*
> *E perduta e oltre il pianto sempre cara*
> *Immagine d'amore mia compagna.*[41]

Già dal titolo, appositamente minuscolo per segnalare l'estrapola-

[41] F. Fortini, *vice veris* (*Foglio di via*); per un commento alla poesia, cfr. F. Fortini, *Foglio di via*, a cura di B. De Luca, Macerata, Quodlibet, 2018, pp. 227-231; sulla collocazione della poesia come punto di snodo nel macrotesto del libro fortiniano, cfr. *ivi*, p. 17 e cfr. F. Diaco, *Dialettica e speranza* cit., pp. 101-103.

zione del sintagma *vice veris* («col ritorno della primavera»),[42] Fortini si rifà esplicitamente a Orazio citando il verso di apertura di un notissimo carme dal primo libro oraziano (Hor. *Carm*. 1.4): *Solvitur acris hiems*[43] *et grata vice veris et Favoni* («Si scioglie l'aspro inverno al gradito ritorno della primavera e del favonio»). La poesia di Fortini ripropone l'archetipica associazione fra stagioni dell'anno e stagioni della vita, ribaltandola paradossalmente per via della propria esperienza storica: l'inverno è la giovinezza segnata dall'oppressione del fascismo e della guerra, la primavera è la Liberazione (primavera 1945) e la maturità della vita adulta.[44] Pur rovesciando la simbologia di Orazio, Fortini riprende esplicitamente dal poeta latino il tema del ritorno delle stagioni in associazione alle proprie vicende esistenziali. Nel farlo dissemina alcune parole chiave, che tuttavia sono attinte piuttosto dalla prediletta ode 1.11: gli «inverni» al plurale, accostati alla «fatica» non possono non ricondurre ai *pluris hiemes* e all'affaticamento (*debilitat*) delle scogliere (*pumicibus*) dei versi 4-5 dell'ode di Orazio. Anche l'enigmatica figura, con cui si chiude la poesia, l'«*immagine d'amore*», rimanda in qualche modo alla coppia, seppur effimera, Orazio e Leuconoe. Già questo primo esempio mostra come la ripresa tematico-testuale (il tema delle stagioni e le varie citazioni) confligga in una certa misura con il testo fortiniano: la simbologia è rovesciata, le riprese testuali non provengono dall'ode citata nel titolo. Vi si può quindi già scorgere la premessa per un riuso di Orazio meno tematico ma più formale. Un passo verso questa direzione è in una lirica di *Poesia e errore*:

Guarda questa rena

Guarda questa rena, senza vento questo mare
nelle nebbie le montagne dense e torbidi gli stagni:
poche aurore e brillerà il granito e l'onda allegra
l'erba, il sale, il pino ardente, la pupilla, il vento, il vino.

[42] Cfr. L. Daino, *Un'interpretazione partigiana del passato. Elementi autobiografici e strategie compositive in «Foglio di via e altri versi» di Franco Fortini*, in «L'ospite ingrato», 15 dicembre 2009, https://www.ospiteingrato.unisi.it/uninterpretazione-partigiana-del-passato-elementi-autobiografici-e-strategie-compositive-in-foglio-di-via-e-altri-versi-di-franco-fortini/ (ultimo accesso 7/4/2021).

[43] Tra l'altro il sintagma *acris hiems* fornirà anche il titolo alla poesia del 1951 *Agro inverno* (*Poesia e errore*), nel cui incipit («Agro inverno crepiti il tuo fuoco / incenerisci inverno i boschi i tetti / recìdi e brucia inverno», v. 1-3) il verbo recidere crea un piccolo parallelismo con la traduzione fortiniana dell'ode 1.11 («è lunga / la speranza. Recidila»).

[44] Cfr. L. Daino, *Un'interpretazione partigiana del passato* cit. e F. Fortini, *Foglio di via* cit. p. 227-228.

Piomba ogni cosa al suo fine. Umida l'ala che ora s'allenta
elitra nel mezzodì sarà come stocco di spiga secante.
Ma ti rinnovi tu? Alla luce viva invecchi,
un'ora che ti specchi cerchi e non trovi più.

1950[45]

Anche in questo caso si ritrovano alcuni motivi letterari senza tempo, che tuttavia paiono mediati dal filtro oraziano, soprattutto dell'ode 1.11: «il mare» (*Thyrrenum*), «il vino» (*vina liques*). Si può rinvenire anche un elemento implicito che crea un legame oppositivo: il mare calmo («senza vento questo mare») in contrasto con le onde del Tirreno che nel carme oraziano erodono la scogliera (anche se il vento tornerà già al quarto verso di *Guarda questa rena*). Senza dubbio molto oraziano, invece, il tema del tempo che passa. Gli ultimi versi di *Guarda questa rena*, tra l'altro, dialogano anche con un'altra ode del poeta latino; si tratta del carme 4.10, in cui Orazio si rivolge al giovane Ligurino, esortandolo a non fare affidamento sulla propria bellezza: il tempo passa, e osservandosi allo specchio un giorno si vedrà altro da sé.[46] Il testo fortiniano, tuttavia, si dota pienamente di un'aura novecentesca; innanzitutto, il tema del non riconoscersi allo specchio (che deve la sua fortuna alla narrativa pirandelliana), poi una discreta presenza di echi montaliani: l'«elitra del mezzodì» difficilmente non riconducibile al ronzio delle «èlitre» negli *Orecchini*.[47] Oltre a queste riprese di tipo tematico-testuale, si può osservare che anche la veste formale della poesia è di derivazione oraziana: un testo di otto versi, al pari dell'ode 1.11, la cui misura ricalca l'asclepiadeo maggiore del testo originale.

[45] F. Fortini, *Guarda questa rena* (*Poesia e errore*).

[46] Hor. *Carm*. 4.10: «O crudelis adhuc et Veneris muneribus potens, / insperata tuae cum veniet pluma superbiae / et, quae nunc umeris involitant, deciderint comae, / nunc et qui color est puniceae flore prior rosae, / mutatus, Ligurine, in faciem verterit hispidam, / dices "heu" quotiens te speculo videris alterum, / "quae mens est hodie, cur eadem non puero fuit, / vel cur his animis incolumes non redeunt genae?"»; a cui Fortini risponde: «alla luce viva invecchi, / un'ora che ti specchi cerchi e non trovi più», cfr. F. Fortini, *Guarda questa rena*, vv. 7-8; per altro, il tema del non riconoscersi allo specchio è un *topos* pienamente novecentesco, consacrato soprattutto dalla narrativa di Pirandello.

[47] Cfr. E. Montale, *Gli orecchini* (*La bufera e altro*), v. 9; si ricorda che *La bufera* è del 1956 mentre *Guarda questa rena* è datata al 1950; nondimeno, il componimento montaliano è del 1940 e compariva in *Finisterre*, prima plaquette che anticipa *La bufera*, pubblicata nel 1943 (cfr. E. Montale, *L'opera in versi*, a cura di G. Contini e R. Bettarini, Torino, Einaudi, 1981, pp. 936, 941-942); cfr. N. Scaffai, *Fortini, o dell'imperdonabile*, in «Le parole e le cose», 19 dicembre 2014, www.leparoleelecose.it/?p=17168 (ultimo accesso: 7/4/2021).

Tuttavia, a tale misura non corrisponde un calco ritmico "barbaro": se l'asclepiadeo maggiore è spezzato da due pause, i versi di *Guarda questa rena* sono la somma di due emistichi di lunghezza varia arieggianti l'ottonario (la cui lunghezza si crea, soprattutto nei primi versi, per accumulo); si tratta quindi un verso lungo interrotto da una sola pausa interna. Dal punto di vista formale, peraltro, si noti una analogia con le due versioni fortiniane dell'ode 1.11: la poesia si chiude con una rima tronca «tu : più», incrociata a «invecchi : specchi». Con una rima tronca terminano, infatti, anche entrambe le versioni («e : c'è»), rima inserita in un ricco gioco fonico («recidila : credi/ridi»). Il legame tra *Guarda questa rena* e la poesia oraziana si fa dunque più complesso rispetto a *vice veris*. In primo luogo, si è potuta osservare una ripresa anche formale, oltre che tematica, dell'ipotesto. Inoltre, vi è una maggiore attualizzazione (tematica e linguistica) della fonte.

Si può segnalare, in margine, che Orazio è recuperato ancora una volta nei primi anni Cinquanta, ma per una semplice citazione, nella prima redazione dell'epigramma per Sereni: a precedere il noto incipit «Sereni, esile mito» vi erano i versi oraziani «...spem longam reseces... / ...iterabimus aequor», rispettivamente dalle odi 1.11 (v. 7) e 1.7 (v. 32).[48] Anche questo semplice riuso a collage, fa ben comprendere come Fortini si appropri di alcune tessere oraziane per comporre nuovi significati, risemantizzando i temi del poeta latino. In questo caso, il richiamo a Orazio serve come riferimento a uno dei capostipiti della lirica occidentale, nel momento in cui Fortini e Sereni dialogano in versi sul rapporto fra l'io lirico, la cultura europea e la Storia.

Un interessante punto di svolta avviene nel Fortini più maturo, quello di *Questo muro* (1973). La quarta sezione del libro, *Il falso vecchio*, presenta un'omonima suite composta da dieci movimenti. L'ultimo presenta un influsso diretto e manifesto del tanto citato carme 1.11, ma sotto una luce nuova rispetto a quanto osservato finora.

> Non bisogna domandare alcuna cosa
> oltre alla salute del corpo: che si stanca.

[48] Testo riportato nell'apparato critico di V. Sereni, *Poesie*, a cura di D. Isella, Milano, Mondadori, 1995, p. 785-786, cfr. *ivi* p. 785: «Epigramma di Franco Fortini, composto presumibilmente nel 1953 a Fiumaretta [copia del ds. originale inviato forse subito a V. S. e trovato nell'esemplare – da lui posseduto – di F. Fortini, *I destini generali*, Sciascia Editore, Palermo 1965]»; questa redazione antecedente è segnalata da C. Benassi, *«Spem longam reseces» tra Montale, Fortini e Sereni*, in «Lettere italiane», 61, 4, 2009, pp. 547-580: pp. 554-555, e ne discute L. Lenzini, *Una voce fuori campo. Ancora a proposito di Fortini e Sereni*, in «L'ospite ingrato», 2, 2017, p. 73-88: p. 79.

È molto importante. Il gatto non sa
(scherza lui con la sciocca farfalla bianca)
che l'ossido delle auto lo avvelena e che il tremulo
degli enzimi gli apparecchia la paralisi.

Sono contento di essere ancora vivo.
La storia mi porta via. Però la notte viene
che mi reca il passato sui transistor, le melodie,
il coro che da tanto tempo tiene
i dormenti, le vie.[49]

Sebbene alcune riprese lessicali facciano immediatamente pensare a Orazio, il testo, complice naturalmente anche l'evoluzione poetica dell'autore, non sembra rimodulare affatto il poeta latino con gli strumenti osservati finora. Se fino a questo momento i calchi linguistici erano subordinati a un influsso tematico, tale gerarchia appare in questo testo rovesciata. La poesia non affronta un tema spiccatamente oraziano: viene messo in scena un monologo di questa maschera senile dell'io. Il tema dell'invecchiamento e del confronto generazionale sono certo presenti in numerose odi oraziane, ma non in questi termini. Fortini si serve di citazioni oraziane per far dire a queste ben altra cosa rispetto al testo originale. «Non bisogna domandare alcuna cosa / oltre alla salute del corpo» riecheggia naturalmente l'incipit *tu ne quaesieris, scire nefas*. Tuttavia, se il sapere negato a Orazio era il destino, l'io lirico del *Falso vecchio* non usa il verbo «domandare» per ottenere un'informazione sul futuro, ma per chiedere concretamente qualcosa, ovvero la propria salute, l'unico bene per cui vale la pena – suggerisce – spendere parole di preghiera. Tantissime altre riprese testuali subiscono la stessa sorte: un'allusione all'originale con un forte spostamento referenziale. Ad esempio, il «corpo: che si stanca», sposta sul fisico del soggetto il fiaccarsi delle scogliere con le onde (*quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare*). La saggezza che l'imperativo oraziano *sapias* suggerisce a Leuconoe, è negata e attribuita a un animale: «il gatto non sa». Ancora un animale incarna la figura di Leuconoe, il cui nome parlante è da sempre interpretato come «dalla mente (νοῦς) candida (λευκός)», nel senso di ingenua: Leuconoe diviene dunque una «sciocca farfalla bianca». Il punto di vista della maschera senile, inoltre, modifica il senso comune del *carpe diem*: non è una esortazione a godere del momento, ma la costatazione, con sollievo, di essere ancora vivo. Allo stesso modo, non c'è semplice inquietudine per la fuga del tempo, ma la consapevolezza che «la

[49] F. Fortini, *Il falso vecchio X* (*Questo muro*).

storia mi porta via»: una proiezione non nel futuro ma nel passato, a cui il vecchio appartiene; l'avanzare degli anni non fa che estromettere lentamente l'anziano dal futuro e persino dal presente. Le tematiche oraziane sono dunque rovesciate. Tuttavia, a differenza di quanto accadeva in *vice veris*, il rovesciamento non è nello svolgimento tematico della poesia. Al contrario, sono i sintagmi oraziani, distorti, a rovesciare il loro significato. Interessante notare che vi sono anche alcune riprese da Orazio puramente foniche: il «corpo» che rimodula il «carpe» (con singolare coincidenza all'analoga deformazione in *Orazio al bordello basco*); «transistor», «melodie», «coro» sono un'eco fonica lontanissima di *minimum credula postero*. Si inizia a profilare un rapporto molto differente con la materia oraziana: non un bacino tematico-linguistico da rimodulare, ma piuttosto una ripresa di alcuni sintagmi, di alcune forme linguistiche (e persino di alcuni suoni) per affermare tutt'altro.

Sulla stessa linea linguistico-formale si situa un'altra curiosa ripresa da Orazio. Nel 1976 Fortini pubblica su «Nuovi Argomenti» un testo metapoetico sul realismo, in forma epistolare: *Lettera sul realismo. To Miss Darkness*. Il pretesto d'ispirazione dell'epistola in versi nasce da una lettera di Engels sul realismo in Balzac, destinata a Margaret Harkness. Vi alludono il titolo (*Lettera sul realismo*), il sottotitolo (*To Miss Darkness*) che altera il nome della destinataria nella parola inglese «darkness» (oscurità), e del resto vi allude gran parte della poesia. Nondimeno, per comporre un'epistola metapoetica in versi, Fortini non può non prendere come illustre modello l'*Epistula ad Pisones* – più nota come *Ars poetica* – di Orazio. Anche in questo caso, egli attinge dal bacino tematico oraziano per creare un ponte fra sé stesso e l'autore latino. Molti versi dell'*Ars poetica* oraziana, difatti, si concentrano sulla questione del realismo in poesia inteso come *mimesis* della realtà; il tutto condensato in una delle più celebri *iuncturae* oraziane: *ut pictura poësis* (v. 361). Il poeta fiorentino riprende, attualizzandolo, lo spunto tematico: il suo riferimento di partenza non è la *Poetica* di Aristotele (come invece era per Orazio), ma uno dei padri del realismo moderno: Balzac. Si inaugura così il principale filo di congiunzione tra Orazio e Fortini, legame che scandirà tutti i successivi punti di contatto fra il poeta fiorentino e il suo amato poeta latino: l'attualizzazione. Il tema della *mimesis* in Orazio è un mero pretesto per prendere in prestito una forma poetica: l'epistola in versi, i quali metricamente riecheggiano la lettura per ictus dell'esametro latino. Il recupero di questa forma si accompagna all'attualizzazione del contenuto, in questo caso il dibattito sul realismo moderno. L'uso oraziano di citare esempi notevoli dalla

tradizione poetica per illustrare i propri principi è ripreso da Fortini in chiave attualizzante («A chi mostrò / Engels che se Balzac eccetera? [...] Lukács che tanto scrisse [...] / e nel suo sangue slittò Essènin, forò il teschio a Majakovskj, / e rise verde Brecht nudo da neri boschi»).[50] Sul tema prevale quindi la forma, rifunzionalizzata per accogliere nuovi contenuti. Inoltre, non si deve sottovalutare la ripresa linguistica che in questi versi investe nientemeno che il nome dell'autore latino in un ben riuscito gioco di parole.

> È irrazionale questo? Non so. Mi basti intanto
> quella *ratio* che Orazio finge di cingere in canto.[51]

Il *calembour* giunge dopo una riflessione sull'emersione spontanea, nella scrittura che si vuole mimetica, di alcuni dettagli e casualmente non di altri: tale emersione che non può essere motivata razionalmente. La ragionevole precettistica mimetica del poeta latino, la sua *ratio*, è in realtà una contraddizione. Per denunciare il paradosso, Fortini afferma che Orazio «finge» di integrare la *ratio* alla scrittura in versi; per rappresentarlo icasticamente, mette in relazione il nome «Orazio» e il vocabolo latino *ratio*, contenuto fonicamente nel nome del poeta latino, nella comune pronuncia ecclesiastica (a cui fa eco la rimalmezzo imperfetta tra «finge» e «cingere»). Si segnala, infine, il riapparire, probabilmente casuale, dei «transistors» (v. 31), presenti anche nel *Falso vecchio X* (v. 9). Il tema del realismo in poesia, si è visto, è utilizzato come pretesto per appropriarsi di uno schema formale e trasportarne i contenuti nel dibattito critico moderno; il lavoro sul significante è ancora l'anello della catena per legare in forma dissonante il testo di origine e la riscrittura attualizzante.

Questo nuovo rapporto con la poesia di Orazio sembra essere stato particolarmente fertile, poiché ha dato vita a due altre poesie in cui è riscontrabile un influsso di tipo linguistico-formale. Ci si riferisce a un componimento intitolato *Da Orazio* (ancora inedita, se non la sua strofa centrale)[52] e *Da un'arte poetica* (in *Poesie inedite*). Evidentemente, però, questi due esperimenti non sono avvertiti da Fortini come perfettamente riusciti, e restano incompiuti e non pubblicati finché il poeta e in vita. Si legga il testo inedito di *Da Orazio*:

[50] F. Fortini, *Lettera sul realismo. To Miss Darkness* (vv. 18-22), in *Saggi ed epigrammi* cit.

[51] *Ibidem*.

[52] Il testo della strofa centrale è riportato da A. Fo, *Modi oraziani di pensare il tempo* cit., p. 101 nota 93.

Verso l'aeroporto Kennedy, N.Y.
guarda quanti sono i cimiteri,
i parchi delle auto in demolizione,
le fabbriche.

Mai ho veduto una foto di folla
d'altri tempi senza pensare che tutti
sono da anni brutti crani,
taluno rotto talaltro impastato.

Dove Lenin andò e dove Titta andremo
e Guevara e il povero Pirelli bruciato.
Fastidiose ombre per chi ci conobbe
o rimorsi.

Nulla o una folla per chi non seppe di noi.
Né torneremo a spiare – com'è leggenda –
dai vetri i vivi che nelle notti
sotto i lumi bevono i liquori.

Si goda intanto il paesaggio presente.
Ci sono notizie insperate: la resistenza
dei sindacati al colpo di stato,
i prodigi chimici, il sole.[53]

Anche qui il gioco di Fortini è chiaro: riprendere la struttura (in quartine) e il topos di un noto carme oraziano, condendoli, però, con riferimenti al mondo contemporaneo; tale rifacimento coinvolge soprattutto la terza strofa.[54] Il testo non è datato, non è quindi possibile affermare se anticipi questa linea linguistico-formale che emerge negli anni Settanta oppure se si ponga su questa scia. Anche in questo caso si fa strada un'interessante attenzione alla corrispondenza fonetica che in qualche modo anticipa *Orazio al bordello basco*. Il *pulvis et umbra sumus* è trasformato in «e Guevara e il povero Pirelli bruciato. / Fastidiose *ombre* per chi ci conobbe / o *rimorsi*».[55] Se è vero che «Guevara» e «povero» si fanno eco in un gioco di musicalità interna, si può anche notare che «povero» rimanda alla polvere (*pulvis*) in maniera paronomastica; inoltre «ombre» traduce *umbra*, con un significato completamente mutato, e «rimorsi» riecheggia vagamente le ultime sillabe del latino *umbra sumus*. Si noti anche che l'ultima strofa dell'inedito

[53] F. Fortini, *Da Orazio* (Archivio Franco Fortini, ds., sc. 30, cartella 2, n. 5).

[54] Cfr. Hor. *Carm*. 4.7.14-16: «nos ubi decidimus / quo pius Aeneas, quo Tullus et Ancus, / pulvis et umbra sumus».

[55] Corsivi miei.

si apre col verso «si goda intanto il paesaggio presente», che da una parte è l'ennesima variazione del motto oraziano, dall'altra crea una possibile autocitazione, quasi enigmistica:[56] in «paesaggio presente» risuona il titolo della raccolta *Paesaggio con serpente* (titolo che a sua volta deriva da una citazione virgiliana).[57] Anche questo testo, come la *Lettera sul realismo*, rappresenta dunque una tappa intermedia tra assimilazione tematica (seconda strofa e ultima strofa) e rifacimento attualizzante con richiami fonici (terza strofa).

Anche *Da un'arte poetica* prosegue su questa scia: nuovamente l'*Ars poetica* oraziana è utilizzata come pretesto formale per parlare della contemporaneità, risemantizzando sintagmi e strutture oraziane. A dire il vero, il testo, molto probabilmente incompiuto,[58] ci giunge come terzo esempio di una serie di "arti poetiche" (*Lettera sul realismo*, a parte). Le prime due, *Arte poetica* e *Altra arte poetica* sono due riflessioni metapoetiche, che scandiscono due momenti cruciali di *Poesia e errore*. La prima si rifà all'*Art poétique* di Verlaine (indicativa la scelta della divisione in quartine) e la seconda è più intimamente fortiniana. Invece, in *Da un'arte poetica* il modello è chiaramente, ancora una volta, la cosiddetta *Ars poetica* oraziana. Spia di questa scelta è già nel titolo: il «da», particella associata da Fortini quasi naturalmente alla riscrittura, sia di Orazio sia di altri autori. L'articolo indeterminativo del titolo («un'arte»), invece, crea lo stacco dalla prima *Arte poetica* riscritta dal poeta fiorentino: la fonte di questa poesia è una delle varie arti poetiche, un'altra rispetto a Verlaine.

Il testo di *Da un'arte poetica*, infatti, come la *Lettera sul realismo*, riprende alcuni precetti dell'*Epistula ad Pisones* oraziana:

1.

... farai bene a evitare che troppo sia breve
la tua poesia; non fidarti che un giorno
i piccoli scatti di umore, i veloci epigrammi
se letti in fila un universo aprano.
Chiunque fa trenta versi; ma cento o duecento
non li farai con accorte giunture. Ci vuole
sprezzo e coraggio; e molta debolezza.

[56] Non essendo tale dattiloscritto datato, non è possibile affermare se si tratti di una coincidenza o di un effettivo rimando.

[57] Cfr. Verg. *Ecl.* 8.71: *cantando rumpitur anguis*, sintagma citato da Fortini in esergo alla raccolta.

[58] Il testo è segnato con un «1», ed è posto tra puntini di sospensione in apertura e chiusura a mo' di frammento; ciononostante, non ci sono pervenute altre sezioni (cfr. F. Fortini, *Poesie inedite*, a cura di P.V. Mengaldo, Einaudi, Torino, 1997, p. 54).

Bisogna saper cominciare, durare e finire.
Non puoi confidare nell'istinto. Ci vuole chiarezza,
un piano, un disegno. Così Pasolini, se riesce.
E invece un Bertolucci divaga se il suo zirlo
è quello gentile del grillo, lo ascolti ma poi ti distrai.
Dagli atonali poi, guardati! Un tritacarne
è utile, bello perfino: per pochi minuti però.
Non sanno che sempre fu rotto, che sempre
fu inafferrabile il mondo; che il primo dolore
è dall'inestinguibile incoerenza
degli oggetti, dei volti e delle parole; ma sempre
chi poetò vinse quel primo disordine, salvo
un altro, più fondo, scrutare e anche quello
vincere e ancora un altro, precipitando
verso più inflessibile ordine, organizzando
sempre più indicibile caos, che è al primo com'è
Milano dal Duomo alla terra che ha scorto Gagàrin...[59]

Orazio funge ancora da modello formale: il poeta latino offre a Fortini il paradigma dell'epistola in versi di carattere metapoetico, nella cornice metrica di versi di andamento esametrico. Non tantissime, ma comunque notevoli, le riprese tematico-testuali. La condanna all'eccessiva brevità in favore di una poesia più lunga e ragionata deriva, infatti, da un passo dell'*Ars* oraziana in cui il poeta latino associa la troppa sinteticità al rischio d'*obscurisme* (*brevis esse laboro, / obscurus fio*).[60] Indubbiamente oraziana, poi, l'esortazione opposta a non annacquare troppo il testo: la prolissità impedisce una piena riuscita di «accorte giunture» (riformulando così il motto della *callida iunctura*).[61] Anche qui Fortini riprende l'uso del poeta latino di citare esempi notevoli da altri autori per contestualizzare i propri precetti. Questo stratagemma fa capire che il modello oraziano è dunque un pretesto formale per una riscrittura, anche in questo caso attualizzante, con la citazione di autori contemporanei e, infine, con la menzione delle missioni spaziali sovietiche di Gagarin. Le citazioni oraziane sono anche in questo caso piegate a nuovo contesto, per farne spunti creativi originali.

Per concludere, osservando alcune significative riprese oraziane in Fortini, al di là delle vere e proprie traduzioni, si è potuto constatare che in un primo momento l'influsso di Orazio è piuttosto di tipo tematico. Prevale infatti l'appropriazione di alcuni motivi spiccatamente oraziani e di certe formule che li accompagnano; tali temi, seppure

[59] F. Fortini, *Da un'arte poetica* (*Poesie inedite*).
[60] Hor. *Ars* 25-26.
[61] Cfr. Hor. *Ars* 47-48.

rimodulati in maniera originale, costituiscono una rielaborazione della poetica oraziana. In un secondo momento, che sembra situarsi negli anni Settanta, la gerarchia si inverte: non sono i temi a rinviare a Orazio, ma dei richiami testuali e formali piegati a nuovi significati spesso attualizzanti, in una emulazione che in qualche misura risulta persino vagamente parodica dell'originale latino.

Il culmine di questo processo sembra essere raggiunto in uno dei più eccentrici testi di Fortini. Ci si riferisce alla riscrittura dell'ode 1.11 che si può leggere nelle ultime pagine di *Composita solvantur*, il libro fortiniano della vecchiaia, edito nel 1994 (il poeta morirà nel novembre dello stesso anno). La raccolta si divide in sei sezioni: l'ultima (*Appendice di light verses e imitazioni*) raccoglie una serie di testi leggeri e di riscritture per lo più in senso parodico – d'altronde, in una poesia ivi contenuta Fortini confessa: «i versi comici, i temi comici o ridicoli / mi parvero sola risposta»[62] – che controbilanciano con levità l'alto valore civile del messaggio del libro, desublimandolo *in extremis*.[63] Ben integrato nei temi e nello stile di questa piccola *Satura* fortiniana, si può leggere una singolare riscrittura dal carme oraziano:

Orazio al bordello basco

Tu, neh, chi è serio uscire lo fai. Che mucchi, che tibie
fini, di dèe, a un *drink*, Leucònoe, che al *Babylone*
tendevi i numeri! Meglio qui checche arrapàte
(sia plurinsieme sia in tribù: hippies tre?); l'ultima
che in coppia di seta debilita, pomìcia, da fare
in treno... Lo sai? Vini e liquori e il pazzo in breve
spelonca rese il cesso. Tum, occhio, tum! Fugge livida
l'E.T.A. Corpodìo, a che omìnidi credi? È là il poster.

A prima vista, i versi sembrano al limite del nonsense. Vi appaiono solo qua e là alcune menzioni trasfigurate dal carme oraziano («Leucònoe», il «Babylone», i «vini» ecc.). Con un po' di ingegno, grazie al titolo e ad alcuni elementi, se ne decifra l'ambientazione, tutt'altro che elevata: un fittizio locale (il *Babylone*) ritrovo di separatisti baschi (l'E.T.A. sta per *Euskadi Ta Askatasuna*, gruppo armato d'indipendentisti baschi), in cui si consumano alcol, sesso e violenza. Poco comprensibile, invece, lo sviluppo narrativo testo (sempre che ve ne sia uno), costruito su interiezioni, domande, allusioni ecc.

[62] F. Fortini, *Considero errore...* (*Composita solvantur*), vv. 5-6.

[63] Per l'interpretazione e i modelli di questa inusuale scelta fortiniana, cfr. F. Diaco, *Dialettica e speranza* cit., pp. 353-355.

Eppure, è chiaro che il vero significato del testo non sta nel suo senso letterale, ma altrove. Fortini stesso, intitolandolo *Orazio al bordello basco*, vuole stabilire un legame con l'ode latina. Questo legame è stato identificato nella stravagante tecnica traduttiva adottata da Orazio: una pura traduzione fonetica. Le parole o i segmenti di frase del testo latino, infatti, sono stati sostituiti da parole o segmenti quasi omofoni in italiano, in stretta corrispondenza fra l'originale e tale traduzione fonetica che prescinde del tutto dalla resa semantica della poesia di partenza.[64] Leggendo di seguito il testo latino e il testo italiano si percepisce una certa equivalenza acustico-ritmica tra le due liriche. Tale insolita tecnica traduttiva non giunge del tutto inaspettata in Fortini: in un passo delle sue *Lezioni sulla traduzione*, egli menziona un analogo gioco letterario da parte di alcuni pseudo-traduttori americani su carmi catulliani.[65] Si riferisce probabilmente alle traduzioni da Catullo di Celia e Louis Zukofsky, pubblicate nel 1971.[66] Si può osservare, per comprendere il riferimento, come Louis Zukofsky traduce uno dei più noti carmi catulliani: il celebre *odi et amo. quare id faciam, fortasse requiris. / nescio, sed fieri sentio et excrucior* diviene «O th'hate I move love. Quarry it fact I am, for that's so re queries. / Nescience, say th' fiery scent I owe whets crookeder».[67] Certo, in Zukofsky vi è il tentativo di istituire comunque un qualche legame semantico fra testo di partenza e testo tradotto fonicamente, nonostante lo straniamento generato da tali traduzioni.[68] Tuttavia, la tecnica di Zukofsky è effettivamente simile a quella che sarà adottata in seguito da Fortini, che probabilmente pensava a questo esperimento sia nelle *Lezioni sulla traduzione* sia in *Orazio al bordello basco*. Inoltre, proprio negli stessi anni di Zukofsky, anche l'Oulipo perfezionava questa singolare tecnica

[64] cfr. A. Fo, *Modi oraziani di pensare il tempo* cit., p. 102 (e tutti gli interventi critici successivi su *Orazio al bordello basco*, in particolar modo, si vedano le analisi sui calchi fonetici condotte da M. Gioseffi, *Voci d'echi lontane* cit. pp. 236-239).

