

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

Rivista di Public History: storie, percorsi, saperi, arti e mestieri

Editoriale

I giorni dell'alluvione in Romagna

Intervista

Andrea Marchi, *Una nuova stagione del Comitato regionale per le onoranze ai caduti di Marzabotto*

Filippo Focardi, *Deportazione e Shoah tra memoria e testimonianze*
Paolo Carusi e Gioachino Lanotte, *Musica, politica e cultura di massa: una storia del Cantagiuro*

Dossier

1. La scuola in Italia negli ultimi trent'anni

Società e Cultura

Le rubriche: Rock & Pop, Teatro, Cinema, Documentario, Geografie letterarie, Diari di viaggio, Paesaggi, Escursionismo, Spazi comuni, Scuola, Beni culturali, Archivi vivi, Mondi digitali, Polis, Clio & Eva, Territori della politica, Migrazioni, Lavoro, Mestieri, Terra e agricoltura, Scenari globali, Spazio Europa, Storie di paese, Sport e società, Cibo e cultura



<http://rivista.clionet.it> - Direttore: Carlo De Maria

7/2023

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

Rivista di Public History: storie, percorsi, saperi, arti e mestieri

7/2023



Bologna
University Press

Con il sostegno di



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

Rivista di Public History: storie, percorsi, saperi, arti e mestieri

Ci impegniamo a raccontare, interpretare e comprendere il contemporaneo.

Esce un volume all'anno, gli aggiornamenti on line sono trimestrali. Ogni contributo è sottoposto a peer review da parte della Direzione e del Comitato editoriale della rivista.

<https://rivista.clionet.it> - info@clionet.it

Direttore

Carlo De Maria (Università di Bologna)

Vicedirettori

Eloisa Betti (Università di Padova), Tito Menzani (Università di Bologna)

Comitato editoriale

Liliosa Azara (Università Roma Tre), Alessandra Cantagalli (Università di Bologna), Thomas Casadei (Università di Modena e Reggio Emilia), Luca Gorgolini (Università di San Marino), Alessandro Luparini (Fondazione Casa di Oriani, Ravenna), Emanuela Minuto (Università di Pisa), Laura Orlandini (Istituto storico di Ravenna), Gilda Zazzara (Università "Ca' Foscari" di Venezia)

Redazione

Carlo Arrighi

Collaboratori

Andrea Bacci, Luigi Balsamini, Stefano Bartolini, Paola E. Boccalatte, Lorena Cerasi, Federico Chiaricati, Marco Colacino, Francesco Di Bartolo, Benedetto Fragnelli, Alberto Gagliardo, Andrea Montanari, Federico Morgagni, Giuseppe Muroli, Francesco Neri, Francesco Paoletta, Rossella Roncati, Matteo Troilo, Erika Vecchietti

Direttore responsabile

Fabio Montella

"Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi"

è riconosciuta dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) come rivista scientifica ai fini dell'Abilitazione Scientifica Nazionale per l'Area 11 (Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche) e per l'Area 14 (Scienze politiche e sociali).

I contenuti del volume Clionet 7 (2023) vengono diffusi nella versione cartacea ed elettronica secondo la licenza Creative Commons, Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale, il che significa che i lettori sono liberi di: riprodurre, distribuire, comunicare ed esporre in pubblico quest'opera, a condizione che il suo contenuto non venga alterato o trasformato, che venga attribuita la paternità dell'opera al curatore/i del volume e ai singoli autori degli interventi, e che infine l'opera non venga utilizzata per fini commerciali.

Gli autori e l'editore difendono la gratuità del prestito bibliotecario e sono contrari a norme o direttive che, monetizzando tale servizio, limitino l'accesso alla cultura. Per questo motivo rinunciano a riscuotere eventuali royalties derivanti dal prestito bibliotecario di opere di questa collana. L'editore garantirà inoltre sempre il libero accesso ai contenuti dei volumi, senza limitazioni alla loro distribuzione in alcun modo.

Abbonamento biennale: € 65

Spese di spedizione su territorio italiano incluse.

Per abbonamenti si prega di scrivere a ordini@buponline.com

Rivista registrata presso il Tribunale di Bologna, autorizzazione n. 8465, 10/10/2017.

ISBN: 979-12-5477-383-3

ISBN Online: 979-12-5477-384-0

ISSN: 2785-7069

ISSN Online: 2533-0977

DOI: 10.30682/clionet2307

Fondazione Bologna University Press
Via Saragozza 10, 40124 Bologna – Italy
Tel. (+39) 051232882

info@buponline.com - www.buponline.com

SOMMARIO

EDITORIALE

- 9 Laura Orlandini, *I giorni dell'alluvione in Romagna. Riflessioni tra storia e orografia del territorio*

I. L'INTERVISTA

- 19 Intervista ad Andrea Marchi, *Una nuova stagione del Comitato regionale per le onoranze ai caduti di Marzabotto*, a cura di Eloisa Betti e Cesare Sellaro
- 27 Intervista a Filippo Focardi, *Deportazione e Shoah tra memoria e testimonianze*, a cura di Eloisa Betti e Federico Chiaricati
- 37 Intervista a Paolo Carusi e Gioachino Lanotte, *Musica, politica e cultura di massa: una storia del Cantagiuro*, a cura di Eloisa Betti

II. DOSSIER

- 47 **II/1.** *La scuola in Italia negli ultimi trent'anni*, a cura di Francesco di Bartolo e Luca Malgioglio
- 49 Francesco di Bartolo e Luca Malgioglio, *Introduzione al Dossier*
- 61 Lucia R. Capuana, *Le riforme degli ultimi trent'anni*
- 77 Luca Malgioglio, Alessandro Zammarelli, *Lezione o «esperienza»? Una falsa alternativa*
- 87 Renata Puleo, *Mettere il piede nel posto sbagliato: errore ed erranza*
- 97 Giovanni Carasotti, *La Scuola del futuro? Un progetto già vecchio. Alle origini del Pnrr*
- 107 Davide Viero, *Contro voto. Novità o niente di nuovo sotto il sole? Un po' di chiarezza*
- 117 Intervista a Giuseppe Raniolo, *Sull'uso controverso delle nuove realtà digitali a scuola*, a cura di Francesco di Bartolo

III. SOCIETÀ E CULTURA

Rock & Pop

- 129 Alessandro Luparini, *“Mai più in Italia!”. I Led Zeppelin al Vigorelli e quella certa idea di contestazione*

Teatro

135 Vincenzo Cosentino, *La Banda della Uno Bianca attraverso lo spettacolo-inchiesta*

Cinema

141 Marco Colacino, *Patriota dell'umanità, cittadino del mondo. Sulla militanza e sulla persecuzione politica di Charlie Chaplin*

149 Matteo Monaco, *Il racconto della guerra civile statunitense nel cinema: tra storiografia e uso pubblico della storia*

Documentario

157 Antonello Carvigiani, *La storia in un docufilm: Debre Libanos*

Geografie letterarie

165 Alberto Gagliardo, *Il tempo di vivere con Walter e Ada. La storia di Walter Alasia (e sua madre Ada Tibaldi) rivive in due recenti romanzi attraverso le memorie personali di Giuseppe Culicchia*

Diari di viaggio

171 Renato Maria Zangheri, *Le quattro stagioni in Giappone*

Paesaggi

177 Giuseppe Muroli, *I luoghi dell'immaginario: La Scarzuola e il giardino di Daniel Spoerri*

Escursionismo

187 Vittorio Ramponi, *Lo sguardo scientifico del Monte Cimone*

Spazi comuni

197 Irene Marchi, *Reggiane 3.0: per un'interrogazione sui luoghi della memoria*

Scuola

205 Tito Menzani, «Bologna la civica». *Un progetto didattico del Centro Zangheri per il centenario del Liceo Righi di Bologna*

213 Stefano Bartolini, Luca Cappellini, Francesco Cutolo, *Public brickstory: laboratori partecipativi e memoria pubblica*

Beni culturali

221 Angelo Agosti, *La narrazione museale della civiltà contadina in un territorio di confine*

229 Intervista a Joëlla van Donkersgoed, *La storia di Esch in 25 oggetti*, a cura di Paola E. Boccalatte

Archivi vivi

235 Idalgo Cantelli, *Il carcere di San Giovanni in Monte nei fascicoli del Tribunale militare di Bologna (1945-1947)*

Mondi digitali

243 Carlo Arrighi, *Il videogioco nella didattica della storia: uno strumento ancora controverso*

251 Gioacchino Toni, *Guerra contemporanea, sviluppo tecnologico-comunicativo e immaginario visuale*

259 Angelo Cenni, *Una public history per la guerra d'Ucraina (e non solo): il fenomeno Parabellum*

Polis

- 269 Claudia Severi, *L'odio online: un fenomeno dai molteplici volti. Alcuni possibili antidoti*
- 277 Luca Gorgolini, *Un paese al bivio. L'Italia e le giovani generazioni tra eredità della pandemia e Piano nazionale di ripresa e resilienza*

Clio & Eva

- 283 Diego Graziola, *Marie-Justine Vauthier: vita di un'anarchica tra impegno e solitudine*
- 291 Silvia Bartoli, *La scienza in una prospettiva di genere: una riflessione a partire dal Frankenstein di Mary Shelley*

Territori della politica

- 297 Antonio Senta, *Anarchia e cooperazione. Il primo socialismo tra miglioramento delle condizioni materiali e utopia*

Migrazioni

- 305 Fabrizio Foschini, *La Croazia e i migranti alle frontiere d'Europa*

Lavoro

- 315 Vincenzo Cosentino, Alice Legrottaglie, *Caporalato e manodopera agricola attraverso una prospettiva intersezionale*

Mestieri

- 323 Cristian Adamo, *Fare vinili: l'esperienza di Vinificio nella parabola storica dei dischi*

Terra e agricoltura

- 329 Luca Lambertini, *Agricoltura, ambiente, salute: che fare?*

Scenari globali

- 335 Rossella Roncati, *Wuhan: Diari di una città chiusa. Il maggiore caso di censura letteraria nella Cina post-riforme*

Spazio Europa

- 345 Patrick Leech, *Sociabilità e radicalismo politico: il Partisan Coffee House a Soho (1958-1963)*

Storie di paese

- 351 Francesco Paoletta, *Fra il bandito e il campione. Storia di Attilio Carrega*
- 357 Luigi Balsamini, *Lo "sciopero dei bevitori" di fine Ottocento in provincia di Pesaro e Urbino*

Sport e società

- 365 Fabio Montella, *I giorni neri di Dorando*

Cibo e cultura

- 375 Federico Chiaricati, *Il prosciutto, tra storia, cultura ed economia*

EDITORIALE



I GIORNI DELL'ALLUVIONE IN ROMAGNA. RIFLESSIONI TRA STORIA E OROGRAFIA DEL TERRITORIO

The flood days in Romagna. Considerations between
history and the orography of the area

Laura Orlandini

Doi: 10.30682/clionet2307a1

Abstract

L'alluvione che ha colpito la Romagna lo scorso 16 maggio è un disastro ambientale senza precedenti, per gravità e portata, nella storia nazionale. L'articolo ricostruisce una cronaca di quei giorni cercando di fornire una prospettiva storica, in un territorio in gran parte frutto delle opere di bonifica, costruito con il lavoro dei braccianti e appoggiato su un equilibrio fragile che è necessario tutelare.

The flood that hit Romagna on 16 May was an environmental disaster without precedent, in terms of gravity and scale, in national history. The article explores a chronicle of those days, attempting to provide a historical perspective, in an area that is largely the result of reclamation works, built with the labour of farm workers and resting on a precarious balance that must be protected.

Keywords: Romagna, Ravenna, alluvione, cooperazione, ambiente.
Romagna, Ravenna, flood, cooperation, environment.

Laura Orlandini vive a Ravenna e collabora con l'Istituto storico della Resistenza e con altre istituzioni ravennati in progetti didattici, di ricerca e divulgazione. Si è occupata di storia della Romagna nel Novecento, con particolare attenzione ai conflitti sociali e alla partecipazione femminile nei processi di costruzione civile.

Laura Orlandini lives in Ravenna and collaborates with the Historical Institute of the Resistance and other institutions in Ravenna in educational, research and dissemination projects. She has worked on the history of Romagna in the 20th century, with a particular focus on social conflicts and women's participation in civil construction processes.

In apertura: Lugo allagata (RavennaeDintorni.it).

Per intraprendere ognuna di queste cose occorre essere in molti, e molto uniti, e molto coraggiosi e fidanti l'uno dell'altro. Hanno dovuto aguzzare la vista dei loro occhi e del loro cuore per imparare a vedere oltre la foschia degli acquitrini, al di là delle palizzate e dell'ineluttabilità dei destini.

Maurizio Maggiani, *Quello che ancora vive*

Gli eventi climatici che ci siamo trovati ad affrontare lo scorso maggio, oltre ad aver stravolto vite e prospettive di migliaia di persone, sono un grido d'allarme che coinvolge inevitabilmente anche chi non ne è stato direttamente toccato. In poche ore sul territorio romagnolo è caduta una quantità di pioggia pari a quella rilevata mediamente in un mese, causando centinaia di frane lungo tutta l'arco appenninico e l'erosione quasi contemporanea di tutti i fiumi delle provincie di Ravenna, Rimini e Forlì Cesena¹. Se la regione ha alle spalle una lunga storia di rischio alluvionale, quanto accaduto tra il 2 e il 20 maggio scorso ha tutta la portata di un evento senza precedenti: per la quantità di persone coinvolte, per aver insistito non su uno ma su tutti i corsi d'acqua del territorio, e per la concomitanza di due eventi climatici definiti "eccezionali" avvenuti a distanza di appena due settimane uno dall'altro. Il numero di vittime è stato fortunatamente contenuto, anche grazie ai dispositivi messi in opera dal sistema di allerta, ma per portata e porzione di territorio coinvolto si è trattato senz'altro di uno dei disastri climatici più gravi della storia nazionale². Il patrimonio culturale e archivistico, i terreni coltivati, la rete di infrastrutture: in pratica tutto il sistema civile ed economico è collassato causando perdite enormi nonché la trasformazione definitiva di porzioni di paesaggio. Tuttora sono centinaia le persone che non hanno più fatto rientro nelle proprie case, travolte dall'acqua anche fino al terzo piano e rese inagibili, per non parlare di tutti coloro che hanno perso gran parte di quello che possedevano, dall'auto ai mobili ai ricordi di famiglia. L'estate ha svelato una collina costellata di squarci e una campagna soffocata da uno strato di argilla crepata e sterile.

La ferita è ancora troppo vicina per poter valutare quanto avvenuto in tutta la sua portata: economica, sociale, ambientale. Si tratta di un argomento che impone riflessioni profonde, riguardanti innanzitutto il clima, la tutela del territorio, le strategie per proteggersi e le trasformazioni necessarie per sopravvivere. Senza entrare nel complesso dibattito in corso, che richiede competenze che esulano del tutto da questa rivista, ritengo che quanto accaduto ci imponga una riflessione anche come storici, legati a questa regione non solo per ragioni affettive o di vita, ma per averne studiato e raccontato le dinamiche sociali, politiche, territoriali. La Romagna è un territorio particolare, che numerosi studi hanno tentato di indagare e rilevare, nella sua storia politica e non solo. Proprio nel momento della crisi peggiore questo territorio ha dovuto necessariamente fare i conti con la propria storia, emersa in tutto il suo bagaglio di sapienza sedimentata, di nodi dolorosi, di fragilità ataviche, di strategie di resistenza. Si propongono qui alcuni spunti di riflessione sorti dall'osservazione ravvicinata degli eventi, nel tentativo di fornire una prospettiva storica e una elaborazione lontana dall'urgenza dell'immediato.

1. Una regione a livello del mare

Nel pomeriggio del 19 maggio scorso il presidente della Cooperativa Agricola Braccianti di Piangipane annunciava, attraverso i canali social, di avere ricevuto dalla Prefettura la richiesta per poter procedere ad allagare i terreni di proprietà della cooperativa, circa 200 ettari di terra situati alle porte

di Ravenna e costeggianti la via Romea. La richiesta proveniva dall'urgenza estrema della situazione in corso nonché da un obiettivo ambizioso e indefinito insieme: salvare il salvabile. «Naturalmente abbiamo acconsentito» chiosava il breve messaggio, «sperando che serva a qualcosa»³.

Da tre giorni la Romagna era travolta da un disastro alluvionale senza precedenti, per entità e portata, nella sua storia recente. Mentre i cittadini di Ravenna leggevano con sgomento queste parole, alle porte della città si era accumulata una enorme massa d'acqua che aveva, nelle poche ore tra la tarda sera del 18 maggio e la mattina successiva, sommerso interamente la frazione di Fornace Zarattini, posta in continuità con la zona ovest del capoluogo nonché sito di magazzini, concessionarie, grandi centri commerciali. Una frazione trasformata negli ultimi decenni in periferia commerciale e industriale della città, porta d'accesso e di collegamento con i centri dell'entroterra, lontana dai principali canali fluviali e non interessata direttamente da nessuna delle rotture di argini che nei giorni precedenti avevano sconvolto e trascinato con sé le vite, i progetti, il paesaggio di una intera regione. Ma la rete di canali e fossati che come una ragnatela sottile attraversa tutto il territorio si è trovata in poche ore a reggere il peso dell'esondazione dei fiumi in piena, trovandosi a fare da vettore di una massa d'acqua che in un modo o nell'altro non poteva che tentare di raggiungere il mare.

Dopo le grandi piogge, che in un solo lunghissimo pomeriggio hanno fatto collassare l'Appennino su sé stesso (si stimano circa 300 eventi franosi), dopo le notizie che hanno costellato le ore interminabili del 16 maggio, un argine rotto dopo l'altro, un centro abitato travolto dall'acqua e dal fango dopo l'altro (abbiamo visto immediatamente finire sott'acqua Cesena, poi Forlì, e ancor più gravemente Faenza, dove fin dalla prima notte le grida di aiuto di persone rifugiate sui tetti hanno dato la misura della portata devastante di quanto accaduto) l'attenzione e l'allarme si sono rivolti su ciò che i fiumi avevano rilasciato, sui percorsi che tutta quell'acqua avrebbe fatto per raggiungere nuove foci sul mare. In poche ore canali e fossati di cui molti ignoravano l'esistenza si sono trasformati da rete di protezione in nuovi letti fluviali dove con velocità disarmante correva ed esondava l'acqua dell'alluvione, insieme al fango e ai detriti. Anzi, delle alluvioni, poiché nell'evento che ha coinvolto le province di Ravenna e di Forlì-Cesena il 16 maggio scorso sono stati nove, ovvero tutti, i corsi d'acqua interessati da esondazioni e rotture di argini. Nove tra fiumi e torrenti, con i relativi affluenti (Sillaro, Santerno, Senio, Lamone, Montone, Ronco, Bevano, Savio, Rubicone) disposti più o meno parallelamente sulla pianura, i primi tre sfocianti nel Reno, gli altri diretti verso l'Adriatico. Ogni porzione di terreno pertanto, fosse campo coltivato o centro abitato, è stata giocoforza minacciata dall'acqua di almeno due fiumi proveniente da due o più eventi alluvionali.

Nella pianura bonificata tutti i fiumi sono necessariamente pensili, ovvero l'acqua scorre più in alto del terreno circostante, protetta da argini di terra alti una decina di metri: una volta rotti questi, l'acqua non può rientrare nel suo letto originario, ma prosegue sul terreno cercando una nuova foce, continuando a sgorgare ininterrottamente dalla stessa ferita. Le fotografie inquadrature dall'alto e pubblicate sui giornali hanno mostrato fin da subito l'immagine disarmante di alvei fluviali quasi interamente deviati, argini rotti divenuti irriconoscibili perché circondati dall'acqua marrone da tutti i lati: nel caso del fiume Santerno, dove l'acqua spaccando l'argine ha travolto e letteralmente sventrato una casa posta al suo fianco, la stessa terra dell'argine è rovinata sul letto originario chiudendolo del tutto e deviandone definitivamente il percorso. I campi circostanti si sono immediatamente allagati, mentre il paese di Sant'Agata sul Santerno ha avuto la mala sorte di trovarsi sul nuovo percorso ed è stato investito in poche ore da un fiume inarrestabile di fango.

Il risveglio drammatico di Fornace Zarattini, con il salvataggio condotto dai volontari che hanno mes-

so a disposizione mezzi e gommoni sfilando tra strade irriconoscibili per portare via dalle finestre gli abitanti, è stato soltanto l'ultimo tassello di questo passaggio di testimone inesorabile: le campagne e la zona industriale di Bagnacavallo (già interessati dall'alluvione del 2 maggio e allagati nuovamente nella notte tra il 16 e il 17), l'intero centro abitato di Conselice nonché tutti i terreni circostanti, il paese di Solarolo, si sono trovati in poco tempo sommersi nonostante siano relativamente distanti dai punti più tragici di squarcio degli argini. Anche Lugo si è svegliata il 18 di maggio appoggiata su un enorme specchio verde, quasi interamente invasa da un'acqua che aveva già percorso diversi chilometri e che è sgorgata anche dai tombini, allagando case, piazze, cantine, la biblioteca, il teatro comunale.

Nonostante il sistema di allarme avesse avvisato dei rischi gli abitanti più prossimi ai corsi fluviali e nonostante le numerose disposizioni di sfollamento abbiano nei giorni cruciali allontanato dalle proprie case migliaia di persone a maggior rischio, l'arrivo dell'acqua è stato spesso così improvviso e violento che alcuni centri ne sono stati travolti senza avere il tempo o i mezzi adeguati per poter intervenire. Famiglie intere si sono trovate imprigionate per molte ore nelle loro stesse case in attesa degli eventi, senza energia elettrica e senza contatti con l'esterno, spesso senza possibilità di accedere a risorse alimentari o medicine che si trovavano nella parte allagata della casa. Questo trauma collettivo non può che lasciare un segno indelebile nella memoria futura delle comunità, nel rapporto stesso con il territorio, di cui probabilmente solo col tempo potremo misurare la portata.

Quel che è certo è che nella popolazione della Romagna le conoscenze che hanno fatto parte per secoli della tradizione contadina sono ormai quasi interamente svanite, patrimonio soltanto di chi si occupa di agricoltura o di idraulica, ovvero una percentuale relativamente bassa della popolazione. Non sappiamo dove si trovano i canali e i fossati della rete idrica, non ricordiamo i loro nomi e i percorsi, perché sono conoscenze che nel sistema economico e lavorativo moderno non sono più utili, individuate dall'immaginario collettivo come epigoni del passato. Eppure si è dimenticata e interrotta quella rete di sapere che rendeva consapevoli di quali fossero le zone più depresse, quali mosse fossero necessarie per difendersi dall'acqua e dalle sue minacce, come vegliare sui fiumi e osservarne i pericoli. Il territorio pianeggiante sembra tutto uguale, invariabilmente identico a sé stesso, eppure pochi centimetri in più o in meno sul livello del mare marcano i percorsi di una mappa invisibile che determina i confini tra la terra e l'acqua. La cartina geografica della regione precedente alle bonifiche ha rivelato con impressionante aderenza le aree tradizionalmente acquitrinose con quelle che ora si sono trovate a convogliare e trattenere le acque alluvionali⁴. La Romagna è tornata a tracciare per pochi giorni la sua mappa più antica, che si è in qualche modo svelata con violenza improvvisa. La prospettiva storica è diventata così una evidenza inevitabile, sganciata però dagli strumenti per poterla comprendere.

Un evento climatico estremo ha ricordato a tutti la natura più ovvia e più dimenticata della Romagna: una terra che l'uomo ha costruito e inventato, che ha trasformato quasi interamente, per renderla abitabile e coltivabile. Una terra che è stata vissuta sempre tenendo d'occhio l'acqua e la sua volontà di riprendersi quel che le era stato sottratto, vigilando e lavorando costantemente per domarne le intenzioni. L'esercito di scariolanti in fila sugli argini delle foto d'inizio Novecento è diventato, in questa tragica circostanza, una immagine paradossalmente molto moderna, la più adatta a comprendere il presente. Chi ancora conosce il percorso di fossi e canali è stato più in grado di leggere con anticipo gli eventi e intervenire cercando di battere sul tempo l'incedere dell'acqua, trovandosi anche a condividere competenze e conoscenze con i tecnici e le autorità. Non credo sia del tutto una coincidenza il fatto che siano stati proprio i soci di una Cab ad acconsentire di tagliare gli argini che proteggevano i loro campi per provare a deviare l'acqua e mettere in salvo la città di Ravenna. Le cooperative agricole bracciantili sono parte integrante della storia di questo territorio e sono nate proprio tra gli scariolan-

ti, ovvero tra gli ultimi della scala sociale, precari fornitori di braccia nell'impresa di bonifiche. La Cab di Piangipane, come gran parte delle cooperative che possiedono terreni nella provincia, vanta una storia che ha scavalcato il secolo: una eredità di collaborazione e conoscenza del territorio, di lavoro sulla terra e nella comunità, che ha anche dato vita alla costruzione di un teatro (il Teatro Sociale, fondato nel 1921) tuttora molto attivo e frequentato.

Hanno costruito gli argini e i canali di bonifica, hanno acquisito e coltivato terreni, e proprio i loro eredi si sono trovati a compiere l'azione opposta, allagando i propri campi (nel mese di maggio, ovvero poco prima del raccolto, perdendolo interamente) per convogliare le acque verso un'idrovora e tentare di alleggerirne la pressione devastante. Se si è trattato di una circostanza causale, la storia ha offerto l'occasione di passare il testimone di una eredità precisa da tradurre sul presente.

2. La cooperazione e la pianura

Non si tratta di un fatto nuovo per la nostra provincia, dove l'allagamento di terreni più o meno vasti è un evento, purtroppo, assai frequente. [...] Il problema quindi è annoso e se oggi non esiste più settore di opinione pubblica responsabile che non lo dibatta, è perché si è giunti ad un punto di rottura tale che perseverare da parte del governo nella mancanza di una politica organica per la difesa del suolo equivarrebbe a commettere un'azione profondamente negativa⁵.

Nel gennaio del 1967 la Lega delle Cooperative di Ravenna si interrogava sugli effetti delle alluvioni che avevano coinvolto la provincia nel precedente 4 novembre (giorno tristemente celebre per l'esonazione dell'Arno a Firenze), richiedendo interventi governativi per sanare le ferite inferte all'agricoltura e alle imprese, nonché auspicando politiche lungimiranti e urgenti di protezione e difesa del suolo. Auspicio accompagnato dal resoconto degli eventi climatici dei precedenti vent'anni, che avevano interessato, uno a uno in diversi episodi, numerosi fiumi e canali di scolo consorziali, coinvolti da tracimazioni delle acque quando non addirittura rotture di argini. Nel nominare la cronologia di questi episodi (tra i quali, il più tragico, la rottura del Senio a Fusignano nel novembre del 1949), il periodico della Lega delle Cooperative ricordava, a un territorio e a un pubblico di soci ancora prevalentemente dedito all'agricoltura, come la mancanza di interventi strutturali di tutela del sistema idrogeologico interessasse inevitabilmente e molto da vicino proprio la Romagna, storicamente minacciata dalle acque e poggiata su un sistema di equilibri molto delicato e precario.

È quasi impietoso rilevare come quelle richieste siano praticamente identiche a distanza di 56 anni, rimaste drammaticamente disattese in un territorio che in questo lasso di tempo ha invece visto aumentare esponenzialmente la superficie urbanizzata e il consumo del suolo⁶. Non è questa la sede per discutere e valutare queste trasformazioni e l'impatto che possono aver avuto, né per individuare le risposte che è necessario dare all'urgenza climatica attuale. L'esperienza diretta di una fatalità che ha fatto parte della storia del territorio suggerisce però di considerare proprio il legame con la storia come uno dei punti di osservazione da tenere in considerazione per leggere il presente.

È già stato osservato come proprio la fragilità del territorio romagnolo possa avere costituito l'humus adatto per far nascere e proliferare la rete associativa che ne ha contraddistinto la storia⁷. La Romagna "sovversiva" è stata innanzitutto una regione assediata dagli acquitrini, vessata dalla malaria e dalla precarietà del lavoro bracciantile. Prima di essere socialisti o repubblicani i contadini delle campagne romagnole sono stati innanzitutto operatori, esercito di braccia dedito alle bonifiche d'inverno

e alle messi d'estate, alleati nella lotta per la sopravvivenza e per la dignità del lavoro. Per liberare un terreno dalla palude era necessario essere in tanti, passarsi la carriola piena di terra lungo file interminabili, avere fiducia gli uni negli altri come un esercito di formiche collaboranti. Quando il 21 maggio 2023 le prime strade aperte hanno permesso di raggiungere i centri toccati dall'alluvione, abbiamo rivisto l'immagine più viva di questa necessaria collaborazione collettiva: dal nulla è emerso un esercito di volontari, quasi tutti giovanissimi, dediti a liberare case e strade dal fango, convogliati e sostenuti da una rete associativa che ha dimostrato essere ancora solida e indispensabile.

Nella storia delle bonifiche anche i proprietari terrieri hanno dovuto fare i conti con questa necessità. Per difendersi da un fiume che attraversa la pianura e che ogni inverno si trasforma in un acquitrino, non serve proteggere il proprio territorio a dispetto degli altri, non ci sono muri o fortezze che possano qualcosa contro questo nemico: è necessario invece fare in modo che tutti si adoperino nella stessa direzione. La struttura di argini e canali deve essere estesa e funzionare ovunque, nessun singolo può occuparsene ed è inutile agire solo sul proprio terreno, poiché una sola falla nel sistema diventa un disastro per tutti. Per contrastare e gestire le acque ci vuole una rete operativa che collabora: se questa necessità ha in qualche modo sollecitato una modalità relazionale e associativa su cui si è costruito molto della storia del territorio, può essere utile tornare a questa intuizione originaria laddove le trasformazioni sociali ed economiche hanno fortemente incrinato questa eredità, facendo credere fosse obsoleta e non più necessaria. Di fronte all'evidenza di un collasso climatico che potrebbe rendere questi eventi estremi sempre più ordinari, la sfida è enormemente maggiore e comporta nuove competenze, impone nuove prese di coscienza e strategie per adeguarsi alla nuova situazione: resta invariata la necessità di prendersi cura di un territorio in maniera estesa, ramificata, vigile e solidale, pena vanificare il lavoro di tutti. Quello che è emerso in quelle ore drammatiche deve essere una chiave attraverso cui formulare il futuro.

Il rapporto di fiducia da ripristinare è anche quello con il territorio stesso, che va rispettato proprio nei suoi equilibri fragili. Non possiamo chiedere ed augurarci che la natura riprenda il suo spazio: non in un territorio che esiste proprio grazie ad una attività antropica costante, dove ogni sua porzione può definirsi di natura alluvionale. Con fatica è stata costruita una rete civile in una regione altrimenti malsana e inabitabile, e questo va riconosciuto e ricordato. Resta che il patto con la natura deve valere in entrambe le direzioni, tutelare significa anche non forzare i termini dell'accordo, proteggere l'esistente e aver cura di non danneggiarlo. Anche in questo rapporto lo svanire della cultura contadina ci fa partire svantaggiati, la mancanza di riferimenti nella conoscenza del territorio ha sdoganato un agire spesso incauto e predatorio che non possiamo assolutamente permetterci. Se su larga scala gli effetti sono quelli del riscaldamento globale, nella piccola storia regionale è indispensabile riconoscere e rispettare i punti deboli, non forzare ciò che appare solido, prendersi cura con costanza: ne va della sopravvivenza di un territorio che altrimenti rischia di crollare, e noi con esso.

3. Epilogo

Il pomeriggio del 19 maggio alle porte di Ravenna l'azione concordata tra la Prefettura e la Cab Ter.Ra procede alla rottura degli argini della canaletta che protegge il terreno, per convogliare le acque circostanti verso un'idrovora di proprietà della cooperativa. L'obiettivo è deviare il percorso delle acque altrimenti dirette verso il centro della città e controllarne il tragitto sul versante nord. Lo stesso presidente della cooperativa, Fabrizio Galavotti, spiega la situazione: se l'acqua raggiunge l'idrovora troppo velocemente, questa verrà sommersa e andrà in corto circuito diventando inutilizzabile. In quel caso non ci sarà nulla da fare.

Nelle stesse ore il sindaco di Fusignano annuncia alla cittadinanza che è oramai inevitabile l'arrivo dell'acqua che da un giorno e mezzo è ferma nella vicina città di Lugo. Nonostante la conformazione del terreno abbia permesso un rallentamento, l'acqua ha superato gli ultimi ostacoli e procederà il suo percorso. La cittadinanza è in allerta da giorni, chi non ha potuto trasferirsi ai piani alti è stato accolto nell'hub allestito nei locali del circolo Arci. Si attende l'acqua per la notte o per la mattina seguente. Sabato 20 maggio la città di Ravenna continua ad essere isolata e irraggiungibile, ma ancora all'asciutto. Abitanti e monumenti attendono il responso dal lato ovest della città, dove continua a incombere un lago che ha sommerso tutti i centri commerciali e i campi attorno a Fornace Zarattini. Nel pomeriggio si viene a sapere che l'acqua sta lentamente procedendo verso nord-est. L'idrovora della Cab non è stata sommersa e sta pompando l'acqua dirigendola verso il canale Magni, che gira intorno alla città. Altre idrovore l'hanno raggiunta.

La sera dello stesso giorno il sindaco di Fusignano annuncia alle 22.30 che il paese è fuori pericolo: con la collaborazione dei proprietari terrieri, della Cab locale e del Consorzio di bonifica le acque provenienti da Lugo sono state convogliate in un canale secondo una esondazione controllata che sta aggirando il centro abitato attraverso i campi. La strada dell'acqua lentamente si sta arrestando, anche la vicina Alfonsine non verrà raggiunta. Piccole ed uniche isole in mezzo al mare d'acqua dolce. La mattina del 21 maggio, domenica, molto lentamente le strade in uscita da Ravenna vengono riaperte. La città è stata salvata. Gli abitanti rimasti per cinque giorni in attesa dentro le mura, come in un assedio medioevale, vedono per la prima volta cosa è successo nei dintorni. I campi sono specchi d'acqua infiniti che riflettono il cielo. I primi volontari iniziano a distribuirsi per tutta la provincia, con le pale in mezzo al fango. I paesi travolti diventano cimiteri di mobili e libri ammucchiati nelle strade. Le poltroncine azzurre del teatro di Lugo vengono messe nella piazza al sole, ad asciugare. *Romagna mia* diventa l'inno dei volontari e viene cantata in coro nelle piazze infangate.

Note

¹ Nei giorni del 16 e 17 maggio si sono registrati picchi di 300 millimetri di pioggia sul crinale appenninico, caduti nell'arco di 48 ore. In totale nel mese di maggio è caduta una quantità di pioggia pari a sei volte la media mensile, concentrata quasi tutta nei picchi del 2-3 maggio e del 16-17. Per una ricostruzione analitica: *Le alluvioni di maggio 2023: un'analisi scientifica*, <https://www.cimafoundation.org/news/le-alluvioni-di-maggio-2023-una-analisi-scientifica/>, ultima consultazione: 16 ottobre 2023.

