

# edit

## Compleanni

GIUSEPPE PONTREMOLI



Come tutti ben sanno, molte sono le cose ridicolmente patetiche e pateticamente ridicole la cui vista si è costretti a subire. Tra queste, gli adulti che bamboleggiano, che fanno i ragazzini, adolescenti di trenta e quaranta e cinquanta e più anni, desolanti figuri che dietro il cerone giovanottesco sgambettano e cinguettano. Bisognerebbe metter loro da qualche parte il pannolino o il bavaglio(n)no, magari servendosi di quel grande romanzo che è *Ferdydurke* di Witold Gombrowicz (del 1937; pubblicato da Einaudi nel 1961 e da Feltrinelli nel 1991): la storia di un uomo che una mattina si trova riprecipitato in una classe di scuola, circondato da un mucchio di altrettali rimbambi(n)ti.

E così il primo impulso, sentendo tanto parlare dei cinquant'anni del Giovane Holden, è quello di tenermene alla larga. Fortunatamente si tratta dei cinquant'anni di *The Catcher in the Rye*, *Il giovane Holden*, il libro, e non già del suo protagonista Holden Caulfield, il quale peraltro dovrebbe averne ormai almeno sessantasette, se già ne aveva diciassette quando il libro apparve, appunto nel 1951.

*Il giovane Holden* è un bel libro, un libro importante, anche, e fa piacere che ancora venga letto, anche se a me non è mai sembrato quel libro sconvolgente che molti dipingono. Proviene indubbiamente da Mark Twain e, pur operando una notevole confusione tra Tom Sawyer e Huckleberry Finn, delinea un protagonista che di quei due indimenticabili personaggi è parente stretto. Quel che a Holden manca, però, per eguagliarli e magari andare oltre loro, è un sovrappiù archetipico e poetico che essi invece hanno in abbondanza, e soprattutto Huck. Inoltre, proprio in quegli stessi anni, e finanche in quel medesimo 1951, sempre da quelle parti, nascevano o venivano concepiti altri libri composti di ingredienti fortemente analoghi. E non mi riferisco tanto al decisamente inferiore *Sulla strada* di Jack Keruac (pubblicato nel 1957, ma scritto proprio nel 1951), quanto piuttosto a *Le avventure di Augie March* (del 1953) di Saul Bellow e ancor più al magnifico *La veglia all'alba* (1951) di James Agee. Giovani, adolescenti, ragazzi, alle prese con se stessi e con il proprio stare nel vasto mondo, alle prese con l'ipocrisia, la sofferenza, il male, la morte; alle prese con le dinamiche di illusione e disillusione, utopia e disincanto, innocenza e ferocia, silenzio e rabbia, dono e calcolo, ribellione e regressione; alle prese con la propria storia — nonché con la Storia. Alle prese con il raccapriccio del sordo ronzare dell'età adulta, un concitato girare a vuoto e nel vuoto, e il cui unico pieno sembrerebbe essere la mortificazione delle sensibilità. Alle prese con le proprie ineludibili domande. «Chi diavolo sono... chi sono, in nome di Dio», diceva James Agee in un altro suo libro straordinario, *Sia lode ora a uomini di fama* (del 1941, pubblicato dal Saggiatore nel 1994).

Purtroppo, nel caso di Agee si può festeggiare il compleanno dei soli libri, essendo lui stato fermato per sempre nel 1955 a bordo di un taxi, nella viva maturità dei suoi quarantasei anni, da un infarto. Nel caso del *Giovane Holden* si possono invece ancora fare festeggiamenti anche al suo ottantaduenne papà, Jerome David Salinger, al quale augurerei soprattutto di riuscire a ottenere di essere lasciato in pace e rispettato nel proprio desiderio di rimanere appartato, nonché di essere considerato per avere scritto non soltanto *Il giovane Holden* ma anche altre cose, ben più preziose. Sì, non stravedo per Salinger, ma i *Nove racconti* (Einaudi) sono molto belli, specialmente *Un giorno ideale per i pescibanana* e il personaggio che racconta ai ragazzini le avventure de *L'uomo ghignante*. E poi Salinger ha il merito enorme di avere scritto una frase che bisognerebbe scolpire all'entrata di ogni scuola: «Non capisco che senso abbia sapere così tante cose ed essere bravi e brillanti come pochi se poi non si è felici». L'ha scritta in un altro suo libro, *Alzate l'architave, carpentieri* (Einaudi), la cui epigrafe canta così: «Se in tutto il mondo è rimasto ancora un lettore che legga per il gusto di leggere — o che comunque dopo aver letto se ne vada per i fatti suoi — gli chiedo o le chiedo, con indicibile affetto e gratitudine, di dividere la dedica di questo libro in quattro parti con mia moglie e i miei bambini». Grazie. E buona fortuna. ●



# pre

## Sgradevole confrontation

VITO MELONI

**Il 9 aprile il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione ha votato un documento che in sostanza chiede il blocco *sine die* della riforma. I lavori si sono avviati in un clima piuttosto teso e con qualche scaramuccia su questioni procedurali. Di fatto non c'è stata discussione**

e

PAGINA

2



Gli unici interventi sono stati di componenti Cgil e Cidi. Al momento del voto la delegazione Cgil-Cidi ha dichiarato l'abbandono della seduta; la conseguente richiesta di verifica del numero legale è stata giudicata improponibile dalla presidenza perché si era già in fase di votazione (in verità si stavano facendo le dichiarazioni di voto).

Cisl e Snals si sono coalizzati determinando le condizioni del risultato. Per la Cisl il dissenso era più legato alla non condivisione di un impianto pedagogico in contraddizione con i propri modelli culturali; per lo Snals quella sui cicli è diventata la battaglia di identità su cui il nuovo gruppo dirigente vuole caratterizzarsi. Per tutti e due pesano le necessità di ridislocazione rispetto al quadro politico: in ogni caso si candidano a rappresentare il disagio che nelle scuole c'è ed è forte.



La Cgil esce da questa vicenda sconfitta ed isolata. Panini ha insistito sull'illegittimità della votazione. È una posizione che non fa i conti con il fatto che, anche se con qualche forzatura procedurale, il documento votato rappresenta l'orientamento della maggioranza del Consiglio; inoltre è incomprensibile l'affermazione che il Cnpi non avrebbe titolo a chiedere sospensioni essendo il ministro obbligato dalle risoluzioni parlamentari: sarebbe una sorta di sovranità limitata che lo ridurrebbe a un ruolo di mera consulenza tecnica. La verità è che la Cgil paga oggi gli errori di gestione della fase

precedente in cui si è sostanzialmente spesa in un sostegno "a prescindere" all'iniziativa del ministro. Quella che oggi va in crisi è una impostazione "monoculturale" della riforma che ha impedito lo sviluppo di una discussione di largo respiro su cosa si deve insegnare e come, puntando tutto sullo scambio politico tra cicli e legge di parità.

Personalmente ho vissuto questa vicenda con profondo disagio. In tutte le fasi precedenti ho mantenuto una posizione critica, in autonomia da quella della Cgil. Ma è apparso subito evidente che la logica di *confrontation* avrebbe com-

presso lo spazio di chi non voleva sottostare al *o di qua, o di là*. Alla fine ho ritenuto di condividere il destino della Cgil. In questi casi capita di interrogarsi sulle proprie coerenze, ma confesso che non so darmi risposte convincenti. ●

Che ci importa della scuola?

Presentazione di *écoles* con

Domenico Starnone

Milano

10 maggio  
ore 20.30

Libreria Tikkun  
via Montevideo 9

# Una classica proposta di riqualificazione

PAOLO CHIAPPE

## Un documento sull'architettura della scuola, sui curricoli dei vari cicli, sulle singole materie d'insegnamento, controcorrente rispetto al pensiero unico e all'aziendalismo sia del centrosinistra che delle destre

▼  
La Fondazione Nova Spes (promotrice), il Centro Studi Gilda, il Progetto per la rivalutazione dell'insegnamento e dello studio del mondo antico (Prisma), l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici firmano un documento globale alternativo alle riforme del centrosinistra, la *Proposta di riqualificazione del sistema scolastico*. Tra gli estensori: Giulio Ferroni, Antonio La Penna, Lucio Russo, Stefano Zamagni. Vi convergono "gentiliani", "conservatori di sinistra", "riformisti moderati" (etichette semplificanti) convinti che la ristrutturazione di Berlinguer, Vertecchi, Maragliano e De Mauro "americannizzi" e distrugga il meglio della tradizione italiana, da attualizzare invece con la fusione tra liceo classico e scientifico. Il punto di partenza di questo pensiero sta nella difesa della tradizione liceale già presente per esempio anche se in forma molto meno articolata nel manifesto dei "161 intellettuali contro il liceo supermarket" del 1991 (allora la bandiera era la difesa della lettura obbligatoria dei *Promessi Sposi* e il grido d'allarme contro il presunto iperspecialismo contemporaneista). La base critica di una parte di questo raggruppamento per alcuni aspetti è poi affine, oggi, a quelle di Massimo Bontempelli e della rivista *Koinè* (v. *écoles* n. 81/2000, "Filosofi in movimento"), c'è la convinzione cioè che la sinistra tecnocratica di governo sia il migliore veicolo del neoliberalismo, per cui essere "conservatori" può essere ormai il vero modo di essere anticapitalisti.

### Selezione orientativa

La *Proposta* prende le mosse dalla riforma Gentile ma per precisarne subito la improponibilità nel quadro della scuola di massa. Proverò ora a sintetizzare alcune idee-base del

testo. Le riforme Berlinguer-De Mauro aprono la strada alla pura socializzazione e sono subalterne al sistema economico e alle tecnologie, al tentativo di trasformare il nostro paese in un mercato anonimo di prodotti internazionali. Affermano la centralità della conoscenza, però danno luogo ad un sistema (moduli, crediti, competenze) che di fatto abbassa il livello culturale. La loro pretesa di introdurre le "ultime novità" è insensata perché esse sarebbero quasi obsolete nel momento in cui trovassero una collocazione nei programmi; ed è inutile perché il "nuovo" richiede la conoscenza di ciò che lo ha preceduto. Il sistema configurato è dettagliatamente prescrittivo, il modulo è malamente inteso e applicato come metodo universale. Il linguaggio delle immagini è privilegiato rispetto a quello verbale (ma è proprio vero questo?). L'ampia porzione del monte ore riservata ai singoli istituti frammenta il patrimonio culturale comune. Il nucleo profondo minacciato dalle riforme attuali è definito con due termini che erano presenti soprattutto nel libro di Lucio Russo *Segnata e bastoncini*: metodo dimostrativo e argomentazione razionale. Più del *saper fare* è il *saper essere* che mette l'individuo in grado di orientarsi nel mon-

do attuale. L'identità della scuola è quella del *luogo delle conoscenze*, il sistema scuola confina sì con altri sistemi: economico, sociale e politico, familiare, ma non deve essere subordinato ad alcuno né cadere nella tentazione di assumere un ruolo di supplenza. La dispersione si combatte affermando accanto al diritto allo studio il dovere di studiare. La scuola deve educare alla responsabilità e perciò distinguersi dalla società consumistica che blandisce i giovani in quanto possibili clienti. Lo studente, reso consapevole delle proprie capacità e inclinazioni e non illuso con la semplificazione estrema dei percorsi di studio, va messo di fronte fin dall'inizio della secondaria a itinerari ben definiti, o per lo studio teorico o per la formazione professionale o per la formazione artistica. Lo studio teorico sarà presente in tutte le aree, con approcci diversi a cui corrispondono sistemi distinti ma di equivalenti possibilità educative e di istruzione. Fermo restando però il criterio di *selezione orientativa* (offerta di curricoli calibrati su livelli diversi di complessità, anche se i diversi livelli non coincidono con le "aree" e sono comunque definiti, a quanto pare, materia per materia). In ogni caso non è compito della scuola né dell'università

fornire conoscenze immediatamente spendibili nel mercato. Dare flessibilità al sistema significa individuare profili relativamente "stabili" di conoscenze per preparare persone in grado di adattarsi alle mutevoli esigenze future. Contro l'«imperialismo della didattica», si afferma che l'opportuno potenziamento della capacità di apprendere non significa che quest'ultima sia di per sé l'obiettivo, l'obiettivo è nella formazione disciplinare. Il sistema scolastico pubblico così potrà continuare ad essere anche il luogo di selezione della futura classe dirigente, «contro ogni malinteso democraticismo».

### Selezione sociale

È questa una risposta abbastanza definita alla questione di come rimotivare i giovani allo studio e un modo per riaffermare il ruolo della scuola pubblica. Il rischio è di riproporre la selezione sociale attraverso la canalizzazione, di illudersi di "saltare" la critica delle tradizioni scolastica (con la sua impostazione eurocentrica, maschile, antiambientale e intellettualistica) o anche semplicemente la messa in discussione dei vari canoni disciplinari, e soprattutto di tornare a considerare le/i giovani come vasi da riempire. Ma è importante confrontarsi con queste posizioni che esprimono una visione alta della razionalità e della scuola, controcorrente rispetto al pensiero unico e all'aziendalismo sia del centrosinistra che delle destre. Essendo comunque impossibile riassumere tutti i contenuti di questo ricchissimo documento (molto influenzato peraltro dalla personalità dei singoli estensori) rinvio al testo integrale che potete trovare sul sito di *écoles*: [www.scuolacomo.com/écoles](http://www.scuolacomo.com/écoles). ●



Andando oltre la facile speculazione politica, o i facili collegamenti con i provvedimenti fascisti dopo le cosiddette "leggi razziali", la questione vera che si pone è la seguente: nascere in un determinato luogo presuppone o dà una qualche forma di diritto naturale? E questa questione s'accompagna ad un altro interrogativo: in che modo il sentire e l'identità di ognuno è determinata a partire dal luogo? Affronterò il problema a partire dal mio caso personale e chiedo venia per questo. Sono nato a Vallelonga, un piccolo paese in provincia di Vibo Valentia, e sono emigrato alla splendida età di un anno a Torino, ovviamente accompagnato dai miei genitori. Se aggiungiamo le corrispondenti regioni, Calabria e Piemonte, entità inesistenti come Terronia e Padania, il suolo patrio, l'Italia, un contesto in formazione come l'Unione Europea e un più "astratto" luogo come il Mondo, mi domando: qual è la mia identità?

La risposta non è univoca. Mi sento valleslonghese, ma mi rendo conto che ciò non mi dà nessuna caratteristica determinante o particolare, *ognuno può sentirsi parte del luogo in cui è casualmente nato*. Mi sento torinese, in altre parole la maggior parte della mia attuale esistenza è determinata da un vissuto, di oltre quarant'anni, e da un lavoro che svolgo in questa città. Questa situazione, per quanto importante, ha anch'essa un'origine più o meno casuale, quella dettata dai flussi migratori degli anni Cinquanta che hanno portato mio padre a Torino, la città della Fiat. E comunque non mi sento caratterizzato da qualche fondamentale differenza rispetto al vissuto, e ai lavori, di tanti altri cittadini e lavoratori di questa, come di tante altre, città. Mi sento un calabrese e non mi sento un piemontese, cioè un meridionale e non un settentrionale, ma per scelta culturale e per sentimento, per stare dalla parte incerta del dubbio e della distanza, *per sentirsi sempre in un altro luogo*.

Poi Terronia come il Sud, ma questa è una questione storica, sociale e politica, posta dal

## Il luogo

T. G.

Tra Piemonte e Lombardia, i volantini della Lega Nord continuano a dire: «*via gli insegnanti meridionali dalle scuole della Padania*». O comunque *via qualcuno da qualcosa che è in quel luogo*. Riflessioni di un insegnante meridionale a Torino

Nord e riproposta dai "padani", e niente di più, direttamente non mi appartiene. L'Italia è termine anch'esso storico, dal 1861, per ora ancora necessaria e poi chissà. L'Unione Europea appare come il destino prossimo, anche se ancora incerto e poco definito. Nel Sessantotto ci dicevamo cittadini del mondo: e oggi?

Ora, all'opposto del mio caso, pensiamo ad una persona che è nata, come tutti, *casualmente in un certo luogo*, e lì è cresciuta, lì ha messo su famiglia, lì vive e lavora. Si capisce facilmente come costui si possa convincere che quel luogo gli appartenga e da sempre. Si capisce come la sua identità corrisponda a quel preciso territorio, ben delimitato da precisi confini di lingua, di pelle, di religione, di vincoli familiari, d'interessi economici e di spazi geografici. Adesso, proviamo ad immaginare di avere il potere di cambiare le condizioni di questa persona, facciamogli perdere il lavoro, la famiglia, l'orientamento, ed ancora facciamogli scoprire che tutto intorno a lui è diverso, che niente è più la stessa cosa. È chiaro che quella persona diventa uno *straniero in quel luogo*, il suo luogo non è più suo, anzi lui non è più niente, e per non morire presto comprenderà che dovrà, se può, ricominciare oppure andarsene. Ricominciare, cioè ricostruire faticosamente un tessuto di relazioni so-

ciali con quella gente, o andare alla ricerca della comunità perduta (o almeno emigrare in cerca di un lavoro), andare quindi verso il suo esodo.

A questo punto penso sia chiaro che *il luogo in sé non determina nulla*, nascere in un certo luogo come in qualsiasi altro luogo non fonda nessun diritto, più o meno naturalmente presunto. Affermare il contrario significa porre le basi per una deriva razzista della comunità che, chiudendosi sempre

più, sarà costretta a fare degli altri, anche i più vicini, degli stranieri da scacciare, prima o poi, dal paese-nazione-interesse.

Naturalmente lo stesso discorso vale se le differenze radicali sono poste, invece che dal luogo di nascita, dal sangue come purezza o dalla pelle come colore: sempre di razzismo si tratta!

Allora il luogo non conta? *Quel che conta è ciò che quel luogo è per me*, per la memoria che vi riconosco, per le relazioni che vi costruisco, per le storie e le emozioni che sento attaccate alle cose, alle pietre, alla piazza, alle case. Qualcuno, se è qualcosa, non è nulla di più delle relazioni sociali che in un luogo e in un certo tempo è riuscito a stabilire o ha almeno desiderato di realizzare. *Ognuno ha la sua Vallelonga da qualche parte che è parte di sé e che vale quanto questo luogo per me*.

L'identità quindi corrisponde a tutti i luoghi concreti o astratti che si frequentano, volenti o nolenti, perché è in quel modo che si è, non per i luoghi ma per tutto quello che ci gira dentro e intorno. E ognuno deve avere la possibilità di entrare ed uscire da qualsiasi luogo. ●

## SVALUTESCION

CORSIVO

*Comunque vada il prossimo 13 maggio, bisognerà cominciare a riflettere su un metodo "educativo" di valutazione degli insegnanti.*

*Alla prima ce la siamo scampata, col mega sciopero che ha fatto passare la categoria intera per conservatrice: l'opinione pubblica mica ha capito che questo mestiere non è del tipo "barrare re la casella"... e d'altronde, qualcuno ha fatto controproposte al quizzone?*

*Il silenzio attuale non deve affatto rasserenarci. Di certo, da qualche parte c'è una commissione o un movimento di pensiero che elucubra, ed al momento (meno) opportuno esternerà.*

*Quindi, piuttosto che dover rischiare show nozionistici con pubblico avvezzo alle scartoffie — invece che a cuori e menti — stiamo all'erta, elaborando strategie e idee.*

*Assai meglio dei burocrati-manager sarebbe, per esempio, venire "osservati" da un tot di colleghi estratti a sorte, a rotazione da tutt'Italia tra quelli che, come noi, affrontano la routine del modesto, imperfetto ma reale e testardo, tentativo di coltivare intelligenze. [MONICA ANDREUCCI]*

# LE LEGGI

## Diritti regionalizzati

CORRADO MAUCERI

### Due anni di dibattiti e discussioni sul ruolo istituzionale della scuola pubblica, l'istruzione pubblica non è più esclusiva competenza dello Stato



**N**ella sua ultima seduta il Parlamento ha approvato la cosiddetta riforma federalista, che prevede, tra l'altro, la regionalizzazione dell'istruzione (ma anche del lavoro e della sanità): diritti fondamentali come il diritto all'istruzione, al lavoro, alla salute possono essere differenziati nelle diverse Regioni del Paese.

Con il federalismo scolastico, al di là degli effettivi poteri attribuiti alle Regioni, la maggioranza di centrosinistra ha difatti affermato il principio secondo cui l'istruzione non è una funzione esclusiva dello Stato, ma diventa un servizio pubblico che, fatte salve alcune regole generali, è disciplinato in concreto da ciascuna regione e può essere affidato anche ai privati!

La riforma federalista difatti, dopo avere mantenuto all'articolo 3 allo Stato la competenza sulle «norme generali dell'istruzione», al 3° comma del medesimo articolo stabilisce: «Sono materie di legislazione **concorrente** quelle relative a: (...) istruzione, salvo l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale».

Nel comma 6 lo stesso articolo 3 stabilisce inoltre: «La potestà regolamentare spetta allo stato nelle materie di legislazione esclusiva, salvo delega alle regioni. La potestà regolamentare spetta alle regioni in ogni altra materia». L'articolo 4 infine all'ultimo comma stabilisce: «Stato regioni, città metropolitane, province, comuni favoriscono l'autonomia iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà».

Con la riforma non solo si mette in discussione il ruolo istituzionale dell'istruzione,

ma si crea, con una formulazione approssimativa e contraddittoria, una situazione di incertezza e di conflittualità tra stato, regioni e privati (la cui autonoma iniziativa dovrà essere «favorita»!). Qual è il confine delle «norme generali»? Quale è l'ambito dell'autonomia, sottratto alla legislazione regionale? Che cosa significa «l'esclusione dell'istruzione e della formazione professionale»? Le risposte possono essere le più diverse.

È certo però che, dopo anni di dibattiti e discussioni sul ruolo istituzionale della scuola pubblica, l'istruzione pubblica non è più esclusiva competenza dello Stato, anche se continuano a rimanere in vi-

gore gli articoli 33 e 34 della Costituzione che assegnano allo Stato il compito istituzionale di garantire l'istruzione a tutti.

Che cosa fare?

Anzitutto evitare ogni possibile confusione con le contestazioni alla riforma che provengono dalla destra; la scuola non può accodarsi al no della destra che vuole una regionalizzazione più marcata; ma nemmeno si può accettare la regionalizzazione dell'istruzione nel tentativo di impedire quella proposta dalla destra; l'esperienza (vedi legge di parità) ci dimostra che quando ci si mette sul terreno scelto dalla destra, non solo non si impediscono le pretese

eversive della destra, ma si aprono varchi pericolosi.

È auspicabile pertanto che a fronte dei tatticismi perdenti del centro-sinistra, il mondo della scuola, superando contrasti e "prudenze", si faccia promotore di una autonoma e forte iniziativa politica che, pur valorizzando il ruolo delle Regioni e degli Enti Locali, ma in coerenza con il ruolo istituzionale dell'istruzione sancito negli articoli 33 e 34 della Costituzione, possa ripristinare la funzione statale dell'istruzione pubblica. ●





PAGINA

6



## *Destre plurali*

**S**iamo costretti a prendere sul serio queste destre non più solo borghesi, conservatrici o nostalgiche, sempre meno simili al vecchio reazionario professor Cordiale che qui troverete immortalato (p. 20). Destre plurali, dai confini spesso indistinti, che danno voce e ideologia a tendenze trasversali come è ormai il mix di familismo e liberismo, e nel far ciò affiancano comunitarismo e modernità, raffinati intellettuali della *nouvelle droite* e ultra da stadio, dottrina cattolica e razzismo etnico, il compassionevole e l'egoismo sociale.

Certo hanno il facile *appeal* di chi mette insieme interessi di parte o gruppi identitari che si autodefiniscono *contro* qualcun altro (a volte in modo mitologico o paranoico) piuttosto che agire perché tutti i soggetti prendano la parola.

È vero che le destre esprimono chi resta ancorato alle categorie primigenie della comunità naturale (vera o immaginata) o a un pessimismo antiutopico, o chi rappresenta poteri e interessi già costituiti, o reagisce in modo semplicistico alle insicurezze indotte dalla modernità e dalla globalizzazione.

Stiamo attenti però a non restare fermi a una visione solo polemica.

Chi ha volontà di conoscere le "destre" (termine convenzionale ma insostituibile) deve cercare proprio quello che possono rappresentare, anche nel mondo della formazione, come *laboratorio di progettualità sociale*.

L'attacco alla scuola pubblica in nome della devoluzione, del mercato, del primato sociale delle famiglie delinea uno scenario di particolarismi (e, tra parentesi, di mancanza di diritti degli insegnanti), ed è anche una nuova occasione storica per l'invasione clericale, questa forma di provincialismo tutta italiana. Ma è una risposta all'indebolimento del carattere emancipativo della scuola statale, una istituzione in cui perfino le innovazioni si traducono più in aumento quantitativo delle procedure che in crescita dello studio e della progettualità reale, compressa da quella di carta. Tra gli esempi recenti si possono citare i nuovi esami di Stato e le cosiddette sperimentazioni di Qualità Totale, ma ancora di più la falsa autonomia che rafforza un nuovo tipo di governo centrale. L'aspetto peggiore di questo burocratismo è quello quotidiano: l'invisibilità delle relazioni, la difficoltà di uscire dai ritmi stabiliti dalle normative.

La sfida che viene dalle destre potrebbe essere utile a riattivare le politiche educative democratiche che ora, di fronte alle varie minacce di ristrutturazione, sembrano appiattite su una patetica difesa dell'esistente. Altrimenti vorrà dire che stiamo assistendo all'ultima fase della vecchia scuola pubblica. ●



## La scuola di Forza Italia

PAOLO CHIAPPE

**Forza Italia è l'unica forza del centrodestra che ha presentato proposte di legge chiare su tutti gli aspetti principali della scuola: pluralismo (tra le scuole ma non dentro le scuole), competizione, responsabilità di governo dei dirigenti, servizio nazionale "realmente indipendente" di valutazione, uno Stato che fissi le regole gli obiettivi e le articolazioni del sistema di istruzione ma non pretenda più di gestire modi, tempi e risorse con cui raggiungerli, finanziamento pubblico integrale alle famiglie perché mandino i figli dove meglio credono**

Il primo argomento messo avanti da Forza Italia, in questo come in qualsiasi campo, è la denuncia della prepotenza dei "comunisti" (o dell'egemonia culturale delle sinistre o dell'invasione dello statalismo).

Berlusconi sa fare leva, perché lo condiziona, sull'istinto comune a molti di essere perserguitati dal sistema illiberale, tendenzialmente totalitario. È uno dei tratti comuni a quasi tutte le destre. Così il "quasi monopolio" dello Stato nel campo dell'istruzione è definito da Forza Italia "regime", qualcosa che mette l'Italia sul piano degli ex paesi del socialismo reale. Anche le ultime riforme del centrosinistra sono "programmi di indottrinamento" fondati su una sorta di pedagogia di Stato (in questo caso il pregiudizio rischia di centrare il bersaglio senza saperlo).

Le proposte per la scuola di Forza Italia prevedono pluralismo (*tra* le scuole ma non *dentro* le scuole), competizione, responsabilità di governo dei dirigenti, servizio nazionale "realmente indipendente" di valutazione, uno Stato che fissi le regole gli obiettivi e le articolazioni del sistema di istruzione ma non pretenda più di gestire modi, tempi e risorse con cui raggiungerli, finanziamento pubblico integrale alle famiglie perché mandino i figli dove meglio credono.

«Anche nella scuola deve affermarsi quel principio di sussidiarietà che abbiamo sempre sostenuto e che è stato giustamente richiamato dal cardinale Ruini: l'intervento pubblico deve limitarsi a sostenere l'iniziativa dei privati ovvero ad integrarla là dove sia carente». Si tratta di una sussidiarietà integralmente finanziata dallo Stato. L'articolo 33 della Costituzione non è mai considerato un problema o un ostacolo, grazie all'ingresso delle scuole private nel "sistema pubblico".

Però fin dal novembre 1999 Berlusconi ha anche chiesto l'istituzione di una *authority* che controlli l'oggettività dei libri di testo. Quindi Forza Italia oscilla (ma non è l'unica contraddizione) tra l'idea di una depurazione della scuola dalla "invasione della sinistra" e invece l'affermazione del diritto individuale delle famiglie ad avere una scuola e dei testi corrispondenti alle proprie scelte (dando fra l'altro per scontato che le famiglie non vogliono che i propri figli en-

trino neppure in contatto con idee differenti dalle loro).

Gli omaggi di Silvio Berlusconi al cardinale Ruini in nome del "pluralismo" e della «tradizione umanistica e cristiana della nostra civiltà» sono stati volutamente plateali. Berlusconi ha partecipato nel 1999 alla manifestazione finale dell'assemblea nazionale della scuola cattolica presentandosi come il vero candidato ad attuare la parità scolastica piena (frecciata contro il Ppi). Contemporaneamente dichiarava che la scuola non dovrebbe licenziare ragazzi che non sappiano a perfezione l'inglese, non usino a perfezione il computer e non navighino su Internet, mettendo così fra l'altro un obiettivo ambizioso se preso alla lettera accanto a due abilità quasi ludiche, e anticipando la facile formula delle "tre i" (inglese, internet, impresa) che poco tempo dopo avrebbe scelto come schema elettorale per la scuola.

La formula delle "tre i" propone un asse formativo utilitaristico e si affianca all'altra idea-base di un pluralismo delle separatezze. Mostrando così che Forza Italia concepisce la cultura in modo non problematico: la libertà delle scelte individuali (anzi familiari) a cui fa appello riguarda il "contorno" e la ricerca dell'efficienza, mentre il progetto formativo è una cosa neutrale. A meno che le "tre i" non riguardino solo le "masse".