[65] «Sappiamo che vi sono stati traduttori (ad esempio, di Catullo in americano) che hanno privilegiato a tal segno gli elementi fonosimbolici da far sì che il testo d'arrivo equivalesse foneticamente al testo latino se letto con forte pronuncia yankee» (F. Fortini, *Lezioni sulla traduzione* cit., p. 8; cfr. *ibidem*, n. 8).

[66] Ora in C., Zukofsky, L. Zukofsky, *Catullus*, in L. Zukofsky, *Complete Short Poetry*, Baltimora-Londra, Johns Hopkins University Press, 1991; risulta che le traduzioni sono state composte a quattro mani: Celia Zukofsky si è occupata della traduzione letterale e delle indicazioni grammaticali, Louis Zukofsky della singolare resa in inglese, cfr. A. Eastman, *Estranging the Classic: The Zukofskys' Catullus*, in «Revue LISA/LISA e-journal», VII, 2, 2009, pp. 117-129.

[67] C., Zukofsky, L. Zukofsky, *Catullus* cit., p. 310.

[68] A. Eastman, *Estranging the Classic* cit.

traduttiva su un altro testo classico, rendendo la traduzione omofonica un vero e proprio esercizio di stile di letteratura potenziale. Il notissimo esametro lucreziano *suave, mari magno turbantibus aequora ventis* è trasformato in un distico francese «suave Emma, ris, ma Guhénne au turban / Tes buts s'écœurent au vent d'ici».[69] Tale esercizio di stile è stato anche trasposto nella nostra lingua nella versione italiana del libro[70] ed è un interessante antecedente dell'esperimento fortiniano.[71]

Nelle ultime pagine di poesia di Fortini, dunque, Orazio fa ancora la sua comparsa, ma in modo radicalmente differente rispetto alle prime prove di riscrittura in *Foglio di via* e *Poesia e errore*.

IV. Traducendo Orazio

Si può a questo punto tornare sulle principali traduzioni dell'ode 1.11 e inquadrarle alla luce di questo percorso poetico attorno al poeta latino. Certo, non si deve fare l'errore di confondere una traduzione con questi rifacimenti più o meno liberi. Tuttavia, le traduzioni osservate sembrano porsi proprio al culmine della prima delle due tendenze individuate. Sembra plausibile che la traduzione dall'ode 1.11 degli anni Settanta, con la sua lieve *mise à jour* in in occasione dell'antologia di Guarracino del 1993, così come *Da Orazio* (traduzione di Hor. *Carm*. 3.13), vogliano suggellare il primo rapporto che Fortini ha con Orazio: quell'influsso definito tematico-testuale. Non a caso, la prima stesura sembra databile ai primi anni Settanta, proprio nel momento in cui il poeta muta la maniera di rapportarsi con i testi oraziani. Forse, proprio la presa di coscienza del cambiamento lo porta a voler separare nettamente i due piani. Da una parte, egli affida alla traduzione il compito di riproporre i temi oraziani con un linguaggio novecentesco (come sembrano suggerire le sue scelte traduttive), dall'altra comincia un percorso di riscrittura creativa di Orazio su altre basi. A questo punto, la traduzione omofonica in *Composita solvantur*, *Orazio al bordello basco*, rappresenterebbe il culmine parossistico di questa seconda tendenza che ha preso avvio negli anni Settanta. La ripresa di forme oraziane,

[69] Oulipo, *La littérature potentielle (Créations Re-créations Récreations)*, Parigi, Gallimard, 1973, p. 115; il gioco da Lucrezio prosegue per un distico, poi subentra, con la stessa tecnica, la traduzione di un testo keatsiano per altri due distici; si veda il testo dell'Oulipo, che fornisce i modelli di questo esperimento denominato «traduction homophonique» (*ibidem*).

[70] Oulipo, *La letteratura potenziale (Creazioni Ri-creazioni Ricreazioni)*, ed. it. a cura di R. Campagnoli e Y. Hersant, Bologna, 1985, pp. 111-112.

[71] Cfr. A. Rodighiero, *Fortuna di una citazione: il lucreziano Suave, mari magno*, in «Materiali e discussioni per l'analisi dei testi classici», LXII, 2009, pp. 59-75: p. 74.

strutture, calchi, per dire altro, infatti, con *Orazio al bordello basco* viene spinta fino all'estremo, con un effetto che diviene paradossale e straniante. La *contrainte* oulipiana della traduzione omofonica, infatti, porta il testo in una direzione completamente aliena rispetto all'originale, ai limiti del *nonsense*, pur rispettando scrupolosamente struttura e forma oraziane.

Si è detto che il secondo approccio a Orazio permetteva al poeta italiano di riutilizzare il testo latino per fargli dire altro, per comunicare un altro messaggio. Ci si può chiedere, allora, quale sia il messaggio di un testo come *Orazio al bordello basco*, a meno che non lo si voglia ridurre a puro *divertissement* letterario. Si tratta sì di un testo di appendice, *light*, dunque il messaggio che Fortini vuole comunicare non può essere un messaggio alto e impegnato.

Una prima possibile pista di lettura può partire da *Da un'arte poetica*. Come si è potuto osservare, i nomi dei poeti contemporanei presi come esempio consentono a Fortini alcuni rapide frecciate critiche. Se sono chiari i riferimenti ai poemetti pasoliniani e alla *Camera da letto* di Bertolucci, Fortini è meno esplicito sul terzo bersaglio polemico: «gli atonali». Tuttavia, non è difficile scorgere i neoavanguardisti in questi apologeti del caos che trasformano lo strumento poetico in un «tritacarne».[72] La critica ai Novissimi che si legge in *Da un'arte poetica* – l'aver rappresentato il caos nel linguaggio mimetico, postulando che a questo corrisponda uno scardinamento della realtà imitata – è perfettamente coerente col pensiero fortiniano.[73] Nella sua ottica, gli atonali hanno rappresentato un disordine preesistente («sempre / fu inafferrabile il mondo»), senza assolvere il compito *ab ovo* dei poeti, cioè gerarchizzare e dare ordine al caos in una dialettica continua («sempre / chi poetò vinse quel primo disordine, salvo / un altro, più fondo, scrutare e anche quello / vincere e ancora un altro, precipitando / verso più inflessibile ordine, organizzando / sempre più indicibile caos). La questione, infatti, doveva essere particolarmente sentita da Fortini se dedica ben dodici versi (l'intera seconda metà del frammento che consta in totale di venticinque versi) alla critica contro gli atonali. Se si obietta che il testo è frammentario (non sappiamo, difatti, quale fosse

[72] Questa identificazione anche in D. Dalmas, *La protesta di Fortini*, Aosta, Stylos, 2006, n. 14, p. 24 e F. Diaco, *Dialettica e speranza* cit., p. 58; interessante notare che nella sua nota recensione agli *Strumenti umani* di Sereni, Montale stabilisce lo stesso paragone fra poesia della neoavanguardia e musica atonale (cfr. E. Montale, recensione a V. Sereni, *Gli strumenti umani*, in «Corriere della Sera», 24 ottobre 1965, ora in Id., *Il secondo mestiere. Prose 1920-1979*, a cura di G. Zampa, Milano, Mondadori, 1996, pp. 2748-2753.

[73] Su questo punto, cfr. F. Diaco, *Dialettica e speranza* cit., pp. 58-59.

la lunghezza prevista dall'autore per questa poesia), basti notare, in ogni caso, la discrepanza rispetto all'attenzione dedicata a Pasolini (un verso) e a Bertolucci (due versi). Fortini muove, in altre sedi, critiche analoghe indirizzate, più specificamente, alle tecniche traduttive della neoavanguardia. Si è vista la stoccata contro il l'assimilazione onnivora dei modelli da parte della neoavanguardia, in materia di traduzione.[74] Infatti, un altro importante capitolo della ricezione dei classici nel Novecento è costituito proprio dai costanti esperimenti di traduzione che Sanguineti ha condotto su testi greco-latini, argomento oggetto di notevole (e non immeritato) interesse scientifico negli ultimi decenni.[75] Benché vi siano differenze specifiche fra questo o quel progetto di traduzione,[76] si possono tuttavia osservare alcuni denominatori comuni, teorizzati, per altro, da Sanguineti stesso. Da una parte la volontà di far emergere la voce artificiale del traduttore, dall'altra il mezzo con cui questo straniamento si produce, cioè una tenace fedeltà – *sui generis* – al testo originale. Questa si verifica: 1) rispettando il valore dei segni linguistici, trasferiti nella lingua d'accoglienza, l'italiano, con grande creatività linguistica;[77] 2) riproducendo quasi pedissequamente l'*ordo verborum* dell'originale (la cosiddetta traduzione «a calco»).[78] Questi tratti sono pienamente presenti (seppur con risultati via via diversi) fin dalle prime prove di traduzione di classici – quelle che, ragionevolmen-

[74] F. Fortini, *Traduzione e rifacimento* cit.

[75] Alcuni interventi significativi più recente (dai quali si accede alla bibliografia precedente): L. Weber, *Usando gli utensili di utopia. Traduzione, parodia e riscrittura in Edoardo Sanguineti*, Bologna, Gedit, 2004; F. Condello, *«Impuro specchio». Sul Lucrezio di Sanguineti*, in «Il Verri», 50/29, 2005, pp. 124-131; Id., *Appunti su Sanguineti traduttore dei tragici*, in «Poetiche», VIII/3, 2006, pp. 565-594; Id., *Lucrezio, Catullo, Orazio e Sanguineti. Esercizi di "pseudotraslazione"*, in «Poetiche», X/3, 2008, pp. 424-457; Id., *Il grado estremo della traduzione: sull'Ippolito siracusano di Edoardo Sanguineti*, in *Per Edoardo Sanguineti. Lavori in corso*, a cura di F. Vazzoler *et alii*, Genova, Cesati, 2012, pp. 393-410; S. Bandiera, *La «Fedra» di Seneca-Sanguineti: rilettura di una traduzione per la messinscena*, in «Erga-Logoi», 2, 2014, 2, pp. 93-118; A. Capra, *«Poesia e non poesia» nella «Festa» aristofanesca di Sanguineti*, in *«Un compito infinito»* cit., pp. 77-93; A. Semprini, *Vitrea francta et somniorum interpretamenta: il Satyricon secondo Sanguineti*, *ivi*, pp. 245-262.

[76] Numerosi termini sono stati proposti per definire il tradurre di Sanguineti: per semplicità, in questa sede, si adotterà il termine generico di «traduzione».

[77] Cfr. E. Sanguineti, *Il traduttore, nostro contemporaneo*, in Id., *La missione del critico*, Genova, Marietti, 1987, pp. 183-188.

[78] E. Sanguineti, *Introduzione*, in *Teatro antico. Traduzioni e ricordi*, a cura di F. Condello e C. Longhi, Milano, BUR, 2006, pp. 5-26; con le parole di Sanguineti: «il mio Petronio era una traduzione a calco, e il mio ideale rimane quello della traduzione interlineare; non nel senso di una interlinearità meramente dizionaristica, ma anche ritmica, sintattica, acustica» (*ivi*, p. 23).

te, Fortini può aver letto, prima di morire, nel 1994: *Le Baccanti* (prima edizione: 1968),[79] il *Satyricon* (prima edizione 1969)[80] e l'*Omaggio a Catullo* (silloge di carmi catulliani, del febbraio 1986)[81] e forse la traduzione di alcuni versi del V libro del *De rerum natura* (*Imitazione*, in esergo: *da Lucrezio*, del 1992).[82] Naturalmente, non si prende qui in considerazione il gran numero di traduzioni realizzate da Sanguineti nei quindici anni successivi alla morte di Fortini.

Seppur, probabilmente, condividendo alcuni principi della traduttologia sanguinetiana – come, ad esempio, l'idea dell'autonomia del testo tradotto rispetto all'originale – quanto agli esiti sperimentalistici e ai suoi presupposti ideologici, Fortini non poteva, però, essere d'accordo. Scrive, infatti, nelle *Lezioni sulla traduzione*, in un passo che vale la pena di leggere per intero:

> Presso a poco all'altezza del primo quinquennio degli anni Cinquanta si dettero alcuni articolati tentativi di superare una contrapposizione che era ideologica e politica prima che letteraria. Uno fu quello che si propose di abbassare, come dichiarò, tutto il linguaggio della poesia al livello della prosa ma lo fece recuperando alcune strutture formali del maggiore decadentismo con una sorta di traduzione immaginaria o reale dei testi romanici e gotici e da narrazioni in terza rima; e questo fu Pasolini. Un altro, avverso a quest'ultimo, si propose invece di uscire a colpi di oltranza, sarcasmo e di violenza autoironica, ossia Sanguineti. Né costoro né i loro amici ebbero il minimo interesse per la traduzione o si rivolsero a classici remoti sui quali si potevano esercitare invece il rifacimento o la parodia. Una terza via fu di un autore fortemente segnato alle sue origini dall'età ermetica ma in contrapposizione ideologica e politica a quella. Parlo di me stesso. Era il tentativo di uscire dal conflitto fra l'eredità del linguaggio simbolista, "alto", centripeto e verticale, e la materia linguistica e metrica dell'ethos politico, orizzontale, discorsivo e "basso". Questa via fu cercata anche attraverso un esercizio di traduzione [...].[83]

[79] Edizioni accessibili a Fortini prima della sua morte: Euripide, *Le baccanti*, traduzione di E. Sanguineti, Genova, Edizioni del teatro Stabile di Genova, 1968 e Id., *Le baccanti*, traduzione di E. Sanguineti, Milano, Feltrinelli, 1968.

[80] Per tutte le edizioni, si veda A. Semprini, *Vitrea francta* cit., p. 245 nota 1.

[81] Pubblicato dapprima in E. Sanguineti, *Senza titolo*, Feltrinelli, Milano 1992; alcune liriche sono poi apparse nell'antologia *Poeti latini tradotti da poeti italiani* cit., pp. 288-295: non sfugga che si tratta della stessa antologia in cui appare la traduzione fortiniana di Hor. Carm. 1.11; ora il testo è in E. Sanguineti, *Il gatto lupesco. Poesie 1982-2001*, Milano, Feltrinelli, 2002.

[82] Anche questa traduzione è pubblicata dapprima in E. Sanguineti, *Senza titolo* cit., ora in Id., *Il gatto lupesco* cit.

[83] F. Fortini, *Lezioni sulla traduzione* cit., pp. 163-164.

Fortini, dunque, nega alle traduzioni sanguinetiane questo statuto, e le declassa a parodia di testi troppo lontani, deformati dalla lente dell'«oltranza, sarcasmo e di violenza autoironica». A Sanguineti (e a Pasolini), contrappone il proprio tentativo di traduzione: la ricerca di un equilibrio fra l'eredità simbolista e l'ethos politico. Una tecnica traduttiva «a calco», in fin dei conti, deve essere apparsa a Fortini analoga alla trasposizione linguistica del caos in poesia: un'arresa atonale davanti al disordine.[84]

Sotto questa luce, si potrebbe quindi leggere la tecnica della traduzione omofonica come un'estremizzazione parodica della traduzione a calco. Tra l'altro, la traduzione omofonica produce nel testo degli effetti particolari: segmenti di linguaggio orale (l'interiezione «neh», l'inversione «uscire lo fai», il verbo «pomìcia», la parola «cesso», ecc.), persino volgari («checche arrapàte») o blasfemi («Corpodìo»), inserti multilinguistici («drink», «Babylone», «hippies»), i composti («plurinsieme»), le sigle non sciolte («E.T.A.»), onomatopee dal sapore futurista («tum, occhio, tum!»), versi lunghi ricchi di domande («hippies tre?», «lo sai?», «a che omìnidi credi?») e la costruzione del discorso per giustapposizione di incisi. In qualche modo questi effetti retorici arieggiano certe maniere di scrivere sanguinetiane. Insomma, le opinioni di Fortini e alcuni esiti possono portare a questa lettura di *Orazio al bordello basco*. Tuttavia, ciò non basta per poterne affermare pienamente l'intenzionalità. È innegabile che Fortini muove delle critiche ben precise alla neoavanguardia e alle loro tecniche traduttive, e lo fa anche attraverso una riscrittura oraziana (*Da un'arte poetica*). Nel caso di *Orazio al bordello basco*, vi sono certe affinità che spingono a pensare in qualche modo a una parodia involontaria, creata piuttosto dai vincoli della traduzione omofonica.

Esclusa quest'ipotesi, un'altra possibile pista di interpretazione del significato dell'operazione di *Orazio al bordello basco* è la lettura postmodernista di questo rifacimento. In effetti, questo sperimentalismo dello stile tardo sembra quasi tendere verso alcune tecniche del postmodernismo,[85] soprattutto osservando l'uso e il riuso latino all'interno della raccolta. Si pensi, innanzitutto, al titolo latino *Composita solvantur* (mentre *Poesia e errore* trasportava in italiano l'ovidiano *carmen et error*) e al suo significato, ma soprattutto alla poesia che apre proprio la sezione eponima del libro. Si tratta di *Transi hospes*, poesia intera-

[84] Cfr. E. Sanguineti, *Introduzione* cit.: Sanguineti parla, in effetti, della propria «interlinearità [...] acustica» (ma questa definizione è successiva alla morte di Fortini).

[85] Cfr. M. Gioseffi, *Voci d'echi lontane* cit., p. 237.

mente in latino, frutto di un collage di sintagmi dal latino biblico.[86] Un possibile clima postmodernista della raccolta, in special modo nel riuso del latino, spinge Gioseffi a interpretare in quest'ottica il significato di *Orazio al bordello basco*. Parla, infatti, di «esito confusionario e postmoderno, in cui lingue e *langues* diverse si affiancano e si completano»,[87] e propone di vedervi «una traduzione che rende evidente come i classici abbiano perso il loro significato».[88] Seguendo questa lettura, si potrebbe interpretare *Orazio al bordello basco* come un esercizio di stile che incarna icasticamente la contraddizione fra una somiglianza superficiale (il suono riprodotto) e un significato semantico completamente scisso dall'originale. L'atto stesso del tradurre verrebbe quindi del tutto depotenziato e parodiato: la traduzione non può che riprodurre il rumore di un classico, ma non quello che esso ha da dirci. Tale conclusione diventa forse troppo nichilistica per essere attribuita a Fortini, e in qualche modo distrugge il rapporto di scambio così prolungato e ricco che il poeta fiorentino ha avuto con Orazio; in *Composita solvantur* vi sono ancora, nonostante tutto, verità da proteggere.

Si ripensi allora al percorso delineato, all'assimilazione che Fortini fa di Orazio, sempre più tesa a sfruttare i testi oraziani a lui più cari non tanto come *Leitmotive* wagneriani da variare, ma – restando in un'analogia musicale – come dei *Leitmotive* sì riconoscibili, ma del tutto stravolti nella loro scala tonale. Nel caso di *Orazio al bordello basco* il poeta si inserisce ancora in questa personale linea di riscrittura da Orazio, esagerandola parossisticamente. Ancora un tema oraziano stravolto per dire altro, ma non per non dire niente. Ponendo questo testo in una sezione dichiaratamente leggera e ludica, Fortini sta dunque esi-

[86] «Il latino di *Transi hospes* è da passi della *Vulgata*», cfr. F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., nota p. 581; tale poesia, però, lascia aperti alcuni problemi linguistici: «Transi hospes et orna mensam / et ne differas de die in die. / Repulsa est a pace anima mea. / Tetigit eam ventus urens / et fructus suas destrinxit. / Transi hospes et orna / mensam. Solem nube tectum / cernitur nec de coelo / nobis fulget luna» (corsivi di chi scrive); i tre sintagmi latini evidenziati sono altrettanti errori sintattico-grammaticali, da emendare rispettivamente in «diem», «suos» e «sol nube tectus / cernitur» oppure, meglio in «solem nube tectum / cernimus»; l'edizione critica curata da M. Cattaneo (*«Composita solvantur» di Franco Fortini. Edizione critica e commentata*, tesi diretta da S. Carrai e N. Scaffai, Università di Pisa-Université de Lausanne, 2018) sconfessa l'ipotesi che si tratti di errori nell'edizione a stampa, dato che sono presenti nei vari testimoni; è possibile che Fortini, assemblando citazioni bibliche (forse a memoria) non abbia curato la corretta sintassi latina, anche nello spirito della raccolta: il dissolvimento di cose tenute a forza insieme e una certa vena *light* che attraversa il libro.

[87] M. Gioseffi, *Voci d'echi lontane* cit., p. 237.

[88] *Ivi*, p. 238.

bendo una parodia di sé stesso, del proprio personale rapporto con il poeta latino, durato per una vita intera. Il testo ha quindi una vena ironica e soprattutto autoironica, con l'intenzione di portare all'estremo la propria costante tendenza alla riscrittura di versi e temi oraziani. Si pensi, ad esempio, a un analogo rapporto fra le misteriose «occasioni» dei mottetti montaliani e lo «spiattellamento» (*sic*) delle circostanze biografiche che Montale opera da *Satura* in poi.[89] Certo, in *Orazio al bordello basco* si tratta di un gioco leggero e disimpegnato, ma non per questo fine a sé stesso. Oltre al divertimento oulipiano vi sta dunque un sottile *second dégré*, uno sguardo ironico sulla propria poesia e sui propri debiti nei confronti del poeta latino.

Conclusioni

La lettura di alcuni passi in prosa di Fortini sulla traduzione ha permesso di inquadrare i vari testi che riprendono Orazio in due categorie: traduzioni e rifacimenti. Si è visto come le due nozioni siano già dal critico messe in discussione, con la consapevolezza dell'impossibilità di una netta distinzione. Si è osservato, infatti, il convivere delle due istanze. Dapprima, si sono analizzate alcune traduzioni vere e proprie, in cui si è constatato quanto al rispetto semantico della lettera del testo Fortini affianchi anche una tensione verso la riscrittura e la riappropriazione stilistica. Talvolta affiorano alcuni stilemi dell'ermetismo, ma più spesso vi si ritrovano caratteristiche proprie dello stile fortiniano, soprattutto una certa incisività nell'enunciazione. Si è poi ripercorsa, seguendo alcune tappe significative, l'evoluzione dei rifacimenti oraziani. Si è individuata una prima tendenza, l'assimilazione tematico-testuale della poesia dell'autore latino: in *vice veris* (*Foglio di via*), in *Guarda questa rena* (*Poesia e errore*) Fortini riprende alcuni motivi oraziani, vi allude attraverso delle citazioni, e rielabora tali motivi sino a rovesciarli. Si è notato, invece, che a partire dagli anni Settanta la riscrittura di Orazio segue piuttosto una traccia linguistico-formale. Esaminando la decima poesia della suite *Il falso vecchio* (*Questo muro*), la *Lettera sul realismo*, altre due riscritture meno note e *Orazio al bordello basco*, si è visto come Fortini ribalti la gerarchia compositiva fra contenuto e forma. Da una parte, egli recupera da Orazio dei modelli formali, che utilizza per attualizzare i temi oraziani, trasportandoli bruscamente nella modernità; dall'altra, estrapola alcuni sintagmi da Orazio distorcendo-

[89] Cfr. E. Montale, *Intenzioni (Intervista immaginaria)*, in Id., *Il secondo mestiere. Arte, musica, società*, a cura di G. Zampa, Mondadori, Milano, 1996, pp. 1475-1484: p. 1481.

ne il significato: allude ai versi originali, ma con una forte risemantizzazione. Infine, si è potuto constatare che le vere e proprie traduzioni si iscrivono nel clima della prima tendenza di riscrittura. Esse sono l'unica prosecuzione possibile di tale tendenza tematico-testuale. Al contrario, il più eccentrico dei rifacimenti, la traduzione omofonica *Orazio al bordello basco*, si pone al culmine parossistico della tendenza di assimilazione linguistico-formale. Sembra che il poeta, giocando con i vincoli traduttivi oulipiani, scherzi in modo autoironico sul proprio personale Orazio. Per concludere, l'individuazione di un percorso oraziano all'interno dell'opera critica e poetica di Fortini vuole arricchire di un altro tassello la complessa filigrana intellettuale che sta alla base del pensiero e della scrittura dell'autore e continuare così a descrivere i meccanismi soggiacenti di questa complessa scrittura poetica, al di là dell'identificazione di un semplice riferimento culturale.

Lettura della poesia *Foglio di via*
(con un manoscritto inedito)

Alessandro La Monica

Foglio di via

Dunque nulla di nuovo da questa altezza
Dove ancora un poco senza guardare si parla
E nei capelli il vento cala la sera.

Dunque nessun cammino per discendere
Se non questo del nord dove il sole non tocca
E sono d'acqua i rami degli alberi.

Dunque fra poco senza parole la bocca.
E questa sera saremo in fondo alla valle
Dove le feste han spento tutte le lampade.

Dove una folla tace e gli amici non riconoscono.

Nel Fondo Arnold Künzli custodito presso l'Archivio Svizzero di Letteratura di Berna è conservato un manoscritto della poesia *Foglio di via* di Fortini (datato agosto 1944) assieme al carteggio (1944-46) tra Fortini e lo stesso Künzli. Quando i due si incontrarono, Künzli era ancora uno studente di filosofia, germanistica e filologia romanza all'Università di Zurigo, città in cui aveva stabilito numerosi contatti con l'emigrazione italiana e tedesca. Sposatosi nel 1945 con Franca Magnani Schiavetti (1925-96), che nel suo libro *Una famiglia italiana* ricorda la presenza del giovane Fortini in Svizzera,[1] Künzli fu per diverso tempo

[1] Vd. F. Magnani, *Una famiglia italiana* [1991], Milano, Feltrinelli, 2002, p. 186:

corrispondente all'estero per alcune testate giornalistiche e in seguito, ottenuta l'abilitazione con una dissertazione su Marx, insegnò Filosofia della Politica all'Università di Basilea. Nella prima metà degli anni Quaranta Künzli incontrò anche Cesare Cases (1920-2005), allora studente universitario, stabilitosi in Svizzera (prima a Losanna e poi a Zurigo) dopo l'approvazione in Italia delle leggi razziali (1938).[2] In una delle lettere che compongono il piccolo carteggio fra i due, anch'esso conservato all'Archivio di Letteratura di Berna, Cases, ormai rientrato in Italia, scrisse a Künzli:

> Ricordo spesso fatti e persone di Zurigo e non voglio rompere i ponti con la Svizzera, cui mi mantengo piuttosto affezionato, non ostante le sue gravi pecche. Specialmente dell'ambiente culturale (Spoerri ecc.) ho molta nostalgia, perché qui la cultura è troppo caotica e a buon mercato per i miei gusti. Ho visto un paio di volte Lattes che fa carriera nel "Politecnico" e una volta Pistonchi, sempre identico.[3]

Più interessante il carteggio tra Künzli e Fortini, da cui si apprende che questi aveva pensato all'amico svizzero per la traduzione in tedesco del suo *La guerra a Milano. Estate 1943*, "finto diario" bloccato dalla censura elvetica che, con alcune modifiche, confluirà, vent'anni dopo, in *Sere in Valdossola*.[4]

> Caro Künzli, ho scritto oggi una lettera a Oprecht nella quale gli ho ricordato ancora il tuo nome per la traduzione: io sarei molto contento che la facessi tu, invece della signora Sutro.[5]

«Dopo aver trascorso la quarantena [Fortini] uscì dal campo e divenne attivo nell'ambiente politico di Zurigo; frequentava casa nostra. Aveva allora ventisei anni ed era già letterato; scriveva poesie – ermetiche. Facevo gran fatica a seguire i suoi versi. La mamma invece gradiva molto le visite mattutine di Fortini e lo ascoltava rapita sorseggiando il suo caffè. Criticava la mia "incomprensione poetica", come diceva lei, ed io allora mi rivolsi al babbo; sorrise – anche lui capiva poco di ermetismo, ammise; era legato ai canoni della poesia tradizionale. Del suo lungo discorso afferrai che era lecito non capire».

[2] Sull'incontro in Svizzera con Fortini vedi C. Cases, *Confessioni di un ottuagenario*, Roma, Donzelli, 2000, pp. 71ss.

[3] Berna, Archivio Svizzero di Letteratura, Fondo Künzli, B-2, scatola 28, lettera di Cesare Cases a Arnold Künzli del 28 dicembre 1945.

[4] Si veda F. Fortini, *La guerra a Milano. Estate 1943*, a cura di A. La Monica, Pisa, Pacini, 2017 e F. Fortini, *Sere in Valdossola*, Milano, Mondadori, 1963.