² Secondo i dati forniti dall'Ispra, sono 41 in regione i comuni coinvolti da allagamenti diffusi, 23 i corsi d'acqua interessati da esondazioni e circa 300 gli episodi di frane che hanno coinvolto l'area appenninica. Le province di Ravenna e quelle di Forlì-Cesena sono state le più intensamente colpite. Le persone rimaste uccise sono in tutto 15.

³ Dalla pagina Facebook della Cab Ter.Ra, 19 maggio 2023, ultima consultazione: 16 ottobre 2023.

⁴ Per una ricostruzione geografica delle bonifiche: Tito Menzani, Matteo Troilo, *Carte d'acqua. Le mappe della bonifica in Romagna, secc. XVIII-XXI*, Faenza, Edit Faenza, 2016.

⁵ «La Cooperazione Ravennate», anno XVI, gennaio-febbraio 1967.

⁶ Legambiente ha pubblicato lo scorso giugno il dossier aggiornato sul consumo del suolo in regione: <https://www.legambiente.emiliaromagna.it/2023/06/14/legambiente-presenta-il-dossier-sullo-stato-del-consumo-di-suolo-in-emilia-romagna/> [ultima consultazione 16 ottobre 2023].

⁷ Tra i vari studi in merito rimando al più recente Tito Menzani, *Valli di lacrime. Genti e bonifiche nel comprensorio ravennate*, in Massimiliano Costa (a cura di), *Uomini, Pinete e Paludi a Ravenna*, Ravenna, Tipografia commerciale, 2021, pp. 7-19.

L'INTERVISTA



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

Intervista ad Andrea Marchi

UNA NUOVA STAGIONE DEL COMITATO REGIONALE PER LE ONORANZE AI CADUTI DI MARZABOTTO

a cura di Eloisa Betti e Cesare Sellaro

Interview with Andrea Marchi. A new season
for the Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti
di Marzabotto

ed. by Eloisa Betti and Cesare Sellaro

Doi: 10.30682/clionet2307am

Abstract

L'intervista ad Andrea Marchi si concentra principalmente sul tema della memoria della strage di Monte Sole, con particolare riferimento al ruolo del Comitato nelle commemorazioni e sulla conservazione e valorizzazione dei monumenti e del patrimonio documentale. Sono inoltre trattati temi quali la ricerca storica e la didattica organizzata dal Comitato.

The interview with Andrea Marchi focuses mainly on the topic of the memory of the Monte Sole Massacre, with particular reference to the Committee's role in commemorations and the preservation and enhancement of monuments and documentary heritage. Topics such as historical research and education organized by the Committee are also discussed.

Keywords: memoria, Marzabotto, giovani, progetti, apprendimento.

Memory, Marzabotto, young, projects, learning.

In apertura: commemorazioni dell'eccidio di Monte Sole, interno del Sacratio ai Caduti. Si distinguono da sinistra Dante Cruicchi, Renzo Imbeni, Sergio Chiamparino, Andrea De Maria, Andrea Marchi. Marzabotto, 30 settembre 2001.

Eloisa Betti è ricercatrice a tempo determinato (RTD/A) presso il Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali dell'Università di Padova e referente scientifico dell'Archivio del Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto – Centro di documentazione per lo studio delle stragi nazifasciste e delle rappresaglie di guerra. **Cesare Sellaro** è laureando in Relazioni Internazionali e Diplomazia presso l'Università di Padova e tirocinante presso l'Archivio del Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto – Centro di documentazione per lo studio delle stragi nazifasciste e delle rappresaglie di guerra.

Eloisa Betti is a temporary researcher (RTD/A) at the Department of Political Science, Law and International Studies at the University of Padua and scientific referent of the Archive of the Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto – Documentation Centre for the study of Nazi-fascist massacres and war reprisals. Cesare Sellaro is a graduate student in International Relations and Diplomacy at the University of Padua and a trainee at the Archive of the Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto – Documentation Centre for the study of Nazi-fascist massacres and war reprisals.

Nel 2019 il Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto ha varato un progetto pluriennale di consolidamento e rinnovamento delle proprie attività con il preciso obiettivo di approfondire la ricerca storica, anche con prospettive di comparazione europea, di rilanciare le attività di didattica della storia verso le scuole del territorio e quelle di comunicazione storica verso tutta la cittadinanza. La base di partenza è stato il riordino, l'inventariazione e l'apertura al pubblico del proprio archivio. L'intervista ad Andrea Marchi, vicepresidente del Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto e già sindaco del Comune di Monzuno (1999-2009), è stata realizzata da Eloisa Betti e Cesare Sellaro.

Che cos'è il Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto e qual è la sua relazione con il tema della memoria?

Il Comitato per le Onoranze è un'istituzione di carattere regionale nata nei primi anni Ottanta del Novecento con l'obiettivo di conservare e diffondere la memoria dei fatti di Monte Sole, noti all'epoca ed anche oggi come strage di Marzabotto. Nel nome Marzabotto si riassume tutto l'evento stragistico che ha interessato l'area di Monte Sole appartenente ai comuni di Marzabotto, Monzuno e Grizzana Morandi (all'epoca, solo Grizzana). Il lavoro di conservazione e di diffusione della memoria inizia nel 1945 con il discorso tenuto da Silvano Bonetti, partigiano e orfano del padre fucilato dai tedeschi, in occasione del primo anniversario della strage. E, tuttavia, è con l'istituzione del Comitato Regionale che diventa sistematico e strutturato grazie anche alla partecipazione di altre istituzioni territoriali come i comuni di Marzabotto, Grizzana Morandi e Monzuno, l'ex Provincia di Bologna (ora Città Metropolitana), l'Università di Bologna, l'Istituto Parri e la Regione Emilia-Romagna che finanziava e finanzia le attività del Comitato. Un ruolo importante viene svolto anche dalla Curia bolognese che dagli anni Ottanta riscopre Monte Sole e, in particolare, i sacerdoti coinvolti nella strage; infatti uno dei protagonisti del Comitato in quegli anni è proprio Monsignor Luciano Gherardi, autore dell'importante volume *Le Querce di Monte Sole*. Un decisivo ruolo nella nascita, nell'impostazione e nella prosecuzione delle attività del Comitato è svolto da Dante Cruicchi che ne è stato presidente dalla fondazione fino alla sua morte, avvenuta nel 2011. Negli anni che hanno preceduto la caduta del muro di Berlino, il Comitato è stato un luogo di compensazione e di equilibrio tra diverse forze politiche. Nel Comitato erano rappresentati i principali partiti che allora animavano la politica italiana, si presentava con una fisionomia stile ciellenistico.

Dopo la morte di Dante Cruicchi nel 2011 lei è entrato nel direttivo del Comitato e da qualche anno ne è diventato vice presidente. In questi dieci anni, quale è stata l'azione del Comitato rispetto ai temi della memoria e della preservazione dei luoghi?

Noi dobbiamo dividere necessariamente l'attività del Comitato degli ultimi dieci anni in due periodi: i primi cinque anni e i secondi cinque. La cesura è data dal fatto che il Comitato è stato riconosciuto da un comma della legge Finanziaria italiana come luogo della memoria nazionale (assieme ad altri quattro: Sant'Anna di Stazzema, Fossoli, Casa Cervi e la Risiera di San Sabba a Trieste) e finanziato con uno stanziamento specifico. Nel 2018 fu di 200.000 euro il finanziamento concesso, che è diventato di 500.000 euro fino ad oggi. Con questi fondi è cambiata la taglia di riferimento dei lavori del Comitato mantenendo, comunque, alcune linee di fondo di attività come la conservazione dei luoghi della memoria. Oggi il Comitato, coadiuvato dalle istituzioni territoriali, ha fatto sì che alcuni siti fossero ben conservati e altri, fin qui dimenticati, fossero riscoperti.

Può farci alcuni esempi delle attività del Comitato?

La strage si è consumata in un territorio molto esteso tra le valli del Setta e del Reno e non in un luogo circoscritto specifico e si è prolungata per diversi giorni; quindi, le località oggetto di attenzione memorialistica sono tante. È possibile individuarne due fondamentali: Marzabotto in primis e poi Vado di Monzuno. C'è poi una serie di lapidi, cippi, piccoli e meno piccoli monumenti lungo tutto il territorio, in particolare a Casaglia, a San Martino, a Gerpiano, i luoghi dove ci sono stati gli eventi più tragici della strage e che hanno costituito il Memoriale di Monte Sole, ma poi anche Ca' Beguzzi, Credda di Grizzana, Pioppe di Salvaro, Colulla e diversi altri. Il Sacrario, che contiene in parte le spoglie, ma soprattutto le memorie degli uccisi, è situato a Marzabotto, come pura la Casa della Memoria che ospita il Centro di Interpretazione, l'archivio e la sede del Comitato, la sede del Parco e la biblioteca comunale. Recentemente, il Comitato è intervenuto proprio in questi luoghi per sistemare e mettere in evidenza una memoria che si andava perdendo a causa del tempo, costruendo anche dei nuovi monumenti che permettono di rendere fruibili al viaggiatore questi luoghi, come il monumento che ricorda i sudafricani a Grizzana Morandi. Siamo molto interessati che gli altri enti proprietari intervengano sui luoghi, in particolare il rudere della chiesa di Casaglia, che rischia il degrado quasi definitivo se non si interviene tempestivamente per conservare ciò che ne è rimasto; da questo punto di vista giudichiamo molto positivamente la decisione della curia di Bologna, proprietaria dell'edificio, di intervenire. Un altro aspetto fondamentale è stato quello della ricerca sulla strage di Monte Sole. Il Comitato negli anni Novanta ha prodotto un grandissimo lavoro per l'accertamento del numero dei morti; è una cosa un po' triste e un po' tragica da dire ma è fondamentale chiedersi: quante sono state le vittime della strage? Dopo il primo numero che fu riferito nel primo discorso di Bonetti di 1830 morti, la ricerca ha portato a un ridimensionamento ma, al contempo, a una sua migliore precisazione e il lavoro fatto dal Comitato di Marzabotto su quanti hanno perso la vita e dove ciò è avvenuto rappresenta quello che noi consideravamo il punto di arrivo del problema dei numeri. Ad oggi i morti accertati e accertabili sono circa 770. Poi sicuramente il numero esatto non si saprà mai per via di come sono stati uccisi, sepolti e, successivamente, riesumati. È infatti opportuno ricordare che dopo la strage, per otto mesi, il territorio di Monte Sole, che conteneva le spoglie di tutti questi caduti, è stato oggetto di una guerra intensissima fino alla liberazione avvenuta nell'aprile successivo, precludendo, di conseguenza, la possibilità immediata di recuperare tutti i corpi delle vittime. Si deve anche tener conto che molti dei corpi sono stati bruciati con tutte le difficoltà del caso. Per cui questo è stato un lavoro molto importante e voluto da Luigi Arbizzani che era l'anima scientifica del Comitato di quegli anni,

il quale ha lavorato con il ragioniere Bruno Bertusi, storico segretario del Comitato, per cercare di identificare con precisione il numero delle vittime. In seguito il lavoro di ricerca è stato portato avanti dal personale del Parco di Monte Sole. Più recentemente, anche per mezzo dei nuovi fondi, anche la ricerca ha ripreso un ruolo più centrale nei lavori del Comitato. Un altro aspetto da sempre portato avanti, ma ora divenuto centrale, è quello didattico-educativo. Il Comitato ha sempre avuto attenzione alla parte giovanile della popolazione e più in generale alla diffusione della memoria nei loro confronti, ora lo stiamo facendo in maniera più sistematica con un lavoro continuo, che da qualche anno si fa con le scuole del territorio fino alla città di Bologna ma anche oltre.

Questa attività didattica è collegata più ai luoghi o ai temi cari al Comitato?

Per noi la visita sui luoghi rappresenterà sempre un elemento cruciale della proposta didattica. Tuttavia sappiamo che sono fondamentali temi che non riguardano esclusivamente la strage consumata durante la Seconda guerra mondiale, come l'educazione civica, l'educazione alla cittadinanza, l'educazione alla costituzione e, più recentemente, l'educazione ambientale (in primis per la valorizzazione del Parco). Insieme all'Istituto Parri di Bologna, ci occupiamo anche dell'attività formativa rivolta agli insegnanti delle scuole, dei nostri tre comuni specialmente. Fondamentale, in tutta l'esperienza con le scuole, è il rapporto con la Scuola di Pace di Monte Sole, da oltre 20 anni luogo privilegiato per una riflessione-azione sulla pace, rivolta prevalentemente a studenti, studentesse e insegnanti. Quindi si cerca di lavorare in una sinergia che dia la possibilità di avere un'esperienza molto ampia da Monte Sole e su Monte Sole.

Formalmente il Comitato, dalla sua istituzione, è l'ente che gestisce le celebrazioni ufficiali?

Si. E ci riferiamo fondamentalmente all'anniversario della prima domenica di ottobre, da sempre il cuore delle iniziative del Comitato perché è lì che Monte Sole si mostra al mondo da Marzabotto. Da ormai una ventina d'anni anche il 25 aprile a San Martino e al Poggiolo è diventata una scadenza di rilievo non solo locale per Monte Sole e quindi per il Comitato. Naturalmente il Comitato non fa tutto da solo: diciamo che è il regista di una complessa attività che coinvolge molti attori diversi, fra i quali spiccano il Comune di Marzabotto prima di tutti, la Scuola di Pace, le Anpi territoriali.

Poco fa ha fatto riferimento all'archivio del Comitato, può accennarne più estesamente?

Gli anni di lavoro hanno permesso l'accumulazione di una grande quantità di materiale che fa riferimento al Comitato, al Parco, al Comune di Marzabotto e, in parte molto minore, anche agli altri comuni di Monzuno e Grizzana Morandi. Tale materiale per lungo tempo è stato itinerante, spostandosi dal comune alla provincia e viceversa, seguendo le vicende e gli impegni del suo fondatore e presidente Dante Cruicchi. Negli anni Duemila il patrimonio è stato conservato e gestito dal Parco Storico di Monte Sole e solo da pochi anni è stato trasferito presso la Casa della Memoria di Marzabotto, che è diventata la sede dell'archivio e del centro di documentazione. Da questo momento è stato possibile fare un lavoro di riordino radicale di tutto il materiale presente: documenti cartacei, migliaia di fotografie, filmati di vario genere, manifesti, affinché possa essere conservato adeguatamente e messo a disposizione di chiunque abbia interesse. Non solo, quindi, un luogo che testimonia ciò che il Comitato ha fatto nel tempo, ma anch'esso un luogo di memoria, una sorta di memoria della memoria.

Recentemente sono stati creati anche dei nuovi punti di memoria. Ad esempio lo spazio dedicato alla Brigata Stella Rossa a Vado...

Il Comitato ha acquisito sempre più coscienza della necessità della valorizzazione di entrambe le valli del Reno e del Setta, con le loro continuità e peculiarità. E se Marzabotto, sede, come si è detto, del Sacratio, del Centro di Interpretazione e dello stesso Comitato, è la porta privilegiata di Monte Sole, da un po' di tempo si riflette sul fatto che anche l'altra vallata, e in particolare il paese di Vado, deve avere un preciso profilo nella memoria di Monte Sole, soprattutto per la memoria dell'attività partigiana. Con questo obiettivo di fondo da aprile è stato inaugurato lo Spazio Stella Rossa presso la stazione di Vado. Questo è un primo esempio molto concreto di quello che si vorrebbe realizzare affinché Vado diventi l'altra porta di Monte Sole dalla Valle del Setta.

Ritorniamo un po' indietro nel tempo. Come è cambiato il lavoro del Comitato e il modo di commemorare la strage dopo la fine della Guerra fredda e la conseguente fine dei partiti della Prima repubblica?

Forse occorre ripartire, nella ricostruzione, proprio dagli anni della guerra fredda. Come per altri eventi relativi alla Seconda guerra mondiale e alla Resistenza, c'è sempre stato il tentativo di sottrarli alla logica della guerra fredda: poiché, si ragionava, riguardano la storia del popolo italiano, come tali devono appartenere a tutta l'Italia non solo a una parte di essa, escludendo naturalmente fascismo e neofascismo, i perpetratori di questi eventi. Le forze politiche dell'arco costituzionale hanno sempre tentato di sottrarre le celebrazioni dalla dialettica e dallo scontro politico est-ovest, sottolineando gli elementi di comunanza che potevano far convergere le diverse opinioni politiche presenti nel paese, anche se, naturalmente, non era sempre facile. Per esempio, quasi sempre veniva indicata la pace come elemento fondamentale da ricordare e per cui battersi. Ma va da sé che fin dalla fine degli anni Quaranta e negli anni Cinquanta, in corrispondenza dell'entrata dell'Italia nella NATO e la guerra di Corea, il pacifismo era vissuto da una parte della pubblica opinione come un tema soprattutto della sinistra. È importante sottolineare che lo scopo fondamentale è sempre stato quello di ricordare i morti, i quali, si rimarcava, non erano di destra o di sinistra, ma caduti a causa dell'occupazione nazista e della connivenza fascista. Naturalmente, con la fine della Guerra fredda, superare le precedenti divergenze partitiche è diventato molto più facile. Inoltre, dagli anni Settanta e Ottanta del Novecento diviene più significativa la partecipazione cattolica alle attività legate a Monte Sole, anche se, va ricordato, le commemorazioni sono sempre state accompagnate da un rito religioso insieme a quello civile con l'orazione ufficiale di turno. D'altra parte, il Comitato ha operato fin da subito come organismo "ecumenico". Non a caso uno dei membri che fin dal principio era presente e attivo fu un esponente molto in vista della DC monzunesa, Ferruccio Teglia, già partigiano della Stella Rossa.

Negli anni Novanta e Duemila sono stati i temi legati alle risorgenti spinte neofasciste e razziste, oltre all'indifferentismo superficiale e dimentico, che hanno rischiato di portare un po' in ombra Monte Sole. Possiamo dire che la fine dei partiti politici della Prima repubblica, da questo punto di vista, non ha fatto bene, perché lo scenario politico che si è creato, con la comparsa dei partiti leggeri e poco strutturati ideologicamente e organizzativamente, molto personalistici e "aziendalistici", ha lasciato molto più spazio a queste tensioni, che hanno attraversato e attraversano diverse forze politiche, anche attualmente al governo, al di là delle componenti neofasciste conclamate come Forza Nuova e Casapound. È emersa una componente revisionista che vorrebbe rivedere anche lo sguardo con cui si guarda Monte Sole, sostenendo che fino ad oggi esso è stato eccessivamente connotato ideologicamente. Si parla confusamente di luoghi della memoria di tutte le parti che si sono scontrate nella Seconda guerra mondiale, togliendo ogni aspetto di militanza e di giudizio discriminante, fosse pure semplicemente di riferimento repubblicano e costituzionale. Direi che oggi ci si deve confrontare con

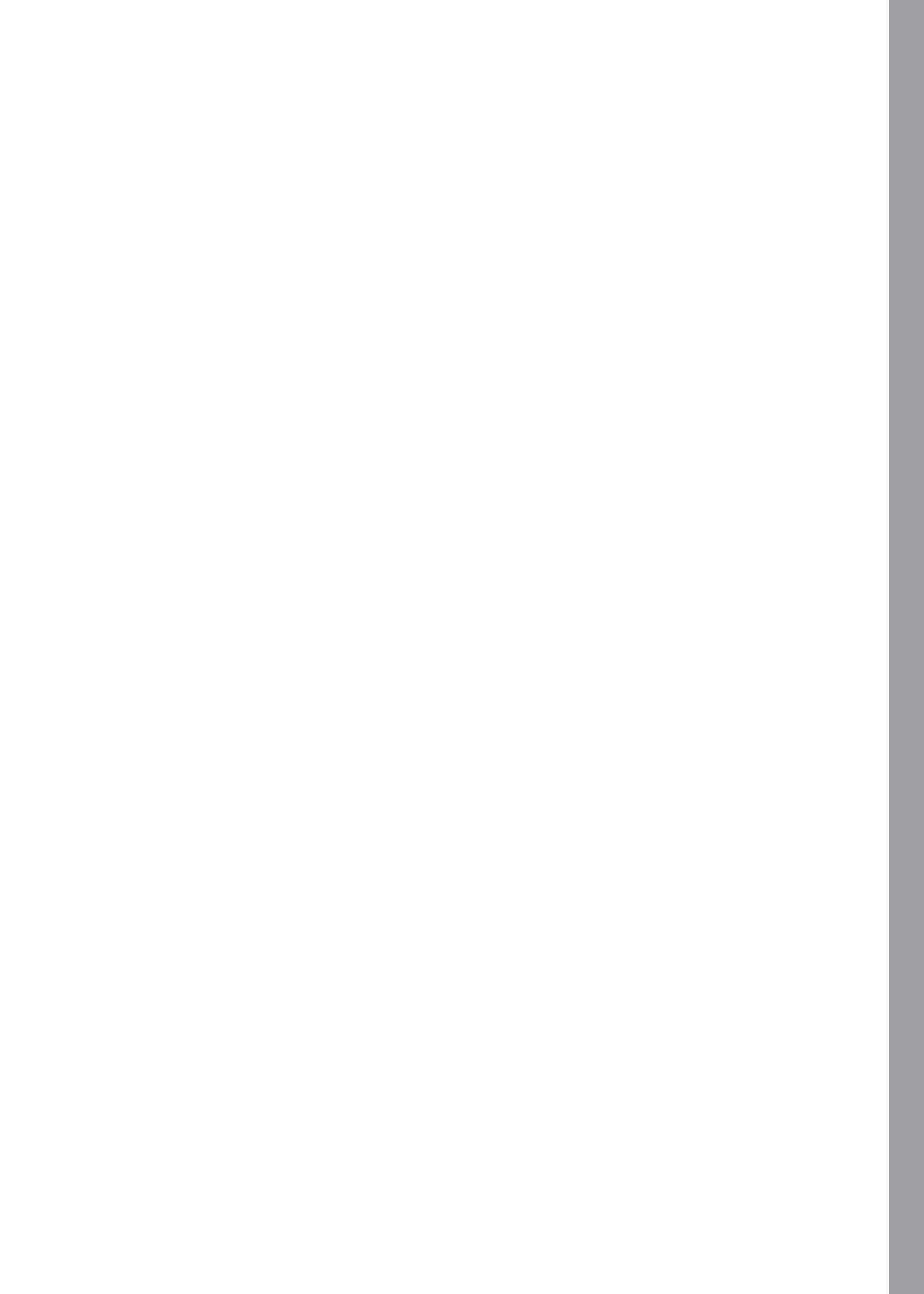
il fatto che il trascorrere del tempo sembra attenuare e appannare l'importanza di Monte Sole presso una parte dell'opinione pubblica, a causa della scomparsa di quasi tutti i sopravvissuti, con il conseguente consumarsi di una memoria diretta.

Quindi il tema della trasmissione di memoria: quanto si è approfondita dentro la nostra comunità?

Come evidenziato prima, emerge una tendenza ad una sorta di indifferenza, considerando ormai i fatti del '44 come eventi lontani. Tutto questo, ripeto, si può sposare facilmente con prospettive revisioniste, predisponendo una buona parte dell'opinione pubblica all'idea che, forse, di questi fatti se ne può parlare anche in termini molto laschi, se proprio se ne deve parlare. D'altra parte, la scoperta del cosiddetto "armadio della vergogna" negli anni Novanta e i successivi processi (per Monte Sole dal 2002 al 2008), hanno ridato vitalità e centralità a quegli eventi, con la precisa coscienza che non possono essere dimenticati. Quindi, secondo me, oggi è in atto una dialettica, una sorta di contesa tra queste due tendenze. Una che presta molta attenzione a questi fatti, cercando di non disperdere memoria e significato, prestando particolare attenzione ai pochissimi sopravvissuti. L'altra che si caratterizza per dimenticanza e annacquamento, in una sorta di notte in cui tutte le vacche sono nere, con responsabilità tendenziosamente e confusamente diffuse tra tutti i soggetti allora presenti e agenti. In questo senso, il passaggio generazionale della memoria, che si deve accompagnare al vaglio critico della storia, è strategico per il futuro di Monte Sole e il fatto che molti figli, nipoti o pronipoti del nostro territorio non ricevano dai genitori, nonni o bisnonni un patrimonio di ricordi e di esempi, deve costituire per noi un problema e un impegno. Siamo in una fase molto importante perché ci giochiamo una prospettiva: se Monte Sole si cristallizzerà come un nodo centrale della storia repubblicana che tutti devono ricordare (come Garibaldi e i Mille, per intenderci), diventando un elemento di una storia unitaria europea o se al contrario, quella storia, con tutto il suo portato, perderà vigore, a partire dalle comunità che ne vissero la tragedia.

Nonostante ne abbia già accennato, come sono cambiati i giovani che si avvicinano a Monte Sole?

Io ho molta fiducia nelle generazioni future. Faccio un esempio. Una delle altre attività che il Comitato sta sviluppando in questi anni è quella di sostenere i viaggi della memoria, organizzati dall'A.N.E.D., Associazione Nazionale Ex Deportati, nei campi di concentramento, favorendo la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi dei tre comuni. Quest'anno ho avuto l'opportunità di accompagnare studentesse e studenti di terza media di Monzuno e alcuni altre allieve e allievi di Marzabotto e sono rimasto favorevolmente colpito da come hanno reagito. Il nostro collaboratore per la didattica, il prof. Tito Menzani, che lavora con le scuole ormai da tre anni in maniera sistematica, ha riscontrato un interesse e una sensibilità spiccata nei ragazzi. Quindi, la volontà è quella di proseguire in questo lavoro di mantenimento di una memoria "attiva", che guarda al domani e non al passato e che guarda a cosa vuol dire costruire una cittadinanza aperta, solidale e non velleitaria. Per questo credo che il Comitato debba essere in grado di interloquire con le crisi di oggi (basti pensare all'Ucraina e al Medio Oriente). Bisogna essere presenti nelle questioni che ci interrogano adesso. Monte Sole cosa ci può dire? Ci può essere da guida, da luce che illumini una via piuttosto che un'altra? Questa è una sfida interessante e io credo che i ragazzi abbiano voglia di affrontarla e noi dobbiamo essere attenti e disponibili per un ascolto ed un'interloquazione sinceri.





CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

Intervista a Filippo Focardi

DEPORTAZIONE E SHOAH TRA MEMORIA E TESTIMONIANZE

a cura di Eloisa Betti e Federico Chiaricati

Interview with Filippo Focardi
Holocaust and deportation between memory and testimony
ed. by Eloisa Betti and Federico Chiaricati

Doi: 10.30682/clionet2307m

Abstract

L'intervista a Filippo Focardi si concentra principalmente sugli snodi della costruzione della memoria rispetto a temi centrali della storia della Seconda guerra mondiale, come il sistema concentrazionario nazista e fascista. Sono infatti trattati temi quali la memoria della deportazione e dell'internamento, le relazioni tra Italia e Germania e la ricerca di una memoria europea dopo la fine della Guerra Fredda.

The interview with Filippo Focardi focuses mainly on the construction of memory about central issues in the history of the World War II, such as the Nazi and fascist concentration system. Themes such as the memory of deportation and imprisonment, relations between Italy and Germany, and the search for a European memory after the end of the Cold War are discussed.

Keywords: memoria europea, nazismo, fascismo, storia della Shoah, public history.
European memory, Nazism, Fascism, Shoah history, public history.

Eloisa Betti è ricercatrice a tempo determinato (RTD/A) presso il Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali dell'Università di Padova e referente scientifico dell'Archivio del Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto - Centro di documentazione per lo studio delle stragi nazifasciste e delle rappresaglie di guerra.

Federico Chiaricati è assegnista di ricerca presso l'Università di Trieste e collabora con l'Istituto Parri - Bologna Metropolitana e il Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto. I suoi interessi

In apertura: estratto dalla copertina del volume di Filippo Focardi, *Nel cantiere della memoria. Fascismo, Resistenza, Shoah, Foibe* (Roma, Viella 2020).

di ricerca si concentrano sulla storia dei consumi, la storia degli Stati Uniti e la storia del fascismo. È autore di *Identità da consumare. L'alimentazione nelle comunità italoamericane tra interessi economici e propaganda politica (1890-1940)* (Viella, Roma 2023).

Eloisa Betti is assistant professor (RTD/A) at the Department of Political Science, Law and International Studies of the University of Padua and scientific advisor of the Archive of the Regional Committee for the honors of the fallen of Marzabotto - Documentation center for the study of Nazi-Fascist massacres and war reprisals.

Federico Chiaricati is a postdoc researcher at the University of Trieste and he collaborates with the Istituto Parri - Bologna Metropolitana and the Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto. His research interests focus on the history of consumption, the history of the United States and the history of fascism. He is the author of *Identità da consumare. L'alimentazione nelle comunità italoamericane tra interessi economici e propaganda politica (1890-1940)* (Viella, Roma 2023).

L'intervista è stata realizzata a partire dall'incontro omonimo tenutosi a Marzabotto il 27 gennaio 2023, nel quale sono stati discussi i volumi Nel cantiere della memoria. Fascismo, Resistenza, Shoah, Foibe (Roma, Viella 2020) e Le vittime italiane del nazionalsocialismo. Le memorie dei sopravvissuti tra testimonianza e ricerca storica (Roma, Viella 2021), di cui è rispettivamente autore e curatore Filippo Focardi, Professore ordinario all'Università di Padova e Direttore scientifico dell'Istituto Nazionale Ferruccio Parri. L'intervista è stata realizzata da Eloisa Betti e Federico Chiaricati. Si ringrazia per la collaborazione Elisa Guiotto.

Come si costruisce e come evolve, in particolare nel contesto italiano, la memoria della Shoah? Da quanto ha scritto risulta complesso parlare di memoria della Shoah. È quindi necessario andare al di là dell'immagine stereotipata pubblica, che ritrae gli italiani unicamente come salvatori di ebrei?

La costruzione della memoria della Shoah è una questione complessa. Tutti i processi di costruzione e di elaborazione della memoria sono crocevia fra istanze politiche e culturali e tra diversi livelli come quello individuale e familiare, ma anche quello territoriale, nazionale ed europeo. La memoria della Shoah in Italia inizialmente si inserisce nella narrazione dominante elaborata nel 1944-45: ovvero quella di un paese antifascista, un paese che ha fatto la resistenza. L'idea epica che tutti gli italiani abbiano sostenuto o fatto la resistenza alimenta la visione del "bravo italiano", in particolare in riferimento agli ebrei.

Secondo la narrazione dell'immediato dopoguerra, l'antisemitismo non ha radici in Italia e gli italiani hanno ripudiato fin da subito le leggi razziste solidarizzando con gli ebrei perseguitati. Un altro elemento di quella narrazione, completamente infondato, è che Mussolini avrebbe introdotto le leggi del 1938 per ubbidire a Hitler. Questa narrazione viene elaborata dall'avvocato ebreo antifascista Eucardio Momigliano, che scrive nel 1946 per Mondadori *Storia tragica e grottesca del razzismo fascista*. Le recensioni sulla stampa liberale, cattolica, comunista, socialista, azionista sono molto positive; tutti si riconoscono in quella narrazione che sottintende "noi non siamo stati antisemiti, noi abbiamo aiutato gli ebrei, noi ci siamo comportati in maniera diametralmente opposta rispetto ai tedeschi sterminatori". La Chiesa cattolica fa sua questa interpretazione: non si parla dei silenzi di Pio XII, ma si parla dell'opera – che c'è stata, non è un'invenzione – di salvataggio degli ebrei. È la stessa comunità ebraica italiana che in quel momento fa propria questa narrazione, sottolineando i meriti umanitari degli italiani, perché si sente la necessità di ricucire lo strappo che c'è stato.

Bisogna poi aggiungere che l'Italia ufficialmente è un paese nemico sconfitto, sottoposto a resa in-

condizionata e posto sul banco degli accusati nonostante la cobelligeranza. Per evitare una pace punitiva è necessario fare tutto il possibile per distinguere le responsabilità italiane da quelle tedesche, attribuendo le colpe solo ai secondi. Il Ministero degli Esteri italiano raccoglie prove sulle azioni di salvataggio condotte dalle autorità militari e diplomatiche italiane a favore degli ebrei: in Jugoslavia, in Grecia e in Francia, per vari motivi non solo umanitari, gli italiani hanno salvato migliaia di ebrei. Tutto questo finisce in *dossier* diplomatici che vengono tradotti e mandati agli Alleati, ma si riverberano anche nel discorso pubblico dove viene elaborata e diffusa una narrazione secondo la quale la Shoah è un fenomeno estraneo all'Italia. Ci sono stati dei fascisti collaborazionisti, ma sono considerati degli «alieni», come li chiamava Benedetto Croce, che non hanno niente a che vedere con gli italiani, perché sono dei traditori. La narrazione che proietta la responsabilità della Shoah esclusivamente sui tedeschi non è un fenomeno solo italiano, questa tendenza c'è un po' in tutta Europa; in Polonia avviene la stessa cosa.

Questa narrazione comincia a modificarsi già negli anni Sessanta-Settanta, ma soprattutto alla fine degli anni Ottanta c'è una vera svolta in Italia. Nel 1988, cinquantesimo anniversario dell'introduzione delle leggi razziste, ci sono due convegni molto importanti organizzati dalla Camera e dal Senato. Per la prima volta si comincia a dire che c'è un antisemitismo italiano e che le leggi razziste non spuntano a caso, ma che sono una cosa molto seria e che non è vero che non sono state applicate. Si inizia a dire che gli italiani hanno sì solidarizzato con gli ebrei perseguitati, ma sono stati anche delatori e carnefici, anche per interessi economici.

Un film della metà degli anni Novanta come *La vita è bella* di Benigni, che è noto per una nuova lettura sulla Shoah e su Auschwitz, in realtà per oltre metà è dedicato all'Italia, al periodo della cosiddetta persecuzione dei diritti degli ebrei in Italia. C'è un'attenzione generale della storiografia, del cinema, della letteratura sulle responsabilità degli italiani. Si sottolinea il fatto che la persecuzione dal 1938 al 1943 prelude a quella, mortale, del 1943-1945, dove gli italiani hanno avuto un ruolo tutt'altro che secondario. In questo sono importanti le ricerche del Centro di documentazione ebraica contemporanea di Milano e il *Libro della memoria* di Liliana Picciotto, nel quale emerge che quasi la metà degli ebrei arrestati in Italia e che finiscono ad Auschwitz sono arrestati da forze di polizia italiane e non tedesche.