### Familismo e liberismo

Le idee gestionali di Forza Italia coincidono in pratica integralmente con quelle della Confindustria di D'Amato (assemblea nazionale di marzo 2001). Tra queste la piena libertà delle scuole nell'assunzione del personale.

Fino dal 1997 Forza Italia aveva presentato una proposta di legge (Camera dei Deputati n. 3414, primo firmatario Silvio Berlusconi) per l'attuazione del buono scuola totale a copertura piena e preventiva delle spese scolastiche e spendibile da parte delle famiglie in qualsiasi tipo di istituzione scolastica abilitata a rilasciare titoli di studio validi (definizione ambigua), in nome del mercato autoregolante e della sovranità delle scelte familiari, detta anche "priorità della libertà di apprendimento sulla libertà di insegnamento". Da notare che





la concezione di Forza Italia in origine non è comunitaria ma individualistica: tuttavia poi va a braccetto sia con la dottrina cattolica dei "corpi intermedi" e del "privato sociale" sia con quella leghista dell'appartenenza territoriale o etnica. Intanto anche sulle pagine di *IdeAzione* (retrotterra culturale di Forza Italia) è andato avanti l'incrocio tra il neoliberalismo originario del Polo e un certo comunitarismo in parte ispirato alla *nouvelle droite* in parte di matrice cattolica.

Nella presentazione della proposta di legge 3414 compare questa affermazione icastica: «lo "Stato maestro" è un tratto tipico dello Stato totalitario».

In quella proposta di legge però non si parla ancora di regioni.

In seguito Forza Italia ha sposato ed esaltato la strategia lombarda che mette insieme devoluzione regionalista e buono scuola. Formigoni si è accontentato per il momento di un buono parziale e a rimborso ma lo usa, insieme con le leggi regionali sulla sanità e sull'assistenza, come una delle principali leve per forzare la modificazione costituzionale, ben al di là della stessa questione scuola, fino ad accettare come una sfida il ricorso del Governo alla Corte Costituzionale, e provocando i noti accodamenti nella regione Emilia-Romagna e in ultimo anche la confusa e incongrua legge sul federalismo del centrosinistra.

In questa linea aggressiva ma anche tatticamente ben dosata, Formigoni e Berlusconi (la cui alleanza è necessaria ad entrambi) non si può dire che abbiano risposto a una vera e pressante domanda sociale né dei ricchi né dei poveri (tranne ovviamente di chi ha già i figli alle private). L'ingrediente più popolare del loro discorso è forse l'elemento di "rivolta fiscale".

La lotta sul buono scuola si colloca completamente nella tradizione "neoconservatrice" thatcheriana-reaganiana non tanto per la soluzione "tecnica" scelta quanto per il mix di liberismo e familismo, di cui poi Formigoni offre una interpretazione radicata nella storia di Comunione e Liberazione, del Movimento Popolare e della Compagnia delle Opere. Guai a non capire che in questo fronte c'è anche una forte componente modernizzante e antiburocratica (ma non democratica). La Compagnia delle Opere

ha annunciato da poco che «è maturo il passaggio dallo *Welfare State* alla *Welfare Society*». *Welfare Society* o *Welfare Community* sono termini che compaiono anche nel programma di Alleanza Nazionale. La Compagnia delle Opere (nata da una costola di Comunione e Liberazione) parla molto anche di *settore non profit*, di *privato sociale*, di *corpi sociali intermedi*. Non è solo una "ideologia" ma una corposa realtà in crescita e che si sta espandendo anche al sud (15.000 aziende e 1.000 enti non profit). La dirigenza della Compagnia delle Opere politicamente sta con un piede sulla staffa di Andreotti e l'altro su quella di Forza Italia.

### L'opposizione alle riforme

Forza Italia, come "tutti" i partiti grandi, sostiene il principio di autonomia della scuole e della centralità del dirigente scolastico, anche mediante la delegificazione e riduzione della burocrazia (aumento della discrezionalità di istituto per esempio nelle assunzioni, abolizione degli organi collegiali territoriali). L'accusa di burocratismo è uno dei punti forti della critica che Forza Italia porta alla scuola pubblica, e di solito va di pari passo con la critica del presunto "assemblearismo" che vi dominerebbe (il modello di gestione proposto da Forza Italia è appunto quello dell'attuale gestione di Forza Italia).

Per quanto riguarda la riforma dei cicli e i nuovi curricoli della scuola di base Forza Italia soprattutto nella persona della responsabile Valentina Aprea ha dichiarato piena opposizione, con un insieme di veementi obiezioni così elencabili:

- mancato rispetto della tradizione di qualità della scuola italiana, pretesa illuministica di cambiare tutto dall'alto, ideologia progressista del nuovismo, omologazione culturale di antico stampo comunista;
- rimescolamento ingiustificato di professionalità degli insegnanti;
- cancellazione dell'insegnante elementare generalista e dell'identità della scuola media;
- non riconoscimento della pari dignità alla formazione professionale e condanna al contempo dei nostri percorsi di qualità (liceo) che gli altri ci invidiano.

Per tutti questi motivi Forza Italia ha come primo obiettivo una sospensione di un anno della riforma. In questo del resto non fa altro che seguire la richiesta di tutte le associazioni cattoliche sulla scuola.

Queste critiche messe in campo contro la riforma dei cicli in sé non c'entrano con l'ultraliberismo del programma ufficiale di Forza Italia e con il buono scuola, sembrano riecheggiare piuttosto l'opinione dei "conservatori" che vogliono difendere i tradizionali percorsi ritenuti di qualità della scuola italiana contro l'avvento di una presunta o reale "scuola supermarket" all'americana.

È importante ricordare a questo proposito che negli ultimi tempi c'è stato interesse di Forza Italia per i voti degli insegnanti e un certo avvicinamento tra Forza Italia e una parte della Gilda. La quale Gilda ha appoggiato e sottoscritto in pieno la "Proposta di riqualificazione della scuola" di Nova Spes, Ferroni, La Penna, Lucio Russo, Polacco ecc. (vedi p. 3) della quale si può pensare tutto ma non certo che vada nella direzione dell'asse culturale delle "tre i" e sostanzialmente nemmeno verso la sovranità delle famiglie. Forse però c'è una latente complementarità tra le due proposte: una per la scuola di massa e una per la scuola di qualità.

Ernesto Galli Della Loggia (*Il Corriere della Sera* 14 marzo 2001) rimprovera a Silvio Berlusconi di non avere una vera politica scolastica ed universitaria e il motivo sarebbe la mancanza di interesse rispetto al "sociale-immateriale".

Accusa un po' paradossale se si tiene conto che è rivolta a un uomo, Silvio Berlusconi, che ha costruito buona parte delle sue fortune politiche sul controllo dei diritti di trasmissione di alcune migliaia di film: altro che disinteresse per l'immateriale.

Galli Della Loggia esorta la "Casa della Libertà" a liberarsi della "patetica" e "ripugnante" proposta delle "tre i" e a cercare rapporti organici con la nuova intellettualità di destra (e cita *Il Foglio*, *Palomar*, *Ideazione*, *Liberlibri*, *Diorama Letterario*) forse proponendo se stesso per questo ruolo di mediazione tra cultura e politica il cui massimo ostacolo, però, è proprio nella forma-azienda di Forza Italia e nel ruolo carismatico (o monarchico?) del suo leader. ●



Movimento Giovani Padani

## La Lega Nord e la scuola

MARIA LETIZIA GROSSI

***Gli interventi ufficiali dei politici leghisti sulla scuola nell'ultimo periodo sono poco numerosi e non molto articolati, consistendo soprattutto in critiche alle iniziative del governo Amato. La posizione attuale della Lega sulla scuola è completamente allineata con quella di Forza Italia, con riferimento esplicito all'accordo Polo-Lega del febbraio 2000 sul federalismo***



In base all'accordo Polo-Lega la scuola, insieme alla sanità, dovrà essere la prima competenza devoluta alle regioni. Il federalismo prevede prelievo e gestione degli introiti fiscali da parte delle regioni, le quali finanzieranno scuole pubbliche e private, che garantiscano gli standard nazionali minimi. La concorrenza tra le scuole dei due tipi metterà la scuola italiana al passo con l'Europa, considerata precipuamente sotto l'aspetto di mercato del lavoro.

Come si può vedere scorrendo il sito della Lega Nord ([www.leganord.org](http://www.leganord.org)), in cui toni e lessico sono più esplicitamente da destra estrema rispetto a quelli di AN, gli interventi ufficiali dei politici leghisti sulla scuola nell'ultimo periodo sono poco numerosi e non molto articolati, consistendo soprattutto in critiche alle iniziative del governo abbastanza generiche e ripetitive, quasi sempre per bocca della rappresentante scuo-

## Le Scuole padane

MARISA NOTARNICOLA

La scuola per la Lega è un luogo di difesa delle identità locali attaccate dalla globalizzazione e dal multiculturalismo. L'idea di scuola padana si basa su un sistema educativo in cui sono fattori d'identità la "storia delle proprie radici", gli usi, le tradizioni, la lingua. E il progetto di scuole padane è già realtà in alcune scuole elementari di Varese e Caravaggio, in provincia di Bergamo e, nella forma del doposcuola, a Lesno e a Biassono, in provincia di Milano

L'attuale sistema scolastico è condannato dalla Lega come veicolo di una cultura omologante rimasta sostanzialmente immutata rispetto al modello di scuola post-unitario esteso d'autorità a tutto il paese.

In attesa del mercato dell'istruzione e della *devolution* il regime di parità è ritenuto dalla Lega un passo in avanti rispetto al monopolio centralistico dello Stato in quanto prefigura la concorrenza tra le varie scuole. In futuro le diverse scuole faranno a gara per accaparrarsi gli insegnanti migliori e per offrire strumenti più adeguati e moderni.

Inoltre secondo la Lega l'introduzione del buono scuola rende possibile ai genitori di scegliere per i loro figli la scuola più consona ai propri convincimenti etico-religiosi.

Come protagonisti della "Scuola rinnovata" sono indicati dalla Lega appunto i genitori che intervengono attivamente nella costituzione delle scuole padane. I genitori possono costituirsi in associazione, come è già avvenuto, ed iscriversi all'albo comunale per usufruire dei benefici e delle agevolazioni fiscali previste dal Decreto Legislativo del 4 dicembre 1997 che introduce le Onlus.

L'associazione dei genitori ha tutti i principali compiti gestionali, anche nell'amministrazione delle rette.

Ad essa è affidato il reclutamento degli insegnanti pagati come liberi professionisti, con contratti annuali di diritto privato, licenziabili se non ritenuti all'altezza.

Tra i requisiti richiesti per insegnare nelle scuole padane c'è l'approfondita conoscenza della "cultura locale" (a Varese si è svolto un corso preventivo di formazione per scegliere chi si era distinto in tal senso durante le lezioni), conoscenza della lingua inglese, età non superiore ai quarant'anni.

La scuola padana si basa su un sistema educativo in cui sono fattori d'identità la "storia delle proprie radici", gli usi, le tradizioni, la lingua. La rivista *Quaderni padani* e la *Libera Compagnia Padana* da tempo portano avanti questa battaglia culturale. Sul quotidiano *La Padania* ogni giorno diversi articoli sono dedicati alla storia locale, alla ricerca di un senso di appartenenza nelle "radici etniche" rinvenibili nella toponomastica, nei reperti storici, archeologici, artistici, nella letteratura, nella evoluzione della lingua.

La Lega Nord attacca la riforma dei cicli. Per Mariella Mazetto, esponente della Lega, con il tipo di insegnamento dello storia previsto i bambini non potranno conoscere le loro radici civili, culturali e morali e così, privi della memoria del passato, faticeranno ad interpretare il presente e a prefigurare il futuro su cui costruire valori condivisi e storicamente radicati (*La Padania*, 5 febbraio 2001).

L'economia globale prescinde dai popoli, dalla nazioni e dagli stati e concepisce il mondo come mercato unico dove vengono spostati uomini e capitali secondo la logica del profitto dove il consumatore globale è sradicato da storia, origini e tradizioni. Il multiculturalismo togliendo punti di riferimenti identitari avvia l'individuo sulla strada della alienazione, della solitudine e del despossessamento territoriale.





la, Giovanna Bianchi Clerici, con frequenti slogan ineggianti alla *devolution*. La riforma dei cicli è aspramente criticata dall'onorevole Bianchi Clerici, soprattutto per i tempi di emanazione della legge a fine legislatura e le difficoltà di attuazione: «le incertezze sull'articolazione degli anni scolastici e sulle figure professionali, i problemi riguardanti la formazione e selezione del personale. In caso di vittoria alle elezioni la Lega Nord si impegna a cambiare la legge secondo i principi del trasferimento alle Regioni delle competenze in materia di organizzazione scolastica e offerta dei programmi educativi sottoscritti nell'accordo col Polo del febbraio 2000».

Non vi sono pronunciamenti ufficiali nei confronti di insegnanti meridionali che non dovrebbero lavorare in Padania, a differenza di atteggiamenti diffusi tra i leghisti della base, oralmente o in volantini più o meno violenti. Nella realtà gli Statuti proposti nelle giunte regionali Polo-Lega introducono il regionalismo etnico e il controllo della popolazione a partire dal territorio.

Una curiosità: nel fervore e nel confuso amalgama iniziale, anche don Milani è stato, parzialmente, arruolato sotto le bandiere leghiste, in virtù della parentela con lui vantata dalla militante Emma Bassani Castelli, che comunque, in un libro del 1993, *La scuola da don Milani al federalismo*, non lesina critiche di estremismo al famoso prozio a proposito di *Lettera a una professoressa*. Qualche anno fa, quando era leghista, anche Irene Pivetti faceva conferenze su don Milani presentandolo come un prete che aveva combattuto pionieristicamente gli intellettuali di sinistra (c'era in questo arruolamento di don Milani alle destre qualche "piccola" omissione, come quella su *L'obbedienza non è più una virtù...*). ●



## L'identità territoriale

Ecco cosa ha detto a *école* Mariella Mazzetto, responsabile nazionale delle "Donne padane"

«La prima cosa che faremo quando saremo al governo sarà la devoluzione in tutti i campi, quindi nella scuola, dove intendiamo realizzare una vera autonomia con una progettualità europea, non quel fardate affidato alla buona volontà casuale di qualcuno che è stata finora nei migliori dei casi l'autonomia attuata dalle sinistre. Io ho fatto la maestra, poi l'insegnante di scuola media poi delle superiori sempre nella scuola di Stato, quindi credo nel valore della scuola pubblica, che però deve cambiare modello e che può migliorare solo se si attuerà un pluralismo di posizioni culturali. La scuola anche di Stato è ricca di energie potenziali che sono state compresse e sacrificate finora dall'imposizione di un modello unico voluto dalle sinistre.

Per realizzare la vera autonomia ci vogliono soldi e ci vuole un rapporto reale con il territorio. Vogliamo valorizzare legami che già hanno cominciato ad esistere, per esempio nel mio Veneto [Mariella Mazzetto è di Padova] le associazioni di imprenditori hanno preso l'iniziativa spontanea di protocolli per la collaborazione con le scuole, queste forme di collaborazione servono sia a finanziare l'autonomia sia a rendere concreti i programmi. I programmi belli solo sulla carta non funzionano, devono essere calati nella realtà. Così soltanto si creano delle sinergie con il territorio da cui nasce la vera scuola della comunità. I comunisti chiamano questo privatizzazione, invece è una forma di collaborazione.

Le scuole padane che già esistono nella zona di Varese sono scuole elementari e sono fondate sulla centralità del bambino e delle sue esigenze affettive etiche e valoriali, non su un'immagine del bambino stabilita dall'esterno. Sono aperte anche agli immigrati, certamente, tutti quelli che abitano nel territorio hanno gli stessi diritti. Però a differenza della scuola di Stato noi non enfatizziamo la multiculturalità/multireligiosità. È giusto che ognuno possa conservare la propria cultura nei luoghi destinati alla crescita e all'educazione. Per questo riteniamo sbagliato togliere i crocifissi dalle aule per rispetto della multiculturalità. Non si può impedire a chi vive nel territorio di manifestare la propria identità, e chi viene da fuori la deve rispettare come si rispettano le regole in casa d'altri. E la nostra è una identità occidentale e quindi cristiana».

## Alleanza nazionale: l'estremismo familistico

MARINA DI BARTOLOMEO

**Occultando la contraddizione Alleanza Nazionale tiene insieme la difesa della scuola statale, di cui prevede il rilancio, e il sistema dei buoni scuola. La proposta di buoni scuola spendibili in qualsiasi istituzione scolastica, statale o non statale, è animata da un evidente desiderio di separatezza, di non contaminazione: le idee altrui sono virus da cui essere protetti, per cui il pluralismo culturale si risolve nell'innalzamento di tante invisibili frontiere. Ma è difficile tenere insieme il familismo con l'altro pilastro teorico di AN, ovvero il richiamo all'identità nazionale**



Nell'essenziale, le idee sulla scuola di Alleanza Nazionale e di Forza Italia convergono. Comune è l'estremismo familistico. Del resto, tutto il programma di AN<sup>1</sup> riconosce un ruolo centrale alla famiglia, intesa come nucleo primario che trascende «la somma aritmetica degli individui che lo compongono». Dal diritto-dovere dei genitori di educare i figli, deriva la libertà illimitata di scegliere le scuole «in sintonia con l'educazione interna alla famiglia» nonché il «diritto a non essere costretti a far frequentare ai propri figli scuole che, anche nella scelta dei libri di testo, non siano in armonia con le proprie convinzioni morali e religiose». Da qui, la proposta dei buoni scuola a copertura delle spese d'istruzione,

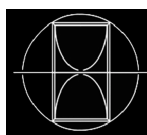


In questa pagina:  
Gianfranco Fini e  
Francesco Storace.  
Nella pagina accanto:  
simboli di gruppi  
neofascisti; da sinistra:  
Il Fronte universitario, il  
Centro Studi Translinea,  
la Comunità Odinista, il  
gruppo Fascismo e  
libertà, Il Centro sociale  
Porta Aperta, il giornale  
Il reazionario, il  
movimento Fiamma nera.

partito, c'è una civiltà italiana da difendere, una coscienza nazionale da ritrovare, diventa necessaria una direzione politica accentrata dell'educazione scolastica; dando invece tutto il potere alle famiglie, differenti fra loro per convinzioni e valori, l'identità nazionale si frammenta in un agglomerato di identità particolari e non comunicanti, con tutti i rischi di derive privatistiche, localismi se non addirittura micronazionalismi. Occultando la contraddizione, AN tiene insieme la difesa della scuola statale, di cui va previsto il rilancio, e il sistema dei buoni scuola, sostenendo (senza argomentare in modo più approfondito) che l'armonia sociale è appunto il frutto di questo pluralismo separatistico. Ma è chiaro che a essere sacrificato, in questo progetto, è il tema nazionale: il familismo si sposa piuttosto con il liberismo, fondato sul regime concorrenziale fra le diverse offerte formative e sul principio della soddisfazione del cliente — famiglia che, al mercato dell'istruzione, acquista la merce corrispondente ai suoi gusti. La concorrenza stessa è tuttavia inserita in un quadro armonicistico, nel quale è escluso ogni possibile conflitto fra i concorrenti ed è anzi considerato doveroso un loro «organico rapporto nella comune prospettiva di una reciproca qualificazione». Tutto torna, dunque. Almeno nelle intenzioni. ●

### NOTA

1. Cfr. il documento approvato nella seconda Conferenza programmatica di Alleanza Nazionale (Napoli, 23-25 febbraio 2001), da cui sono tratte le citazioni.



# La destra segreta e la destra sfacciata

ANDREA CANEVARO \*

**La politica della destra per la scuola, e per l'educazione in generale, ha una deriva che va in direzione dell'azione, e quindi della violenza, consegnata direttamente nelle mani del popolo, e questo termine popolo è importante perché collega a un'altra interpretazione dell'educazione di destra nella scuola, che è quella del populismo: in nome del popolo si può anche governare il progetto scolastico che consegna, apparentemente, al popolo le decisioni e le risorse**



Spesso immagini violente ci presentano manifestazioni di un'educazione chiaramente reazionaria. A volte sono legate a episodi che hanno come scenario gli stadi sportivi, e vi sono gruppi organizzati che inneggiano al nazismo, che proclamano il razzismo e che propongono, senza mezzi termini, la violenza come sistema in nome della purezza dei valori, e quindi difendendo un modo di essere legati a una terra.

## **Identità e violenza: maschere per una mistificazione**

Questa è la destra educativa, sgangherata, chiassosa, pericolosa per il fascino che può esercitare nei confronti di chi dubita che le regole della buona

educazione, le buone maniere, possano realmente difendere i valori e promuovere un progetto legato a un popolo e a una terra.

È quindi pericolosa, ha un fascino che può colpire soprattutto coloro che hanno bisogno di identità, e sappiamo che in nome dell'identità possono essere realizzate meravigliose azioni educative e crimini, veri e propri crimini.

È diventata centrale alla questione della destra la presenza di immigrati in paesi europei. La politica della destra per la scuola, e per l'educazione in generale, ha una deriva che va in direzione dell'azione, e quindi della violenza, consegnata direttamente nelle mani del popolo, e questo termine *popolo* è importante perché collega a un'altra interpretazione dell'educazione di destra nella scuola, che è quella del populismo: in nome del popolo si può anche governare il progetto scolastico che consegna, apparentemente, al popolo le decisioni e le risorse. È noto che una delle proposte, che ha creato anche una certa coesione nella destra, è stata proprio quella del finanziamento diretto alle famiglie, incorniciate in una visione eroica, eroismo popolare: consegnare alle famiglie le risorse per permettere una diretta realizzazione, e diremmo anche gestione, dell'educazione anche scolastica.

La visione populista è cara a un lungo percorso storico delle destre, ed è la più ambigua perché permette di mascherarsi da politica di sinistra, e quindi apparentemente sembra progressista. In un settore specifico come quello che riguarda le persone handicappate la consegna diretta delle risorse a coloro che vivono il problema può sembrare la realizzazione più avanzata, ma contiene l'insidia di quel tipo di populismo che abbiamo così sinteticamente descritto.

## **Populismo a buon mercato: laicità conservatrice e clericalismo**

La deriva ulteriore da questo tipo di populismo è la qualificazione del popolo secondo delle connotazioni di una determinata civiltà, con un'idea di purezza della linea storica di quella stessa civiltà. Le mescolanze con elementi di religiosità completano la confusione. Gli ospiti possono apparire oggettivamente contaminanti di una condizione di purezza e, se aumentano di numero,

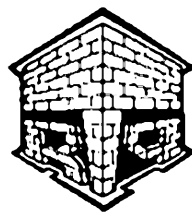
pericolosi invasori.

È questo momento, molto interessante da analizzare, e dal nostro punto di vista molto pericoloso, che fornisce alla destra una chiave di lettura della realtà apparentemente oggettiva e nello stesso tempo storicizzata ma, ancora, con pretese di trascendenza, e quindi tale da mettere in qualche modo insieme una certa laicità conservatrice, fortemente preoccupata di ogni spinta progressista verso l'apertura e l'incontro delle culture, e una posizione fortemente ancorata a quello che si deve chiamare con il suo nome, cioè il clericalismo.

## **L'ossessione tassonomica: discriminazione e selezione**

Abbiamo utilizzato più volte il termine *difesa* perché la difesa di un popolo e della sua terra sono il motivo per poter avanzare con degli attacchi, e la ragione di una politica della scuola sta in questa costruzione difensiva che permette di attaccare. È difesa di una linea che sembra fortemente ancorata nella storia di una terra, in una cultura, nei suoi valori, ma è una lettura assoluta, sia della terra che della storia, che dei valori, non permette contrasti, non permette di leggere nella stessa cultura le grandi capacità di accoglienza e di intreccio che ha sempre avuto, e grazie a questo ha potuto svilupparsi.

Il bel libro di Maria Bacchi *Cercando Luisa. Storia di bambini in guerra 1930-1945* (Sansoni, Milano, 2000) fa riferimento alla voce *Infanzia* nell'Enciclopedia Italiana Treccani, diretta dal 1925 al 1943 da Giovanni Gentile. Scrive Maria Bacchi: «Mi pare che una delle chiavi di lettura con cui interpretare questa trattazione, per molti versi inquietante, possa essere individuata nell'espressione *ognuno al suo posto*» (p. 39). E ancora: «Leggere oggi la voce *Infanzia* dell'Enciclopedia Treccani del 1933 provoca un senso di disagio di fronte al tentativo di rendere "scientifiche" le grottesche partizioni sulla base delle quali i bambini vengono classificati. Tutto il testo è pervaso da un'ossessione tassonomica e da una prima distinzione tra bambini allattati al seno e bambini nutriti artificialmente (questi ultimi destinati a subire danni "gravissimi, talora irreparabili"), giunge a tentare di determinare leggi e fasi dello sviluppo morfologico, e un fisiologico, psichico, morale, culturale dei bambini



TEMA

Simboli di alcuni gruppi neofascisti; da sinistra: la *Comunità politica di Avanguardia*, l'associazione *Sinergie Europee*, l'associazione *Trifase*, il gruppo *Destra veneta*, l'associazione *Perimetro*, il Centro studi *Runa*, l'associazione *Cerchio antico Julius*.

## Le destre giovani

ANDREA BAGNI

**Chi riesce più a trovare qualche ragazzo o ragazza che "si dichiarano" di destra o di sinistra? La frase chiave, anche durante le occupazioni a scuola, è sempre noi non facciamo politica. Forse i segnali dei mutamenti della cultura politica vanno cercati su altri terreni, dove si definisce l'immagine di un certo rapporto con gli altri e con se stessi, nella sfera dei desideri e dei sogni, come dei bisogni e consumi. Sembra essere in crisi fra ragazzi e ragazze l'idea di una dimensione pubblica dell'esistenza e della felicità; l'idea che abbia a che fare con la polis, che esista una dimensione interpersonale oltre la propria persona, la propria famiglia, le strade dei propri negozi**

Non è facile scrivere dei giovani e della destra.

Già è complicato definire i concetti che si usano: vai a capire oggi cos'è la sinistra (che perde regolarmente nelle *banlieu* e vince a Parigi), e cosa tiene insieme la destra, fra le *tre i* del sapere usa e getta di Forza Italia e la tradizione *classica e cristiana* da difendere dall'americanizzazione del centrosinistra... E poi chi riesce più a trovare qualche ragazzo o ragazza che "si dichiarano" di destra o di sinistra?

Anche durante le occupazioni, quando qualcosa di simile alla tradizionale politica sembra avvenire (assemblee, volantini), in realtà la frase chiave è sempre *noi non facciamo politica*, la nostra

scuola è *apolitica*, siamo solo "noi giovani" che vogliamo farci sentire (e nessuno ci ascolta).

Allora penso che i segnali vadano cercati su altri terreni, dove si definisce l'immagine di un certo rapporto con gli altri e con se stessi, nella sfera dei desideri e dei sogni, come dei bisogni e consumi.

Qui qualcosa di nuovo succede, mi sembra.

### L'acchiappare nella segale

Se leggiamo in classe (una seconda superiore) il vecchio *giovane Holden*, scopro che per alcuni e alcune è davvero "l'acchiappare nella segale", cioè un personaggio incomprensibile, lontano ed estraneo (come la sua copertina disperatamente bianca). La discussione sembra una triste fotocopia dei dibattiti giovanili da Maria De Filippi: ma non gli va bene nessuno, che cosa pretende, perché non si domanda se non c'è in lui qualcosa che non va, perché non si adatta al mondo che lo circonda?

Se poi capita di discutere dei rapporti con i padri e le madri, dei disastri e le violenze e gli orrori vicini, "normali", il discorso di alcuni su se stessi sembra ricalcare un argomento adulto diffuso: noi giovani ormai abbiamo tutto, i padri non sono più padri e sono "amici", i valori non ci sono più — dunque appena ci negano qualcosa non lo sopportiamo ed esplose la violenza. Senza ordine non c'è autorità possibile.

Sembra di sentire all'opera il modello di San Patrignano, la comunità organizzata, ciascuno che sta al suo posto e il padre padrone della tradizione patriarcale a stabilire le norme. Paterno e rassicurante. Oppure l'altro modello forte del comunitarismo giovanile di destra, quello di CL — a modo suo anche di riconoscimento e mutuo soccorso giovanile — fondato intorno ai "buoni maestri" e nel riferimento costante alla trascendenza. In fondo per molti cattolici — anche di sinistra, temo — la libertà individuale richiama sempre Wall Street, il mercato o l'orrore del gay-pride; e una comunità di base può esistere solo se i valori di riferimento sono altrove e al di sopra: altrimenti l'umano precipita nel disordine (o nel relativismo della scuola pubblica, di tutti quindi di nessuna verità). Il loro grande nemico mi sembra sempre il vecchio Leopardi e

per ciascuna fascia d'età, a casa e a scuola» (p. 40).

Maria Bacchi parla di un "delirio classificatorio". Il tipo di lettura che Maria Bacchi fa della voce dell'Enciclopedia Italiana Treccani è certamente determinato dalla storia che rintraccia, quella che nacque forse anche attraverso un'impostazione del genere, adottata dall'enciclopedia, ma si sviluppò in maniera anche compiuta solo dopo, ed è la storia della discriminazione anche violenta nei confronti di altre culture come l'ebraica ma anche la zingara, o di altre idee come l'idea comunista, una discriminazione violenta che precipitò nel genocidio. È quindi una lettura a posteriori di avvenimenti che hanno fatto leggere quelle stesse pagine con accenti ben più drammatici.