[5] Berna, Archivio Svizzero di Letteratura, Fondo Künzli, B-2, scatola 83, lettera di Franco Fortini a Arnold Künzli del 27 agosto 1944. Nettie Sutro era già stata traduttrice di *Fontamara* di Silone nel 1933: I. Silone, *Fontamara. Roman*, Deutsch von Nettie

In una missiva più tarda, invece, inviata l'8 novembre 1944 dal campo di internamento di La Tour Haldimand, Fortini raccontò a Künzli i momenti di paura[6] vissuti durante la sua breve esperienza partigiana nella Valdossola:

> Et à propos de la peur: je dois te dire que je n'ai pas eu <de> peur quand j'étais près des allemands. Quand je suis allé, l'après-midi du 13, visiter la ligne (c'était la fin) et l'auto pouvait être atteint par les mortiers; et les blessés; et le sens de l'embuscade; et une rafale de mitrailleuse à notre adresse – c'était la première fois, j'ai pas fait la guerre – pas de peur. Pas de peur non plus, quand j'ai quitté le dernier un patelin, sous la pluie, et le motocyclettes des fascistes pouvaient survenir d'un moment à l'autre. Mais, le soir de l'évacuation de Domo, le voyage à bord d'un camion chargé, pressé contre le vide, le long voyage en montagne, les tourniquets et un pont très étroit sur un abîme – oh, oui, j'avais vraiment peur! Et sur la montagne, quand le soleil baissait, et la neige était sans fin et j'étais épuisé et je tombais à chaque pas...[7]

Il manoscritto di *Foglio di via* (*FV*)[8] conservato a Berna, tra i pochi autografi di poesie giovanili fortiniane, è per noi particolarmente prezioso perché grazie alla più precisa datazione consentita dalla nota manoscritta apposta in calce quasi certamente da Künzli («Lattes / Select, Abends [? = *di sera*] / 20. August [19]44»), possiamo ricollegare il piano letterale dei versi non alla successiva esperienza ossolana del poeta (9-17 ottobre 1944), come propongono alcuni interpreti, ma al suo precedente ingresso in Svizzera nel settembre 1943, raccontato nelle pagine di *La guerra a Milano*.[9] Lattes, come si sa, era il vero cognome di Fortini, mentre il café Sélect (con annessa una sala di proiezione chiamata Nord Süd") era un noto ristorante zurighese affacciato sul fiume Limmat, frequentato da molti scrittori e artisti stranieri come la poetessa tedesca Else Lasker Schüler (1869-1945), che lo ricordò più volte nei suoi

Sutro, Verlag Oprecht & Helbling, Zürich 1933.

[6] Nel Fortini di questi anni torna più volte il motivo della paura; si veda la poesia *Manifesti* in *Foglio di via*, vv. 5-8: «DUNQUE ORA BISOGNA / NON ESSERE PIÙ SOLI / NON ASPETTARE PIÙ / NON AVER PIÙ PAURA» (ora in F. Fortini, *Tutte le poesie*, a cura di L. Lenzini, Milano, Mondadori, 2014, p. 25) e F. Fortini, *Sere in Valdossola* cit., p. 198: «da quel momento in poi non ho più avuto paura».

[7] Berna, Archivio Svizzero di Letteratura, Fondo Künzli, Corrispondenza, B-2, scatola 83, lettera di Franco Fortini a Arnold Künzli dell'8 novembre 1944.

[8] D'ora in poi la poesia è indicata con la sigla *FV*, la raccolta con il titolo completo.

[9] Sul Fortini "svizzero" vedi R. Broggini, *«Svizzera, rifugio della libertà». L'esilio inquieto di Franco Fortini (1943-1945)*, in «L'ospite ingrato», II, 1999, pp. 121-167.

scritti.[10] Luogo di ritrovo dell'emigrazione italiana e tedesca negli anni finali della guerra, il Sélect fu una meta abituale anche per Fortini, che in alcune occasioni vi si recò assieme al futuro regista Luigi Comencini (1916-2007) per partecipare alle proiezioni della "Nord Süd".[11] Stando alla succitata nota manoscritta, la sera del 20 agosto 1944 (secondo giorno della campagna alleata per la liberazione di Parigi, completata il 25), Fortini vi incontrò l'amico Künzli e gli fece dono del manoscritto di *FV*, contenente un testo identico a quello leggibile nella raccolta omonima (salvo l'accento in «làmpade», v.9). Prima di uscire in volume in Italia nel 1946, il 30 marzo 1945 la poesia apparve anche in «Libera Stampa» (Lugano), il giornale del partito socialista svizzero redatto da Alberto Vigevani e dallo stesso Luigi Comencini; la lezione tramandata differisce da quella einaudiana solo per la variante «tra» (v. 7) e per una diversa divisione strofica (v. 7 isolato e terzina finale).

Nell'omonima raccolta, uscita da Einaudi nel 1946,[12] *FV*, datata nel libro «1944», inaugura la terza sezione denominata *Altri versi*. I versi descrivono un passaggio, che procede, in particolare, dall'alto («quest'altezza», v. 1) al basso di una «valle» (v. 9). Il «cammino» è accidentato, sia per gli elementi atmosferici (il vento, la pioggia recente) che per l'arrivo del buio serale. Il soggetto è affiancato da una compagnia che pian piano ammutolisce e con la quale egli approda in una valle, dove incontra una «folla che tace» e dove i suoi stessi amici non lo riconoscono più (v. 10). Come spiega lo stesso Fortini, il «foglio di via» è espressione che appartiene al lessico militare; si tratta della «"bassa di passaggio" che nei trasferimenti accompagna il soldato isolato».[13] Una sorta di lasciapassare, quindi, necessario ai militari per gli spostamenti tra le divisioni.

L'occasione-spinta di questi versi fu lo sconfinamento in Svizzera di Fortini e di tre compagni nel settembre 1943. Lo rivelano le affinità lessicali con alcuni brani della parte finale di *La guerra a Milano*, opera scritta

[10] Vedi ad esempio la lirica *Wenn Leidenschaft den Menschen heizt*, in E. Lasker-Schüler, *Werke und Briefe: 1. Prosa 1921-1945; Nachgelassene Schriften*, bearbeitet von K.J. Skrodzki und I. Shedletzky, Berlin, Suhrkamp Verlag, 2001, p. 400: «Nach sechsjährigem Nichstun im schönen bereiten Zürich kommt uns / Verscheuchten Menschen: / In aller Sprachen Dialekt / Willkommen: Cafébar SELEKT».

[11] Vd. F. Fortini, *Saggi ed epigrammi*, a cura di L. Lenzini, Milano, Mondadori, 2003, p. XCII.

[12] F. Fortini, *Foglio di via e altri versi*, Torino, Einaudi, 1946. Il dattiloscritto della raccolta arrivò all'Einaudi il 9 gennaio 1945, mentre la stampa vide la luce nel maggio dell'anno dopo; vd. R. Deiana, *Fortini all'Einaudi*, in *Franco Fortini. Scrivere e leggere poesia*, a cura di D. Dalmas, Macerata, Quodlibet, 2019, p. 97.

[13] F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., p. 64.

dal poeta fiorentino nel campo di internamento di Adliswil nel 1943-44, ma pubblicata, come visto, solo vent'anni dopo, assieme al testo di *Le sere in Valdossola*, resoconto della sua breve partecipazione alla Resistenza (ottobre 1944). Si noti, nel brano seguente, il senso di solitaria svolta personale avvertito dal poeta al momento dello sconfinamento, scandito dal triplice «dunque» che ritroviamo anche nella poesia:

> *Dunque* bisognerà lasciarvi tutte, vecchie paure, vecchie timidezze, al di qua della frontiera. Frontiera: *dunque* è questo il limite oltre il quale non sarà più concesso di amare come prima, di disperarsi come prima, di esistere come prima. Le cannonate che scuotono le nostre città, il male di questi anni, il buio e l'incertezza, ora m'han fatto refluire fino ai margini d'Italia e mi lasciano qui, come una cosa, tra queste ville pacifiche e il sorriso astratto di una statua di giardino nuda, che copre l'edera. Bisogna essere umili, *dunque*.
> Dove saranno ora Mario, Carlo? Vorrei che fossero con me. Forse questa mia incertezza, questa assenza di riferimenti, questa solitudine sarebbe colmata da quelle voci amiche. E invece mi ritrovo bruscamente come due anni fa, tra questi compagni che non conosco e che somigliano troppo a quelli perduti, di Firenze. Mi par d'oscillare, come la cima d'un albero, tra quei ricordi – un'età persa, distrutta, queste cose nuove, parole nuove, gesti inattesi.[14]

Poche righe dopo si descrive il passaggio vero e proprio, con parole che ricordano più da vicino *FV*:

> Cominciamo la *discesa*. [...]
> Ci teniamo al largo dalla cantoniera. Si sale e si scende, si entra fra intrichi di *rami* fitti e *bagnati* – la costa è a *nord* – si ruzzola per i canaloni. E finalmente si perde la strada. Viene buio. Ci fermiamo. Dove siamo? Ma qualche lume si accende in direzione del lago e sembra vicinissimo. Ci sembra persino di udire delle voci. Poi i *lumi si spengono*. Seguitiamo a camminare, fino a perdere completamente la direzione. Camminiamo *in silenzio*, tastando il terreno col piede, appoggiandoci l'uno all'altro, appendendoci ai rami: ma ogni poco si aprono dei vuoti dinnanzi a noi.[15]

Ho segnalato con il corsivo le affinità verbali più evidenti con i versi di *FV*. Come rivela il progressivo astrattizzarsi del paessaggio naturale e umano, il senso profondo della poesia, però, non risiede nel passaggio della frontiera da parte del poeta-soldato. Lo stesso autore, nella

[14] Cfr. F. Fortini, *La guerra a Milano* cit., p. 218, corsivi miei.
[15] *Ivi*, p. 220, corsivi miei.

prefazione alla seconda edizione di *Foglio di via* (1967), chiarisce che quella di *FV* e di altre poesie della raccolta (*E guarderemo*, *Sonetto*, *Consigli al morto* e *Canto degli ultimi partigiani*) è da considerarsi una «discesa all'Ade»:

> L'elegia di adolescenza aveva mormorato d'un giardino d'amore e di riparo. Essi [i poeti ermetici] glielo portavano via insieme alla speranza d'una patria abitabile, di un luogo dove essere nel giusto e con gli altri. [...] Ma ogni prossimo passato si faceva remoto e tornava ad assalire in figura di spettro, com'è dei morti di morte violenta. Il gelo era la conseguenza della fuga in avanti.[16]

Più avanti, a proposito della minaccia di silenzio espressa nel verso 7, il poeta spiega:

> In quei suoi versi le allusioni all'imminente silenzio, all'afasia – «dunque fra poco senza parole la bocca» – sono sempre riferite ad una minaccia esteriore. Gli scontri reali con gli uomini gli avevano insegnato fin da allora a rifiutare il silenzio ascetico, proprio del tardo simbolismo e oggi truccato da ironia informale.[17]

Il silenzio imminente è una minaccia che proviene dall'esterno, probabilmente dagli eventi bellici. Ma chi è la folla che tace nell'Ade? e perché gli amici non riconoscono più l'io poetico? Ci aiuta a capirlo la poesia seguente, *E guarderemo*, composta anch'essa in quegli anni, sebbene fosse inserita solo nella seconda edizione di *Foglio di via*:

> *E guarderemo*
>
> E guarderemo dai vetri ancora i fanali e gli scali
> Di una stazione di notte dove una folla tace
> Di dormenti e di morti d'altri inverni.
>
> La mano ha perduto la mano e la fronte è caduta.
> Il cuore ha lasciato il cuore inerte. Passano
> Sulla neve, ripassano, le sentinelle.
>
> Lasciaci gli occhi, sonno, e il loro male nel buio
> Finché non cresca il giorno a riscuotere i visi
> E a riconoscere i morti quel giorno non gridi
>
> E fiamma e pianto invada la mano gelata.[18]

[16] F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., p. 64.
[17] *Ivi*, pp. 66-67.
[18] *Ivi*, p. 42.

La poesia presenta una stretta continuità con *FV*, già a partire, forse, dalla porzione «E guarderemo», che con la prima persona del futuro semplice sembra connettersi con «E questa sera saremo» del verso 8 di *FV*. Ricompare, inoltre, la folla che «tace» (v. 2), costituita, si precisa, da «dormenti» e «morti d'altri inverni». Presenti anche gli elementi climatici avversi (la neve) e il buio notturno, con il suo pericoloso correlativo, il «sonno». Sin dalla lirica iniziale (*E questo è il sonno, edera nera, nostra*),[19] il sonno è il simbolo dell'inazione di fronte all'accadere storico, una tentazione che spinge molti intellettuali italiani di allora (frequente bersaglio polemico di Fortini) a isolarsi dalla realtà. In *E guarderemo* si rappresenta, quindi, una discesa ultraterrena simile a quella di *FV*. La folla di dormienti e di morti, però, non si trova più in una «valle», ma presso gli scali ferroviari attraversati di notte dal treno sul quale viaggia l'io poetico. Con dolore egli si è separato da quella folla («La mano ha perduto la mano e la fronte è caduta. / Il cuore ha lasciato il cuore inerte»),[20] che guarda ora dal finestrino («vetri», v. 1). La «fuga», per riprendere le parole della prefazione del '67, vale a dire la sua consapevolezza della necessità di una svolta personale, ha comportato il rischio dell'oblio, il «gelo» citato nell'ultimo verso («la mano gelata»); solo il giorno, cioè la presenza dell'io a se stesso, la sua memoria, può produrre pietà («fiamma e pianto»)[21] dei morti e, direi, del suo proprio passato, che egli si augura di non cancellare del tutto. Il viaggio spaziale dell'io è, in tal modo, metafora del viaggio temporale, che lo connette a quella folla attraverso gli scali della memoria. Un pericolo, tuttavia, permane: quello della notte e del buio,[22] motivi ricorrenti nella poesia fortiniana che si-

[19] *Ivi*, p. 5.

[20] Cfr. la poesia *Valdossola*, vv. 12-14: «Inverno ultimo anno / Le mani cieche la fronte / E nessun grido più» (*ivi*, p. 20).

[21] Diversamente B. De Luca, in F. Fortini, *Foglio di via e altri versi*, a cura di B. De Luca, Macerata, Quodlibet, 2018, pp. 343-344: «"fiamma" (con probabile riferimento alle armi) e pianto (dunque, disperazione) sono chiamati a risvegliare il soggetto dall'impassibilità descritta nei versi precedenti ("invada la mano gelata")». Una variante leggibile nella versione pubblicata sulla rivista «Il Politecnico», riportata dallo stesso De Luca, induce tuttavia a interpretare «fiamma» come calore umano, compassione, risvegliati dalla memoria: «E si copra di pianto di fuoco la mano gelata» (*ivi*, p. 344).

[22] Vedi l'acuto saggio di P. Cataldi, *Il sonno e la veglia*, in *Dieci inverni senza Fortini*. Atti delle giornate di studio nel decennale della scomparsa, Siena 14-16 ottobre 2004 – Catania 9-10 dicembre 2004, a cura di L. Lenzini, E. Nencini e F. Rappazzo, Macerata, Quodlibet, 2006, pp. 53-63. A proposito della poesia *Tu guardi e vedi* (in *Poesia e errore*) Cataldi usa parole che si attagliano bene anche a *E guarderemo*: «resistere alla notte fissando i vetri vuol dire stabilire una continuità dell'io diurno, cioè dell'essere sociale, contrapposta all'isolamento puramente esistenziale, e per-

gnificano annebbiamento della mente, assenza a se stessi, oblio. Il pericolo rappresentato dal buio notturno e dal sonno, spesso coniugato con quello della solitudine, è anche in *Canzone per bambina* («Tutto è notte sul mondo / Non hai più compagni / Non c'è lume né via / E tu sei senza aiuto») e in una poesia del 1944 non entrata in *Foglio di via*, cioè *Tomba di Vetulonia* (vv. 34ss): «Poi fu la notte e i compagni / Urlarono fra le torce. / Nessuno è venuto a condurmi / Sopra la barca pallida / Che deve raccogliere i morti». Si vedano anche i versi di *Della Sihltal*:[23]

> Mai più torneranno per noi
> Le vie che animava l'alloro d'aprile
> Sui prati le gracili vesti, i passi nel buio
> Le notti celesti di glicine fiorentino.
>
> Ora gli abeti portano
> Una *lampada* rosa sopra i laghi
> Del *nord*, e noi visiteremo i vaghi
> Sentieri del *letargo*, al cieco palpito
> Dei tassi e della terra fonda. [vv. 31-39]

Nella prefazione del 1967 Fortini scrive che il «passo» atteso era quello di un «distruttore-liberatore» e che l'elegia di adolescenza rappresentata nelle poesie di *Foglio di via* dalle ville fiorentine, dai loro giardini e statue (si vedano i versi appena citati: «Le vie che animava l'alloro d'aprile / Sui prati le gracili vesti, i passi nel buio / Le notti celesti di glicine fiorentino») era stata spazzata via dai poeti moderni assieme alla speranza, che invece Fortini continuava a coltivare, di un luogo dove essere nel giusto con gli altri. La speranza permane in Fortini, presentandosi, però, in figura di spettro, com'è dei morti di morte violenta. Essa cioè ritorna alla memoria del poeta in forma di fantasmi che mal comunicano con l'io, sebbene abbiano probabilmente qualcosa di importante da dire.

Se torniamo ora ai versi di *FV* possiamo capire meglio i sovrasensi dei quali è dotata. Al significato letterale, che rappresenta il viaggio del soldato con il suo lasciapassare verso una valle, si sovrappone quello, fornito dal poeta, di un viaggio nell'oltretomba, dove il *viator* s'imbatte in una folla indifferenziata che tace al pari degli stessi amici, i quali, già di poche parole durante la discesa, giungono ora, al fondo della valle, a non riconoscerlo nemmeno. Questo sovrasenso ne sostiene uno ulteriore, di segno etico-politico, con una polisemia che ricorda la

ciò negativo» (*ivi*, p. 55).

[23] F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., p. 756.

poesia medievale. Considerato il carattere esemplare di molti versi di Fortini, di ascendenza «cristiano-borghese»,[24] si può dire che in *FV* si rappresenta il cammino solitario di un uomo che nella tempesta storica abbandona quanto ha di più caro per mettersi in cerca di compagni con cui affrontare la realtà e modificarla. Tale ricerca è un motivo ricorrente negli scritti coevi di Fortini. Si veda il saggio *Il silenzio d'Italia*, pubblicato nell'aprile 1944:

> Ora, caduto l'affrettato e il posticcio sotto i colpi dell'invasione e dello smarrimento, politicamente e militarmente divisa la penisola, distrutte istituzioni e città, isolata l'Italia dall'Europa da quasi un decennio, ci curviamo su di lei per cercare di comprendere qualcosa del suo viso contraddittorio e problematico, nella sua storia e nei suoi uomini passati e presenti. Nel senso di una ricerca di compagni, di immediato prossimo, di maestri e discepoli, di padri e figli, di uomini che ci parlano e di uomini che ci ascoltano. La nostra casa è quella dove abbiamo incontrati i nostri eguali, dove ci siamo seduti con loro a discorrere, ed alzati per lavorare.[25]

e le *Note sulla socialità*, di qualche mese successivo, dove tra i diversi modelli Fortini cita quello incarnato dagli uomini di Leopardi:

> Immagini di socialità:
> I discepoli sulla via di Emmaus. Compagni di fede in un invisibile – che si accompagna con loro.
> Gli uomini di Leopardi. Compagni di disperazione che *nel buio si danno la mano* contro il destino.
> I dodici di Alessandro Blok: Compagni di combattimento rivoluzionario per la libertà.
> Elementi della socialità:
> Una realtà spirituale che è luogo d'incontro; una vocazione (o chiamata); una responsabilità (o risposta); un cammino per una espressione collettiva. La compagnia è il pane dell'itinerario.[26]

[24] Vedi P.V. Mengaldo, *I chiusi inchiostri. Scritti su Franco Fortini*, Macerata, Quodlibet, 2020, p. 19: «con Montale – e con la maggiore poesia di questo secolo – Fortini condivide, pur sentendone a fondo la problematicità, la nozione cristiano-borghese di esperienza individuale come totalità significativa, emblematica [...] e la connessa idea del valore di testimonianza della propria esistenza e tanto più della parola che la dice». Per l'esemplarità dei versi di *Foglio di via* si veda quanto scrisse lo stesso autore nella prefazione alla seconda edizione del 1967: «Sarei contento che quei versi potessero ancora commuovere o interessare. Ma altro merita attenzione: che vi si rifletta un'esperienza di molti» (F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., pp. 63-64).

[25] F. Fortini, *Il silenzio d'Italia, I*, in «Rivista della Svizzera italiana», IV, 29, aprile 1944, pp. 163-168, ora in Id., *Saggi ed epigrammi* cit., p. 1212.

[26] F. F.[ortini], *Note sulla socialità*, in «L'avvenire dei lavoratori», 30 settembre

Il risultato in *FV* è ancora incerto («nessun cammino per discendere / se non questo del nord dove il sole non tocca»; «fra poco senza parole la bocca», ecc.) e subisce uno scacco, a causa del buio e della solitudine in cui rimane, disconosciuto, il soggetto. Fondamentale per riuscire nell'impresa di sconfiggere il buio (il male storico, come visto) è per il poeta la ricerca, non solitaria ma collettiva, di una «patria abitabile», rappresentata in altre poesie da un giardino sulla vetta di una collina, una specie di paradiso terrestre. Vedi ad esempio *La sera si fa sera*:

Perché il lupo conosce
E l'ordine dei boschi
E il senso dei sentieri
E t'accompagnerà
Per la via più leggera
Verso un alto giardino
Dove la luce è quieta.
Il tuo posto è laggiù,
Dove vivere è bello
Dov'è il campo di dalie
La collina dei giuochi.
E laggiù c'è il tuo cuore.[27]

Per raggiungere quell'alto giardino, bisogna prima, quasi dantescamente, espiare i propri peccati e «discendere» nella realtà, per incontrare la «folla che tace», composta (vedi *E guarderemo*) da dormienti e veri morti. Abbiamo visto come l'io cerchi il contatto con loro e rifiuti il sonno, bersaglio polemico sin dalla poesia *in limine*. Il poeta, però, non respinge la folla dei dormienti: ritiene, anzi, suo compito (e quello dei suoi «amici») svegliarli, renderli consapevoli e, quindi, spezzare il suo e il loro mutismo con un linguaggio adeguato. Il sentimento è in realtà duplice: di odio per la loro condizione presente e di amore per quello che potrebbero diventare. Si veda *Oscuramento* (titolo ancora una volta eloquente):

Sotto le coppe viola delle lampade
Colme di condanna va una folla di schiavi

1944, p. 1, corsivi miei. Vd. anche *Varsavia 1939*, vv. 7-8: «La nostra vita è in mano dei fratelli / E la speranza in chi possiamo amare» (in Id., *Tutte le poesie* cit., p. 16), *Manifesti*, vv. 5-6: «Dunque ora bisogna / non essere più soli» (*ivi*, p. 25) e *Lettera*, vv. 11-12: «Per questo è partito tuo figlio; e ora insieme ai compagni / Cerca le strade bianche di Galilea» (*ivi*, p. 44).

[27] F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., pp. 55-56.

Dove rosi per loro d'odio e d'amore
Noi due passiamo con la fronte alta.[28]

A parte le lampade fioche, che ricordano quelle spente da poco di *FV*, anche qui il poeta, accompagnato da una figura non meglio identificata, passa attraverso una «folla di schiavi»; l'atteggiamento è apparentemente più altero, eppure il suo sentimento è di amore fraterno, oltre che d'odio. Lo conferma il racconto parallelo di *La guerra a Milano*:

> Eppure era quello il nostro posto; e il nostro destino era quello degli uomini che camminavano come una *folla di schiavi* per le strade della città; e tutto il nostro lavoro, i libri che leggevamo e le pagine che scrivevamo, noi avremmo voluto che fossero anche per loro.[29]

Significativa la scelta di un proprio pubblico da parte del poeta («Non parlo a tutti», dirà in seguito), scelta che richiede preventivamente un'ecologia del linguaggio. Il cambio di registro linguistico è dichiarato necessario anche in altri versi, quelli di *Italia 1942*, dove il poeta promuove una lingua «tessuta di plebi» e anche qui, malgrado il senso di oppressione, confessa di «amare» l'Italia:

Italia 1942

Ora m'accorgo d'amarti
Italia, di salutarti
Necessaria prigione.

Non per le vie dolenti, per le città
Rigate come visi umani
Non per la cenere di passione
Delle chiese, non per la voce
Dei tuoi libri lontani

Ma per queste parole
Tessute di plebi, che battono
A martello nella mente,
Per questa pena presente
Che in te m'avvolge straniero.

Per questa mia lingua che dico
A gravi uomini ardenti avvenire
Liberi in fermo dolore compagni.

[28] *Ivi*, p. 11.
[29] F. Fortini, *La guerra a Milano* cit., p. 230, corsivo mio.

Ora non basta nemmeno morire
Per quel tuo vano nome antico.[30]

Parole non dissimili si leggono, non a caso, anche nella pagina di *La guerra a Milano* ricordata sopra, dove, oltre a esortare gli intellettuali a scendere per le vie[31] frequentate dal popolo, Fortini menziona la questione della lingua:

> Anni di università, di *vergogna e d'orgoglio* [...] Là, da noi, in quei casolari cadenti dalla antichissima sapienza, su dalle radici cristiane, dalle croci cristiane delle vie di campagne, dalla nostra *lingua tessuta di plebi*, sentivamo salire una nostra ragione, un senso alla nostra vita.[32]

e nella poesia *Quando*, in cui la ripulitura linguistica è condizione perché si realizzi quel «passo» (passaggio) che per ora l'io vede solo in sogno:

Quando

Quando dalla *vergogna* e *dall'orgoglio*
Avremo lavate queste nostre parole

Quando ci fiorirà nella luce del sole
Quel passo che in sogno si sogna.[33]

Ma in *FV* non c'è ancora questo reciproco riconoscimento, attuato sul piano linguistico ed etico-politico. C'è letteralmente uno spaesamento, assieme alla consapevolezza che non vi sia altra strada se non quella di "espatriare" («nessun cammino se non questo del nord»), di uscire da se stessi per trovare nuovi compagni e fondare un'altra vita: «c'erano – lo sapevamo bene – gli amici da scoprire e da chiamare, in tutto il vasto mondo, al di là delle frontiere».[34] Valicati i confini, anche personali, si rischia, ovviamente, la disappartenenza e il silenzio, l'oblio

[30] F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., p. 14, corsivo mio.

[31] Vedi F. Fortini, *Il silenzio d'Italia, II*, già in «Rivista della Svizzera italiana», IV, 30-1, maggio 1944, pp. 234-237, ora in Id., *Saggi ed epigrammi* cit., p. 1221: «le retoriche della resurrezione, gli appelli a passati gloriosi non saranno che vaniloqui se i depositari di una tradizione di intelligenza e cultura, da troppo tempo separata dal corpo europeo, non scenderanno per le vie».

[32] F. Fortini, *La guerra a Milano* cit., p. 230, corsivo mio.

[33] F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., p. 10, corsivi miei. Si veda anche *Varsavia 1939*: «Noi non crediamo più alle vostre parole, / Né a quelle che ci furono care una volta».

[34] F. Fortini, *La guerra a Milano* cit., p. 230.

e la solitudine, come si ricava dall'ultimo verso di *FV*. L'unica salvezza nella valle dell'Ade risiede, allora, nella memoria. La sua perdita, non a caso, è tematizzata dalla poesia seguente, *E guarderemo*, dove il ricordo dei morti e della folla taciturna (gli "schiavi" amati/odiati, il popolo entro cui scegliere i propri amici) è reso possibile solo dalla "luce" della coscienza vigile. Tale memoria volontaria non è solo individuale, ma coinvolge i destini generali: essa permette di connettere le generazioni passate (i «morti» di *E guarderemo*) a quella presente, la «folla che tace»: il poeta se ne fa tramite, consapevole che il suo "foglio di via", consentendogli di viaggiare, attraverso la memoria, dall'uno all'altro lato delle "cose invisibili" (Fortini), possa essere compreso solo grazie a un linguaggio adatto (pena l'afasia), cioè, appunto, grazie a una lingua «tessuta di plebi».

Sull'importanza del messaggio che le generazioni passate («i morti») recano a quelle presenti e future, messaggio di cui l'io si fa latore con il suo "foglio di via" – al contempo lasciapassare e contenuto della missione da compiere – si vedano i versi di *Canto degli ultimi partigiani*, poesia annoverata da Fortini tra le «piccole discese all'Ade»: «Ma noi s'è letta negli occhi dei morti / E sulla terra faremo libertà».[35] La lezione dei morti, gli abitatori dell'Ade, visitato dal poeta attraverso il ricordo continuamente rinnovato, è ispirazione e guida per l'azione terrena. Lo testimoniano alcuni versi di Paul Éluard,[36] tradotti proprio in questi mesi da Fortini, che denunciano anche il silenzio di chi poteva parlare o scrivere e non l'ha fatto:

> Ma li ricorderemo, morti senza memoria
> Li conteremo come ora li hanno contati. [...]
> E quelli che han taciuto temendo d'ascoltarsi
> Per quel loro silenzio non ci sarà pietà.
> E per chi ragionando ha preteso salvarsi
> Anche dai meno fervidi la condanna verrà.
>
> Morti, semplici morti sono il nostro retaggio
> Comune e i loro poveri corpi di sangue intrisi.
> Non lasceremo incolte le orme di quei visi,
> verranno in fiore i rami sopra i prati di maggio. [...][37]

[35] F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., p. 24.

[36] F. Fortini, *Prefazione*, in Id., *Foglio di via e altri versi* [1967], ora in Id., *Tutte le poesie* cit., p. 65: «Nelle poesie del 1944 e 1945 si vede l'incontro con gli scarsi testi della resistenza francese che m'avvenne di tradurre per un foglio socialista di emigrati italiani in Zurigo [l'«Avvenire dei lavoratori»]».