Negli anni Novanta, poi, la memoria della Shoah diventa una memoria internazionale: c'è Hollywood, c'è *Schindler's List*. Si avvia un meccanismo che, e questo è un altro punto interessante, comincia a portare alla ribalta la Shoah nella memoria pubblica italiana, europea e internazionale, prendendo il posto dell'antifascismo e della Resistenza. Su questo punto in Italia esiste un dibattito. C'è chi sostiene, come Sergio Luzzatto e Giovanni De Luna, che la memoria della Shoah abbia "rubato spazio" a quella dell'antifascismo e alla Resistenza. C'è chi, come Robert Gordon, sostiene che siano cambiati i rapporti di forza tra la memoria della Shoah e quella della Resistenza. Prima la Shoah era dentro la memoria della Resistenza, mentre adesso i piani si sono ribaltati. La nostra Giornata della Memoria ne è una prova. La legge che ha istituito la Giornata della Memoria individua tre categorie di vittime: gli ebrei, gli internati militari italiani, i deportati politici. Queste due ultime categorie rappresentavano tasselli tradizionali della memoria della Resistenza, e adesso stanno all'interno di una legge pensata per ricordare la Shoah. C'è poi chi sostiene, come lo storico Guri Schwarz, che non dobbiamo pensare che una memoria scacci l'altra, ma che ci sono delle interazioni tra le due memorie.

Dal 2000 a oggi, da quando cioè è stata approvata la legge sulla memoria, i suoi effetti sono stati positivi perché hanno riportato attenzione su questo fenomeno e hanno dato voce a tante esperienze (non solo ebraiche) ma hanno avuto anche – su questo gli storici sono abbastanza concordi – degli effetti

collaterali negativi. La prassi commemorativa predominante in Italia ha infatti riportato l'attenzione sui bravi italiani salvatori di ebrei. La figura centrale è Giorgio Perlasca: coraggioso italiano, ex fascista, che nel 1944 salva, veramente onore al merito, migliaia di ebrei, e a cui viene anche dedicata una serie televisiva dalla Rai. E insieme a lui i vari Giovanni Palatucci, Gino Bartali e così via. Quel percorso di presa di coscienza delle nostre responsabilità avviato dopo il 1988, negli ultimi vent'anni, secondo me, si è interrotto, a vantaggio della consueta e autoassolutoria raffigurazione dei bravi italiani salvatori di ebrei.

Che ruolo ha avuto la stagione processuale che si apre dopo il ritrovamento dei numerosi fascicoli nel cosiddetto "armadio della vergogna"? Come cambiano i rapporti con la Germania? Viene enfatizzata la visione del "cattivo tedesco" e del "bravo italiano"?

C'è una contrapposizione tra lo stereotipo del "bravo italiano" che non vuole la guerra, che ha sempre voluto aiutare gli oppressi e lo stereotipo del "cattivo tedesco", la belva nazista. Questa contrapposizione è stata, e forse è tutt'ora, il punto di riferimento principale della memoria italiana sulla Seconda guerra mondiale, in cui ci siamo riconosciuti tutti, da destra a sinistra. La stagione che si apre in Italia dopo il processo Priebke e il ritrovamento dell'"armadio della vergogna", è una stagione giudiziaria importante che ha riportato all'attenzione il volto criminale dell'occupazione tedesca. Quasi contemporaneamente è emersa anche la questione dei crimini di guerra italiani e della mancata Norimberga italiana. Fino al 2001 non c'era nessuno studio sulla questione dei crimini di guerra italiani: su quegli oltre mille militari e civili iscritti nelle liste delle Nazioni Unite per crimini di guerra, commessi soprattutto in Jugoslavia e Grecia. A me capita di imbartermi, abbastanza casualmente, nella documentazione che si trova presso l'archivio del Ministero degli Esteri. Era stato pubblicato un libro di uno storico tedesco, Christian Vordemann, sui rapporti italo-tedeschi dal 1945 agli anni Sessanta. In una delle note citava delle carte del Ministero degli Esteri sui crimini di guerra italiani. Quei documenti non si erano mai trovati perché erano collocati nel fondo Direzione generale affari politici Germania, nelle carte tedesche. Vado a vedere e si apre un mondo. Il governo italiano dopo il 1943 è il governo di un paese che ha commesso crimini di guerra, combattendo per tre anni a fianco dei tedeschi, ma dopo il 1943 diventa vittima dei tedeschi. È una condizione molto difficile e ambigua: da un lato l'Italia ha i suoi criminali di guerra che dovrebbe estradare in Jugoslavia, in Grecia, piuttosto che in Francia, perché vengano processati, però allo stesso tempo ha subito crimini di guerra da parte della Germania e rivendica il diritto di giudicare i criminali di guerra tedeschi. Come ci si muove? Il governo italiano, fin dall'inizio, si muove in questa doppia direzione pretendendo di non consegnare i suoi criminali di guerra e di giudicare i criminali di guerra tedeschi, su cui si raccoglie moltissimo materiale. Dopo la fine della guerra c'era la possibilità di processare circa 500 tedeschi per crimini di guerra in Italia, ma ne vengono portati in giudizio solo 23 di cui la metà assolti. Perché processiamo così pochi criminali di guerra tedeschi? Qui subentra la questione dei criminali di guerra italiani. È uno dei principali diplomatici italiani, Pietro Quaroni, ambasciatore in Unione Sovietica, ad avvertire il Ministero del rischio che processando tanti criminali tedeschi si verifici un effetto boomerang sui criminali di guerra italiani: se chiediamo agli Alleati la consegna dei tedeschi non possiamo opporci alla consegna degli italiani richiesti agli Alleati da Belgrado o da Atene. Ecco perché alla fine i criminali tedeschi processati sono pochi. C'è addirittura un momento in cui le autorità inglesi e americane, nel 1946, sollecitano le autorità italiane a chiedere i criminali tedeschi, ma l'Italia frena. Alcuni per fortuna, come Kappler, vengono processati.

Dopo il processo Priebke e il ritrovamento dell'"armadio della vergogna" ripartono i processi contro i te-

deschi. Io pubblico nel 2001 un articolo sulla rivista dell'Istituto storico germanico di Roma e la questione esplode. Perché esplode? Prima di tutto perché nessuno ha mai parlato, sul piano scientifico, della mancata Norimberga italiana, ma soprattutto perché si è appena insediato il secondo governo Berlusconi, la cui maggioranza comprende partiti di estrema destra, e la stampa internazionale è particolarmente attenta e si mostra interessata alla questione dei crimini di guerra italiani, della mancata resa dei conti con il fascismo. Esce ad esempio un articolo di Rory Carroll sul "Guardian", intitolato *Italy's Bloody Secret*, con interviste a me e ad altri sul perché l'Italia non abbia processato i suoi criminali di guerra. Escono articoli su giornali olandesi, inglesi, francesi e pure tedeschi. Addirittura la Germania si preoccupa dell'Italia: "Dove sta andando l'Italia? Che rapporto ha con il fascismo questo paese?". C'è anche un incidente diplomatico perché, alla vigilia delle elezioni politiche del 2001, l'allora cancelliere tedesco Schröder affermò che l'Europa avrebbe dovuto intervenire qualora in Italia fossero andate al governo forze di destra di dubbia affidabilità democratica. Il riferimento era ad An e a Gianfranco Fini, che pochi anni prima aveva definito Mussolini il più grande statista del secolo. Intervenero piccati contro Schröder sia il presidente Ciampi sia D'Alema a garantire la piena affidabilità democratica di Fini.

Dal 2008, dopo un grande dibattito fra storici, la questione della mancata Norimberga italiana emerge anche a livello giudiziario. Franco Giustolisi – giornalista dell'"Unità" e dell'"Espresso" che aveva coniato l'espressione "armadio della vergogna" – scrive un articolo sull'"Espresso" nel quale afferma che esiste un secondo armadio della vergogna, quello che riguarda i crimini di guerra italiani. Lo segue il "Corriere della sera", nell'estate del 2008, con un articolo di Dino Messina che affermava nuovamente che l'Italia aveva un problema con i crimini di guerra e si chiedeva come mai nessuno avesse processato i criminali italiani. Il 2008 è l'anno di svolta: ci sono anche le sentenze della Cassazione per gli indennizzi agli Imi e ai familiari delle vittime delle stragi naziste e viene mandato in onda il documentario televisivo *La guerra sporca di Mussolini* sulla strage di Domenikon in Grecia che mette in evidenza le colpe degli italiani.

Proprio in occasione della presentazione di questo documentario a Roma, Sergio Dini – ex giudice militare a Padova – scrisse una lettera al Consiglio della Magistratura Militare italiano in cui chiedeva come mai non si fosse proceduto a processare i criminali di guerra italiani, come giustamente si era fatto con quelli tedeschi dopo il ritrovamento dell'"armadio della vergogna". Sottolineò che tutto era stato insabbiato nel 1951 grazie ad un articolo del Codice penale militare di guerra italiano, l'articolo 165, il quale prevedeva il vincolo della reciprocità: l'Italia processava i suoi criminali di guerra solo se anche gli altri Stati erano pronti a processare i loro cittadini per crimini commessi contro gli italiani. Ricordo che l'Italia aveva deciso di non consegnare i suoi criminali di guerra, com'era tenuta a fare dagli accordi internazionali, rivendicando il diritto di processarli "in casa". Il problema vero era la Jugoslavia, il suo principale accusatore. La Jugoslavia nel giugno del 1948 rompe con l'Unione Sovietica, unica grande potenza che appoggiava le sue rivendicazioni nei confronti dei criminali di guerra italiani. A quel punto politicamente la questione è risolta, l'Italia non consegna i criminali di guerra perché la Jugoslavia non glieli chiede più. Però c'è un problema: l'Italia si era impegnata a processare i suoi criminali di guerra presso tribunali italiani e aveva anche istituito un'apposita commissione d'inchiesta, che aveva individuato una quarantina di italiani, tra i quali il Generale Roatta, che dovevano essere processati indifferentemente dalle richieste della Jugoslavia. Era tutto pronto ma i processi non si fanno grazie a un escamotage suggerito dagli avvocati difensori, che appunto si appellano all'articolo 165 del Codice penale militare di guerra italiano, nel quale si afferma che l'Italia processa i propri militari che hanno commesso i crimini di guerra in un paese, cioè la Jugoslavia, se anche l'altro paese processa i suoi criminali di guerra che hanno commesso crimini contro cittadini

italiani. Di che si parla? Delle foibe. L'Italia, a partire dal 1946, aveva preparato delle contro-liste di criminali di guerra jugoslavi, con in cima Tito. Nel contesto della Guerra Fredda, Tito e la Jugoslavia, dopo il giugno 1948, diventano per l'occidente elemento fondamentale del contenimento dell'Unione Sovietica e non c'è nessuna intenzione di processare i criminali jugoslavi. Si innesca un patto di reciproca omertà fra Roma e Belgrado. Crimini italiani e crimini delle foibe sono strettamente legati. Dato che l'articolo 165 si basa sulla reciprocità, poiché Tito non processa sé stesso e i suoi per le foibe, noi italiani non processiamo i nostri per i crimini commessi in Jugoslavia. Sulla base di questo c'è un atto formale nel giugno del 1951 che afferma la chiusura delle indagini italiane facendo appello all'articolo 165. Nel 2008, Dini fa notare che nel Codice penale riformato nel 2002 l'articolo 165 non c'è più e che quindi è possibile processare i nostri criminali. In quel momento al vertice della Magistratura militare italiana che deve decidere cosa fare c'è Antonino Intellisano, il giudice che ha istruito il processo contro Priebke. Intellisano apre un'inchiesta contro ignoti usando come capi di imputazione reati molto blandi, per esempio, eccesso di rappresaglia che prevede pene di pochi anni, e non l'articolo 185 (quello usato contro i criminali tedeschi) che consente di comminare l'ergastolo. Egli inoltre si limita a riprendere la lista dei criminali di guerra italiani dalla Commissione italiana, quella dove c'era il Generale Roatta, e vedendo che erano tutti morti decide di chiudere l'inchiesta. È ovvio che fossero tutti deceduti, trattandosi di persone già in età avanzata nel 1945.

La questione però ha ancora un seguito. Nel 2011, Stathis Psomiadis, professore di matematica greco e voce narrante del documentario *La guerra sporca di Mussolini*, è stato a Marzabotto e Monte Sole per un incontro commovente con i superstiti della strage di Marzabotto. Lui, nipote di una delle vittime della strage di Domenikon, leggeva il testo di un poeta greco che raccontava la strage fatta dagli italiani e via via che dal greco si traduceva in italiano piangevano tutti, perché rivivevano le stesse atrocità subite per mano tedesca. Il giorno dopo essere stato a Marzabotto Stathis Psomiadis è andato alla Procura militare a Roma da Marco da Paolis che ha aperto un'inchiesta sulla strage. Ormai era tardi però. E tutto si è chiuso nel 2018 senza poter individuare nessuno dei responsabili.

È molto importante ricordare che l'Italia è l'unico paese in Europa che non ha fatto i conti sul piano giudiziario con questi crimini di guerra. I processi sono momenti in cui la società si confronta, si mobilita. In Italia questa resa dei conti giudiziaria non l'abbiamo avuta e non l'avremo più per motivi cronologici.

Nel volume *Le vittime italiane del nazionalsocialismo* si espande il concetto di vittima, includendo gli internati militari italiani (Imi), anche se non tutti si definiscono vittime *tout court* ma anche resistenti. Come si è costruita questa memoria dell'internamento militare?

È una questione complessa e che mi sta a cuore perché avevo anch'io degli zii internati militari, Ernesto e Severino. Uno dei due ha avuto l'apparato digerente rovinato, perché appena uscito dalla prigionia trovò un albero di mele e si mangiò non so quante mele. In tutta Europa, come ci insegna il grande storico inglese Tony Judt, tra il 1945 e il 1948 si forma una memoria che ha tratti comuni, in Italia, Francia, Polonia, Ungheria, in tutti i paesi che hanno fatto esperienza dell'occupazione tedesca. Il primo pilastro di questa memoria europea è l'esaltazione della Resistenza, il mito della Resistenza. Inevitabilmente quello che conta di più è lo sforzo di chi ha combattuto mettendo a rischio la propria vita. L'altro pilastro era la colpevolizzazione esclusiva dei tedeschi "loro l'hanno fatto, sono stati loro, solo loro hanno commesso dei crimini". Come si inserisce in questa narrazione la vicenda degli Imi? Il deportato politico, dipingendosi come resistente che è stato catturato, si è inserito nel *mainstream* resistenziale. Anche gli ebrei fanno la stessa cosa. Primo Levi, ad esempio, si descrive innanzitutto come un antifascista partigiano, certo ebreo, ma antifascista e partigiano e diviene un attivo militan-

te dell'Aned. L'evento più importante nella memoria ebraica della Seconda guerra mondiale, fino al processo Eichmann, è la rivolta del Ghetto di Varsavia e non Auschwitz.

L'Imi è una categoria diversa che ha difficoltà ad inserirsi in questo *mainstream*. Ovviamente qui c'è un ruolo fondamentale delle associazioni come l'Anei. Va ricordata la figura di Vittorio Emanuele Giuntella, docente di storia moderna a Roma, ex internato e curatore dei "Quaderni sull'internamento", per il quale è forte il legame tra internamento militare e resistenza. Il pieno riconoscimento risale agli anni Ottanta e poi è importante anche il ruolo di legittimazione definitiva svolto dal Presidente Ciampi. Con lui si afferma una lettura istituzionale della Resistenza, che allarga il perimetro ad altri soggetti oltre al partigiano: le vittime della guerra nazista così come gli attori della resistenza senz'armi, ovvero quanti hanno aiutato gli ebrei, i militari italiani allo sbando e i prigionieri alleati in fuga. Allargandosi la gamma di figure che hanno fatto la Resistenza si inseriscono a pieno titolo gli internati militari. Ciampi stesso rilancia la componente militare della Resistenza. È una questione anche autobiografica, lui era un ufficiale dell'esercito che dopo l'8 settembre scelse di stare col re e Badoglio contro i tedeschi. Quando va a Cefalonia, il 1° marzo del 2001 comincia il discorso dicendo: «Noi che ci rifiutammo di obbedire ai tedeschi», usa cioè il «Noi». Ciampi dunque rilancia la Resistenza come unione di popolo e forze armate e ovviamente gli internati militari hanno un ruolo importante. Nicola Labanca in un volume recente sottolinea molto il nesso tra internamento militare e Resistenza, contro una tendenza degli ultimi anni a dipingere l'internamento militare non come un'esperienza di Resistenza, ma come un'esperienza di sofferenza che dipinge gli Imi come semplici vittime.

Il volume che ho curato, *Le vittime italiane del nazionalsocialismo*, nasce da un progetto di ricerca finanziato dalla Germania, dal Fondo italo-tedesco per il futuro (<https://memoriavittimenazismofascismo.it>). A Padova abbiamo ricevuto questo finanziamento dalla Germania e abbiamo realizzato oltre 100 video-interviste a sopravvissuti italiani e italiane alla violenza nazista appartenenti a tutte le categorie: ebrei, deportati politici, Imi, partigiani, lavoratori coatti. Molte sono le interviste realizzate a Imi, 23 su 100, ed è interessante notare le differenze tra queste memorie. Ad esempio, è stato rilevato nell'articolo di Federico Goddi che gli internati militari che provengono dal corpo alpino non si descrivono mai come vittime. In loro c'è un forte spirito di corpo, orgoglio di appartenenza agli alpini, e si descrivono come combattenti, soprattutto se erano stati sul fronte russo. Invece, nei soldati appartenenti a corpi di fanteria, prevale la raffigurazione di sé stessi come vittime. In queste interviste che abbiamo fatto agli Imi abbiamo raccolto due o tre casi di soldati italiani che finiscono come internati militari nei campi tedeschi ma che prima combattevano in Jugoslavia e che ci hanno raccontato di crimini di guerra italiani. C'è una testimonianza di un militare, Stefano Grieco, che era di stanza a Zara e che poi è stato internato. Questo soldato racconta di un'esperienza avuta durante un pattugliamento quando, arrivato a un crocevia dove c'era stato uno scontro armato e dove c'erano altri reparti italiani, vede in fondo a una stradina di campagna una bambina tra i sei e i dieci anni vestita di rosso. Mentre racconta comincia a piangere e dice: «E poi quello gli ha sparato ed è caduta giù». Allora l'intervistatore chiede: «Ma quello chi? Un tedesco?» e l'altro risponde: «Ma quale tedesco, quel disgraziato...», era uno di noi, era un italiano. Grieco racconta poi di essere tornato il giorno dopo e di aver visto la bambina ancora stesa senza vita.

Abbiamo raccolto un'altra testimonianza su una rappresaglia fatta dagli italiani in un paesino che ora non ricordo, dove viene ucciso un carabiniere italiano e per ritorsione vengono fucilati otto sloveni e bruciato tutto. Questa seconda testimonianza è stata utilizzata dall'Istituto della Resistenza di Trieste in una mostra digitale dal titolo: *A ferro e fuoco. L'occupazione italiana della Jugoslavia 1941-1943* (<https://www.occupazioneitalianajugoslavia41-43.it>) realizzata nel 2021.

C'è un capitolo del volume *Nel cantiere della memoria* dedicato alla ricerca di una memoria europea. L'Ottantanove è un momento cruciale per definire la memoria e le varie sfaccettature di cui stiamo parlando. Come pensare, oggi, a quelli che sono stati momenti divisivi della storia europea come una memoria europea? Possono le testimonianze diventare uno strumento anche per l'educazione civica?

David Bidussa, già nel 2009, quattordici anni fa, scrisse un libro interrogandosi su cosa sarebbe avvenuto dopo la scomparsa dei testimoni. Si poneva cioè il problema della memoria dopo la perdita dei testimoni, sostenendo che abbiamo comunque un patrimonio di testimonianze con le quali e sulle quali lo storico potrà lavorare per fare memoria, anche una storia della memoria. La grande sfida per gli storici e per gli insegnanti è quella di elaborare insieme dei progetti. Il progetto da me coordinato all'Università di Padova sulle vittime del nazionalsocialismo non è finito, il secondo step è quello adesso di realizzare, sulla base delle testimonianze raccolte, dei progetti didattici.

Sulla memoria europea si è aperto un campo di battaglia fondamentale in Europa. Sto parlando dell'Europa in generale e poi dell'Unione europea, perché l'Unione è sempre più un attore fondamentale che incide sulle nostre memorie. È stata elaborata una memoria europea che è basata su due pilastri: la Shoah, questo già dagli anni Novanta, e poi, dopo l'allargamento ai paesi dell'Europa centrale e orientale, si è aggiunto il cosiddetto paradigma antitotalitario, la tendenza cioè a equiparare i crimini del comunismo ai crimini del nazismo. Del tutto comprensibilmente, per certi aspetti, vista l'esperienza di molti paesi che hanno avuto regimi comunisti per quarant'anni. Questi paesi rivendicano l'esigenza di colmare un *gap* memoriale fra Europa dell'Ovest e dell'Est: tutti a ovest conoscono i crimini del nazismo ma non quelli del comunismo. Sulla base di questa comprensibile rivendicazione, hanno però avanzato con successo l'idea dell'equiparazione dei crimini dei due totalitarismi, proponendo un paradigma vittimario in cui si dice che tutte le vittime hanno uguale dignità. Tra il 2004 e il 2007 l'Unione europea si allarga a est e già nel 2008 il Parlamento europeo approva una risoluzione che stabilisce che il 23 agosto, in ricordo del 23 agosto 1939 giorno della firma del patto Molotov-Ribbentrop, è la giornata del ricordo delle vittime dello stalinismo e del nazismo. Pochi mesi dopo, nel 2009, si ha la risoluzione *Coscienza europea e totalitarismo*, in cui si accoglie l'equiparazione fra crimini del comunismo e crimini del nazismo e si pone il ricordo dei due totalitarismi come pietra di riferimento della memoria europea. Su questa strada si arriva fino alla risoluzione del 19 settembre del 2019 del Parlamento europeo sull'«importanza della memoria europea per il futuro dell'Europa» che ribadisce l'importanza del pilastro antitotalitario e afferma anche l'esigenza di punire i responsabili dei crimini del comunismo, la necessità di una sorta di «Norimberga rossa». Inoltre, si sostiene che il 23 agosto rappresenta la vera origine della Seconda guerra mondiale. In questo modo si va quasi a spartire le responsabilità della guerra tra Germania nazista e Unione Sovietica. Chiaramente il patto Molotov-Ribbentrop incide a fondo sulla suddivisione futura dell'Europa in zone d'influenza, prelude all'attacco sovietico della Polonia solo pochi giorni dopo l'aggressione tedesca, però l'origine della Seconda guerra mondiale non sta in quel patto. Come affermano i principali storici tedeschi e lo stesso ministro degli Esteri tedesco, la Germania la guerra l'avrebbe scatenata comunque.

Due mesi prima dell'allargamento dell'Europa nel maggio 2004, al Congresso a Bruxelles del Partito popolare europeo, principale gruppo politico in Europa, viene votata una risoluzione, *Condemning totalitarian communism*, nella quale si chiede la condanna del comunismo e del nazismo come «regimi totalitari ugualmente inumani» e l'istituzione di un museo per le vittime del comunismo. Va sottolineato che la Germania ha appoggiato fin dall'inizio il paradigma totalitario promosso dai paesi dell'est Europa sia per motivi politici (riannodare rapporti politici con Polonia, Ungheria, ecc.) sia per affinità culturale. Infatti la Germa-

nia occidentale, poi Germania unita, ha un *background* antitotalitario, non è mai stata antifascista perché l'antifascismo era la dottrina ufficiale della Germania comunista. La Germania di Bonn è sempre stata antitotalitaria. La Corte costituzionale tedesca negli anni Cinquanta ha messo fuori legge prima il partito neonazista (Srp) e tre anni dopo il Partito comunista tedesco. Ultimamente c'è stata però una frattura principalmente tra tedeschi e polacchi, in relazione alla realizzazione della *Casa della storia europea*, il museo inaugurato a Bruxelles nel maggio del 2017, frutto di una proposta tedesca del Presidente del parlamento europeo Hans-Gert Pöttering, della Cdu, afferente al Partito popolare europeo. Si tratta di un museo della storia europea che è connotato da un'impostazione antitotalitaria: si inizia con la Rivoluzione francese, si prosegue con l'Ottocento, la Prima guerra mondiale, il Colonialismo e poi si arriva alla sala principale. Qui ci sono le gigantografie di Hitler e di Stalin, rappresentazione dell'idea dei due totalitarismi gemelli. Due mesi dopo l'inaugurazione di questo museo, una delegazione della Piattaforma della memoria e della coscienza europea, un network di associazioni memoriali creato nel 2011 a Praga dai paesi del patto di Visegrad, va a visitare questo museo e scrive un rapporto ferocemente critico. A questo segue anche una lettera di protesta da parte del ministro della Cultura polacco. Non gli piace il fatto che in questo museo la nazione e i nazionalismi sono raffigurati solamente come qualcosa di negativo, come l'origine di tutti i mali (guerra, xenofobia, razzismo). È quello che pensa la cultura della memoria tedesca. Per i polacchi questa è un'aberrazione, perché per loro la storia è fatta dalla nazione, loro sono la nazione martire dei due totalitarismi, nazismo e comunismo. Non a caso tutte le politiche della memoria in Polonia sono finalizzate a esaltare la gloria nazionale, il martirio polacco, la gloria polacca. Come vedete siamo ad un bivio in Europa: dietro queste memorie ci sono opzioni politiche diametralmente opposte: da un lato, secondo l'impostazione tedesca, una memoria cosmopolita che sostiene i diritti umani come fondamento di democrazie aperte, solidali e multiculturali; dall'altro lato memorie ultrapatriottiche che esaltano la nazione, al di sopra dei diritti dei diritti universali di cittadinanza.

La partita che si sta giocando in Europa si sta giocando anche in Italia. La memoria delle foibe è esattamente su questo crinale: partecipando a diversi eventi mi è capitato di avere a che fare con persone che hanno una visione ultranazionalista della memoria delle foibe, per la quale gli italiani sono vittime di una pulizia etnica, di un genocidio, le foibe come la Shoah italiana. Nel promuovere questa visione si richiamano esplicitamente alla risoluzione del 2019 del Parlamento europeo. Ovviamente fanno un'opera selettiva, richiamandosi solo a quei passaggi della risoluzione nei quali si mettono assieme crimini del comunismo e crimini del nazismo: se è giusto riconoscere la strage di Monte Sole, allora va riconosciuta anche la strage delle foibe compiuta dai comunisti. Omettono, invece, il riferimento a quei passaggi della risoluzione che accanto al nazismo e al comunismo parlano della dittatura fascista. Tra i proponenti di quella risoluzione c'era un solo italiano, Antonio Tajani, attuale ministro degli Esteri. C'è un'altra declinazione di quella memoria, inaugurata dai Presidenti della Repubblica italiana a partire dal 2010 con Napolitano, ovvero la creazione di una memoria europea riconciliata. Il suo emblema è il gesto del presidente Sergio Mattarella che si tiene per mano con il presidente sloveno Borut Pahor a Basovizza, in occasione della visita nel luglio 2020 alle due Basovizza: quella italiana del monumento nazionale per le foibe e quella slovena del monumento che ricorda la fucilazione di quattro giovani sloveni antifascisti. Si guarda al passato riconoscendo ciascuno le proprie responsabilità per guardare al futuro e costruire un'Europa comune. Da qui si apre uno spazio enorme per progetti tra scuole italiane slovene croate e progetti culturali per conoscere la storia di quei territori. Sono delle opzioni diverse: si può insistere sulle nazioni, sul nazionalismo e su una visione vittimistica e aggressiva, oppure si può costruire qualcosa che – secondo me – guarda a un futuro migliore. Sta a tutti noi scegliere come porsi di fronte a queste sfide.



LE MONNIER

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

Intervista a Paolo Carusi e Gioachino Lanotte

MUSICA, POLITICA E CULTURA DI MASSA: UNA STORIA DEL CANTAGIRO

a cura di **Eloisa Betti**

Interview with Paolo Carusi and Gioachino Lanotte
Music, politics and mainstream culture: a history of the Cantagiuro
ed. by Eloisa Betti

Doi: 10.30682/clionet2307a

Abstract

Il volume *Cantagiuro. Storia e musica di un decennio tra tradizione e modernità* racconta la storia di una delle più importanti manifestazioni canore italiane nel suo decennio iniziale, quando l'industria discografica seppe proporre ai consumi giovanili le diverse tendenze musicali che questo show itinerante puntualmente registrava grazie agli specifici gironi. All'inizio degli anni Settanta, il Cantagiuro subiva il mutamento di clima della società italiana e, dopo due anni di relegazione nei teatri, la manifestazione sarebbe stata interrotta.

The book Cantagiuro. Storia e musica di un decennio tra tradizione e modernità recounts the story of one of Italy's most important singing events in its initial decade, when the record industry was able to offer youth consumers the various musical trends that this traveling show punctually recorded thanks to specific groups. At the beginning of the 1970s, the Cantagiuro was affected by the change of the Italian society and after two years of relegation to the theatres the event would be interrupted.

Keywords: Cantagiuro, musica italiana, anni Sessanta, Pci, public history.
Cantagiuro, italian music, sixties, Pci, public history.

Eloisa Betti è professoressa a contratto di Storia del lavoro presso il Dipartimento di Storia Culture Civiltà dell'Università di Bologna e responsabile scientifica dell'Archivio Udi di Bologna.

Eloisa Betti is adjunct professor of Labour History at the Department of History and Cultures of the University of Bologna and scientific director of the Udi Archive in Bologna.

In apertura: copertina del volume di Paolo Carusi e Gioachino Lanotte, *Cantagiuro. Storia e musica di un decennio tra tradizione e modernità (1962-1972)*, Firenze, Le Monnier, 2023.

L'intervista ricostruisce la storia di una delle più importanti manifestazioni canore italiane degli anni Sessanta, a partire dal volume Cantagiuro. Storia e musica di un decennio tra tradizione e modernità (1962-1972) (Le Monnier, 2023). Ne parliamo con gli autori, Paolo Carusi, professore associato di Public History e Storia dei movimenti e dei partiti politici all'Università Roma Tre, e Gioachino Lanotte, docente di Storia contemporanea all'Università del Sacro Cuore. L'intervista è stata realizzata da Eloisa Betti, si ringrazia per la collaborazione Tobia Ciarrocchi.

Come è nata l'idea di scrivere un libro sul Cantagiuro, c'è qualche elemento di carattere autobiografico che vi ha fatto venire questa idea, è stata la passione per la musica o altro?

CARUSI: L'idea è partita da una sollecitazione dell'editore che sta realizzando una serie di volumi su grandi tornanti e luoghi della cultura di massa. La proposta, quindi, mi è giunta direttamente da *Le Monnier* anche alla luce del fatto (immagino) che da vari anni mi occupo di questi temi (proprio con *Le Monnier* nel 2018 ho pubblicato il volume *Viva l'Italia. Narrazioni e rappresentazioni della storia repubblicana nei versi dei cantautori "impegnati"*). Ricevuta la proposta, l'ho accettata con un misto di gioia e di preoccupazione, poiché sono argomenti che ho studiato molto, ma senza lavorare mai specificamente sulla musica pop degli anni Sessanta. Sapevo però che il professor Lanotte è estremamente competente su questo tema; molto più di me. Gli chiesi, quindi, se fosse interessato a lavorare insieme e – ricordo bene quella conversazione – lui accettò subito di scrivere il libro a quattro mani. Aggiungo che siamo molto amici e questo influi molto sulla mia proposta: collaborare con una persona con cui si hanno rapporti di amicizia, infatti, rende sempre tutto più facile.

LANOTTE: Ringrazio Paolo per questa competenza specifica che mi attribuisce, in realtà eravamo molto vicini a questo tipo di taglio storiografico. In precedenza, io avevo già utilizzato alcuni grandi fenomeni sociali, sportivi o musicali, come metafora conoscitiva per raccontare pagine del nostro passato: ad esempio, quando il *Giro d'Italia* raggiunse la centesima edizione (la prima fu del 1909) avevo pubblicato un libro che utilizza la celebre "corsa rosa" come traccia luminosa per ricostruire – anche se per sommi capi – la storia dell'intero secolo. Più recentemente, con Paolo Colombo, ho scritto *Azzurri*, un lavoro sull'identità italiana indagata attraverso la Nazionale di calcio. A Paolo Carusi, invece, mi ero avvicinato in occasione di un lavoro collettaneo che si chiama *Note Tricolori. La storia dell'Italia contemporanea nella popular music*. Si è trattato di un volume rallentato a causa del Covid; abbiamo passato, quindi, quasi un paio d'anni a dialogare intorno a questi temi, trovandoci d'accordo su questo tipo di impostazione che utilizza i materiali della cultura popolare come documento storiografico. Quando Paolo ha avuto questa proposta e l'ha allargata a me, avevamo già la macchina della collaborazione ben avviata.

Qual è l'importanza del Cantagiuro nella storia musicale, culturale e anche politica italiana?

CARUSI: Noi abbiamo utilizzato il Cantagiuro – come diceva adesso Gioachino – come metafora dell'Italia che cambia nel corso degli anni Sessanta. La manifestazione rappresenta perfettamente un Paese avviato ad una modernizzazione rapida, molto spesso scomposta, che crea una serie di straordinarie opportunità (dalla patrimonializzazione, all'inurbamento, alla motorizzazione). Tali opportunità generarono crescita e ottimismo, ma provocarono anche tanti scompensi, tante situazioni di sofferenza e disagio. Ci è sembrato che questo concorso canoro mettesse in contatto, consapevolmente o meno, queste due dimensioni: il Paese che andava a tutto vapore verso la modernità e una società ancora in buona parte rurale, che da un lato era affascinata da questa modernizzazione impetuosa, ma dall'al-

tro ne aveva timore, avvertiva la paura di un cambiamento che non riusciva pienamente a dominare. Il Cantagiò era uno show itinerante, pensato sul modello del giro d'Italia ciclistico, che portava la scintillante modernità a diretto contatto con le diverse realtà del Paese. Sfilando lungo l'Italia su macchine scoperte, esso realizzava una sorta di *red carpet ante litteram* come Gioachino lo ha definito nel libro. Tale aspetto era stato, almeno in parte, immaginato e sapientemente utilizzato da Ezio Radaelli, l'ideatore della manifestazione. La multiformità del Paese veniva recepita dal concorso anche dal punto di vista degli artisti che si esibivano: i concorrenti, infatti, andavano dagli interpreti melodici tradizionali ai *teen idols* dell'epoca.

Un altro aspetto estremamente interessante della manifestazione è che per la prima volta l'esibizione musicale si spogliava di certi rituali che, fino ad allora, erano stati imperanti. Il Festival di Sanremo aveva recepito il vecchio modo di esibirsi attraverso l'adozione di canoni ben precisi, a cominciare dalla gestualità e dalla mimica dei cantanti. Anche su questo piano il Cantagiò portava delle novità: ogni artista era sostanzialmente libero di presentarsi come meglio credesse da tutti i punti di vista, a cominciare dalla propria immagine (costruita sull'abbigliamento, le acconciature e l'automobile utilizzata in gara). Il fatto che il pubblico votasse la canzone preferita, determinando il risultato finale, andava poi a stravolgere i canoni del tradizionale concorso canoro e ciò, almeno fino al 1966, portò ad uno straordinario successo della manifestazione.