Però ha ragione Maria Bacchi a segnalare questa impostazione di pretesa scientifica che stava in buona compagnia con l'idealismo con cui veniva impostata la scuola della destra. Ed è giusto, come qualcuno vuol fare, di evitare una lettura demonizzata dei pensatori dell'epoca, ma è anche altrettanto giusto non misconoscere la collocazione di questi contributi culturali in un'impostazione decisamente discriminatoria e difensiva di categorie di purezza.

Al centro, quindi, di un'interpretazione che, come tutte le interpretazioni, non può essere completa, e certamente non lo è, vogliamo mettere la purezza. La necessità di mantenere pura un'impostazione educativa e scolastica non può che discriminare e selezionare. Discriminazione e selezione sono elementi di forza di un'impostazione culturale ed educativa che noi chiamiamo, secondo un linguaggio e una terminologia che molti oggi desiderano non vedere e non sentire, di destra. Può essere una convenzione, ma è una convenzione che ha delle ragioni, e in buona parte abbiamo cercato di argomentarle. ●

\* Università di Bologna; presidente nazionale Cemea.



Qui sopra, da sinistra: Altri simboli di gruppi neofascisti: la rivista negazionista *L'uomo libero*, l'associazione *Destra nazionale*, la rivista telematica *Samisdat*, il gruppo politico *Forza Nuova*, l'associazione tradizionalista *Lungbardaland*.

In basso: I mensili *Ideazione* e *Area* e le home pages dei siti *Destra.it*, *Rivoluzione blu* e *Destra plurale*.

TEMA

la sua ricerca di un senso per la polis tanto fragile quanto umano, senza Padri ma con molti fratelli e sorelle. Il punto è che poi molte ragazze e ragazzi, tanto saggi nell'invocare i valori della famiglia, sono anche profondamente insofferenti di fronte ad ogni sollecitazione che li allontani (o minacci di allontanarli) da ciò che sono immediatamente; tanto disponibili in generale ad adattarsi alla società, mi sembrano rifiutare allo stesso tempo qualunque discorso entri in conflitto con le loro istintive propensioni, con il loro desiderio di essere accettati e accettarsi così come sono: *io la penso così profe, cosa vuole, cambiarmi? non è giusto*.

### Proprietari giovanili

Ecco allora il profondo odio verso rom, albanesi, cinesi, immigrati in genere. Ovviamente ti dicono che non è razzismo, perché gli "ismi" sono già troppo impegnativi: è che vogliono stare tranquilli "a casa loro" (nei non-luoghi stile McDonald che cercano dappertutto), non avere i problemi degli altri. I buoni valori della carità e dell'accoglienza raramente vanno oltre il giardino di casa propria, o un ambiguo volontariato ridotto a *credito certificabile* per la propria coscienza, tutto dover-essere, nessuna cura delle esistenze reali, cresciuto nella distruzione del legame sociale postmoderno.

E poi il ragionamento sui paesi poveri e ricchi, sulla disperazione di chi arriva (come degli italiani che andavano, ed è argomento "patrio" che ancora un po' funziona, ma non ci sono più nonni narrativi, l'anello della memoria si è spezzato ed è come parlare di preistoria o di resistenza...) sembra appartenere al "politico", sa di considerazioni generali, non personali: *il personale è apolitico*. (Che sia qui il cuore della destra?).

La sinistra invece è come se invitasse sempre un po' al senso di colpa, sempre in conflitto col mondo e mai con gli altri...

In un certo senso è la *felicità* il problema.

Mi pare sia in crisi fra questi ragazzi e queste ragazze l'idea di una dimensione pubblica dell'esistenza e della felicità; l'idea che abbia a che fare con la polis, che esista una dimensione interpersonale oltre la propria persona, la propria famiglia, le strade dei propri negozi.

### Politica senza polis

Più in generale, la cancellazione dello spazio pubblico della politica potrebbe essere il segno della destra e della sua forza oggi. Berlusconi parla al pubblico con tutto il suo kit di bamboline giovanili operaie imprenditrici, ma non in uno spazio pubblico. Fa una strepitosa televendita, ipnotica e affabulatoria come tutte le televendite (e oggi la comunicazione pubblicitaria "ordinaria" imita i suoi manifesti politici, così il cerchio si chiude); si indirizza ai consumatori atomizzati e aggressivi dello spettacolo politico e in questo campo della *politica senza polis*, non c'è proprio gara: il messaggio della destra è già *della stessa forma* del contesto che lo raccoglie, lo ha già prodotto nelle relazioni sociali. I discorsi degli altri restano discorsi di "politici": di gente che non ha mai vissuto, mai lavorato, mai rubato. Come fare a fidarsi? Quello che questo popolo-plebe di proprietari chiede alle istituzioni è di offrire servizi che aumentino non la qualità della vita ma la sua facilità privata; poi chi vale si farà valere, gli altri dovranno vivere il senso di colpa dei perdenti.

Quando da ragazzo io e mio fratello ascoltavamo *Bandiera gialla* o *Per voi giovani* (già il mitico Renzo Arbore), ci sentivamo addosso l'orgoglio di appartenere a quella parte del mondo che avrebbe cambiato il mondo. Tutto ci toccava. Oggi mi sembra che molte ragazze e ragazzi abbiano come razionalizzato il loro essere nicchia di mercato, target. Il loro essere ex politico. E cercano di scavarsi uno spazio da coltivare in proprio, al massimo col proprio gruppo.

Attraversa le scuole una specie di disastro del discorso.

Se dai le pagelle o leggi i voti dei comitati, in classe ti chiedono di abbassare la voce, di non farsi sentire — già i compagni sono altri da te e maledettamente vicini. Ma mentre si invoca la "legge sulla privacy" per il gruppo classe, si dichiara senza troppi problemi tutto "l'intimo" in televisione, magari urlando dal tetto della scuola oppure raccontando-recitando (ma fa molta differenza?) le proprie pene in qualche pomeriggio televisivo dove tutti poi giudicheranno tutto. Non c'è vergogna perché sei nello show: nessuno ti conoscerà e tutti ti riconosceranno. Quasi fosse questo l'unico tessuto sociale possibile nell'epoca della felice solitudine del soddisfatto consumatore.

(Tuttavia magari non proprio felice). ●



## La laicità non abita più qui

CESARE PIANCIOLA

**Il rimescolamento delle identità politiche nell'ultimo decennio ha frammentato e confuso anche le appartenenze laiche. Quali forze politiche, personalità che fanno opinione, giornali sono anticoncordatari?**



L'invasione clericale è — nel quadro europeo — un'anomalia italiana storica, profonda. Come ha scritto Asor Rosa su *la Repubblica*, se laicità significa che nella sfera delle istituzioni bisogna ragionare e fare *etsi Deus non daretur* (*Come se Dio non ci fosse* è intitolata l'ultima raccolta di scritti di Rusconi uscita da Einaudi), la cosa più difficile è però operare *etsi Papa non daretur*. Quando un ministro della Repubblica — come giorni fa Bordon a proposito delle emittenti vaticane — punta i piedi e dice: le leggi della nostra Repubblica sono queste, immediatamente da parte clericale si invoca l'articolo 7 e il Concordato. Concordato, cioè privilegi della Chiesa cattolica a danno del principio di eguaglianza specificato all'articolo 3 della Costituzione. Quali forze politiche, personalità che fanno opinione, giornali sono anticoncordatari? Quanti sono per un chiaro separatismo sul modello francese (per rimanere a quello più vicino a noi)?

Quando il 20 marzo del 1985, dopo due giorni di dibattito in cui a Montecitorio l'aula fu quasi completamente vuota, si arrivò alla ratifica del neoconcordato Craxi-Casaroli del 18 febbraio 1984 — un Concordato che impegna all'articolo 1 lo Stato e la Chiesa romana «alla reciproca collaborazione per la promozione dell'uomo e il bene del Paese» e all'arti-



colo 9 afferma che la Repubblica italiana riconosce «il valore della cultura religiosa» e «che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano», per cui viene assicurato l'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica (in tutti gli ordini preuniversitari, scuola dell'infanzia compresa) — quanti si opposero? Nella maggioranza governativa si astennero i liberali e all'opposizione si astennero i missini. Dettero battaglia contro l'accordo i radicali (con Rutelli in testa, si proprio lui), Democrazia proletaria e la Sinistra indipendente. I voti contrari (75) furono una cinquantina più dei previsti, comunque pochissimi. I socialisti si presentarono come gli artefici della modernizzazione. I comunisti, nonostante qualche fronda e qualche nobile eccezione, come Luporini che spese le sue ultime energie anche su questi temi, si dichiararono nel complesso soddisfatti.

La revisione concordataria nell'articolo 1 del Protocollo addizionale toglieva comunque alla religione cattolica il carattere di religione di Stato. Quanti si sono battuti per trarre da ciò le dovute conseguenze? Nei partiti proprio pochi. Ma negli anni '90 la crisi della laicità era evidente anche sul terreno della cultura. Il documento del 1994 su "Una nuova idea di scuola" fu un segno di sbandamento notevole e rese visibile l'irresistibile fascino su una parte consistente della sinistra dell'ingresso della scuola privata confessionale nel sistema pubblico «integrato». Superare gli «steccati storici» fu la parola d'ordine. Bisogna dire che ci sono state, sulla piena facoltatività dell'Irc e su qualche altro argomento concernente la laicità, alcune positive sentenze della Corte costituzionale, tuttavia meno coraggiose di quanto talvolta si dica. Ci sono state anche numerose intese che hanno garantito i diritti delle minoranze religiose e che hanno reso evidente il plurali-

simo religioso come realtà ormai irrecusabile (è ferma però la ratifica parlamentare delle intese già firmate con i Testimoni di Geova e con i Buddhisti). Ma nel complesso le intese hanno reso anche evidente l'"effetto di trascinamento" del Concordato cattolico sulle minoranze non cattoliche: per esempio dopo un iniziale rifiuto c'è stata l'adesione delle minoranze al finanziamento pubblico delle istituzioni religiose e/o delle loro iniziative sociali con l'8 per mille del gettito Irpef (con appropriazione, oltre che da parte dello Stato e della Chiesa cattolica, anche da parte di altri gruppi religiosi della quota non espressa dai contribuenti, in proporzione alle firme espresse). Le religioni sono «alla riconquista della sfera pubblica», come sottotitola un recente libro di un docente della New School of Social Research di New York<sup>1</sup>, il quale, peraltro, non vede con preoccupazione la cosa e si unisce al coro che dà per defunto il laicismo liberale in quello che aveva di meglio («quando lo Stato ha garantito a tutte le confessioni o Chiese la piena libertà di culto, esso ha dato tutto ciò che da lui si può giustamente pretendere in fatto di libertà religiosa» scriveva Francesco Ruffini nel 1924).

### Destra/ sinistra

Il rimescolamento delle identità politiche nell'ultimo decennio ha frammentato e confuso anche le appartenenze laiche. Certamente queste si collocano prevalentemente a sinistra. Basta scorrere le adesioni individuali e collettive in appendice al *Manifesto laico*, promosso da Enzo Marzo e da «Critica liberale» insieme a Giorgio Bocca, Alessandro Galante Garrone, Vito Laterza e Paolo Sylos Labini e pubblicato da Laterza nell'ottobre 1999<sup>2</sup>. A destra neoliberalismo e clericalismo trovano nella Casa delle libertà un impasto sempre più in-



Nella pagina accanto:  
Pierferdinando Casini e  
Rocco Buttiglione.  
Qui a destra: Sonia Viale,  
tra le fondatrici del  
movimento *Donne  
Padane* e Giovanna  
Bianchi Clerici, responsa-  
bile scuola della Lega.



## La destra e le donne

MARTA BAIARDI

***In An e nelle altre forze poliste le donne hanno mostrato fin dalle elezioni del 1994 una percezione di sé e una visibilità sconosciuta prima.***

***Carismatiche, con un forte senso dell'impegno politico, spesso giovani, con un'aura da coraggiose vincenti, queste donne rappresentano indubbiamente un seducente modello di forza per la gioventù che le vota. Eppure se si guarda il numero (esiguo) delle elette e il loro scarso peso politico negli organi dirigenti dei partiti di destra, questa immagine di forza e baldanza femminile non sembra poi avere un gran riscontro nella realtà della distribuzione del potere***

quietante: a settembre dell'anno scorso Berlusconi fu acclamato al meeting ciellino di Rimini, dove l'unità italiana venne presentata come una conquista militare da parte dei massoni e Pio IX come un lungimirante difensore del federalismo. Bossi, che un tempo faceva l'anticlericale, si è riscoperto *defensor fidei* della Padania cattolica minacciata dalle moschee. Un gruppo prevalentemente di radicali (Giovanni Negri, Marco Taradash, Peppino Calderisi, Roberta Tatafiore e altri) ha costituito un «Pololaico» dentro il centro-destra<sup>3</sup>: «un conto è una destra europea, liberale e moderna, un conto è una destra, come spesso la Casa delle libertà ci appare, clericale e che guarda al passato», dicono nel loro programma. Il «sostegno alla scuola libera, comprese quelle cattoliche» è uno dei loro punti qualificanti. Questo non spiacerà certo a Casini, a Buttiglione e a Formigoni.

Gli attuali schieramenti politici di centro-destra e di centro-sinistra sono cocervi caotici in cui si può trovare di tutto: abbiamo letto che Giorgio La Malfa è passato al centro-destra; in compenso noi abbiamo da tempo acquisito Irene Pivetti, che nel 1995 patrocinava i rosari riparatori anti-islamici. Per questo il cardinal Sodano voleva (e forse vuole) passare i politici italiani al vangelo severo delle richieste vaticane: questioni bioetiche, finanziamento delle scuole cattoliche, difesa della famiglia tradizionale. Ciampi ha dovuto ricordare l'autonomia dello stato laico e Sodano si è scusato dicendo che sono i politici che gli fanno la corte. E questo non stentiamo a crederlo. Invece del Segretario di stato vaticano dovrebbero essere piuttosto gli elettori laici italiani a chiedere le credenziali ai politici, e non su generici principi ma sulle questioni concrete che riguardano la laicità delle istituzioni pubbliche, a cominciare dalla scuola<sup>4</sup>. ●

### NOTE

1. José Casanova, *Oltre la secolarizzazione. Le religioni alla riconquista della sfera pubblica*, Il Mulino, Bologna 2000.

2. L'iniziativa si è poi sviluppata su Internet con un bel giornale: [www.italialaica.it](http://www.italialaica.it).

3. Si veda il sito [www.pololaico.it](http://www.pololaico.it) che però è fermo da un po' di tempo.

4. Mi permetto di ricordare ai lettori di *école* il sito del Comitato Torinese per la Laicità della Scuola: [www.arpanet.it/laisc](http://www.arpanet.it/laisc) che ha anche vari link con altri siti laici.

▼  
Alla conclusione del congresso di Alleanza Nazionale a Napoli, donna Assunta Almirante, che non si è mossa per tre giorni dalla prima fila, riceve l'applauso in piedi dei tremila delegati, abbracciata alle giovani del partito, Alessandra Mussolini e Roberta Angelilli. Stanno lì tutte e tre sul palco, le due minori ai lati. A un certo punto la Mussolini tira fuori il fazzoletto. «Scusate, sono commossa — dice. Sta per partire l'applauso. — Ma no, sto scherzando, ma credete che siamo gente da piangere noi? De Mauro piange, Livia Turco pure: piangi piangi bella! Siete voi che ci fate piangere!»<sup>1</sup>.

Le donne di destra non piangono come donnicciole. Sono forti e indomite, orgogliose di essere di destra, aggressive se è il caso, e così amano presentarsi, peraltro con successo, all'elettorato.

E se al congresso l'esempio di "integrità morale" additato da Fini è ancora una volta un uomo «che ha servito la patria», medaglia d'oro al valor militare, il giovane tenente Gianfranco Paglia ferito in Somalia, che «si aggira in carrozzella tra i padiglioni della mostra con disarmante semplicità»<sup>2</sup>, tuttavia in AN e nelle altre forze poliste le donne hanno mostrato fin dalle elezioni del 1994 una percezione di sé e una visibilità sconosciuta prima.

Quale è il modello che propongono alle nuove generazioni e da dove viene? L'abbiamo chiesto a Guido Caldiron<sup>3</sup> che ha pubblicato di recente una vera e propria "enciclopedia"<sup>4</sup>, assai poco consolatoria, lucida ed aggiornata sulle molte destre esistenti in Italia e altrove.

«Queste donne di destra non rivendicano certo alcuna parentela con il femminismo, anzi! Ma rivendicano con forza una possibilità di fare politica dentro le strutture maschili dei partiti e nella società. Estranee al concetto di differenza di genere, sono schierate invece per la parità per le donne e giocano la carta di un nuovo protagonismo femminile, che loro stesse incarnano. In AN sono le eredi di un attivismo femminile di destra che si sviluppa all'interno della cosiddetta "nuova destra" culturale e giovanile e che risale alla fine degli anni '70, all'epoca dei Campi Hobbit. Si stampò allora anche una rivista femminile, *Eowyn*, dal nome dell'eroina di una saga nordica. È dei primi anni '80 poi, nato all'interno dell'ambiente romano del Fronte della Gioventù, il Centro Studi Futura, fondato da Isabella Rauti (figlia di Pino Rauti), che si occupava di bioetica, contraccezione, lotta contro l'aborto.

Nell'affermazione di una identità nuova del neofascismo italiano, le donne della nuova destra non svolgono un ruolo secondario e AN stessa deve molto a quegli ambienti e a quel periodo per l'elaborazione del proprio progetto egemo-



A sinistra: Benito Mussolini e sua nipote Alessandra. A destra: Francesca Martini (Donne Padane) e Valentina Aprea, capo del Dipartimento Istruzione di Forza Italia.



nico, come rivendica proprio una donna oggi giornalista al *Secolo d'Italia*, Annalisa Terranova nelle sue memorie, *Planando sopra boschi di braccia tese*<sup>5</sup>. Erede politica diretta di quella "nuova destra" è anche Roberta Angelilli, 37 anni, che si presenta a Roma come vicesindaco per AN. Parlamentare europea dal 1994, meno nota di Alessandra Mussolini (che sembra godere di un'inesauribile e accorta presa mediatica), la Angelilli fa invece parte dell'area lepenista del Parlamento europeo. Condividono questo radicalismo e questa "durezza" tutta declinata al femminile, la leghista Alessandra Guerra, eletta alla regione Friuli, accesa differenzialista e ammiratrice di Haider e Sonia Viale, responsabile del Sindacato Padano, presentata da Bossi come "donna di prima linea" e molte altre».

### Donne di destra

Carismatiche, con un forte senso dell'impegno politico, spesso giovani, con un'aura da coraggiose vincenti, queste donne rappresentano indubbiamente un seducente modello di forza per la gioventù che le vota. Nel rifiuto del femminismo e delle questioni di genere incontrano poi anche un certo favore tra le stesse giovani, che sembrano aver perduto una memoria positiva del femminismo e sentono il separatismo come una chiusura tutta in perdita.

Le donne di destra sono programmaticamente disinteressate a sviluppare in autonomia politica tanto le questioni specificamente "femminili" quanto il punto di vista femminile sulle questioni generali.

*Azzurro Donna* — organizzazione femminile di Forza Italia — vuole rappresentare soprattutto «una grande volontà di esserci ed una grande speranza di operare, finalmente dentro una cultura che ha come elemento fondante la ricerca e la difesa della libertà. (...) Una società che libera l'individuo libera anche la donna... Noi non siamo e non ci riconosciamo in una logica di ghetto o di categoria». Unificante ed entusiastica invece, per le donne di FI, l'adesione al «grande, rivoluzionario progetto culturale, sociale, solidale, di liberazione di Silvio Berlusconi»<sup>6</sup>.

Eppure se si guarda il numero (esiguo)

delle elette e il loro scarso peso politico negli organi dirigenti dei partiti di destra, questa immagine di forza e balanza femminile non sembra poi avere un gran riscontro nella realtà della distribuzione del potere.

### "Risorse umane"

Se si analizzano poi i programmi delle destre italiane, le donne non vi compaiono come veri soggetti, ma come insostituibile "risorsa umana" da fare fruttare all'interno della famiglia.

Ma dato che, come afferma Bossi, «famiglia non è una parola di sinistra»<sup>7</sup>, quale è allora la famiglia che piace alle destre italiane?

Contro «la scia di una pseudocultura libertaria e sessantottina»<sup>8</sup>, la famiglia unica legittima è quella "regolare" composta da uomo e donna uniti in matrimonio. Nessuno spazio alle libere convivenze. Né tanto meno alle coppie omosessuali, che «vorrebbero gli stessi sostegni» degli altri ma non li meritano, non solo perché «sono contro natura», come afferma senza mezze parole Casini, ma anche perché non sono vere famiglie. Come precisa Buttiglione offrendo un orizzonte sociale alla pura omofobia, le unioni omosessuali «non hanno funzione sociale»<sup>9</sup>.

Inoltre nella destra la famiglia (da sempre) riveste anche il ruolo di favorire la natalità degli italiani con implicito valore etnico-nazionale: occorre potenziare «la nostra identità occidentale e quindi cristiana», dice la leghista Mariella Mazzetto.

Insostituibile nella sua funzione, di «principale ammortizzatore sociale»<sup>10</sup>, alla famiglia la destra promette il riconoscimento come soggetto giuridico, destinatario privilegiato di politiche assistenziali, appoggi economici e fiscali.

E le donne? Come si collocano in questo orizzonte familistico ed integralista?

Alle donne si promette solennemente<sup>11</sup> una maggiore considerazione del loro ruolo dentro le mura domestiche, una sorta di riconoscimento, sia pure non ben precisato, ma strategico nel progetto di società delle destre, nei confronti del lavoro di cura. Figli, anziani, handicappati, bisognosi in genere, inquadriati ciascuno nella propria famiglia (speriamo che ce l'abbiano), saranno assi-

stati da donne felici del loro ruolo, certe della loro funzione sociale e necessariamente con una bassa occupabilità nel lavoro fuori dalle mura domestiche.

Nella mancanza di sicurezza e di certezze generata dalla globalizzazione economica, nell'allentarsi nello spazio pubblico dei legami solidaristici e delle reti associative<sup>12</sup>, gli appelli ossessivi delle destre di tutto il mondo occidentale alla sicurezza e ad un'identità culturale forte sembrano sapere intercettare enormi bisogni esistenziali e sociali tanto maschili che femminili.

Che si tratti di un miraggio, il miraggio di una società chiusa, protetta dal disordine di altre culture, tutta Chiesa, "legge e ordine", ma tecnocratica e ultraliberista, non ne allenta la presa. Semmai la solitudine e l'impotenza dell'agire politico cui tutti, uomini e donne siamo ridotti, rendono questo progetto di società pericolosamente compatto e in sintonia sia con gli umori di strati sociali privilegiati e impegnati nella trasformazione postfordista della società (la destra cosiddetta "postindustriale"), sia con le fragilità e le delusioni dei ceti più deboli. ●

### NOTE

1. C. De Gregorio, "E a Napoli tornò il passato e la destra riscopri l'orgoglio", *la Repubblica*, 26 febbraio 2001, p. 9.

2. *Il leader di An ha chiuso la tre giorni di Napoli: «Nessuna Lega del Sud, siamo una grande forza nazionale». Fini: «Al governo per incidere»*, sito web di Alleanza nazionale: [www.alleanzanazionale.it/speciale/napoli/discorso-fini.html](http://www.alleanzanazionale.it/speciale/napoli/discorso-fini.html), 26 marzo, 2001, p. 1.

3. G. Caldiron, *La destra plurale. Dalla preferenza nazionale alla tolleranza zero*, Roma, Manifestolibri, 2001.

4. A. Portelli, "Il cuore nero dell'intolleranza", *il manifesto*, 14 marzo 2001, p. 12.

5. A. Terranova, *Planando sopra boschi di braccia tese*, Roma, Edizioni Settimo Sigillo, 1996 (segnalato in: G. Caldiron, *La destra plurale...*, cit., p. 30).

6. M. Teresa Armosino, *Azzurro Donna*, contenuto nel sito web di Forza Italia: [www.forzaitalia.it](http://www.forzaitalia.it), 9 marzo 2001, p. 1.

7. B. Jerkov, "Pace fatta tra Fini e Bossi. An applaude il figlio prodigo", *la Repubblica*, 25 febbraio 2001, p. 9.

8. "Alleanza Nazionale, Libero forte giusto. Il Governo che vogliamo. Seconda Conferenza Programmatica. Un patto di programma con gli italiani per la prossima legislatura!", Napoli, 23 - 25 febbraio 2001, p. 18.

9. B. Jerkov, *Pace fatta...*, cit.

10. Alleanza Nazionale, *Libero forte...*, cit., p. 33.

11. Alleanza Nazionale, *Libero forte...*, cit., pp. 5, 30 e 33.

12. Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000.



## Destre: storia e memoria

GIOVANNI SPENA

**Al di là dei micro e quotidiani episodi di rozza irruzione nello spazio della storia (l'iniziativa rumorosa di Storace è uno dei tanti) le destre del nostro paese, nella seconda metà degli anni Novanta, sono andate sempre più proponendo riscritture della storia**



Si va dalla ripubblicazione aggiornata nel 1998 della *Storia d'Italia dal Risorgimento ai nostri giorni* di Sergio Romano<sup>1</sup> (prima edizione 1977), alla raccolta di saggi *Miti e storia dell'Italia unita*, autori Giovanni Belardelli, Luciano Cafagna, Ernesto Galli Della Loggia, Giovanni Sabbatucci<sup>2</sup> (Il Mulino, 1999), giungendo a *Una storia della Repubblica* di Giano Accame (Rizzoli, 2000)<sup>3</sup>.

Sergio Romano tra il '78 e oggi ha fatto in tempo a dichiararsi convintamente revisionista, molto revisionismo storico circola nella raccolta di saggi di Belardelli, Galli della Loggia (e altri), Giano Accame senza filtri o mediazioni dichiara che la sua è una «ricostruzione da destra»<sup>4</sup>

Quanto indicato è solo il tratto esterno che avvicina i tre volumi citati, più ancora si trova in essi esplicitata la riscrittura della storia italiana dal 1922 al 2000 (è questo il periodo storico da loro trattato su cui io polarizzerò l'attenzione). C'è presso gli autori richiamati un medesimo scopo che presiede alla "riscrittura": favorire il formarsi di un nuovo senso comune, diverso da quello costituitosi nei decenni Sessanta e Settanta, messo in crisi nel decennio Ottanta. Sergio Romano vede il fascismo come una "frattura", come la rottura profon-

da nella «tradizione risorgimentale - liberale»: la guerra civile che si combatté negli anni 1943 - 1945 «più che di guerra tra fascisti e antifascisti [fu] uno scontro mortale tra le due famiglie dell'ideologia risorgimentale. Sino a quel momento si erano combattute in Parlamento, si erano scomunicate a vicenda e una di esse, il fascismo, aveva perseguitato l'altra con misure di polizia. Ma durante gli ultimi due anni della seconda guerra mondiale i nipoti del Risorgimento passarono alle armi e si uccisero». L'aspetto più tragico di questa vicenda è rappresentato dal fatto che dalla dissoluzione dell'ideologia risorgimentale l'Italia non ha più avuto "fondamenta etico-politiche" per cui nei nostri giorni è il ricercarne delle nuove il compito da assolvere, se il nostro paese vuole riprendersi e rinascere.

Galli della Loggia vede sempre il fascismo come una "frattura", ma più propriamente come la rottura profonda della "tradizione risorgimentale-liberale": va in crisi «più o meno sotterraneamente già durante il fascismo e dentro il fascismo», poi l'epilogo della crisi si svolge tra il 1943 - 1945, durante questi anni si consuma la «sconfitta dello Stato nazionale». Questo il dato di fondo, benché resistenti antifascisti, asserviti a potenze straniere, a lungo siano riusciti ad occultarlo. Nel presente, grazie a nuovi orientamenti nello spirito pubblico, l'idea di nazione può rinascere.

Giano Accame, a proposito del fascismo, non parla, in nessuna accezione, di frattura: «quello che è stato dirompente in quegli anni [quelli del fascismo] (...) è stato appunto il tornare a innestare un processo attivo di modernizzazione nella tradizione, ricomponendo la frattura fra tradizione e progresso e rinsaldando la giustizia sociale con il sentimento religioso e con l'amore di patria. Credo che questa eredità del fascismo sia sopravvissuta in termini di pensiero debole»<sup>4</sup>. L'innovazione nella tradizione si spezza nel 1943 - 1945: «la primavera del 1945, ancor prima e più decisamente che non l'affermarsi di concezioni nuove, segna il tramonto d'una certa idea dell'Italia, d'un primato da ricostruire, d'una missione al tempo stesso nazionale e universale da affidare alla Terza Roma, la Roma del popolo dopo quella dei Cesari e dei Papi, con lo sguardo teso avanti, ma la memoria volta sino ai lontani tem-

pi dei romani»<sup>5</sup>. Certo il fascismo nel reinterpretare questa risorgimentale concezione con qualche suo estremo atto l'aveva "compromessa", sta di fatto però che, da quando essa nel '45 è andata in frantumi, poi non è stata sostituita da un'altra concezione altrettanto identitaria. La rinascita dell'idea di nazione come "comunità di destino" solo oggi appare possibile.

### Liberalismo rinascimentale

Nella diversificata ricostruzione che Sergio Romano ed Ernesto Galli della Loggia forniscono, un aspetto mi sembra a loro comune: risalire al liberalismo risorgimentale e al suo ultimo esponente Croce. Croce, ritiene Romano, incorse in un errore "provvidenziale" nel ritenere il fascismo una morbosa parentesi, convinto di ciò svolse una battaglia culturale decisiva durante il fascismo e subito dopo la sua caduta. È un giudizio su cui Galli della Loggia conviene e su cui pare Accame, da ultimo, converga, almeno in gran parte.