[37] P. Éluard, *Ostaggi*, trad. it. di F. Fortini, in «L'avvenire dei lavoratori», 15 marzo 1944, p. 1, vv. 5ss. Per la traduzione di questa poesia vedi lo scambio epistolare tra

Non solo gli amici, ma lo stesso poeta stenta a riconoscersi dopo l'arrivo nella valle. La sua vita gli sembra quella di un altro. Un primo cambiamento il poeta lo vive, pur con qualche esitazione, già durante i bombardamenti di Milano, quando le macerie della città facevano da specchio alla dissoluzione del suo vecchio io. In tale scenario, alla titubanza del poeta corrisponde il gesto sicuro di un'operaia (*A un'operaia milanese*, vv. 9-12):

> Ma qui dove fra essere e non essere esita
> Prigioniera in se stessa una nostra figura,
> Tu liberata porti la giustizia sicura
> Che i vivi conosce e i morti.[38]

Si veda, inoltre, un articolo sull'«Avanti!» dell'immediato dopoguerra riferito ai 45 giorni, l'intervallo che va dall'arresto di Mussolini, il 25 luglio 1943, all'armistizio con gli americani dell'8 settembre: «Non furono che pochi giorni: ma definitivi per tutti noi. E se ci volgiamo a guardare prima di quelli, quasi non ci riconosciamo». Il motivo è ripetuto due volte anche in *La guerra a Milano*, in due di quei corsivi espunti dall'autore che sono stati recuperati recentemente dall'edizione critica, cioè il terzo:

> Non hai più nulla che sia tuo, nemmeno la sgualcita fotografia della carta d'identità, nemmeno il tuo viso che non riconosci pià nei vetri delle finestre, quando vi passi vicino.[39]

e l'ultimo, situato poche pagine dopo il brano sul passaggio della frontiera, dove Fortini racconta la giornata del 2 novembre 1943, quando egli chiese una licenza ai custodi del campo per trascorrere da solo il giorno dei morti:

> Oggi, per la prima volta da quando sono nel campo, ho chiesto un permesso e sono uscito, per due ore.
> Da quasi due mesi non sapevo più che cosa volesse dire, esser solo. Ho presentato la mia carta alla sentinella, e il brusìo continuo, ossessivo, dei miei compagni, si è spento alle mie spalle. [...]
> Dai margini del bosco vedo ormai la *valle*, le montagne, il fiume, le borgate e i campanili fini. Qualche camino perde fumo nella nebbia. È l'autunno, il profondo morire della terra, interminabile. Guardo i prati, le terre lavorate, gli alberi da frutto tutti spogli, le

Fortini e Silone, in R. Broggini, *«Svizzera, rifugio della libertà»* cit., p. 140.

[38] F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., p. 15.

[39] F. Fortini, *La guerra a Milano* cit., p. 127.

> cataste di fascine. Il bosco – *der Wald* – è una parete di ferro sulla collina. *Cala* dalle montagne l'inverno con passi obliqui di lupo.
> Mi accolgono i ricordi di altri boschi, di altre sere, di un me stesso che non so più *riconoscere*. Quanto silenzio, ora. Viene sull'aria un odore di foglie bruciate, e passa; o il tocco del picchio che batte a un tronco nascosto. Vengono, ad uno ad uno, i miei morti, e camminano al mio fianco senza rumore. Uno ad uno, e ci *parliamo senza guardarci*; uno mi lascia mentre esco da una radura, un altro mentre salgo il prato dove il cielo di nuvole si leva dagli steli, un altro dove il bosco torna a cingermi.
> Sono solo con loro. Qui dovevo giungere, a *questa sera* straniera; così solo, forse, per la prima volta nella mia vita. Mi suona vera e nuova, questa parola, come un miracolo : «La mia vita». Mi guardo le mani e la persona. Sono spoglio come uno di questi alberi; e i ricordi, le parole, *dei morti e dei lontani*, mi suonano come un tintinnio d'antico strumento, che sempre rimandi la sua clausola, e continui, riprenda con una tenera insistenza, senza placarsi, fedele.[40]

Ritengo che quest'ultima pagina, composta attorno al luglio 1944, quando Fortini consegnò il dattiloscritto di *La guerra a Milano* a Silone perché lo inoltrasse all'editore zurighese Oprecht[41] (in un periodo vicino, quindi, a quello in cui fu composta *FV*), ispiri i versi della nostra poesia assieme a quella, già citata, in cui si descrive l'espatrio. Si noti, infatti, l'espressione «ci guardiamo senza parlarci», riferita a lui e ai «suoi morti». Se al verso 2 di *FV* la formula è rovesciata: «senza guardare si parla», in una versione rimasta inedita, risalente al primo dopoguerra, si legge proprio «senza parlare si guarda», variante confermata in *Poesia ed errore* (1959).[42] La situazione è simile a quella di *FV*: il poeta è solo con i morti, è sera, dalle montagne «cala» l'inverno sulla collina da cui si scorge una «valle». Ad accompagnare il soggetto in *FV*, quindi, potrebbero essere le ombre dei suoi morti, con le quali, non a caso, l'io scenderebbe fino a una valle identificata dal poeta come l'Ade: luogo da cui non si può più tornare indietro, «irrevocabile» (cfr. *La rosa sepolta*, vv. 6-8: « [...] E di noi / Dietro quel trotto senza suono per le valli / D'esilio irrevocabili seguiranno le immagini»). Tale passaggio comporta una profonda mutazione dell'io: egli è ormai un altro, al pun-

[40] F. Fortini, *La guerra a Milano* cit., pp. 224-225, tutti i corsivi del brano sono miei salvo «*der Wald*».

[41] Cfr. la lettera di Ignazio Silone a Fortini del 5 luglio 1944, conservata presso l'Archivio Franco Fortini di Siena e citata in R. Broggini, *«Svizzera, rifugio della libertà»* cit., p. 150, n. 65.

[42] Vd. l'edizione critica curata da B. De Luca: F. Fortini, *Foglio di via e altri versi* cit., p. 237. Il dattiloscritto è conservato presso la Fondazione Alberto e Arnoldo Mondadori di Milano (vd. *ivi*, p. 60).

to che gli amici non lo riconoscono più. L'Ade di *FV*, insomma, assume i contorni della «nostra necessaria prigione» di *Italia 1942*, l'inferno terreno che divide i vivi dai morti, il luogo in cui si manifesta la servitù secolare del popolo italiano:

> Abbiamo imparato che la nostra vita e la nostra verità sono la verità e la vita dei nostri fratelli. I loro mali e i loro errori sono i nostri, e se noi riusciamo a rapire a questo lungo inverno della storia una nostra pura gioia, una parola limpida o un atto integro, anche dai *silenzi dei morti* e dal dolore degli innocenti ci viene esso; ed a loro ritorna. Perché un medesimo *inferno*, ogni ora, ogni giorno, ci divide; un medesimo paradiso ci unisce.[43]

Gli intellettuali (tra cui lo stesso Fortini) hanno il dovere di attraversare tale inferno, per raggiungere, accompagnati dal ricordo dei morti e dalla folla muta[44] in nome della quale essi hanno preteso di parlare in passato, un possibile paradiso terreno. Essi non devono illudersi di scampare a tale sorte pensando di salvarsi nella separatezza o nella facile libertà dell'anima, ma devono connettersi alle «plebi» ripulendo, innanzitutto, la loro lingua morta: con essi devono visitare l'Ade, guardare in faccia il male storico, che solo consente la speranza in una patria abitabile dove essere nel giusto.

Si vedano a tal proposito i versi di *Sonetto* (altra «discesa all'Ade» per Fortini), dove la «coorte d'uomini scimmie e femmine implumi» non è altro che la «folla» incontrata nei versi precedenti:[45]

> Sempre dunque così gemeranno le porte
> Divaricate in pianto. Rotano eterni i fumi
> Dei roghi e giù s'ingorga la coorte
> D'uomini scimmie, di femmine implumi.
>
> Con loro, amici! Sono questi i fiumi
> Dove l'errore nostro ha la sua sorte.
> Ma se le torce stridono e vacillano i lumi
> Qualcuno dentro il buio canta più forte. [...][46]

[43] F. Fortini, *La guerra a Milano* cit., p. 232. Cfr. *Tomba di Vetulonia*: «E sono sotto la terra / Che grido senza più voce»; *Canto degli ultimi partigiani*: «Ma noi s'è letta negli occhi dei morti / E sulla terra faremo libertà»; *Per un compagno ucciso*: «dalle fosse ci chiedono pietà tutti perduti i morti».

[44] Vd. F. Fortini, *Il silenzio d'Italia, I* cit., p. 1214: «parleranno anche uomini e classi che tacciono da secoli, muti nati si leveranno con le parole del giudizio e della volontà».

[45] Si noti, inoltre, che anche *Sonetto* comincia con un «dunque».

[46] F. Fortini, *Tutte le poesie* cit., p. 45.

Secondo De Luca[47] la «coorte» alluderebbe ai militari tedeschi coinvolti nello sterminio degli ebrei durante la seconda guerra mondiale, evento richiamato dai fumi dei roghi dei versi 2-3 e dall'epigrafe attinta da «un diario di una dodicenne polacca». In realtà, sebbene la poesia si riferisca a quella tragedia storica, due brani di *La guerra a Milano* ci spingono a individuare nella «coorte» non i nazisti, ma i compagni con i quali Fortini condivideva l'internamento in Svizzera (assieme a «loro», infatti, l'io esorta gli amici a scendere nell'oltretomba). Nel primo brano è una spia lessicale («s'ingorga giù», quasi identico a «giù s'ingorga» del v. 3) a suggerirci quell'accostamento:

> E quando la sera, il caporale entra nel grande camerone comune troppo illuminato e fischia col suo fischietto per mandarci a dormire, e poco a poco si interrompono le conversazioni confuse urlate nel tumulto da tavolo a tavolo; e *la torma s'ingorga giù* per le scale di legno – ridono troppo forte le donne, si stringono forte le mani nei saluti, sui pianerottoli, ma non fanno calore intorno a sé, ma nessuno invidia le coppie che si stringono dietro le cataste di legna, nel cortile; nessuno guarda, nel lavatoio, le ragazze russe che in mezzo al vapore dei grandi bidoni d'acqua bollente si lavano e ridono nude, tra i corpi deformi delle vecchie ebree polacche e le scapole tristi delle nostre madri di famiglia italiane;[48]

nel secondo è l'uso di parole identiche per esprimere il dolore avito degli ebrei e i loro strazianti canti rituali:

> Sono lamenti, *gemiti*, urli – soffocati, ma che non si spengono. E riprendono; lamenti disperati, assurdi che, quando paiono sciogliersi in canto, ricadono in singhiozzi, in mormorii esasperati. Perché non resisti a sentirli, questi ululati di morte e di deserto, *gemiti* di piaghe che non saranno sanate *in eterno*? Il tuo vicino è tra la piccola *folla* e guarda il corpo nero del rabbino che si contorce nel canto.[49]

Si sarà notata la somiglianza tra «*gemiti* di piaghe che non saranno sanate in *eterno*» e «Sempre dunque così *gemeranno* le porte / Divaricate in pianto. Rotano *eterni* i fumi» (vv. 1-2) e tra la *folla* e la «torma» che «giù s'ingorga» (ma "folla" è anche alla fine del secondo brano di *La guerra a Milano*): si veda, a questo proposito, come nella poesia la parola «torma», per via del nesso -OR- ripetuto in «s'ing*OR*ga», sarà

[47] B. De Luca, commento a F. Fortini, *Foglio di via e altri versi* cit., p. 259.
[48] F. Fortini, *La guerra a Milano* cit., p. 128, corsivo mio.
[49] *Ivi*, p. 169, corsivi miei.

sembrato più efficace rispetto a «folla», con cui pure è in assonanza.

Sul dovere di attraversare i fiumi dell'Ade, da parte dell'io e dei suoi amici si veda ancora *La guerra a Milano*:

> Eppure era quello il nostro posto; e il nostro destino[50] era quello degli uomini che camminavano come una folla di schiavi per le strade della città [...]. Come sentivamo di disprezzare chi, per sfuggire a quella servitù, sognava America e Russia e Francia.[51]

A dare coraggio, nei momenti di buia disperazione, interviene il canto,[52] soprattutto quello corale: «A coro alto scendiamo, le mani strette alle mani / E non vinti, le grotte vane» (*Sonetto*, vv. 12-13). Conferma l'identificazione «uomini scimmie» = compagni di internamento un brano autobiografico da *I cani del Sinai*, dove Fortini rievoca lo stesso episodio, il canto corale degli ebrei a cui una volta egli si unì nelle camerate di quei campi svizzeri:

> Non avrei capito nulla [dell'ebraismo] non fossi vissuto in mezzo ai fuggitivi d'Europa, negli inverni hitleriani, a zappare o pelar patate o lavar piatti, fra linguaggi di ebrei vecchi e giovani di Galizia e Ungheria, di Polonia e Dobrugia, di Olanda e Slovacchia. Li ho ascoltati, in quei due inverni svizzeri: dai canti rituali che salivano dalle cantine d'un edificio trasformato in sinagoga – e il tabernacolo fatto d'assi inchiodate – ed erano i giorni di Kippur, ottobre 1943, alle urla impazzite quando, il 21 di giugno del 1944, arrivò la falsa notizia della morte di Hitler nell'attentato di Stauffenberg. Ho cantato insieme a loro il giorno della liberazione di Parigi, ho scorso con loro in silenzio gli elenchi troppo brevi degli scampati di Theresienstadt.[53]

Del resto, quel corteo di prigionieri, tra i quali si trovava lo stesso poeta, è rappresentato con tratti animaleschi («gregge») anche nella prefazione (1963) a *Sere in Valdossola*:[54]

> I territoriali svizzeri, con i pantaloni ripiegati sulle grosse scarpe e i loro lunghi pesantissimi fuciloni, entravano, preceduti da un sergente; che si metteva a gambe larghe e imboccava il suo

[50] Cfr. *Sonetto*, vv. 5-6: «Con loro, amici! Sono questi i fiumi / Dove l'errore nostro *ha la sua sorte*», corsivo mio.

[51] *Ivi*, p. 230.

[52] Si ricordi che già in *E questo è il sonno* il canto o il vento erano alternativa alla «sorgente / Cupa tua, l'onda vaga tua del niente».

[53] F. Fortini, *I canti del Sinai*, in Id., *Saggi ed epigrammi* cit., p. 427.

[54] Cito la prefazione da F. Fortini, *La guerra a Milano* cit., p. 302.

> fischietto. Fischiava la ritirata. Allora tutto il nostro gregge prendeva a scalpicciare giù per le scale di legno. Al piano delle donne i buonanotte duravano a lungo. Vecchie nonne malferme, ragazze sovietiche coi fazzoletti in capo, minute ebree milanesi, spavalde giovani croate, chissà come capitate fin lì.[55]

Scendere nell'Ade guidati dal ricordo dei propri morti significa morire a se stessi e sviluppare una nuova soggettività insieme agli altri, per accedere a una dimensione sociale più fraterna. Il ricordo non avvicina solo le generazioni passate a quelle presenti, ma queste a quelle future. Queste ultime non sono che l'adempimento delle prime due, le quali prefigurano e preannunciano, come «umbrae futurorum», appunto, la pienezza del tempo redento. È il tema, fecondo nella poesia fortiniana, dell'*eredità*, cristallizzata in oggetti "sepolti", come i fiori di *La rosa sepolta* («Dove splendeva la nostra fedele letizia / Altri ritroverà le corone di fiori») o la cintura di *Per una cintura perduta nel bosco* («Ma qui rimanga all'ombra degli autunni, / Agli inverni, agli aprili. Altri verranno, / Creduli, quando non saremo più»), simboli di verità da proteggere e ritradurre nel proprio linguaggio: «bisognerà difendere questi ricordi e questo dolore, questa libertà che ciascuno di noi ha ritrovato entro sé stesso».[56]

Si è detto dell'importanza del canto in questi versi, specie di quello corale. Non è un caso che molte poesie di *Foglio di via* portino già nel titolo questo motivo, fino all'ultimo componimento *Coro dell'ultimo atto*, anch'esso riepilogo e slancio verso un nuovo inizio: si veda la ripresa al verso 1 del «Dunque fra poco», nella medesima posizione iniziale di verso che si riscontra in *FV* (v. 7). Le due poesie, prima e ultima della sezione (seguita, questa, solo da *La gioia avvenire*, conclusiva dell'intera raccolta, in corsivo come la liminare *E questo è il sonno*), sono strettamente legate, ma sono l'una il rovescio dell'altra. All'*impasse* di *FV*, segnata dal buio e dalla solitudine in cui è lasciato uno spaurito io, quasi ignaro di se stesso e della missione da compiere nell'Ade, risponde nel *Coro dell'ultimo atto* un reciproco riconoscimento («Ogni cosa sarà ferma fra noi»), solida base per l'impegno collettivo che attende il domani, finalmente a casa, quando non più soli, «noi e voi torneremo al lavoro».

[55] Si noti il riferimento alle donne anziane («nonne malferme», forse modello delle «donne implumi», dai capelli radi per la vecchiaia).

[56] F. Fortini, *La guerra a Milano* cit., p. 231.

Inediti fortiniani sulla Cina

a cura di Francesco Diaco

Si presenta qui una selezione di materiali inediti – o poco noti e difficilmente reperibili – che testimoniano il lungo interesse che Fortini nutrì per la Cina. Si tratta di un'attenzione che molto spesso si giovò della preziosa consulenza di Edoarda Masi, a cui l'autore si rivolgeva per ottenere informazioni, opinioni e consigli di lettura. Fortini stesso, in virtù di una curiosità che investiva non solo l'ambito artistico-letterario e più latamente culturale, ma anche quello propriamente politico, arrivò a svolgere un ruolo di mediazione tra universo cinese e mondo italiano, come dimostrato dai suoi numerosi pareri editoriali.

Tutti i documenti qui riportati sono conservati presso l'Archivio del Centro di Ricerca Franco Fortini dell'Università di Siena. Per quanto concerne i criteri seguiti, si è preferito fornire una versione facilmente leggibile dei testi: non si è dunque proceduto a una trascrizione diplomatica. Gli errori di battitura dovuti chiaramente a fretta e distrazione sono stati corretti. Le abbreviazioni vanno sciolte come segue: *c*. = carta; *cart* = cartella; *ds*. = dattiloscritto.

1) **Scatola XXX "Poesie rifiutate"**; *cart*. 5 *c*. 141 (3 pagine), *ds*.

Per brindisi[1]

Stretta la foglia
larga la via:
qui ci ha condotti
l'ideologia.

[1] Il componimento è diviso in tre parti, separate da asterischi. Il metro, almeno fino alla chiusa, allude all'ode-canzonetta; anzi, lo si potrebbe definire come una quartina savioliana (da Ludovico Savioli, che lo usò negli *Amori*) con quinari al posto dei settenari. Lo schema prevede rima perfetta nei versi pari e parole sdrucciole in

Appena s'erano
spenti gli spari
degli anni macabri,
degli anni amari,

ecco premevano
su noi congesti
ignoti innumeri
compatti testi:

di Marx, di Lenin,
di Gramsci Antonio
e di quel perfido
Trotzki demonio.

Poi Zdanov,[2] Stalin,
Kardèli,[3] Tito,
stampe polemiche
all'infinito...

E se spirabile
cercavi aria
verso una critica
più letteraria

'rima ritmica' nei versi dispari. I modelli da cui Fortini potrebbe aver ripreso e personalizzato tale schema sono probabilmente Parini e Monti. La realizzazione fortiniana è rigorosa per le sedi pari, meno per le sedi dispari, dove a volte la terminazione sdrucciola è disattesa; in molti casi l'eccezione si deve alla presenza di un nome proprio in punta di verso (Lenin, Stalin, Lukács, Sartre). La penultima strofa, invece, è un'ottava formata da distici a rima baciata; l'ultima stanza è composta da dodici versi monorimi. È evidente l'intenzione ironica di questa poesia d'occasione, a cui metrica e stile conferiscono un tono da filastrocca tragicomica: versi brevi e veloci; abbondanza di rime, alcune delle quali sono "per l'orecchio" e gozzaniane (per es. «visi-Sweezy»); accenno a un ritornello variato (l'esclamativa «Ah non fu facile [...]!»).

[2] Andrej Aleksandrovič Ždanov (1896-1948), politico sovietico. Fu fra i più potenti collaboratori di Stalin, membro del Politbjuro, presidente del Soviet Supremo. Protagonista della politica culturale dell'URSS, al suo nome si legano solitamente l'imposizione del realismo socialista e la condanna degli scrittori non allineati.

[3] Edvard Kardelj (1910-1979), politico jugoslavo. Fu partigiano durante la Seconda Guerra Mondiale e stretto collaboratore di Tito; propugnò la "via jugoslava al socialismo" al momento della rottura con l'URSS staliniana. Ricoprì le cariche di Vicepresidente del Consiglio; ministro degli Esteri; presidente dell'Assemblea federale.

lanciava Einaudi
i tòmi grevi
di Gyorgy Lukács
cui soggiacevi.

Ah non fu facile
la nostra via!
Ah quante lacrime
d'ideologia!

Passione pratica,
nevrosi attiva:
sempre un cadavere
dentro la stiva...

Engels ti affascina?
Positivista!
Hegel residui?
Idealista!

Fiumi di articoli,
flussi di tesi,
mèssi di opuscoli
per anni e mesi...

***

Venne il Ventesimo
e l'Ungheria,
tempestò Sartre
sull'Algeria:

e gli anni passano
né fan ritorno.
Tu – scavi Benjamin,
sudi su Adorno.

E gli anni corrono
di rughe e visi
– Hai letto l'ultimo

Huberman-Sweezy?[4]

E gli anni volano
e il cuore cede
e alla speranza
più non si crede

o non vuoi credere
alla bellezza
o non vuoi credere
alla saggezza...

Ah non fu facile
la nostra via
per te, o fragile
ideologia!

***

Or è un decennio[5]
che l'Edoarda
lasciato il popolo
color mostarda

trovava identica
l'Europa trista
ma non trovava
sé comunista

nel togliattesimo,
nel kruscevismo;

[4] Nel testo si legge, erroneamente, Hubermann, sebbene Fortini si riferisca, con tutta probabilità, a L. Huberman, P. M. Sweezy, *La controrivoluzione globale. La politica degli Stati Uniti dal 1963 al 1968*, trad. it. di V. De Tassis, Torino, Einaudi, 1968. Leo Huberman (1903-1968) fu uno scrittore socialista statunitense, direttore del Dipartimento di Scienze Sociali del New College (Columbia University) e collaboratore del quotidiano «PM». Paul Marlor Sweezy (1910-2004) fu un importante economista americano, docente alla Harvard University, celebre per il ripensamento del pensiero economico marxiano. Entrambi fondarono la «Monthly Review», rivista socialista a cadenza mensile (undici numeri l'anno) pubblicata a New York City dal maggio 1949 sino ad oggi.

[5] Il primo soggiorno di Edoarda Masi in Cina si svolse nel 1957-58.

e, sbattezzandosi
contro il cinismo,

prese a cercare
per altra via
d'altri ideologi
l'epifania.

Eccone i frutti,
ecco il volume.[6]
Solchi le nostre
torpide schiume!

Questa è la sinica
contestazione
dove si celebra
tanta passione

e mi sia lecito
qui dichiarare
la conclusione
del mio brindare:

Evviva Mao
purché Linpiao[7]
non ci confini
tra i contadini
e Ciu En Lai[8]
non muoia mai.
Viva i cinesi
purché cortesi!

[6] E. Masi, *La contestazione cinese: note per una strategia socialista*, Torino, Einaudi, 1968.

[7] Lin Biao (1908-1971), politico e militare cinese. Dopo aver guidato con Mao la "Lunga marcia", fu ministro della Difesa e vicesegretario del Partito comunista. Morì in circostanze oscure dopo la scomparsa di Mao, di cui era un possibile successore; fu poi accusato di alto tradimento.

[8] Zhou Enlai (1898-1976), uomo politico cinese. Fu Primo ministro (dal 1949 alla morte) e ministro degli Esteri della Repubblica Popolare. Scomparve nel 1976, pochi mesi prima di Mao.

Se la vegliarda
Europa è tarda
e non s'azzarda
alla gagliarda
fiamma beffarda
dinamitarda,
una coccarda
in petto ci arda
nella codarda
sera lombarda:
viva Edoarda
la comunarda!

2) **Scatola XXII a "Poesie ricevute"**; *cart*. 35 *c*. 1; *ds*. su carta intestata "Fortini, v. Legnano, 28, Milano, 635893".

POESIA IN FORMA DI LANTERNA CINESE
PER FRANCESCO CIAFALONI
REDUCE[9]

Mi dicono, Francesco, che il tuo viaggio in Cina
ti ha lasciato un po' male.
È una cosa normale
per chi fra noi si sente
– almeno nel futuro – dirigente.
Di quei cinesi né allegri né tristi
chissà quanti ne hai visti
che ignari del tuo transito vivevano
dentro il loro non nostro socialismo!

Studia, Francesco. Leggi tanti libri
quanti la gente come noi ne scrive.
E un giorno capirai
persino quella folla troppo folta.
Forse ci insegnerà che non si vive
solo una volta.

[9] Nel testo risultano evidenti tanto l'intenzione calligrammatica, quanto l'allusione al Pasolini di *Poesia in forma di rosa*. Francesco Ciafaloni (1937) è stato redattore presso la casa editrice Einaudi dal 1970 al 1983; il suo viaggio in Cina risale al luglio 1974. È possibile che Fortini alluda alle reazioni suscitate nel gruppo dei «Quaderni

3) **Scatola F 2 H XLI "Giudizi editoriali"**. Scheda su Lu Hsun, redatta per Mondadori; *cart*. 11 *c*. 18, *ds*.

Lu Hsun (pronunciato all'incirca Lu SSin) è considerato il massimo scrittore cinese dell'età contemporanea. Morto nel 1936, non inscritto al Partito Comunista e notevolmente lontano dalle formule del 'realismo socialista' (egli è della famiglia dei Gogol, o dei Kafka, ma anche dei Verga e dei Conrad). La sua opera, ha detto Mao Tse Dun, val quella di dieci membri del Comitato Centrale...

L'edizione più accessibile in lingua occidentale è quella della *Foreign Languages Press*, Peking 1956-1959 in 4 volumi, in inglese. Ne posseggo 3 (*Selected works of Lu Hsun*).[10]

Il 1° (pag. 440) comprende 18 racconti, tra i quali "La vera storia di AH Q", dei quali 14 sono stati tradotti in italiano (dall'inglese) per il volume Feltrinelli. E inoltre 19 poemi in prosa e 9 *Reminiscences*, mai tradotte in italiano.

Il 2° (pag. 364) raccoglie saggi vari (fra le maggiori espressioni del genio dell'A[utore]) dal 1918 al 1927.

Il 3° (pag. 341) saggi vari dal 1928 al 1933.

Il 4° non so se sia già uscito. Ritengo contenga gli scritti dal 1933 alla morte (1936).

Il volume tedesco tradotto dalla Herzfeldt[11] comprende invece 25 racconti, che debbono essere la totalità delle 2 prime raccolte stampate dall'A[utore]; 23 "poemi in prosa" dalla raccolta "Erbe selvatiche"; 10 'pezzi' dai ricordi e *solo* 19 saggi, scelti, a quanto mi pare, con un criterio non propriamente letterario.

Come ho detto, per la conoscenza di Lu Hsun, si è legati alla scelta fatta in Cina. La figura di Lu Hsun è estremamente complessa.

Mi risulta che Einaudi sta preparando una scelta di Lu Hsun.[12] Non posso dire però se tale scelta porterà anche sui racconti o solo sui saggi.

---

piacentini» dalle impressioni di Ciafaloni. Tale dibattito è testimoniato dai seguenti articoli: E. Masi, *Turismo in Cina e informazione*, in «Quaderni piacentini», 53-54, dicembre 1974, pp. 141-148; F. Ciafaloni, *Del viaggiare in Cina*, in «Quaderni piacentini», 55, maggio 1975, pp. 114-117; seguito da una lunga lettera-intervento della stessa E. Masi (*ivi*, pp. 118-126).

[10] *Selected works of Lu Hsun*, Foreign Languages Press, Peking: vol. 1, *Stories. Prose poems. Reminiscences* (1956); vol. 2, *Essays 1918-1927* (1957); vol. 3, *Essays 1928-1933* (1959); vol. 4, *Essays 1934-1936* (1960).

[11] Lu Hsun, *Eine Auswahl aus seinem Werk*, trad. di J. Herzfeldt, Berlin, Rütten & Loering, 1958.

[12] Lu Hsun, *La falsa libertà. Saggi e discorsi (1918-36)*, a cura di E. Masi, Torino, Einaudi, 1968.

Lu Hsun è considerato un grande stilista; e si riesce ad intuirlo anche dalle mediocrissime traduzioni inglesi. Sembra evidente che la ritraduzione italiana Feltrinelli[13] è assolutamente insufficiente. Ma che è necessario associare chi legga il cinese con un traduttore capace di confrontare le varie traduzioni esistenti in lingue occidentali (francese, inglese, tedesco, spagnuolo, russo).

PS Uno dei poemi in prosa (*The wise man, the fool and the slave*) e parte del saggio *In the Belfry* (1927) sono stati ritradotti dall'inglese da mia moglie e da me e pubblicati sull'*Avanti!*[14]

4) Scheda su Stein, redatta per Mondadori; *cart*. 15 *c*. 32 *ds*. (2 pagine)

Autore: STEIN (pseudonimo di un diplomatico occidentale)
Titolo: LE LONG MAI DE MAO[15]
Editore: GRASSET 1969 p. 246
Lettore: F. FORTINI

19 marzo 1969

Facilmente leggibile, scritto con candore e senza pretenzione, egualmente lontano dalle giornalistiche briosità come dalla pedanteria sociologica, questo libro di 'impressioni' di un diplomatico – presumibilmente scandinavo – relative ad un soggiorno in Cina di tre anni (agosto 1964-estate 1967), mi paiono un ottimo esempio di intelligenza, di modestia e di utilità. Basterà confrontare con, ad esempio, l'intollerabile presunzione dei Moravia,[16] che trasferiscono tutto l'Occidente nella propria persona e discutono a perdita di fiato sui propri complessi di colpa; ne so qualcosa io, che nel 1955 sono caduto nella medesima trappola, la trappola cinese-per-intellettuali-di-sinistra...

Il libro si articola in due parti. La prima (13-113), se ripete sulle prime impressioni di Cina quanto abbiamo già avuto la possibilità di

[13] Lu Hsun, *La vera storia di Ah Q e altri racconti*, trad. di L. Bianciardi, Milano, Feltrinelli, 1955.

[14] Lu Hsun, *Quando ero nella Torre*, trad. di R. Leiser, «Avanti! della Domenica», 29 giugno 1958.