LANOTTE: Il Cantagiò è un'avventura musicale lunghissima che ancora adesso stanno organizzando, anche se ora è una sorta di talent con scarsissimo impatto mediatico. Ha avuto quattro o cinque diverse ere. Noi abbiamo localizzato il nostro studio negli anni 1962-1972 perché è un decennio estremamente interessante e movimentato per la musica leggera e per la storia italiana. La novità introdotta da Radaelli nel 1962 si capisce bene se si tiene conto anche del decennio precedente dal punto di vista musicale e sociale. Il Festival di Sanremo inizia nel 1951, quindi 10 anni prima. Erano stati anni di crescita incredibile sia dei fatturati nel campo musicale sia dell'incisività che la canzone progressivamente assumeva nel creare identità giovanile e senso di appartenenza. Il Festival di Sanremo, però, si chiamava, e si chiama ancora adesso, "Festival della canzone italiana", tanto che nelle prime edizioni le esecuzioni erano affidate solo a tre o quattro artisti che avevano il compito di interpretare tutti i brani. Quindi era proprio la canzone la vera protagonista, non il cantante. Questi artisti erano degli esecutori scritturati dalla Radio grazie alle loro belle voci. In pratica, almeno all'inizio di questa avventura, erano considerati un po' come gli speaker radiofonici che, grazie al loro talento vocale, presentavano al pubblico le composizioni. Ma nel corso del decennio – mi riferisco sempre agli anni Cinquanta – avviene una cosa importantissima: l'avvento della televisione nel 1954. Da questo momento il mondo della canzone e dello spettacolo vengono completamente rinnovati e si afferma progressivamente un connubio sempre più stretto fra canzone e volto che mette in moto un processo di "personalizzazione" dei brani e contribuisce a temprare uno dei cardini del divismo musicale nella società di massa. Il Cantagiò, come ha già detto Paolo Carusi, rispetto alle altre manifestazioni non è ferma, con un pubblico che assiste, ma è il divo, il volto del protagonista che va incontro al suo pubblico in tutti i paesi d'Italia, anche nei centri minori. L'Italia fino a qualche anno prima era estremamente frammentata per lingua (con la presenza di moltissimi dialetti ancora largamente usati), per culture, per famiglie politiche, per mercato, ecc. Quindi, così come il Giro d'Italia, la carovana colorata del Cantagiò aveva anche il merito di legare, di saldare attraverso le emozioni per i divi e le loro canzoni la società italiana ancora poco coesa. E non è esagerato parlare di società perché nel 1962 i "giovani" come protagonisti sociali non si sono ancora imposti del tutto per consumi, abbigliamento

e gusti musicali; ad assistere alla sfilata di divi del microfono ai lati della strada c'erano famiglie, signorine, mamme, anziani, ragazzini, c'era un po' tutta la società italiana.

Il Cantagiro come metafora di un'Italia che cambia nell'arco di un decennio cruciale. Come nella seconda metà, soprattutto dal '68 in poi, anche il Cantagiro si incontra e si scontra con una nuova generazione di giovani?

CARUSI: Il Cantagiro – come abbiamo già osservato – vede convivere vari modelli che sono corrispondenti a diverse tipologie di pubblico. Fino al 1967 il discrimine tra i generi musicali era poco evidente e ciò è testimoniato dal fatto che gli autori più colti (come Tenco, Endrigo e Paoli) partecipavano a tutte le grandi *kermesse* musicali senza temere accuse di “disimpegno” o di “commercializzazione”. Quello che emerge a partire dal 1967 è, invece, l'apertura di un gap – che diventa sempre più ampio, fino a divenire un baratro negli anni Settanta – tra la musica che vuole “dire” qualcosa (con le proprie parole e con la propria confezione musicale) e la musica che incomincia ad essere definita “leggera”. Se volessimo trovare un momento tornante di questa divaricazione, io lo individuierei all'inizio del 1967 con il suicidio di Luigi Tenco. Quell'episodio, pur fortemente ovattato dalla radio, dalla TV e dalla stampa, si dimostrò immediatamente un vero e proprio spartiacque. In breve, infatti, si realizzò una presa di distanza dai grandi concorsi canori da parte di chi intendeva fare della musica non semplicemente un prodotto commerciale ma un prodotto culturale. Molti artisti, a partire dal 1968-1969, si schierarono su questa posizione, assumendo tre tipologie di atteggiamento: alcuni accetteranno di fare canzone “impegnata” all'interno delle grandi case discografiche (penso ai grandi cantautori come De André, Guccini o De Gregori), altri destineranno la propria produzione alle sole etichette indipendenti (mi riferisco soprattutto ai gruppi del rock alternativo), altri ancora – e qui si entra nel campo della canzone politica *tout court* – si spingeranno fino all'autoproduzione e alla rinuncia al deposito SIAE per eliminare qualunque dubbio relativo ad una possibile volontà di commercializzazione delle proprie composizioni.

LANOTTE: Per quanto riguarda il rapporto fra giovani e Cantagiro, i momenti all'interno del decennio 1962-1972 possono essere cristallizzati in tre tappe. La prima, va dal 1962 al 1966, quando i giovani – ad eccezione di una piccola parte già matura dal punto di vista ideologico (quelli che avevano partecipato alle rivolte del 1960, i “ragazzi dalle magliette a strisce”, ecc., per intenderci) – non sono ancora del tutto politicizzati e guardano al fenomeno Cantagiro con partecipazione e curiosità, insieme alle altre componenti della società (adulti, famiglie, ecc.). In questa prima fase, dal punto di vista dei consumi musicali, alcuni giovani all'avanguardia cominciano a guardare con interesse alle canzoni dei primi cantautori, ma queste non possono essere definite “canzoni di impegno” in senso politico, come diceva bene Paolo prima. Endrigo, Paoli, Lauzi, Tenco, ecc. portano senz'altro un indiscutibile svecchiamento del panorama discografico iniziando a scandagliare in modo più profondo le pieghe e le motivazioni dell'amore che, però, rimane quasi sempre il tema principale di quel repertorio. Luigi Tenco arriva a dire “mi sono innamorato di te perché non avevo niente da fare”, oppure “un giorno di questi ti sposerò”, Paoli arriva a cantare una canzone bellissima come *Il cielo in una stanza* che sembra un brano d'amore tradizionale, ma se lo si guarda da vicino, è una canzone che lascia trasparire in modo velato qualcosa che è di rottura. Due amanti che stanno bene guardando insieme un “soffitto viola”, quindi presumibilmente in posizione orizzontale, in quella condizione estatica che – di solito – è quella successiva ad un rapporto appena consumato. Diciamo che, in modo latente, ciò suggerisce l'idea di una fisicità che prima le canzoni d'amore non raccontavano. La seconda tappa è quella del

1966-1967, quando si assiste all'irruzione del *beat* anche in Italia. Il Cantagirol raccoglie questo stimolo, tant'è vero che apre il girone C, espressamente destinato ai "complessi" come i Corvi, i Nomadi, gli Equipe 84, i Rokes. Ma il *beat*, soprattutto all'estero, fu un importante fenomeno di rottura non solo dal punto di vista musicale, basta pensare all'esperienza della rivista milanese "Mondo Beat". Lì c'era una riflessione sulla società, una redazione che si adoperava per l'organizzazione di forme di contestazione, anche se ancora molto contenute. Il Cantagirol, invece, interpreta il fenomeno *beat* edulcorandolo, facendolo diventare un fatto di costume. I gruppi musicali italiani interpretano questa novità ma solo dal punto di vista estetico, dell'abbigliamento, dei messaggi genericamente lanciati da canzoni che iniziano ad introdurre nei testi una coscienza di appartenenza generazionale: il "noi" invece dell'"io" ("che colpa abbiamo noi", "noi non siamo come voi", "come potete giudicar"). Un terzo segmento di quel decennio, invece, va dal 1968 al 1972 quando il rapporto fra giovani e Cantagirol rispecchia la politicizzazione che avviene nelle piazze e nelle strade in quel periodo; il rapporto giovani-Cantagirol inizia così a diventare molto più critico con contestazioni alla manifestazione, anche eclatanti, episodi di cui abbiamo dato conto nel nostro libro. In quell'ultima fase, quindi, il Cantagirol perde la sua aderenza sociale e il mondo giovanile perde interesse per la manifestazione rivolgendo la sua attenzione ad altre produzioni che riflettono maggiormente sensibilità e gusti molto cambiati.

Qual è il rapporto tra Cantagirol e Pci e come cambia la concezione della musica leggera del Partito comunista di fronte ai cambiamenti degli anni Sessanta?

CARUSI: Mi è sembrato particolarmente interessante soffermarmi su questo aspetto perché il Cantagirol prende piede nella fase in cui il Partito comunista si sta interrogando sul proprio rapporto con i fenomeni di massa. Sono proprio gli anni in cui Umberto Eco pone questo problema in modo aperto e, cioè, chiama il partito ad uno svecchiamento della propria concezione. Sostanzialmente il Pci, fino a quel momento, si era orientato su una politica musicale legata alla "musica pedagogica" e cioè a tutte quelle composizioni che potessero rivelarsi istruttive per i propri militanti. Il partito, dunque, attingeva largamente ai canti popolari, di lavoro o della Resistenza. Comprendendo, però, che in determinate situazioni il popolo avvertiva il desiderio di un semplice intrattenimento, il partito prese l'abitudine di coinvolgere nelle sue manifestazioni grandi nomi della musica leggera. Questi venivano selezionati in base ad un duplice criterio: da un lato dovevano essere cantanti tipicamente tradizionali (cioè non influenzati dalle "pericolose" mode di oltreoceano), dall'altro dovevano assicurare una "corretta" collocazione politica. Esempi paradigmatici sono, in tal senso, Claudio Villa e l'ex operaia Tonina Torrielli. Di fronte all'allargamento e alla diffusione dei consumi giovanili (a cominciare da quelli musicali), però, il partito non poteva restare indifferente ed avviava una lenta e difficoltosa evoluzione. Su tale evoluzione il Cantagirol giocò un ruolo molto interessante: nel momento in cui il partito era ancora profondamente restio ad accettare pienamente le logiche dello *show business* (e cioè il fatto stesso che la canzone potesse essere un prodotto culturale da vendere), il Cantagirol apparve al Pci una accettabile via di compromesso. Esso, infatti, pur ascrivendosi pienamente allo *show business*, si sottraeva alla concezione borghese dei grandi concorsi canori e adottava una formula "popolare" che prevedeva che il pubblico fosse il giudice unico delle sorti della competizione. In virtù di questo larvato apprezzamento da parte del partito, dunque, "l'Unità" decideva di destinare un inviato speciale alla manifestazione, fatto che già di per sé costituiva un passo molto rilevante. Questo inviato venne prima individuato in un critico musicale strettamente legato alla visione comunista degli anni precedenti (uno studioso di canto sociale e canto politico), ma già dall'anno successivo veniva scelto uno studioso di pop e di jazz, un uomo cioè pienamente calato nel *mood*, nelle mode e nelle tendenze del

tempo. Questo inviato, oltre ad occuparsi della cronaca del concorso, cominciò presto a raccontare tutto ciò che ruotava intorno alla manifestazione, concedendo particolare enfasi alla partecipazione popolare e al subdolo ruolo delle grandi case discografiche, impegnate nella manipolazione del voto del pubblico. La genuina dimensione popolare, dunque, veniva messa al centro della narrazione e il quotidiano si manterrà benevolo verso la manifestazione fino alla fine del decennio, difendendo apertamente le scelte operate dal patron Radaelli, tra le quali quella (molto controversa) di abolire la classifica finale all'indomani del suicidio di Tenco (uccisosi proprio per contestare la classifica del Festival di Sanremo del 1967).

Il Cantagiro italiano conosce negli anni Sessanta una fortunata internazionalizzazione ed europeizzazione, quali sono i passaggi cruciali?

CARUSI: Nel 1965 Radaelli riuscì, con un lavoro diplomatico di cui purtroppo non abbiamo testimonianze dirette, a portare il Cantagiro a Mosca. E di ciò, riallacciandomi al discorso precedente, si compiacque vivamente "l'Unità", lieta del fatto che la prima manifestazione canora occidentale a varcare la cortina di ferro fosse quella che più coraggiosamente aveva puntato sulla dimensione popolare. Chi leggerà il libro scoprirà, però, che lo "sbarco" oltre cortina si sarebbe rivelato un boomerang per il sistema comunista, in quanto ne avrebbe evidenziato le stridenti contraddizioni. In breve, posso accennare al fatto che l'organizzazione sovietica pretese una serie di modifiche al regolamento della *kermesse*, tra le quali l'imposizione di una giuria al posto del voto popolare. I ragazzi moscoviti non solo conoscevano bene la musica italiana (nonostante la commercializzazione dei vinili non fosse libera in Unione Sovietica), ma addirittura mostravano di conoscere a perfezione i meccanismi del Cantagiro. Essi sapevano, dunque, che in Italia la manifestazione prevedeva il voto popolare e quella sera inscenarono una vera e propria contestazione, ribellandosi al voto della giuria (che aveva premiato un tradizionale interprete della canzone napoletana). Il pubblico, dunque, tra lo stupore degli organizzatori, espresse a viva voce il proprio voto in favore di Rita Pavone e pretese che questa cantasse una seconda volta il suo brano. Questo, come si può immaginare, generò non poco imbarazzo nel cronista de "l'Unità", il quale stese un velo sulla questione nel suo resoconto per il quotidiano. Sta di fatto, però, che quella serata era andata in onda in tutti i Paesi del blocco comunista, creando un "caso" clamoroso in virtù del quale la trasferta del Cantagiro in Unione Sovietica non si sarebbe mai più ripetuta.

LANOTTE: L'esperienza di Mosca, di cui parlava Paolo Carusi, e il Canta Europa sono in qualche modo connesse. Dal punto di vista cronologico, la prima avviene nel 1965 e il tentativo del Canta Europa è, in un certo senso, una sua estensione nell'anno successivo. Nelle intenzioni di Radaelli, in fondo, c'era il tentativo di esportare la canzone italiana a livello europeo, non solo oltre cortina; nel Canta Europa, infatti, ci sono tante capitali europee, insieme ad alcune città dell'Est. Il motivo per cui l'esperienza finisce è la mancanza di un ritorno dal punto di vista economico, cioè la "spesa non valeva la resa" dal punto di vista discografico e dei fatturati; quindi, rimase una breve avventura. Tuttavia, rispetto al famosissimo *Festival song contest*, che cominciò qualche anno prima e dura tuttora, il Canta Europa aveva delle specificità interessanti. La differenza tra queste due manifestazioni era abissale e il confronto porta alla luce i non pochi meriti del tentativo di Radaelli. Mentre l'Eurofestival è solo una grande manifestazione, nei primi anni solamente discografica e ora principalmente televisiva, il tentativo del Canta Europa prevedeva un vero incontro tra le diverse culture. C'era uno sforzo di costruzione di una cultura europea condivisa all'insegna della canzone. Per diversi motivi. Nella serata che si svolgeva nella capitale in questione si incontravano, sul palco, artisti italiani e interpreti locali;

lo show era preceduto da un incontro fra la stampa e i giornalisti di ambedue i Paesi; vi erano anche altre manifestazioni connesse, per esempio esposizioni d'arte. Quindi, se pensiamo che l'esperienza risale a oltre cinquant'anni fa, il Canta Europa di Radaelli avrebbe potuto contribuire a suo modo a costruire quello che ancora oggi tanto ci manca, cioè la costruzione di un'identità comune di cittadini del Vecchio Continente, a fronte di una Unione Europea indiscutibilmente attiva, invece, sotto altri profili, come ad esempio quello economico.

Il volume che avete scritto ha la potenzialità di raggiungere un pubblico più ampio, che ruolo hanno avuto le metodologie della public history nella vostra riflessione e nella concezione del volume?

CARUSI: La *public history* ha alcune caratteristiche di massima verso le quali la comunità dei *public historians* dovrebbe tendere, ma ovviamente non sempre lo studioso riesce ad adeguarsi ai principali canoni prescritti dalla disciplina: la partecipazione del pubblico, il coinvolgimento attivo delle comunità, la restituzione finale del lavoro. Al di là degli studi che rispettano specificamente questi canoni, però, esistono alcuni temi e alcune metodologie di lavoro dello storico "tradizionale" che possono in parte ascrivere al discorso della *public history*. Fare una storiografia che, nel rispetto dei criteri della scientificità, miri a raggiungere un pubblico più ampio, spingendolo a leggere i fenomeni politico-sociali attraverso grandi avvenimenti di costume, sociali e di massa, è uno di questi casi. Il taglio da noi adottato per questo volume è esattamente questo: una storia che rispetti il rigore epistemologico, ma che per argomento e canone narrativo (che abbiamo elaborato attraverso una scrittura e un apparato di note non particolarmente pesante) possa raggiungere un pubblico più ampio. Vedremo quale sarà la risposta dei lettori, però siamo già assai contenti di alcuni riscontri positivi ricevuti da amici e colleghi; uno dei maggiori musicologi italiani, Paolo Prato, ci ha "reso l'onore delle armi" dicendoci che noi storici siamo arrivati a ciò che ai musicologi non è riuscito: coniugare pienamente, cioè, il campo della società e della politica con il prodotto musicale. Siamo fiduciosi che quello che abbiamo fatto possa avere riscontro in un lettore non strettamente accademico. Poi ce lo diranno i dati delle vendite. Fa quasi sorridere parlare di vendite per un libro di storia; però anche un piccolo segnale in tal senso sarà dal nostro punto di vista estremamente significativo.

Cosa resta oggi del Cantagiò? Quali memorie, rappresentazioni e narrazioni?

LANOTTE: Nel libro abbiamo delle narrazioni coeve, radio e televisione, che raccontano in diretta le edizioni di quel decennio; uno sguardo retrospettivo che viene fatto da narrazioni posteriori; e, infine, narrazioni attraverso la memoria. Dalle narrazioni coeve sono emerse cose molto interessanti, in particolare dalle trasmissioni televisive: una di Ugo Gregoretti, che era un osservatore della realtà impagabile e anche simpatico, e un'altra di Enzo Biagi. È stato bello scoprire come questo taglio più documentaristico tenesse conto di quello che era stato impostato in Francia con il reportage *Chronique d'un été* di Jean Rouch ed Edgar Morin che, a sua volta, stimolò i famosi *Comizi d'amore* di Pasolini, il quale girò l'Italia, dalle Alpi alla Sicilia, intervistando la gente sul tema della sessualità. Gregoretti, lo fa mischiandosi a queste ali di folla ai lati delle strade interpellando le persone sul tema del divismo. Sulle narrazioni successive ci sono dei romanzi che hanno come oggetto il Cantagiò, un paio soprattutto che io ho utilizzato: uno è *Il lato A della vita*, cioè il racconto di un autore che all'epoca era giornalista e seguiva la carovana su una di queste ammiraglie. Da quel lavoro emergono cose un po' colorite, come le ragazze che saltavano dentro le macchine dei cantanti. Quindi in questa seconda dimensione il Cantagiò viene visto per quello che ci possiamo aspettare, cioè un'epopea molto colorata come del resto tutti i "rutilanti" anni Sessanta.

Più interessante quello che fa invece De Gregori nel suo brano *Omero al Cantagiuro* che parte da una sua esperienza personale: scopriamo sorprendentemente che il “Principe” impazziva per Gianni Morandi o per questi cantanti più tradizionali rispetto a quello che poi lui avrebbe fatto e avrebbe dato al mondo della canzone d'autore. Non a caso il brano viene ambientato in una giornata di pioggia martellante e quindi questi cantanti, questi Omero del loro tempo, in realtà vengono restituiti in un aspetto che finisce per essere in contraddizione con la lettura degli anni Sessanta di cui sopra, il lato oscuro e stridente di quel decennio non sempre colorato di repentine trasformazioni. Poi un'altra narrazione retrospettiva, anche un po' inquietante è quella che ho ripreso da una *blogger* veneta, Giulia Depentor, che nel podcast *Gli incidenti del Cantagiuro* si è occupata di scandagliare tutti gli incidenti del Cantagiuro, alcuni anche molto gravi e tragici: morti, persone incolpevoli che furono investite dalle automobili dei cantanti. Infine, l'altra dimensione è quella della memoria che poteva essere affidata solo ai diretti protagonisti del tempo, quindi ho intervistato quattro cantanti. Lì non è stato facile perché si tratta di personaggi scarsamente interessati alla storia; quindi, portarli sul tema della “memoria” per loro voleva dire semplicemente ricordarsi piacevoli aneddoti relativi agli anni del loro successo. Il lavoro sulla memoria, quindi, è stato più mio che loro: si è trattato di scandagliare quegli aneddoti provando a vedere cosa rimaneva impigliato, anche in modo involontario, in quelle interviste cercando di dare un carattere storiografico ai loro ricordi. Un esempio banale, importare le ragazze che seguono la carovana per avere avventure occasionali con i loro divi all'interno delle coordinate di un mondo che stava cambiando dal punto di vista del costume e del protagonismo femminile. Piccole trasposizioni di questo tipo dalle memorie personali al banco di lavoro dello storico.



DOSSIER 1

La scuola in Italia negli ultimi trent'anni

a cura di
Francesco di Bartolo
e Luca Malgioglio



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

INTRODUZIONE AL DOSSIER

Introduction to the Dossier

Francesco di Bartolo e Luca Malgioglio Doi: 10.30682/clionet2307n

Abstract

Il Dossier intende porre l'attenzione su alcuni punti cruciali della scuola come istituzione che ha il compito di istruire ed educare, affrontando le trasformazioni in senso neoliberalista che stanno modificando le finalità e i rapporti sociali all'interno dell'istituzione scolastica. Si illustrano le riforme scolastiche degli ultimi trent'anni, mostrando i risvolti e gli effetti delle varie riforme scolastiche, nelle quali la dimensione digitale è ormai una necessità e il mondo della scuola deve quindi necessariamente trovare il modo di riflettere per sfruttarne ogni vantaggio.

The Dossier tries to focus on some of the crucial points of the school as an institution that has the duty of teaching and educating, addressing the transformations in a neo-liberal sense that are changing the aims and the social relations within the school institution. It outlines the school reforms of the last thirty years, showing the implications and effects of the many different school reforms, in which the digital dimension is now a necessity and the school world must therefore inevitably consider how to exploit every benefit.

Keywords: riforme scolastiche, neoliberalismo, tecnocrazia, didattica, scuola digitale, valutazione.
School reforms, neo-liberalism, technocracy, didactics, digital school, evaluation.

Francesco di Bartolo, è titolare di cattedra in Filosofia e Storia all'I.I.S.S. "Jacopo del Duca-Diego Bianca Amata" di Cefalù (Palermo). Laureato in Filosofia, ha conseguito il dottorato in storia presso l'Università di Palermo e ha svolto attività di ricerche in storia contemporanea nello stesso ateneo con diverse pubblicazioni di saggi e monografie, tra cui *Una complessa relazione tra gruppi: contadini, banditi e mafiosi nella crisi del secondo dopoguerra* (2010), e *Terra e fascismo* (XL edizioni, 2009). È socio Clionet.

Luca Malgioglio è insegnante di Lettere in un istituto superiore di Roma. È presidente dell'associazione "Agorà 33" - gruppo "La nostra scuola". Autore di diversi articoli su letteratura, scuola e didattica.

Francesco di Bartolo, holds the chair in Philosophy and History at I.I.S.S. "Jacopo del Duca-Diego Bianca Amata" in Cefalù (Palermo). Graduated in Philosophy, he holds a doctorate in history from the University of Palermo and has researched contemporary history at the same university with several publications of essays and monographs, including *Una complessa relazione tra gruppi: contadini, banditi e mafiosi nella crisi del secondo dopoguerra* (2010), and *Terra e fascismo* (XL edizioni, 2009). He is a Clionet member.

Luca Malgioglio is an Arts teacher at a high school in Rome. He is president of the "Agorà 33" association - "La nostra scuola" group. Author of several articles on literature, school and didactics.

In apertura: studenti assistono ad una lezione interattiva (da Wikimedia Commons, <https://commons.wikimedia.org>).

1. Un Dossier sulle “riforme” della scuola

Venticinque anni di “riforme” della scuola hanno trasformato quello che Pietro Calamandrei considerava un «organo costituzionale» fondamentale della democrazia¹ – un sistema di istruzione nazionale capace di formare futuri cittadini colti e consapevoli – in un apparato burocratico fine a se stesso, incentrato su logiche di potere e dinamiche aziendalistiche, che sta smarrendo progressivamente ogni funzione educativa e culturale. In particolare, il sistema dell’«autonomia», introdotto nel 1997 con il ministro Luigi Berlinguer, ha aperto la porta al superamento dell’orizzonte nazionale del sistema educativo e a un’assurda «concorrenza» tra istituti; l’ex preside (e il direttore didattico nella scuola primaria, già elementare), ora «dirigente scolastico», si è ritrovato a essere non più il garante dei compiti educativi della scuola, cioè di quella che dovrebbe essere l’unica finalità di un’istituzione pubblica e nazionale, ma il capo di un’azienda interessata unicamente alla sopravvivenza dell’azienda stessa; gli insegnanti, non più elemento portante di un’unica Scuola, ma impiegati delle singole scuole, hanno visto progressivamente ridursi la loro libertà di insegnamento prevista dalla Costituzione – che era tutelata dall’esistenza di programmi nazionali basati sui contenuti e non sui metodi dell’insegnamento, cosicché ogni insegnante poteva rielaborare, attualizzare, adattare tali contenuti alle esigenze e alla preparazione dei propri studenti – in nome di un’uniformità metodologica basata su un’imparaticcia, burocratica «didattica per competenze» e sull’assunzione acritica di mode didattiche culturalmente scadenti e uniformanti, nonché sul valore salvifico di “nuove tecnologie” comunque utilizzate, non più utili strumenti di cui servirsi quando occorrono ma elevate – con un clamoroso scambio mezzi-fini – a contenuto stesso della didattica.

Il Pof, ora Ptof, a sua volta, trasforma gli istituti in “progettifici” che hanno al centro non il valore culturale ed educativo delle singole discipline – non a caso svalutate e snaturate in una confusa idea di interdisciplinarietà – ma progetti che dovrebbero rendere l’istituto appetibile per un’“utenza” di potenziali clienti (gli studenti, in quest’ottica, non sono più persone da far crescere e da educare nella loro dimensione integralmente umana, ma utenti, con le famiglie che diventano clienti da accontentare). In vista della realizzazione del Ptof, gli insegnanti vengono chiamati a svolgere principalmente mansioni impiegatizie, a dedicarsi prioritariamente non alla rielaborazione di contenuti culturali, cioè all’insegnamento, ma alle mansioni burocratiche connesse alla gestione degli utenti (va da sé che questo snaturamento del ruolo dell’insegnante rende superflua qualunque seria riflessione sulle modalità del reclutamento, che dovrebbe essere volto a far entrare in classe persone dalla solida preparazione, motivate e adeguate al delicatissimo compito di far crescere umanamente e culturalmente le nuove generazioni).

Nella logica dell’“autonomia”, la legge 107 del 2015 a sua volta ha rafforzato i poteri del Dirigente, introdotto un’alternanza scuola-lavoro che squalifica battaglie secolari per assicurare alle persone in crescita uno spazio formativo privo di incombenze lavorative e di preoccupazioni produttivistiche, e un “potenziamento” che ha spezzato il legame fondamentale tra insegnante e classe e rende l’insegnante un lavoratore generico utilizzabile per qualunque mansione.

Di recente poi, in occasione dell’emergenza pandemica considerata come un’“opportunità”, l’Associazione nazionale presidi (ora «Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola») ha lanciato due inquietanti documenti² che propongono un’ulteriore riforma della scuola – che chiuderebbe il cerchio delle riforme precedenti –, incentrata sull’idea di attribuire un potere pressoché assoluto alla figura del Dirigente-manager attorniato da un “middle management” che ne trasmetta e ne realizzi le volontà; rispetto a tale figura tutti gli altri attori della scuola diventerebbero

dei meri esecutori: nelle proposte ANP si chiede infatti di svuotare dei poteri decisionali gli organi collegiali della scuola – istituiti dai Decreti delegati del 1974 – e di attribuire ai dirigenti la facoltà di scegliere gli insegnanti (la «chiamata diretta» già prevista dalla legge 107). In questo modo verrebbe portata a compimento la trasformazione di quello che era il Preside, chiamato ad armonizzare professionalità, saperi e sensibilità diverse all'interno dell'istituzione scolastica, in un dirigente d'azienda che avrebbe l'ultima parola sui contenuti, sui metodi e sugli strumenti della didattica, in palese contrasto con il principio costituzionale della libertà d'insegnamento – l'articolo 33 della Costituzione, «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento», posto dai padri costituenti a tutela della pluralità della cultura in funzione antitotalitaria – e con quella che dovrebbe essere la dimensione nazionale del nostro sistema educativo.

Il ministro dell'Istruzione del governo Draghi, Patrizio Bianchi, è stato a sua volta il sostenitore di una versione integrale dell'"autonomia": nel suo ultimo libro³ ne imputava i fallimenti non alla clamorosa inadeguatezza dell'aziendalismo applicato alla scuola, ma a una sua applicazione non ancora totale. Sostenitore anche della necessità di andare oltre il Novecento "fordista" nella scuola – rinunciare cioè, secondo i dettami della fluidità neoliberista, allo spazio stabile della classe, alle relazioni stabili che si costruiscono col tempo, alla trasmissione e all'elaborazione di conoscenze, pensiero e contenuti culturali attraverso le discipline – Bianchi nel suo libro parlava di scuola quasi esclusivamente in termini di "capitale umano" per rilanciare la "crescita economica", di "competenze" per l'inserimento nel mondo del lavoro, senza considerare la differenza che c'è tra scuola e formazione professionale.

Più in concreto, il governo Draghi ha istituito con il decreto 36, ora legge 79, la sedicente «Scuola di alta formazione»⁴, che dovrebbe avere un ruolo cruciale nel reclutamento e nella formazione in servizio degli insegnanti: gestita dai vertici dei discussi Invalsi e Indire, oltre che dai presidi delle facoltà di pedagogia, individua ambiti di formazione degli insegnanti come «progettazione-partecipazione a bandi nazionali ed europei», «governance della scuola: teoria e pratica», «leadership educativa», «staff e figure di sistema: formazione tecnico metodologica, socio-relazionale, strategica», «continuità e strategie di orientamento formativo e lavorativo», «potenziamento delle competenze in ordine alla valutazione degli alunni», «profili applicativi del sistema nazionale di valutazione delle istituzioni scolastiche», «tecniche della didattica digitale». Come si vede, ancora una volta un'idea impiegatizia, burocratica e aziendalistica della figura dell'insegnante e dell'istruzione pubblica, in coerenza con la quale è stato formulato anche il cosiddetto "Piano nazionale di ripresa e resilienza" per la scuola, con enormi stanziamenti di fondi per una innovazione didattica basata sulla digitalizzazione e assunta acriticamente come positiva in sé⁵. In realtà questa "innovazione" consiste soprattutto nell'aprire le porte della scuola alle grandi aziende del digitale, pronte a offrire alle scuole «ambienti di apprendimento innovativi» e pacchetti didattici preconfezionati, e ai privati erogatori di «formazione», destinata a sostituire un'approfondita preparazione culturale degli insegnanti.

L'attuale governo della premier Giorgia Meloni ha confermato le linee guida del Pnrr, e sta portando avanti un progetto di «autonomia differenziata» che sancirebbe la fine del sistema di istruzione pubblica nazionale. A ciò si aggiunge l'introduzione di due figure come il docente-tutor e del docente-orientatore, destinati a introdurre frammentazione nella classe docente e nella coerenza dei percorsi didattici, in cambio di una presunta "personalizzazione degli apprendimenti" che potrebbe essere realizzata solo attraverso seri investimenti per la riduzione del numero di studenti per classe e l'eliminazione del fenomeno delle «classi pollaio», creato dalla "riforma Gelmini" nel 2008.

Rispetto al percorso qui appena tratteggiato, e che verrà approfondito in alcuni articoli del Dossier, si sono levate nei decenni diverse voci critiche, in gran parte inascoltate dai decisori politici. A partire

dal libro quasi pionieristico di Lucio Russo⁶, scritto a ridosso della “riforma Berlinguer”, sono state molte le ricostruzioni che hanno messo in luce la dannosità, l’improvvisazione, il carattere poco congruente alla natura e alle finalità dell’istruzione pubblica delle cosiddette riforme che si sono susseguite a partire dal 1997.

Vale la pena segnalare ad esempio i libri dedicati alla scuola da Giulio Ferroni, *La scuola sospesa, La scuola impossibile, Una scuola per il futuro*⁷, acute analisi rispettivamente delle premesse ideologiche della riforma Berlinguer, della legge 107 (la cosiddetta “Buona scuola”), della scuola post-pandemia e le mistificazioni della scuola-azienda e sul valore salvifico del digitale. Nell’ultimo libro, a p. 116, si legge ad esempio:

L’insistenza sul capitale umano si intreccia strettamente con quella sulla didattica digitale, considerata ormai determinante anche nel caso di una scuola finalmente in presenza: sempre più diffusi, e ben recepiti a livello ministeriale, appaiono i propositi di imporre ben definite metodologie didattiche, con un uso delle tecnologie non libero e avventurosamente creativo, ma rispondente a parametri che permettano di dare spazio alle competenze utili alla formazione del capitale umano, di anime destinate al capitale. Ed è ovvio che tali metodologie finirebbero per agire sullo spessore ideologico e sull’orizzonte critico delle diverse discipline, sulla loro articolazione: entrando nel cuore stesso del lavoro dei docenti, agirebbero direttamente sulla loro residua autonomia culturale e disciplinare.

Molto attuale anche il libro di Mauro Boarelli sull’ideologia neoliberista, dal titolo *Contro l’ideologia del merito*, che tende a far passare come processo neutrale lo smantellamento dell’istruzione pubblica e a travestire da «autonomia» di stampo progressista quella che è in realtà un’aziendalizzazione della scuola:

Ecco, quindi, un altro esempio di falsificazione del linguaggio, di cui troviamo un’applicazione nel concetto di ‘autonomia scolastica’ introdotto nell’ordinamento giuridico italiano nel 1997: in realtà gli istituti scolastici non gestiscono in autonomia quasi nulla, però sono incoraggiati a competere sul ‘mercato’ [...]. I controlli e gli apparati burocratici costruiti intorno alle nuove organizzazioni ‘autonome’ costituiscono, in realtà, nuove forme di centralizzazione⁸.

Da segnalare, tra i tanti possibili, anche il libro di Anna Angelucci e Giuseppe Aragno, dal titolo *Le mani sulla scuola*⁹. Un tentativo di proporre un’idea sensata, sostanziale e coerente di scuola, che liberi l’istruzione pubblica dalla retorica astratta delle «riforme», è costituito dal *Manifesto per la nuova scuola*¹⁰, elaborato dal gruppo «La nostra scuola» (di cui fanno parte quasi tutti gli autori del Dossier che segue) e sottoscritto da alcuni tra i maggiori intellettuali del nostro Paese.