Quel che mi sembra vada messo a fuoco è che, come tra l'altro testimonia la presenza di Galli della Loggia e di Accame al Convegno di Napoli del 1997 su "Il liberalismo del XXI secolo", il liberalismo a cui loro (ma anche Romano) fanno riferimento è il liberalismo quietistico di Croce, comune sembra l'uso di esso al fine di aggregare una nuova zona grigia. L'aggiornamento del liberalismo, operato proprio nel convegno napoletano da Galli della Loggia, a fronte della globalizzazione appare nettamente più come sviluppo nella continuità (delle tonalità di fondo) che non svolgimento nella discontinuità. Per converso tutti, per ragioni distinte, appaiono lontani ed avversi a quell'altra espressione del liberalismo che è il pensiero di Gobetti, «emblemata di un fallimento» (Galli della Loggia).

### Ripescaggi

Così come le destre degli anni Novanta propongono nuove riscritture della storia, analogamente operano il rilancio di trascurate memorie. Negli ultimi tempi infatti nel dibattito e nella discussione hanno ripreso ampiamente a circolare il



*De profundis* di Salvatore Satta (Adelphi, 1980) e *Rosso e Grigio* di Andrea Damiano (Il Mulino, 2000).

Anche nelle memorie di Satta e Damiano ricorre il tema della sconfitta della nazione, della morte della patria: «l'Italia, costretta a tramare col nemico contro l'amico (...) scendeva la china dell'umiliazione e della vergogna, segnava una ad una le tappe dell'infamante calvario, che il deluso britannico eroe, calpestando forse il diritto, certo la carità, doveva subito rivelare al mondo, in un affronto supremo. Quando l'8 settembre il tradimento fu consumato, si vide che neppure il tradimento era stato capace di far finire la guerra»<sup>6</sup>; «questo senso di disfatta morale, distruttivo, che è in noi, da che proviene? Con l'Italia che è crollata non è crollato solamente il fascismo: è finita soprattutto l'altra Italia che nel fascismo sfociò per naturale processo logico. È facile dire: "il fascismo fu un fenomeno morboso". Certo che lo fu: ma allignò su un tronco marcio»<sup>7</sup>.

E in Croce si rinviene una simile amara annotazione: «sono stato sveglio per alcune ore, tra le 2 e le 5, sempre fisso nel pensiero che tutto quanto le generazioni italiane avevano da un secolo in qua costruito politicamente, economicamente e moralmente è distrutto, irrimediabilmente»<sup>8</sup>. E analogo sconforto, ritenendosi Croce, così come Satta e Damiano, ultimo erede della tradizione liberale risorgimentale di cui tutti e tre registrano la frantumazione.

È rilevante poi evidenziare che il rilancio delle memorie di Satta e Damiano scherma altre memorie come quella del Piero Calamandrei del *Diario 1939 - 1945* (La Nuova Italia, 1982).

Le destre modificano lo spazio della ricostruzione storica e delle memorie. La novità da loro introdotta se chiara negli scopi resta vaga nei tratti interni: non si capisce con nettezza quanto la filiera degli eventi verrà sovvertita, quanto il filo dei ricordi verrà sconvolto per lasciarne scivolare alcuni nell'oblio.

Quel che è certo è che la loro iniziativa ingenera disorientamento, dal quale si fuoriesce non col manifestare fastidio od insofferenza, bensì operando ricostruzione storica con rigore scientifico ed interloquendo con i vissuti di chi va nel cono d'ombra.

Tanto più necessaria questa reattività allorché si constata che l'iniziativa

## Un professore di destra, senza dubbio

A. R.

Arturo Cordiale insegnava francese, nel cratere della camorra, ad Aversa, liceo scientifico. Somigliava in modo inquietante a Eduardo De Filippo, salvo per il fatto che parlava *esclusivamente* in dialetto. E trascinava la pronuncia dialettale anche nel suo francese, che infatti era molto difficile decifrare. Era un tipo asciutto, dai modi secchi. Un meridionale autoritario e permaloso. Con lui, gli scrutini erano teatro. Noi recitavamo i nostri numeri con una speciale sospensione nella voce, soltanto per preparare la scena a lui. Che infatti, dopo i nostri cinque e sei molto convenzionali, caricava l'espressione soddisfatta di chi chiude un cruciverba, e senza guardare nessuno lasciava cadere la penna dicendo: «Doie» (Due). O, al massimo: «Quatt» (Quattro). Arturo Cordiale, più di tanto, non dava. E il dubbio che il cedimento sistematico in francese di studenti per altro encomiabili dipendesse da lui, nessuno aveva il coraggio di insinuarglielo. E non dava mai tre. Perché tre, in dialetto napoletano, si dice semplicemente "tre". Gli pareva che quella ambiguità avrebbe fatto mancare nel consiglio di classe il richiamo al suolo, anche se il voto avrebbe comunque fatto sangue...

Un giorno, al liceo scientifico di Aversa, ripeto di Aversa, si iscrisse una studentessa francese. Suo padre era un tecnico della Saint Gobain, che era allora un'isola industriale francese in Campania. Nadine fu assegnata a noi, sezione B. Era una ragazza sveglia, molto brava. Imparò l'italiano in un soffio, fece un quadrimestre da record.

Al consiglio di classe tutti aspettavamo il voto in francese a una ragazza francese: Arturo Cordiale ci avrebbe stupiti. E in effetti una novità ci fu. Annunciò una irrituale dichiarazione e, ottenuto il silenzio, disse: «Sta guagliona me vo' piglia' pe fesso! le parl e essa fa bberè ca nun capisc o' francese!» (Questa ragazza vuole prendermi in giro! Io parlo e lei fa finta di non capire il francese!). E poi concluse tranquillamente, fissando la parete grigia e gialla: «Doie».

Arturo Cordiale era quello che a Napoli si chiama, teatralmente, "un soggetto", cioè colui che ha il dono di esprimere fisicamente una parola. E la sua parola era: "baluardo". La sua esile figura di insegnante-macchietta combatteva contro il permissivismo, il sindacalismo, contro il "sei politico", i "decreti delegati". Ma più in profondità e più tragicamente: contro l'evidente eccesso di libertà, contro l'incontrollabile velocità dei cambiamenti e in definitiva contro il presupposto terribile di entrambi: *il dubbio*.

Grandezza per grandezza, Arturo Cordiale — che era pure originario di Nola —, poteva ben misurarsi, con il vantaggio di quattrocento anni di storia, con il suo opposto perfetto, Giordano Bruno: «Per ciò che si riferisce alle discipline intellettuali possa io tener lontano da me non solo la consuetudine di credere, instillata da maestri e genitori, ma anche quel senso comune che in molti casi e luoghi (per quanto ho potuto giudicare io stesso) appare colpevole di inganno e raggirio; possa io tenerli lontani in maniera da non affermare mai nulla, nel campo della filosofia, sconsideratamente e senza ragione; e siano per me ugualmente dubbie tutte le cose, tanto quelle che sono reputate astruississime e assurde, quanto quelle che sono considerate le più certe ed evidenti, tutte le volte che vengono messe in discussione» (Giordano Bruno, *Epistola dedicataria a Rodolfo II*).



delle destre è riproposta nello spazio della formazione, come nell'intervista dell'insegnante Marco Messeri al Galli della Loggia nel numero 2 del 2000 della rivista *Palomar* dedicata all'organizzazione delle sintesi storiche per la scuola<sup>9</sup>.

È proprio in questa intervista che si avverte tutto il rischio che oggi si corre. Per questo ritengo che la reattività auspicata debba prendere avvio nella scuola tra gli insegnanti. ●

### NOTE

1. Sergio Romano, *Storia d'Italia dal Risorgimento ai nostri giorni*, 1998, pp. 385.

2. Ernesto Galli della Loggia "La morte della Patria. La crisi dell'idea di nazione dopo la se-

conda guerra mondiale", in *Nazione e Nazionalità in Italia* (a cura di Giovanni Spadolini), Laterza 1994, pp. 133.

3. Giano Accame, *Una storia della Repubblica. Dalla fine della monarchia a oggi*, Rizzoli 2000, pp. 5.

4. Giano Accame, intervento al Convegno (Napoli giugno 1997) *Il liberalismo nel XXI secolo*, Documenti Liberal, Atlantide Editoriale 1997, pp. 199.

5. In Giano Accame, *Una storia della Repubblica. Dalla fine della monarchia a oggi*, Rizzoli 2000, p. 5.

6. Salvatore Satta, *De profundis*, Adelphi 1980, p. 158.

7. Andrea Damiano, *Rosso e Grigio*, Il Mulino 2000, pp. 162.

8. Benedetto Croce, *Quando l'Italia era tagliata in due*. Estratto di un diario (luglio 1943 - giugno 1944), Laterza, 1948, p. 44.

9. L'intervista ad Ernesto Galli della Loggia, a cura di Marco Messeri, si legge su *Palomar* numero 2 del 2000, nelle pagine 59 - 66.

## BIBLIOGRAFIA

A CURA DI GIUSEPPE PANELLA  
E GIOVANNI SPENA

ARO 01



## Riferimenti di sfondo

Sui tratti di fondo si rinvia a Furio Jesi, *Cultura di destra*, Garzanti, 1979. Il volume ricostruisce i percorsi dei "maestri" della destra storica (Mircea Eliade, Julius Evola, ecc.) e li confronta con quelli dei loro discepoli in Francia e in Italia.

Molto utile è la riflessione svoltasi all'interno della Scuola di Francoforte: Theodor W. Adorno e altri, *La personalità autoritaria* (1950); Herbert Marcuse, "La lotta contro il liberalismo nella concezione totalitaria dello stato" (1934), in *Cultura e società. Saggi di teoria critica*, Einaudi, 1969; Herbert Marcuse, *L'autorità e la famiglia* (1936), Einaudi, 1970. Opportuno, poi, ci sembra sia il tenere presente, dall'interno della destra: Alain de Benoist, *Visto da destra. Antologia critica delle idee contemporanee*, Akropolis, 1981 (l'introduzione all'edizione italiana è di Marco Tarchi) e, sempre di Alain de Benoist, *L'impero interiore*, Ponte alle Grazie, 1996.

## Tra storia e sociologia

In Franco Ferraresi, *La destra radicale*, si segnala il saggio "Da Evola a Freda. Le dottrine della destra radicale fino al 1977", Feltrinelli, 1984; dello stesso autore si veda pure *Minacce alla democrazia. La destra radicale e la strategia della tensione in Italia nel dopoguerra*, Feltrinelli, 1995.

Lungo questo versante di ricerca ci sembra utile richiamare anche il volume di Luciano Cavalli, *Sociologia della storia d'Italia 1861 - 1974*, Il Mulino, 1974.

## Tra storia e politica

Carlo Mongardini, Maria Luisa Maniscalco, *Il pensiero conservatore*, Franco Angeli, 2000 (gli autori si soffermano sul tema a partire dai contributi richiamati di Adorno e Marcuse). Norberto Bobbio, *Destra e sinistra. Ragioni e significati di una distinzione politica*, Donzelli, 1994.

Daniele Barbieri, *Agenda nera. Trenta anni di neofascismo in Italia*, Koines, 1976. Guido Quazza (a cura di), *Nuova destra e cultura reazionaria negli anni Ottanta*, Istituto Storico della Resistenza, Cuneo, 1983. Roberto Chiarini, *Destra Italiana. Dall'Unità d'Italia a Alleanza Nazionale*, Marsilio 1995. Marco Revelli, *La destra nazionale*, Il Saggia-

tore, 1996 (ricostruisce i percorsi della destra italiana dallo "spirito di Salò" alla svolta di Fiuggi); dello stesso autore *La cultura della destra radicale*, Franco Angeli, 1985. Piero Ignazi, *Il polo escluso. Profilo del Movimento Sociale Italiano*, Il Mulino, 1989; dello stesso autore *Postfascisti? Dal Movimento Sociale Italiano ad Alleanza Nazionale*, Il Mulino, 1994.

Guido Caldiron, *La destra plurale. Dalla preferenza nazionale alla tolleranza zero*, Manifestolibri, 2001. Su tematica analoga si veda Bruno Luvèra, *I confini dell'odio. Il nazionalismo etnico e la nuova destra europea*, Editori Riuniti, 1999.

Andrea Gilioli, *Forza Italia. La storia, gli uomini, i misteri*, Ferruccio Arnoldi Editore, 1994. Sulla Lega pensiamo sia opportuno richiamare quattro titoli: Giovanni De Luna (a cura di), *Figli di un benessere minore. La Lega 1979 - 1993*, La Nuova Italia, 1993; Ilvo Diamanti, *La lega. Geografia, storie e sociologia di un nuovo soggetto politico*, Donzelli 1993; Giovanna Paietta, *Il grande camaleonte. Episodi, passioni, avventure del leghismo*, Feltrinelli 1994; Andrea Bonomi, Pier Paolo Poggio (a cura di), *Ethnos e Demos. Dal leghismo al neopopulismo*, Mimesis, 1995.

Sterminata ormai è la letteratura su golpismo e strage di stato, qui si rinvia a due ricostruzioni complessive: Giuseppe De Lutiis, *I servizi segreti in Italia. Dal fascismo alla seconda repubblica*, Editori Riuniti, 1998 e Gianni Barbacetto, *Il Grande Vecchio. Dodici giudici raccontano le loro inchieste sui grandi misteri d'Italia da Piazza Fontana a Gladio*, Baldini & Castoldi, 1993.

Preferiamo non infoltire la bibliografia con articoli su riviste, facciamo quattro eccezioni: *Democrazia e diritto*, n. 1/1994, numero monografico dedicato alle destre; *La Rivista dei Libri*, n. 7/8 del 1995 dove si trova di Umberto Eco *Totalitarismo 'fuzzy' e Ur - Fascismo*; *Micromega*, n. 1/1998 che contiene di Paolo Flores d'Arcais/Domenico Fisichella, *Dialogo su destra maldestra e ambidestra*; *IdeAzione*, giugno 2000.

## Le destre si raccontano

Augusto Del Noce, "Sul Centro, il postfascismo e i comunisti" (ripubblicazione di scritti del 1945, a cura di Lorella Cedroni), in Norberto Bobbio e Augusto Del Noce, *Centro: vo-*

*cazione o condanna?*, I libri di Reset, 1995. Dino Cofrancesco, *Destra e sinistra. Per un uso critico di due termini-chiave*, Bertani, 1984. Ernesto Galli della Loggia, *Intervista sulla destra, a cura di Lucio Caracciolo*, Laterza, 1994. Domenico Fisichella, *Totalitarismo. Un regime del nostro tempo*, La Nuova Italia Scientifica 1987 (sulle categorie politiche del Novecento viste da destra); dello stesso autore *Dilemmi della modernità nel pensiero sociale*, Il Mulino 1993 (sulle conseguenze politiche delle grandi rivoluzioni popolari).

Gianfranco Fini, *La mia destra, intervista a cura di Paolo Francia*, Viviani, 1994. Su Gianfranco Fini: Goffredo Locatelli, Daniele Martini, *Duce addio, la biografia di Gianfranco Fini*, Longanesi, 1994.

Giano Accame, *La destra sociale*, Edizioni Settimo Sigillo, 1996.

Maurizio Gasparri, Adolfo Urso, *Letà dell'intelligenza. La destra il cambiamento e la rivoluzione informatica*, Edizioni Settimo Sigillo, 1984.

A più mani, *Proviamola nuova. Atti del seminario "Ipotesi e strategia di una nuova destra"* (Prefazione di G. Maglieri), Lede, 1980.

Nicola Rao, *Neofascisti! La destra italiana da Salò a Fiuggi nel ricordo dei protagonisti*, Edizioni Settimo Sigillo, 1999

Adalberto Baldoni, *La Destra in Italia*, Editoriale Pantheon 1999; dello stesso autore anche *Noi rivoluzionari. La destra e il 'caso italiano'. Appunti per una storia 1960 - 1986*, Edizioni Settimo Sigillo, 1986.

Marco Tarchi, *Esuli in patria. I fascisti nell'Italia repubblicana*, Guanda, 1995; dello stesso autore, *Cinquant'anni di nostalgia. La destra italiana dopo il fascismo. Intervista di Antonio Carioti*, Rizzoli, 1995.

Gabriele Adinolfi, Roberto Fiore, *Noi Terza Posizione*, Edizioni Settimo Sigillo, 2000.

Maurizio Blondet, Luciano Buonocore, *La maggioranza silenziosa*, Edizioni Area 1987.

Gianfranco Miglio, *Io Bossi e la Lega*, Mondadori, 1994.

## Le destre e la scuola

Dario Antiseri, Lucio Infantino, *Le ragioni degli sconfitti nella lotta per la scuola libera*, Armando, 2000.

Sempre dall'interno di Forza Italia: Valentina Aprea, *La scuola che non c'è*, Edizioni Liberal, 2001.

Della leghista Emma Bassani Castelli, *La scuola da Don Milani al federalismo*, Editoriale Vi-scontea, 1993.



PAGINA

21

# educazione *Società*

## Il sapere e le sue forme

DOMENICO CHIESA \*

Cosa accade al sapere quando incontra la scuola? Non è un incontro facile: spesso perde le forme che lo contraddistinguono. La scuola è in crisi proprio perché propone l'apprendimento di forme di sapere inadeguate e poco significative. La formazione culturale è un'altra cosa



▼  
Pensate alla musica: fuori riempie la vita ed è un mezzo importante per la comunicazione. A scuola se ne perde il sapore, il colore ed il calore, viene frantumata e ricomposta in forme che non corrispondono alla realtà piena della musica.

E penso a quel preside di Liceo classico che presentando la sua scuola ad un gruppo di futuri allievi affermava: «nel nostro liceo c'è storia dell'arte, ma state tranquilli non c'è da disegnare, usare i pennelli...». Forniva una garanzia: non vi sporcherete, non vi esporrete dal punto di vista personale. Si studierà e ripeterà la storia dell'arte.

La scuola è in crisi proprio perché propone l'apprendimento di forme di sapere inadeguate e poco significative. La formazione culturale è un'altra cosa.

Lo scompensamento che nel tempo si è creato tra la dimensione scolastica dell'apprendere e quella "spontaneo-naturale" della vita quotidiana deve essere maggiormente indagato.

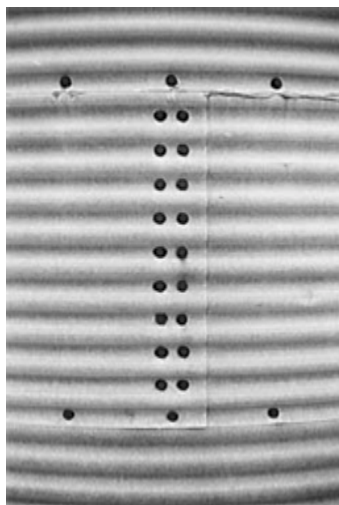
### *Logiche plurali*

Roberto Maraglino rimprovera alla scuola di essere troppo separata dal mondo esterno: sarebbe troppo "scritta", verbosa. Penso sia una falsa contrapposizione: la scuola deve mantenere una propria configurazione. Per la scuola l'errore e/o il limite non stanno nel possedere una logica specifica di conoscenza (alla quale dovrebbe rinunciare per adottarne altre più efficaci/efficienti e più vicine a quelle sponta-

nee) ma nel non riconoscere con piena consapevolezza, l'esistenza di altre logiche; nel non riconoscere che gli studenti sono "portatori" sani di altre logiche conoscitive, le quali continuano a funzionare anche quando essi si trovano nell'ambiente scolastico: la forza della scuola sta proprio nel sapersi confrontare e rapportare con esse, nel tenerne conto e, eventualmente, nell'utilizzarle come risorsa.

La scuola diventa, può diventare il luogo della consapevolezza in cui l'apprendimento spontaneo, televisivo, "elettronico", del senso comune, dell'esperienza concreta si incontra con il sapere dei "vincoli" che caratterizza la cultura scolastica costruita appunto sui vincoli "discipline"; ed è questa una lunga, lenta e fondamentale esperienza conoscitiva

*Molti insegnanti hanno un sogno: poter avere classi con un solo studente: possibilmente quello che ci somiglia di più. Se ci assomigliano, li teniamo sotto controllo. Scoprire come la dimensione collettiva sia invece la ricchezza della scuola è il nostro obiettivo. La diversità degli allievi è la vita, la forma del sapere*



tiva che tutti devono poter incontrare e percorrere in modo compiuto in modo da poter consolidare gli alfabeti e quelle competenze culturali (compreso il gusto della competenza) che può sorreggerli e renderli attivi, contenendo il rischio di bassa persistenza che la strumentazione conoscitiva porta con sé. Molto schematicamente si può dire che l'apprendimento scolastico ha tre caratteristiche:

a. è un apprendimento "insegnato". La quasi totalità delle cose che sappiamo le abbiamo imparate ma relativamente poche cose ci sono state insegnate. Ci sono cose che fanno parte della nostra esperienza umana che non si insegnano intenzionalmente. La scuola è diversa: s'impara un sapere progettato e insegnato. E ciò pone la scuola nella condizione di dare una forma scolastica al sapere. La scuola tratta il sapere. Ed è il suo dovere. C'è stata l'illusione di poter costruire un ambiente scolastico in cui il sapere non fosse organizzato, dosato, ma fosse lasciato in mano

alla spontaneità dei ragazzi. C'è bisogno del maestro che t'insegna a scrivere. È una mediazione necessaria: sa di magico e ci vuole. C'è un bisogno anche nei bambini di ritrovarsi nella posizione di persone che apprendono. I ragazzi sono disposti ad apprendere dall'insegnamento. Il problema della scuola è far entrare il sapere nella vita delle persone senza distruggerlo nella didattica. Perché la forma del sapere non coincide con la didattica. L'errore della didattica è di centrare su stessa il compito e dimenticare il quotidiano dei ragazzi e i loro mondi di significati.

b. In secondo luogo, l'apprendimento scolastico avviene in situazione collettiva. Molti insegnanti hanno un sogno: poter avere classi con un solo studente: possibilmente quello che ci somiglia di più. Se ci assomigliano, li teniamo sotto controllo. Scoprire come la dimensione collettiva sia invece la ricchezza della scuola è il nostro obiettivo. La diversità degli allievi è la vita, la forma del sapere. Se non c'è la vivacità della



## Fuoriregistro

*FuoriRegistro* è una newsletter, a cadenza settimanale, a disposizione di chi ha una storia da raccontare (i contributi vanno inviati a Marino Bocchi, fuoriregistro@didaweb.net) Il titolo richiama quello del libro di Domenico Starnone (edito da Feltrinelli) sulla scuola vista dall'interno, attraverso l'agire concreto di chi ogni giorno si scontra con le sue mille contraddizioni. Su *FuoriRegistro* non si ragiona di didattica, di teorie pedagogiche, di questioni sindacali, ma si narrano episodi di cronaca scolastica che muovono al riso o allo sdegno.

I precedenti interventi possono essere consultati all'indirizzo: <http://www.didaweb.net/>

[fuoriregistro2.php](http://fuoriregistro2.php)

Per partecipare al forum: <http://w3.didaweb.net/forum/>

[index.php3?bn=dw\\_fr](http://index.php3?bn=dw_fr)

diversità, il sapere è una cosa morta. I saperi sono invece vivi. La dimensione collettiva e plurale del sapere e della vita scolastica è la grande ricchezza della scuola. Paulo Freire diceva che un insegnante può capire di aver insegnato qualcosa solo se alla fine ha la sensazione di aver lui imparato qualcosa. Se ho smontato e ricostruito con loro un sapere, nel loro flusso di conoscenza, allora avrò dato una forma viva al sapere per me e per loro. Qui sta la grandezza della vita sociale a scuola. Io vivo a scuola nell'attesa che i ragazzi mi dicano "ho capito". La scuola trasmette saperi, ed ha una responsabilità: mettere l'altro nella condizione di apprendere, di poter davvero mettere in moto il processo dell'apprendere. Penso sbagliano coloro che attendono la morte di Socrate nell'idea che sarà il computer a veicolare l'esperienza conoscitiva offrendo anche la garanzia di un sapere senza gli errori indotti dagli insegnanti.

c. Infine: la scuola è il veicolo delle



conoscenze disciplinari. Non m'illudo che la scuola possa essere qualcosa di molto diverso da questo. Anche gli insegnanti della scuola dell'infanzia devono riferirsi al sapere delle discipline per costruire i campi di esperienza. In qualche modo si tratta di costruire il superamento della contrapposizione tra scuola dell'esperienza e scuola dei contenuti (scuola centrata sul bambino e scuola centrata sulla cultura) proprio riprendendo in modo non riduttivo, le risposte già formulate da Dewey: far incontrare l'esperienza conoscitiva (rispettando i tempi dell'esperienza conoscitiva) con i "modi di guardare", i modelli conoscitivi della cultura; per recuperare ancora Dewey si potrebbe dire «intellettualizzare l'esperienza».

### A scuola per sapere

Concludendo penso sia importante riflettere sul sapere e le sue forme a partire da quattro premesse fondamentali:

1. Il sapere è un tempo di vita ed ha la forma della vita. Se insegnandolo perde questa forma non è più sapere.
2. Il sapere è esperienza. Ha la forma

dell'esperienza. È la familiarità e la continuità di esperienza che fa sì che il sapere assuma la sua forma. Occorre dare senso alle cose che s'insegnano. Se il bambino non dà senso alle cose che sente, non le impara. Certo occorre saper regolare le emozioni che le esperienze propongono.

3. Il sapere scolastico deve mantenere la forma della cultura. Quando Gardner parla delle intelligenze multiple si riferisce al fatto che la forma del sapere è multipla. La mente mette in contatto queste forme multiple di sapere. Quindi la forma del sapere è la storia della cultura.

4. La scuola è il luogo in cui "s'imparano gli altri". Gli altri non sono degli oggetti, ma una forma del nostro sapere. La scuola deve tenerne conto. Saper usare la diversità è essenziale. Il sapere dovrebbe quindi avere la forma dei bambini che crescono, cioè la forma di ciascuno di noi. Così la scuola sarà un luogo dove costruire se stessi. ●

\* Sintesi dell'intervento di Domenico Chiesa, vicepresidente nazionale del Cidi, al seminario "Creatività e processi educativi. Le forme del sapere", organizzato dai Cemea (Torino, 26-27 gennaio 2001).

## Le maestre e il professore

Nel Convegno nazionale dell'Auto-riforma gentile (Roma, 28 - 29 aprile), si è parlato di scuole dell'infanzia e elementari, la parte migliore della scuola italiana, fin dalla fine dell'800 abitata principalmente da donne, maestre ed educatrici.

Sono state interrogare le loro esperienze per capire come si è creata questa qualità, e mostrare come tutta la scuola possa cambiare imparando da loro.

È stata messa in discussione la tradizionale gerarchia tra i diversi gradi di scuola: al livello più basso la scuola dell'infanzia, al livello più alto l'università. In questa rappresentazione l'idea di fondo è che bisogna man mano emancipare l'insegnamento dai lacci affettivi attraverso cui passa l'apprendimento nell'infanzia, cosa tipicamente femminile ("la maestra" appunto), per passare al sapere neutro condensato nella figura del "professore", considerato più nobile perché più vicino all'accademia e depurato dagli aspetti emotivi implicati nel gioco della relazione. A riprova, nell'ultima stesura della riforma i riferimenti al senso relazionale dell'insegnamento sono limitati ai gradi "bassi" dell'istruzione; nei gradi "alti" la scuola sembra dover soccombere alla certificazione minuta delle competenze e al tecnicismo esasperato perché lì si giocherebbe il valore supremo del sapere. L'impraticabilità ormai di questa gerarchia di valori genera nelle scuole oscillazioni inquietanti: dalla politica della pacca sulle spalle al desiderio di ritornare al sette in condotta, cui ha dato voce insistentemente la prima pagina di *Repubblica*. Nella contrapposizione fra paternalismo e autoritarismo vengono ignorati gli spazi di libertà che donne e uomini hanno creato autonomamente in questi anni nella scuola e nell'università: una libertà tutta diversa da quella sventolata dall'ideologia neoliberista, che teme la soggettività perché non consente di controllare tutto il processo. Mai come da quando è entrata in vigore l'autonomia le scuole e l'università sono oberate da incombenze organizzativistiche che ostacolano le pratiche viventi, fatte di relazioni contestuali, esigenti e alla mano. Mettere in cattedra le maestre significa rifiutare le gerarchie maschiliste, e riconoscere che ogni autentico apprendimento, indipendentemente dalle età e dalle fasi formative, si fonda sulla qualità delle relazioni e sulla valorizzazione del loro carattere sessuato. Il convegno è stata un'occasione per riflettere sulle forme di autorità e di responsabilità che possono aiutarci a dialogare con le nuove domande di senso delle giovani generazioni, e per dar voce al dissenso non organizzato nei modi tradizionali, che si è espresso nelle scuole alla ricerca di nuove forme della politica.

Quelle e quelli dell'autoriforma gentile <http://members.xoom.it/autoriforma/>

**Pedagogika**  
Esistenziale di educazione, marginalità, handicap

esperienze

sperimentazione

informazione

provocazione

INFO E LEADERMENTI PUBBLICAZIONE 02-70900010-709000000 WWW.PEDAGOGIKA.IT 0-6488.PEDAGOGIKA@PEDAGOGIKA.IT



## Il terzo gradino della scalinata

ANDREA BAGNI



**M**ia figlia è a un mese dalla fine della quinta elementare. E anche la scuola elementare è vicina alla fine.

Aveva cominciato (alla materna) con il terzo giorno che mi diceva, *ma ci siamo già andati due volte di seguito, che ci andiamo anche oggi? Non possiamo fare qualche altra cosa?* Tutti i giorni si deve andare, vai a spiegarlo un gioco così...