[15] Stein, *Le long mai de Mao. Carnets secrets d'un diplomate occidental*, Paris, Grasset, 1969.

[16] A. Moravia, *La rivoluzione culturale in Cina ovvero Il convitato di pietra*, Milano, Bompiani, 1967.

leggere altrove, è tuttavia la migliore del libro, per l'esattezza, la penetrazione e soprattutto la preveggenza di quel che sarebbe dovuto venire dopo il 1966. Il capitoletto "Mon image de la Chine au début de 1966" dovrebb'essere letto da tutti.

La seconda metà del libro (113-220) è particolarmente dedicata ad una prima fase della Riv[oluzione] Culturale. A sua volta essa è divisa in due parti: la prima parla del periodo iniziale (113-186), soprattutto universitario, e la presenza personale dell'autore ai conflitti della Università di Pei-Ta (Beida secondo la translitterazione ufficiale)[17] la rende molto viva e interessante; la seconda invece e finale (186-230) sulla espansione della R[ivoluzione] C[ulturale] in provincia, e sul suo spegnimento a Pechino è manchevole, confusa, deludente; anche se la 'Conclusione' è limpida e onesta.

Il libro, insomma, si destina ad un pubblico molto vasto, a quel pubblico che non è a priori iperpoliticizzato in modo favorevole alla Cina; non insomma ai giovani M. L.[18] e simili; ma sì ai giovani (anche scuole medie) e ai non giovani che sulla Riv[oluzione] Culturale conoscono solo quel che è loro venuto dal 'Giorno' o dal 'Corriere'. Essi vi trovano una spiegazione generale della Cina fatta dal punto di vista di un occidentale non marxista né in mal-di-Cina ma che tuttavia è nettamente favorevole a quella Rivoluzione e una interpretazione delle cause della Riv[oluzione] Culturale sostanzialmente giusta. Naturalmente manca al pseudo-Stein sia la prospettiva storica che consente oggi ai sinologi di ritrovare i due poli del conflitto interno cinese fin dagli avvenimenti di trent'anni fa sia la volontà di trarre tutte le conseguenze ideologiche di quel che è colà avvenuto degli ultimi quattro anni. I nostri So-Tutto, insomma, non avranno da impararci nulla; ma quel che mi pare invece degno di considerazione è il fatto che lo Stein accetti senza esclamare i propositi più 'irrealistici' della rivoluzione cinese né li riduca alla grottesca opposizione ricchi-poveri cara a Moravia; e, soprattutto, con i suoi strumenti di conoscenza abbia identificato nel periodo '64-'65 i punti deboli che avrebbero reso possibile l'avventura colossale della Riv[oluzione] Culturale. Quanto scrive lo Stein è confermato, voglio dire, nelle sue linee essenziali dagli specialisti.

Non mi nascondo la debolezza del finale, cui potrebbe rimediare solo una breve introduzione e/o un prolungamento della cronologia.[19] Ripeto la mia persuasione che il libretto sia utile; ma a condizione di

[17] Si tratta dell'Università di Pechino.

[18] Marxisti leninisti.

[19] Traducendo, la translitterazione dei nomi va unificata; all'inglese, credo. [N.d.A]

esser tradotto fulmineamente. Unico dubbio: l'opportunità di confrontare con qualche altro testo, altrettanto 'leggero' e 'diretto'. Nell'impossibilità, direi di rischiare.

5) Letture editoriali per "Il saggiatore", *cart*. 18; scheda su Adams, *c*. 26, *ds*.

Autore: Ruth Adams
Pagine: 336
Titolo: CONTEMPORARY CHINA
Editore: Random House (Vintage books)[20]
Lettore: FRANCO FORTINI

Parere negativo.

Si tratta di un volume collettivo che raccoglie una parte dei contributi presentati nel corso di un congresso di studi sulla Cina contemporanea a Chicago nel febbraio del 1966, promosso da istituzioni universitarie, dai Quaccheri e da una rivista.

I contributori sono di varia provenienza ideologica, di vario livello di conoscenza della cultura cinese e di varia formazione. Il loro scopo è quello di una migliore comprensione dei due grandi paesi (il Survey Research Center delle Univ[ersità] del Michigan aveva accertato poco tempo innanzi che un americano su quattro ignorava che in Cina ci fosse un governo comunista...).

Ne consegue una grandissima mancanza di omogeneità (un unico contributo tratta della medicina e della filosofia in Cina) e assai più gravi carenze di fondo (nessuno si occupa del... Partito Comunista Cinese e della sua organizzazione, nessuno dell'Esercito – se non per la politica estera – *nessuno parla della politica interna cinese* – che è nel titolo, ma solo nel titolo della prima parte, mentre il contributo unico sull'argomento riguarda le Minoranze Nazionali ed è di 11 paginette).

Non mancano contributori seri e fondati (soprattutto le due inglesi, Audrey Donnithorne e Joan Robinson, economiste serie, rispettivamente sul controllo economico e sulle comuni); o anche pagine spiritose e intelligenti come quelle, polemiche, di Jan Myrdal (ma quasi incomprensibili per chi non conosca il suo studio – Einaudi – sul Villag-

[20] *Contemporary China: an independent and authoritative appraisal of China as it is today*, ed. R. Adams, New York, Vintage Books, 1966 (Chicago China Conference, February 7-12 1966). Tra gli altri interventi, contiene: *The reshaping of Chinese society* (J. Myrdal); *Central economic control in China* (A. Donnithorne); *Organization of agriculture* (J. Robinson).

gio Cinese):[21] ma nel complesso il libro non serve per chi vuol essere introdotto alla Cina contemporanea perché non storico e manchevole; non chi vuol capire il presente, perché manca totalmente la prospettiva politica che avrebbe dato origine alla Riv[oluzione] Culturale; e nemmeno lo specialista.

È necessario formulare un piano organico, per quanto è della Cina di oggi. La necessità di conoscenze specifiche mi induce a suggerire la consulenza della dr. E. Masi (traduttrice del *Sogno della camera rossa* UTET,[22] di una raccolta di saggi di Lu Hsun, di pross[ima] pubbl[icazione] da Einaudi[23] ecc.)

6) Scheda su Schurmann, *cart*. 18 *c*. 27, *ds*. (2 pagine)

Autore e titolo: FRANZ SCHURMANN/IDEOLOGY AND ORGANISATION IN COMMUNIST CHINA.[24]

Editore: BERKELEY & LOS ANGELES, UNIV. OF CALIFORNIA PRESS 1966, pp. XLVI 540

Nella condizione di arretratezza e di ignoranza del nostro paese per quanto è della realtà cinese, un libro come questo sarebbe benvenuto. *Non si tratta di un libro di attualità*: esso è stato scritto – F. Schurmann, della Univ[ersità] di Berkeley, è un sinologo di riconosciuto valore – prima dell'inizio della Rivoluzione Culturale, la prefazione è datata agosto 1965. E, sebbene sia scritto con estrema chiarezza e scorrevolezza, non è precisamente una amena lettura. *Si tratta viceversa di un testo fondamentale* per la conoscenza e la comprensione della struttura politica della Cina Contemporanea e l'utilità del libro dello Schurmann dura oltre i mutamenti contingenti, anche quando essi sono continui e non sempre superficiali, com'è il caso della Cina d'oggi.

È una analisi approfondita condotta con metodo sociologico e con un acuto senso della storia sui modi di gestione del potere e sui rapporti che si intrecciano fra le varie fonti del potere: Partito, Governo, Tecnici-Managers, Masse; nei settori della organizzazione politica, am-

[21] J. Myrdal, *Rapporto da un villaggio cinese: inchiesta in una comune agricola dello Shensi*, Torino, Einaudi, 1965.

[22] Ts'ao Hsueh-ch'in, *Il sogno della camera rossa*, a cura di E. Masi, Torino, Utet, 1964.

[23] Lu Hsun, *La falsa libertà* cit.

[24] F. Schurmann, *Ideologia, organizzazione e società in Cina dalla liberazione alla rivoluzione culturale*, a cura di A. Martinelli, trad. di M. Boneschi e A. Martinelli, Milano, il Saggiatore, 1972.

ministrativa, produttiva; a livello centrale, regionale, locale; nelle città, nelle campagne.

Mi scrive in proposito la dott.ssa E. Masi, sinologa, confermando la mia personale impressione di lettore: "L'analisi è basata sullo spoglio di numerosissime fonti, ivi inclusa la stampa periodica e quotidiana regionale e locale [...] questo tipo di analisi *non è* infrequente fra gli studiosi di lingua inglese, specialmente fra gli americani di buon livello accademico e fornisce, quando è ben condotta, una quantità di dati utili; mentre in genere non arriva a cogliere le connessioni e le contraddizioni fondamentali, a causa dello handicap dei pregiudizi politico-ideologici e/o dell'orientamento sociologico (nella sostanza, oltre che nella forma). Nel caso dello Schurmann invece la ricerca analitica – sul presupposto di una conoscenza seria della storia della Cina e della struttura socioeconomica di altri paesi socialisti, URSS in primo luogo – si accompagna ad una valida visione d'insieme e all'esigenza di una interpretazione compiuta dall'interno della realtà studiata [...]".

Schurmann non ha quindi bisogno di deformare ideologicamente né di esaltare apologeticamente. Egli riesce ad intendere il senso profondo della rivoluzione cinese ed il suo significato universale senza venir mai meno ai criteri di giudizio di uno studioso di formazione 'occidentale'.

Leggendo lo Schurmann, per la prima volta m'è occorso di comprendere alcuni fenomeni che mi erano rimasti incomprensibili, come, ad esempio, il rapporto fra teoria e pratica (così diverso dalla dottrina marxista classica), le ragioni del linguaggio formalizzato della stampa comunista, la 'terapia di gruppo' rappresentata dalle pratiche di 'mutamento del pensiero'. E mi pare estremamente significativo del valore dell'opera il fatto che vengano individuati i moventi dialettici delle forze in giuoco in Cina in un modo che ci consente di comprendere come e perché si sia giunti alla Rivoluzione Culturale, senza che nel libro se ne parli.

Nel nostro paese non si è usciti dalla fase giornalistica, spesso di un livello assolutamente deplorevole di presunzione. Anche per quanto è delle traduzioni, manca un libro autorevole sulla Cina di oggi. Qui serietà scientifica e competenza si accompagnano alla autentica intelligenza. "L'opera (aggiunge la E. Masi) contiene alcune inesattezze ed errori di fatto; dovuti alla assoluta carenza di informazione, fino al 1966, delle lotte che si svolgevano all'interno del PCC fra le diverse correnti. Questa carenza di informazioni e i conseguenti errori sono però un limite di tutta la sinologia mondiale, nessuno escluso; e lo

Schurmann è uno dei pochi che grazie alla correttezza dell'analisi politica riescono ad evitare in genere errori di sostanza".

Si aggiunga che la lettura di un libro come questo aiuterebbe anche gli italiani a capire a quale livello avanzato siano giunti negli USA alcuni settori avanzati della cultura accademica, al confronto delle quali certe posizioni nostre, non conformiste e apparentemente iconoclaste risultano superficiali, gratuite, quasi buffonesche e di fatto arretrate.

Il libro dovrebbe tuttavia non uscire in italiano più tardi di un anno da oggi. E sarebbe assolutamente opportuno che l'A[utore] vi premettesse una prefazione o vi apponesse un'appendice sugli avvenimenti degli ultimi due anni.

7) Scheda su Yang, *cart*. 18 *c*. 33, *ds*.

Autore: C. K. YANG

Titolo: CHINESE COMMUNIST SOCIETY: THE FAMILY AND THE VILLAGE[25]

Lettore: FORTINI

Ristampa di opere vecchie di dieci anni, il volume contiene due libri ("La famiglia cinese nella rivoluzione comunista" e "Un villaggio cinese nella transizione al comunismo"). Al primo di questi due libri T. Parsons[26] (Harvard) ha premesso alcune pagine elogiative del metodo e dei risultati; sufficienti a destare qualche diffidenza nel lettore avvertito. Basta vedere con quanta sicurezza si profetizza che l'industrializzazione sarà alla lunga incompatibile col comunismo. Ma tant'è, si sa chi è Parsons.

Chi scrive non ha veste per giudicare la validità di questi due libri. Essi sembrano fondarsi su esperienza e dati di prima mano, esser condotti con metodo rigorosamente sociologico.

Il mio avviso, per quanto ho potuto leggere, è

a. I testi sono, per metodo di esposizione, singolarmente noiosi ed inefficaci.

b. I dati del secondo volume (quello sulle campagne) sono oggi non interessanti, fuor che allo storico e allo specialista.

[25] C. K. Yang, *Chinese Communist society: the family and the village*, Cambridge, M.I.T. Press, 1965 (I ed. 1959). Contiene *The Chinese family in the communist revolution* e *A Chinese village in early communist transition*.

[26] Talcott Parsons (1902-1979), sociologo statunitense, docente alla Harvard University. La sua opera più influente rimane *The structure of social action*, New York, McGraw-Hill, 1937.

c. Il primo volume – quello sulla famiglia – è invece molto interessante e va preso in considerazione. Naturalmente, solo se, nel frattempo, non sono comparsi (com'è probabilissimo) sul medesimo argomento testi più aggiornati e soprattutto meno soporiferi. Perché i casi sono chiari: o si pubblicano opere di livello scientifico indiscutibile (e in questo caso si deve dare, oggi, la precedenza ad opere storiche e non di mera descrittiva sociologica) o queste opere debbono essere recepibili largamente, quindi destinate al pubblico medio alto e non solo a degli specialisti o a una ristretta cerchia di studiosi di problemi sociali.

8) *Per il maestro Lu Hsun*, da *Dieci pagine di Lu Hsun scelte da Fortini*, «*Avanti!*», 31 luglio 1966.[27]

La prima cosa che questo poeta della Cina moderna, morto trent'anni fa, sembra chiedere a noi occidentali è di non leggerlo come un prosatore estraneo alla tradizione nostra. Appartiene per idee, per contraddizioni e per stile alla letteratura mondiale del primo quarto del nostro secolo, a quel dissolvimento del verismo che è di Conrad, di Cecov o di Gorki. Questo coetaneo di Musil e della Woolf, attraverso le sue letture ma più attraverso la sensibilità alla storia e l'intuizione morale aveva ben compreso che l'Occidente non era più quello che ancora pochi anni prima fingeva d'essere agli occhi dei popoli orientali. Ma la seconda cosa che egli ci chiede è di non dimenticare che la sua opera è inserita in una tradizione di incredibile forza e solidità: ogni sua parola non può essere intesa fuor di un rapporto di consenso o di opposizione a quella cultura. Il primo racconto di Lu Hsun comparve nel 1918 quando l'autore aveva trentasette anni; prima di quella decisione, era dunque trascorsa tutta una vita, partecipando della gigantesca gestazione della Cina moderna.

Il suo nome era giunto in Occidente poco più di un decennio fa; da noi, i racconti, tradotti dall'inglese della *Foreign Languages Press* di Pe-

[27] «I passi qui stampati li ho adattati su di una traduzione letterale dall'originale cinese, dovuta a Edoarda Masi» [N.d.A.]. I brani selezionati provengono da: *Il diario di un pazzo* (1918); *Il mio villaggio natale* (1921); *Il sacrificio di capodanno* (1924); *Il crollo della pagoda di Lei-feng* (1924); *Note scritte sotto la lampada* (1925). I versi di *Dopo una strage*, tratti da *In memoria dei dimenticati* (1933), saranno ripresi da Fortini in *Questo muro* (*Una volta per sempre. Poesie 1938-1973*, Einaudi, Torino 1978, p. 285) e nel titolo di un articolo comparso su «il manifesto» (*Vite di amici diventano spettri*, in *Disobbedienze II. Gli anni della sconfitta. Scritti sul manifesto 1985-1994*, Roma, manifestolibri, 1996, pp. 188-190).

chino, comparvero nel settembre del 1955 e nessuno se ne avvide. Negli Anni Trenta uomini come Gorki e Shaw ne avevano discorso. Ma quindici e dieci anni fa Gorki e Shaw erano nomi che facevano torcere il labbro agli snob. Come per Jozsef, per Vallejo, per Pilniak, un ciclo politico doveva chiudersi ed un altro aprirsi perché si facesse attenzione a Lu Hsun: che, comunque, continuerà a non esser letto fra noi o, se letto, ad essere giudicato con sufficienza da quelli che sono più «avanti»; tanto avanti, bisognerebbe dire, da trovarsi a fianco dei *marines*.

La forza della prosa di Lu Hsun, dove sta? Nella presenza simultanea di una risolutezza letteralmente disperata, che tratta le pagine (così egli dice) «come spade e giavellotti» capaci di «tagliarsi a prezzo di sangue un sentiero verso una nuova vita» e di una fragilità, di una attitudine ad essere ferito dalla medesima arma che impugna. È un essere piagato, per deliberata certezza già morto, quello che ci raccomanda di vincere. Tutta questa forza si sostiene dunque sulla ironia, come in Heine; e ironici sono la più parte dei suoi saggi più belli. Se non ci fosse stata una assoluta e instancabile fede nella forza e nella grandezza avvenire (e presente) degli uomini non avrebbe potuto esserci in lui quell'incessante «grido di guerra» che è il titolo della sua prima raccolta di racconti;[28] eppure quando ammoniamo noi stessi e gli altri a «non sperare per sé» è a Lu Hsun che pensiamo, alla sua quotidiana frequentazione della morte. M'è occorso di dire, dieci anni fa e proprio parlando di lui, come chiaro vi apparisse il rapporto fra decadentismo e rivoluzione.[29] Volevo dire che a differenza di quanto credono gli ultimi nichilisti – votati a battere presto il fondo della schiena nelle forme più piatte di empirismo e sottoavanguardismo o a rientrare in qualche collaudato ovile – la più ostinata volontà di trasformazione del presente non può non chiamare a raccolta i fantasmi del passato e del futuro, della dissoluzione e della profezia. Si lotta veramente contro i fantasmi solo evocandoli. È quello che Lu Hsun sapeva benissimo, quando ha parlato, ad esempio, dei suicidi tra gli scrittori sovietici, nel decennale dell'Ottobre, come eventi necessari. Da quel nesso di perdita e di recupero scampano – ma quanto a fatica e non sempre – i rivoluzionari professionali, i politici della rivoluzione, quando si versano interi nel loro operare pratico, come Lenin; e se nell'azione si liberano dall'incanto tetro che poesia e politica esercitano l'una sull'altra quando non

[28] Lu Hsun, *Nahan* [*Grida di guerra* o *Alle armi*], Beijing, Xinchao she, 1923.

[29] Cfr. F. Fortini, *Asia maggiore. Viaggio nella Cina*, Torino, Einaudi, 1956, p. 197: «Come diviene chiaro, leggendolo [Lu Hsun], il rapporto fra decadentismo e rivoluzione».

siano, o l'una o l'altra, pienamente adempiute da chi le vive. E poi, per tutta la vita, Lu Hsun deve aver udito quel fragore di crolli che dicono accompagnasse gli ultimi mesi di vita di Alexandr Blok: la Cina che cominciava a scomparire fra il 1911 e il 1919 era più complessa e remota dell'impero degli Zar e, fra 1919 e 1936, egli fa a tempo a vivere una trasformazione vertiginosa, la nascita di un partito rivoluzionario marxista, i massacri di Shangai e di Canton del 1927 e poi il decennio di persecuzioni di Chang Kai Shek. Non c'è pagina sua in cui non si avverta la dilacerazione fra passato e avvenire. Leggete come parla del crollo d'una celebre pagoda. Nessun compiacimento dell'evocare la favola popolare, anzi la certezza che le pagode e le leggende debbono scomparire: eppure c'è come un tremito di ribrezzo o pietà nella evocazione del monaco prigioniero del granchio e della Donna-Serpente Bianco sepolta nel vasetto delle elemosine. Lu Hsun non degusta il passato anzi lo odia: è il passato dei «mangiatori d'uomini», è orrore e crudeltà. Eppure il suo atteggiamento non è mai solo quello dell'illuminista e del razionalista. Nella visione degli dei ubriachi che barcollano nel cielo della notte festiva fra gli spari dei petardi e si sovrappongono alla figura della vecchia serva resa demente da una superstizione feroce, non c'è soltanto il rifiuto del male ma anche la certezza della sua irrecuperabilità: in questo senso è certo che Lu Hsun partecipa della passione del decadentismo. Nell'ultimo suo scritto, composto un mese prima di morire,[30] è ancora una superstizione popolare, quella del fantasma della Donna Impiccata, ad eccitargli la fantasia ironica: è la lucida elencazione dei paradossi di quella favola ma è anche il ricordo di quando, ragazzo, recitava da «fantasma» nelle scene di certi spettacoli del suo paese. E alla fine tu non distingui più spettri e creature viventi: «Se a mezzanotte mi comparisse una donna dal viso incipriato e le labbra rosse come questa (la Dea Impiccata), vecchio come sono correrei ancora verso di lei...». Ecco la divaricazione inguaribile: la letteratura non serve alla rivoluzione, dice Lu Hsun nel 1927 parlando agli allievi ufficiali della Accademia Militare di Wampoa, tutt'al più «un canto di battaglia, se sarà ben fatto, forse riuscirà di gradevole lettura quando vi riposerete dopo aver combattuto»; ma al tempo stesso tutta la sua opera, ogni sua riga, è volta a decifrare il luogo dove «si fanno le strade», ossia dove molti uomini si muovono insieme verso una medesima direzione.

[30] Lu Hsun, *Nüdiao* [*La donna impiccata*], scritto nel settembre 1936, ossia poco prima della morte dell'autore (25 settembre 1881 – 19 ottobre 1936).

Per dire tutto questo Lu Hsun ha dovuto crearsi uno strumento stilistico che, per chi come me non legga l'originale, è quasi inafferrabile. A quanto mi vien detto, esso risulta bensì dall'uso della lingua parlata (il *pai huà*) in opposizione a quella pietrificata e astratta della letteratura tradizionale; ma non senza effetti d'eco ricavati proprio dalla tradizione stessa. Accade così che il «saggio» di Lu Hsun sia, in genere, un breve scritto, di apparenza giornalistica ma di taglio elegantissimo e di intimo equilibrio, che pare nascere da un pretesto ma che improvvisamente si annoda e si spezza come per un intoppo o uno stacco nella riflessione; o che «salta» improvvisamente nelle ultime righe. Ma questa sua misura è una misura storica, è un metro di tutta una parte della prosa cinese. Se il lettore occidentale scorgerà soprattutto in Lu Hsun l'aspetto tardo-veristico e espressionistico che è quello del suo capolavoro narrativo (*La storia di Ah Q*) e dei racconti, alcuni dei quali – come «*Il sacrificio di Capodanno*» – hanno una secca forza che li apparenta ai classici esempi del coevo racconto europeo, non però la natura stilistica del «saggio» di Lu Hsun è sconosciuta alle nostre letterature: la si ritrova in molta prosa europea del primo ventennio del secolo. In Francia, in Spagna (non poco del suo umorismo stridulo sembra accordarsi ad una realtà spagnuola) e perfino da noi, nell'Italia «vociana». Il gusto della sapiente futilità si lega a quello delle sequenze raziocinanti e assurde che sono della tradizione orientale (soprattutto taoista) e che si ritrovano nei più brevi racconti di Kafka.

Il Partito Comunista Cinese onora come massimo autore della Cina moderna uno scrittore che non fu mai membro del partito e le cui opinioni sulla letteratura possono difficilmente conciliarsi con quelle ufficiali o col «realismo socialista»; uno scrittore il cui maggiore personaggio è un miserabile ignaro e ucciso. È qualcosa che bisogna, credo, saper valutare: come pure che sia stato proprio Mao Tsetung, or è un decennio, a scrivere di suo pugno, perché nei suoi caratteri venisse incisa, la semplice iscrizione tombale: «Al Maestro Lu Hsun».[31]

[31] Cfr. F. Fortini, *Per la morte di un maestro*, in Id., *Disobbedienze I. Gli anni dei movimenti. Scritti sul manifesto 1972-1985*, Roma, manifestolibri, 1997, pp. 112-114 (articolo scritto per la morte di Mao, avvenuta il 9 settembre 1976).

Lo straniero benevolo

Su alcune poesie "cinesi" di Fortini

Donatello Santarone

> La cultura e l'esperienza di Edoarda Masi mi sono state un tramite necessario perché mi fosse possibile tracciare (con la rozza energia di una ignoranza che si ignora) i confini di un'altra parte del genere umano.[1]

Così Fortini rispondeva a una domanda di Paolo Jachia sulla funzione allegorica della Cina, "l'altra faccia della luna", nella sua biografia intellettuale. Esplicita è la riconoscenza verso quella straordinaria mediatrice politica e culturale, insigne sinologa e traduttrice, che è stata Edoarda Masi. Fortini la conoscerà dopo aver viaggiato in Cina nel 1955 e dopo la pubblicazione presso Einaudi del primo importante reportage italiano dalla Repubblica Popolare Cinese, *Asia Maggiore. Viaggio nella Cina*.[2] Quindi già con un bagaglio di esperienze e conoscenze che pochissimi intellettuali italiani di allora possedevano sulla Cina.[3] Un'apertura mentale, nel solco del più autentico internaziona-

---

[1] F. Fortini, P. Jachia, *Fortini. Leggere e scrivere*, Firenze, Marco Nardi Editore, 1993, p. 76.

[2] F. Fortini, *Asia Maggiore. Viaggio nella Cina*, Torino, Einaudi, 1956; nuova ed. *Asia Maggiore. Viaggio nella Cina e altri scritti*, con introduzione di D. Santarone e postfazione di E. Masi, Roma, manifestolibri, 2007.

[3] Leggiamo dal risvolto di copertina di *Asia Maggiore*, scritto molto probabilmente nel 1956 dallo stesso Fortini: «Asia Maggiore: così si designavano, nell'Occidente cristiano, e in opposizione alle regioni ben note dell'Asia Minore, i paesi remoti dell'Oriente: l'India, la Cina... La sensazione, per quanto vaga, dell'esistenza di un'altra, o di altre civiltà, pressoché indipendenti dalla nostra, è sempre stata viva nella coscienza europea (vedi il caso esemplare del *Milione*) e avrebbe dovuto togliere

lismo marxista, che non a caso si incontrò con il rigore e la passione della ricerca di Edoarda Masi. Dai primi anni Sessanta fino alla morte del poeta fu un dialogo ininterrotto, che nutrì entrambi e che consentì a Fortini di dotarsi di un repertorio ricco e aggiornato sul Paese di Mezzo che fece tutt'uno con la capacità di partecipare alle vicende cinesi e di sentirle come proprie, come un pezzo della nostra società e cultura. I contadini cinesi nostri contemporanei: non il nostro passato ma il nostro presente. È l'assunzione dell'orizzonte storico-politico dei colonizzati e, tra questi, i cinesi, protagonisti della più grande rivoluzione anticoloniale del Novecento seguita a un secolo di umiliazioni e sofferenze inflitte al grande paese asiatico dall'Occidente imperialista. E sull'importanza dei popoli colonizzati e sulla loro centralità nel Novecento Lenin ha scritto pagine memorabili.

> La "classe salariata" non può essere classe rivoluzionaria se non in quanto include anche il "salariato indiretto" ossia la forma più visibile e rude della negazione: *i sottosviluppati e i preindustriali*. L'intellettuale non può tramutarsi in intellettuale della classe salariata, cioè della rivoluzione, se non si fa *anche* intellettuale dei sottosviluppati e preindustriali.[4]

«Oggi», scrive Fortini in un testo del '68 dedicato allo scrittore cinese Lu Xun,

> l'Occidente rivoluzionario, ove esista, sa che se vuole rivelare fino in fondo i caratteri di classe della propria tradizione culturale e sormontarli – quella che di solito si connota per feudal-cristiana, illuministico-borghese, socialdemocratica – può farlo solo commisurandola con la sua impresa maggiore: l'assoggettamento coloniale o semicoloniale del resto del mondo (e delle proprie medesime classi oppresse).[5]

---

parte della loro sicurezza alle grandi sistemazioni del pensiero occidentale. Ma l'espansione della cultura e della civiltà europea, e la sommaria appropriazione del mondo compiuta dall'Occidente nelle forme della soggezione coloniale, mentre ponevano le basi dell'unità futura, velavano, anziché rivelare, quella profonda disparità e autonomia di sviluppo, negata (contro ogni apparenza) nella visione cosmopolitica, occidentale delle cose. Spettava alla rivoluzione socialista, come rivoluzione autonoma del popolo cinese, attuare, in forme profondamente originali, un'altra, più vera confluenza. Così, l'avvento della Cina come *partner* culturale e soggetto storico ci costringe a rivedere gran parte della nostra eredità, e delle categorie in cui ha trovato sistemazione».

[4] F. Fortini, *L'ospite ingrato. Primo e secondo*, Casale Monferrato, Marietti, 1985, p. 69, ora in Id., *Saggi ed epigrammi*, a cura di L. Lenzini, Milano, Mondadori, 2003.

[5] F. Fortini, *Verifica dei poteri. Scritti di critica e di istituzioni letterarie*, Milano, il

Fortini è consapevole che la Cina e il Terzo Mondo vanno finalmente assunti nel nostro orizzonte cognitivo e pratico-politico, pena l'incapacità di capire il movimento del mondo e di noi in esso.