Nel dibattito pedagogico e storico internazionale sulla scuola, certamente più libero dai condizionamenti della politica, fanno ben sperare le analisi molto approfondite di Biesta e di Laval-Vergne sull’ideologia economicistica sottesa ai luoghi comuni dell’“innovazione didattica” e pedagogica; così ad esempio Biesta:

l’apprendimento sembra essere al servizio di un’economia capitalista globale, che ha bisogno di forza lavoro flessibile e adattabile. In tale contesto, l’apprendimento è descritto come un atto adattivo, senza che ci si chieda a cosa ci si dovrebbe adattare e perché, prima di ‘decidere’ di farlo. La ‘libertà di apprendere’ dell’individuo [...] sparisce, così come è assente una concezione dell’apprendimento al servizio della de-

mocrazia [...]. L'apprendimento diventa un dovere al quale non ci si può sottrarre, il che conferisce una sfumatura ironica alla parola lifelong presente nell'espressione lifelong learning¹¹.

E Laval-Vergne: «Il neoliberismo scolastico ha fatto proprie le critiche alla pedagogia tradizionale sviluppando un'agenda 'alternativa' finalizzata alla formazione del capitale umano messo al servizio dell'economia della formazione»¹².

2. Una scuola manomessa

Il Dossier intende porre l'attenzione su alcuni punti cruciali della scuola come istituzione che ha il compito di istruire ed educare. Il Dossier affronta le trasformazioni in senso neoliberista che stanno modificando le finalità e i rapporti sociali all'interno dell'istituzione scolastica. È da un trentennio circa che il mondo scuola è sottoposto a riforme che non hanno avuto alcun disegno organico ma sono servite solo a manometterne la funzione principale, minarne le fondamenta, manipolare risorse, trarre profitti, travolgendo financo le modalità della didattica. Quest'ultima, di conseguenza, ha subito dapprima un grave contraccolpo, che ha fatto abbassare il livello qualitativo dell'istruzione media nel nostro Paese, e ora è stata avviata verso un orizzonte in cui la sua funzione, e quella dell'insegnamento, sarà demandata al coordinamento di un tutor d'aula che avrà il duplice compito di sovrintendere ai contenuti proposti dall'intelligenza artificiale e azzerare ogni conoscenza maturata dal rapporto grupppale in classe e dalla dimensione affettiva dell'insegnamento. Senza questa dimensione affettiva non c'è sapienza, né conoscenza profonda ed interiorizzata, ma solo un'elencazione erudita di concetti avulsi della realtà.

L'urgenza di oggi è quella di tagliare i costi di gestione in vista di una denatalità già in atto e risparmiare sul costo di lavoro per aumentare i profitti attraverso l'acquisto delle licenze di contenuti preconfezionati dalle grandi concentrazioni monopolistiche dell'editoria e del digitale. Il dialogo e la dimensione relazionale rischiano di non essere più riconosciuti come una pratica maieutica fondamentale per il «parto della conoscenza».

Pensiamo, quindi, che il lavoro dell'insegnante assomigli, come scriveva Pier Paolo Pasolini, a quello della massaia, bisogna ogni mattina ricominciare da capo:

La materia, il concreto sfuggono da tutte le parti, sono un continuo miraggio che dà illusioni di perfezione. Lascio la sera i ragazzi in piena fase di ordine e volontà di sapere – partecipi, infervorati – e li trovo il giorno dopo ricaduti nella freddezza e nell'indifferenza¹³.

Per fare studiare i ragazzi volentieri, entusiasmarli, occorre ben altro che adottare un metodo più *moderno* o ambienti immersivi tecnologici. Bisogna tener conto in concreto delle contraddizioni, dell'irrazionale e del vivente che è in tutti noi. E in effetti, quante volte non si è accettato di dialogare con la vitalità che è, per sua logica, sgrammaticata? Per incrociare il vitale – mai puro, del resto, ma sempre già *contagiato* dal tratto sociale e culturale – di entrambi gli attori del processo educativo e formativo, insegnante/alunno, occorra lavorare alla relazione e ai suoi mediatori, contesti, strumenti, linguaggi, al corpo come energia somatica e cognitiva, oggi ostaggio della *macchina*. E, forse, ci sarebbe anche bisogno di spazi aperti, in classi aperte al lavoro di tutorato reciproco tra alunni (i cui saperi – anche ingenui – hanno spesso valenza euristica) con orari in cui gli alunni possano scegliere attività labora-

toriali, secondo le loro inclinazioni e in una modalità di frequenza che esalti il principio di autonomia e di responsabilità al centro dell'agire, non dettata soltanto dalla rigidità della norma esterna che stabilisce orari e la quantità di ore; autonomia che contribuisca a scongiurare il rischio del disinteresse verso ciò che la scuola offre.

La scuola in Italia, oltre a far fronte a una crisi di impoverimento strutturale, è in una profonda crisi organizzativa, didattica, ed educativa. Tutto quel poco che esiste, dall'organizzazione orario/didattico all'edilizia, è concepito in funzione non dei bisogni reali degli alunni, ai quali non si presta quasi alcuna attenzione. Gli alunni oggi sono costretti a stare in aule di venticinque/trenta unità, rinchiusi e costipati in edifici che appaiano sempre più come delle prigioni o ospedali, dalle 7.45 fino alle 14.00 (in certe scuole si arrivano a fare le settime ore); nel frattempo, sono stati progressivamente aboliti gli spazi laboratoriali, le attrezzature, le ore di sperimentazione (che ora qualcuno vorrebbe sostituire "distopicamente" con la realtà virtuale), mentre l'attività didattica ruota attorno a una conoscenza frammentata, dispersa in una miriade di progetti e spesso poco significativa. I più penalizzati sono stati gli istituti tecnici e professionali svuotati del tutto dell'esperienza formativa e laboratoriale che li aveva, fin dalla loro sperimentazione, accompagnati. I licei hanno ampliato la loro offerta in funzione del superamento dei test di ingresso alla università disperdendo gli autentici nuclei disciplinari.

Nel frattempo nel nord Europa, nelle Fiandre, nei lander tedeschi e persino nelle lontane steppe asiatiche si recuperano le conoscenze teoriche e quelle derivanti dall'osservazione dell'esperienze e del lavoro di gruppo, e la scuola è davvero al servizio dell'alunno, con orari compatibili ai ritmi di apprendimento degli adolescenti. Gli studi di neuroscienze sull'apprendimento ci dicono che gli alunni non superano le quattro ore di soglia dell'attenzione e della concentrazione utili per l'elaborazione dei contenuti, tutto il resto viene disperso. Perché la «memoria di lavoro non va sopra stimolata»¹⁴.

Non si va a scuola come in fabbrica o in un qualunque ufficio pubblico. I ragazzi devono poter arrivare a scuola anche di mattina presto ma essere da subito liberi di socializzare con tutti i componenti della scuola in spazi pensati a questa finalità, e poi iniziare con le lezioni scandite dai ritmi concentrati e da pause, anche lunghe, che devono far parte del processo evolutivo e di apprendimento di un giovane, che non deve abituarsi ai ritmi lavorativi e a stare otto ore come in una catena di montaggio e di stoccaggio in un qualche magazzino di Amazon. Perché oltre alle lezioni del docente ci devono essere le riflessioni, le pause, le esperienze, lo svago, la socialità intesa anche come ore studio e come esercizio fisico. La scuola deve essere "lunga", un luogo dove «fermarsi e formarsi». E invece durante la mattina si passa da una disciplina all'altra, per sette ore spesso soltanto teoriche, senza soluzione di continuità. Siamo riusciti, nel tempo, a operare una costante manomissione del pensiero e della vita scolastica, con una sequenza di progettazioni che servono a trasfigurare la scuola italiana, a monetizzarne le ore e a renderla sempre più simile a un magazzino di lavoro. Del resto, tale processo è continuato togliendo ore studio e introducendo la cosiddetta alternanza scuola/lavoro. Per tale motivo è oggi necessaria una riflessione che aiuti a superare il modello dell'«ubbidienza» ai modelli sociali e pedagogici dominanti e calati dall'alto – si veda tutta la retorica aziendalistica delle «competenze» – che ha sortito gli effetti di implementare «una scuola spazzatura», un ricettacolo di tutto ciò che viene prodotto nella società - qualunque problema sociale è prima o poi gettato nel cestino che sono le scuole – dove spesso le tematiche sociali, senza essere agganciate a un solido nucleo concettuale, si riducono a una sorta di rappresentazione confusa, approssimativa, banalizzante della realtà. La cosiddetta scuola dell'«autonomia» è diventata quella che garantisce il potere di imporre dall'alto qualunque progetto funzionale al sistema burocratico, e non si preoccupa del diritto degli studenti a imparare contenuti e conoscenze e a sperimentare la propria autonomia.

La scuola deve ritornare invece a essere un luogo di accrescimento e di confronto continuo, che gli alunni possono e devono poter sentirsi liberi di frequentare non perché costretti da rigide norme e in tempi scanditi da progetti, la maggior parte dei quali inutili, ma perché comprendono che solo a scuola possono vivere, e fruire in modo alternato, l'ascolto, il dialogo, lo studio, la riflessione, la sperimentazione di sé e la più ampia forma di socializzazione come risorsa fondamentale. La scuola è qualcosa di più che una istituzione governata da dirigenti e docenti. È prima di tutto una forma di vita associata e comunicata, di relazione sociale e affettiva. Oggi si discute tanto del ruolo del docente tutor e dei piani formativi. Viceversa noi pensiamo che sia indispensabile che il docente rimanga la figura del depositario della conoscenza e che il dialogo non si dissolva nella ricerca ossessiva di una metodologia. Il dialogo non è una metodologia bensì un atteggiamento che riguarda il riconoscimento, l'importante costruzione dell'identità individuale. Solo nella relazione ci identifichiamo. Gli studenti condividono molte "emozioni", "posture", "desideri", "silenzi". Che funzione svolge il dialogo in classe? Restituisce contenuto a questo ventaglio emozionale, a questo patrimonio ineso della società, abolendo quel senso falso di distanza, di paura del contagio che ha ossessionato gli avvenimenti degli ultimi tre anni di pandemia. Un dialogo incessante, che non si riduce a una collaborazione amichevole tra docente e alunno, ma che coinvolge la sfera emotiva di entrambi in uno scambio reciproco tra chi insegna e chi impara. Insegnare quindi il valore della prossimità, il valore dello stare insieme, gruppale, in un luogo dove il lavoro dell'insegnante si rispecchia in ciò che gli studenti vivono, imparano e diventano, individualmente e come comunità. Non esistono separazioni tra affettivo e cognitivo, sociale e politico. I conflitti, quando emergono, non devono essere derubricati come inefficienza dell'istituzione scolastica, insorgenza della devianza o cattiva educazione degli attori, ma devono costituire occasioni di cambiamento individuale e dei gruppi classe¹⁵. La scuola deve ritrovare il dialogo come esercizio interno, ed essere caratterizzata dal fatto che l'insegnante sappia assumere nei confronti degli studenti un atteggiamento di ascolto e attenzione a cogliere i loro bisogni, i loro interessi, e a farli emergere perché solo in questo modo, nella relazione, ci avverte Giuseppe Raniolo in uno dei contributi, si esercita la funzione di trasmettere conoscenza, che si fa viva, e rimane un oggetto interiorizzato: portare la scuola con sé anche quando si è usciti dal ciclo scolastico.

Il Dossier si compone di sei saggi. Nel primo la docente Lucia Capuana illustra le riforme scolastiche degli ultimi trent'anni, mostrando i risvolti e gli effetti delle varie riforme scolastiche. La sua premessa è fondamentale perché afferma, con una notevole capacità interpretativa, come per capire la scuola dell'oggi sia necessario fare un passo indietro fino ai cosiddetti Decreti Delegati degli anni Settanta. L'autrice traccia in questo modo una periodizzazione e sottolinea come la svolta politica epocale *neoliberalista* in tema di istruzione prenda corpo nel 1989, un anno significativo nella storia globale, che ha sortito l'effetto di avviare la scuola in una direzione ben diversa, si direbbe quasi opposta, rispetto all'afflato politico presente nei decreti delegati degli anni Settanta.

Il secondo saggio è scritto dall'insegnante Luca Malgioglio e dallo psicoterapeuta/psicoanalista Alessandro Zammarelli, che partendo dalla riflessione dell'opera di Gert Biesta, pedagogista e docente di Public Education presso la Maynooth University (Irlanda) e in Educational Theory ad Pedagogy presso l'Università di Edimburgo, mostrano come l'opposizione fra «lezione» ed «esperienza», così come quella tra «tradizionale» e «innovativo», riferita all'insegnamento, sia ormai conformistica, astratta e stantia. «La critica all'insegnamento "tradizionale" sembra avere poco mordente, perché anche laddove gli insegnanti parlino e gli studenti ascoltino in silenzio, in realtà questi ultimi stanno comunque compiendo numerose azioni»¹⁶. L'approccio per «competenze», al contrario, dà per scontata la realtà e impedisce qualunque scoperta, visto che non si propone di sottoporla a una lettura critica e tanto

meno di cambiarla. A questo punto vi è da chiedersi quale in reale dei due approcci sia realmente conservatore, tenendo conto del fatto che l'insegnamento deve essere concepito come un modo per innescare negli studenti la possibilità di sperimentarsi come soggetti. Viene alla mente un altro fondamentale testo sulla dimensione umana dell'apprendere dall'esperienza, di Wilfred R. Bion¹⁷ sulla necessità della pensabilità dell'esperienza (ossia la funzione del pensiero): «Credo sia possibile dare qualche idea del mondo che si dischiude, nel momento in cui cerchiamo di comprendere il nostro comprendere». Riscoprire l'insegnamento potrebbe porsi dunque idealmente nel punto di incontro fra esperienza e pensabilità, senza fallire obiettivi e finalità educative.

Il terzo contributo è di Renata Puleo, già insegnante, e già dirigente scolastico, che, grazie alla sua esperienza nel collettivo di «Priorità alla Scuola» (PaS), in particolare con il «Tavolo Pedagogia e Didattica», affronta in chiave diacronica i grandi temi dell'istruzione a partire dall'esperienza della piena crisi pandemica. Nel saggio, che è in realtà il resoconto di un dialogo a più voci, l'autrice con acume ha inteso esplorare la dimensione dei valori educativo-pedagogici e quelli degli strumenti e dei mezzi della didattica. Alla fine ci si ritrova in una sorta di tavola rotonda, in una fluidità di pensieri in cui si è voluto chiedere a un gruppo di insegnanti di ragionare sulle criticità della scuola a partire da quello che alunni, famiglie e docenti hanno vissuto nelle molteplici esperienze didattiche e tenendo sempre in mente il faticoso percorso di inclusione scolastica di tante generazioni. La valutazione, l'errore, il disordine fanno parte della faticosa pratica dell'insegnamento. Ma prima di tutto la scuola è un luogo disinteressato, non appropriabile, un "inutile" *scholé*. Un vasto lavoro di educazione sentimentale, prima che specialistica, pedagogica, didattica, un'educazione alle affezioni reciproche, mediante le quali stiamo al mondo.

Il quarto contributo è del docente Giovanni Carosotti, che intende riflettere sugli interventi del Pnrr che vorrebbero prefigurare la Scuola del futuro ma che in realtà sono fondati su progetti datati e per nulla democratici. Si indagano così le origini del Pnrr, i cui contenuti previsti per la scuola vorrebbero presentarsi nel segno dell'innovazione, grazie a un notevole investimento nella tecnologia digitale. In realtà, se si ripercorrono da questo particolare punto di vista le vicende decennali della riforma scolastica, la vera finalità risulta quella, concepita già negli anni Novanta, a proposito della svolta neoliberista, di proseguire lo smantellamento in corso della scuola pubblica, attraverso un processo di privatizzazione nei confronti degli studenti e di disciplinamento degli insegnanti. La "digitalizzazione integrale", allora, diventa l'utile strumento per coprire tali intenzioni con una argomentazione ideologica e solo apparentemente progressista. C'è da chiedersi quanto sia rimasto dall'esperienza di John Dewey¹⁸ quando sosteneva che la democrazia «è qualcosa di più che una forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza comunicata». Oggi sarebbe auspicabile recuperare il segno pratico di una didattica incentrata sul motto: «Nessuno deve restare indietro nel processo educativo», che non viene garantito né dal Pnrr né è stato garantito dalle riforme degli ultimi trent'anni, a fronte di una società lacerata dalle contraddizioni dei modelli sociali dominanti che sembrano abolire la stessa "società", come sostiene Alain Touraine¹⁹ e a comportamenti sociali che sembrano abbiano rifiutato quel dialogo che è alla base di un impegno di democrazia²⁰.

Il quinto saggio è scritto dal docente e saggista Davide Viero, il quale parte dalla considerazione che da qualche decennio la scuola è subissata da innumerevoli ed apparentemente isolati cambiamenti che, se indagati in modo approfondito, evidenziano un complessivo mutamento di finalità della scuola stessa. È il caso della battaglia contro il voto che, se a livello accademico è ancora un tema agli albori e al momento strisciante, su altri canali frequentati da insegnanti, come pagine *social* e riviste *online*, imperversa come nuova verità propugnata da taluni pedagogisti. Secondo i suoi detrattori, il

voto andrebbe abolito: da un lato perché strumento autoritario in mano ai docenti, dall'altro perché gli studenti, secondo tale interpretazione, studierebbero solo per il voto e non per se stessi²¹. Tale approccio vorrebbe sostituire il voto con una descrizione della *performance*. Questo saggio tenta di andare al di là della superficie della odierna tendenza pedagogica ed analizzare come la volontà di togliere il voto sia un tassello, unito ad innumerevoli altri, funzionale a depotenziare il potere trasformativo e liberante della scuola, che si pone al servizio dello status quo e trasforma i suoi studenti in zelanti operatori in tal senso.

Chiude il saggio il contributo dell'insegnante Francesco di Bartolo con una intervista allo psicoterapeuta Giuseppe Raniolo sulle trasformazioni della tecnologia nella vita quotidiana e sull'uso o abuso di quest'ultima nella scuola. La tecnologia informatica è una rivoluzione della mente, del modo di pensare e di relazionarsi, e si è diffusa, come un virus, molto rapidamente in ogni settore, ambito e attività umana. La dimensione digitale è ormai una necessità e il mondo della scuola non ne è escluso e deve quindi necessariamente trovare il modo di riflettere per sfruttarne ogni vantaggio. Il facile accesso alla tecnologia dell'informazione e la comunicazione digitale hanno cambiato anche la velocità e il metodo di apprendimento; gli alunni di oggi, chiamati anche nativi digitali, ancor prima di iniziare la scuola hanno già grande esperienza con queste nuove tecnologie e questo ha cambiato notevolmente il loro modo di apprendere e di relazionarsi. Raniolo ci dice che non si può tornare indietro, l'alfabetizzazione digitale è fondamentale per approcciarsi al mondo in cui viviamo. Quindi la scuola ha il compito di far comprendere il mondo digitale e i nuovi contesti per aiutare gli studenti ad utilizzare al meglio la tecnologia in ogni ambito della vita di domani. Ma il discorso diventa controverso nel momento in cui si rimanda al mito platonico di Theuth in cui la conoscenza e la sapienza non coinciderebbero. Interrogare lo strumento creato dalla odierna scienza informatica come fosse un oracolo rischierebbe di ingenerare «oblio nelle anime di chi lo imparerà: essi cesseranno di esercitarsi la memoria perché fidandosi dello [strumento, ndr] richiameranno le cose alla mente non più dall'interno di se stessi, ma dal di fuori, attraverso segni estranei»²². Alla fine la tecnologia non renderebbe la scuola un luogo in cui sarebbe una sofferenza discorrere, e ci troveremmo di fronte alunni «imbottiti di opinioni invece che sapienti»? Le risposte sono complesse, al momento una autentica conoscenza ci proviene dall'incontro con l'altro. La tecnologia informatica non è in grado di produrre questo incontro, o non lo è ancora. Anche se, conclude Raniolo «non possiamo escludere che in futuro sia in grado di riprodurre un ambiente capace di simulare una vera forma di interlocuzione».

Note

¹ <https://www.qualcosadisinistra.it/2011/06/16/piero-calamandrei-discorso-a-difesa-della-scuola-pubblica/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

² <https://www.anp.it/le-proposte-anp-per-la-riapertura-delle-scuole-a-settembre/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

https://www.anp.it/wp-content/uploads/2022/09/ANP_LA-SCUOLA-CHE-VOGLIAMO_SETTEMBRE-2022.pdf, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

Per una critica dettagliata al secondo documento, cfr. <https://nostrascuola.blog/2022/09/20/la-scuola-che-vogliamo/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

³ Patrizio Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2020.

⁴ <https://www.roars.it/un-altro-carrozone-della-scuola-che-taglia-quei-pochi-fondi-ai-docenti/>, ultima consultazione:

ne: 20 aprile 2023. <https://www.vipiu.it/leggi/riforma-scuola-bianchi-alta-formazione-privati/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

⁵ <https://www.roars.it/il-piano-scuola-4-0-la-digitalizzazione-forzata-del-pnrr-parte-i/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023. <https://www.roars.it/il-piano-scuola-4-0-disciplinamento-digitale-e-fine-della-liberta-di-insegnamento-parte-ii/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

⁶ Lucio Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Milano, Feltrinelli, 1998.

⁷ Giulio Ferroni, *La scuola sospesa*, Torino, Einaudi, 1997; *La scuola impossibile*, Roma, Salerno editrice, 2015; *Una scuola per il futuro*, Milano, La nave di Teseo, 2021.

⁸ Mauro Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019, p. 67.

⁹ Anna Angelucci e Giuseppe Aragno, *Le mani sulla scuola. La crisi della libertà di insegnare e di imparare*, Roma, Castelvecchi, 2020.

¹⁰ <https://nostrascuola.blog/2021/03/20/manifesto-per-la-nuova-scuola/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

¹¹ Gert J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Cortina, 2022, p. 43.

¹² Christian Laval, Francis Vergne, *Educazione democratica*, Aprilia, Novalogos, 2022, p. 156.

¹³ Pier Paolo Pasolini, *Romans*, Milano, Guanda, 1994.

¹⁴ Nicholas Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.

¹⁵ Kurt Lewin, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Milano, Franco Angeli, 1972; Moacir Guidotti, Paul Freire, Sergio Guimares, *Pedagogia. Dialogo e conflitto*, Torino, Sei, 1995.

¹⁶ Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, cit.

¹⁷ Wilfred R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 2019.

¹⁸ John Dewey, *Democrazia e educazione*, Venezia, La Nuova Italia, 1961.

¹⁹ Alain Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Milano, Il Saggiatore, 2008.

²⁰ Wolfgang Brezinka, *L'educazione in una società disorientata*, Roma, Armando editore, 2000.

²¹ Si veda ad esempio Cristiano Corsini, *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, Franco Angeli, 2023.

²² Platone, *Fedro*, Milano, Bruno Mondadori, 2005, 274 c-276 a.



LE RIFORME DEGLI ULTIMI TRENT'ANNI

The reforms of the last 30 years

Lucia R. Capuana

Doi: 10.30682/clionet2307o

Abstract

Fare una sintesi delle riforme scolastiche degli ultimi decenni non è un'operazione semplice perché non è affatto vero che il sistema di istruzione è affetto da immobilismo, al contrario esso è stato quasi ossessivamente oggetto di cambiamenti continui e senza che ogni novità introdotta fosse mai accompagnata davvero da una seria riflessione riguardo alle precedenti; piuttosto, come se ogni nuovo ministro avesse bisogno di lasciare il proprio segno sulla scuola. In questa sede si tenta di dare organicità ad una serie di riforme tra le più rilevanti al fine di poter avere un quadro complessivo abbastanza completo per avviare una discussione mediamente consapevole sui risultati finora prodotti.

Making a synthesis of the educational reforms of the last few decades is not a simple operation because it is not at all true that the education system is affected by stagnation, on the contrary it has been almost obsessively subject to continuous changes and without any innovation introduced ever being accompanied really from a serious reflection on the previous ones; rather, as if each new minister needs to make his or her mark on the school. Here an attempt is made to give a cohesiveness to a series of the most relevant reforms in order to be able to have a sufficiently complete overall picture to start an averagely aware discussion on the results produced so far.

Keywords: riforma, educazione, scuola pubblica, sistema scolastico.

Reform, education, public school, school system.

Lucia R. Capuana, docente di Lingua inglese nella scuola secondaria di secondo grado, attualmente in servizio presso un liceo linguistico in Veneto. Ha scritto un saggio sulla scuola dal titolo *Trent'anni di riforme neolibériste contro la scuola pubblica*. Ha promosso, nel 2017, insieme ad altri colleghi l'appello per la scuola pubblica; è inoltre tra i promotori e primi firmatari del «Manifesto per la nuova scuola». Si occupa di politica scolastica da anni scrivendo e denunciandone la svolta neolibérista sul suo blog: www.lrcapuana.com.

Lucia R. Capuana, *English teacher in secondary school, currently working at a linguistic high school in Veneto. She has written an essay on schooling entitled Trent'anni di riforme neolibériste contro la scuola pubblica. In 2017, together with other colleagues, she promoted the appeal for the public school; she is also among the promoters and first signatories of the "Manifesto per la nuova scuola". She has been involved in school politics for years, writing and denouncing the neoliberal turn on her blog: www.lrcapuana.com.*

In apertura: aula scolastica (da Wikimedia Commons, <https://commons.wikimedia.org>).

1. La scuola degli anni Novanta e l'autonomia scolastica. Il Dlgs. n. 29/1993. I docenti della scuola perdono la titolarità

È nell'ottica di questa smania innovativa che verrà svolto questo lavoro analizzando quelle che sembrano di maggior rilievo in quanto hanno impresso effetti e conseguenze più incisive sia riguardo alla foga di razionalizzazione della spesa pubblica, o almeno è con questo spirito che viene propagandata al grande pubblico sia riguardo alla volontà di innovazione didattica rispondente alle esigenze delle nuove generazioni, come è stata pubblicizzata a più riprese.

La svolta politica epocale in tema di istruzione inizia a prendere corpo nei primi anni Novanta avviando una direzione quasi opposta, all'afflato di democratizzazione infuso con i decreti delegati degli anni Settanta.

Fondamentale per comprendere l'impatto e la trasformazione implicita è indubbiamente il Dlgs. n. 29/1993¹ attraverso cui il rapporto di lavoro dei docenti delle scuole con lo Stato cambia radicalmente, da una disciplina di diritto pubblico si passa ad una di natura privatistica; allo stesso modo viene modificato anche il loro stato giuridico, infatti è oramai improprio parlare di immissioni in ruolo in quanto il ruolo ordinario è stato trasformato in contratto a tempo indeterminato per i docenti delle scuole, mentre invece, ad esempio, lo stesso non è accaduto per i docenti universitari, né per magistrati o per le forze armate, per i quali il ruolo rimane così come non è cambiato il loro stato giuridico. Questa modifica ha avuto un impatto notevole dal punto di vista economico, realizzando paradossalmente una scala mobile a rovescio agganciando la retribuzione dei docenti della scuola al tasso d'inflazione programmato e conseguentemente abbassando i livelli stipendiali, un bel risparmio per lo Stato. Inoltre, per i docenti della scuola, a differenza degli altri funzionari citati prima, è stato abolito lo scatto di anzianità che indicava anche uno scatto stipendiale biennale che ora invece avviene ogni sei anni; ma non è tutto perché questo provvedimento è stato il primo importante tassello che ha introdotto anche altri aspetti inediti nella tradizione della scuola, ossia un rapporto sempre più gerarchico tra docenti e dirigenti scolastici e una competizione interna tra i vari docenti che si affannano ad effettuare attività aggiuntive per arrotondare e la cui assegnazione è, nei fatti, di esclusiva competenza dei dirigenti.

Da quel momento la strada per l'autonomia scolastica è spianata e non incontra alcun ostacolo perché rientra in un preciso disegno politico molto più ampio che spinge, innanzitutto, verso una progressiva privatizzazione di tutte le istituzioni statali e passa per un decentramento amministrativo sempre più incisivo a favore delle regioni, specie quelle che rivendicano ancora oggi maggiore efficienza ed efficacia e, in terzo luogo, in direzione di un'idea di istruzione sempre più prona a soddisfare le esigenze dell'industria che convenientemente smette di fare formazione e innovazione interna².

Similmente dirompente fu il provvedimento con cui si attribuisce personalità giuridica a tutte le scuole – non solo, quindi, agli istituti tecnici e professionali – assegnando autonomia amministrativa e di bilancio nella gestione economico-finanziaria con relativa responsabilità contabile³ che, andando ad innestarsi con le successive leggi Bassanini, avvierà il processo autonomistico che determina l'aziendalizzazione della scuola.

Dunque, da una precedente stagione progressista caratterizzata, come afferma Massimo Baldacci, da un unico cambiamento concreto, ovvero la riforma della scuola media unica nel 1962⁴, si passa ad un periodo che si potrebbe definire di controriforma.

Infatti, l'azione di condizionamento politico che prende il via dopo il 1989 è permeato dalla paziente perseveranza delle lobby industriali quali l'Ert in Europa condotta parimenti e con grande abilità dal

suo omologo italiano, ovvero l'associazione no-profit Trelle al cui interno troviamo anche un'altra associazione no-profit molto attiva per ciò che concerne l'istruzione italiana, la Fondazione Agnelli, che di fatto ha come scopo la realizzazione della scuola neoliberista e, sempre Baldacci sottolinea, che anche le relazioni sociali devono conformarsi alla competizione globale e tra i nuovi concetti introdotti con termini scelti con cura c'è quello di «capitale umano» che, Baldacci spiega, è l'insieme di conoscenze e competenze utilizzabili nel processo produttivo tecnologicamente avanzato.

Pertanto l'individuo imprenditore deve essere egli stesso il «capitale umano» capace di sviluppare le competenze funzionali al processo produttivo, e la scuola deve diventare fabbrica di capitale umano secondo il principio funzionalista e produrre nuovi produttori ben attrezzati alla concorrenza⁵ la scuola allora diventa, altresì, la principale agenzia attraverso cui realizzare questo progetto ambizioso, perché, secondo la visione neoliberista, è assolutamente necessario educare precocemente alla competizione sin dall'infanzia e per far sì che si possa ben introiettare il principio della concorrenza tra pari si introduce l'idea della meritocrazia che incoraggia la pratica delle differenze tra chi merita e non merita il successo. La scuola deve diventare palestra di competizione realizzando un sistema a cascata per cui gli istituti devono competere tra loro per conquistare e attirare iscritti, i docenti saranno in competizione tra loro e, a loro volta, spingeranno alla competizione i loro studenti realizzando pienamente la spinta competitiva necessaria alla produzione di capitale umano e quindi dell'individuo imprenditore di se stesso generando così massima efficienza⁶.

A questi fini dunque l'azione politica realizza la scuola-azienda che si rivelerà essere una trasformazione non solo strutturale, ma addirittura radicale del sistema di istruzione italiano, ovvero la realizzazione dell'autonomia scolastica⁷ varata nel 1997 da un governo di centro sinistra che accetta come ineludibile la cosiddetta terza via di Blair e scende a compromessi con il neoliberismo che il rapporto Delors nel 1996 sintetizza come «un compromesso tra solidarismo e competizione»⁸, ma che finisce per far sì che la seconda fagociti il primo perché, di fatto, la competizione è la preconditione per l'autonomia scolastica: un istituto deve togliere iscritti ad un'altra scuola per sopravvivere ed evitare il dimensionamento⁹.

È dunque su questa scia che si innesta la riforma dell'esame di Stato che introduce la terza prova scritta multidisciplinare, ma ancor più emblematica l'introduzione dei crediti scolastici nel secondo biennio e nell'ultimo anno della secondaria di secondo grado attribuito agli studenti dal Consiglio di Classe sulla base della media di profitto conseguito da ciascuno studente applicando una griglia di oscillazione disposta dal ministero¹⁰.

2. Autonomia scolastica. Legge Bassanini (1997). Competizione tra le scuole e la mistificazione delle parole

La concorrenza tra scuole è dunque un elemento essenziale per l'attuazione dell'autonomia scolastica e poggia su un pilastro portante, l'esistenza di ogni istituto è ancorato al numero di iscritti; lo scopo dichiarato per questo nuovo dispositivo di legge è la razionalizzazione della spesa il cui parametro principale adottato è esclusivamente quello numerico¹¹, infatti, una scuola potrà avere una dirigenza e servizi amministrativi propri solo se si raggiunge il numero di iscritti previsto per legge (tra i 500 e 900 studenti) tagliando i costi di gestione; in pratica più studenti sono iscritti in una scuola tanti di più i fondi che lo Stato gliene assegnerà¹², mentre se il numero di iscritti diminuisce quell'istituto sarà accorpato ad un altro con significative ripercussioni anche sul numero di cattedre e dunque sul personale docente, collaboratori scolastici e personale amministrativo (Ata). Ovviamente le scuole che

rischiano la chiusura o l'accorpamento, in gergo tecnico che rischiano il *dimensionamento* sono quelle dei centri urbani più piccoli, o le scuole di montagne e delle piccole isole già fortemente penalizzati e che possono contare solo sulla popolazione scolastica locale poiché il territorio su cui insistono gode di scarsissime opportunità di crescita culturale da offrire e quindi quasi nulle le possibilità di attirare iscritti da comuni vicini. Pertanto, seppur la scuola in moltissimi contesti del nostro paese rappresenta spesso l'unico presidio di legalità, l'unica presenza tangibile dello Stato anziché valorizzarla e potenziarla, in nome dell'efficienza dell'impiego di risorse pubbliche e del taglio di sprechi, esse vengono eliminate.

In questo quadro diventa ben chiaro che il numero di iscrizioni è un elemento imprescindibile per la sopravvivenza degli istituti scolastici e dunque la competizione tra scuole vitale. Questa costruzione ad incastro determina a sua volta una mutazione profonda nel rapporto tra studente e scuola. Infatti, lo studente diventa sempre più un cliente da soddisfare e la scuola ente erogatore di servizio e non più istituzione dello Stato. La scuola azienda diventa così realtà.

Perché la trasformazione sia completa mancano ancora due tessere importanti al mosaico ben ideato da Berlinguer. La prima di queste è l'introduzione del Pof (Progetto dell'Offerta Formativa), che dà concretezza all'autonomia scolastica. La seconda è la progressiva gerarchizzazione dei rapporti di lavoro interni alla scuola.

La scuola azienda per attirare iscritti deve differenziarsi dagli altri istituti e questo è ciò a cui serve il Pof¹³, offrire una proposta formativa allo studente-cliente che adesso sceglie la scuola che ritiene più vantaggiosa e non quella più adatta alle proprie aspirazioni. Scelta che non di rado avviene in modo inconsapevole per tanti motivi contingenti.