E poi alle elementari era sbocciato il grande amore per la scuola e la classe: guai mancare un giorno, perdere i contatti con le amiche e le maestre.

Ho veramente invidiato quell'intensità così poco "scolastica" delle relazioni di scuola, una specie di gioco serissimo, intreccio di attese, affetti, scoperte, poco alla portata dei "professori" — per le maestre in realtà credo anche una fatica micidiale. Ma insomma tutto sembrava aurorale, mostrarsi allo stato puro. Un dispiacere profondissimo per un commento deludente o una scheda che rimaneva la stessa del primo quadrimestre (*è uguale a quell'altra, che ci sono andata a fare; che mi volete regalare per una scheda così, un sasso regalatemi...*); ma anche una gioia fin quasi alle lacrime per dei complimenti o per un buon strano voto (*ho preso bravissima*). Non si trattava, mi sembra, di semplice "successo formativo": era proprio il riconoscimento delle maestre prezioso, un punto di riferimento che viene dal mondo degli adulti, anzi delle adulte; una specie di specchio di sé in cui cercare misura — diverso da quello dei padri e delle madri, più di appoggio, nicchia e nido.

Allo stato puro anche la difficoltà del cominciare a *studiare*, e leggere rileggere sottolineare ripetere; rifare, accettare di stare con le "ripetizioni", anche con la noia di certe operazioni — *l'ho già letto, lo so, perché lo devo ridire, quante volte devo fare la stessa cosa*. Ma poi anche la sfida, la competizione bella con se stessi, l'aver cura di ciò che si fa. Che si è. Di nuovo tutto chiaro, trasparente.

Allo stato puro come l'amicizia, la costruzione del gruppo, l'abitare la scuola anche come sfondo delle avventure sentimentali. Allora diventa un evento con quale bambino o bambina sei in coppia e ti devi tenere per mano quando vai a mensa. Allora la mattina, ben prima dell'apertura del portone, bisogna trovarsi con le amiche e gli amici: da soli, senza genitori e maestre d'intorno, *accanto* alla scuola ma tra bambini.

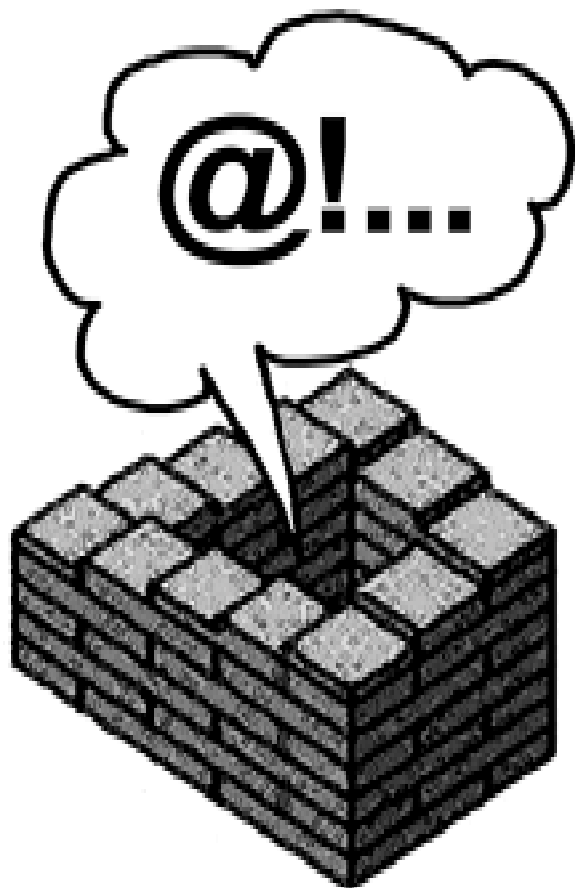
In un questionario di autovalutazione di una scuola media, mi pare di avere trovato qualcosa di simile: un ragazzo che indica come luogo più amato dell'intero istituto, il *terzo gradino della scalinata*. Poi si scopre che è quello dal quale si cessa di essere visti dall'interno, dagli adulti. Il più lontano, il più vicino. E un altro che esprime come desiderio più forte riguardo lo spazio scolastico, la presenza di una panchina in giardino, dove si possa stare un po' a non fare niente.

Mi domando quanto tragicamente per ragazzi e ragazze la scuola esista come spazio regolamentato, normativo. In fondo anche il tempo, la storia da studiare, finisce per essere una misura lungo una linea, da pagina x a pagina y, quanti passi sono? troppi — troppo pochi poi quando li misura l'insegnante lungo il programma. Altra linea.

Mi ha raccontato una giovane collega "tirocinante" che spiegano alla scuola postuniversitaria (Ssis) che fare scuola è un *edificio* che si progetta nel curricolo e si costruisce con i mattoni dei moduli; secondo lei invece si dovrebbe pensare ad un paesaggio (ha detto proprio *paesaggio*, nemmeno giardino o territorio) in cui stare, esplorare, scoprire.

Bellissimo.

Come l'ingegnere di *Ratataplan* (albero a colori lussureggiante nelle prove attitudinali alla ditta: unico bocciato) chissà se ce la farà ad entrare nella nuova scuola. ●



# le culture



## Una diversa idea di Europa

DAVID SANTORO \*

L'Europa non sarà più la stessa sotto l'influsso dei migranti, dei rifugiati e dei paesi che stanno per aderire all'Unione Europea. L'esperienza di un Centro di formazione che in Belgio, partendo da premesse interculturali e interreligiose, esplora un diverso paradigma nel campo dell'economia e della democrazia, che sappia tener conto delle realtà degli altri continenti; e che prova a fornire strumenti per affrontare il confronto con la diversità e far sì che le persone non si sentano minacciate da presunte invasioni e non pensino all'Europa come a una fortezza. Abbiamo chiesto di parlarcene a Marc Colpaert, scrittore e giornalista, esperto in questioni asiatiche e cooperazione internazionale, creatore del *Cimic - Centro per il management interculturale e la comunicazione internazionale*

▼  
La cittadina fiamminga di Mechelen è oggi un polo regionale dell'istruzione superiore e parauniversitaria. Da cinque anni ospita il Cimic che organizza un master della durata di due anni. Ma qui la parola d'ordine è flessibilità, nel senso accademico ovviamente, ed è possibile tanto concentrare il corso in un solo anno quanto diluirlo in tre. Il master è strutturato per moduli e comprende un pacchetto di base comune per tutti più un ventaglio di aree tematiche (Cultura e diplomazia, Management economia e culture, Cooperazione internazionale e comunicazione interculturale, Assistenza medica in un contesto interculturale) e uno di aree geografiche (Africa, America Latina, Asia, Europa dell'Est) cui si aggiunge il modulo dedicato al ruolo delle religioni (dalla cosmologia occidentale all'Islam, dal mondo giudaico-cristiano a quello tibetano e a quello post-moderno) per un totale di più di 300 ore di lezione più una decina di stage residenziali.

### Qual è l'ambizione del Cimic?

Fin dall'inizio l'obiettivo è stato quello di creare un percorso formativo postuniversitario in cui studi economici applicati, aziendali o di gestione non fossero l'elemento centrale. Qui in Belgio, e certo nelle Fiandre, l'economia domina e determina il sociale. Il dibattito tra economisti, sociologi e altri specialisti su presunte gerarchie tra economia e cultura è un modo sbagliato di porre la questione. Ogni comunità, ogni società ha un suo sistema di valori e dà risposte, diverse. Noi vogliamo farle emergere tutte lasciando che siano l'Asia, l'America Latina, l'Africa e l'Europa dell'Est ad avere la parola.

Il master segue le tracce di tre discipline filosofia, antropologia e psicologia, oltre all'economia naturalmente.

In ambito filosofico ci è parso centrale il problema del sé e dell'altro e in psicologia il bilancio tra dare e avere, temi sui quali ci appaiono di grande interesse i

contributi di autori come Martin Buber, Emmanuel Levinas e Boszormenyi-Nagy. Quando, ad esempio, costruisco un progetto attraverso la cooperazione internazionale, io "do" — e non solo, perché mi aspetto un ritorno —, ma l'altro non ha il diritto di "dare", poiché da secoli è soggetto ad un rapporto univoco di dominio in cui uno è colui che dà e l'altro quello che riceve. Questa è un'ingiustizia, anche sul piano psicologico. Tutti hanno il diritto di dare e non solo di ricevere, in termini materiali ma anche affettivi, di riconoscimento. Uno dei punti su cui insiste il nostro progetto di formazione è proprio cos'ha significato il processo coloniale in termini di metafora, di proiezione.

**Nel criticare la pretesa occidentale di sostenere valori universalmente validi non c'è il pericolo di cadere in un eccesso di relativismo, ad esempio quando si sottolinea l'impostazione occi-**

**dentale dei diritti umani? E, aggiungo un po' malignamente, visto che il master è inserito nella struttura di una high school cattolica, non c'è il rischio che possa essere visto come un cavallo di Troia per attaccare i valori dell'umanesimo laico?**

Direi proprio di no. I nostri corsisti sono in maggioranza donne, hanno un'età media sui trent'anni, lavorano, hanno una buona conoscenza del mondo e il desiderio di approfondirla. Noi creiamo un'opportunità di incontro compatibile con il lavoro, di sera, nel fine settimana, per seguire insieme un percorso di ricerca. I nostri docenti sono un'ottantina, tanti per correre il rischio di un'impostazione rigida. Il metodo è quello di ricercare il dialogo con tutte le discipline coinvolte nella formazione e con i rispettivi punti di vista, per provare a costruire un puzzle.

I diritti umani non costituiscono il nocciolo del corso ma certo sono uno degli argomenti che si affrontano. Gli asiatici o gli africani magari ci dicono che tra i diritti umani ne abbiamo dimenticato qualcuno, non dicono mai «ce n'è qualcuno di troppo». L'intenzione non è quella di cancellare, tutt'altro, ma di scoprire piuttosto altri aspetti che non siamo magari stati capaci di vedere. Mettiamo l'accento su un duplice processo: accettare la diversità e costruire una maggiore unità. E non si tratta di una contraddizione: si possono accettare le diversità e al tempo stesso sentire un'appartenenza comune.

Quale forma deve prendere la società? Questa è la sfida. Le risposte saranno diverse in Italia, nelle Fiandre, in Olanda o nei paesi scandinavi. Che c'è di male? Personalmente non provo nessuna attrattiva per l'uniformità. Pensiamo alle lingue: ogni anno ne scompaiono venticinque nel mondo, un aspetto davvero preoccupante.

### **Tomando alla questione della religione e dei diritti umani...**

Proprio paesi a regime teocratico, come l'Iran o il Pakistan, cominciano a confrontarsi con alcuni aspetti e valori dell'illuminismo e a chiedersi se non sia in fondo più auspicabile una divisione tra Stato e Chiesa. Continuare a confrontarci tra credenti e non credenti e tra credenti di diverse religioni può essere fuorviante se non ridefiniamo i termini della questione. Io mi considero agnostico e religioso al tempo stesso, in che categoria rientro? Oggi l'Europa dovrebbe discutere seriamente sui concetti di famiglia, sessualità e religiosità,

un termine che scelgo non a caso invece di religione e il cui significato è, come sappiamo, quello di "riunire". Dobbiamo riflettere su cosa unisce e cosa divide, ed è quello che cerchiamo di fare attraverso il nostro progetto formativo.

Il nostro corso si svolge all'interno della Katholieke Hogeschool Mechelen, un riferimento quello alla cattolicità che rinvia alla storia del nostro paese e a quella particolarità sociopolitica chiamata *verzuijing*<sup>1</sup>. Ma il nostro non è un insegnamento improntato all'ideologia cattolica. Si parte piuttosto da premesse interculturali e interreligiose per esplorare un diverso paradigma nel campo dell'economia e della democrazia, che sappia tener conto delle realtà degli altri continenti.

### **Quali elementi sottolineeresti dell'impostazione pedagogica del Cimic?**

Ci sono due elementi, l'informazione e l'elaborazione personale.

I contenuti vengono presentati in maniera divulgativa, non accademica, ma non semplicistica, fornendo indicazioni bibliografiche e materiali di approfondimento. Il corso si svolge di sera e nel fine settimana e quindi deve essere compatibile con una vita "non studentesca", per questo, fin dall'inizio, abbiamo ritenuto non adeguate le classiche modalità della formazione accademica, troppo rigida.

Il processo di elaborazione personale viene apertamente stimolato nei corsisti, cui per ogni lezione si richiedono commenti scritti individuali e di gruppo. Quanto più noi europei saremo preparati e coscienti, tanto più saremo capaci di confrontarci con le diversità, non limitandoci a prenderne atto ma imparando anche ad apprezzarle e a mettere in discussione il nostro punto di vista.

### **Che tipo di formazione hanno i vostri studenti e che preparazione ricevono?**

I corsisti hanno alle spalle percorsi formativi assai diversi: gli studenti sono ingegneri, sociologi, operatori turistici, operatori di Ong... Il nostro master non indirizza ad una professione specifica, ma cerca di favorire in ciascuno lo sviluppo dei propri interessi principali. Un tipo di formazione ad ampio raggio come il nostro che tende a sviluppare una mentalità aperta sta guadagnando terreno e credibilità. I risultati possono avere riflessi sulle attività lavorative che i corsisti già svolgono, ma capita anche che una gran parte di loro cambi lavoro già durante il master, se l'attività svol-

ta appare incompatibile con le idee e i valori sviluppati e approfonditi. Inoltre, soprattutto in Africa e in Asia, imprese e organizzazioni hanno sempre più bisogno di persone che possano fungere da mediatori culturali e al Cimic cominciano ad arrivare da più parti richieste specifiche di formazione, anche limitate nel tempo. Per questo è stata costituita una associazione senza fini di lucro che raccoglie le domande di imprese e istituzioni e che fornisce consulenze, utilizzando tanto il personale docente quanto alcuni corsisti.

### **Come è considerato il Cimic dalle istituzioni belghe?**

Il valore della formazione offerta dal Centro è stato riconosciuto da Moreels e da Boutmans, rispettivamente il precedente e l'attuale responsabile della cooperazione internazionale e dalla BTC, la Commissione tecnica belga per la cooperazione internazionale. Comuni e province cominciano a guardare con interesse ai nostri studenti e, nel campo dell'istruzione, si registra sensibilità da parte delle organizzazioni che si occupano di educazione e sviluppo.

### **Collaborate con altre istituzioni nazionali o internazionali?**

Cooperiamo ufficialmente con l'Università indiana di Pondyerry, con l'Università di Lovanio i cui studenti di antropologia possono seguire alcuni moduli del Cimic e dal cui "Africa research center" provengono alcuni dei nostri docenti. Ottimi contatti ci sono anche con l'Università di Leida, con il Social Institute de L'Aia e con il Dipartimento Paesi del terzo mondo dell'università di Anversa. Alcuni nostri docenti provengono anche dal mondo delle Ong. ●

\* Si occupa di sviluppo sostenibile e ambiente per il Dipartimento di Economia pubblica della facoltà di Economia e commercio dell'Università La Sapienza di Roma. Giornalista pubblicista: in Italia, scrive per il *manifesto*, *Cous-Cous* e *DW-Press*; in Belgio collabora con *Klara*, il terzo canale della radio nazionale nederlandofona.

### **NOTA**

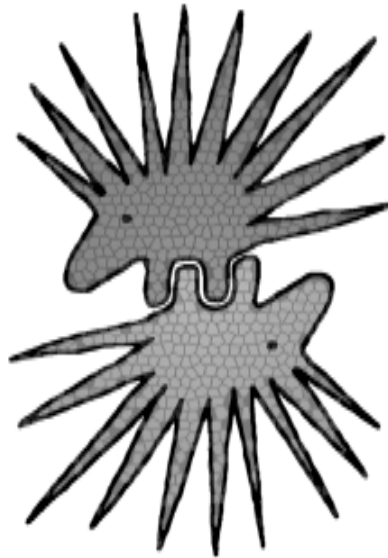
1. *Verzuijing*, un termine di uso ormai consolidato nell'analisi dei sistemi politici, sta a indicare una situazione in cui in una determinata società organizzazioni di vario tipo basate su divisioni di ordine culturale o religioso si collegano a partiti politici creando una rete di interconnessioni che abbraccia una vasta gamma di attività collettive. In letteratura sono considerati paesi con un elevato grado di *verzuijing* il Belgio, l'Olanda, il Lussemburgo, la Svizzera, l'Austria e l'Irlanda del Nord. Si veda: Stein Rokkan, "Towards a generalized concept of *verzuijing*", in: *The Western European Party System*, P. Mair, Oxford University Press, New York 1990.

## Possono due porcospini stringersi l'un l'altro senza farsi troppo male?

BIANCA DACOMO ANNONI

«**E**ntrano nel bar due uomini mascherati con la pistola in pugno, urlando: questa è una rapina, tutti al muro! D'accordo, dico io, è evidentissimo che è una rapina. Fuori i portafogli! gridano ancora, e svelti! facciamo in fretta! Io subito tiro fuori il mio, e siccome gli altri tardano un po', mi metto ad aiutarli a cercare nelle tasche... via, che ce la sbrighiamo in fretta, i signori non hanno tempo da perdere, su, cerchiamo di andare tutti d'accordo. Consegno tutti i portafogli ai due signori mascherati, e uno di loro mi fa: oh, ma che fai, sembri d'accordo con noi! Non sembra, io vado d'accordo con tutti, dico. Allora senti, continua il mascherato, perché non li tieni sotto la minaccia della pistola, finché non siamo andati via? Prendo la pistola e la punto contro i signori, che sono ancora tutti belli in fila, ci vuole assai poco ad andare d'accordo, tra persone civili. Delinquente! mi urla il signore del cognac, metta giù la pistola! E io: come no, dove vuole che la metta? Per terra va bene? Non ho neanche finito la frase che mi saltano tutti addosso e mi riempiono di botte... Come dice? Certo, se lei vuole il mio avvocato, lo chiamo subito, ma per dirgli cosa? Concorso in rapina? Come vuole lei, d'accordo... Se la fa contento, scriva pure colpevole, d'accordo. Io firmo tutto quello che vuole, ma non alziamo la voce, per favore, eh...» (*L'uomo che andava d'accordo con tutti* di Stefano Benni).

Ovvero, dove ci può condurre la negazione del conflitto vissuto come minaccia. Che esso sia parte integrante delle relazioni umane non è cosa nuova, che a partire da questa riflessione si scelga di sostituire o integrare percorsi di "educazione alla pace" con percorsi di "educazione alla gestione del conflitto" può essere invece fortemente innovativo, sul piano metodologico oltre che contenutistico. Sui contenuti: il rifiuto della guerra non necessariamente implica scelte "pacifiste", guerra e conflitto non sono termini immediatamente assimilabili, e leggerli esclusivamente in chiave ideologica può indurre contraddizioni tra posizioni "di principio" e pratica quotidiana. Al contrario, riflettere metodologicamente sul "sé", sulle modalità che ciascuno di noi mette in atto per gestire il



conflitto, o per evitarlo, o per disconoscerlo, non è una pratica così frequente, nemmeno per un educatore, raramente preoccupato di verificare le proprie capacità di "agire" i contenuti che quotidianamente trasmette.

Riflettendo su quanto possa essere poco incisivo un intervento educativo basato prevalentemente su presupposti razionali/ideologici, come ad esempio nei confronti degli immigrati, soprattutto lavorando con i ragazzi e in un'epoca di caduta/assenza delle ideologie, è utile domandarsi quanto in realtà il rifiuto possa nascere da un atteggiamento conflittuale inconscio, totalmente irrazionale, nei confronti dell'alterità, vissuta come minaccia alla sensazione di sicurezza indotta dal "già noto". Da qui le frequenti dichiarazioni di "antirazzismo" totalmente ideologico che nascondono una pratica razzista, e viceversa le invettive antiimmigrati che si accompagnano ad una pratica quotidiana di estrema tolleranza.

Ma se il diverso è anzitutto il mio vicino di casa, o di banco, con il quale il confronto, lo scambio, la contrapposizione — e quindi il conflitto — sono aspetti della relazione, allora si tratta di elaborarli in modo costruttivo, imparare a gestirli in termini corretti; un atteggiamento aperto e disponibile al confronto con le diversità dovrebbe a questo punto essere normalmente conseguente.

Il Centro Psicopedagogico per la Pace e la Gestione dei conflitti è un centro professionale per la formazione, la consulenza e la progettazione psicopedagogica che da undici anni si occupa dei temi legati alla gestione e alla trasformazione costruttiva dei conflitti. Si rivolge a insegnanti, operatori scolastici, genitori che desiderano incrementare le proprie competenze negli ambiti educativi e sociorelazionali, proponendo seminari brevi, giornate formative, percorsi organici riassunti molto efficacemente nel titolo generale "So-stare nel conflitto". Molte sono le aree operative previste dal Centro nel calendario 2001: formazione, animazione formativa, consulenza e supervisione, progettazione, ricerca, attività editoriale. Per gli operatori scolastici vale la pena di segnalare un'iniziativa già in atto che, da interviste raccolte tra i ragazzi partecipanti, sembra raccogliere ampio consenso: la mostra interattiva "Conflitti, litigi e altre rotture". È rivolta a ragazze e ragazzi dagli 11 ai 16 anni ai quali, attraverso semplici stimoli indotti da immagini, racconti, giochi da svolgere in piccoli gruppi tra i visitatori, si propone di riflettere sui conflitti quotidiani, le proprie reazioni, i sentimenti che esprimono modalità di difesa e bisogni personali. Si offre loro una modalità privilegiata e protetta di sperimentare il conflitto come esperienza normale e "non pericolosa", e in prospettiva come spazio possibile di creatività nelle relazioni e nella comunicazione.

Recita un grande pannello in apertura del percorso della mostra: «In una fredda serata invernale due porcospini decidono di riscaldarsi stringendosi il più possibile uno contro l'altro, ma si accorgono ben presto di pungersi con gli aculei. Allora si allontanano, tornando però a sentire freddo. Dopo tante faticose prove i due porcospini riescono a trovare la giusta posizione che permette loro di scaldarsi senza pungersi troppo». ●

Per informazioni: *Centro Psicopedagogico per la pace e la Gestione dei conflitti*, via Campagna, 83, 29100 Piacenza, tel./fax 0523.498594, e-mail info@copp.it, www.copp.it.

# de rerum *natura*

## Mal di scuola: una ricerca



Le società sane destinano le migliori energie ai piccoli. Nel paesaggio urbano di quelle società una scuola si distingue per lo spazio privilegiato che le è riservato, per il rigore formale del progetto architettonico, per il ricorso alle tecnologie più appropriate e avanzate in fatto di materiali, arredi, sicurezza, fruibilità per i soggetti deboli, sostenibilità ambientale. Le parti del sistema sono concepite in modo flessibile e modulare, per rispondere in modo dinamico all'obiettivo di fondo: rendere naturale e sereno il processo di apprendimento, salvaguardando il benessere fisico e mentale di chi abiterà così a lungo nello spazio scolastico. Non solo, ma in quelle società si è ormai aperta da molti anni una sfida intellettuale tra professionalità diverse per assegnare alle architetture scolastiche un ruolo esemplare nella cultura del progetto architettonico. Per almeno due aspetti: quello metodologico della progettazione partecipata e quello tecnologico dell'eco-architettura. Così le educazioni ambientali in corso nella scuola entrano in comunicazione (o per lo meno non sono in contraddizione) con le soluzioni ecologiche messe in pratica nella scuola stessa. Comunicazione che rappresenta il fine stesso dell'architettura e che innerva il concetto di ecosistema.

Allora la nostra società non è sana. Perché le condizioni in cui ogni giorno bambini e ragazzi vivono a scuola sono quelle che nessuno accetterebbe in casa propria. La ricerca svolta da Legambiente (*Ecosistema scuola 2001*) è una conferma ulteriore e definitiva. La ricerca riguarda il 2000 ed ha coinvolto i Comuni capoluogo di Provincia. Gli edifici scolastici monitorati sono stati

ANDREA ROSSO

Una ricerca nazionale di *Legambiente* conferma ancora una volta che le condizioni in cui ogni giorno bambini e ragazzi vivono a scuola sono quelle che nessuno accetterebbe in casa propria. Un bambino ha buone probabilità di finire in un ex-appartamento male illuminato, in mezzo al rumore del traffico e all'inquinamento, senza uno straccio di giardino, senza palestra, impossibile da adeguare alle norme di sicurezza. E in affitto

quindi quelli di competenza comunale (scuole dell'infanzia, elementari e medie). Il numero delle scuole che sono state monitorate è di 7.690.

Il 20 % degli edifici risale a prima del 1940 e ha quindi problemi gravi di dispersione termica, incorporano materiali inadeguati (anche tossici), gli spazi costringono la prassi didattica ad adattamenti improvvisati ed effimeri. La loro collocazione quasi sempre centrale nel contesto urbano, in assenza di barriere protettive (contro il rumore, l'inquinamento atmosferico ed elettromagnetico) e di interventi urbanistici crea unicamente spaventosi problemi di mobilità (circa il 40% non ha uno scuolabus). Molte scuole (15%) occupano edifici riadattati alla meglio: caserme, conventi, case private. E molti (5,7%) sono addirittura in affitto. La metà non ha uno straccio di giardino e il 20% non ha alcuna struttura per lo sport.

13 scuole su 100 si trovano a meno di 1

chilometro da aree industriali, antenne radio tv, aeroporti, aree militari, discariche (il 6% a meno di 200 metri!). Una scuola su 200 si trova in un'area a rischio ambientale ufficialmente dichiarato. «E a questo quadro — dice il documento di *Legambiente* — vanno aggiunti i problemi indoor come il caso dell'amianto, ancora presente in molte strutture edilizie, e il quasi sconosciuto inquinamento da radon». La ricerca non valuta, del resto, altri importanti fattori di rischio generale, come quello sismico, vulcanico, idrogeologico.

Quasi tutte le scuole insegnano ai ragazzi quanto sia indispensabile la raccolta differenziata dei rifiuti, ma più del 60% non effettua alcuna raccolta differenziata. Anche perché il 40% dei Comuni non investe in progetti educativi rivolti alle scuole. Le scuole del Sud sono più spesso in affitto e sono più fatiscenti (Calabria, Sicilia, Campania), ma in compenso quelle del Nord sono più inquinate (Emilia, Lombardia, Friuli). ●

*L'educazione ambientale ha certo bisogno di esperti ma soprattutto di testimoni, persone vere, capaci di raccontare una storia, di contagiare chi ascolta con il proprio esempio di vita: scelte quasi sempre difficili, molto lontane dall'apologia e dall'ipocrisia della compatibilità*

## Passaggi obbligatori

ANDREA LEVERONE

Difficile che a Sanremo bambini e ragazzi non incontrino in qualche modo Liberese (Liberese Guglielmi, sarebbe, ma tutti lo chiamano solo per nome). Anche a scuola, perché quando agli insegnanti viene la bellissima idea di "portar fuori i ragazzi" a capire natura e ambiente l'"esperto" che li accompagna è sempre lui. Ma "esperto" di che cosa? Semplice: botanica, pittura, letteratura, storia, poesia, filosofia. Ecco chi è il leggendario botanico-giardiniere che accompagna i bambini tra i fiori e le poesie

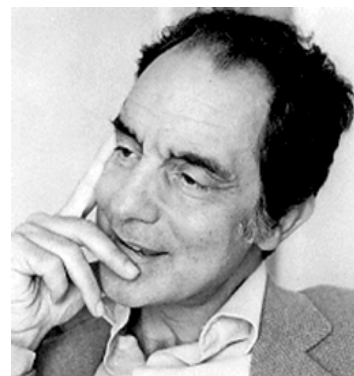


È stato Italo Calvino, coetaneo e amico-fratello di Liberese (lo ha descritto in *Un pomeriggio Adamo*), a creare qui quei "sentieri calviniani" che portano così spesso dal mare alla collina e sempre dalla terra alla mente: *La strada di San Giovanni* è uno di questi "sentieri" (ed è il primo di cinque racconti della raccolta *Passaggi obbligatori*, un elenco di testi indicati in un appunto autografo di Calvino). «Fra terra e mare, sul confine che orizzonte e montagne stabiliscono con il cielo. «La vallata di San Giovanni, in ombra durante parte del giorno...» (...) piastrelle di maggiorana e cicoria, basilico e melanzane, cipolle e carciofi...»<sup>1</sup>. Qui gli alunni della scuola elementare San Martino di Sanremo hanno "camminato leggendo" per conoscere uno scrittore e un ambiente entrambi familiari e misteriosi.

«... Quest'anno abbiamo voluto accostarci a Italo Calvino perché ci incuriosiva conoscere l'uomo che sta dietro le parole... Ne *La strada di San Giovanni* abbiamo riconosciuto luoghi e

parole della nostra terra ma soprattutto abbiamo capito che questa terra si può vedere in molti modi: Italo non era d'accordo con il padre Mario che "del mondo vedeva solo le piante e ciò che aveva attinenza con le piante...". Per Italo «il mondo, la carta del pianeta, va da casa loro in giù, che il resto è spazio bianco senza significati». Per Mario, invece, dalla strada di San Giovanni «comincia il mondo, e l'altra parte del mondo, quella di giù, è solo un'appendice, talvolta necessaria per le cose da sbrigare, ma estranea e insignificante, da attraversare a lunghi passi quasi in fuga, senza girare gli occhi intorno». «... Noi abbiamo percorso realmente la strada di San Giovanni con una guida d'eccezione: il signor Liberese». Ecco allora che in questa esperienza di educazione ambientale compare una persona vera. Non una guida naturalistica diplomata, non un informatore scientifico, bensì un maestro di esperienza.