> Per interessarsi alla Cina (o al Terzo Mondo [...]) la condizione prima è di essere persuasi che la realtà, per comodità di espressione ed ellitticamente, da noi chiamata la "Cina", è determinante sulla qualità della nostra intelligenza, dei nostri comportamenti (ivi compresi i versi, i quadri, i film che facciamo o gli amori che consumiamo), insomma della nostra vita, allo stesso modo, cioè qualitativamente, in cui lo è la lotta dei metallurgici italiani.[6]

Tutto questo "sapere", accompagnato da altri viaggi nella Repubblica Popolare Cinese, da letture sempre aggiornate, rappresenta lo sfondo cognitivo, l'impalcatura di pensiero che sottintendono e sostengono le poesie "cinesi" di Fortini. Quando dico "cinesi" so di limitare di molto il campo dell'indagine e di forzare anche un poeta che è "cinese" in tante altre parti della sua opera, per intendersi anche quando parla di una rosa, di un nido, di una magnolia. Ma qui mi riferisco ad alcuni testi che assumono la Cina sia in forma allegorica che in forma esplicitamente referenziale. Vorrei iniziare questa parzialissima rassegna da un testo composto nell'anno dello storico viaggio in Cina dell'ottobre 1955. Si tratta di *Giardino d'Estate, Pechino* della raccolta del 1959 *Poesia e errore*.[7]

> *Giardino d'Estate, Pechino*
>
> Ora su questo paese è venuto l'autunno.
> Calma la ruota ora la parte d'ombra
> e chi fruga nei campi vede tumuli e fumi
> che tramutano alla pioggia.
> Qui, per mano, tepore
> che si cede e si serba,
> a frotte uomini turchini
> scendono scogli e grotte
> sfiorano gru di bronzo, fenìci distrutte.
> Ospiti miti della terra, guardano
> i salici, le nebbie, i melograni
> nei parchi della lunga festa del Primo Ottobre.

Saggiatore, 1969, p.332, ora in Id., *Saggi ed epigrammi* cit..

[6] F. Fortini, *L'ospite ingrato* cit., p. 90.

[7] F. Fortini, *Poesia e errore*, Milano, Mondadori, 1969, pp. 150-151, ora in Id., *Tutte le poesie*, a cura di L. Lenzini, Milano, Mondadori, 2015.

Presto sarò tornato
dove non è mai stato questo giorno
e là, chiuse le imposte
ogni sera all'inverno
anche il vostro tepore sarà il mio,
come voi sarò un uomo di pazienza.
Altro fra noi? Scendete
a coppie, a gruppi, genî benevoli, corpi
del passato o dell'avvenire...

Ogni cosa fu detta, il pesce e il monte
la campana di guerra, il vino e il pianto
e questo lago dove barche vanno
tanto sottili che un giunco le cela.
Basta un attimo solo a non esistere –
– ma nulla in me, in nessuno, si interrompe
finché, remoti, siete anche per me.
O si ripete o si muta o si salva.
E dunque tutto ancora
si può dire una volta
nelle sere che guardano a noi ancora,
miei padri, figli, mia sola famiglia.
1955

Nota di Fortini: *Giardino d'Estate, Pechino* È un celebre parco nelle vicinanze della città di Pechino. Durante i tre giorni della festa nazionale che commemora la proclamazione della Repubblica Popolare Cinese (1° ottobre 1949) grande folla vi si reca. – *La ruota*...: si allude a quella del Tao; *la parte d'ombra* è il principio umido, femminile, invernale, *yin. Scogli e grotte* sono quelli della collina artificiale che sovrasta il lago. *La campana di guerra*: nel Palazzo Imperiale si vedono antiche campane di bronzo impiegate nelle campagne militari.

La poesia è composta di 33 versi disposti in 3 strofe rispettivamente di 12, 9 e 12 versi ognuna (tutti multipli di 3, anche se non credo ci siano particolari richiami simbolici). Il metro alterna versi di diversa misura. Il lessico e la sintassi sono abbastanza piani (rari e mai forti, ad esempio, gli enjambements; assenti parole ricercate).

Nella prima strofa siamo in Cina, a Pechino. La stagione dell'incipit è l'autunno, il periodo in cui il poeta visita il Paese di Mezzo. L'avverbio di tempo «ora», ripetuto nei primi due versi, e l'avverbio di luogo «qui» del quinto verso vogliono affermare la necessità di fissare con precisione il tempo e il luogo dei fotogrammi di uomini e donne che riempiono il

Giardino d'Estate[8] per la festa nazionale in ricordo del giorno della proclamazione della Repubblica Popolare. Ma prima di dare rilievo a questo popolo festante, Fortini ci consegna un secondo verso enigmatico: «Calma la ruota ora la parte d'ombra», in cui la spiegazione della nota dell'autore non rileva il significato simbolico di questo principio femminile che sembra temperare la regola taoista che ordina l'universo. Vi è, comunque, un richiamo all'antico sistema filosofico-religioso cinese del V secolo a. C., fissato da Laotse (la cui sapienza, sia detto per inciso, è «strappata» dal gabelliere della poesia di Bertolt Brecht tradotta da Fortini).[9] Inoltre, nei vv. 3 e 4, c'è chi fruga nei campi dove appaiono tombe («tumuli») e vane apparenze («fumi», che potrebbe avere questo significato oltre quello letterale) che la pioggia muta e trasforma in altro. Fortini sembra voler dire che la pienezza storica di uomini moderni, contadini e operai, quadri e dirigenti del Partito comunista cinese e veterani della Lunga marcia, devono sempre in qualche modo fare in conti con il passato e con le tradizioni che vanno superate e a volte distrutte perché emblema del vecchio mondo ingiusto ma che devono essere assunte e trasformate.

È questo il tema di un'altra breve poesia "cinese" dell'autore, *Dalla Cina*,[10] che ci sembra utile ricordare qui perché condensa questa dia-

[8] «Il Palazzo d'Estate o Yiheyuan (in cinese: 頤和園, Yíhé Yuán, che significa "Giardino dell'armonia educata") è un parco di Pechino, in Cina. È dominato dalla *collina della longevità* (alta 60 metri) e dal *lago Kunming*. Esso si estende su di una superficie di 2,9 chilometri quadrati, dei quali il 75% è rappresentato da acqua. Nei 70.000 metri quadrati in cui è costruito il complesso di edifici si trovano una notevole varietà di palazzi, giardini ed altre strutture architettoniche. Quando nel 1750 l'imperatore Qianlong iniziò l'allestimento del Palazzo d'Estate – che si aggiungeva al già esistente Antico Palazzo d'Estate – era conosciuto col nome di *Giardino dei chiari gorgoglii* (清漪園). Gli artigiani riprodussero lo stile architettonico di diversi palazzi sparsi per tutta la Cina, mentre il lago Kunming venne creato estendendo uno stagno preesistente per farlo assomigliare al famoso lago di Hangzhou. Il complesso di palazzi subì due attacchi durante la sua storia: uno durante l'invasione anglo-francese nel 1860 e l'altro nel 1900, durante la cosiddetta rivolta dei Boxer. Il giardino sopravvisse entrambe le volte e venne ricostruito nel 1886 e nel 1902. Nel 1888 gli venne dato il nome odierno, *Yihe Yuan*. Esso fu la residenza estiva dell'imperatrice Vedova Cixi, che dirottò 30 milioni di tael d'argento (più di 900 tonnellate, originariamente destinati alla flotta dell'esercito imperiale) per la ricostruzione e l'allargamento del Palazzo» (*Palazzo d'Estate (Pechino)*, in «Wikipedia.L'enciclopedia libera», https://it.wikipedia.org/wiki/Palazzo_d%27Estate_(Pechino), ultimo accesso: 2/5/2021).

[9] B. Brecht, *Leggenda sull'origine del libro Taoteking dettato da Laotse sulla via dell'emigrazione*, in F. Fortini, *Il ladro di ciliegie*, Torino, Einaudi, 1982, pp. 82-89, ora in Id., *Tutte le poesie* cit.

[10] In F. Fortini, *Una volta per sempre*, Milano, Mondadori, 1963, p. 73, ora in Id., *Tutte le poesie* cit.

lettica tra passato e presente che vengono, per dir così, "fermentati" in vista di un futuro. Un futuro al quale, però, il poeta non sa se potrà appartenere.

Dalla Cina

Ho riveduto in sogno
la campagna dello Hopei
una ragazza raccoglieva
denti di morti, raschiando
con le piccole dita
la creta chiara della terra.
"Questi erano gli antichi",
diceva, "povere creature".
Noi li semineremo.
Torna da noi, se ancora
sarai vivo, ritorna
quando sarà festa
per il raccolto e mangeremo.
Come chi dice addio
poi mi guardava a lungo.

Ritorniamo al *Giardino d'Estate*. La «solidal catena» di uomini e donne che vestono la tipica casacca cinese di colore azzurro cupo (v. 7: «uomini turchini»), che si tengono uniti nel tepore della stretta di mano, anche quando si recano alla festa attraversano i luoghi e i simboli della millenaria storia imperiale cinese che ricorda ad essi la preistoria della società di classe: «scogli e grotte» (v. 8), «gru di bronzo, fenìci distrutte» (v. 9). Insieme alla storia, questi uomini e donne (e diciamo «donne» non per un omaggio al politicamente corretto ma per una effettiva liberazione delle donne che la Rivoluzione porta con sé, mai conosciuta nella millenaria storia cinese) si riappropriano anche della natura presente in questi luoghi un tempo esclusivi: l'endecasillabo del verso 11 («i salici, le nebbie, i melograni»), un intarsio prezioso nel mosaico dei versi "liberi" del testo, si offre a «ospiti miti della terra» (v. 10), un'umanità non aggressiva verso la natura, un'umanità che non vuole espropriare la natura per metterla a profitto, insomma una nuova umanità «mite», ospite per un breve lasso di tempo di una terra che ha una storia geologica di milioni di anni e per questo va rispettata e preservata.

Nella seconda strofa il luogo è l'Italia, Milano. Il paese che ha fatto la Resistenza ma non ha avuto la forza per la Rivoluzione socialista (ancora un percussivo endecasillabo: «dove non è mai stato questo

giorno», v. 14). Nei freddi inverni cittadini il poeta condividerà lo stesso tepore dei cinesi che arrivavano a frotte nel Giardino d'Estate per la festa del 1 Ottobre. Il poeta assume la «pazienza» di quel popolo che dopo il secolo delle umiliazioni ad opera delle potenze coloniali europee che hanno provocato tre guerre dell'oppio, dopo i tradimenti dei nazionalisti, dopo le lotte contro i Signori della Guerra, dopo l'invasione e l'occupazione feroce del Giappone, dopo la Lunga Marcia intrapresa sotto la guida del Partito comunista cinese fino alla vittoria finale della Rivoluzione socialista, dopo tutto questo ha finalmente ritrovato la sua autonomia e il suo ruolo non subalterno nel mondo contemporaneo. La dialettica pazienza/impazienza è tra le altre cose un tema molto ricorrente in Fortini e vuole alludere al conflitto presente nelle lotte per la liberazione dell'uomo tra la necessità della mediazione politica, della lungimiranza strategica, della lunga durata (caratteristiche della «pazienza»), di contro alla accelerazione storica, alla radicalizzazione improvvisa, alla soggettività irremovibile (caratteristiche dell'«impazienza»). Nel protagonismo dei contadini cinesi e dei loro alleati, nella intelligenza politica dei comunisti cinesi, Fortini, oltre alla contemporaneità, vede un intreccio di passato e futuro, di chi eredita una civiltà millenaria e grandiosa e di chi si proietta nel futuro di una società socialista in cui quella antica civiltà diverrà pane per tutti e non solo per quei pochi che mendicano alla mensa dei ricchi. Questo gigantesco rivolgimento sociale e umano, la liberazione dal bisogno (dalla fame, dalla malattia, dal freddo, dall'ignoranza), la liberazione dalla paura di essere ancora aggrediti da potenze straniere e subire l'umiliazione dell'oppio o dello stupro, la liberazione delle donne dalla servitù delle tradizioni patriarcali, la distribuzione delle terre ai contadini in quella che è stata definita la più grande riforma agraria mai realizzata nella storia dell'umanità, tutte queste cose sono il fondamento del socialismo che in Cina, nella fattispecie, ha consentito a 1 miliardo di persone di uscire dalla miseria, dall'indigenza, dalla esclusione. Facendo tra l'altro oggi della Repubblica Popolare Cinese una grande potenza planetaria contro la quale gli Stati Uniti d'America vorrebbero ripetere le imperiali memorabili gesta dei cugini europei dell'Ottocento.

Nell'ultima strofa, infine, la perentoria dichiarazione che tutto è stato detto e che la minaccia del non esistere incombe. Ma l'esperienza storica del comunismo cinese («miei padri, figli, mia sola famiglia», v. 33, l'ultimo) fa dire al poeta che «tutto ancora / si può dire una volta» (vv. 30-31), che nulla è eterno e definitivo, che il mutamento è tale perché è storico.

Lo straniero benevolo

Il sole arancione si posa sui fiori
di un piccolo giardino della mia patria. Qualcuno
abbrustolisce qualcosa al piano terra. È una sera
di sabato. Forse non ci saranno più guerre.

Così lungo i canali d'una città della Cina
dove con molta calma si chinano i salici, filano
carpe e all'odore di miele dei fiori d'ottobre
va fumo da teglie di corti e osterie,

sono tornato una sera nel popolo
quieto infinito nel polverio di scarlatto
e come ora qui, benevolo amico io straniero,
ho detto grande il mondo, invincibili gli uomini.

La poesia fa parte della raccolta del 1963 *Una volta per sempre*[11] e compare nella sezione *Traducendo Brecht II*. Fortini aveva compreso quanta importanza ebbe per il poeta tedesco la lezione di Mao e della rivoluzione cinese e, più in generale, della storia, della letteratura e della cultura cinesi, e forse per questa ragione volle includere *Lo straniero benevolo* in questa sezione.

Lo stesso Fortini – ne abbiamo già accennato – aveva peraltro tradotto una importante poesia "cinese" di Bertolt Brecht, *Leggenda sull'origine del libro Taoteking dettato da Laotse sulla via dell'emigrazione*, sulla quale scrisse una memorabile interpretazione:

> Il punto più arduo e alto del libro è la *Leggenda sull'origine del libro Taoteking dettato da Laotse sulla via dell'emigrazione*, forse la più perfetta lirica di Brecht, divenuta giustamente famosa anche per un commento che le dedicò, subito dopo la sua prima pubblicazione, il critico Walter Benjamin. La ricchezza di significati morali contenuta in queste tredici strofe non si manifesta tuttavia con la medesima felice immediatezza delle situazioni rappresentate. Benjamin, ad esempio, pone in evidenza i valori qui proposti da Brecht: la cortesia, la benevolenza, la serenità. Sono i temi taoisti, ma qui, anche, trasposizione di quei valori dell'etica marxista che Brecht medesimo, sulla via dell'emigrazione e della morte, vuole legare al proletariato tedesco. Proprio quei valori che la durezza della lotta sembra smentire, la lotta che "stravolge il viso" e fa "rauca la voce". Non è possibile intendere la "cortesia" del filosofo cinese e quella del doganiere fuori dello sfondo di "malvagità" che infuria alle loro spalle.

[11] F. Fortini, *Una volta per sempre* cit., pp. 45-46, ora in Id., *Tutte le poesie* cit.

> ...oh, noi
> che abbiamo voluto apprestare il terreno alla gentilezza
> noi non si poté essere gentili...
>
> dirà ancora Brecht, nella poesia *Ai venturi*.
> Si faccia attenzione alla struttura così nitida del poemetto, alla sceneggiatura del dialogo, allo scioglimento – insieme cauto e precipitoso – e alla accesa inserzione del commento finale. Non è soltanto una inesauribile pagina di poesia, per il segno preciso e delicato che rileva ogni oggetto, sorretta da un ritmo vigoroso ma flessibile, affidata a un così sottile moto di scoscendimenti lessicali fra Umgangsprache (o linguaggio corrente) e linguaggio velato di arcaismi e solennità che nessun tentativo di traduzione può secondare e che riflette e duplica l'essenza medesima del poemetto e cioè il nesso fra sapienza aristocratica e sapienza umile: è, naturalmente, anche una poetica e un'etica. La poetica del "mandato sociale" per cui il non-poeta è l'indispensabile collaboratore del poeta; e l'etica dell'uomo che è di aiuto all'uomo. Qui si tocca uno dei due poli della tensione tipica di Brecht: quello della "benevolenza" e della "non resistenza", che è l'arma invincibile dei savi e dei poveri; e quello della loro necessaria "cattiveria" e della inflessibile "resistenza". Sono i due temi dialettici che accompagnano la poesia di Brecht dai suoi inizi alla fine. Questo "maestro dell'impazienza" è anche un maestro di pazienza.[12]

Lo straniero benevolo è un testo di 12 versi divisi in tre quartine. La prima quartina è una scena domestica ambientata in Italia che qui viene appellata «mia patria», volendo sottolineare l'appartenenza, nonostante l'abuso che di questo termine fecero nazionalisti e fascisti, a un luogo, a una storia, a una società e cultura. In questa descrizione pacata di un sabato pomeriggio, forse anche marcata da una distanza data dai pronomi indefiniti «qualcuno» (v. 2) e «qualcosa» (v. 3), entra, come sempre in Fortini, la grande storia, qui alludendo al rischio di guerre forse "congelate" in quei primi anni Sessanta del Novecento durante i quali la politica di contrappeso dell'Unione Sovietica nei confronti degli Sati Uniti riusciva ancora a contenere l'unilateralismo americano che sarebbe straripato dopo l'89 e il crollo dell'Urss. Un tema forte nel poeta fiorentino, emblema della condizione più drammatica delle relazioni umane, sentito vieppiù in anni di proliferazioni di armi nucleari, quando per la prima volta nella sua storia il genere uma-

[12] F. Fortini, *Prefazione*, in B. Brecht, *Storie da calendario* [1959], trad. it. di F. Fortini, Torino, Einaudi, 1972, pp. X-XII. La traduzione della poesia di Bertolt Brecht, *Leggenda sull'origine del libro Taoteking dettato da Laotse sulla via dell'emigrazione*, si legge anche in F. Fortini, *Il ladro di ciliegie* cit., pp. 82-89, ora in Id., *Tutte le poesie* cit.

no può essere distrutto per sempre. Una minaccia, quella nucleare, che viene fatta al mondo per la prima volta dagli Stati Uniti d'America che nel 1945 sganciano la bomba nucleare nelle città di Hiroshima e Nagasaki in Giappone. Si tratta di un avvertimento rivolto all'Unione Sovietica e al socialismo, usciti rafforzati dalla vittoria contro il nazifascismo. A questo si accompagnerà nel 1949 la creazione di un'alleanza militare di stati occidentali, la Nato, a guida statunitense, volta anch'essa a impedire la diffusione del socialismo in Europa e nel mondo e, oggi, sempre più protesa all'aggressione verso est contro la Russia e la Cina e alla destabilizzazione di intere aree geopolitiche e di stati (Medio Oriente, Balcani, Corno d'Africa, Maghreb). Di nuovo ritorna nel mondo lo spettro di una Guerra Mondiale.

Nella seconda e terza strofa il poeta ci porta in Cina, in uno scenario insieme naturale e umano, ricordo del viaggio del 1955 (l'indicazione del mese nei «fiori d'ottobre» del verso 7 è un chiaro riferimento al periodo della sua visita nel Paese di Mezzo). Anche qui, come nel pomeriggio italiano, dominano cucine popolari (le «teglie di corti e osterie» conferisce all'immagine una tonalità sabiana). Domina la «calma» dei «salici» e un «popolo/quieto infinito». Una dimensione già presente nella precedente poesia *Giardino d'Estate, Pechino* (v. 2: «calma la ruota», v. 5 e 17: «tepore», v. 10: «ospiti miti»), metafora di quella «pazienza», assunta dal poeta come virtù rivoluzionaria del popolo cinese (ribaltando quindi la tradizionale connotazione di rassegnazione, sopportazione e fatalismo a cui può alludere il termine «pazienza»). Fino alla dichiarazione di amicizia benevola di uno straniero (v. 11) e alla raggiunta consapevolezza della grandezza del mondo e dell'invincibilità umana di fronte alle millenarie catene dell'ingiustizia. Di questo ci parla la Rivoluzione Cinese e il poeta «straniero» lo vuole testimoniare. Anche qui le ricorrenze intertestuali con altre poesie di Fortini sono evidenti: ricordo solo il verso conclusivo nella poesia che disegna un ricordo e un ritratto del filosofo marxista Georgy Lukács: «Gli uomini sono esseri mirabili».[13]

Editto contro i cantastorie

> A causa delle differenze che, trasmesse dalla antichità, ancora sussistono, gli uomini sono distaccati l'uno dall'altro e non possono sentire il dolore altrui. Inoltre, perché ciascuno ha

[13] F. Fortini, *Lukács*, in Id., *Paesaggio con serpente*, Torino, Einaudi, 1984, p. 21, ora in Id., *Tutte le poesie*, cit.

la speranza di far schiavi gli altri e di mangiare
gli altri, si dimentica che anch'egli ha la stessa
prospettiva di essere fatto schiavo e mangiato.
LU XUN

Come alcuni distretti della regione montagnosa
possono solo attaccare e molestare di continuo!
Solo quando le forze nemiche
(sazie di pane e di sonno)
siano annientate, solo quando
si siano sollevate le masse, le grandi città,
le stazioni ferroviarie... Questa è la tattica di
«liberare il regno di Giao assediando il regno di Wei».
Questa è una guerra lunga e spietata,
una guerra di lunga durata.

Molti parlano di vittoria finale. Ma come dobbiamo
combattere per essa?
Le difficoltà crescono ovunque nel paese.
[Sparì nel 193 7 deportato a Iennisseisk
e probabilmente fucilato].
Le difficoltà crescono ovunque nel paese.
Ora che Lanciou è caduta e Wuhan è in pericolo
molti non parlano più di vittoria finale. Il nemico
è forte e noi siamo deboli. Ora, che al mattino
è piu freddo e al mattino è più nebbia
e i pensieri non dicono quel che faremo domani. Il nemico
è forte e noi siamo incerti.

Il nostro accerchiamento è come la mano di Budda
che si trasforma nella montagna dei Cinque Elementi,
una catena che attraversa tutto il mondo.
Una lotta di vita e di morte.

Non è assolutamente necessario
qualsiasi sentimento di pietà. Molto meglio essere travolti
da una speranza come una cupola.
Perché è assolutamente necessario
parlare contro la tendenza
ad accettare qualsiasi compromesso? Perché
non decidiamo una volta per tutte che
«la parte inferiore può strappare l'iniziativa»?
[Con questa mano che si contrae all'orlo
della fossa di spini
e smuove una scheggia di pietra].
[Anche gli alberi e la macchia del monte
appaiono come truppe nemiche].

Non posso garantire alcuna continuità del pensiero
né della volontà. Su questo soprattutto
contano i nostri avversari. Però
nei villaggi non si gioca più a carte,
dov'è forte il potere delle leghe contadine
trasportare l'oppio è vietato.
A nutrire i maiali si consuma il grano.
È stato proibito preparare piatti con germogli di bambù.
Agli antenati si sacrifica solo della frutta.

Nel circondario di Liling non è più consentito
di girare per le case per esaltare la primavera e gli spiriti
e di cantare canzoni con accompagnamento di nacchere
chiedendo l'elemosina. La lega contadina
ha arrestato tre mendicanti. Li ha obbligati
a trasportare argilla e a cuocere mattoni.

Ma è bello esaltare la primavera, cantare i poveri morti.
Che male fanno i cantastorie alla comunità?

I poveri morti ci ricordano di starci aspettando.
La primavera è così bella da essere inumana.
Il canto del cantastorie riporta il passato irrecuperabile.
E tutto questo fa dolce la vecchia vita.
La fa santa e sopportabile.

Non lo vogliamo più.

Questo denso testo in cui, come scrive l'autore in nota, «una parte dei versi trascrive passi di scritti di Mao Tse-tung», venne pubblicato nella penultima raccolta del poeta[14] del 1984. L'esergo da Lu Xun condensa in maniera fulminante – com'era tipico del grande scrittore cinese – la condizione "preistorica" della condizione umana, fondamentalmente fatta di ostilità, divisioni, aggressività, insensibilità, egoismi, alienazione, sfruttamento, mercificazione. È il vecchio mondo evocato dai cantastorie alla base del quale vi è la divisione delle classi: le «differenze... trasmesse dalla antichità». Ma tale circostanza (e *Circostanze* si intitola la sezione entro cui Fortini colloca questa poesia), in cui l'uomo è minaccia all'altro uomo, produce un movimento dialettico in cui il padrone che opprime il servo, sembra suggerirci Lu Xun, può essere a sua volta eliminato dal servo stesso. Su questo sfondo Fortini costruisce le nove strofe dell'*Editto contro i cantastorie* in cui si intrecciano ricostruzione storica,

[14] F. Fortini, *Paesaggio con serpente*, Torino, Einaudi, 1984, pp. 26-27, ora in Id., *Tutte le poesie* cit.

presa di posizione politica, intransigenza morale, senso della precarietà e del limite, consapevolezza tragica degli eventi.

Nella prima strofa è subito evocata la durezza degli eventi narrati – la Guerra partigiana contro l'invasione giapponese – con riferimenti testuali che Fortini prende, tra gli altri, da due scritti di Mao Tse-tung del 1938 (è passato un anno dall'inizio del conflitto).[15] La tattica di cui si parla al verso 8, e che è riportata tra virgolette, è una citazione letterale dal saggio di Mao *Problemi strategici della guerra partigiana antigiapponese*, in cui si fa riferimento ad un preciso evento storico così spiegato nella nota dell'edizione cinese in lingue estere delle opere di Mao:

> Nel 353 a.C. il regno di Wei assediò la città di Hantan, capitale del regno di Chao. Il re del regno di Chi ordinò ai suoi generali Tien Chi e Sun Pin di accorrere in aiuto di Chao. Sapendo che le truppe scelte di Wei combattevano nel regno di Chao e che il regno di Wei si trovava indifeso, Sun Pin attaccò il regno di Wei. L'esercito di Wei dové fare marcia indietro per salvare il proprio paese; l'esercito di Chi, approfittando della stanchezza delle truppe nemiche, impegnò battaglia a Kueiling (nord-est dell'attuale distretto di Hotse nel Pingyuan) e mise in rotta il nemico. Chao fu così liberato dall'assedio. Da allora gli strateghi cinesi definiscono questo genere di tattica "liberare il regno di Chao assediando il regno di Wei".[16]

La seconda strofa presenta i dubbi e le difficoltà di fronte alla titanica impresa di una guerra di lunga durata contro il potentissimo esercito giapponese, contro i signori della guerra e contro i nazionalisti traditori della patria. L'esercito popolare guidato dal Partito comunista cinese è debole e incerto mentre il nemico è forte: come una litania martellante questa consapevolezza attraversa la seconda strofa (e l'intera poesia). La drammaticità della sfida contro l'imperialismo non è solo presente

[15] Cfr. Mao Tse-tung, *Problemi strategici della guerra partigiana antigiapponese e Sulla guerra di lunga durata*, in Id., *Opere scelte*, Pechino, Casa Editrice in Lingue Estere, Milano, Oriente, 1971, vol. 2, pp. 77-202.

[16] *Ivi*, p. 114. La Cina vanta un'antichissima tradizione di trattazioni di strategie e tecniche militari. Dal celeberrimo Sun Tzu, *L'Arte della guerra*, a cura del Gruppo di Traduzione Denma, Milano, Mondadori, 2003, un'opera insieme militare e filosofica sulla gestione dei conflitti risalente ai secoli V-IV a.C. fino al recentissimo trattato di Qiao Liang e Wang Xiangsui, *Guerra senza limiti. L'arte della guerra asimmetrica tra terrorismo e globalizzazione*, trad. it. di R. Bagnardi e R. Gefter, Gorizia, Libreria Editrice Goriziana, 2001, nel quale due colonnelli cinesi analizzano gli odierni scenari bellici nel mondo, spiegando il terrorismo e le sue tecniche, la guerra condotta attraverso le manipolazioni dei media, le azioni di pirateria sul web, le turbative dei mercati azionari, la diffusione di virus informatici e altre armi non tradizionali.

tra le file dei combattenti cinesi ma attraversa – siamo nel 1938 – l'unico, allora, grande paese socialista, l'Urss di Stalin. L'inserto di due versi (14 e 15) tra parentesi quadre ci ricorda le tragedie che attraversava l'Unione sovietica. È il periodo dei grandi processi, delle finte autocritiche, della scomparsa di migliaia di comunisti bolscevichi protagonisti del '17, di valorosi comandanti dell'Armata Rossa, di feroci purghe nel partito e nello stato e di deportazioni, di morti e di fucilati conseguenza, in buona parte, della spietata pressione sulla popolazione esercitata dal potere socialista per consentire l'industrializzazione in tempi brevi e la fuoriuscita del paese dall'arretratezza. Due fattori che consentirono all'Urss di resistere all'invasione nazista determinando la vittoria decisiva nella Seconda Guerra Mondiale al prezzo di più di 27 milioni di morti. Il richiamo alle deportazioni dell'età staliniana è inserito volutamente tra due versi identici che dichiarano che «Le difficoltà crescono ovunque nel paese» (vv. 13 e 16). Anche in Cina, dunque, come in Urss, il socialismo è un percorso duro e drammatico.