Appare dunque evidente che la scuola concepita nell'ultimo scorcio del secolo scorso e nei primi anni del nuovo millennio risponde con sorprendente e cieca obbedienza ai dettami delle lobby di industriali italiane ed europee. Una scuola che fabbrica capitale umano, forma dei produttori e il buon cittadino è il buon produttore pienamente conforme al sistema capitalista neoliberista e, per dirla ancora con Massimo Baldacci, questa scuola contraddice il principio secondo cui l'istruzione deve avere come fine la crescita dell'uomo che è fine a se stessa; dunque, l'uomo ne deve essere il fine e mai deve, invece, essere usato come mezzo¹⁴.

Se, dunque, l'offerta formativa è finalizzata soprattutto ad attirare iscritti; ne deriva che non è più l'indirizzo di studio con le sue specifiche discipline e la didattica a motivare gli studenti nella scelta della scuola da frequentare, con l'autonomia scolastica serve altro. È da questa inedita esigenza che derivano le proposte spesso alquanto fantasiose di attività integrative generalmente svolte durante gli orari pomeridiani e progettate con ansia di prestazione crescente che assale tanti docenti e che purtroppo non tiene quasi mai conto della realtà dei fatti.

Per avere un'idea di quali possano essere queste attività extra curriculari o integrative è sufficiente prenderne visione sui siti di ogni istituto. Tra quelle più gettonate anche dai genitori ci sono, ad esempio, le certificazioni linguistiche, i soggiorni di studio all'estero, laboratori di teatro, laboratori di scrittura creativa; le parole chiave che fanno accendere le lucette negli occhi di genitori e studenti, sono: innovazione, digitale e competenze.

Da non dimenticare, ovviamente, il prestigio dell'istituto dato dalla reputazione di cui gode sul territorio e dallo studente-tipo iscritto, ovvero a quale ambiente di provenienza appartiene; le cronache¹⁵ sono piene di istituti che pubblicizzano la loro peculiarità citando spesso il fatto che in quella scuola gli studenti provengono da un determinato *milieu*, che la presenza di stranieri e di studenti diversamente abili è molto contenuta e che si tratta di una scuola molto blasonata.

Ne consegue che l'orientamento proposto, dagli istituti della secondaria di secondo grado, non fa affatto gli interessi degli studenti che devono scegliere il loro futuro percorso di studi e non aiuta i genitori a guidare al meglio i propri figli in questa che è, a tutti gli effetti, una delle scelte più importanti che gli adolescenti sono chiamati a fare. Da essa, infatti, dipende la loro disposizione d'animo nell'affrontare le sfide successive, il grado di interesse che il percorso di studio scelto suscita in loro, la loro personale motivazione che è determinata da quell'interesse e da ciò che potranno o vorranno fare in seguito.

L'orientamento, dunque, si caratterizza come un sistema perverso perché contribuisce e avalla la segregazione di classe, infatti, un siffatto sistema ghettizza chi non ha la fortuna di essere nato nell'ambiente giusto, sia dal punto di vista geografico, sia da quello socioeconomico e culturale. Un siffatto sistema agevola una svolta privatistica della scuola pubblica perché consente a chi invece quella fortuna ce l'ha di potersi scegliere l'istituto «migliore» (secondo le classifiche stilate da *Eduscopio*)¹⁶ e frequentare anche la gente «giusta» per continuare a tessere le «giuste» relazioni, esattamente come avviene nella rete delle *Whittle School*¹⁷ partita di recente negli Usa, dove la frequenza costa più di quarantamila dollari statunitense, ma con l'aggravante che in Italia questo sistema è a costo zero per i «clienti» e tutto a carico dello Stato e a discapito di chi avrebbe proprio maggiore bisogno dello Stato. Gli *open day*, che oramai rappresentano degli eventi organizzati dalle scuole a caccia di potenziali clienti da sottrarre ad altre scuole, di fatto mettono in discussione ciò che è ancora il dettato costituzionale, ovvero che il diritto di istruzione è uguale per tutti, che è lo Stato che deve rimuovere gli ostacoli laddove esistono per fornire a tutti i cittadini pari opportunità, ciò significa che è lo Stato che deve incrementare i finanziamenti e gli investimenti e non certo le famiglie a versare «contributi volontari» peraltro una pratica, questa, del tutto illegittima.

Dovrebbe essere un dato acquisito da tutti che ogni singola scuola deve essere attrezzata e sicura; pertanto, nessuna scuola dovrebbe essere migliore di un'altra. Rendersi complici di siffatto sistema quindi significa rendersi complici anche di chi la scuola pubblica la critica facendo leva sui risultati delle prove Invalsi e Ocse Pisa.

3. La gerarchizzazione dei ruoli interni alla scuola e il valore utilitaristico della scuola (ovvero il merito e i livelli di apprendimenti ridotti)

La seconda tessera del mosaico cui si è accennato prima, ovvero la gerarchizzazione dei ruoli all'interno della scuola viene realizzata tramite l'iter legislativo avviato con la legge Bassanini che, appunto, con l'autonomia scolastica assegna agli istituti scolastici «personalità giuridica» e gestione finanziaria e che ha la sua attuazione pratica attraverso la qualifica dirigenziale assegnata ai capi d'istituto non più presidi, bensì dirigenti scolastici¹⁸ che hanno a disposizione uno staff di figure intermedie quali sono le funzioni strumentali, introducendo peraltro i concetti chiavi ed inediti di «valutazione e rendicontazione» con contraccolpi importanti sul piano dei rapporti interni, da un lato, e sull'ulteriore rafforzamento dell'idea di scuola azienda, dall'altro.

La gerarchizzazione dei ruoli all'interno della scuola crea così uno sbilanciamento, nocivo soprattutto per quanto riguarda il rapporto professionale tra DS e docenti e ciò perché i due ruoli spesso confliggono perseguendo obiettivi diversi e contrastanti. Infatti, se i DS sono incaricati di gestire un istituto come se si trattasse di un'azienda che sta sul mercato e quindi, sono soggetti a «far quadrare i conti», a chiudere i bilanci in attivo, a soddisfare sempre e comunque il cliente (studenti e famiglie), a rispondere del proprio operato agli *stake holder*, o portatori di interessi comprendenti enti locali (poli-

tici) e attività produttive del territorio (imprenditori); al contrario, il docente ha un altro e divergente obiettivo da perseguire assegnatogli dalla Costituzione¹⁹ e ribadito da altri dispositivi di legge²⁰, ovvero, dalla funzione docente cui fa capo «l'esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla rielaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità»²¹, e ha anche il compito di valutare i discenti sulla base dei risultati da essi conseguiti nel loro percorso scolastico²².

Inoltre, è proprio in questi anni che avviene una costante opera di delegittimazione sociale della cultura come valore intrinseco – «con la cultura non si mangia» – ma ancor più gravi sono stati almeno i tre aspetti seguenti: il primo è sicuramente quello che ha assegnato, ad un certo punto, un valore utilitaristico alla scuola e allo studio in generale. Si è diffusa l'idea secondo cui – grazie ad una certa visione politico-economica post 1989 – lo studio e la scuola devono essere funzionali al lavoro, perciò se dopo il diploma non si trova lavoro la responsabilità non è del mondo produttivo che non crea posti di lavoro, o che non attribuisce salari adeguati a fronte delle mansioni svolte o delle aspettative create dalla retorica utilitaristica, bensì è della scuola che non è in grado di fornire la formazione pratica (anche se non è affatto la scuola chiamata a fare formazione, questo è sempre bene sottolinearlo) richiesta dalle aziende e quindi incapace di incrociare richiesta/offerta²³.

Il secondo aspetto, che influisce e non poco anche sull'incremento dei dati relativi alla dispersione scolastica, è il crollo pressoché totale del concetto secondo il quale la scuola rappresentava la grande possibilità di riscatto sociale offerto a tutti, questa speranza e opportunità è stata, in passato, un'enorme spinta propulsiva, ha costituito la motivazione più forte per milioni di italiani, fino all'introduzione dell'autonomia scolastica.

Infine, il terzo aspetto conseguente a quelli precedenti è la questione del «merito» che secondo la perniciosa vulgata attuale non è affatto il rispetto riconosciuto a chi, con grandi sacrifici e superando innumerevoli ostacoli e limiti di partenza, attraverso il proprio impegno, i propri sforzi e la propria tenace determinazione consegue quel riscatto sociale grazie allo studio e all'opportunità offerta dalla scuola della Costituzione; piuttosto esattamente il contrario, premiare chi, grazie a posizioni di vantaggio socioeconomico e culturale a scapito dei meno fortunati per appartenenza di classe (si ricorda a proposito l'infelice, quanto ormai celebre, battuta del ministro Poletti secondo la quale per trovare lavoro i giovani facevano meglio a tessere relazioni, magari sui campi di calcetto anziché inviare curriculum vitae), le vie preferenziali per chi gioca sporco e usufruisce di privilegi di nascita assolutamente iniqui. Pertanto più il merito riferito alla meritocrazia tanto cara agli anglofoni che produce ancor più disuguaglianze sociali.

Un ultimo aspetto da sottolineare con forza è che non è certo la scuola di massa emersa dalla rivoluzione sessantottina ad aver determinato l'abbassamento dei livelli di apprendimento come una certa versione diffusa, strumentalmente a piene mani, vuol far credere all'opinione pubblica. La preparazione scolastica è stata progressivamente depotenziata non perché gli studenti non fossero all'altezza, bensì perché lo Stato ha rinunciato, di fatto e nei fatti, all'applicazione dell'art. 3²⁴ della Costituzione attraverso scelte politiche trasversali di tagliare investimenti finanziari per l'istruzione.

4. La riforma Moratti e il trattato di Lisbona

Il consiglio europeo di Lisbona riunitosi nel marzo del 2000 per individuare obiettivi e strategie operative atte a sostenere la crescita economica, l'occupazione e la coesione sociale all'interno dell'Unione,

nel contesto specifico della società dell'informazione e della conoscenza e nella prospettiva di una mobilità professionale e di studio, stabilisce che il servizio erogato dalle istituzioni scolastiche deve essere rispondente alle esigenze dell'utenza e del territorio specifico (le scuole, dunque, non più come istituzioni dello Stato che garantiscono un diritto allo studente e cittadino, ma solo un servizio come un altro e come tale deve soddisfare le esigenze dell'utente che è cosa ben diversa dal cittadino, inoltre soddisfare le esigenze del territorio e questo è un chiaro riferimento alle imprese di quel territorio) e che ciò può essere assicurato grazie all'autonomia scolastica in termini di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

Inoltre, stabilisce che il sistema di istruzione dei paesi membri ha l'obbligo di raggiungere e promuovere il successo formativo garantito degli studenti entro il 2020; non di garantire mezzi e strumenti affinché gli studenti siano in grado di raggiungere gli apprendimenti come obiettivi previsti, al contrario garantire il risultato; da notare che il termine «successo» indica che l'approccio è, ancora una volta, di tipo aziendale e commerciale. Nella riunione dell'anno successivo al Consiglio europeo di Stoccolma (marzo 2001) si introduce il concetto di qualità e valutazione dei sistemi di istruzione europea in un'ottica di standardizzazione sia di contenuti sia di obiettivi finali da perseguire; attraverso il controllo incrociato dei dati acquisiti, si prefigura altresì un controllo costante attraverso indicazioni che le scuole dovrebbero seguire e che ne mortificano le peculiarità nazionali e identità culturali. È dunque in questo contesto che va letta la cosiddetta riforma Moratti e come ben si lega alla precedente Autonomia Scolastica e spiega anche l'introduzione delle prove Invalsi che, appunto, hanno come scopo la standardizzazione dei contenuti e della valutazione.

Letizia Moratti in assoluta continuità con il precedente governo di centro sinistra attua i principi di fondo dell'autonomia scolastica, come ad esempio sminuire il ruolo della conoscenza procedendo verso l'abbassamento del livello educativo²⁵.

Tra i più importanti cambiamenti attuati si segnalano, innanzitutto l'abbassamento dell'obbligo scolastico da nove a otto anni di studio, il moltiplicarsi di indirizzi di studio, ma ben più importante il fatto che viene ridisegnato l'intero sistema della secondaria di secondo grado con i licei che rimangono di competenza dello Stato, mentre l'istruzione tecnica e professionale, insieme alla formazione professionale, diventano competenza esclusiva delle Regioni in contrasto con quanto sancito dal titolo V della Costituzione²⁶ e l'introduzione delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati e il profilo di fine ciclo che stabilisce, da una parte, il profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado); mentre, dall'altra assicura che ogni scuola manterrà la potestà autonoma nel perseguire gli obiettivi generali formativi e quelli specifici di apprendimento attraverso l'elaborazione dei piani di studio personalizzati dai docenti.

In buona sostanza, con questa modifica i programmi ministeriali non hanno più valore prescrittivo in quanto sono gli obiettivi generali e specifici ad essere vincolanti²⁷ mentre, spetta ai docenti interpretare i bisogni e le aspettative dei discenti adottando i metodi didattici e i contenuti che più ritengono utili a sviluppare le potenzialità dei singoli nel contesto classe al fine di mettere gli studenti in condizione di poter raggiungere gli obiettivi prefissati e successivamente tradurli in pratica trasformando le capacità in competenze; e qui bisogna aprire una parentesi, perché con l'idea dei piani di studio personalizzati (o il famigerato *Portfolio*) avanza anche l'ideologia secondo la quale, come sostiene Baldacci, le doti naturali di ciascuno giustificano la selezione scolastica, pertanto soltanto alcuni dimostreranno di essere portati per lo studio mentre altri solo per il lavoro manuale e andranno «orientati» verso la formazione professionale²⁸; come dire che solo alcuni possiedono le capacità cognitive per

dedicarsi ad attività intellettuali e dunque non è grazie alle conoscenze apprese a scuola che si possono scoprire e valorizzare.

Le Indicazioni Nazionali perciò dovrebbero mantenere il principio secondo il quale i piani di studio conservano un nucleo fondamentale a livello nazionale pur nel rispetto dei bisogni e aspetti di interesse precipui alle regioni e ai territori locali, inizia così un processo di decentralizzazione dell'istruzione; dall'altro però, con l'introduzione delle prove Invalsi²⁹ finalizzate a controllare, attraverso verifiche nazionali standardizzate, la qualità complessiva dell'offerta formativa e dei livelli di apprendimento si pretende valutare il livello culturale degli studenti fissando tra l'altro dei parametri di misurazione quale strumento tecnico, ritenuto idoneo dal decisore politico, per la valutazione del sistema e la qualità dell'istruzione il che significa che i docenti dovranno rendere conto del loro operato spingendoli surrettiziamente alla pratica del *teach to test*. Il tutto, come si può ben notare, in piena sintonia con le raccomandazioni espresse nel Trattato di Lisbona del 2000.

5. Diritto/dovere allo studio, obbligo scolastico e l'alternanza scuola-lavoro

La riforma Moratti introduce altri due cambiamenti importanti, forse un po' sottovalutati a suo tempo, il primo è l'introduzione del concetto inedito di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione³⁰ che prevede la possibilità riservata allo studente tra i quindici e i diciotto anni di età che non intende proseguire gli studi di inserirsi nel percorso alternativo denominato Alternanza Scuola-Lavoro³¹ al fine di potenziare competenze utili al mercato del lavoro. Ovvero, gli studenti che abbandonano la scuola aderendo ad un percorso di formazione alternativo non vengono calcolati nella statistica relativa alla dispersione scolastica, una mossa puramente politica per evitare di prendersi cura degli adolescenti che ingrossano le fila della dispersione, altro che successo formativo garantito.

Da un lato, dunque, con questa riforma si riduce l'obbligo scolastico da nove a otto anni di frequenza scolastica e dall'altro si introduce il concetto di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Ma le due cose non sono affatto equiparabili, infatti, l'obbligo scolastico originariamente serviva per costringere i genitori a mandare i figli a scuola anziché al lavoro in tenera età; esso è perciò riferito ai genitori e a tutela dei discenti. Viceversa, il concetto di diritto-dovere è rivolto espressamente allo studente che ha sì il diritto allo studio ma esso si configura, secondo questa introduzione inedita, anche come dovere nei confronti della società. Un dovere però, sostiene questa riforma, che può essere espletato non necessariamente attraverso un'istruzione scolastica formale, bensì anche attraverso la formazione professionale con il preciso intento di assolvere la politica e, dunque, lo Stato dal suo preciso dovere di garantire a tutti gli studenti il diritto allo studio attraverso la rimozione degli ostacoli³², nulla di tutto ciò è volto a tutelare gli studenti. Quanto alla alternanza scuola-lavoro, ancora una volta, propagandata come l'applicazione del sistema di formazione duale alla tedesca ma che di fatto nella realtà italiana si traduce in un tentativo pasticciato che risulta in sfruttamento di lavoro minorile.

Infatti, in Germania è prevista solo per quegli studenti che scelgono la formazione professionale e non è assolutamente prevista per gli indirizzi di studio liceali. Ma ben più importante, in Germania lo studente viene regolarmente retribuito per le ore di prestazione lavorativa svolta con stringenti norme e tutele sulla sicurezza del lavoro. Al contrario il sistema italiano non prevede per lo studente alcuna retribuzione e si fonda essenzialmente sulla disponibilità delle imprese di prendersi in carico uno studente a cui fare formazione. Oltretutto l'onere di collocare gli studenti nelle aziende è lasciato interamente alle scuole che, ovviamente, fanno riferimento al territorio. Un territorio molto etero-

geneo dove non sempre è facile per le scuole la collocazione degli studenti; specialmente dopo l'introduzione dell'obbligatorietà a seguito della L. 107/15 si è persino determinato un uso quasi illecito dell'alternanza scuola-lavoro³³.

Infine, tra le cose che più ci interessano di questo pacchetto normativo vi è l'introduzione altresì di un nuovo requisito per l'accesso alla docenza, ovvero la laurea specialistica ed il tirocinio obbligatorio, al fine di consentire a tutti i docenti pari dignità professionale e per migliorare la qualità della funzione docente di tutti gli ordini e gradi della scuola³⁴. Altra curiosità da segnalare è che durante questo governo Berlusconi il ministero prende il nome di Ministero dell'Istruzione e Università e Ricerca con l'accorpamento dei precedenti Ministero per la Pubblica Istruzione e Ministero per l'Università, perdendo l'aggettivo «pubblica» che è un chiaro segno della filosofia che sottende queste pratiche politiche.

Sarà poi nel 2006 il nuovo governo di centrosinistra con Fioroni ministro della Pubblica Istruzione che viene reintrodotta la denominazione originaria e che riporterà l'obbligo scolastico a 16 anni di età dello studente, rimettendo ordine anche nell'istruzione tecnica e professionale chiarendo che spetta allo Stato il rilascio dei diplomi mentre alle Regioni fa capo solo la qualifica triennale della formazione professionale, ciò fa sì che l'istruzione tecnica e professionale torni di competenza esclusiva dello Stato, infine vara nuove indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo incentrati sulla continuità e sui «traguardi di competenze»³⁵.

6. Maria Stella Gelmini e i tagli lineari epocali

Maria Stella Gelmini, all'epoca esponente di spicco di Forza Italia, di concerto con l'allora ministro delle Finanze, Giulio Tremonti, è l'artefice del più grande taglio di finanziamenti statali alla scuola italiana. Alla fine di questa massiccia operazione, la finanziaria del 2008 con la quale si varano «disposizioni urgenti in materia di istruzione e università»³⁶, si conteranno tagli per ben nove miliardi e mezzo di euro mai più recuperati. I nodi cruciali di questo ingentissimo risparmio di spesa pubblica, nei fatti una serie di tagli lineari, sono innanzitutto, la reintroduzione dell'insegnante unico prevalente alla scuola primaria e, quindi, l'abolizione dell'insegnamento per moduli, quale attuazione degli obiettivi di razionalizzazione³⁷; sempre in quest'ottica il tempo pieno viene consentito solo se con congruo numero di richieste da parte delle famiglie purché le scuole siano dotate di strutture adeguate e due docenti per classi disponibili, eventualmente coadiuvati da docenti di IRC o di inglese con titoli e/o requisiti richiesti. Il progetto formativo integrato, inoltre non fa nessuna differenza tra attività svolte al mattino e quelle pomeridiane³⁸, come invece era previsto negli anni Settanta.

In aggiunta con i decreti di riordino degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado attua una serie di tagli a discipline curriculari che porterà ad un taglio considerevole di cattedre.

Per quanto riguarda il fenomeno delle cosiddette "classi pollaio" è sempre a questa riforma che bisogna far riferimento, infatti stabilisce che vi siano, per ogni classe, un minimo di 15 alunni fino ad un massimo di 26/27, ma anche 29 alunni che salgono addirittura a 32 alunni per classe se restano studenti da collocare. Tutto ciò senza prevedere un adeguamento delle strutture scolastiche progettate a suo tempo per un numero di alunni di gran lunga inferiore e quindi in barba a qualsiasi norma sulla sicurezza³⁹.

Riguardo al personale docente, le modifiche degli ordinamenti scolastici, ovviamente, impongono nuovi criteri da adottare per le dotazioni organiche, inoltre tutte le cattedre, degli istituti della secon-

daria di secondo grado, sono riportate a 18 ore e non saranno più consentite ore a disposizione, di solito utilizzate per le sostituzioni di colleghi, infine viene soppressa la salvaguardia della titolarità di cattedra per docenti della secondaria di secondo grado con cattedra con meno di 18 ore, quindi introducendo la categoria dei soprannumerari. La razionalizzazione delle risorse umane non risparmia nemmeno il personale Ata e alla fine di questa operazione il bilancio è di un taglio complessivo del personale del comparto scuola di ben il 17%, con una riduzione finanziaria che dal 2008 al 2012 si aggira al 10,4% in meno.

7. Renzi e la “Buona scuola”

Se possibile questa legge attacca in modo definitivo la scuola pubblica statale. Paradossalmente il colpo di grazia viene assestato, ancora una volta, da un sedicente governo di centro sinistra con i voti di milioni di elettori che avevano dato il loro consenso per un programma elettorale tradito clamorosamente. Nella legge in questione ricorre con insistenza un avvertimento:

All'attuazione del presente comma si provvede nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente e della dotazione organica dell'autonomia e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica⁴⁰.

«Senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica» ripetuto con insistenza come un mantra, così come lo è il richiamo al «lavoro», la legge 107/2015, nota anche come la “Buona scuola” o “Riforma Renzi”, è la nemesi della scuola della Costituzione e, come asserisce nel comma 1, il suo compito principale fa leva sulle «competenze» non meglio specificate, così come non chiarisce come intenda contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali senza investimenti, tuttavia riprende termini in uso e di impatto mediatico come «garantire successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini» dando «piena attuazione alle autonomie scolastiche». In questi pochi accenni si evince la piena continuità con i precedenti governi in tema di istruzione.

Ed è, inoltre, la celebrazione della scuola neoliberista, tutta la L. 107/15 è pervasa da questa ideologia. È la scuola fondata sul lavoro, al servizio dell'impresa che deve produrre «capitale umano»⁴¹ che, secondo la definizione che ne dà l'enciclopedia Treccani, rappresenta la «qualità della prestazione erogata dal detentore, concorrendo ad aumentare la produttività di un'impresa e a qualificarla, influenzandone i risultati» e dunque [...] l'insieme di capacità, competenze, conoscenze, abilità professionali e relazionali possedute in genere dall'individuo»⁴², così almeno recita la Treccani. È per formare il buon produttore conformista, come sostiene Massimo Baldacci⁴³, un profluvio di «potenziamento delle competenze» di ogni tipo e in ogni ambito, linguistico con il Clil⁴⁴, matematico-logiche e scientifiche⁴⁵, pratiche, musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, cinema, media; potenziamento delle conoscenze giuridiche ed economico-finanziarie, educazione all'auto-imprenditorialità⁴⁶. C'è di tutto e di più in questa legge⁴⁷, la valorizzazione della scuola come comunità aperta al territorio comprese organizzazioni del terzo settore e le imprese⁴⁸ (anche questa è una dicitura ricorrente, caso mai dovessimo scordarcene dell'apertura all'ingresso dei privati e delle imprese nella scuola pubblica e statale). C'è l'apertura pomeridiana, la riduzione del numero di alunni per classe⁴⁹, l'incremento delle ore dell'alternanza scuola-lavoro (nel frattempo trasformata in Pcto – Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, a proposito di mistificazione delle parole)⁵⁰ resa obbligatoria per tutti gli indirizzi di

studio e in netto contrasto con anni ed anni di lotte e sacrifici delle precedenti generazioni per affrancare i figli dal bisogno del lavoro e consentire loro di studiare liberamente; c'è la valorizzazione di percorsi formativi e individualizzati⁵¹, l'individuazione di percorsi formativi e sistemi funzionali alla premialità e alla valorizzazione del merito⁵², la definizione di un sistema di orientamento, perfettamente in linea e in continuità con la riforma Moratti e l'idea di selezione scolastica che emerge dalle cosiddette doti naturali – chi è portato allo studio e chi ai lavori manuali – è il determinismo biologico che va, dunque orientato –, come ci ricorda ancora Baldacci⁵³. Il tutto, ovviamente: «senza ulteriori oneri per lo Stato», come da avvertenze generali.

Inoltre, con l'introduzione, al comma 5, dell'organico dell'autonomia che confluisce negli ambiti territoriali⁵⁴ a cui bisogna aggiungere anche il piano straordinario di assunzione creando posti di potenziamento⁵⁵, la L. 107/15 produce una sostanziale differenziazione tra docenti, da una parte ci sono quelli assunti in precedenza che, finché non fanno richiesta di trasferimento rimangono titolari su scuola⁵⁶, e tutti gli altri confluiti nell'ambito territoriale che sono a disposizione delle reti di scuole e quindi dei dirigenti, con tutto ciò che da qui consegue, come ad esempio maggiore ricattabilità e minore libertà di docenza; proprio il rafforzamento dei poteri dei dirigenti scolastici è il terzo aspetto da mettere in rilievo⁵⁷, sono appunto loro che gestiranno direttamente i docenti sui posti di potenziamento stabilendo quali progetti dovranno svolgere, sono anche autorizzati ad usare questi docenti per le supplenze fino a dieci giorni⁵⁸. Tra l'altro i dirigenti possono attingere all'organico dell'autonomia per scegliere fino al 10% dei loro collaboratori da inserire nello staff di dirigenza⁵⁹, creando un'ulteriore disparità tra docenti perché questi ultimi sono inevitabilmente sottoposti alle direttive dei dirigenti. A completamento del rafforzamento dei poteri dirigenziali si segnala, inoltre, anche l'assegnazione del cosiddetto "Bonus di merito" ai docenti in base a criteri stabiliti dal comitato di valutazione di cui sempre il dirigente scolastico è presidente.

8. Riforme minori successive e quella del docente esperto

Tra queste vi è l'ennesima riforma dell'esame di Stato per la secondaria di secondo grado che elimina la terza prova multidisciplinare introducendo variazioni anche per tutte le altre prove, quella delle tre buste per la parte orale da cui i maturandi dovevano scegliere per poter avviare il colloquio fu sicuramente la più controversa, in parte modificata successivamente. Durante l'emergenza pandemica la ministra Azzolina diede il via per la sperimentazione dell'insegnamento trasversale di educazione civica tutt'ora in essere e, infine l'ultimo provvedimento in ordine tempo e di rilievo porta la firma di Patrizio Bianchi, ministro dell'istruzione del governo Draghi. Questi, poco prima della conclusione anticipata della legislatura, pensa bene di stilare un nuovo regolamento per la formazione permanente e continua e il reclutamento degli insegnanti. I destinatari scelti sono solo 8.000 su 800.000 docenti a tempo indeterminato, quindi appena l'1% del totale, e questo è un primo punto da evidenziare perché potrebbe configurarsi come un provvedimento di discriminazione professionale.

La formazione che alla sua conclusione darebbe il titolo di «docente esperto» ai fortunati rientranti in quell'1% si configura come un percorso di tre cicli triennali con valutazioni intermedie e una finale da svolgere fuori dall'orario di servizio e che seppure superato con valutazione positiva di per sé non offre alcuna garanzia di conseguimento né del titolo né tanto meno della retribuzione *una tantum* che sarebbe di 5650,00 € lordi annuali, quindi circa 400 € lordi al mese. Ad un impegno supplementare di

tempo e denaro da investire in corsi di formazione per la durata di ben nove anni rimane l'incognita che pur superandoli positivamente non è detto che rientrerebbero in quell'1%. A parità di punteggio infatti potrebbero essere sottoposti ad un ulteriore percorso selettivo demandato al comitato di valutazione con l'aggiunta di un ispettore tecnico dell'Usr e/o di un dirigente scolastico esterno all'istituzione scolastica presso cui il docente presta servizio. Se si è ben compreso il meccanismo docenti eletti dal collegio dei docenti dell'istituto, quindi non "esperti" saranno coinvolti nella selezione di un/una collega che dovrebbe ottenere il titolo di "docente esperto" e conseguente beneficio economico, se le cose stessero così sembrerebbe una contraddizione in termini. Nel 2032, dopo ben nove anni questo percorso potrebbe dirsi concluso per il docente definito esperto con il vincolo triennale nell'istituto in cui presta servizio durante l'intero arco della formazione.

Note

¹ Dlgs. 3 febbraio 1993, n. 29, Razionalizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego. Ministro della Pubblica Istruzione: R. Russo Jervolino, governo: Amato I.

² *Education and European Competence – ERT Study on Education and Training in Europe*; European Round Table; Brussels, 1989. Cit. in N. Hirtt, «L'Europa, la scuola e il profitto», in *Educazione & Scuola*, https://www.edscuola.it/archivio/ped/europa_scuola_profitto.htm, ultima consultazione: 8 ottobre 2020.

³ Legge 24 dicembre 1993, n. 537, Interventi correttivi di finanza pubblica, art. 4. Ministro Pubblica Istruzione: Rosa Russo Jervolino, governo: Ciampi.

⁴ Massimo Baldacci, *Le trasformazioni della scuola nell'epoca del capitalismo neoliberalista nell'ambito degli eventi dei "Colloqui del Tonale 8 – Impugna il libro"*, in *Officina dei saperi*, video-conferenza registrata il 23 ottobre 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=BBWIo4UhXHo>, ultima consultazione: 11 ottobre 2020.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Legge 15 marzo 1997, n. 59, Delega al governo per il conferimento per le funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa, capo IV, art. 21, commi 1 e 3.

⁸ Baldacci, *Le trasformazioni della scuola nell'epoca del capitalismo neoliberalista nell'ambito degli eventi dei Colloqui del Tonale 8 – Impugna il libro*, cit.

⁹ Legge 24 dicembre 1993, n. 537, Interventi correttivi di finanza pubblica, art. 4.

¹⁰ Legge 10 dicembre 1997, n. 425, Riforma Esame di Stato», con regolamento attuativo: D.P.R. del 23 luglio 1998, n. 323, art. 6. Ministro Pubblica Istruzione: L. Berlinguer, governo: Prodi I.

¹¹ D.P.R. 18.06.1998, n. 233, Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, art. 2, comma 2.

¹² Ivi, art. 1, note al preambolo, trascrizione del testo dell'art. 40 della L. 23.12.1997, n. 449, commi 7 e 8, [NdA] i parametri numerici per l'accorpamento delle scuole sono state ulteriormente inasprite dalla L. 15.07.2011, n. 111, art. 19, comma 15.

¹³ D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, art. 3.

¹⁴ Baldacci, *Le trasformazioni della scuola nell'epoca del capitalismo neoliberalista nell'ambito degli eventi dei "Colloqui del Tonale 8 – Impugna il libro"*, cit.

¹⁵ Fabrizio De Angelis, *I licei non hanno studenti poveri e disabili?*, in *La Tecnica della Scuola*, 8 febbraio 2018, <https://www.tecnicadellascuola.it/licei-non-studenti-poveri-disabili>, ultima consultazione: 11 ottobre 2020.

¹⁶ Eugenio Bruno, Claudio Tucci, *Eduscopia 2019, le migliori scuole città per città. Al Nord vincono i licei paritari, al Sud gli statali*, in "Il Sole 24 Ore", 7 novembre 2019, https://www.ilsole24ore.com/art/al-nord-vincono-licei-paritari-sud-primato-resta-scuole-statali-AC00q8w?refresh_ce=1, ultima consultazione: 11 ottobre 2020.

- ¹⁷ Carolo Mamberto, Lorenza Pieri, *Ecco le scuole dei ricchi: 40 mila euro l'anno per studiare solo con i potenti*, in "L'Espresso", 16 gennaio 2019, <https://espresso.repubblica.it/visioni/2019/01/16/news/scuola-ricchi-40-mila-euro-1.330551>, ultima consultazione: 11 ottobre 2020.
- ¹⁸ Dlgs. 6 marzo 1998, n. 59, Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'art. 21, c. 16, della legge 15 marzo 1997, n. 59, art. 25.
- ¹⁹ Costituzione della Repubblica Italiana, artt. 33 e 34; op. cit., Decreti Delegati degli anni Settanta; Dlgs. 16 aprile 1994, n. 297, Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione.
- ²⁰ CCNL, art. 26.
- ²¹ D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417, cit.
- ²² L. 13 luglio 2015 n. 107, art. 1, comm. 180 e 181. Ministro dell'Istruzione dell'Università e Ricerca: S. Giannini, governo: Renzi.
- ²³ ERT, Rapporto del 1989, cit.
- ²⁴ Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3: «È compito della Repubblica *rimuovere gli ostacoli* di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».
- ²⁵ *Smantellamento della scuola pubblica. Una cronistoria per capire quando è cominciato*, in "Contropiano", 29 aprile 2015, <http://contropiano.org/documenti/2015/04/29/smantellamento-della-scuola-pubblica-una-cronistoria-per-capire-quando-e-cominciato-030480> [ultima consultazione: 13 ottobre 2020].
- ²⁶ *Smantellamento della scuola pubblica. Una cronistoria per capire quando è cominciato*, cit.
- ²⁷ Dlgs. 19 febbraio 2004, n. 59, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.
- ²⁸ Baldacci, *Le trasformazioni della scuola nell'epoca del capitalismo neoliberalista nell'ambito degli eventi dei "Colloqui del Tonale 8 - Impugna il libro"*, cit.
- ²⁹ Dlgs. 19 novembre 2004, n. 286, Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53, [NdA] Tra l'altro l'Invalsi era stato già introdotto con il Dlgs. 20 luglio 1999, n. 258. Riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del museo nazionale della scienza e della tecnica «Leonardo da Vinci», a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1999, n. 59, Governo D'Alema I, ministro della Pubblica Istruzione: L. Berlinguer, che trasformò l'originario, Cede (Centro Europeo dell'Educazione) istituito nei primi anni Settanta.
- ³⁰ Dlgs. 15 aprile 2005, n. 76, Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53.
- ³¹ Dlgs. 15 aprile 2005, n. 77, Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.
- ³² Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3.
- ³³ Roberto Ceccarelli, *Uno studente su tre paga per fare alternanza scuola-lavoro*, in "Il Manifesto", 29 maggio 2017, <https://ilmanifesto.it/uno-studente-su-tre-paga-per-fare-alternanza-scuola-lavoro/>, ultima consultazione: 12 ottobre 2020.
- ³⁴ Dlgs. 17 ottobre 2005, n. 227, Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, a norma dell'articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53.
- ³⁵ Legge 2 aprile 2007, n. 40, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7, recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese, art. 13.
- ³⁶ Legge 6 agosto 2008, n. 133, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria, art. 64.
- ³⁷ Legge 30 ottobre 2008, n. 169, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università, art. 4.
- ³⁸ D.P.R. 20 marzo 2009, n. 81, Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, art. 4, comma 3.