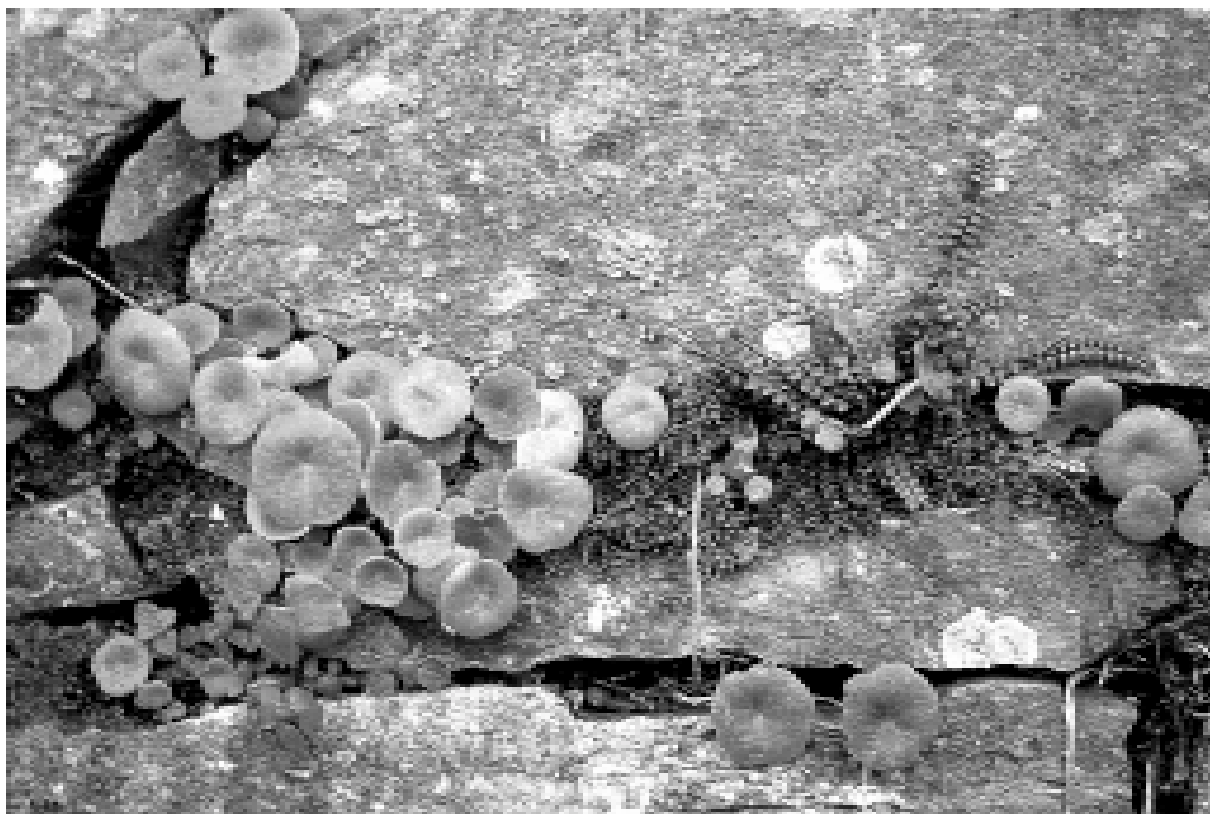
«Sono nato il 20 aprile del 1925 sulle colline di Bordighera. Naturalmente,



Qui sopra: Liberese Guglielmi e Italo Calvino. Nella pagina accanto: un frammento del "giardino verticale" sui muri a secco delle fasce liguri. Si riconoscono gli "imbuti" dell'ombelico di Venere (*Umbilicus rupestris*) e una piccola felce, la ruggine (*Asplenium trichomanes*).

nascendo in primavera, ho visto tutto fiorito. Istintivamente ho assorbito la primavera. Sono stato fino ai miei primi sei anni a Bordighera, poi ci siamo trasferiti a Sanremo. Liberese, il mio nome: perché mio padre era un esperantista, forse uno degli ultimi del suo genere. Era anche vegetariano. Esperantista perché a Bordighera c'era stato Clarence Bicknell, uno dei grandi, un acquerellista meraviglioso, il primo a classificare la flora ligure e a disegnarla».

Mario Calvino, botanico, direttore dell'Istituto sperimentale di floricultura di Sanremo aveva viaggiato molto: Sudamerica, California, Cuba, Messico. Di ritorno dai suoi viaggi aveva creato a Sanremo una delle stazioni di acclimatazione di varietà esotiche più importanti d'Italia, dando un notevole impulso al vivaismo ligure. In quei terreni Liberese aveva cominciato a lavorare grazie ad una borsa di studio di 333 lire al mese. In quell'ambiente naturale così singolare e nel clima culturale di casa Calvino («*Erano tutti sinistroidi; anche*



Calvino — dico Calvino il vecchio, il professore — era un anarcoide<sup>2)</sup>, Libereso era stato considerato da subito un po' come un figlio, anzi un "antifratello" di Italo. Uno selvatico, rude e solare, l'altro cittadino, raffinato e inquieto. Una metafora che attrae molto questi bambini a scuola sulla strada di San Giovanni, perché personifica e rende comprensibile l'antica, irriducibile contraddizione tra natura e cultura. Dice Libereso: «Viene Italo con 'sto grembialino, con le forbicine da potare, il coltellino... Lui pigliava tutto e lo sbatteva via: "Io voglio fare il giornalista!", e sua madre: "Tu fai il giardiniere!"».

Invece il giardiniere lo fece Libereso, com'era naturale. Dopo la morte del professore diresse un'azienda brasiliana di orchidee dell'Italia meridionale. Poi si trasferì in Inghilterra dove per dodici anni fu capo-giardiniere del Giardino Botanico Middleton House e del Giardino delle Erbe dell'Università di Londra. Ma poi tornò in Italia, nel 1970, con la famiglia che nel frattempo aveva costruito. Oggi è un caposcuola del giardinaggio "naturale", conosciuto in tutta Europa. A Sanremo continua a creare giardini, ad allestire mostre di acquerelli e ad insegnare la sua personalissima botanica lungo gli oliveti e le fasce del Ponente.

La sua educazione ambientale è sicuramente più di una semplice trasmissione di informazioni e conoscenze sul mondo vegetale. Libereso trasmette (con tutto il corpo) la grande complessità del suo rapporto con il mondo na-

turale. La terra come madre, le creature disposte in orizzontale, sullo stesso livello di dignità; la scienza come strumento di lavoro, l'entusiasmo del "creare di natura, natura", accostando piante e colori, piante e piante, incrociando, selezionando, riproducendo e scambiando sementi con tutto il mondo. Un grande amico della libertà delle donne e degli uomini. I bambini capiscono che non è uno che fa chiacchiere. La libertà gli viene da lontano, quando con suo fratello, anche lui Libero all'anagrafe (*ne avessi cento saranno tutti Liberi*, diceva il padre) si dichiarava "afono" «Afoni perché così non eravamo costretti a cantare i canti del regime. Tutte le mattine! Guarda, era una schifosata che non ci credi. Tu dovevi andare a scuola, il maestro è arrivato e faceva: "Eia, eia..." e tu dovevi dire "...alalà": per un quarto d'ora, ragazzi! Allora io essendo "afono"...». Oggi, naturalmente, si schiera contro la sostituzione degli olivi con serre di garofani, contro l'abbandono dei boschi e dell'entroterra, contro tutte le intolleranze che hanno ripreso a vegetare anche qui. Su un gerbido che gli è stato donato sulla collina di Sanremo ha creato un giardino, il Giardino Libereso, che non si potrebbe immaginare più naturale, perché ci sono solo piante spontanee disposte in modo spontaneo. Qui accoglie e incanta le scolaresche con lezioni di educazione ambientale che sono in realtà lezioni di vita. E bambini e ragazzi vedono con i propri occhi una persona in permanente "ricacco vegetativo", vitale e libera, testimo-

## Le esperienze

"Una Passeggiata per la strada di San Giovanni... con sorpresa".  
Alla scoperta del territorio attraverso le parole di Italo Calvino e le testimonianze di Libereso Guglielmi.  
Scuola elementare statale "San Martino", Sanremo.  
(<http://www.sanremonet.com/scuole/segnali/indice3/attualita/frames17.htm>)

"Una fascia per amica"  
Lo stupore è la chiave per educare le capacità di osservazione della natura.  
Scuola Materna statale "Maria Montessori", Sanremo  
(<http://www.sanremonet.com/scuole/3circolo/progetti/ambiente.htm>)

"Flora, erbe spontanee e aromi del Mediterraneo"  
Come si riconoscono e si usano particolare le erbe aromatiche tipiche dell'ambiente mediterraneo.  
Scuola Media "Giovanni Pascoli", Sanremo  
(<http://www.bdp.it/~geir0001/inno/imperia/pascoli/erbe-3a/index.htm>)

ne di serre, orti botanici, due guerre, del giovane Calvino, dei garibaldini, delle orchidee e delle palme, del Professore e di Sanremo. ●

### NOTA

1. Così Nico Orengo nella prefazione a *Libereso, Il Giardiniere di Calvino*, il libro intervista di Libereso Guglielmi e Ippolito Pizzetti (Franco Muzio, 1993, pp. 204, L. 28.000). Nelle tre parti del libro, Mattino, Pomeriggio e Sera, Libereso si racconta in un lungo colloquio con l'amico paesaggista e scrittore. Le parole di Libereso nel testo sono tratte da questo volume.



# L'IMMENZA BIBLIOTECA

GIORGIO NEBBIA

**Consigli ai naviganti per condividere la sorpresa e la felicità di leggere e scoprire libri, quando se ne ha voglia, in qualsiasi ora del giorno e della notte. I siti su cui cercare libri, riviste, conferenze su ecologia e chimica**

«Immagino il paradiso come un'immensa biblioteca»  
Gaston Bachelard

**È** stato fatto credere a milioni di persone che il mondo è rumore, parole pronunciate e poi sparite, magari pronunciate e poi ritirate e rovesciate. Mai come in questo momento sembra che non ci sia posto per il silenzio, per mettersi a leggere un libro seduti e fermi. Eppure la salvezza delle società moderne, dell'economia, della stessa democrazia può venire soltanto dallo studio, dalla lettura, dal controllo di un libro, pagina per pagina. Alcuni libri possono essere acquistati: Altri si trovano nelle biblioteche pubbliche, anche in piccole città. Ma altri, e tra questi molti di quelli che contengono idee e informazioni meritevoli di attenzione, sono accessibili soltanto nelle grandi biblioteche pubbliche dei

capoluoghi, delle università, biblioteche a cui si accede solo seguendo rigorose liturgie, con limiti di giorni e di ore.

Ma qualcosa sta cambiando: in qualsiasi paese, di giorno e di notte, con una spesa relativamente limitata, i testi di intere biblioteche possono arrivare nella casa di chiunque possieda un computer e un collegamento telefonico. Internet promette notizie, oroscopi, incontri amorosi, chiacchiere futili, ma può fornire, se usata con intelligenza, l'accesso a innumerevoli libri e articoli, anche rari.

Internet è una specie di casa con innumerevoli stanze e corridoi e anche con alcuni labirinti che fanno pensare alle immagini classiche, della "biblioteca di Babele", di Borges o alla biblioteca del monastero del libro *Il nome della rosa* di Umberto Eco. Muoversi in un labirinto pieno di libri, richiede un briciolo di attenzione e fantasia, e una certa dose di pazienza, virtù in via di estinzione, ma ancora utile.

## Avviso ai naviganti

C'è, nello stato americano del Colorado, fra le Montagne Rocciose, il sito <http://csf.colorado.edu> ("csf" sta per "Communications for a Sustainable Future"). Ha tante sezioni: una di queste comprende scritti degli economisti "eterodossi"; un'altra è intitolata "sociologia progressista" e lì si trovano gli scritti di Marx, Engels, eccetera; c'è una sezione sulla pace; c'è una sezione "Ecology and environment". Da questo "sito" potete accedere a innumerevoli articoli o interi libri: potete trovare l'intero testo (inglese) della "Convenzione delle Nazioni Unite sul cambiamento climatico" ([www.greenpeace.org/intlaw/fcc-html.htm](http://www.greenpeace.org/intlaw/fcc-html.htm)); leggere un lungo articolo di Lovins e Lovins, "Reinventare la ruota", che parla dei progetti sulla "super-automobile" del futuro, ultraleggera, a basso consumo di energia, l'articolo è apparso nella rivista americana *The*

*Atlantic Monthly* del gennaio 1995 ([www.theatlantic.com/issues/96april/oil/wheels.htm](http://www.theatlantic.com/issues/96april/oil/wheels.htm)). Un articolo sull'"Alba dell'età dell'idrogeno", apparso nella rivista *Wired* (ottobre 1997), si trova in [www.wired.com/wired/5.10/hydrogen.html](http://www.wired.com/wired/5.10/hydrogen.html)<sup>1</sup>. Qualche lettore potrà rallegrarsi trovando (<http://csf.colorado.edu/authors/Boulding.Kenneth/>) alcuni scritti di Kenneth Boulding (1910-1993), fra cui: "Lo sviluppo economico come sistema evolutivo" e, sempre in inglese, "Spaceship Earth", il testo di una celebre conferenza tenuta il 10 maggio 1965 in cui per la prima volta il nostro pianeta è stato paragonato ad una nave spaziale, di dimensioni limitate, i cui occupanti sono costretti a tenere all'interno della navicella tutti i propri rifiuti. Ai più interessati all'importante capitolo della scienza ecologica, quello che tratta la dinamica delle popolazioni animali e la lotta per l'esistenza, raccomandando la lettura telematica di un prezioso libro, pubblicato in inglese



nel 1934 dal russo Giorgi Gause (1910-1986), *The struggle for existence*, oggi introvabile su carta. Al grande studioso sovietico i connazionali negli Stati Uniti hanno dedicato il sito: [www.gause.com/contgau.htm](http://www.gause.com/contgau.htm).

Se volete immergervi in un gran numero di articoli e pubblicazioni sull'ambiente, consultate il sito: [www.dfg-vk.de/english/bookmark.htm](http://www.dfg-vk.de/english/bookmark.htm). Si tratta dell'elenco di articoli raggiungibili dal "Norbert's Bookmarks for a better world". *Bookmark* è il "segnalibro", quel foglietto che si mette fra le pagine di un libro di carta per ricordare dove si è letto un passo o una notizia interessante. Nel computer si può "scrivere" in una apposita riga il "segnalibro" che consente facilmente di ritrovare in futuro un testo che si è già letto.

Partendo dal "segnalibro di Norbert" e percorrendo vari corridoi, a cominciare da quello sulla cui porta è scritto "Environment", potete trovare spiegazioni sulla raccolta differenziata, sul riciclo dei rifiuti, sui pesticidi, su associazioni ambientaliste e sui loro libri e scritti, eccetera. Una miniera di articoli sulla chimica, soprattutto sulla storia della chimica è accessibile dal sito <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta>, curata dal professor Carmen J. Giunta<sup>2</sup>, Le Moyne College, Syracuse, NY 13214-1399.

Tra le riviste riprodotte su Internet, alcune offrono la versione telematica di un numero apparso in passato su carta. Altre riviste sono nate e continuano ad essere "pubblicate"<sup>3</sup> soltanto in forma telematica; è il caso di *altronovecento*, il cui n. 1 è uscito nel novembre 1999 (il n. 4 è stato pubblicato nel novembre 2000), che si trova integralmente e soltanto in [www.altronovecento.quipo.it](http://www.altronovecento.quipo.it). Una raccolta di articoli

sull'ambiente, anche lunghi, in parte inediti, si trova nella "rivista" [www.quipo.it/netpaper](http://www.quipo.it/netpaper).

### **Labirinto virtuale e pazienza reale**

Purtroppo esiste un macero anche per i libri telematici. La pubblicazione di un testo in un sito di una rete telematica costa e ormai l'affollamento delle informazioni sulla rete è talmente grande che alcuni libri o articoli "scompaiono". Che cosa significa che scompaiono? Può significare che una persona o una azienda, annullano un sito e il relativo contenuto; tanto è vero che in genere occorre specificare che si è trovata una informazione in un certo sito alla data del .... Dopo tale data chi fa la citazione non garantisce che la stessa informazione o lo stesso testo siano ancora in quel posto lì<sup>4</sup>. Non si deve infatti dimenticare che quello che leggete sul video del vostro computer non esiste, fisicamente, è "virtuale", per usare una parola di moda; è, insomma, parte di un insieme di segnali elettronici, veramente miliardi di miliardi di miliardi, che vagano per l'"etere" e di cui voi potete captare una frazione piccolissima, anche con i computer personali più potenti.

Può anche succedere che, nella ristrutturazione delle reti, specialmente dei siti universitari, un blocco di informazioni, nel nostro caso di libri o articoli, venga trasferito da un indirizzo ad un altro; ci vuole allora una grande pazienza per rintracciare dove le informazioni sono finite. Chi, infine, vuole sapere se un certo libro si trova in una delle biblioteche pubbliche italiane — solo in quelle che hanno "messo in rete" i propri cataloghi — può visitare il sito [www.sbn.it](http://www.sbn.it), passare a [opac.sbn.it](http://opac.sbn.it) e accedere al sito: <http://opac.sbn.it/index.html>, che si può interrogare indicando



il nome dell'autore (prima il cognome poi il nome) oppure il titolo del libro cercato. Può apparire anche un elenco di molti libri dello stesso autore cercato, nel qual caso bisogna leggere tutti i titoli fino a che si è trovato quello del libro cercato. "cliccando", come si dice, su un quadratino appare la scheda con la collocazione in una o più biblioteche. Fate un esercizio con un libro semplice, per esempio: Fermi Laura (attenzione, cognome e poi nome senza virgola), *Atomi in famiglia* (la nota biografia di Fermi scritta dalla moglie), Milano, Mondadori, 1954, 1965. Buon viaggio.

**I lettori di école che vogliono porre quesiti sulla ricerca su Internet di libri o articoli di riviste possono scriverci in redazione ([coecole@tin.it](mailto:coecole@tin.it)). Risponderà Giorgio Nebbia.**

### **NOTE**

1. Tengono presente, i lettori meno "scafati", cioè meno pratici a manovrare il loro scafo nella "navigazione" su Internet, che alcuni dei siti citati vanno cercati muovendosi con furbizia nei vari labirinti: per esempio entrando dalla porta [csf.colorado.edu/](http://csf.colorado.edu/), poi andando a infilarsi nel "corridoio" denominato "Ecology and environment", per trovare poi "Ecological economics", poi "Hydrogen and hypercars", e infine per arrivare a destinazione, al sito prima citato, [www.wired.com/wired/5.10/hydrogen.html](http://www.wired.com/wired/5.10/hydrogen.html).
2. Nonostante il nome si tratta di

un professore e non di una professoressa.

3. Il termine "pubblicare" non è esagerato; un articolo, un libro hanno il fine di comunicare informazioni ad altre persone e a tal fine devono essere resi accessibili al "pubblico", diventare "pubblici". Finora la "pubblicazione" era realizzata su carta, richiedeva un editore, era costosa per l'editore e talvolta finiva, invenduta, in una cantina o al macero. La pubblicazione telematica — finché è "in rete" — è accessibile a chiunque, talvolta ad un numero di lettori superiore a quello dei lettori di molti libri stampati.

4. Le citazioni che troverete in questo articolo esistevano il 1 marzo 2001.

ecologia, chimica





ECOLOGIA POLITICA CHS

## Capitalismo Natura Socialismo

Ecologia Politica ha ripreso il vecchio nome di *Capitalismo Natura Socialismo*, e la cadenza mensile. La rivista esce come supplemento del quotidiano *Liberazione* l'ultima domenica del mese.

Continua la pubblicazione anche su Internet, al sito [www.quipo.it/ecologiapolitica](http://www.quipo.it/ecologiapolitica).

Giovanna Ricoveri ([g.ricoveri@libero.it](mailto:g.ricoveri@libero.it))  
Dario Manna ([dariomanna@bigfoot.com](mailto:dariomanna@bigfoot.com))

## La casa di Pinocchio

La casa di Pinocchio è un'azienda agrituristica biologica a pochi chilometri da Alba, sulla "collina degli scoiattoli", a 600 metri di quota, in un antico borgo in pietra, nelle Langhe. La casa di Pinocchio organizza, nei mesi estivi *Giochi e lavori per una cultura ecologica con o senza genitori*. Tra le attività proposte: corsi sull'alimentazione naturale e percorsi di gioco.

La casa di Pinocchio, via Dietro Langhe 12, 12050 Cravanzana (CN), [www.lacasadipinocchio.com](http://www.lacasadipinocchio.com); Monica Gallo, viale San Maurizio 12, 12058 Santo Stefano Belbo (CN), tel. 0141.844148, 0347.0367174, e-mail [monicagallo@aruba.it](mailto:monicagallo@aruba.it)



# Bullismo internazionale

NANNI SALIO



**V**i ricordate? strage del Cermis, bombardamento dell'ambasciata cinese a Belgrado, speronamento della nave giapponese nel Pacifico, incidente dell'aereo spia in ricognizione sulla Cina. Sono solo alcuni dei principali episodi di bullismo internazionale di cui si sono resi colpevoli gli Usa, negli ultimi tempi. Ma c'è di peggio. Appena insediato alla presidenza, ottenuta senza avere il consenso non solo della maggioranza dei cittadini Usa, ma neppure quello, assai esiguo, dei votanti, George Bush II ha pensato di mostrare immediatamente la faccia arrogante del potere annunciando il suo programma che prevede di considerare carta straccia tutti i principali e più importanti impegni presi sia nella politica internazionale sia in quella ambientale. Certo, tutto ciò non ci stupisce più di tanto, perché oggi questi uomini politici sono nient'altro che i portavoce di interessi costituiti. Il complesso militare-industriale chiede, e ottiene, l'aumento della già vertiginosa spesa militare per realizzare ogni sorta di pericoloso gadget proposto dai laboratori di ricerca militari, dalle cosiddette "armi umanitarie" al fantomatico scudo stellare. I petrolieri chiedono e ottengono:

1. di annullare gli impegni assunti a Kyoto nel 1997 per avviare una timida inversione di tendenza nel pericoloso processo del cambiamento climatico globale prodotto dall'attività antropica;
2. di condurre nuove prospezioni e trivellazioni ovunque si supponga esista qualche goccia di petrolio, comprese le aree protette, negando i diritti delle popolazioni residenti e degli altri viventi. Le responsabilità non cadono solo sulla nuova amministrazione, perché anche quella precedente ha cincischiato a lungo e non è stata in grado, in quattro anni, di ratificare definitivamente gli accordi di Kyoto arrivando all'ultimo momento, alla conferenza dell'Aja, senza un nulla di fatto.

Di fronte alla totale irresponsabilità dei leader politici, c'è chi sta pensando di promuovere iniziative dal basso senza perdere altro tempo prezioso. È da segnalare in particolare la proposta degli "Amici della Terra" che hanno lanciato un progetto educativo assai interessante: *The Bet - La SCO2mmessa*. Visto che i "grandi" della Terra non vogliono agire e sono succubi del potere delle multinazionali petrolifere, lanciamo una "scommessa" per dimostrare che possiamo rispettare gli accordi di Kyoto modificando i nostri comportamenti, le nostre abitudini, i nostri consumi in maniera tale da ridurre noi stessi direttamente, dal basso, le emissioni di CO<sub>2</sub>. Per sapere come fare, concretamente, e per stimare di quanto possiamo incidere sulle emissioni dei gas di serra, gli "Amici della Terra" hanno preparato un ottimo *Manuale pratico*, rivolto in particolare agli studenti delle scuole che intendono partecipare al progetto, disponibile in rete all'indirizzo: [www.amicidellaterra.org/thebet/index.htm](http://www.amicidellaterra.org/thebet/index.htm).

Il manuale contiene le istruzioni dettagliate su come ridurre le emissioni provocate dalle seguenti attività che si svolgono quotidianamente nella scuola, senza che noi se ne sia molto consapevoli: produzione di energia elettrica, riscaldamento, trasporti, carta, acqua, rifiuti. Per ciascun settore è possibile, con semplici accorgimenti, ridurre i consumi e di conseguenza le emissioni. Il progetto prevede la compilazione di "assegni", appositamente preparati e disponibili in rete, con i quali si documentano i progressi e i risparmi effettuati, giorno dopo giorno, mese dopo mese, in modo che alla fine dell'anno si sarà in grado di fare il bilancio complessivo. Altri suggerimenti riguardano l'attività educativa che si può fare a partire da questo progetto, in modo tale da «promuovere l'autogestione dell'educazione ambientale e responsabilizzare gli studenti sulla gestione degli edifici e sui bilanci economici della scuola». Perché oltre ai benefici ambientali, si ottiene anche una riduzione delle bollette energetiche, dell'acqua, del riscaldamento e del costo dei trasporti e quindi un significativo ritorno economico. Accettiamo la "scommessa" per dimostrare ai capi di stato e ai governi che siamo in grado di ridurre i gas serra, nonostante la loro colpevole inerzia. È una sfida che può essere allargata man mano ad altri soggetti contribuendo a creare i presupposti per una autentica svolta energetica, economica e ambientale. ●

## Poche scuole solari nel "paese del sole"

ANGELO CHIATTELLA

Dopo anni di quasi totale disinteresse, una significativa novità nelle scuole di ogni ordine e grado di molti paesi: la diffusione e il successo che la sperimentazione didattica riguardante le fonti d'energia rinnovabili sta registrando. Non solo lo studio delle loro proprietà e dei loro impieghi, ma anche la verifica diretta del loro comportamento in applicazioni, più o meno complesse, sviluppate all'interno delle scuole stesse

**S**embrano operazioni ovvie e banali, ma fare il pieno di benzina, riscaldare i termosifoni, accendere la luce potrebbe, nei prossimi anni, essere non così facile e scontato come oggi. La risorsa petrolifera, su cui tutte queste operazioni si reggono, si sta avvicinando al punto di massima produzione, un qualche momento tra il 2005 e il 2015 secondo gran parte degli analisti, dopodiché l'offerta non potrà che diminuire sconvolgendo tutti gli equilibri economici su cui si reggono le società industrializzate, la cui domanda continua invece a crescere inarrestabile.

Sarà anche per questo, e per le sempre più pressanti esigenze di protezione del clima, che dopo molti anni di allegro e disinvolto consumismo petrolifero, si assiste ad un timido rilancio di iniziative nel campo del risparmio energetico e dell'impiego di fonti d'energia rinnovabili. È di questi mesi la comparsa sul mercato automobilistico dei primi modelli di auto ibride a basso consumo di benzina (tre litri per 100 km); mentre nel campo della produzione elettrica si assiste al boom dell'eolico nell'Europa centro-settentrionale, all'inaugurazione in Gran Bretagna della prima centrale elettrica commerciale che sfrutta il moto ondoso, e alla crescita diffusa di progetti per l'introduzione su larga scala del solare termoelettrico, ovvero la produzione di

calore ed elettricità attraverso la conversione dell'energia associata alla radiazione solare diretta. Due ulteriori esempi, pur assai diversi tra loro per portata ed incisività: il programma varato nel 1999 dall'amministrazione Clinton per promuovere negli Stati Uniti la realizzazione, in tempi brevi, di un milione di tetti solari, e il contemporaneo varo in Italia di una legge (N. 163, 1999), che stanziava 300 miliardi per incentivare anch'essa l'autoproduzione energetica delle abitazioni.

### Laboratori scolastici

Un aspetto forse meno noto, ma altrettanto, se non ancor più significativo, è la diffusione e il successo che, nelle scuole di ogni ordine e grado di molti Paesi, sta registrando la sperimentazione didattica riguardante le fonti d'energia rinnovabili. Quindi non solo lo studio delle loro proprietà e dei loro impieghi, ma anche la verifica diretta del loro comportamento in applicazioni, più o meno complesse, sviluppate all'interno delle scuole stesse. D'altra parte, gli edifici scolastici sono un posto ideale per lo sfruttamento dell'energia solare: la loro domanda energetica è significativa e concentrata in gran parte nelle ore diurne, quando cioè l'energia irradiata dal sole può essere usata con i maggiori vantaggi. Inol-

tre i loro bisogni energetici, dall'elettricità al calore per il riscaldamento ambientale e per la fornitura d'acqua calda, ben si prestano ad essere soddisfatti, anche solo in parte, da moduli di impianti solari termici e fotovoltaici pienamente alla portata delle possibilità di installazione e di controllo di un attrezzato laboratorio scolastico. Ed è proprio quanto sta avvenendo in centinaia di scuole statunitensi, tedesche, svizzere, inglesi ed australiane, a giudicare dai resoconti della rivista *Schools going solar*, che si propone come guida internazionale agli insegnanti intenzionati ad avviare nei loro ambiti questo tipo d'iniziativa.