La terza strofa è tutta dominata da una citazione letterale di Mao dallo scritto già citato *Sulla guerra di lunga durata*, una citazione in cui Mao utilizza un richiamo alla tradizione dei classici, Buddha in questo caso, per parlare delle urgenze del presente. Un procedimento di straniamento molto usato dal dirigente cinese, che tra gli altri Brecht e Fortini riprendono in tante loro composizioni. Ma leggiamo l'intero brano di Mao:

> Il nemico accerchia la Cina, l'Unione Sovietica, la Francia, la Cecoslovacchia e altri paesi con il fronte dell'aggressione, mentre noi controaccerchiamo la Germania, il Giappone e l'Italia con il nostro fronte della pace. Ma il nostro accerchiamento è come la mano di Budda che si trasforma nella Montagna dei cinque elementi, la quale domina l'universo; i moderni Sun Wu-kung – gli aggressori fascisti – saranno alla fine sepolti sotto di essa per mai più risorgere.[17]

Una nota ci spiega, inoltre, che

> Sun Wu-kung, eroe del romanzo fantastico *Hsi Yu Chi* (Pellegrinaggio in occidente), scritto nel XVI secolo, era originariamente una scimmia che riusciva a coprire con un salto mortale la distanza di 108.000 li [antica e oscillante unità di misura che nel XX secolo è stata portata a 500 metri]. Ma quando si trovò nella mano di Budda, per quanti salti mortali facesse, non riuscì più a

[17] Mao Tse-tung, *Problemi strategici* cit., p. 152.

uscirne. Buddha capovolse la mano e trasformò le sue dita nella Montagna dei cinque elementi con Sun sepolto sotto di essa.[18]

La quarta strofa inizia con un percussivo endecasillabo segnato al centro da un avverbio forte preceduto da una negazione, «non è assolutamente» (v. 27), che viene ripreso nell'identica posizione tre versi dopo in forma affermativa, «è assolutamente» (v. 30). L'identica misura metrica, l'iterazione e la costruzione del verso stanno a significare il moto dialettico che attraversa il testo e l'esperienza storica a cui la poesia si riferisce, tra vittorie e sconfitte, arretramenti e avanzamenti: rifiuto della pietà e del compromesso e rivendicazione di un'autonoma azione delle masse per ribaltare l'ordine costituito e sconfiggere l'imperialismo giapponese. Ma intanto, simultaneamente, ritornano le negatività della storia: in tre versi in parentesi quadre (vv. 35-37) e in altri due versi sempre in parentesi quadre (vv. 38-39), Fortini ci ricorda di nuovo il lavoro dei deportati nei campi sovietici e la minaccia del nemico giapponese che sembra prendere le sembianze minacciose di una natura altrimenti amica e pacifica («gli alberi e la macchia del monte», v. 38). Anche qui le parentesi quadre «contengono» e indicano dolore e paura.

Ma nonostante questo, nonostante l'incertezza sulla strada da seguire («Non posso garantire...», vv.40-41), il «Però» in forte enjambement del verso 42 della quinta strofa apre alle trasformazioni concrete portate dalle armate rivoluzionarie nei villaggi contadini: tra tutte il divieto del trasporto dell'oppio che nell'Ottocento, il secolo delle umiliazioni, causò il degrado morale e fisico nel popolo cinese costretto a questo infame consumo dagli imperialisti britannici che scatenarono tre guerre per portare l'oppio in Cina. A queste trasformazioni di ordine materiale se ne accompagnano altre di ordine simbolico che alludono al titolo della poesia. Nei villaggi i cantastorie esaltano la primavera e gli spiriti dei morti chiedendo l'elemosina. In questo modo essi, secondo la lega contadina che ha in mano il potere nei villaggi liberati, riproducono la vecchia società: «Il canto del cantastorie riporta il passato irrecuperabile» (v.20). Da qui Fortini costruisce un climax discendente attraverso la lunghezza decrescente degli ultimi quattro versi fino alla percussiva, definitiva, asseverativa sentenza finale: «Non lo vogliamo più», un verso che coincide da solo con l'ultima strofa a sottolinearne il carattere di clausola conclusiva, di suggello definitivo, di diniego radicale, di «negazione della negazione». E questa sentenziosità è costruita con alta consapevolezza metrica e semantica: tutti i versi conclusivi,

[18] Mao Tse-tung, *Problemi strategici* cit., p. 200.

dal 57 al 62, sono percussivamente scanditi dal punto e in essi domina una tonalità sentenziosa.

Ma chi sono questi cantastorie?

> L'allegoria è trasparente: i mendicanti-cantastorie sono i poeti, gli intellettuali. Essi trasmettono il bello e i valori ricevuti, ricordano il passato, lo mediano e lo passano ad altre generazioni. La rivoluzione si rifiuta di accettare queste funzioni e questi valori.[19]

Anche se tutto questo andrebbe ulteriormente storicizzato: non c'è da parte dei rivoluzionari comunisti il rifiuto della tradizione e del bello in quanto tali, quanto l'odio per il privilegio e la sofferenza che bello e tradizione hanno significato per masse umiliate da secoli. Potremmo forse dire, usando le parole dello stesso Fortini quando passò all'insegnamento negli istituti tecnici, che la rivoluzione si rifiuta di accettare «l'intellettuale-cardinale» non «l'intellettuale-frate».

In conclusione, "attraverso Fortini", per riprendere il titolo di un libro del poeta fiorentino dedicato a Pasolini,[20] significa, in questo caso, uscire dalla poesia (per poi rientravi più ricchi e consapevoli) verso la storia, la politica, la geografia, la cultura, la letteratura, i luoghi, la vita, "le opere e i giorni" della Cina. Proviamo ad elencare alcune di queste "uscite" relativamente alle sole quattro poesie qui commentate: il taoismo e il Primo Ottobre 1949, la natura e i palazzi del Giardino d'Estate, la campagna dello Hopei e gli antenati, Lu Xun e la Lunga marcia, le leghe contadine e l'oppio. C'è n'è abbastanza per perdersi in infiniti labirinti di conoscenze necessari per «scoprire le mediazioni tra il mondo di là e quello di qua, tra l'esistenza di quegli uomini e la nostra»,[21] in una prospettiva che assegna alla Repubblica Popolare Cinese uno dei paesi allegorici centrali nella poesia e nella prosa di Franco Fortini e nei tempi attuali nei quali la Cina, insieme ad altri paesi ed aree del mondo fino a poco tempo fa interamente dominati dall'imperialismo nordamericano, europeo e giapponese, assume un ruolo sempre maggiore, nonostante i discendenti di quelli che per due secoli hanno voluto impedire o ritardare il progresso del Paese di Mezzo tentino ancora in tanti modi di destabilizzarla per poterla prima o poi ricolonizzarla ed espropriarla.

[19] F. Rappazzo, *Eredità e conflitto. Fortini Gadda Pagliarani Vittorini Zanzotto*, Macerata, Quodlibet, 2007, p. 71.

[20] F. Fortini, *Attraverso Pasolini*, Torino, Einaudi, 1993.

[21] F. Fortini, *L'ospite ingrato* cit., p. 90.

Abstract

Giuseppe Aragno, L'alfabeto pericoloso

• L'articolo si propone di disegnare un quadro storico delle politiche scolastiche in Italia – soprattutto per la scuola di base – in particolare in epoca postunitaria ma con un riferimento anche alle dinamiche sociali e istituzionali che hanno presieduto ai processi di scolarizzazione di massa nel trentennio 1945-75. Attraverso l'analisi storico-sociologica di dati, in alcuni casi elaborati dall'autore, l'intervento si propone di cogliere lo stampo liberista dell'impostazione postunitaria in materia scolastica, dimostrando come essa sia di fatto all'origine della geografia scolastica della disparità che tuttora caratterizza il nostro Paese. Non manca un riferimento ai progetti attuali di autonomia differenziata, che paiono preannunciare un ritorno all'asfissia delle "piccole patrie".

• The article aims to draw a historical picture of school policies in our country – especially for basic education – especially in the post-unification period but also focusing on the social and institutional dynamics that have driven the processes of mass schooling in the thirty years 1945-75. Through the socio-historical analysis of data, some of which were processed by the author, the paper aims to grasp the liberalist nature of the post-unification approach to schooling, showing how it is in fact at the origin of the school geography of inequality that still characterises our country. There is also a reference to the current projects of differential autonomy, which seem to herald a return to the asphyxiation of the "small homelands".

Chiara Meta, La costruzione della scuola democratica in Italia negli anni del secondo dopoguerra: un percorso accidentato. Dagli ideali di inclusione sociale al modello "aziendalista" neoliberista

• Il saggio affronta il tema della costruzione, a partire dalla fine della Seconda guerra mondiale, di una scuola democratica "aperta a tutti", secondo il dettato costituzionale, tentando di mettere in luce il ruolo svolto dall'eredità del pensiero di Antonio Gramsci. Nella ipotesi esplorata dal saggio è possibile interpretare l'uso o il disuso del suo pensiero come lente focale per comprendere la condizione di dualismo avutasi tra una scuola "idealmente" aderente agli ideali di inclusione sociale, capace quindi di agire in vista di una trasformazione reale delle barriere di classe ancora

operanti e una realtà scolastica che ancora per tutti gli anni Cinquanta fatica a "defascistizzarsi". Solo con gli anni Sessanta e lungo il decennio Settanta, non senza conflitti e contraddizioni, avremo azioni in grado di scardinare l'assetto classista ereditato dal passato, ma, come si vedrà, già con gli anni Ottanta e poi Novanta del secolo scorso un nuovo paradigma "funzionalista e tecnocratico" di scuola legato al modello prestazionale, proprio della nuova egemonia neoliberista montante, tenderà ad imporre a livello planetario una visione della scuola concepita come una "fabbrica del capitale umano", necessario per la produttività del sistema socio-economico e come una agenzia di socializzazione allo spirito competitivo, la cui funzione è quella di formare produttori competenti e dotati di una mentalità concorrenziale, dimenticando la formazione dei futuri cittadini.

• The essay addresses the issue of the construction, starting from the end of World War II, of a democratic school "open to all", according to the constitutional dictate, attempting to highlight the role played by the legacy of Antonio Gramsci's thought. In the hypothesis explored by the essay, it is possible to interpret the use or disuse of his thought as a focal lens for understanding the condition of dualism that existed between a school that was "ideally" adherent to the ideals of social inclusion, therefore capable of acting in view of a real transformation of the class barriers still in place, and a school reality that still struggled to "defascistize" itself throughout the 1950s. Only with the sixties and throughout the seventies, not without conflicts and contradictions, will there be actions capable of unhinging the class structure inherited from the past, but, as we will see, already with the eighties and then nineties of the last century a new "functionalist and technocratic" paradigm of school linked to the performance model, proper to the new rising neoliberal hegemony, will tend to impose, on a global level, a vision of the school conceived as a "factory of human capital" necessary for the productivity of the socio-economic system and as a socialization agency to the competitive spirit, whose function is to educate competent producers equipped with a competitive mentality, forgetting the formation of future citizens.

Massimo Baldacci, La scuola attraverso Gramsci

• Il saggio affronta il problema dell'aspetto pedagogico del pensiero di Gramsci. Prima descriviamo gli studi degli anni Settanta relativi a questo problema, ricordando i lavori di Manacorda e di Broccoli. Poi presentiamo una interpretazione della pedagogia di Gramsci dal punto di vista della filosofia della *praxis*. Infine, si analizzano i motivi di attualità della pedagogia di Gramsci come pensiero critico rispetto ai dogmi del modello neoliberista.

• The paper addresses the problem of the pedagogical aspect of Gramsci's thought. At first, we describe the studies of the seventies, recalling the works of Manacorda and Broccoli. Then we show an interpretation of Gramsci's pedagogy from the point of view of the philosophy of *praxis*. Finally, we analyze the topical reasons of Gramsci's pedagogy as a critical thought with respect to the dogmas of the neoliberal model.

Andrea Cavazzini, Vedute dalla «provincia pedagogica». La scuola nel contesto francese

• Se qualcosa come un'«ideologia francese» esiste, essa consiste nell'idea che la società sia una scuola, e che la scuola sia la matrice della società. Dalla fine dell'Otto-

cento, la scuola ha rivestito in Francia una centralità istituzionale e ideologica singolari: è ad un modello di scuola centralizzato e dirigista che sono stati affidati i compiti legati alla mobilità sociale, all'egemonia ideologica della borghesia, alla formazione del funzionariato pubblico e alla costruzione del cittadino ideale. Motore dell'organizzazione dello Stato e della società civile, indissociabile dall'Università e dal sistema dei concorsi pubblici, l'*École républicaine* è l'organo fondamentale attraverso cui l'*État éducateur* riproduce le élites e disciplina l'uomo ordinario, e pertanto istituisce le norme sociali e le relative ineguaglianze. L'entrata in una società di massa prima, nel capitalismo post-moderno poi ha trasformato e in parte eroso i contenuti di questo modello profondamente radicato nella civiltà borghese dell'Ottocento, ma ne ha confermato il ruolo di vettore dei processi di disciplinamento, distinzione e subordinazione. Questo contributo cercherà di mostrare l'intreccio tra la lunga durata del modello francese e le trasformazioni contemporanee dei sistemi educativi europei e mondiali, dalla subordinazione alle esigenze della formazione professionale alla precarizzazione del lavoro (in particolare intellettuale), passando per la marginalizzazione delle discipline un tempo associate alla cultura della borghesia europea.
• The text deals with changes in French educational institutions brought about by late capitalism's development. The coming of the primacy of évaluation over intellectual contents leads to the dissolution of the "pedagogical class" represented by French teachers: a heritage of bourgeois society that no more express social structures and relationships, but that many teachers identify themselves with as an ideological expression of their unease about capitalist educational norms and standards. The article pleads for overcoming the limits of such an ideological expression..

Andreu Termes, Marc Barbeta, Marcel Pagès, Dilemas educativos y conflictos políticos en torno a la segregación escolar en Cataluña después del Covid-19

• En este trabajo se realiza una reflexión acerca del fenómeno de la segregación escolar en Catalunya en la actualidad y el impacto de la Covid-19 sobre el mismo. La perspectiva utilizada se inscribe fundamentalmente dentro de la sociología de la educación, aunque la discusión se amplía a la economía política cultural y el análisis crítico de las políticas educativas, incluyendo una perspectiva sobre su trayectoria histórica. Con este triple enfoque se aborda el estado de la segregación en Catalunya así como sus factores explicativos, incluyendo los últimos datos relativos a la pandemia. El trabajo analiza datos empíricos de tipo cuantitativo, provenientes del Departamento de educación del Gobierno Catalán y de la Fundació Jaume Bofill. Los resultados muestran una encrucijada: la persistencia de la segregación escolar parece exigir, como antídoto contra la misma, políticas educativas que se dirijan a la raíz de dicho fenómeno. Sin embargo, con la actual correlación de fuerzas parece prevalecer un enfoque pragmático y posibilista frente a una estrategia más ambiciosa pero con mayores obstáculos políticos e institucionales. Será necesario profundizar en el análisis de los límites y posibilidades de estos bloques ideológicos, que con estrategias diferentes pretenden hacer frente a la segregación escolar en Cataluña.
• This work reflects on the phenomenon of school segregation in Catalonia today and the impact of Covid-19 on it. The perspective used is fundamentally inscribed within the sociology of education, although the discussion extends to cultural political economy and critical policy analysis, including a focus on its historical policy trajectory. This triple approach addresses the state of segregation in Catalonia as

well as its explanatory factors, including the latest data related to the pandemic. The work analyzes empirical data of a quantitative nature, from the Department of Education of the Catalan Government and the Fundació Jaume Bofill. The results show a crossroads: the persistence of school segregation seems to require, as an antidote to it, educational policies that address the grassroots of such phenomenon. However, with the current correlation of forces, a pragmatic approach seems to prevail over more ambitious strategies, although the latter are not exempt of major political and institutional obstacles. It will be necessary to further analyze the limits and possibilities of such ideological blocs, which with different strategies aim to face school segregation in Catalonia.

Lucia Donat Cattin, Valutare per competenze. Il lento declino della scuola pubblica

• Negli ultimi decenni la valutazione ha assunto un ruolo centrale nel sistema di istruzione italiano. Un processo in linea con le indicazioni europee, che si è sviluppato in relazione all'importanza assunta dalle competenze nel processo di insegnamento-apprendimento. Si tratta più precisamente della valutazione delle competenze (chiave, di cittadinanza, ma anche professionali). Essa assume un ruolo chiave in un modello di scuola che pare mettere in secondo piano i saperi, sempre meno centrali, sempre meno complessi. Questo è un modello funzionale al sistema economico neoliberista, volto a formare giovani adattabili e flessibili, rispondenti a un mercato del lavoro in continua evoluzione e difficile da prevedere nelle sue evoluzioni. Una trasformazione di questo tipo mette in crisi il senso stesso del sistema di istruzione e formazione e appare necessario contrastarlo richiamando l'importanza dei saperi disciplinari, del pensiero critico, della struttura stessa della relazione educativa nel contesto scolastico.

• A process in line with the EU indications, which has developed in relation to the importance assumed by competencies in the teaching-learning process. Evaluation, and more precisely the evaluation of competencies (key, citizenship, but also professional) takes on a key role in a school model that seems to put knowledge in the background, reducing their centrality and complexity. This model is functional to the neo-liberal economic system, aimed at forming adaptable and flexible young people, responding to a labour market in continuous evolution and difficult to predict in its evolutions. A transformation of this kind undermines the very meaning of the education and training system, and it seems necessary to counter it by recalling the importance of disciplinary knowledge, critical thinking, and the very structure of the educational relationship in the school context.

Cristiano Corsini, Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione

• L'articolo mostra come dimensioni fondamentali per la teoria e la prassi educativa (con particolare riferimento alla valutazione) siano preda di processi di normalizzazione operati dal senso comune dominante. Tali processi, attraverso polarizzazioni e ipersemplificazioni compromettono le potenzialità trasformative dell'educazione, finendo col sostituire conoscenze e competenze con abilità misurabili, la valutazione con un ranking meritocratico e l'inclusione con un'integrazione normalizzante.

• The paper shows how key dimensions of educational theory and practice, with particular focus on assessment, are prey to processes of normalization driven by

the mainstream. Such processes, through polarization and oversimplification, undermine the transformative potential of education, eventually replacing knowledge and competencies with measurable skills, evaluation with meritocratic ranking and inclusion with a normalizing integration.

Lorenzo Varaldo, Verso la fine della scuola?

• Nel pieno della pandemia, mentre le scuole vengono chiuse e poi, a settembre, semi-aperte in modo differenziato da una regione all'altra, da una città all'altra, da un periodo all'altro, mentre non si promuove una seria politica di tracciamenti, non si riduce il numero degli alunni nelle classi, non si programma un recupero degli apprendimenti persi, il Ministero dell'istruzione dichiara di voler cogliere la «grande occasione». Una tragedia mondiale che porta con sé danni enormi sulle nuove generazioni: quale «grande occasione» può nascondere? Alcuni primi provvedimenti vengono adottati, insieme ad un piano di "rilancio" e "rinnovamento". È sufficiente tornare ai documenti del Ministero del 1997 per comprendere come i piani di oggi siano in realtà vecchi e la «grande occasione» non sia altro che la loro realizzazione definitiva. Dietro questi piani c'è semplicemente la rimessa in discussione delle fondamenta della scuola e del mestiere di insegnante e la teorizzazione dell'ignoranza. Nel ristabilire il filo che lega il 1997 e il 2021, l'articolo propone una riflessione su ciò che, al contrario, servirebbe alla scuola: un serio bilancio di ciò che è successo negli ultimi venticinque anni e il riappropriarsi del senso dell'istruzione, in particolare quella pubblica statale.

• The Ministry of Education have announced the intention to grasp the "great opportunity". This "opportunity" has apparently arisen when, at the peak of pandemic schools are closed, and when they do partially reopen in September – with differing rules from one region to another, from one city to another, from one period to another –, there is no serious policy of tracing being suggested, the number of pupils in the classes is not to be reduced and the tutorial programs for those who have been left behind have not been planned. A worldwide tragedy that will negatively affect the younger generation: what "great opportunity" can this pandemic represent? Some measures have started to be implemented, along with a "relaunch" and "renewal" plan. One only need read the ministerial papers from 1997 to see how today's plans are, in fact, yesterday's plans, and the "great opportunity" is nothing more than their belated implementation. Behind those plans there is the questioning of the basis of the education system and of the role of teachers, as well as the theorization of ignorance. In the attempt to identify the thread that binds 1997 and 2021, this article reflects on what the school needs: a serious evaluation of what has happened in the past twenty-five years and a re-appropriation of the meaning of education, especially state education.

Michele Capasso, Contemporary Humanities. Per una politicizzazione dello spazio digitale

• La crisi dovuta all'emergenza Covid, l'occasione della didattica a distanza prima e di quella integrata poi, hanno riportato la scuola e l'università italiana a una maggiore consapevolezza dei rischi e delle opportunità della rivoluzione digitale. Dal dibattito pubblico però è emersa una resistenza nell'affrontare la questione della tecnica nella sua radicalità. In particolare la polarizzazione presenza-distanza, che nella situazione storica attuale ha senz'altro anche un significato politico-strategico, rischia di perpe-

tuare l'equivoco di una formazione lacerata tra ambito tecno-scientifico e umanistico. Il saggio che presentiamo non vuole però nascondere l'intreccio tra capitale e tecnica (e gli interessi economici che sostengono una scuola sempre più telematica). Tuttavia la contrapposizione presenza/distanza, non compresa nella sua genealogia storico-concettuale, rischia di rafforzare quel fronte, che guardando alla pura presenza come un "luogo dell'anima" da difendere, depone le sue armi dinanzi a una lotta politico-culturale quanto mai necessaria ad arginare le potenze della tecnocrazia.
• The crisis due to the Covid emergency, the opportunity of distance learning first and then of integrated teaching, have brought Italian schools and universities back to a greater awareness of the risks and opportunities of the digital revolution. From the public debate, however, emerged a resistance in addressing the issue of technology in its radicality. In particular, the presence-distance polarization, which in the current historical situation undoubtedly also has a political-strategic significance, risks perpetuating the misunderstanding of an education torn between the techno-scientific and humanistic spheres. However, the essay we present does not want to hide the intertwining of capital and technology (and the economic interests that support an increasingly telematic school). However, the contraposition presence/distance, not understood in its historical-conceptual genealogy, risks strengthening that front, which, looking at pure presence as a place of the soul to be defended, lays down its arms in front of a political-cultural struggle that is as necessary as ever to contain the powers of technocracy.

Lorenzo Tommasini, Oltre Barbiana. Franco Fortini e Don Milani
• Dalla seconda metà degli anni Sessanta Fortini comincia una lunga carriera da docente, prima a scuola e poi all'Università. In questo periodo svolge una intensa riflessione sul ruolo e la funzione dell'insegnante, sulle istituzioni scolastiche e accademiche, sui libri di testo e sulle modalità di insegnamento confrontandosi anche con altre esperienze, tra cui quella di Milani. Sebbene il nome del sacerdote torni più volte nel corso del tempo negli scritti di Fortini, due sono i momenti di maggior impegno critico. Il primo nel 1967 in occasione di un confronto ospitato sulle colonne dei «Quaderni piacentini» e il secondo in un convegno sulla figura di Milani nel 1980. Il contributo si propone di ripercorrere tali occasioni mettendole a confronto per valutare l'evolversi nel tempo delle posizioni di Fortini. Partendo da queste considerazioni ed evidenziando vicinanze e distanze tra i due autori, il saggio vuole offrire elementi utili a comprendere meglio non solo la posizione Fortini nei confronti del priore di Barbiana ma l'idea stessa di educazione che intendeva proporre e che tanta importanza ebbe nelle sue coeve riflessioni sulla società e sui mutamenti sociali.
• From the second half of the 1960s, Fortini began a long career as a teacher, first at school and then at the university. During this period, he carries out an intense reflection on the role and function of the teacher, on scholastic and academic institutions, on the school books and teaching methods also comparing with other experiences, including that of Milani. Although the name of the priest returns several times over time in Fortini's writings, there are two moments of greatest critical commitment. The first in 1967 on the occasion of a confrontation hosted on the columns of the «Quaderni Piacentini» and the second in a conference on the figure of Milani in 1980. The contribution aims to retrace these occasions by comparing them to evaluate the evolution of Fortini's positions over time. Starting from these considerations and highlighting the proximity and distance between the two authors, the

essay wants to offer useful elements to better understand not only the Fortini position towards the prior of Barbiana but the very idea of education that he intended to propose and that had so much importance in his contemporary reflections on society and social changes.

Chiara Trebaiocchi, «Nei bui chiostri / delle dolci università». La riflessione di Fortini sull'insegnamento universitario

• Questo saggio vuole offrire una veloce panoramica sugli anni di insegnamento universitario (1971-1986) di Franco Fortini attraverso i materiali preparatori dei suoi corsi conservati presso l'Archivio Fortini. Si analizzano inoltre alcuni articoli in cui lo scrittore discute di questioni legate alla didattica e ai problemi dell'università. Emergono in questi scritti alcuni dei temi ricorrenti del pensiero fortiniano sull'educazione, qui sviluppati nello specifico in relazione alla sua riflessione sulle sorti e sugli obiettivi pedagogico-politici dell'università. Il discorso sull'università di Fortini "professore in Fieravecchia" si situa in un momento ben lontano dallo spirito degli anni Sessanta-Settanta. In questa situazione radicalmente mutata l'obiettivo immediato, più umile ma non per questo inutile, è di ripartire dal basso, mirando a formare, attraverso gli studi umanistici, una nuova classe di insegnanti, e in generale cittadini, «in vista di un fondo comune ed omogeneo di conoscenze e di riferimenti», sinonimo di quel sapere comune da Fortini sempre considerato l'obiettivo irrinunciabile di qualsiasi educazione.

• This essay aims to offer a quick overview of Franco Fortini as university professor (1971-1986) through the preparatory materials for his courses preserved in the Fortini Archive. I also analyze some articles in which the writer discusses issues related to teaching and other academic issues. Some of the recurring themes of Fortini's thought on education emerge in these writings, developed here specifically in relation to his reflection on the fate and pedagogical-political objectives of the university. The discourse on the University of Fortini "professor in Fieravecchia" takes place at a time far removed from the spirit of the Sixties and Seventies. In this radically changed situation, the immediate objective, humbler but not for this reason useless, is to start again from below, aiming to train, through the humanities, a new class of teachers, and citizens in general, «in view of a common and homogeneous base of knowledge and references», synonymous with that common knowledge by Fortini always considered the indispensable goal of any education.

Salvatore Spampinato, La scuola, il Vietnam e Brecht. L'*Abicì della guerra* di Renato Solmi e del Collettivo Cinema Militante

• Il contributo intende concentrarsi su una singolare traduzione italiana della *Kriegsfibel* di Bertolt Brecht: l'*Abicí della guerra* edita da Einaudi nel 1975 a cura di Renato Solmi e dal Collettivo Cinema Militante di Torino. Molto al di là di una semplice traduzione, la raccolta si presta ad essere considerata come una vera e propria opera derivata. Stilisticamente il metro delle quartine brechtiane viene totalmente stravolto e rielaborato in strofe di otto endecasillabi rimati che approfondiscono e rielaborano i contenuti dell'originale e ne rivoluzionano notevolmente il linguaggio e il registro. Questi aspetti letterari sono studiati considerandone la finalità: il libro, infatti, è presentato come testo di un film, nel contesto di una sperimentazione didattica nelle scuole medie e nei circoli culturali operai. Inoltre, nella traiettoria biografica dell'intellettuale marxista che la traduce e nella temperie storico-politica in cui prende forma, l'edizione risulta particolarmente interessante in quanto documento

di un'operazione artistico-intellettuale di riuso dell'opera brechtiana che, attraverso la dialettica tra fotografie di repertorio e versi, crea una straniante connessione tra la Seconda guerra mondiale e la coeva guerra in Vietnam.
• The paper intends to focus on a peculiar Italian translation of Bertolt Brecht's *Kriegsfibel*: *Abicí della guerra*, published by Einaudi in 1975 and edited by Renato Solmi and the Collettivo Cinema Militante di Torino. The collection can be considered a real derivative work, going far beyond a simple translation: stylistically, the meter of the Brechtian quatrains is totally modified into stanzas of eight rhymed hendecasyllables that rework the contents of the original poems and considerably revolutionize its language and register. These literary aspects are studied considering their aims: the book is presented in the form of a movie voice over, as part of a didactic experiment in middle schools and workers' cultural associations. Furthermore, in the biographical trajectory of the Marxist intellectual who translated it, and in the historical-political climate in which it takes shape, this edition is particularly interesting as a document of an artistic-intellectual operation of reuse of Brechtian works. This operation creates an estranging connection between the Second World War and the war in Vietnam, through the dialectic between archival photographs and verses.

Marco Gatto, La dialettica in aula. Le lezioni di filosofia di Renato Solmi
• L'articolo contiene una descrizione delle lezioni di filosofia redatte da Renato Solmi negli anni Ottanta per gli studenti del Liceo Cattaneo di Torino, oggi conservate presso il Centro di ricerca Franco Fortini di Siena. È inoltre indagato il rapporto tra questi testi e l'attività politica di Solmi in difesa della laicità nelle istituzioni scolastiche italiane.
• The article contains a report of the philosophical lectures prepared and written by Renato Solmi in the Eights of last century for Liceo Cattaneo students in Turin and now preserved at the Franco Fortini Research Center in Siena. The article show the link between these lectures and Solmi's political engagement for secularism in the Italian school.

Lorenzo Pallini, Franco Fortini insegnante. La fatica del concetto e la necessità del sapere comune. Intervista a Velio Abati
• In questa lunga intervista, confluita solo in piccola parte nel documentario *Franco Fortini - Memorie per dopo domani*, Velio Abati ripercorre la sua esperienza di allievo e amico di Fortini, aggiungendo a sua volta riflessioni sulla propria attività di insegnante e interrogandosi sulla possibilità di trasmettere, oggi, il messaggio fortiniano ai più giovani. Laureato in Lettere e Filosofia all'Università degli studi di Siena, Velio Abati ha insegnato per molti anni in una scuola superiore di Grosseto. Ha pubblicato volumi di poesia, narrativa, teatro, saggistica, collabora con varie riviste letterarie e ha curato la raccolta delle interviste a Franco Fortini, con il titolo *Un dialogo ininterrotto* (Bollati Boringhieri, 2003). Il suo ultimo libro si intitola *Fughe* (Manni, 2020).
• In this long interview, only partially included in the documentary *Franco Fortini - Memorie per dopo domani*, Velio Abati presents his experience as one of Franco Fortini's pupils and friends, together with some personal thoughts about his own activity as a teacher, questioning the possibility to pass on Fortini's message to young people nowadays. Graduate at the University of Siena (Studies in Literature and Philosophy), Velio Abati worked for many years as a high school teacher in Grosseto. He authored various volumes of poetry, narrative, theater and essays, is a contributor of several literary journals and edited Franco Fortini's collected interviews *Un dialogo ininter-*

rotto (Bollati Boringhieri, 2003). His last book is *Fughe* (Manni, 2020).