³⁹ D.P.R. 20 marzo 2009, n. 81, art. 5, commi 1, 2 e 3.

⁴⁰ Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

⁴¹ Ivi, art. 1, comma 1 lettera a).

⁴² Dizionario Treccani di Economia e finanza, 2012, s.v. «capitale umano», http://www.treccani.it/enciclopedia/capitale-umano_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/, ultima consultazione: 12 ottobre 2020.

⁴³ Baldacci, *Le trasformazioni della scuola nell'epoca del capitalismo neoliberista nell'ambito degli eventi dei "Colloqui del Tonale 8 – Impugna il libro"*, cit.

⁴⁴ Legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, comma 7 lettera a).

⁴⁵ Ivi, lettera b).

⁴⁶ Ivi, lettere c) e d).

⁴⁷ Ivi, comma 60, «Per favorire lo sviluppo della didattica laboratoriale, le istituzioni scolastiche, anche attraverso i poli tecnico-professionali, possono dotarsi di laboratori territoriali per l'occupabilità attraverso la partecipazione, anche in qualità di soggetti co-finanziatori, di enti pubblici e locali, camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, università, associazioni, fondazioni, enti di formazione professionale, istituti tecnici superiori e imprese private, per il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

a) orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del *made in Italy*, in base alla vocazione produttiva, culturale e sociale di ciascun territorio;

b) fruibilità di servizi propedeutici al collocamento al lavoro o alla riqualificazione di giovani non occupati;

c) apertura della scuola al territorio e possibilità di utilizzo degli spazi anche al di fuori dell'orario scolastico».

⁴⁸ Ivi, comma 7, lettera m).

⁴⁹ Ivi, lettera n).

⁵⁰ Ivi, commi 33-44.

⁵¹ Ivi, comma 7, lettera p).

⁵² Ivi, lettere p) e q), comma 29.

⁵³ Baldacci, *Le trasformazioni della scuola nell'epoca del capitalismo neoliberista nell'ambito degli eventi dei Colloqui del Tonale 8 – Impugna il libro*, cit.

⁵⁴ Legge 13 luglio 2015, n. 107, cit.

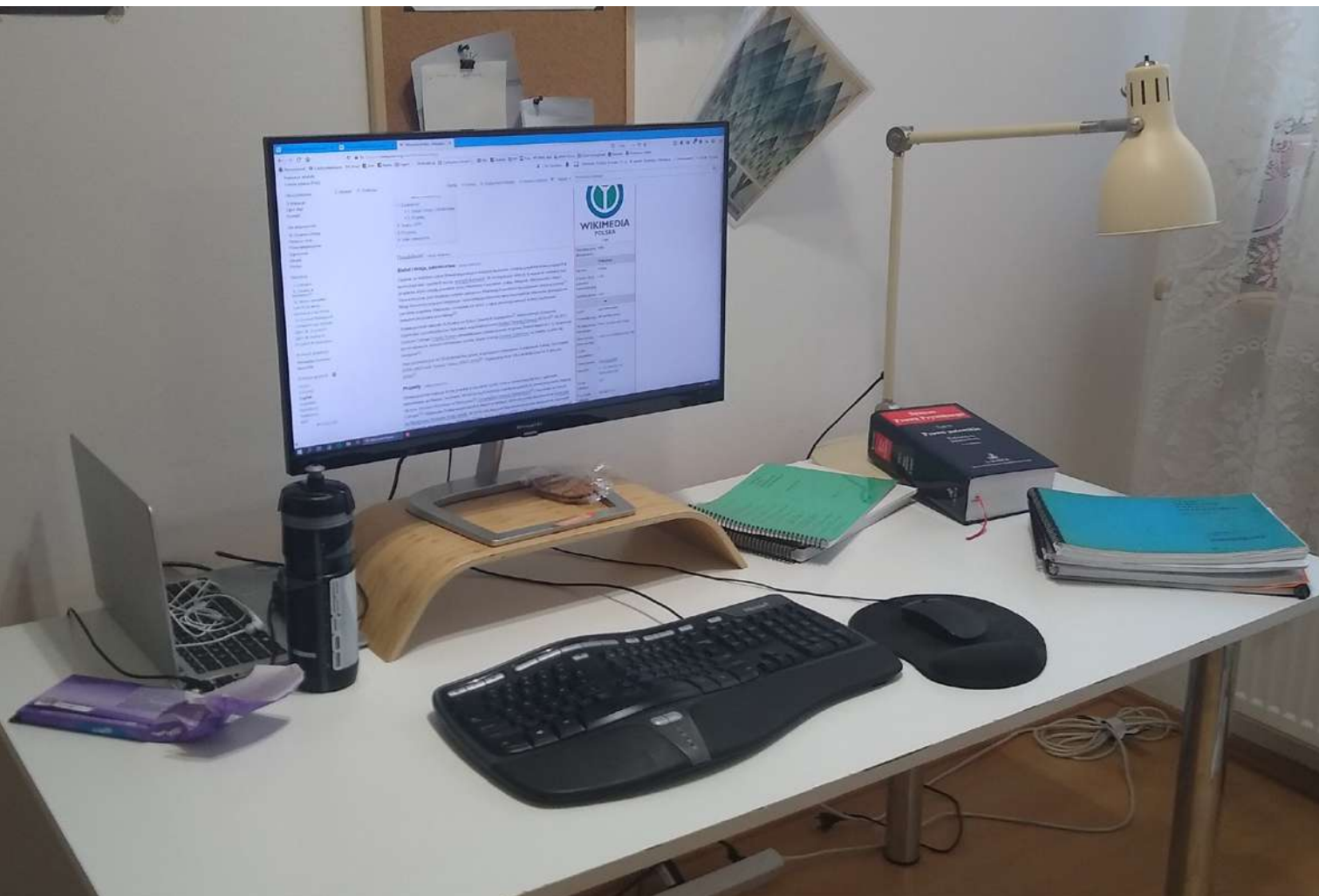
⁵⁵ Ivi, comma 95.

⁵⁶ Le Riforme Moratti e Gelmini abrogano la titolarità di cattedra.

⁵⁷ Legge 13 luglio 2015, n. 107, commi 78-83.

⁵⁸ Ivi, comma 85.

⁵⁹ Ivi, comma 83.



LEZIONE O «ESPERIENZA»? UNA FALSA ALTERNATIVA

Lesson or 'experience'? A false alternative

Luca Malgioglio, Alessandro Zammarelli Doi: 10.30682/clionet2307p

Abstract

Utilizzando le categorie di Gert Biesta, gli autori fanno notare come l'opposizione fra «tradizionale» e «innovativo», così come quella tra «lezione» ed «esperienza» sia già di per sé stantia. Inoltre questa critica sembra avere poco mordente, perché anche laddove gli insegnanti parlino e gli studenti siedano in silenzio, in realtà, questi ultimi stanno comunque compiendo numerose azioni. L'approccio per «competenze», al contrario, dà per scontata la realtà e impedisce qualunque scoperta, visto che non si propone di sottoporla a una lettura critica e tanto meno di cambiarla. Quale dei due approcci è realmente conservatore?

Using Gert Biesta's categories, the authors point out that the opposition between «traditional» and «innovative» as well as that between «lecture» and «experience» is already stale. Moreover, this critique seems to have little bite, because even where teachers talk and students sit in silence, in reality, the latter are still performing numerous actions. The «competence» approach, on the other hand, takes reality for granted and prevents any discovery, since it does not propose to subject it to critical reading, much less change it. Which of the two approaches is truly conservative?

Keywords: tradizione, innovazione, lezione, esperienza, competenza.

Tradition, innovation, lesson, experience, expertise.

Luca Malgioglio è insegnante di Lettere in un istituto superiore di Roma. È presidente dell'associazione "Agorà 33" - gruppo "La nostra scuola". Autore di diversi articoli su letteratura, scuola e didattica. **Alessandro Zammarelli** è psicologo clinico, psicoterapeuta, psicoanalista SIPre (Società Italiana di Psicoanalisi della relazione), co-fondatore del gruppo "La nostra scuola", saggista. Ha una lunga esperienza di lavoro negli sportelli d'ascolto psicologici della scuola.

Luca Malgioglio is an Arts teacher at a high school in Rome. He is president of the "Agorà 33" association - "La nostra scuola" group. Author of several articles on literature, school and didactics.

Alessandro Zammarelli is a clinical psychologist, psychotherapist, psychoanalyst SIPre (Italian Society of Psychoanalysis of Relationships), co-founder of the group "La nostra scuola", essayist. He has long experience working in school psychology listening desks.

1. Fine delle lezioni?

I sostenitori della didattica esperienziale, «attiva e cooperativa» sempre e comunque, oggi assai in voga dalle parti del ministero (che siano consapevoli o meno del loro ruolo di “facilitatori” dei progetti di smantellamento della scuola), partono da un assunto senz’altro vero nella sua estrema genericità: si impara solo attraverso l’esperienza, gli apprendimenti realizzati attraverso l’esperienza sono i più duraturi. Ora, dov’è l’equivoco? Innanzitutto sta nella genericità accattivante della definizione: tutto è esperienza; e ci sono esperienze positive, sì, ma anche esperienze negative e controproducenti. Gli ideologi dell’esperienza hanno le ‘competenze’ psicologiche per saper distinguere davvero le une dalle altre? Poi, nonostante l’ampiezza della definizione, sta nell’escludere rigorosamente dal novero delle esperienze solo la lezione, ridotta rapidamente all’insensata definizione di «frontale». Il corollario paradossale del giusto e ovvio assioma dell’apprendimento dall’esperienza infatti è il ben noto attacco a una presunta «lezione frontale» priva di interazioni, di cui si presume l’unidirezionalità e il mancato coinvolgimento degli studenti, come se l’insegnante, anziché trasformare ad ogni lezione la classe in una «comunità ermeneutica»¹ fosse un conferenziere che parla senza entrare in relazione con chi ha di fronte, senza interloquire, senza un continuo scambio di idee e di parole, nel lavoro sulle conoscenze, con i propri studenti. È chiaro che questa visione caricaturale dell’insegnamento e di una scuola che non esiste è uno *straw man argument* che deve servire a qualche scopo. Più avanti tenteremo di formulare un’ipotesi su quale possa essere tale scopo.

Fa il doppio con l’attacco a un’inesistente lezione unidirezionale quello alla «trasmissione di conoscenze». È assai di moda oggi, tanto da non dover passare minimamente per la riflessione, il pensiero e il confronto della realtà, una versione estremizzata, deformata e strumentalizzata dell’attivismo pedagogico di Dewey, con la denuncia della presunta inefficacia dell’insegnamento fondato sulle spiegazioni degli insegnanti e sulla condivisione delle conoscenze.

2. «La scuola che vogliamo» di Anp, Gramsci e Il maestro di Vigevano

A titolo esemplificativo, riportiamo quello che si legge nel recente documento di Anp (Associazione dirigenti pubblici e alte professionalità [sic] della scuola, già «Associazione nazionale presidi»), intitolato in modo piuttosto perentorio «La scuola che vogliamo»²:

Il curriculum, così come tradizionalmente è conosciuto, è costituito da una successione di unità didattiche o di segmenti lineari (che corrispondono in gran parte all’indice del libro di testo) che favoriscono l’idea dell’insegnamento come *trasmissione descrittiva e di tipo statico e oggettivo*. Da questa impostazione, tuttora predominante nel nostro sistema scolastico, possiamo attenderci *solo* il perseguimento di obiettivi di conoscenza.

In realtà tutto il lungo e farraginoso documento di Anp, che non possiamo qui analizzare minutamente, sembra avere al centro proprio il tentativo di spezzare il legame tra scuola e conoscenza, a favore dell’ambiguo concetto di «competenza». Solo per darne un’altra esemplificazione, leggiamo questo passo:

Abbiamo anche imparato a valutare impegno, creatività, capacità di soluzione di problemi, prontezza di intervento, curiosità e solidarietà, competenze molto più «ricche» delle conoscenze rilevate tante volte

in tante prove di verifica in classe: si è così delineata una strada nuova, ancora in parte da esplorare, ma che ci potrà permettere di definire meglio percorsi personalizzati e motivanti fondati sulla responsabilità e sull'autovalutazione.

A parte il fatto che, sottratta agli insegnanti la possibilità di valutare, in nome dell'«autovalutazione», sarà impossibile capire se le conoscenze si acquisiscono o no, ciò che qui viene messo in discussione è proprio il valore delle conoscenze. L'evocazione dei «percorsi personalizzati» serve a dire, come si evince anche dal resto del documento, che la scuola non dovrà più aprire, attraverso lo studio delle discipline, orizzonti culturali e conoscitivi nuovi e imprevedibili per tutti, in un vero universalismo democratico, ma dovrà lasciare gli studenti lì dove sono, magari in costosissimi e redditizi «ambienti di apprendimento innovativi» della «scuola 4.0», con una rapida verniciatura di «competenze» necessaria a farne al massimo degli esecutori, non istruiti ma addestrati. La stessa idea di interdisciplinarietà serve qui a promuovere il tentativo di mettere da parte le discipline, cioè quei sistemi di organizzazione del sapere che, con i loro fondamenti epistemologici, permettono un'acquisizione graduale e ordinata delle conoscenze, molto importante per le persone in crescita.

E ancora:

Il salto di qualità che la scuola italiana deve fare è quello di accompagnare gli studenti oltre le conoscenze, per sviluppare abilità, fino all'acquisizione delle competenze che il sistema indica come obiettivi prioritari nei profili educativi di fine percorso. Una scuola quindi più orientata al fare, ad approcci innovativi di apprendimento/insegnamento, alla pratica laboratoriale come valore in sé e non solo come possibilità di mettere in pratica ciò che si è imparato³.

Ecco, questo è un punto fondamentale. Proprio l'idea del primato dell'«esperienza» sulla «lezione» fa saltare il prezioso circolo virtuoso teoria-pratica che ha sempre caratterizzato il progresso della conoscenza.

D'altra parte, del carattere conformista e superficiale di alcune critiche all'insegnamento tradizionale, basate su formule astratte in nome di una innovazione che scambia mezzi e fini, abbiamo una corrosiva e precoce denuncia nell'opera di un grande scrittore quasi dimenticato come Lucio Mastronardi:

Le lezioni le tiene una professoressa di pedagogia. «Cari maestri, mettetevi in mente che il fanciullo non è un vaso da riempire» esordì la professoressa. «Ma un vaso da vuotare!», sghignazzò Nanini [...] La professoressa si irritò: «Ma un focolare da accendere», disse [...]. «Si ricordi che sta parlando con una funzionaria del gruppo A» [...]. «Una lezione sul ferro per la quarta elementare [...]. Come farebbe lei a spiegare il ferro?», domandò a una maestrina. «Guarderei quello che dice il sussidiario», rispose la maestrina. «Ah!», urlò quella con una faccia disgustata, «il libresco! Ancora il libresco! Per fare una lezione sul ferro cominceremo a portare la scolaresca a casa di un minatore!». «Impossibile», urlò Nanini, «a Vigevano non ci sono i minatori!». La professoressa dopo un momento di smarrimento si riprese: «Quando andate a fare le gite scolastiche, scegliete un luogo dove ci siano minatori».

Ma già Gramsci, nei *Quaderni dal carcere*, denunciava la matrice classista della riduzione del sapere alla sola dimensione pratico-professionale; una riduzione che, ovviamente, valeva (e vale) per le sole classi subalterne:

Nella scuola attuale, per la crisi profonda della tradizione culturale e della concezione della vita e dell'uomo, si verifica un processo di progressiva degenerazione: le scuole di tipo professionale, cioè preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, prendono il sopravvento sulla scuola formativa, immediatamente disinteressata. L'aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi. [...] Il moltiplicarsi di tipi di scuola professionale tende dunque a eternare le differenze tradizionali, ma siccome, in queste differenze, tende a suscitare stratificazioni interne, ecco che fa nascere l'impressione di una sua tendenza democratica. [...] Ma la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni cittadino può diventare governante e che la società lo pone, sia pure astrattamente nelle condizioni generali di poterlo diventare» (Antonio Gramsci, *Anche lo studio è un mestiere*⁴).

Infine, ancora il documento Anp:

Una definizione del concetto di competenza è purtroppo assai difficile da stabilire, in quanto presenta molte sfaccettature ed il termine racchiude diversi significati, secondo il contesto e la cultura in cui viene utilizzato. Presupposto della valutazione per competenze è una progettazione che comporta una revisione completa delle modalità di costruzione dei percorsi didattici e dell'intero impianto del fare scuola⁵.

In pratica, non si sa bene cosa sia la «competenza», che dovrebbe scalzare la centralità della conoscenza, ma si dà per scontato che sia un concetto didatticamente pedagogicamente valido.

3. Conoscenze e competenze

In realtà non può esistere competenza senza conoscenza; tanto meno possono esistere le cosiddette «competenze non cognitive»: si può divenire competenti solo accedendo alla conoscenza e ai processi di pensiero; circolarmente, si diviene «competenti» alla conoscenza, cioè ad accrescere una disposizione ad apprendere per accogliere nuove conoscenze⁶. Va inoltre ricordato che non può esistere alcuna competenza senza un passaggio di informazioni che avviene sempre tramite relazione, nelle sue componenti verbali e non verbali: ne facciamo esperienza fin da piccolissimi, quando per acquisire una competenza del mondo, abbiamo bisogno di relazionarci alle figure primarie (genitori, o chi si prende cura).

Ricordiamo inoltre che la mente non è un contenitore ove inserire alla rinfusa un «modo di essere» o un insieme di dati che poi verranno utilizzati all'avvio di uno «start», ma è un sistema relazionale. La mente è relazionale poiché si modifica in modo plastico⁷ sulla base del rapporto che viene vissuto in modo reciproco tra esseri umani e l'esperienza che viene a generarsi in seno a quest'incontro. Questa plasticità della mente che Edelman⁸ concepiva come un insieme di mappe neurali che non sono fisse, rigide ma dinamicamente sempre modificabili, riplasmabili, riconfigurabili, continuamente in operatività per definire, categorizzare e ricategorizzare il mondo, è stata una scoperta di enorme importanza, poiché riconosce alla mente, e al sistema nervoso centrale, la capacità di modellarsi e modificarsi sulla base dell'esperienza relazionale. Questo vale sia per la cura del disagio mentale, sia per l'educazione, per la formazione, per l'insegnamento e la crescita sufficientemente sana dell'individuo.

Il concetto di «competenza», insomma, così come viene utilizzato nei discorsi sulla scuola, è di suo ambiguo, poco fondato dal punto di vista psicologico e si presta a facili strumentalizzazioni. Come scrive lo storico Mauro Boarelli:

Questa visione dell'educazione attiva è in profondo contrasto con quella praticata attraverso le competenze. L'educazione attiva, per essere veramente tale, deve porsi l'obiettivo di fornire ai bambini e ai ragazzi gli strumenti per incidere sulla realtà, per modificarla attraverso una comprensione individuale e un'azione comune. L'approccio per 'competenze', al contrario, si basa su una adesione alla realtà esistente come se questa possedesse una realtà propria (il reale non è razionale, sosteneva Dewey). Non si propone di sottoporla a una lettura critica, tanto meno di cambiarla. Il suo scopo è – al contrario – quello di fornire a ciascuno gli strumenti per adattarvisi. La sua azione è modellata sugli individui singoli, privi di legami sociali, che devono essere dotati di propri 'portafogli' di competenze e formati per massimizzare il vantaggio personale che può derivare da un loro uso accorto sul 'mercato'. In questo modo le finalità individuali e sociali vengono separate, viene ricostituita un'opposizione artificiale tra dimensione personale e dimensione comunitaria⁹.

Non deve stupire che è in atto un tentativo di fare tabula rasa di una ricca tradizione pedagogica costruita intorno al nesso tra individuo e società, tra educazione e democrazia. Stupisce, semmai, che un nuovo filone pedagogico si presti a legittimare questa mutazione. Nella costruzione delle competenze, i pedagogisti arrivano a giochi già fatti. Il loro ruolo prevalente è diventato quello di fornire – a posteriori – un quadro teorico di riferimento a un concetto che nasce, come abbiamo visto, su un terreno diverso rispetto a quello educativo. Per renderlo credibile si cerca

di costruire intorno ad esso una genealogia, alla ricerca di radici antiche e padri nobili, senza preoccuparsi troppo dell'eterogeneità delle correnti di pensiero chiamate in causa. Lo scopo è piuttosto quello di fornire una narrazione che 'concili l'inconciliabile', di legittimare il fatto che l'orientamento delle politiche educative sia spostato dal complesso delle dinamiche sociali a una loro declinazione specifica ed esclusiva: l'economia e l'impresa¹⁰.

4. Gli *straw man argument* e la posizione di Biesta

C'è insomma, in certe affermazioni e in certi documenti, così come in moltissimi recenti manuali per la formazione dei nuovi insegnanti, un passaggio che si vuole dare come autoevidente, ma che in realtà non lo è affatto: perché mai la *proposta* di conoscenze da parte di chi ne possiede oggettivamente di più dovrebbe escludere l'interazione, la comunicazione in tutte le direzioni e a tutti i livelli, l'elaborazione comune di interpretazioni attorno a quelle conoscenze? Perché la classe non dovrebbe diventare una «comunità interpretante»¹¹ attorno alle conoscenze introdotte dal docente? E chi altro potrebbe introdurre queste conoscenze, se non chi ha già consapevolezza della loro esistenza e della loro eventuale progressività? Su cosa si basa la relazione tra insegnanti e gruppo classe, se non su un lavoro comune attorno a queste conoscenze di cui l'insegnante è portatore, pur consapevole della loro parzialità e incompletezza, e che prendono vita, vengono attualizzate nel momento stesso della loro proposta alla classe? Chi accusa gli insegnanti di trasmettere nozioni a un uditorio passivo e di identificare la lezione con una comunicazione unidirezionale, lo fa perché probabilmente non ha ben com-

preso la differenza la differenza che esiste tra nozioni e conoscenze: chiuse in sé le prime (ammesso che possa esistere una pura nozione di questo tipo: di fronte al semplice dato «la Prima Guerra Mondiale scoppia nel 1914» o «la somma degli angoli interni di un triangolo fa sempre 180 gradi» le immagini mentali, le fantasie e i ragionamenti corrispondenti saranno davvero uguali per tutti?); aperte le seconde al lavoro interminabile della rielaborazione, dell'interpretazione, dell'attualizzazione.

Infine, chi ha detto che l'ascolto, da parte degli studenti, non sia esso stesso un'attività? Su questi argomenti, la riflessione pedagogica attuale è andata ben oltre i luoghi comuni riproposti, quelli sì passivamente, da attardati pedagogisti nostrani; bastino tra tutte le parole illuminanti di Gert Biesta:

Negli ultimi vent'anni, in numerose pubblicazioni accademiche e documenti di «policy» dell'insegnamento, è apparsa spesso la tesi secondo cui il cosiddetto insegnamento tradizionale – un'organizzazione dell'educazione tale per cui l'insegnante parla e gli studenti dovrebbero ascoltare e assorbire passivamente informazioni – è da considerarsi obsoleto. D'altra parte, un approccio presumibilmente più moderno, incentrato sulla facilitazione [...], è considerato buono, desiderabile e «d'avanguardia». Si noti come l'opposizione fra «tradizionale» e «d'avanguardia» sia già di per sé stantia, e non dovremmo nemmeno dimenticare che criticare l'insegnamento tradizionale è, oggi, una mossa tradizionalista [...]. Inoltre questa critica sembra avere poco mordente, perché anche laddove gli insegnanti parlino e gli studenti siedano in silenzio, in realtà, questi ultimi stanno comunque compiendo numerose azioni [...]. A tal proposito, sono pienamente d'accordo con l'osservazione di Virginia Richardson, secondo la quale «gli studenti conferiscono significato anche alle attività cui vanno incontro nel contesto di un modello di insegnamento trasmissivo»¹².

5. Cosa può dare la lezione

Per tornare all'argomento da cui siamo partiti, quello cioè dell'esclusione della lezione dal novero delle esperienze, possiamo dire che qualunque persona di buon senso capisce come che questa esclusione sia del tutto arbitraria: perché la spiegazione di un insegnante e lo scambio che ne deriva, per uno studente, non potrebbe rivelarsi un'esperienza importantissima, fondamentale, cruciale? Ci sono persone che hanno preso una direzione, di studio, umana o professionale, perché le parole di un insegnante hanno aperto dentro di loro spazi impreveduti di curiosità, di passione, di conoscenza, di emozione, di pensiero. Non dimentichiamo che l'apprendimento, più che da una generica esperienza, che potrebbe anche essere del tutto insignificante, viene rafforzato dall'emozione che lo accompagna: è la memoria emotiva che senza dubbio influisce sulla memoria esplicita o dichiarativa, facilitandola o depotenziandola.

C'è di più: la lezione, considerata non in modo statico ma dinamico, è costituita da innumerevoli interazioni, verbali, non verbali, affettive, immaginative tra l'insegnante e il gruppo classe; rappresenta cioè una modalità di relazione, che ha al centro la *parola*. In quale altra esperienza, più che nella relazione, una persona mette in gioco tutta se stessa, i suoi affetti, le sue paure, le sue fantasie, i suoi pensieri, i suoi bisogni, le sue angosce e i suoi desideri? Sicuramente un'esperienza relazionale che si incarna in una buona lezione permette una maggiore sottolineatura dei contenuti, la cui memorizzazione, rielaborazione e acquisizione è rafforzata dalle emozioni che la accompagnano, ed è promotrice di crescita personale e di maturità sociale, visto che mette in movimento importantissime dinamiche sia individuali che di gruppo. Teniamo presente che le emozioni hanno un importantissimo ruolo nel consolidamento della memoria a lungo termine, e una relazione, un'esperienza

di gruppo, una lezione, che attivi anche i sistemi emozionali nello scambio relazionale, facilità il consolidamento dei contenuti appresi. I processi di memorizzazione vedono coinvolti ippocampo e amigdala in modo interconnesso, l'attivazione dei sistemi emozionali influenza positivamente o negativamente la strutturazione del sistema ippocampale, implementando o influenzando negativamente la capacità di memorizzazione e rievocazione dei contenuti¹³. Va poi precisato che la lezione è fatta di tanti momenti diversi e di modalità didattiche che si alternano a seconda della situazione: ribadirne la centralità non significa escludere una molteplicità di approcci, né negare valore all'esperienza, anzi; così come nessuno si sognerebbe mai di mettere in discussione il ruolo fondamentale del gioco, del divertimento, dell'imitazione in molte fasi dell'apprendimento. Il problema di chi ritiene che la lezione, come metodo didattico, sia «superata», al solito, è l'astratto totalitarismo metodologico, che scambia fini e mezzi, rende questi ultimi fini a se stessi e chiude il pensiero anziché aprirlo. Bion stesso d'altronde parlava di apprendere dall'esperienza¹⁴, consapevole che l'interazione nel gruppo portava ad apprendere l'uno dall'altro e uno nell'altro, proprio perché il gruppo è contenitore di tutta una serie di emozioni che accompagnano e favoriscono l'apprendimento. Questo può avvenire anche attraverso una modalità laboratoriale, certo; ma perché non dovrebbe avvenire in quell'esperienza capace di coinvolgere tutto il gruppo che è la lezione? La stessa attività laboratoriale, perché sia utile al progresso della conoscenza, necessita di una restituzione di senso guidata dall'insegnante, di una cornice di parole che la inserisca in un contesto significativo.

Insomma, quando si dice che la lezione in classe sarebbe «superata», si cade in un evidente paradosso: si esclude cioè dal novero delle esperienze proprio un rapporto umano profondamente personalizzato e fondato sulla parola e sulla relazione, di cui le persone in crescita hanno un grandissimo bisogno, che passa per la condivisione appassionata e il lavoro comune sulle conoscenze e sui contenuti culturali, e si esaltano altre esperienze (c'è chi pensa seriamente che con dei video gli studenti imparerebbero di più che dal rapporto con gli insegnanti; c'è anche chi dice che gli studenti con difficoltà cognitive – che non sono mai solo tali – sarebbero aiutati in modo davvero efficace da programmi informatici di intelligenza artificiale), alcune delle quali lasciano lo studente tristemente solo con se stesso; anzi, per dirla francamente, hanno in sé qualcosa di autistico.

Per questo, tutta la voglia che si vede in giro di «superare» la lezione e addirittura di smantellare i gruppi classe deve metterci in sospetto: e il sospetto è che alla base di questa voglia ci siano motivazioni ideologiche, «politiche» o economiche, più che psicologiche, pedagogiche, culturali, di affettuosa sollecitudine per il futuro delle nuove generazioni, come qualcuno vorrebbe farci credere. Dopo tutto «Il neoliberismo scolastico ha fatto proprie le critiche alla pedagogia tradizionale sviluppando un'agenda «alternativa» finalizzata alla formazione del capitale umano messo al servizio dell'«economia della formazione»¹⁵. Sottrarre valore alla lezione in classe, con la sua plasticità e concretezza, con le dinamiche di gruppo che insegna a vivere, e sostituirla con metodologie didattiche astratte, fini a se stesse, non di rado inefficaci e dispersive, non significa affatto «mettere al centro» gli studenti, significa esattamente l'opposto.

6. Brevi conclusioni

La lezione scolastica è un ponte tra le generazioni¹⁶. Le persone in crescita, nella loro curiosità e nel loro enorme bisogno di trovare un senso alla realtà interna ed esterna a sé, cercano prima di tutto degli adulti che spieghino loro le cose, che diano indicazioni, che si interessino a loro e parlino proprio

a loro, che abbiano delle storie e delle esperienze umane, il cui «concentrato» sono i contenuti culturali, da raccontare, che gli aprano conoscenze, per non doversi confrontare immediatamente con un illimitato del reale (oggi anestetizzato ma non elaborato attraverso la dipendenza dell'iperconnessione) che spaventa e paralizza chi deve affrontarlo da solo, per avere un luogo protetto fatto di parole e di punti di riferimento su cui far crescere i propri pensieri, le proprie fantasie e i propri sentimenti. Questo luogo è un contenitore, uno spazio sicuro in cui le relazioni possono prendere vita insieme a delle regole che le accolgano; spazio transizionale¹⁷ che si crea nell'incontro tra adulti e bambini, tra adulti e ragazzi, in cui due esperienze possono intrecciarsi, quella dell'insegnare e quella dell'ascoltare e dell'interagire. Esperienza reciproca, poiché anche il bambino e il ragazzo insegnano al maestro o al professore attraverso il loro modo peculiare di essere nella scuola. In questo spazio transizionale prendono vita dei vissuti completi fatti di emozioni e cognizioni che, di pari passo, promuovono una delle più importanti esperienze di crescita non solo culturale ma anche identitaria. In questo processo di crescita, gli studenti acquisiscono degli importantissimi strumenti per capire il mondo che li aspetta, quel mondo fatto di sapere, conoscenze, significati, relazioni professionali e affettive, talvolta anche dolorose, che fanno della vita un'esperienza che vale la pena di essere vissuta.

Note

¹ Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013.

² Anp, "La scuola che vogliamo", <https://www.anp.it/2022/09/20/la-scuola-che-vogliamo-il-documento-dellanp/>, ultima consultazione: 16 gennaio 2023.

³ *Ibidem*.

⁴ Antonio Gramsci, *Anche lo studio è un mestiere*, in *Quaderni dal carcere*, 12,2, Roma, Edizioni di Comunità, 2021, pp. 13-20.

⁵ Anp, "La scuola che vogliamo", cit.

⁶ Luca Malgioglio, Alessandro Zammarelli, *Sulle competenze non cognitive, tra insegnamento e psicologia*, in "Le nuove frontiere della scuola", maggio 2022.

⁷ Daniel J. Siegel, *The Developing Mind*, Guilford Press and Mark Paterson, trad. it. Luisa Madeddu, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

⁸ Gerald M. Edelman, *Sulla materia della mente*, Milano, Adelphi, 1993.

⁹ Mauro Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari, Laterza, 2019, p. 24.

¹⁰ Ivi, p. 25.

¹¹ Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit.

¹² Gert J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2022, pp. 56-57.

¹³ Regina Pally, *Il rapporto mente cervello*, Roma, Giovanni Fioriti Editore, 2003.

¹⁴ Wilfred Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Astrolabio, 2019.

¹⁵ Christian Laval, Francis Vergne, *Educazione democratica*, Novalogos, 2022, p. 156.

¹⁶ Gustavo Zagrebelsky, *La lezione*, Torino, Einaudi, 2022.

¹⁷ Donald W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1999.



METTERE IL PIEDE NEL POSTO SBAGLIATO: ERRORE ED ERRANZA

Stepping in the wrong place: error and wandering

Renata Puleo

Doi: 10.30682/clionet2307q

Abstract

Nel lavoro del collettivo di Priorità alla Scuola (PaS) e, nello specifico, del Tavolo Pedagogia e Didattica sono affrontati in chiave diacronica i grandi tempi dell'istruzione a partire dall'esperienza della piena crisi pandemica. Nel saggio si è voluta esplorare la dimensione dei valori educativo-pedagogici e quella degli strumenti, dei mezzi della didattica. Si è trattato di chiedere a un gruppo di insegnanti di ragionare sulle criticità della scuola a partire da quello che alunni, famiglie e docenti hanno vissuto nelle molteplici esperienze didattiche tenendo sempre in mente il faticoso percorso di inclusione scolastica di migliaia di generazioni.

In the work of the Priorities to School (PaS) collective and of the Pedagogy and Didactics Table, the great times of education are addressed diachronically, starting from the experience of the full pandemic crisis. The essay sought to explore the dimension of educational-pedagogical values and that of the tools, means of didactics. It involved asking a group of teachers to reason about the critical issues of schooling from what pupils, families and teachers have experienced in the multiple educational experiences always keeping in mind the arduous journey of school inclusion of thousands of generations.

Keywords: valutazione, voto, giudizi, educazione, responsabilità.

Valuation, grade, judgments, education, accountability.