Secondo i curatori di questa rivista, edita dalla Solar Electric Power Association un'organizzazione *no-profit* internazionale a cui aderisce anche l'Enel, il primato nel campo della solarizzazione scolastica, con relativa formazione, spetta alla Svizzera che da più tempo e con maggior intensità, rispetto alla propria popolazione studentesca, si è impegnata in questa direzione. Tuttavia attualmente sono Stati Uniti e Germania i Paesi dove la sperimentazione scolastica nel campo delle energie rinnovabili, e in particolare del fotovoltaico, sta progredendo con maggior ampiezza e rapidità. In Germania, ad esempio, sono oltre un migliaio le scuole nelle quali risultano in funzione sistemi di

pannelli fotovoltaici progettati, installati e gestiti dagli studenti con l'assistenza di tecnici prestati dalle industrie del settore che, in base ad accordi con le amministrazioni locali e statali, forniscono anche, a costi concordati, moduli di celle fotovoltaiche, da 1 kW cadauno, appositamente progettati. Questi sistemi possono essere installati nel cortile, sui terrazzi, o sulla facciata dell'edificio scolastico, e l'elettricità da essi generata è direttamente immessa nella rete della scuola. Agli studenti spetta quindi il compito di studiare la compatibilità e l'adeguatezza dell'impianto con l'edificio preesistente e le sue necessità energetiche; assicurare il controllo e la gestione del sistema in termini funzionali; valutare e confrontare le prestazioni e i rendimenti ottenuti; integrare l'apporto di questa fonte energetica con misure di uso razionale dell'energia; effettuare analisi dei costi e dei benefici economici connessi; ed altro ancora. In Italia un laboratorio scolastico di questo genere (l'unico di cui sono a conoscenza) è stato costituito presso l'Istituto Avogadro di Torino per iniziativa di Legambiente. Se così, certo è un po' poco per il "paese del sole", ma forse, per chi ritiene le compatibilità di governo prioritarie rispetto a quelle ambientali, potrebbe trattarsi invece di un risultato più che sufficiente. ●

## Viaggio fotografico in una scuola elementare di Milano

*Moreno Gentili ha compiuto un viaggio. Un viaggio non metaforico, giacché alla fine di marzo dell'anno 2001 ha percorso le strade di Milano fino a raggiungere un luogo preciso della periferia nord, la scuola elementare di Via Cesari, quartiere Niguarda. E qui ha continuato a viaggiare, attraverso aule, cortili, corridoi, persone, cose, tracce, echi, suoni, parole, sguardi; nel dentro e nel fuori dei luoghi e dei loro abitanti, del loro essere e fare. Un viaggio, dunque, storicamente ben connotato. Poi ho viaggiato anch'io, insieme a Andrea Rosso, dentro le centinaia di immagini che Gentili ne ha ricavato. Un diverso viaggiare, come è ovvio, ma quantomai preciso nel porre in evidenza cosa sia una scuola, cosa in essa avvenga, di quale tempo siano gli umani che la abitano. Eppure, ora, qui, volendo corredare di parole un piccolo campione di quelle immagini, mi riesce solo di ricorrere a parole che, più che supportare la definizione di uno spazio e di un tempo storici, evocano qualche eco favolosa. Ma forse è proprio in questa inevitabile commistione una delle ragioni che portano a continuare ogni giorno il cammino cammina. (G.P.)*

### tre cose imparerai dal bambino

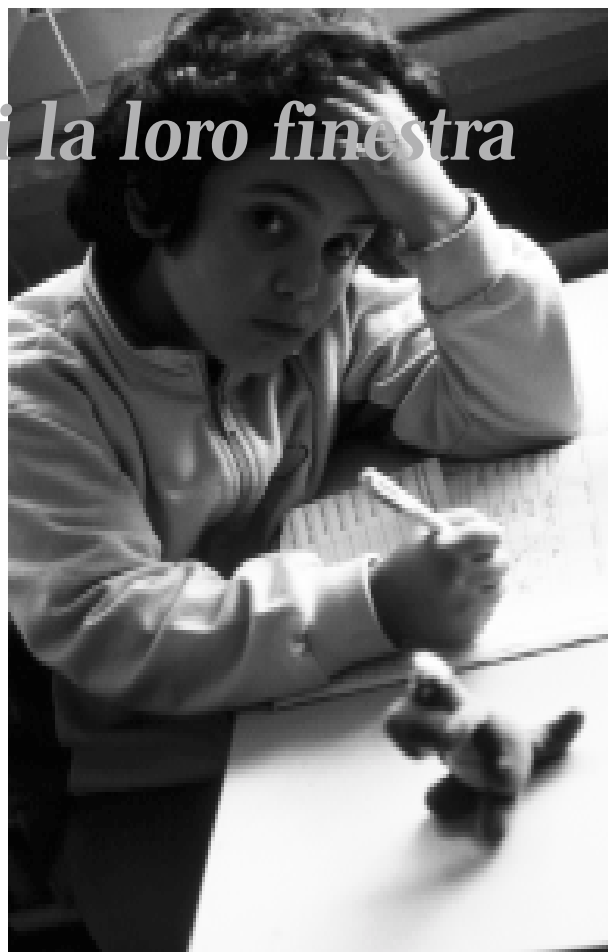
**T**re cose imparerai dal bambino: è allegro senza avere bisogno di alcuno stimolo; non è ozioso neppure un attimo; se qualche cosa gli manca la sa esigere energicamente.

*Martin Buber*

**Moreno Gentili** (Como, 1960) è docente di Laboratorio di Immagine presso la Facoltà di Design del Politecnico di Milano Campus Bovisa. Si occupa di immagine fotografica e video e di progettazione editoriale. Ha vinto il premio nazionale per la fotografia Vincenzo Carrese, la selezione per la Biennale Giovani d'arte mediterranea, il premio nazionale per la fotografia Franco Pinna. Nel 1998 ha esposto ai Rencontres international de la Photographie ad Arles il progetto *Nuovo Mondo Nuovo*, successivamente ha esposto alla Triennale di Milano. Nel 1999, con il cd-rom *Crossings*, ha vinto il secondo premio Monumedia per l'arte digitale in Europa. Nello stesso anno ha inaugurato con una video installazione l'edizione di *Artissima* a Torino. Per Telepiù ha realizzato una serie di programmi nel campo del design e della moda. Nel 2000 ha esposto nel circuito europeo del progetto *Il sentimento del duemila* presso la Triennale di Milano. Nel 2001 ha curato il progetto EOS presso la Palazzina Liberty per il Comune di Milano. Ha pubblicato diversi volumi, tra cui "Milano Metropoli" (Media Press, 1998), *Rivedute veneziane* (Idea Books, 1993), *Habitat, viaggio sociale* (Art&, 1995), *Nuovo Mondo Nuovo* (Charta, 1998), *Crossings* (Charta, 1998), *In linea d'aria* (Feltrinelli, 1999), *Image collection* di National.



questa carta diventi la loro finestra



(...) **A** meno che, direttore, maestro, ispettore, visitatore, questa carta non diventi la loro finestra e queste finestre che si richiudono sulla loro vita come catacombe, non si aprano. Oh non si aprano finché non aprano la città e non guidino i bambini ai prati verdi e non facciano correre il mondo azzurro su sabbie d'oro, e non facciano correre nude le loro lingue sui libri, le foglie e i fogli bianchi e verdi non aprano la storia che è di loro il cui linguaggio è il sole.

*Stephen Spender*

# non lasciatevi prendere, scappate!



e

PAGINA  
38



**S**cappa, cuore di lepre!  
Chi ha paura è veloce.  
Non badare alla voce  
dietro a te che ti grida di fermarti.

Ti vogliono rubare  
il fiore che hai dipinto coi pastelli  
sul quaderno a quadretti.  
Sono uomini stretti al proprio odore,  
donne che tra i capelli  
hanno vipere a guisa di forcine.

Ma io vi dico, bambini e bambine,  
non lasciatevi prendere, scappate!  
stringendo tra le dita  
le matite regalo delle fate  
finché la mano sanguina.

Fernando Bandini

/ reportage /

# innumerevoli singolari

**È** possibile che si dica "le donne", "i bambini", "i ragazzi" senza il sospetto che da lungo tempo queste parole non hanno più alcun plurale, ma solo innumerevoli singolari?  
*Rainer Maria Rilke*



# le parole ci sono sempre

Le parole ci sono sempre, ma è solo quando le dici o le leggi o le appendi al muro che incominciano a vivere.

Torgny Lindgren





# media

libri



**Julio Cabrera,**  
*Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film,*  
Bruno Mondadori,  
Milano 2000,  
pp. 352, L. 38.000

**Gianni Celati,**  
*Cinema naturale,*  
Feltrinelli, Milano  
2001, pp. 197,  
L. 30.000



*Da Aristotele a Spielberg* di Julio Cabrera è un manuale di storia della filosofia e può essere utilizzato come tale. Sul serio.

Tant'è che ogni suo capitolo, come ogni buon manuale che si rispetti, risulta corredato alla fine dal suo bravo apparato di brani significativi ed esemplari dell'autore analizzato nel capitolo stesso. Così il capitolo relativo ad Aristotele e a *Ladri di biciclette*, il film di Vittorio De Sica del 1948, reca in appendice una serie di brani tratti dalla *Poetica* di Aristotele e il capitolo relativo a Descartes e tre film sulla visione e il dubbio metodico (*La finestra sul cortile*, 1954, di Alfred Hitchcock, *Blow up*,

1968, di Michelangelo Antonioni e *Istantanee*, 1991, di Jocelyn Moorhouse) è corredato da una serie di estratti dal *Discorso sul metodo* e dalle *Meditazioni metafisiche*.

Precedenti in tal senso non sono mancati in questo scorcio ultimo di Novecento filosofico: Gilles Deleuze ha affidato alle sue riflessioni sul cinema una parte considerevole, forse la più significativa, del suo legato teoretico post-bergsonian. Anche in Italia Umberto Curi ha praticato un analogo "gioco teoretico" con alcuni film che venivano proiettati in contemporanea sugli schermi analizzandoli sulla rivista *Iride* in chiave filosofica (una parte dei suoi articoli già pubblicati è uscita lo scorso anno in volume con il titolo *Lo schermo del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000). Cabrera utilizza i film che accoppia giudiziosamente ad altrettanti filosofi per ricostruire, con esempi comprensibili e praticabili, dal punto di vista teorico i problemi generali della storia della filosofia. Ma perché non ricorrere alla letteratura, un procedimento fortemente radicato, ad esempio, in protagonisti della scena filosofica postanalitica anglosassone come Richard Rorty e Derek Parfit? Perché il cinema

## Il cinema e il racconto filosofico

GIUSEPPE PANELLA

A proposito di due libri che tentano di spiegare la drammatica necessità del sapere filosofico. Un manuale di storia della filosofia in cui sfilano Platone, Aristotele, Tommaso d'Aquino, Bacone, Descartes, Locke e Hume insieme a Tim Burton e Quentin Tarantino, Immanuel Kant con Fred Zinnemann e Peter Weir, Hegel, Schopenhauer e Buñuel), Marx e Oliver Stone, Heidegger, Sartre e Wittgenstein. E una raccolta di racconti di situazioni esistenziali, paesaggi, figurazioni, voci che sono immagini e suoni mentali

racconta di più e meglio rispetto a quelle opere letterarie — più difficili da risolvere in concetti — che caratterizzano il Novecento. Nel cinema i problemi filosofici si presentano — e qui sta il produttivo paradosso alla base del libro di Cabrera — come se fossero riportati allo stato puro.

«È un fatto che nel corso della sua storia la filosofia si sia sviluppata in forma letteraria e non, per esempio, attraverso immagini. Essa potrebbe quindi essere considerata alla stregua di un genere letterario, come una forma di scrittura. E così, le idee filosofiche sono andate fissandosi tranquillamente e inavvertita-

mente in forma letteraria. Ma chi dice che debba essere così? C'è forse un qualche vincolo intrinseco e obbligatorio fra la scrittura e la problematizzazione filosofica del mondo? Perché le immagini non potrebbero supportare con altrettanta o superiore efficacia quest'operazione problematizzante? Sembra non esserci niente nella natura dell'indagine filosofica che debba inesorabilmente inchiodarla all'espressione tramite scrittura articolata: possiamo infatti immaginare un mondo alternativo dove la cultura filosofica venga completamente svolta grazie a fotografie o a danze, per esempio» (pp. 6 - 7). In realtà il problema non



PAGINA

41

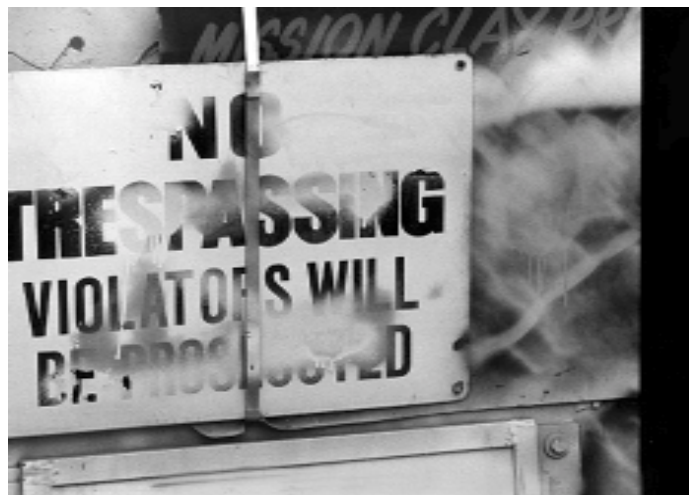
è così facilmente risolvibile ricorrendo alla soluzione del "mondo parallelo": la filosofia contiene in sé, intrinsecamente, una vocazione narrativa (che la riporta inesorabilmente al mondo della scrittura per intreccio (come Paul Ricoeur ha mostrato a più riprese con decisione e perspicuità).

### "Concettimmagini"

Come funziona la ricezione filosofica del cinema presso chi si rivolge ad essa senza cercarvi soltanto una fruizione estetica dell'oggetto filmico? Cabrera, con intelligenza e volontà critica, si inventa un termine — quello di "concettimmagine" che, pur essendo ascrivibile ad una tradizione di pensiero filosofico (quella che, grosso modo, va da Schopenhauer a Heidegger e può essere identificata con il cosiddetto "pensiero negativo"), presenta caratteri di novità. Il "concettimmagine" contiene al proprio interno non solo ciò che il film vuole esprimere nel suo svolgimento (il suo contenuto), ma anche le emozioni, i sentimenti, il dubbio, la sofferenza e il godimento estetico e morale che comunica e di cui permette l'interazione con chi si pone in sintonia intellettuale ed emozionale con esso (la sua forma espressiva). «Grazie a questa complessiva esperienza "avviatrice", i concettimmagine del cinema cercano di produrre in qualcuno (un qualcuno sempre poco definito) un impatto emotivo che gli dica contemporaneamente qualcosa sul mondo, sull'essere umano, sulla natura ecc., che insomma tramite la sua componente emotiva veicoli anche una valenza di natura cognitiva, persuasiva e argomentativa. Non sono interessati né all'informazione oggettiva né tantomeno all'inondazione affettiva per se stessa, ma a quell'approccio che ho chiamato logopatico, cioè logico e patico allo stesso tempo» (pp. 10 - 11). L'approccio "patico" è, per Cabrera, tipico di quei filosofi che considerano emozioni

e passioni umane come elementi consistenti della razionalità umana e non soltanto come elementi di disturbo da rigettare in nome della superiore capacità esplicativa e argomentativa del Logos. Filosofi appartenenti a questa corrente di pensiero sono autori come Kierkegaard e Nietzsche che hanno approfondito il carattere esperienziale (non empirico! — specifica Cabrera con decisione) della pratica filosofica e l'hanno collegata alla soluzione dei problemi classici presenti nella storia del pensiero teoretico e sociale. Il "concettimmagine" è lo strumento di indagine che si può utilizzare, di preferenza, per mostrare l'aspetto "patico" della ricerca filosofica. In questo modo, un film come *Intolerance* (1917) di David Wark Griffith può essere di grande utilità per lo studio del problema dell'intolleranza tra gli uomini attraverso la dimostrazione compiuta nel film della sua persistenza in tutte le epoche della storia umana (prima e dopo Cristo). Ma ci sono film — e Cabrera li mostra utilmente in azione come strumenti filosofici — che non consistono in un unico "concettimmagine". Il caso di *2001: Odissea nello spazio* (1968) di Stanley Kubrick è emblematico: il suo obiettivo filosofico è quello di analizzare la nozione di "rapporto con l'intelligibilità del mondo" e il risultato che esso raggiunge è quello di una densità metafisica mai realizzata (p. 13).

La proposta di Cabrera — si diceva all'inizio — è manualistica. Nel suo libro sfilano Platone (in un capitolo di fortissima suggestività teorica), Aristotele, Tommaso d'Aquino, Bacone, Descartes, Locke e Hume (insieme a Tim Burton e Quentin Tarantino per spiegare il concetto di sostanza), Immanuel Kant (con Fred Zinnemann e Peter Weir), Hegel, Schopenhauer (e — a sorpresa — Buñuel), Marx (e — più banalmente — l'Oliver Stone regista di *JFK - Un caso ancora aperto* del 1991), Nietzsche (e i suoi "assassini nati" sem-



pre desunti da un film di Stone), Heidegger, Sartre e Wittgenstein (dove il filosofo austriaco viene spiegato con il western di un regista irlandese e cioè *Ombre rosse*). Il risultato è un bel tentativo — non completamente riuscito, ma con momenti molto belli sotto il profilo concettuale — di spiegare la drammatica necessità del sapere filosofico. Un analogo tentativo è presente nei racconti di *Cinema naturale*, l'ultimo libro di Gianni Celati. In essi ci si propone di "risolvere" (tentare di risolvere, quindi) una serie di problemi filosofici ad altissimo tasso di densità teoretica attraverso il racconto di altrettante situazioni esistenziali che ne comporterebbero la soluzione. Il paesaggio morale e umano che ne risulta ricomponne il quadro in un'ottica di movimento conoscitivo: «Questi sono racconti scritti nell'arco di vent'anni, poi riscritti a lungo per tenermi occupato e vedere cosa succede. Perché scrivendo o leggendo dei racconti si vedono paesaggi, si vedono figure, si sentono voci: è un cinema naturale della mente e dopo non c'è più bisogno di andare a vedere i film di Hollywood» ("Notizia", p. 5). Questi paesaggi, queste figure, queste voci sono immagini e suoni mentali, sono il frutto del lavoro della scrittura su situazioni-limite che assumono, proprio per la loro straordinarietà, efficacia e valore universali. L'arrivo del narratore Giovanni in America così come le straordinarie avventure di Ridolfi e Cevenini in Africa sono significative perché mostrano in situazione, nel primo caso, la crisi dell'esperienza soggettiva e, nel secondo, il valore cono-

scitivo dell'errore (e dell'errare). Ridolfi — che si è perso insieme all'amico Cevenini nel deserto africano mentre cercavano di prendere una corriera che li riportasse indietro — giunge alla conclusione che nulla è certo e sicuro di quanto si presupponeva tale e che ciò che conta è «badare solo alle cose in particolare, una a una (questa cosa, quella cosa), perché le cose viste così, nel loro particolare, sono come sono e basta; e se uno bada alle cose come sono, non si fa più tante idee con l'immaginazione, per cui se il pensiero ha solo idee di cose singole scarica via i discorsi in generale che fanno venire inutili fregole» (p. 189). Ridolfi sta qui applicando l'insegnamento contenuto nell'*Ethica* di Spinoza alla propria esperienza personale. Allo stesso modo, la ricerca del significato particolare della propria scoperta dell'America conduce il narratore Giovanni a rendersi conto della natura vuota del Tempo: «Lo ficchi nel sacco dei momenti vuoti che nessuno si ricorda, perché sono cose poco interessanti, sempre uguali, su cui non c'è niente da dire ed è questa l'eternità» (p. 20). Le situazioni esistenziali tratte da Celati in scrittura rincorrono i "concettimmagini" cinematografici di Cabrera senza saperlo. In entrambi questi libri, infatti, le immagini (scritte o osservate sullo schermo) sono il cemento che unificano due progetti di lettura del mondo attraverso il recupero della verità dell'esperienza. Ed è questa aspirazione a far scattare l'interesse — che non è mai soltanto teorico ma diviene poi umano e pedagogicamente rilevante — dei loro lettori. ●

# Script

## Scuola elementare: dove si insegna a scrivere

ANTONELLA BALDI, MARIA LETIZIA GROSSI

Certo, alla scuola elementare insegnare a scrivere (insieme agli altrettanto canonici leggere e far di conto) è una delle attività principali, coltivata dai primissimi giorni e per tutto il ciclo. Un insegnamento che qui gode della grazia degli inizi: il primo momento miracoloso in cui bambini e bambine si accorgono che quella linea ondulante che stanno tracciando sul foglio significa quella parola che possono pronunciare con la bocca e ascoltare. Sono perciò della massima importanza il rispetto per lo stupore e la gioia della scoperta e della conquista, e l'approccio giocoso, nel contesto di una storia e nel rispetto dei ritmi di ognuno<sup>1</sup>. Per motivi tecnici è ovvio che l'aspetto strutturale, segni e ortografia, sia ampiamente presente nella didattica, e non pochi insegnanti gli danno tanto spazio da far passare in secondo piano l'aspetto espressivo della scrittura. In certi casi anche la grammatica fa precocemente la sua comparsa, troppo presto per la sovrapposizione di una riflessione sulla lingua, spesso con carattere normativo, ad un'esperienza d'uso della lingua scritta non ancora consolidata. Comunque nella scuola elementare, più che in altri cicli, la qualità espressiva della scrittura s'impone all'evidenza, perché qui è più che mai visibile che la scrittura è una proiezione di sé, anche quando si parla del mondo esterno. Un'osservazione palese anche se si osserva l'evoluzione dei costrutti sintattici, che segue lo sviluppo psichico dei piccoli scriventi, e l'ampliamento del lessico man mano che le esperienze si fanno più varie. Legato alla

capacità di porsi altro da sé è, ad esempio, il superamento dell'anacoluti; e lo sviluppo delle attitudini di astrazione consente il periodare secondo schemi logici distesi evitando la sola associazione analogica e quindi le ripetizioni.

Modalità e occasioni di scrittura si stanno sempre più allargando e differenziando, anche sulla spinta dei programmi del 1985: non più solo tema, ma diario, relazione, corrispondenza, giochi di parole, filastrocche, produzioni propedeutiche alla scrittura creativa e talvolta scrittura creativa vera e propria. Così già in una seconda si può cucinare un pranzo con un'unica vocale come ingrediente: «Pollo con contorno, tonno bono, pomodoro rosso, ovo sodo porco cotto con forno coccocono».

Oppure suggerire l'immagine di un rifugio protettivo: «La talpa scava la tana calda»<sup>2</sup>.

Un ulteriore stimolo in questa direzione verrà dalla riforma dei cicli e dai nuovi curricula d'Italiano: l'intera scuola di base, riunita in unico ciclo, avrà come fondamento, in tutte le materie, il lavoro sulla lingua e sulle abilità linguistiche<sup>3</sup>. Anche in questo caso ciò che appare in controtendenza rispetto a proposte curriculari di approfondimento, è la sottrazione di un anno alla scuola di base. ●

### NOTE

1. Su questo punto insiste il metodo naturale, a partire dagli insegnamenti di Freinet, di cui si veda il classico *L'apprendimento della lettura secondo il metodo naturale*, La Nuova Italia. Sullo stesso argomento: E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lin-*

*gua scritta nel bambino*, Giunti Barbera 1985; M. Formisano, C. Pontecorvo, C. Zuccheromaglio, *Guida alla lingua scritta*, Editori Riuniti, 1988.

2. Scuola elementare "G. Mameli" di Firenze. Per questi ed altri giochi con le parole, sempre utili, con adattamenti: Ersilia Zamponi, *I draghi logopei*, Einaudi 1986; Umberto Eco (a cura di), *Povero Pinocchio*, Comics 1995. O anche i precursori *Esercizi di stile* di Raymond Queneau e le produzioni del gruppo di Oulipo.

3. Sulla didattica della scrittura, oltre i titoli citati in questa rubrica nel N. 1 di *écoles*, gennaio 2001, si possono leggere: G. Pallotti, *Scrivere per comunicare*, Bompiani 1999; M. A. K. Halliday, *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia 1985; M. A. Cortellazzo (a cura di), *Scrivere nella scuola di base*, La Nuova Italia 1991; F. Mandelli, L. Rovida (a cura di), *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, La Nuova Italia 1992. Produzioni di bambine e bambini si trovano in molti siti di Scuole elementari.



## Scuola di Animazione Musicale

Il Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto, il Movimento di Cooperazione educativa - gruppo musica e la Cooperativa La Linea dell'arco organizzano a Lecco, dal 20 al 31 agosto la consueta sessione estiva della Scuola di Animazione Musicale. I corsi, giunti al VI anno, sono autorizzati come aggiornamento dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Scuola di Animazione Musicale, c/o Cooperativa La Linea dell'arco, via C. Cattaneo 62, 23900 Lecco (LC), tel./ fax 0341.362281, tel. 0341.285012, e-mail info@csmdb, www.csmdb.it



# Internet Cd-rom



## Ansia da rete

FRANCESCO DE LUCA

La mania dello zapping arriva su Internet e genera nuove ansie e frustrazioni

Il recente sondaggio pubblicato da una accreditata agenzia (Hi-Flier, [www.hi-flier.com](http://www.hi-flier.com)) condotto su alcune centinaia di utenti Internet italiani, sostiene che questi soffrono di forme d'ansia dovute allo stress per non riuscire a trovare le informazioni che desiderano sui motori di ricerca. Soprattutto durante le ore di lavoro, *hyperlink* anodini inducono ansia e depressione e molti degli intervistati lancerebbero volentieri il pc fuori dalla finestra.

Stufi dello *zapping* televisivo, gli spettatori annoiati guardano la rete come la sorgente inesauribile di ogni sorta di informazione e ne rimangono delusi quando non sgorgano più le risposte.

Già, la televisione. La magica scatola gioca da sempre un ruolo importante nell'equilibrio psicofisico dell'homo — tecnologicus.

Dai pochi canali istituzionali che come Cenerentola chiudevano le trasmissioni a mezzanotte lasciandoci al posto della scarpettata di cristallo un freddo monoscopio sibilante, l'inarrestabile marcia del progresso ha trasformato l'elettrodomestico in strumento di comunicazione multimediale con centinaia di canali digitali. Abbandonato il tentativo di monopolizzare il mercato attraverso la stesura di chilometri di inutili cavi, la tecnologia satellitare ha dato il via a un nuovo corso, animato dalla concorrenza tra la televisione "tradizionale" che distribuisce temi di varia natura all'interno di un ristretto numero di canali e quella digitale che utilizza una infinità di canali dedicati a singoli temi: economia, sport, film, arte, cultura.

Sacrificati al dio Auditel, i programmi che non incontrano i gusti della maggioranza vengono relegati in orari impossibili. I pregi della televisione general-popolare nei confronti di quella digital-tematica si esplicitano attraverso la sua funzione educativa: l'interattività è nulla, ma si può fruire di ogni sorta di informazioni, pur non essendo preparato sull'argomento. Arte in genere, scienza in genere, cinema in genere. Tuttologia applicata.

Sull'altro versante il pubblico sembrerebbe in grado di scegliere in autonomia gli argomenti ai quali è interessato tra i molti canali disponibili. Un media non didascalico, un frigorifero dal quale tirar fuori le leccornie senza stare a sindacare sul loro valore energetico e nutritivo.

Tutto questo c'è già e si chiama Internet.

Penalizzata dalla lentezza bradipica del mezzo fisico, la rete sta recuperando terreno (velocità). Una volta superati i limiti fisici, Internet è già ciò che il pubblico televisivo stava cercando da tempo: una fonte di informazioni quasi infinita e interattiva. A questo punto sediamoci sulla riva del fiume e aspettiamo: un pc o un televisore passeranno prima o poi. ●

## Per un'Europa solidaire / Insieme contro il razzismo

Gli "incidenti razzisti": disuguaglianza delle opportunità ed esclusione; violenza contro le minoranze; nazionalismi e odio razziale; chocs culturali. Prodotto dalla Fondazione Danielle Mitterrand - Cemea, con il sostegno della Commissione europea (280 Mb, per windows, novembre 2000, L. 100.000).

Il cd-rom *Per un'Europa solidaire / Insieme contro il razzismo* è uno strumento pedagogico destinato a tutti i formatori che lavorano sul tema del razzismo. Il progetto è nato dal *Passaporto europeo contro il razzismo* pubblicato in più di 3 milioni di copie in 15 paesi, e tradotto in 19 lingue. Con il sostegno del programma Socrates, 16 organizzazioni non governative di 13 paesi dell'Unione Europea hanno lavorato alla concezione dell'ipertesto, strumento per la formazione di adulti destinato a promuovere un'educazione ad una cittadinanza europea attiva, solida e antirazzista. Hanno scelto una metodologia concreta e illustrata da casi vissuti in tutta Europa, ricercato documenti giuridici, articoli, foto, video, colonne sonore, ecc. indispensabili alla sua realizzazione. La realizzazione è stata affidata da France libertes, leader del progetto, ai Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (Cemea) che si sono avvalsi di un'équipe di esperti. Utilizzando le informazioni provenienti dalla rete delle associazioni antirazziste europee, il cd presenta una raccolta di atti e di incidenti razzisti insieme a riflessioni ed elementi storici, nonché basi legislative e giuridiche, suggerimenti di azioni preventive e proposte di attività di gruppo.

Al visitatore sono proposti tre siti: uno *Spazio di dialogo* che, oltre le rubriche Preambolo, Guide e Forum, offre l'accesso ad uno strumento di proiezione specificamente sviluppato per permettere al formatore un uso personalizzato del cd-rom, un capitolo di "Casi concreti", una banca dati di documentazione.