Massimiliano Fiorucci, La scuola popolare di don Roberto Sardelli

• Nel suo articolo l'autore si sofferma su una delle più significative esperienze di pedagogia popolare realizzate in Italia nel secondo Dopoguerra, la Scuola 725 di Roma, fondata da don Roberto Sardelli. La Scuola 725, situata tra le baracche dell'Acquedotto Felice abitate da famiglie di migranti provenienti dall'Abruzzo e dal Sud Italia, rappresenta ancora oggi un esempio concreto di risposta all'emarginazione. Fin da subito, infatti, la proposta pedagogica e didattica di don Roberto Sardelli apparve molto critica nei confronti delle attività della scuola pubblica che, nonostante tutte le spinte innovative e democratiche che la pervadevano, alla fine degli anni Sessanta continuava a discriminare e a riprodurre differenze socio-economiche e culturali. L'autore, inoltre, mostra come l'esperienza di Sardelli richiama da vicino la prassi di altri educatori contemporanei, come ad esempio don Lorenzo Milani e Paulo Freire.

• In his article, the author focuses on Scuola 725 in Rome, one of the most significant experiences of popular pedagogy carried out in Italy after World War II and founded by Father Roberto Sardelli. Scuola 725 was located among the shacks of Acquedotto Felice which were inhabited by families of migrants from Abruzzo and Southern Italy; today the School still is considered to be a concrete response to marginalization. Since the very beginning, Father Roberto Sardelli's pedagogical and didactic proposal was very critical of the activities of the Italian public school system of the late 1960s which, despite all the innovative and democratic impulses that pervaded it, continued to discriminate and reproduce socio-economic and cultural differences. The author also shows how Sardelli's experience closely resembles the practices of other contemporary educators, such as Father Lorenzo Milani and Paulo Freire.

Elisabetta Galgani, «Se la scuola non è migliore della società cosa ci sta a fare?». Intervista a Franco Lorenzoni

• Pubblicata nel 2018 sul mensile di Legambiente «La Nuova Ecologia», questa intervista viene qui riproposta integralmente per la prima volta in video. Una lunga e approfondita riflessione dell'autore del libro *I bambini pensano grande* su quello che la scuola dovrebbe essere e a cui aspirare. Maestro elementare a Giove, in Umbria, pedagogista e autore di numerosi testi dedicati all'insegnamento, Franco Lorenzoni si è formato presso il Movimento di cooperazione educativa negli anni Settanta. Nel 1980 ha fondato ad Amelia la Casa-laboratorio di Cenci, un centro di sperimentazione educativa e un modello tuttora attivo e molto seguito. Attualmente è membro del Comitato tecnico per il recupero dell'apprendimento, istituito dal ministro all'Istruzione Patrizio Bianchi. Il suo ultimo libro è *I bambini ci guardano* (Sellerio, 2019).

• Published in 2018 on Legambiente's monthly journal «La Nuova Ecologia», this interview is now shared for the first time in his full extension, as recorded. Franco Lorenzoni, author of the book *I bambini pensano grande,* offers here a long and deep reflection about what the schooling system schould be. Elementary school teacher, pedagogist, and writer of several volumes on teaching, he was part of the Movimento di cooperazione educativa during the Seventies. In 1980 he founded in Amelia the Cenci Casa-laboratorio, a center for educational experimentation that developed a model still active and reproduced by various institutions today. He is currently a member of the Technical Committee for Learning Recovery, set up by Minister of Education Patrizio Bianchi. His last book is *I bambini ci guardano* (Sellerio, 2019).

Velio Abati, Nella notte, forse un bramito

• Partendo dalla difficoltà attuale di uno sguardo teorico che dia ai dati empirici il loro significato storico e pedagogico, lo scritto richiama alcuni elementi dell'aggressione alla scolarizzazione di massa e della crescita dell'analfabetismo funzionale intervenuti con il dominio neoliberista. Vede nell'impoverimento della conoscenza, nell'aggressione ad altri aspetti dello stato sociale, nell'aumento delle diseguaglianze, nella distruzione ecologica e nella solitudine di ciascuno segni della perdita di egemonia capitalistica, sostituita dal dominio. Solo una nuova capacità di mettere in comune lotte e conoscenze permette di aprire al futuro. Nella notte, qualche bramito si leva.
• Based on the current difficulty of a theoretical view that gives empirical data their historical and pedagogical significance, the paper recalls some elements both of the attack on schooling of the masses and of the growth of functional illiteracy that occurred with the neoliberal domination. The signs of the loss of capitalist hegemony, replaced by domination, can be seen through the impoverishment of knowledge, the attack on other aspects of the welfare state, the increased inequality, the ecological destruction and the loneliness of each one. Only a new ability to share struggles and knowledge allows us to open to the future. In the night, some bellowing rises.

Emanuele Zinato, Modesta proposta per insegnare letteratura oggi

• L'intervento si propone di analizzare i concetti egemoni inerenti la didattica della letteratura e di smascherarne i presupposti ideologici; al contempo si tenterà di proporre – nel segno di una saldatura fra critica e didattica della letteratura – delle soluzione minime di mediazione in ambienti formativi (basate sul tema e sul frammento). A proposito dell'educazione alla lettura, le parole dominanti oggi sono *nuove tecnologie*, *storytelling*, *ibridazione*, *emozioni*. Intorno ad esse circolano alcuni assiomi ritenuti come assoluti, che vanno dunque decostruiti criticamente: le nuove tecnologie digitali avrebbero accelerato i processi di osmosi fra generi e media al punto tale che l'idea di Eco di cooperazione fra Autore e Lettore si radicalizza in quella di *interazione* o *ibridazione* fra enunciatori. Il Plot ha riguadagnato nella fruizione del testo assoluta centralità: al centro della riflessione sulla lettura vi è l'attenzione rivolta agli espedienti che avvincono i lettori al racconto. La finzione non è più considerata tratto tipico del testo letterario ma è esaltata in vari campi, dalla politica al marketing. L'assunzione critica di questi concetti sarà collaudata nella prassi: vale a dire nella costruzione di percorsi tematici e nella gestione di porzioni testuali brevi, praticabili e esperibili nei tempi stretti del lavoro in aula.
• The article tries to analyze the hegemonic concepts concerning teaching literature and to reveal their ideological assumptions; at the same time, it proposes – connecting criticism and didactics of literature – some basic solutions of mediation in educational environments (based on the theme and on the fragment). In terms of reading education, today the dominant words are *new technologies*, *storytelling*, *hybridization*, *emotions*. Around some axioms considered as absolute circulate, but they must be critically deconstructed: the idea that new digital technologies would have accelerated the processes of osmosis between genres and media, brought to the concept theorized by Eco of cooperation between Author and Reader which has been radicalized into the *interaction* or *hybridization* between enunciators. The Plot has regained absolute centrality in the use of the text: the debate on reading there put the attention on the expedients that engages readers to the story. Fiction is no longer considered a typical aspect of the literary text, but it has been emphasized in

various fields, from politics to marketing. The critical assumption of these concepts will be tested in praxis: in the construction of thematic paths and in the management of short textual portions, practicable in the short times of classroom work.

Donatello Santarone, Insegnare letteratura alle future maestre

• Lo studio della letteratura, il godimento estetico e conoscitivo che deriva dalla lettura di un testo letterario, la capacità di commuoversi di fronte al bello, sono beni in sé, presuppongono un atteggiamento disinteressato verso il sapere, nel tentativo di sollecitare lo sviluppo di una curiosità critica e creativa verso il mondo. Si studia per arricchire se stessi in quanto donne e uomini, cittadine e cittadini e insieme, anche, in quanto educatrici e educatori, maestre e maestri, formatrici e formatori. Anche perché è possibile costruire itinerari didattici innovativi e stimolanti per gli alunni solo se si conoscono a fondo gli autori che si vogliono utilizzare, solo se si penetra con consapevole profondità verticale nella ricchezza polisemica di un testo letterario. Come scrisse Italo Calvino a proposito dei classici della letteratura mondiale, «non si creda che i classici vanno letti perché "servono" a qualcosa. La sola ragione che si può addurre è che leggere i classici è meglio che non leggere i classici. E se qualcuno obietta che non val la pena di far tanta fatica, citerò Cioran [...]: "mentre veniva preparata la cicuta, Socrate stava imparando un'aria sul flauto. 'A cosa ti servirà' gli fu chiesto. 'A sapere quest'aria prima di morire'».

• The study of literature, its aesthetic and cognitive enjoyment, and the ability to be moved by beauty are assets in themselves; they presuppose a disinterested attitude towards "knowing," a prerequisite fact of reading, in an attempt to stimulate the development of a critical and creative curiosity towards the world. We study it to enrich ourselves as women, men and citizens and also as educators and teachers. We also study it because it is only possible to construct innovative and stimulating educational itineraries for the students if we know the authors we want to use in depth, only if we consciously penetrate the depth of the polysemic richness of a literary text. As Italo Calvino wrote about the classics of world literature, «do not believe that the classics ought to be read because they "serve any purpose". The only reason one can adduce is that reading the classics is better than not reading the classics. And if someone objects that it is not worth the effort, I will quote Cioran [...]: "while the hemlock was being prepared, Socrates was learning a tune on the flute. 'What good will it do you?' they asked, 'to learn this tune before dying'».

Giulio Iacoli, «I maestri olimpici sono soltanto nei libri scemi». La pedagogia antagonistica di Alfredo Rasori (*Piano di lavoro di un maestro*, 1978)

• Il saggio intende proporre ai lettori la figura solitaria del maestro parmigiano, in seguito direttore didattico, Alfredo Rasori (1932-2007), incentrando la riflessione sulla sua unica opera, il *Piano di lavoro di un maestro*, alla luce del più ampio contesto delle trasformazioni, in Italia, di cultura e società fra gli anni Sessanta e i Settanta. Al netto dei chiari debiti contratti con la rivoluzione pedagogica di un don Milani, e a dispetto di una pratica per più versi ortodossa della dottrina marxista, Rasori dà vita a una forma di scrittura personale e incisiva, come le due parti del libricino stanno a testimoniare. A seguire rispetto a una breve prosa narrativa («La conoscenza dell'ambiente»: una parola-*idolum*, quest'ultima, della pedagogia e degli amministratori locali dell'epoca), dedicata all'esperienza di insegnamento in un paesino dell'Appennino parmense, una più ampia serie di aforismi stabilisce il tono generale

della visione dei fatti educativi da parte dell'autore. Come tratti salienti della riflessione troviamo il ruolo fondamentale di gioco e sport nello sviluppo armonico del bambino; l'ironia persistente nei confronti dei presupposti dell'osservazione pedagogica; il costante porsi dalla parte degli umili.

• Introducing the isolate figure of Alfredo Rasori (1932-2007), a primary school teacher who eventually became headmaster in the city of Parma, the essay revolves around his sole published work, *Piano di lavoro di un maestro*, read in the wider context of Italian social and cultural transformations of the Sixties and the Seventies. Albeit indebted with the revolutionary pedagogy exerted by don Lorenzo Milani, and furthermore committed with a quasi-orthodox practice of Marxist theories, Rasori begets a personal, vivid form of writing, as reflected in the two parts of the booklet. Following a short narrative prose, focused on the growing consciousness of the "environment" (a keyword for both pedagogists and local administrators of the time) of a small village on the Apennines, a broader section consisting of aphorisms, sets the tone of Rasori's personal view on education. As its qualifying features, we find the insistence on the crucial role played by games and sports in the harmonic development of the child; the persistent use of irony towards the general assumptions of pedagogic observations; the constant intervention in favour of the underprivileged.

Marco Sabbatini, Letteratura e identità novecentesca nel sistema d'istruzione della Russia post-sovietica

• Il presente articolo è dedicato all'analisi dei principali cambiamenti che hanno interessato il programma scolastico di letteratura russa del Novecento, in base alle riforme ministeriali russe degli ultimi trenta anni. Da una parte si sottolinea la riabilitazione di molte opere e autori censurati in epoca sovietica, dall'altra emerge però una certa influenza ideologica conservatrice di stampo nazionalista, che tende a riformulare le linee guida e le liste di autori e opere adatti agli studenti. Un altro aspetto rilevante riguarda l'assenza nei programmi scolastici della letteratura russa contemporanea, a differenza di quanto proposto in epoca sovietica, con la letteratura realista socialista. La letteratura dissidente e di stampo liberale, frutto dell'esperienza non ufficiale sovietica, fa difficoltà ad essere riconosciuta come canonica e funzionale ai programmi scolastici, in quanto percepita in contrasto all'indirizzo ideologico conservatore della Russia di Putin.

• The article is devoted to the analysis of the main changes that have affected the twentieth-century Russian literature school program, under the Russian government reforms of the last thirty years. On the one hand, the rehabilitation of many works and authors censored in Soviet times is emphasized, but on the other hand, the nationalist influence tends to reformulate guidelines and lists of authors and works suitable for students. Another relevant aspect concerns the absence of contemporary Russian literature in the school curricula, in contrast to what was proposed in the Soviet era with socialist realism. The dissident and liberal literature grown during the unofficial Soviet experience finds difficult to be recognized as canonical and functional to school programs, since it contrasts with the conservative ideological orientation of Putin's power.

Massimiliano Tortora, Il secondo Novecento in quattro mosse: affidandosi a Calvino

• Da decenni si nota, non senza disappunto, come il "programma" di quinto anno non riesca a superare le colonne d'Ercole del modernismo: Svevo, Pirandello, Ungaretti

e Montale. Il secondo Novecento diventa terra incerta, in cui si accavallano autori disparati – da Moravia a Meneghello, eletto a nome di riferimento dal ministero – che però poi all'atto pratico non vengono affrontati in classe. In questo intervento anziché ragionare su chi si deve studiare prima dell'esame di maturità, si intende riflettere su cosa è bene conoscere. Limitando il campo di indagine alla narrativa, per il secondo Novecento, procedendo per ordine cronologico, quattro ci paiono gli snodi che meritano di essere affrontati: letteratura resistenziale, realismo speculativo (entrambi letti come continuazione di quel nuovo realismo o neorealismo avviato da *Gli indifferenti* di Moravia), sperimentalismo e postmoderno. Ebbene questi quattro momenti ci pare possano essere coperti da altrettanti brani di Calvino. Non si tratta di elevare Calvino all'autore del secondo Novecento (come Tasso e Ariosto lo sono per il Cinquecento), quanto di considerare Calvino l'autore didatticamente più efficace per studiare la seconda metà del XX secolo.

• For decades it has been noted, not without disappointment, how in the High Schools the literature program of the last year fails to overcome the borders of modernism: Svevo, Pirandello, Ungaretti and Montale. The second half of the twentieth century becomes a land of uncertainty, crowded by various authors – from Moravia to Meneghello, elected as a reference name by the Ministry – however, in practice, they are not approached in class. In this paper, instead of reflecting on who should be studied before the final exam ("maturità"), the author reflects on what it is essential to know. Restricting the field of investigation to the fiction of the twentieth century, proceeding in chronological order, four junctures deserve to be considered: "letteratura resistenziale", "realismo speculative" (both read as a continuation of the new realism or neorealism initiated by Moravia's *Gli indifferenti*), "sperimentalismo" and postmodernism. It seems that these four moments can be represented by as many Calvino's texts. It is not a matter of elevating Calvino to be the main author of the second half of the twentieth century (as Tasso and Ariosto are for the sixteenth century), but rather than that, the purpose is to consider Calvino the most effective author for the didactic approach to Italian literature of the second half of the century.

Tiziana de Rogatis, Global novel, realismo traumatico e fenomenologia dell'educazione scolastica nell'*Amica geniale* di Elena Ferrante

• La quadrilogia di Elena Ferrante si inscrive nel global novel, un vasto campo di narrazioni transnazionali accomunate, tra l'altro, da un riuso originale del realismo romanzesco. Le poetiche ottocentesche orientate verso la rappresentazione di una totalità riemergono infatti nel mondo multiculturale contemporaneo in modo inedito. Attraverso una dilatazione genealogica e spaziale, la trama del global novel riesce a raccontare la coesistenza sincronica di identità, culture e temporalità spesso reciprocamente estranee, e chiamate tuttavia a convivere in un contesto sociale sempre più segnato da disuguaglianze. Il «realismo traumatico» (Foster) e «planetario» (Ganguly) del global novel racconta il mondo dalla prospettiva della fine del mondo. Con la quadrilogia, Ferrante ha intercettato uno dei tratti di questa età del trauma e cioè un nuovo «primordialismo» (Appadurai), che ha tra i suoi nuclei centrali la guerra globale contro le donne. Si tratta di una delle tante cicliche forme di «backlash» (Faludi) che la modernità ha mosso contro l'emancipazione femminile che, per altri versi, è stata proprio la modernità ad avviare. Ferrante ha intercettato questa restaurazione patriarcale raccontandola nell'*Amica geniale* attraverso un'allegoria del tempo, non a caso localizzato proprio a partire da un altro backlash misogino, quegli

anni Cinquanta-Sessanta, definiti e studiati da Friedan come gli anni della *Feminine Mystique*. Questo saggio vuole dimostrare che, nella quadrilogia, la sopravvivenza delle due protagoniste al trauma della modernità primordialista è rappresentata attraverso una fenomenologia dell'educazione. Il saggio si concentrerà in particolare sulla parabola della vicenda di Elena. La sua formazione ci consente di delineare una fenomenologia ambivalente, dal momento che la sua educazione le consente un salto di classe oggettivo ma si traduce anche in una «pratica» (Bourdieu) di impostura e mascheramento che soffoca la sua creatività.

• Elena Ferrante's quadrilogy is part of the global novel, a vast field of transnational narratives united, among other things, by an original reuse of fictional realism. The nineteenth-century poetics oriented towards the representation of a totality re-emerge in fact in the contemporary multicultural world in an unprecedented way. Through a genealogical and spatial expansion, the plot of the global novel manages to tell the synchronic coexistence of identities, cultures and temporalities that are often mutually foreign, and yet called to coexist in a social context increasingly marked by inequalities. The «planetary» (Ganguly) and «traumatic realism» (Foster) of the global novel tells the world from the perspective of the end of the world. With the quadrilogy, Ferrante has intercepted one of the traits of this age of trauma, namely a new «primordialism» (Appadurai), which has among its central cores the global war against women. This is one of the many cyclical forms of «backlash» (Faludi) that modernity has moved against the emancipation of women that, in other ways, modernity itself initiated. Ferrante has intercepted this patriarchal restoration, recounting it in *My brilliant friend* cycle through an allegory of time, not surprisingly located starting from another misogynist backlash, those fifties-sixties, defined and studied by Friedan as the years of the Feminine Mystique. This essay aims to demonstrate that, in the quadrilogy, the survival of the two protagonists from the trauma of primordialist modernity is represented through a phenomenology of education. The essay will focus in particular on the parable of Elena's story. Her education allows us to delineate an ambivalent phenomenology, since her education allows her an objective class leap but also forces her creativity into a «practice» (Bourdieu) of imposture and masking.

Gian Luca Picconi, Disambientare Foucault. Celati e la scuola

• Sono numerose, all'interno dell'opera di Celati, le narrazioni dedicate alla scuola, soprattutto nella prima parte della sua carriera di autore, quella risalente agli anni Settanta e Ottanta, da La banda dei sospiri a Vite di pascolanti. In questa fase, in cui si rileva il debito contratto dall'autore con il pensiero di Foucault e Deleuze, la scuola viene rappresentata da Celati come un'istituzione concentrazionaria, un campo in cui la governamentalità si esplica sugli individui con infiniti e continui tentativi di assoggettamento. Ma quello che si rivela più interessante, nella visione di Celati della scuola, è che all'interno di questa istituzione i soggetti, e tra questi in particolare gli alunni, come mossi da una sorta di intelletto possibile (in controtendenza rispetto a quanto esige il general intellect), sembrano continuamente cercare e trovare strade, attraverso tattiche molecolari di vario tipo, per sottrarsi alle forme di assoggettamento e alienazione a cui sembrerebbero destinati dalla macchina di costrizione del biopotere. In questo modo, i personaggi di alunni di Celati asintoticamente deviano di continuo dalle traiettorie che il biopotere cerca loro di imporre, in una economia della dépense e del désœuvrement, trasformandosi negli agenti di un controinsegnamento liberatorio in tanto in quanto e soprattutto se fallimentare.

• In Celati's oeuvre, a number of works are dedicated to the theme of school. This is especially true by looking at Celati's production of the seventies and the eighties, from La banda dei sospiri to Vite di pascolanti. In these years, in which it is possible to observe a certain influence of Foucault and Deleuze, Celati portrays school as a concentrationary institution, as a field in which governmentality is imposed to individuals through repeated attempts of subjection. What appears relevant is that in Celati's vision of school, all individuals, and pupils in particular, seem to be driven by sort of an averroistic possible intellect (as opposed to the general intellect), and experiment molecular tactics of various kinds to escape the forms of subjection and alienation which they seem to be destined to. In this way, Celati's characters asymptotically deviate from the trajectories that biopower seeks to impose upon them, through an economy of dépense and désoeuvrement, thus becoming the agents of both a failing and liberating counterpower, based on alternatives ways of teaching and learning.

Sebastiano Dorich, «Con l'orrenda minuzia di chi si sveglia o muore». Volontà di capire e tema della morte in Giovanni Raboni

• Il saggio propone un'indagine tematica e linguistica delle prime tre raccolte di Giovanni Raboni, volta a evidenziare come i soggetti poetici ivi rappresentati siano spesso caratterizzati da una forte volontà di capire e razionalizzare la realtà con la quale si rapportano. Attraverso l'analisi di alcuni testi dove il tema della morte della madre dell'autore viene affrontato utilizzando termini tratti dal gergo della contabilità, si nota come gli elementi precisi e razionalizzanti, "spie" linguistiche e tematiche della volontà di capire, si associno frequentemente a riferimenti mortuari. Infine, partendo da alcune osservazioni di Vittorio Sereni, si propone un'ultima ipotesi: che i tentativi di comprensione della realtà intrapresi da questi testi siano da far risalire proprio al sentimento della propria finitezza, alla volontà di opporre un ordine razionale all'irrazionalità e incontrollabilità della morte.

• This essay offers a thematic and linguistic analysis of the first three books by the twentieth-century Italian poet Giovanni Raboni, meant to show how the poetic subjects presented in these poetry collections often feature a strong will to understand and rationalise the reality they face. Subsequently, it is pointed out that mortuary references often accompany the linguistic and thematic signs of the will to understand, as it results from the study of some texts where the theme of the author's mother's death is covered using the jargon of accounting. In conclusion, taking into consideration some opinions expressed by Vittorio Sereni, a last hypothesis is formulated: that the attempts towards the comprehension of reality undertaken by these texts have to be correlated precisely to the awareness of one's finitude, to the will to oppose a rational order to the irrationality and uncontrollability of death.

Cesare Pomarici, «Nient'altro se non l'asfalto e l'immensità». Ripetizione e continuità nella Divina mimesis di Pasolini

• Il presente articolo, dedicato alla *Divina mimesis* di Pasolini, studia il tema dell'*Inferno* dantesco come un dispositivo di rappresentazione che interseca la dimensione infernale dell'opera pasoliniana con quella delle *Lettere dal carcere* di Gramsci e delle *Città invisibili* di Calvino. Il quadro complessivo – che emerge dal confronto e dall'analisi dei singoli testi – è quello di un *Inferno* contemporaneo dotato di una duplice valenza figurale: da un lato quella autoreferenziale di metafora dell'isolamento dell'autore all'interno della società a lui coeva (effetto Gramsci), dall'altro quella di

immagine caricaturale, e polemica, delle forme di degrado urbano caratteristiche dell'Italia della fine del boom economico (effetto Calvino).
• This essay, focused on Pasolini's *Divina mimesis*, analyzes the topic of Dante's *Inferno* as a representation device which connects the infernal dimension of Pasolini's work with Gramsci's *Lettere dal carcere* and Calvino's *Città invisibili*. The final setting – which emerges from the comparison and the analysis of each text – is the idea of a contemporary Inferno provided with a double figural meaning. The first one is a metaphor of author's isolation inside the coeval society. The second one is a polemic caricature of the main forms of urban decay, typical of Italy historical conditions after economic boom.

Andrea Bongiorno, Traducendo e rifacendo Orazio. Percorsi oraziani nella scrittura di Fortini
• Nell'articolo si esaminano le diverse maniere con cui Fortini rielabora alcuni testi del poeta latino Orazio. Si stabiliscono le coordinate teoriche di Fortini, nello specifico la contrapposizione fra «traduzioni» e «rifacimenti». Si esaminano quindi le traduzioni, constatando che pur nel rispetto semantico il poeta non rinuncia a rimodulare la sintassi secondo il proprio stile. Si analizzano in seguito vari rifacimenti oraziani, mettendo in luce due modalità di riscrittura. Si tratta, dapprima, di un influsso tematico-testuale (rielaborazione di un tema e di una citazione) e successivamente, a partire dagli anni Settanta, di un influsso linguistico-formale (ripresa di un modello formale o testuale, del tutto stravolto nei contenuti). Si conclude osservando che le vere e proprie traduzioni si pongono lungo l'asse della linea di riscrittura tematico-testuale, mentre l'ultimo e più sperimentalistico dei rifacimenti (traduzione omofonica), può essere interpretato come esasperazione parossistica della riscrittura linguistico-formale.
• The article analyses the different ways in which Fortini deals with Horace's poems. Firstly, the analysis focuses on Fortini's essays and his distinction between «translation» and «rewriting». In his translations, a strong respect for the semantic content emerges. Nevertheless, Fortini innovates syntactic forms to preserve his own style. In his rewritings, Two modes are identified: a thematic-textual influence in his first works (Fortini reworks Horace's themes and quotes) and a linguistic-formal influence since the 1970s (Fortini's reworks Horace's formal models with new contents). In conclusion, the essay affirms that Fortini's translations can be placed on the thematic-textual axis. On the contrary, his most experimental rewriting (a homophonic translation) coincides with a paroxysmal exasperation of the linguistic-formal axis.

Alessandro La Monica, Lettura della poesia Foglio di via (con un manoscritto inedito)
• L'articolo è un'analisi della poesia fortiniana *Foglio di via* condotta attraverso la ricostruzione del contesto storico in cui vide la luce, l'esilio svizzero del suo autore nel 1943-45. L'interpretazione si serve del confronto con altri scritti coevi di Fortini, come la prosa autobiografica *La guerra a Milano. Estate 1943*, la cui progettata traduzione in tedesco fu bloccata dalla censura elvetica in quanto opera di un internato politico. Il saggio menziona anche due testimoni precedenti la stampa per Einaudi (1946): un manoscritto autografo (agosto 1944) donato al germanista Arnold Künzli, allora amico di Fortini, e la pubblicazione nel giornale svizzero «Libera stampa», testimoni non censiti dalla recente edizione critica di *Foglio di via*.

• The article is an analysis of Fortini's poem *Foglio di via* and a description of its historical context: the swiss exile of the author in the years 1943-45. The essay compares the poem with other contemporary works of Fortini, such as the autobiographical prose *La guerra a Milano. Estate 1943*, whose German translation was blocked by the swiss censorship as it was a political internee's work. The article also mentions two documents prior to the volume published by Einaudi in 1946: a manuscript (August 1944) given to the swiss scholar and Fortini's friend Arnold Künzli, and a issue in the swiss newspaper «Libera stampa», not considered in the recent critical edition of *Foglio di via*.

Francesco Diaco, Inediti fortiniani sulla Cina

• L'intervento propone la trascrizione e l'annotazione di alcuni materiali inediti – o poco noti e difficilmente reperibili – che testimoniano il lungo interesse di Fortini per la Cina. Si tratta, certo, di un'attenzione che si giovò molto spesso della preziosa consulenza di Edoarda Masi, a cui viene infatti dedicata una poesia. Tuttavia, lo stesso Fortini – in virtù di una curiosità che investiva non solo l'ambito artistico-letterario e culturale, ma anche quello propriamente politico – arrivò a svolgere un importante ruolo di mediazione tra universo cinese e mondo italiano, come dimostrato dai suoi numerosi pareri editoriali qui riportati.
• The author of this article transcribes and annotates several of Fortini's unpublished (or little-known) writings that testify to his long interest in China. Fortini's critical engagement with this country often benefited from the precious advice of Edoarda Masi, to whom he dedicated a poem. However, Fortini himself – who was committed to studying both the artistic, literary and cultural sphere, and the political one – played an important role of mediation between the Chinese world and Italy, as demonstrated by his numerous editorial reviews here reported.

Donatello Santarone, Lo straniero benevolo. Su alcune poesie "cinesi" di Fortini

• L'articolo commenta quattro poesie di Franco Fortini che richiamano la Cina sia in forma allegorica che in forma esplicitamente referenziale. I quattro testi – *Giardino d'estate, Pechino*; *Dalla Cina*; *Lo straniero benevolo*; *Editto contro i cantastorie* – testimoniano il grande interesse che Fortini ha avuto tutta la vita per l'esperienza della rivoluzione socialista cinese, per la figura di Mao Zedong, per l'opera dello scrittore Lu Xun.
• The author of this article transcribes and annotates several of Fortini's unpublished (or little-known) writings that testify to his long interest in China. Fortini's critical engagement with this country often benefited from the precious advice of Edoarda Masi, to whom he dedicated a poem. However, Fortini himself – who was committed to studying both the artistic, literary and cultural sphere, and the political one – played an important role of mediation between the Chinese world and Italy, as demonstrated by his numerous editorial reviews here reported.

2021
GENNAIO GIUGNO

Scuola, la posta in gioco
Giuseppe Aragno • Chiara Meta • Massimo Baldacci • Andrea Cavazzini • Andreu Termes • Marc Barbeta-Viñas • Marcel Pagès • Lucia Donat Cattin • Cristiano Corsini • Lorenzo Varaldo • Michele Capasso • Lorenzo Tommasini • Chiara Trebaiocchi • Salvatore Spampinato • Marco Gatto • Lorenzo Pallini • Massimiliano Fiorucci • Elisabetta Galgani • Velio Abati • Emanuele Zinato • Donatello Santarone • Giulio Iacoli • Marco Sabbatini • Massimiliano Tortora • Tiziana de Rogatis • Gian Luca Picconi

scrittura/lettura/ascolto
Sebastiano Dorich • Cesare Pomarici

fortiniana
Andrea Bongiorno • Alessandro La Monica • Francesco Diaco • Donatello Santarone