Il capitolo "Casi concreti" costituisce il nucleo dell'ipertesto. Una cinquantina di "incidenti razzisti" (atti o atteggiamenti) accaduti nei diversi paesi europei vi sono presentati e analizzati classificandoli in quattro categorie: disuguaglianza delle opportunità, esclusione; violenza contro le minoranze; nazionalismi, odio razziale; chocs culturali.

Per utilizzare *Per un'Europa solidaire / Insieme contro il razzismo* bisogna disporre di un computer equipaggiato almeno con processore Pentium 100, cd-rom 8 x, 16 Mb di Ram ed installare il programma Quicktime (fornito nel cd). [G. R.]

Il cd può essere richiesto, nella versione in italiano o in francese, ai Cemea del Piemonte via Avogadro 26, 10121 Torino, tel. 011.541225, fax 011.541339, e-mail [cemea@ipsnet.it](mailto:cemea@ipsnet.it), [www.piemonte.cemea.it](http://www.piemonte.cemea.it). ●



## Il dolore della memoria e il diritto di esistere

TONI GULLUSCI

Due libri: *Achtung! Dachau, il dolore della memoria* e *Il diritto di esistere, storie di kurdi e turchi insieme per la libertà*

**D**ue libri presentati in un'attività didattica di storia, incontri pomeridiani in un liceo scientifico, per unire passato e presente, e testimoniare la barbarie della "nostra" civiltà. Si esce dai limiti imposti dai programmi, per correre il rischio di raccontare storie. Alla storia cronologica dei grandi avvenimenti, dei lunghi processi, si affianca la simultaneità della storia delle persone. Due libri legati dall'*unicità* che accomuna due tragedie contemporanee dell'umanità, da una parte la "logica" dello sterminio dei "nemici" del III Reich e del sistema concentrazionario, che ha il suo punto culminante nella seconda guerra mondiale tra il '39 e il '45, dall'altra la negazione "totalitaria" di un popolo, quello kurdo, ad opera del regime fascista-ke-malista turco, che dal trattato di Losanna del '23 segue tutt'oggi. Di libri così ne abbiamo bisogno, in un'epoca come la nostra che, tra revisionismi e negazionismi, rinnova le tecniche di annientamento; il primo per continuare a *ricordare*, il secondo per *accorgerci* di quel che continuamente accade.

### Continuare a ricordare

Il primo libro, edito da Il Punto (novembre 2000, Torino, L. 26.000), scritto e curato da Valerio Morello, già insegnante di scuola elementare, ora professore di lettere di scuola media, racconta la storia di Beppe Berruto, ex deportato.

Fin dall'introduzione cogliamo immediatamente la consapevolezza del rischio maggiore che qui si cor-

re di raccontare la storia di una sola persona, di mettere al centro l'esperienza di un solo testimone. «Come mai un deportato, testimonianza vivente di quanto è avvenuto nei lager nazisti (realità che al giorno d'oggi sedicenti storici tentano nei più disparati modi di alterare e di mistificare) sente la necessità di raccogliere dati, documenti, deposizioni di altri deportati, che abbiano come oggetto non solo il lager di Dachau, ma qualsiasi campo di lavoro o di sterminio del III Reich? Non dovrebbe essere sufficiente a titolo personale, la stessa esperienza trascorsa per comprovare sul piano storico la veridicità di quanto lo stesso testimone asserisce?...quindi, la ricerca storica di un periodo vissuto in tutta la sua tragedia umana e sociale, rappresenta, in ultima analisi, un ampliamento sincronico della propria esperienza la quale, grazie a questa ricerca sistematica, diventa indubbiamente più profonda e, se così si può dire, col sostegno del confronto metodico e razionale addirittura più reale, più vera. Parimenti il racconto del proprio vissuto, scritto o orale che sia, deve avvenire in modo piano, discorsivo, ma senza nessuna celebrazione che possa in qualche modo alterarne la veridicità. Solo a queste condizioni, la testimonianza avrà un valore storico, ossia rivestirà il ruolo di deposizione atta a ricostruire la realtà di un passato che ha condizionato in modo profondo e inequivocabile gli eventi sociali e politici del tempo attuale».

Il libro si articola in due parti concatenate: la prima monografica, narra la storia di Beppe Berruto

tra incisi del curatore e ricordi del testimone (un breve paragrafo sulla sua infanzia tra scuola e fascismo, poi l'attività clandestina e l'arresto a Torino quando, appena diciassettenne, è deportato a Bolzano, Innsbruck, Reichenau ed infine a Dachau), la seconda di riproduzioni grafiche e fotografiche di documenti dell'epoca.

Il decimo capitolo è esposto nella forma dell'intervista diretta, visto che il nostro è per fortuna vivo e vegeto, ha settantaquattro anni e può ancora testimoniare (attività che regolarmente compie dalla liberazione e con l'Associazione Nazionale Ex Deportati).

Il libro si arricchisce di un'indagine psicologica compiuta su Berruto da Felice Tagliente, psicologo e psicoterapeuta e di otto schede storico-didattiche.

### Accorgerci dei Kurdi

Il secondo libro, di Laura Schrader, giornalista e saggista, esperta di politica del Medio Oriente, impegnata a denunciare la tragica situazione del popolo kurdo da oltre vent'anni, è pubblicato nelle Edizioni Gruppo Abele (novembre 1999, Torino, L. 20.000) e racconta, attraverso la storia di donne e uomini kurdi e turchi, l'insostenibile realtà dell'ultimo fascismo alle porte dell'Europa.

Dopo aver letto il libro, una considerazione balza subito agli occhi: è sorprendente come, nella cosiddetta era dei mass media, *si taccia* sulla questione kurda. Una storia che dura da circa ottant'anni, un genocidio che si consuma ogni giorno, un conflitto specchio di un sistema ideologico e istituzionale che per esistere deve negare i valori di una società umana, democratica, multiculturale.

Questa storia ha dell'inverosimile, ricorda *il silenzio* metodico nazista che intendeva celare la deportazione e lo sterminio, ricorda *il silenzio* dei sopravvissuti che non riuscivano a testimoniare l'abisso dell'inumano che avevano vissuto.

Negli ultimi quarant'anni solo in due occasioni "l'informazione ufficiale" ne ha parlato. Alla fine della cosiddetta "guerra del golfo" nella primavera del '91, quando, col benestare dell'Onu, gli Stati Uniti incitarono i kurdi iracheni a ribellarsi a Saddam Hussein; gente comune illusa e poi abbandonata, dalle stesse forze occidentali che non hanno mosso un dito, alla repressione dell'intatto esercito iracheno. Allora, sulle televisioni di tutto il mondo giunsero le immagini drammatiche dell'esodo dei kur-

di in fuga verso la montagna, dei bambini morti per il gelo e avvolti nelle sciarpe.

La seconda volta è a partire dal 12 novembre 1998 quando scoppiò il caso Ocalan. Il leader del PKK (Partito dei lavoratori kurdi) in cerca d'asilo politico a terra a Roma. Leggiamo a p. 129: «L'importanza di Ocalan per milioni di kurdi in Medio Oriente e nel mondo risulta con evidenza dalle pacifiche manifestazioni che accompagnano la sua presenza a Roma. (...) Alcuni — donne e uomini — si danno fuoco per mostrare la loro protesta o la dimensione di una speranza che arriva all'estremo sacrificio. (...) Il governo italiano cerca immediatamente un'intesa con i partner dell'Unione Europea. Nessuno di essi è disponibile. (...) L'ingerenza americana si fa sentire. (...) Il leader kurdo diventa "il terrorista Ocalan". (...) Il sequestro è stato "Un affare nel cuore del triangolo Ankara-Washington-Gerusalemme" titolava *Le Monde* il 18 febbraio. (...) In Turchia, Ocalan è chiuso nel carcere-fortezza sull'isolotto di Imrali. (...) In Turchia esultano. (...) Si scatenò una repressione gigantesca. (...) Dodicimila persone sono arrestate nella sola città di Diyarbakir».

Questo libro è un libro difficile perché corre il rischio, non solo metodologico ma anche pratico, di raccontare queste storie. Storie di kurdi fondate dalla norma generale che paradossalmente le nega, la legge nazionalista e razzista turca che (articolo 26 della Costituzione) stabilisce il divieto di utilizzare una lingua che non sia il turco per non violare l'integrità della nazione (la parlamentare Leyla Zana, è stata condannata a 15 anni di carcere, di cui 8 già scontati, per aver pronunciato in lingua kurda il suo discorso di insediamento al Parlamento di Ankara). Un'aberrazione che cancella oltre venti milioni di persone, che fomenta la privazione dei diritti più elementari, che aliena l'identità millenaria dei kurdi.

*Caso unico nella storia*, parlare la propria lingua significa, per i kurdi di qualsiasi età, trovare discriminazione, tortura e morte: *chi non ha voce non esiste*.

Le storie, presentate con stile asciutto e crudo documentano la devastante ferocia quotidiana su bambini, donne, giovani, anziani, kurdi e turchi dissidenti. In appendice, due capitoli di inquadramento storico e culturale, dal Kurdistan dell'antica Media al Kurdistan diviso (nel '23 tra Siria, Iraq, Iran e Turchia) dalle potenze occidentali e trasformato in "colonia internazionale". ●



**Giorgio Agamben,**  
*Infanzia e storia.*  
*Distruzione*  
*dell'esperienza e*  
*origine della storia,*  
Einaudi, Torino 2001,  
pp. 152, L. 26.000

**Alberto Savinio,**  
*Tragedia dell'infanzia,*  
Adelphi, Milano 2001,  
pp. 224, L. 22.000

Partirono da luoghi distanti, ma s'incontrarono. Agamben vuole folgorare Heidegger in Benjamin (e rendere omaggio a Levi-Strauss); Savinio canta la nostalgia di una libertà senza condizioni. Il primo costruisce una teoria in cui l'infanzia avrebbe il compito di restituire all'uomo la capacità di fare esperienza; il secondo la innalza a simbolo tragico della naturalezza schiacciata "a fin di bene" dall'educazione. Per i due l'infanzia è terra da proteggere e riscoprire per la sua unicità ed originalità. In *Infanzia e storia* (prima edizione 1978) l'infanzia rappresenta l'irruzione del marginale che fa saltare il *continuum* della storia lineare. Il paese dei balocchi, sospeso tra rito e gioco, offre resistenza alla dialettica del mondo che tutto inghiotte, la fantasia s'introduce nella sfera della conoscenza e crea isole dove l'inesprimibile trova il suo *dasein*. L'infanzia è articolazione del linguaggio e ricrea la storia e così esperienza. La salvezza di ciò che è piccolo (il presepio è cifra che coglie il mondo della fiaba nel trapasso messianico nella storia) garantisce la rottura con la teoria del rispecchiamento tra struttura e sovrastruttura ed "ogni scheggia è immediatamente e storicamente completa". Il compito della rivoluzione non è cambiare il mondo, ma cambiare il tempo. Non il miraggio del progresso, ma l'istante ci libera dal tempo: e balena nel ricordo della patria originaria. Savinio riparte dall'esperienza autobiografica per proteggere l'infanzia dal mondo adulto. «Si ama il bambino, oppure... amiamo noi stessi nel bambino?». L'infanzia è vittima del senso di proprietà; essa è

invocata proprio per essere dimenticata. Il suo ricordo è quello della sconfitta della potenziale rivoluzione sotto i colpi dell'educazione che per necessità domina la volontà del bambino. Solo negli artisti sopravvive lo slancio dell'infanzia che si sottrae alla sua tragedia. Gli occhi dei bambini vedono cose vietate agli adulti: c'è un solco tra i due mondi. Perché s'ingannano i bambini? Le grandi domande delle prime esperienze, la magia dei racconti notturni, le delusioni delle prime scoperte razionali, lo stupore di fronte alla natura ed all'arte, i sensi di colpa di cui si fanno carico i bambini nei confronti dei genitori... questi i passaggi essenziali di uno scritto degli anni venti, apparso nel 1937 ed ora ripubblicato con l'aggiunta (vera) di nuovi materiali.

STEFANO VITALE

**AA.VV.**  
*Maestrine. Dieci*  
*racconti e un ritratto,*  
Sellerio Editore,  
Palermo 2000,  
pp. 162, L. 15.000

Certo, si tratta solo di un'impressione. Ma la copertina rigorosamente nera delle piccole edizioni Sellerio, evoca in questo caso il sapore un po' carognesco — son morte, si celebrino o si compatiscano — dei manifesti a lutto: quello per i nostri antenati, o meglio, per le nostre "antenate" che furono. *Maestrine. Dieci racconti e un ritratto* è una piccola, squisita e per certi versi feroce antologia di racconti, incentrati per l'appunto sulle "maestrine" dei tempi andati.

Un *pot-pourri* di quadretti letterari che spaziano dagli ultimi decenni dell'Ottocento (con Carlo Dossi, Neera e Matilde Serao), ai primi decenni del Novecento (Salvatore Di Giacomo, Carola Prospero, Marino Moretti, Pirandello e Ada Negri). Con l'aggiunta di un inaspettato Scerbanenco, di una scrittrice contemporanea particolarmente abile nel ridare vita al passato — è di Laura Pariani il racconto "Le guerre di Ada", tratto dal fortunato *Di como o d'oro* — e con la causti-

ca chiusura, 40 godibilissime righe diabolicamente al vetriolo, del "ritratto" scritto da Federico Tozzi. Difficile dire se davvero la "narrativa", come qui si suggerisce in seconda di copertina, abbia sempre nutrito «verso le maestre una specie di attenzione sadica». Contrariamente, almeno in parte (come scrive Vincenzo Campo nella prefazione), tipo di attenzione rivolto invece nello stesso periodo storico e letterario ai "maestri". Fatto sta però che davvero, le vite e i destini di queste undici maestrine messe impietosamente in fila, salvo forse due sole eccezioni (l'estemporanea insegnante di tedesco e la vitalissima *sciara maestra* di Ada Negri che fa da io narrante per altre stigmatizzate esistenze), sembrano uscire dal catalogo delle miserie e dei piccoli orrori quotidiani. Ciascuna nasconde un dolore segreto o qualche scheletro nell'armadio: un padre padrone, un amore incarognitosi, una famiglia che ti succhia il sangue e lo stipendio miserrimo. Qualcuna si seppellisce in campagna, due si suicidano, una minaccia di farlo, altre si salvano col matrimonio: l'ultima, abortendo ogni tentativo di amare, semplicemente abbruttisce. Volendo a tutti i costi trarre una morale da queste pagine, pur nella consapevolezza che le raffigurazioni di maestre e maestri nella letteratura restano ancora tutte da esplorare, si potrebbe facilmente affermare che ieri (d'altronde ahimè, un po' come oggi) la percezione del destino di chi stava dietro una cattedra, era quella di un destino sfigato. Doppia sfiga poi, quello delle maestrine, per una pura appartenenza di genere. Donna e per di più maestra: neanche la santa e progressista mano di De Amicis (leggasi qui *La penna rossa*), poté porvi rimedio.

ALBERTO MELIS

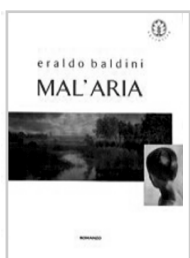
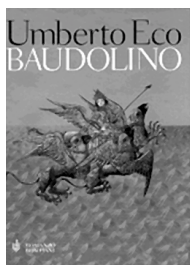
**José Saramago,**  
*La caverna,*  
Einaudi, Torino 2001,  
pp. 335, L. 34.000

La forma del sapere: c'è un aspetto statico ed uno dinamico. Esprime la struttura che il sape-

re ha assunto e ne identifica il processo. Il vaso di Saramago è il melanconico rappresentante di un sapere artigiano che vuole tenere insieme i due livelli. Ma ora i suoi prodotti non interessano più. Il mercato consuma senza sosta, sondaggi indirizzano le scelte produttive, gli individui sono elementi di un ingranaggio reificante che garantisce sicurezza in cambio della perdita di identità e libertà. La metafora di tale società è il Centro: qui non manca niente e tutto è controllato. Il richiamo a Platone è evidente: i "filosofi" (i manager) dirigono le scelte di mercato, i guerrieri (Marçal, il marito della figlia è un poliziotto) controllano le strade, gli schiavi (le persone normali) lavorano e ringraziano di essere ancora vivi. E le donne? Esprimono quel che resta dell'utopia. Marta, la figlia, ha in grembo una nuova vita; Isaura Madruga, la vicina innamorata del vaso, ricorda che l'ineluttabilità del cose può essere vinta perché esiste la possibilità «che il fiume si è messo a nostro favore». Entrambe mostrano, senza retorica, la priorità dei legami d'amore. I protagonisti abbandonano il paese, ma sono in una prospettiva nomade non ancora risolta: via-di-qua è la meta. La fuga è nella lettura del mito. Nel mondo sensibile gli uomini, per Platone, sono incatenati in una caverna, costretti a guardare sul fondo di essa le ombre degli esseri e degli oggetti proiettate da un fuoco che arde al di fuori. E scambiano queste ombre per la vera realtà. Cipriano Algor vede se stesso, la sua famiglia in tale condizione: ma nasce una consapevolezza: l'uomo si riduce ad ombra se cede al gioco del mercato (spacciato per vera realtà). Ed allora «il ritorno alla caverna» si compie non per accettare la necessità di ciò che è dato, ma per liberarsi dall'illusione di questa necessità. Non ci sono né vinti né vincitori, forse tutti sono sconfitti, certamente «le ragioni di alcuni possono non essere le ragioni di tutti». Intanto il Centro stacca i biglietti per la nuova attrazione sotterranea.

STEFANO VITALE

# libri di testo o quasi



## Imprimatur!

MARA DE PAULIS

Un capoccione in carica, ritenuto che la storia debba essere codificata dall'alto, auspica una censura che trasmetta alle vergini menti degli allievi solo quel che piaccia a lui.

Del resto anche i capoccioni nostri hanno spesso scambiato il giudizio personale, (teorizzazioni, regole e *ukàse* di varie cricchette), per il giudizio universale, perciò quando il presente numero di *école* vedrà la luce, il dado sarà stato tratto. Se staremo cuocendo nel nostro brodo (sono certa che no), bisognerà fare storia con qualsiasi libro, e per chi ha idee chiare e voglia di libertà, anche i romanzi forniscono elementi di informazione e di discussione

**B**audolino di Umberto Eco, (Romanzo Bompiani, L. 34.000), offre di che scialare con una massa di ipotesi, racconti, problemi, soluzioni e favole, che corrono su e giù per tutto il medioevo e paesi annessi, riunendo l'immaginario d'epoca attorno al fatto reale della fondazione di Alessandria e della lotta di Federico Barbarossa contro i liberi comuni. Tutto è riferibile ai nostri giorni, dal pool multimediale che "fabbrica" il regno del Prete Gianni dotandolo di meraviglie e potere salvifico, alle sottili dispute religioso-filosofico in difesa di tesi assurde, al mondo globalizzato sotto l'imperatore. Quel che una mente e una cultura come quelle di Eco possono trovare per stupire il lettore, è riversato con sorridente ironia nella cornucopia dello scibile. L'autore ha messo come

in un caleidoscopio i miti e la loro formazione, i delitti e la loro copertura, la misteriosa morte di Federico annegato in Armenia, la ricerca del Graal e il commercio delle reliquie, ferocia e sprovvedutezza dell'*homo qui ad medium aevum pertinet*, la scienza e il suo schema che la nostra scienza ritiene non ortodosso, tagliando fuori intuizioni e anticipazioni eterodosse e perciò vere. Baudolino è uno sveglio ragazzo di campagna, coinvolto in un destino che gli farà conoscere Costantinopoli, Parigi, l'Oriente dove gli scismatici definivano scismatici noi, che ci eravamo allontanati dalla vera chiesa. Un ragazzo, e poi un uomo, con un problema dall'inizio alla fine: ma esiste, la verità? E se sì, che cos'è e dov'è?

Anche con "N", di Ernesto Ferrero, (Einaudi, L. 32.000), Pre-

mio Strega, c'è da lavorare per un intero corso di storia. Bellissimo e intenso romanzo su Napoleone all'Elba, il vero protagonista è un nobiluccio pieno di slanci e ritrosie, la cui voglia di amare si esprime in un amore impossibile e frammentato, fiammella di una vita di tranquilla routine. L'arrivo del grande Esiliato sconvolge tutto. L'offerta del posto di bibliotecario fornisce all'uomo, che odia il tiranno, un osservatorio privilegiato da cui spiare nel desiderio di ucciderlo. Le notazioni dei preparativi e dei sogni per il delitto, di arrivi e partenze misteriose, l'amante Walewski, la madre Letizia, la sorella Paulina Borghese, arrivano all'attentato che avrebbe cambiato la storia. (Per rispetto del lettore non si svela cosa lo frustrò poche ore prima della realizzazione). In una bella e

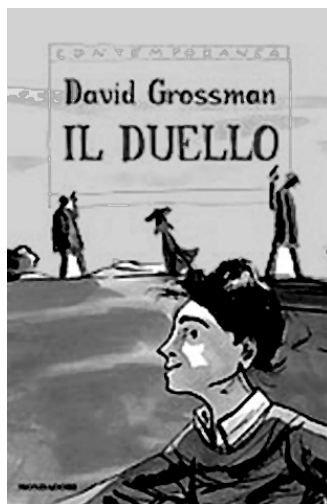
chiara visione umanista, vivono grandi decisioni che scaturiscono da piccoli fatti, quotidianità dei grandi e vicende straordinarie dei piccoli, mene politiche e cronaca giornaliera: un excursus sulla condizione umana. L'analisi del mondo è intensa, ricchissima di particolari, condotta con una tale finezza di stile da rendere la lettura sempre un piacere. Tutto è misura e spesso è poesia, mentre un discorso sulla inutilità della guerra, profondamente vissuto dall'autore, soffre di discreto, forte e sconcolato, molte pagine.

*Mal'aria* di Eraldo Baldini, (Frassinelli, L. 20.000) accompagnerà lo studio del ventennio fascista. È il racconto della malaria e delle leggi tese a prevenirla e curarla, disattese dai bassi scalini del partito nelle paludi tra Ferrara e Ravenna. Sicuri dell'impunità, un manipolo di arditi stornano i fondi a proprio vantaggio finché arriva l'ispettore da Roma a chiedere il perché di tante morti, soprattutto di bambini. Una coltre di paura e vigliaccheria crea una rete di omertà intorno al geararca locale, a difendere il quale si leva, insieme alla bruma malefica, la superstizione che preferisce al chinino le fosche magie dei tempi passati e pratiche di ferocia inaudita, in un ritratto pessimistico, e tuttavia attendibile, di uomini e cose. Lo scrittore fa parte delle giovani leve che amano il cannibalico, qui amministrato da una scrittrice pulita che rende alla perfezione epoca e paese. Riuscitissimo il discorso sul gruppo sociale, sull'ambiente nelle sue interazioni, sono un po' meno convincenti i personaggi, non abbastanza indagati nelle motivazioni profonde, e spesso soltanto pretesto al discorso convincente, da riscoprire, nella piccola storia delle piaghe nazionali. ●

# leggere negli anni verdi

## Duelli

GIUSEPPE PONTREMOLI



**C**on Schubert non avevo problemi, quando avevo l'età di David. E nemmeno ne avevo con Otis Redding o Aretha Franklin. I problemi li avevo invece con Bob Dylan e con Woody Guthrie. Il fatto è che ascoltavo tutti loro (nonché mille altri, beninteso) in modo sostanzialmente ossessivo, però era solo con Dylan e Guthrie che mia madre si avvicinava e mi chiedeva: «Perché ascolti sempre della musica così malinconica?». Aveva come un allarme, nello sguardo; delicato, sì, ma un po' accorato. Lo stesso allarme era comparso quell'inverno, allorché per almeno una settimana mi ero svegliato ogni mattina alle sei per andare, nonostante il buio e la neve — tantissima neve, quell'anno —, a «servire Messa» mezz'ora dopo. «È buio, fa freddo... Perché lo fai?», mi chiese una mattina mentre accendeva la stufa; e io, sulla porta, con la boria dei dodici anni, le risposi che se non lo capiva da sola non meritava di sentirselo dire. In realtà non lo sapevo bene nemmeno io. Vagavo affannoso lungo i tornanti della mente tra desiderio di santità e desiderio di apprezzamento sociale; tra frasi ridondanti come «ricerca della verità» e la consapevolezza che ogni Messa in più avrebbe significato una tacca in più nella tabella dei chierichetti, e questo mi sarebbe servito a conquistare il libro in premio riservato al primo in classifica. Pensavo confusamente che ero confuso; mi si affacciavano le categorie di «nobile» e «meschino»; e allora saliva la furia, ma non già contro il «meschino» che evidentemente albergava in me, bensì contro gli altri, il mondo, mia madre, mia madre soprattutto. Che cosa voleva da me? Io stavo cercando la verità, anzi, la Verità, e lei si preoccupava del buio e del freddo. La menava tanto con la fede e il «timor di Dio», ma avrebbe preferito che stessi a dormire. Era proprio un'ipocrita. Come quando preparava quell'infinità di anolini e tagliatelle e lasagne e tortelli e arrostiti e torte e budini: con che coraggio poteva parlare dei poveri, di chi moriva di fame? E mio padre: buono, anche lui... Andava a caccia, e ogni volta, immancabilmente, uccideva una lepre. Prima di mangiare, tutti in piedi davanti al piatto, era lui a condurre la preghiera: «Signore, benedite il cibo che stiamo per prendere, e datene anche a coloro che non ne hanno. Amen». Lui aveva ucciso una creatura del Signore, si apprestava a mangiarla, e pretendeva pure che il Signore elargisse una benedizione. Molte volte ho pensato che questo rito fosse blasfemo, e ho spesso desiderato/temuto che arrivasse un fulmine divino. E una sera, dopo l'ennesima urlata perché smettessi di leggere e spegnessi la luce, perdurando la difficoltà di dormire per la rabbia di avere dovuto sottostare al loro potere, sentii che parlavano, e mia madre diceva a mio padre che mi sarei rovinato gli occhi, e che non sapevo godermi la vita, come avrebbe dovuto fare un ragazzo della mia età. Quel che le disse lui non riuscii a sentirlo, ma pensai subito che non capivano niente. Io me la godevo, eccome, la vita: ci vedevo benissimo, leggere era un piacere, ero bravo a giocare a calcio, c'era Linda. Sì, Linda. Anche l'Annamaria mi piaceva, ma meno da quando era arrivata Linda, figlia di un carabiniere trasferito da poco al paese. Nel buio Linda mi venne vicino, si accucciò accanto a me. Mio padre e mia madre

parlavano ancora, ma non distinguevo più le loro parole. Quali che fossero, non m'importava: loro non capivano niente. M'importava che continuassero a parlare, ché non si accorgessero che ero con Linda, che la guardavo nel buio, che la carezzavo, che mi carezzava, che mi addormentava cullandomi, stordito e felice. Anche a David — protagonista dell'ultimo libro di David Grossman, *Il duello*, pubblicato da Mondadori nella collana «Contemporanea» per la traduzione di Daria Merlo — anche a David, e per ragioni analoghe, capita di affermare a proposito di sua madre che «quella lì non capisce niente»; e anche lui dice che «una volta l'avevo addirittura sentita dire a mio padre che non sapevo godermi la vita, come avrebbe dovuto fare un ragazzo della mia età».

Il fatto è che David, dodici anni, quando «l'insegnante ci aveva divisi in "gruppi di volontariato", e tra le varie attività c'era anche quella di aiutare un anziano e diventare suo amico», aveva scelto proprio questa. E così aveva conosciuto il signor Rosenthal, ma questa scelta era parsa a sua madre una scelta preoccupante: un dodicenne che, invece di frequentare i coetanei, preferiva starsene solo a leggere o passare il suo tempo con il settantenne Rosenthal, non poteva essere a posto. Ma David non ha alcuna intenzione di rinunciare alle proprie scelte, e poi è molto affascinato dalle storie di Rosenthal; inoltre, e soprattutto, a un certo punto Rosenthal viene sfidato a duello — un vero duello, con la pistola — da Rudi Schwartz, un suo coetaneo piuttosto impetuoso, e David intende fare di tutto per evitare la tragedia.

Il problema nasce dal fatto che cinquant'anni prima Rosenthal e Schwartz si erano innamorati di Edith Strauss, una bella pittrice che poi aveva lasciato entrambi per andarsene con un inglese. Andandosene aveva lasciato due dipinti: uno, raffigurante i propri occhi, a Rosenthal; un altro, la bocca, a Schwarz. Ora però il quadro della bocca è scomparso, e Schwarz accusa Rosenthal del furto. Da questo, e dal relativo reciproco scambio di insulti e di accuse, il duello, essendo i due uomini sostanzialmente rimasti legati a codici antichi. David, preoccupato per la vita dell'amico, e convinto della sua innocenza, riuscirà a impedire il duello, ma arriverà a risolvere il tutto attraverso personaggi e vicende che io non svelerò, per non togliere a nessuno il piacere di godersi la vita tramite le parole e i marchingegni narrativi del grande David Grossman.

Sì, le parole e le storie hanno una grande capacità di far godere la vita. E hanno anche la capacità, come tutti sappiamo e come viene confermato da questo *Duello*, di complicarla moltissimo, la vita. Hanno insomma una grande forza, un grande potere.

E le madri, David? (E i padri, ahinoi?) Sarà bene che riescano — che riusciamo — a coltivare la memoria viva dei propri dodici anni e a farsi cronopios, e quindi non prendersela troppo per l'odio inevitabilmente generato nei figli per troppo amore. Perché i cronopios, come racconta Julio Cortázar (*Storie di cronopios e di fama*, Einaudi), «anche loro hanno odiato i loro genitori, e anzi si direbbe che questo odio sia uno dei nomi della libertà e del vasto mondo». ●