Renata Puleo, maestra di Scuola elementare a Torino negli anni Settanta, successivamente Direttrice didattica a Torino e a Roma. Dal 2000 è stata Dirigente scolastica di un istituto comprensivo e di un CTP (istruzione degli adulti). Attualmente coordina il tavolo Pedagogia e Didattica di Priorità alla Scuola. Svolge attività di formazione per docenti dei diversi ordini. Ha scritto numerosi saggi e articoli sui temi della scuola e, con Anna Angelucci, *Cos'è un libro. Sull'oblio della lettura nell'era digitale* (Roma, Giovanni Fioriti editore 2021).

*Renata Puleo was a primary school teacher in Turin in the 1970s, and later an educational director in Turin and Rome. Since 2000, she has been head of a comprehensive institute and a CTP (adult education centre). She currently coordinates the Pedagogy and Didactics table of Priorities at School. She carries out training activities for teachers of different orders. She has written numerous essays and articles on school topics and, with Anna Angelucci, *Cos'è un libro. Sull'oblio della lettura nell'era digitale* (Roma, Giovanni Fioriti editore 2021).*

In apertura: scuola abbandonata (da Wikimedia Commons, <https://commons.wikimedia.org>).

Voglio uno strumento di adorazione per ciò che non si conosce, per ciò che può sfuggire al controllo cibernetico dei sogni e delle predizioni. Come misurare l'accensione delle nostre sinapsi a fronte di un elegante paragrafo [...] come tener conto degli errori che permettono pensieri di rottura?¹

l'irrompere di "un elemento incommensurabile" [...] di ciò che non può essere previsto come possibilità, che non può essere calcolato né predetto [...] gli insegnanti devono avere "fede" nei loro studenti [...] dobbiamo chiudere gli occhi di fronte a ciò che è visibile, davanti a quelle "prove" che cercano di avvisarci che lo studente non è ancora pronto².

Oggi assistiamo a un fatto nuovo: il prodotto del lavoro diventa sempre più non misurabile, almeno con le tradizionali unità di misura [...] in molte attività produttive il modello taylorista della prescrizione delle mansioni cede il posto a quello della prescrizione della soggettività [...] facendo del controllo totale del tempo e dei comportamenti dei salariati la posta in gioco centrale. Esso si concretizza in una panoplia di strumenti di valutazione della soggettività³.

Premessa

Il Tavolo Pedagogia e Didattica⁴ nasce come esigenza da parte del collettivo di Priorità alla Scuola (PaS), in piena crisi pandemica, di esplorare la dimensione dei valori educativo-pedagogici e quella degli strumenti, dei mezzi della didattica⁵. Si trattava di chiedere a un gruppo di insegnanti di ragionare sulle criticità della scuola a partire da quello che alunni, famiglie e docenti stavano vivendo con la didattica a distanza, fino alla decretazione emergenziale solo utilizzata nelle sezioni ospedaliere, carcerarie, in alcune università. Distanziamento che si intuiva stava nuocendo alla dimensione della scuola come servizio e funzione pubblica (Costituzione italiana artt. 3, 33, 34), alle relazioni fra pari e fra creature piccole e adulti, alla realizzazione dei fini costituzionali e dunque all'accesso ai diritti all'istruzione. Tutto ciò annegato in una melassa mediatica che mescolava l'impegno, nuovamente missionario, e ancora affidato a madri e a maestre, custodi di ogni pratica di cura, di inventarsi una maniera di insegnare a scuole chiuse, a fronte della voracità dei gruppi che gestiscono le piattaforme, dell'invasione dei privati in funzione di apparente ausilio alle politiche scolastiche a favore di investimenti ma prodighe di speculazioni economiche e ideologiche sulla nuova scuola digitale⁶. Il tutto mentre Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft (Gafam), e altri meno noti, gestiscono le piattaforme per la didattica e i Registri Elettronici in uso nelle scuole⁷.

Come gruppo abbiamo intrecciato i temi della *learnification* (l'insegnante come facilitatore di processi di apprendimento guidati dalle macchine) alle criticità pre-pandemiche della scuola: autonomia, decadenza degli Organi Collegiali, managerialità delle/i Dirigenti, stili di insegnamento, complessità dell'idea di infanzia e di adolescenza, aziendalizzazione anche nelle forme dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento e molto altro (Pcto L. 30/12/2018 n. 145, già Alternanza Scuola-lavoro, art. 1 c. 123 ex L. 13/07/2015 n. 107 e successive modificazioni)⁸. Per non disperderci in un disordinato giro di opinioni, abbiamo scelto un tema trasversale e ci siamo dati un metodo di lavoro.

1. La valutazione

La valutazione in senso lato, auto, etero, formativa, sommativa, di sistema, degli apprendimenti, ecc., ci è parsa potesse essere la spina dorsale per orientare il dibattito: una sorta di sineddoche di tutta la gamma dei problemi che hanno a che fare con la scuola, da cui far emergere un suo rilancio valoriale e metodologico. Dal passaggio di secolo, il Sistema Nazionale di Valutazione, gestito in proprio dall'Istituto Nazionale di Valutazione, Educazione e Formazione (Invalsi), mette in atto dispositivi di governo/controllo dell'autonomia scolastica, favorendo il processo di aziendalizzazione della scuola (applicazione ai sistemi educativi della modalità di valorizzazione degli investimenti con creazione di valore aggiunto-profitto, tipiche dell'impresa capitalista). La valutazione a test – ci siamo detti – elude ogni atto di fiducia nel lavoro comune delle/i docenti e delle/gli allievi e compie tre classi di azioni: 1. ideologica, in quanto rafforza e giustifica il paradigma della scuola come istruzione/addestramento alla valorizzazione neoliberista del capitale umano⁹, imponendo un'ingiunzione paradossale verso la valutazione standardizzata di ogni comportamento, relazionale, affettivo, cognitivo, quando, come afferma Fumagalli, anche nel mondo del lavoro essa risulta difficilissima; 2. tecnico/oggettiva, considerato che i quesiti sono legati a presunzioni di validità che rispecchiano il punto di vista degli estensori dei test sulle necessarie "competenze" disciplinari (italiano, matematica, inglese); 3. orientativa in un duplice senso, visto che condiziona le scelte didattiche delle/gli insegnanti rispetto a come insegnare, le/li induce a dedicare il tempo-scuola all'addestramento ai test fin dalla scuola primaria: a otto anni si presume di stabilire attitudini verso future mansioni/professioni profilando le /i bambini in base alle risultanze dei test¹⁰. La valutazione deve poter tornare alle/i docenti come lavoro sulle tracce lasciate dalla relazione educativa e didattica, feedback su di loro e sugli alunni in quando soggetti di quella relazione, anche quando sembra che le/i discenti tali non siano, che nulla possano o vogliano imparare. Lo Stato potrebbe effettuare, attraverso gli istituti statistici, i suoi calcoli sulle emergenze strutturali, fra efficacia ed efficienza (personale impiegato, modalità di reclutamento, edifici, strumentazioni didattiche, ecc.), servendosi anche di valutatori neutrali, terzi, plurali. «Potrebbe» nel senso che la famosa accountability mai, finora, si è trasformata in risorse economiche e umane investite a fronte alla responsabilità politica che dovrebbe venire dalla restituzione, anche se fallace, dei test Invalsi¹¹.

2. Metodo e prassi: cercare nel vivo del lavoro quotidiano

A partire da una riflessione su come ciascun membro del gruppo svolge le sue pratiche valutative, nel corpo vivo della sua disciplina e nel confronto con gli alunni, nella quotidianità e nei momenti topici (assegnare giudizi d'ufficio), abbiamo adottato un *semilavorato*¹² consistente in parole e locuzioni che rimandano ad altrettanti momenti di lavoro a scuola e a situazioni problematiche: lezione, classe, interrogazione, memoria di lavoro, *scaffolding*, autorità/autorevolezza, errore, imprevisti, tempo perso/tempo guadagnato, ecc. Si tratta di un «brogliaccio» per la messa in campo della cosiddetta *con-ricerca*: processo che rompe la dicotomia ricercatore/oggetto della ricerca, processo aperto, ipotetico, flessibile, messa in comune di modelli, opinioni, conoscenze, incorporamento dei saperi e delle riflessioni. Nel *lavoro vivo*, come si è detto, quotidiano, fra le/ i docenti del gruppo-classe, le/i loro allievi e le/i i colleghi tutti. Ciascuno si è impegnato non solo nelle *discussioni* durante gli incontri, ma anche con la scrittura di *documenti* e con la *ricerca bibliografica* (molto vasta ed eterogenea).

Non abbiamo trovato soluzioni univoche ai problemi sollevati, o meglio, ne abbiamo trovate «troppe» rispetto all'avarizia ideale e politica di questi nostri tempi. L'alternativa alla valutazione presuntamente oggettiva c'è, basta assumersi il rischio di vederla e di mostrarla. Appare nelle pratiche di chi ha fatto parte del gruppo, anche quando – per motivi legati alle condizioni in cui si trovano a lavorare – non è stato loro possibile sottrarsi alla somministrazione delle prove standardizzate, alla scrittura di innumerevoli format e protocolli burocratici, alla compilazione del Registro Elettronico, alla definizione di un voto (numerico o narrativo), alle richieste delle famiglie e delle/i stessi studenti di un giudizio *di valore*, di una qualche certificazione di profitto. Nel flusso dei pensieri che occupa la seconda parte di questo testo, se mergono come una sorta di incubo burocratico le attività a cui si viene obbligati, si mostra anche che è possibile valutare *in comune* senza necessariamente misurare. Dove *il comune* appare nella forma assunta da tali pensieri, forma che mostra la loro genesi in discussioni in classe e fra colleghi intorno a insegnare e ad apprendere. Emergono modalità carta/matita di registrazione di quel che avviene in classe, di conservazione della originalità dei percorsi, ben oltre lo standard di una Unità didattica di apprendimento (Uda: “mattoncini” per obiettivi di singole attività didattiche, in uso soprattutto negli istituti superiori) e/o della programmazione consegnata al Registro Elettronico, processi di lavoro con ragazzi e bambini, in cui il giudizio è tutt'uno con l'osservazione attenta dei comportamenti, con la loro descrizione, con le ipotesi esplicative: metodo empirico di lavoro e dunque *scientifico*. Abbiamo fatto nostra la consapevolezza che:

Nella provvisorietà che comporta qualsiasi classe di azioni di conoscenza. Nelle situazioni in cui gli esseri umani prendono delle decisioni, di solito i contesti sono molto opachi dal punto di vista epistemologico. La stessa descrizione del problema non permette una sua perfetta formalizzazione. Non sempre si applicano regole precise e univoche quando si decide come risolvere casi concreti. Le valutazioni sono il frutto di espressioni cognitive e insieme emozionali che richiedono capacità creativa e manifestano preferenze soggettive anche implicite. Le scelte sono l'esito di decisioni di cui le persone si assumono la responsabilità, ma non possono davvero essere confrontate con altre opzioni¹³.

3. La scuola è sempre meglio della merda

«Lucio che aveva 36 mucche nella stalla disse – la scuola sarà sempre meglio della merda – [...] Questa frase va scolpita sulla porta delle vostre scuole»¹⁴.

Il testo che seguirà è un flusso, un transito, un percorso fra pensieri adulti e pensieri delle creature piccole, dalla primaria alle superiori. Mescolati come sono, in una sorta di dialogo immaginario, di qualità emergente frutto del coro delle voci, non sempre si riconosce l'età di chi parla e, se è un adulto, a quale tipologia di scuola e a quale disciplina di insegnamento faccia riferimento, talvolta ci si esprime in terza persona come tentativo di far ordine, altre in prima, quanto la riflessione viene dalla registrazione del parlato, raccolto mentre “la scuola si fa”. Così, anche i nodi culturali di sfondo, le citazioni, sono integrati, fatti propri dal discorso, come evento, come ciò che eccede rispetto alle premesse, quelle di definire/definirsi rispetto al tema del valutare.

Malgrado la polifonia, nell'accostamento delle frasi, estrapolate anche da molti documenti scritti e da molte discussioni condotte al Tavolo Pedagogia e Didattica, si delinea un filo rosso, un filo che mette in evidenza i problemi più dibattuti in ambito di valutazione scolastica, in varie scale non gerarchiche, spesso sovrapposte. Questo testo ha l'ambizione di essere una risposta critica alla longitudinalità

dei percorsi scolastici durante l'età evolutiva, come proposta dal Sistema Nazionale di Valutazione: i problemi, le parole per dirli, le incertezze che proprio questo flusso rivela, indipendentemente dal tipo e grado di scuola, dall'età delle/degli allievi, fanno del valutare la capacità di leggere le tracce che la relazione insegnamento-apprendimento lascia, alle/ai discenti, alle/agli insegnanti, senza annullare le soggettività, quella adulta, quelle infantili e adolescenti.

Una reciprocità del segnarsi vicendevole, talvolta senza che si possa dire che qualcosa si è imparato, che qualcosa sia stato veramente insegnato. Dunque, un processo che spesso non si conclude con un prodotto, un cambiamento, finiti, valutabili nei termini di valore aggiunto. Nonostante questo, nel flusso delle voci raccolte dalle/dai docenti e dalle/dagli alunni si evince la passione, pathos e affezione, per il proprio lavoro, per il compito, per il gioco di relazioni in cui si sono svolti. Chi conosce queste dinamiche emotive, cognitive, politiche che muovono le acque burocratico-amministrative della scuola? I pedagogisti in cattedra che spesso sono complici dell'abbruttimento della valutazione, e dunque dell'insegnamento, fra istanze di controllo e falso progressismo? Chi prepara i docenti ad affrontare queste sfide professionali e personali? Chi lavora con i docenti, con le famiglie per capire cosa fare con i sentimenti e le aspettative gli alunni, come guadagnarli, "affezionarli" alla scuola senza imporre codici, disciplina, voti, eppure senza desistere dall'insegnare? Questi interrogativi circolano nelle considerazioni qui riportate, e sembrano da un lato senza risposta, dall'altro capaci di rigenerare la ricerca dei significati dell'educare, dell'insegnare, dell'imparare in un congiunto di mente e corpo. Perché, se insegnare è lasciare un segno, nella relazione fra soggetti che occupano nel mondo posti e tempi della vita distinti, ciascuno ha un suo differente grado di responsabilità. Responsabilità come compito dell'insegnante e come compito della/dell'alunno, che nulla ha a che vedere con l'accountability, dimostrata, consegnata come restituzione precisa, definita nei parametri della valutazione oggettiva e certificata.

Questo gruppo sa che occorre continuare a cercare, a lottare per fare della scuola, non solo un servizio nell'ordine di un lavoro riproduttivo dentro logiche assegnate dal modello di società tardo-capitalista in cui viviamo, ma un luogo disinteressato, non appropriabile, un'inutile scholé. Serve per provarci co-razòn, dice il matematico Fernando Zalamea¹⁵, mente e cuore, cuore della mente, mente del corpo. Un vasto lavoro di educazione sentimentale, prima che specialistica, pedagogica, didattica, un'educazione alle affezioni reciproche, secondo Spinoza, mediante le quali stiamo e siamo mondo¹⁶.

4. Flusso di coscienza

Alle elementari si fanno i compiti, si studia poi si scrive e si fanno molte cose, poi ti mettono il voto, cioè dicono, non so, cinque o dieci, i bambini devono sapere cosa possono migliorare e cosa non è da migliorare. Così non sbagliano più. La maestra può dire attento o bravo... se trovi l'errore lo lasci, ma lo riconosci, perché valutare è un valore, le maestre cercano il valore nei bambini, è l'errore che fa imparare i bambini. Cos'è un voto? Un modo semplice e veloce incapace di guardare oltre una conoscenza... non si indica il vero potenziale del singolo, misura oggettivamente, ma viene da un calcolo degli errori fatti: ma di che oggettività stiamo parlando? Il voto è netto, privo di sfumature ha un valore di scambio, come una moneta.

È fondamentale distinguere tra misurazione e valutazione: la misurazione, inerisce entità oggettivamente quantificabili che nell'ambito scolastico sono accertabili attraverso risposte chiuse, le stesse dell'ultimo concorso per i docenti. Tanti anni fa, un docente di un corso di formazione ci disse che ci

sono due tipi di domande che un docente può porre: quelle legittime e quelle illegittime: le seconde hanno una e una sola risposta corretta, le prime sono quelle che hanno enne risposte adeguate, molte delle quali il docente non conosceva prima di sentirle pronunciare dai suoi studenti e studentesse. La misurazione è solo una parte, piccolissima parte, del processo complessivo della valutazione che riguarda un percorso, quello annuale, o triennale o quinquennale, nel raro caso in cui si abbia continuità nella classe, per la qual cosa occorrerebbe superare il precariato, o anche solo mensile, settimanale. La valutazione deve tener conto di una molteplicità di fattori che richiedono un'osservazione attenta e prolungata da parte del docente degli atteggiamenti anche non verbali del discente: quando e come interviene, con quale tono di voce, con quale tipo di sguardo, ad esempio se prima di parlare o mentre parla teme lo sguardo altrui, anche quello dei compagni e compagne, o se invece è risoluto. Va incoraggiata la disponibilità a fare domande, ma anche a non farne troppe, a non dipendere in modo troppo pedissequo da quanto dice l'insegnante. Mi è capitato, nel corso degli anni, di avere studenti o studentesse che mi fermavano all'intervallo per chiedermi cosa avessi detto esattamente durante la lezione. Se quegli stessi studenti, a fine anno, faranno meno domande intorno a quanto dico io e più intorno a quello che si chiedono loro, questo è un progresso.

I miei alunni hanno un feedback scritto su ogni compito... il voto numerico lo metto alla fine di un pezzo di lavoro. L'intento è di aggiustare il tiro in corsa e di dar poco peso o nullo al voto sommativo lo scrivo sul registro, ahimè aperto ai genitori. In classe cerco di scrivere brevi frasi per valorizzare gli aspetti positivi di un'attività e per segnalare gli aspetti che potrebbero essere migliorati e corretti. Tento di dare ogni volta quindi un doppio riferimento: di gratificazione e di invito al miglioramento. Ai genitori invece, anche in occasione della consegna delle schede, cerco di parlare, di trasformare in racconto di episodi, di esperienze per me significative quello che ho da dirgli sull'andamento dei loro figli. Mi ritrovo letteralmente sudato per l'ansia ogni qual volta mi accingo a inserire i voti sul registro elettronico, a ripensarli, a ricontrollare i tanti riferimenti che ho segnato sul quaderno dove cerco di annotare quotidianamente anche le più piccole cose che possono lasciare traccia... il momento del giudizio sommativo, formalmente, giuridicamente, non me posso sottrarre, una colossale macchina delle certificazioni incide sull'idea stessa di valore, quanto valgo e che cosa vale?

Ho serie difficoltà con le valutazioni finali. Gli scrutini mi sembrano sempre ingiusti. La media anche se non strettamente matematica, mi pare una forzatura, veramente tante cose pretendiamo di racchiudere in un voto: progressi, autonomia, chiarezza espositiva, correttezza grammaticale, pretendiamo di assorbire tutti i criteri in un solo voto. La valutazione delle competenze è un mix di nozioni pedagogiche estrapolate e decontestualizzate che nel concreto hanno gettato i docenti in un conflitto perenne fra conoscenze e competenze senza risolvere i problemi che affliggono il nodo valutazione. Questo conflitto è forse parzialmente superabile assegnando prove di valutazione diverse tanto dalle tradizionali verifiche scritte (saggi, prove semi-strutturate) quanto dai colloqui (sic), non interrogazioni... una dinamica dialogica in cui dalle risposte, sempre e tutte parziali, sorgono altre domande. L'impostazione tradizionale che ritiene che un contenuto sia appreso solo quando lo si sa ripetere senza alcun ausilio, una critica miope nella misura in cui nessun adulto è chiamato, nella sua professione o della sua vita personale, a sapere senza poter accedere a ausili: se ho dei dubbi controllo la ricetta prima di fare una torta... vado a guardarmi una traduzione di un autorevole critico per confrontarla con la mia: il sapere è sempre sapere relazionale e interpersonale. Le verifiche tradizionali non tengono in alcun conto di un dato oggettivo e inconfutabile: che ogni studente ha i suoi tempi di apprendimento, di riflessione e di rielaborazione e che imporre un tempo unico equivale a assumere e a richiedere una standardizzazione propria del *modello tayloristico*, quanti spilli e quante risposte corrette in un'ora?

Nella didattica cerco di usare metodologie che fanno i pagni con quelle sottese ai test invalsi. Oppure uso poco i libri di testo e invece costruisco io un percorso partendo anche dagli stimoli che mi arrivano dalla classe. Però allo stesso tempo sento sempre anche l'esigenza di non creare quello che temo diventi uno spazio separato protetto; così faccio anche una didattica tradizionale "critica", cioè ad esempio presento pezzi di prove dell'Invalsi con modalità diverse da quelle ufficiali e sempre seguite da discussione... oppure propongo dei periodi di didattica a partire dal libro di testo per poi discuterne le difficoltà e i limiti. Mi pare utile questo «accompagnamento al mondo di fuori».

Emergono due questioni: la prima è la solitudine che proviamo, non solo nostra, e la seconda è che la valutazione è uno strumento che genera malessere. La valutazione semplifica, fa chiarezza, rassicura, è un riconoscimento possibile, leggibile, ma capace di scivolare anche ad un altro livello, quello morale, di approvazione della personalità. I ragazzi soffrono la valutazione, si sentono continuamente giudicati, nessuno riesce più a pensare a una forma di riconoscimento che non comporti una misura standardizzata di performance. Di questa idea di giustizia nasce l'idea di merito. Se apriamo i libri che suggeriscono come lavorare alle famose Unità di apprendimento (Uda) degli istituti professionali, troviamo alcuni percorsi suggeriti: adattare la scuola al "modo" delle imprese, l'impresa è il luogo della competizione, l'educazione è competizione e a questo meccanismo diamo il nome di meritocrazia.

Come la situazione dei professionali ci aiuta a capire il sistema di valutazione? La programmazione per Uda il cui scopo è lo sviluppo o il raggiungimento di determinate competenze messe in campo per realizzare un prodotto, l'apprendimento si riduce a una serie di procedure e formule di ragionamento, nonché di comportamento...non troverete alcun riferimento alle discipline...un esempio di Uda: stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali, internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia a fini della mobilità di studio e di lavoro. A questo scopo si insegna la storia? Abbiamo un programma di storia così arretrato che molti escono dalle superiori senza aver mai affrontato ciò che accadde dopo la Seconda guerra mondiale. Si è facilmente generata negli ambienti scolastici l'equazione osteggiatori delle competenze, uguale tradizionalisti, la scuola si è trasformata in agenzia formativa che offre pacchetti sulla base delle necessità del mercato del lavoro precario in grado di fornire misurazioni delle competenze richieste, per non parlare della mancanza di formazione sulla storia coloniale, profondamente legata alle continue ondate di razzismo che viviamo.

Nelle indicazioni nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo dell'istruzione sembra prevalere l'aspetto dell'unitarietà, una trasversalità e connessione fra i saperi, ma viene chiesto ai docenti di valutare per griglie che creano celle di micro-competenze, una rigidità che preclude ogni riflessione sull'errore come strumento di comprensione. Emblematiche le linee-guida per l'educazione civica, si utilizzano slogan per catturare l'utenza usando un immaginario da mulino bianco, la scuola dell'inclusione, la comunità educante, tutte formule molto astratte. La pretesa di misurare qualsiasi cosa: dalle competenze linguistiche al comportamento, passando per la consapevolezza dei dover esser persona integrata, ossia l'educazione civica. La dimensione socio-politica della classe e della scuola, ignorata, se non per il voto di condotta e, oggi, per un arruffato voto di educazione civica nel lavoro di gruppo in cui cerco di stimolare lo scambio e la collaborazione reciproca e diseguale si evidenzia la responsabilità del gruppo rispetto alle difficoltà del singolo. Il dialogo è alla base di tutto, è ciò che permette un'atmosfera piacevole e serena all'interno dell'aula.

Il valore? Io penso al valore della persona, una persona che ascolta gli altri ed è gentile è qualcosa di molto importante come i libri, lo studio, la vita.

Diventare imprenditori, rigorosamente al maschile, *self-made-man* e, in rari casi *self-made-women*, resta un privilegio per molti ragazzi studiare e basta, ma al contempo, da come ne parlano, il lavoro

resta la dimensione del reale, seria, quella in cui non si può “sgarrare” mentre la scuola rimane indietro, viene considerata meno importante, i docenti, specie se donne o non etero, sono chiamate a comprendere in nome di uno stereotipo di genere molto forte. Il lavoro mi verrebbe da dire è il reame del maschile, mentre la scuola è quello del femminile con tutto quello che di stereotipicamente maschile e femminile si portano dietro questi due mondi – uno importante, efficiente, prioritario e l'altra, associata alla cura (delle ragazze e dei ragazzi, per esempio, che a casa non ricevono quelle attenzioni e quell'ascolto di cui avrebbero bisogno). La scuola è chiamata a sopperire alle mancanze della società, ad essere madre, per così dire, a curare le ferite inferte da un mondo dominato da logiche patriarcali di possesso, accumulo, dominio. In questo contesto, la valutazione delle docenti non tiene conto degli stereotipi di genere e dell'interazione di questi due mondi.

Ancora nel 2021 non esistono programmi di educazione sessuale obbligatoria, non viene affrontato il tema attuale della crisi climatica e ambientale. Lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale anche muscolare-nervoso, questa idea di studio intreccia la teoria con la pratica, unitarietà solo fittizia nell'alternanza scuola-lavoro, addestramento allo sfruttamento e all'idea di esser occupabili, facendosi concavi e convessi rispetto all'impresa, un sistema produttivo a bassa intensità tecnologica che non richiede competenze qualificate, un circolo vizioso, altro che economia della conoscenza. Un mondo in cui solo le élites, quelli che comandano, possiedono la cultura.

La dimensione della felicità, cioè dello star bene a scuola, del fatto che si deve star bene perché sei lì e non ti stai preparando per il gradino successivo, questo comportamento si è completamente smarrito, in questo senso è impazzita la scuola, imparare senza desiderio vuol dire disimparare a desiderare, fare della scuola un centro di creazione di vita, non l'anticamera di una società parassitaria e mercantile, una scuola dove canto, poesia, pittura siano espressioni necessarie per comunicare in modo più profondo, per migliorarsi. Una scuola divertente, non solo per gli alunni ma anche per gli insegnanti, solo così affronteremmo la scuola con più spensieratezza i professori riuscirebbero a trasmettere meglio la loro passione. La scuola pubblica è un luogo costituzionalmente legato a tutte le forme esistenti in una società. La grande sfida della scuola del suo percorso educativo, sul piano cognitivo e su quello sociopolitico è una sorta di esercizio di decostruzione e resistenza.

Note

¹ Eileen Joy, *An instrument for adoration against metrics for the humanities*, Book chapter, 2018. Letto su segnalazione di Maddalena Fragnito sul sito degli Umanisti digitali, cfr. E. Joy, Digital Humanities Group/ HD Humanities Commons (<https://hcommons.org/deposits/item/hc:21051/>), 2018.

² Gert J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2022.

³ Andrea Fumagalli, *Valore, moneta, tecnologia*, Roma, DeriveApprodi, 2021.

⁴ Barbara Bertani, Francesca Carusi, Gianluca Gabrielli, Gloria Ghetti, Silvia Giagnoni, Paolo La Valle, Alberto Locatelli Iliara Mingazzini, Fulvio Padulano, Alessandra Recchia, Maria Vittoria Tirinato.

⁵ Dpcm 11/03/2020; nota M. Bruschi, Capo Dipartimento per il Servizio Educativo Ministero Istruzione, n. 388 17/03/2020: a questi primi atti se ne sono susseguiti molti altri; il Ministero ha cambiato più volte disposizioni su chiusure e apertura delle scuole e sulle forme della didattica.

⁶ In *Patti Territoriali e di Comunità /Piano Scuola 20/21* del 26/06/2020 per sussidiarietà e responsabilità educativa.

⁷ Il registro in formato elettronico diffuso come pratica obbligatoria in forza del Dl 95/2012, non è tale in quanto si è in assenza di norme sulla dematerializzazione (Sentenza Corte di Cassazione sez. V del 21/11/2019); la normativa sulla redazione *fide-facendi* di quello cartaceo risale al R.D. 30/04/1924.

⁸ Anna Angelucci, *Pnrr e istruzione. Quale docente per la scuola del Terzo Millennio?* e Renata Puleo, *La valutazione: ripensare l'Ivalsi*, entrambi i saggi in AA.VV., *Saper essere, saper fare, saper pensare. Un manifesto per la scuola pubblica*, a cura di Massimo Arcangeli, Roma, Castelveccchi, 2022.

⁹ Nancy Frazer, *Capitalismo. Una conversazione con Rahel Jaeggi*, Milano, Meltemi, 2019.

¹⁰ Sul tema della profilazione degli alunni, si veda: <https://www.roars.it/online/invalsi-conferma-la-schedatura-di-massa-degli-studenti-fragili-a-insaputa-dei-genitori/>, ultima consultazione: 13 gennaio 2023.

¹¹ Si vedano per una critica alla valutazione standardizzata e ai ritornelli sulla meritocrazia i seguenti contributi: Beatrice Bonato, *Sospendere la competizione. Un esercizio etico*, Milano-Udine, Mimesis, 2015; Alain Deleault, *La Mediocrazia*, Vicenza, Neri Pozza, 2017; Benedicte Vidaillet, *Valutatemi! Il fascino discreto della meritocrazia*, Napoli, Novalogos, 2018; Michael J. Sandel, *La tirannia del merito*, Milano, Feltrinelli, 2020.

¹² Romano Alquati, *Sulla riproduzione della capacità umana vivente. L'industrializzazione della soggettività*, Roma, DeriveApprodi, 2021; Francesco Bedani, Francesca Ioannilli (a cura di), *Un cane in chiesa. Militanza, categorie e conricerca di Romano Alquati*, Roma, DeriveApprodi, 2020.

¹³ Teresa Numerico, *Big data e algoritmi. Prospettive critiche*, Roma, Carocci, 2021.

¹⁴ *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.

¹⁵ Fernando Zalamea, *Traba Razón de la frontera y fronteras de la razón*, Bogotá, Ed. Nacional Colombia, 2010.

¹⁶ Bell Hook, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi, 2020.

LICEO CLASSICO VITTORIO EMANUELE II



LA SCUOLA DEL FUTURO? UN PROGETTO GIÀ VECCHIO. ALLE ORIGINI DEL PNRR

The School of the Future? An already old project.
At the origins of the Nrp

Giovanni Carosotti

Doi: 10.30682/clionet2307r

Abstract

I contenuti previsti dal Pnrr per la scuola si presentano nel segno dell'innovazione, grazie a un notevole investimento nella tecnologia digitale. In realtà, se si ripercorrono da questo particolare punto di vista le vicende decennali della riforma scolastica, la vera finalità risulta quella, concepita già negli anni Novanta, di proseguire lo smantellamento in corso della scuola democratica, attraverso un processo di soggettivazione nei confronti degli studenti e di disciplinamento degli insegnanti. La "digitalizzazione integrale", allora, diventa utile strumento per coprire tali intenzioni con una argomentazione ideologica apparentemente progressista.

The contents planned in the Nrp for schools are presented under the sign of innovation, thanks to a significant investment in digital technology. In reality, if one traces the decades-long history of school reform from this particular vantage point, the real purpose turns out to be that, conceived as early as the 1990s, of continuing the ongoing dismantling of the democratic school, through a process of subjectification vis-à-vis students and disciplining teachers. "Integral digitization," then, becomes a useful tool to cover such intentions with an apparently progressive ideological argumentation.

Keywords: classi virtuali, digitalizzazione, processi cognitivi, scuola democratica, modello consumistico. *Virtual classrooms, digitization, cognitive processes, democracy schooling, consumer model.*

Giovanni Carosotti attualmente insegna Filosofia e Storia presso l'Istituto Statale "Virgilio" di Milano. Ha pubblicato diversi articoli e saggi filosofici su riviste specializzate e ha collaborato ad alcuni manuali di filosofia per le scuole medie superiori. Pubblica con continuità su www.roars.it. Ha collaborato stabilmente alla rivista "L'Acropoli". È co-autore di un manuale di storia per il biennio (*Le strade della storia*, Brescia, Capitello edizioni) delle scuole superiori e di un manuale di storia per le scuole medie inferiori (*La porta del tempo*, Milano, Garzanti), e di uno studio intitolato *Per la didattica della storia* pubblicato presso l'editore Guida di Napoli.

Giovanni Carosotti currently teaches philosophy and history at the “Virgilio” Institute in Milan. He has published several articles and philosophical essays in specialised journals and collaborated on several philosophy textbooks for secondary schools. He is an author for Roars www.roars.it. He is a regular contributor to the journal “L’Acropoli”. He is co-author of a history textbook for the two-year period (Le strade della storia, Brescia, Capitello edizioni) of high schools and of a history textbook for junior high schools (La porta del tempo, Milano, Garzanti), and of a study entitled Per la didattica della storia published by Guida in Naples.

Premessa

Uno dei tanti meriti dello studio di Gert Biesta¹, recentemente tradotto in Italia, è stato quello di avere fatto chiarezza sull’uso strumentale e ideologico delle espressioni di «innovatore» e «conservatore», relativamente alle scelte metodologico-didattiche sostenute dalle politiche di riforma della scuola in Occidente negli ultimi due decenni. Il principale riferimento per legittimare la nuova politica scolastica, considerato in sé una garanzia di *innovazione*, è senz’altro la tecnologia digitale; l’inevitabilità di un suo utilizzo sempre più invasivo (con le implicite e indubbie comodità che esso arreca a diverse pratiche), nonché la dimestichezza (sia pure solo superficiale e in molti casi orientata comunque a una logica di consumo) delle giovani generazioni con tali tecnologie, fanno sì che la *digitalizzazione integrale* si presenti come un’evoluzione scontata del modo di realizzare il processo formativo. E portino a considerare come «conservatrice» qualsiasi posizione che esprima dubbi rispetto a questa onni-pervasività.

È interessante analizzare con una certa profondità l’argomentazione che fa da supporto a tale pretesa. Essa non vuole porre l’orizzonte digitale in relazione a un progresso di carattere tecnologico, per quanto incomparabilmente superiore dal punto di vista qualitativo a quelli precedenti. Sotto certi aspetti, gli strumenti informatici (ovviamente il *software* e non l’*hardware*) non vengono considerati neanche un prodotto dell’evoluzione tecnologica, proprio per evitare che li si possa relegare a una funzione puramente strumentale, sia pure estremamente raffinata; rispetto alla quale la soggettività mantiene un decisivo controllo sui processi decisionali, e quindi cognitivi. Risulta evidente che, se il digitale venisse concepito nell’orizzonte della strumentalità, esso si rivelerebbe un mezzo sicuramente efficiente, in coerenza con gli obiettivi di chi lo intende utilizzare; nel caso della pratica d’insegnamento, come facilitatore di alcuni processi quali la consultazione di dati e fonti, la comunicazione secondo modalità diversificate di alcune informazioni, con maggiore precisione e rapidità, e così via. Da alcuni anni, invece, si afferma con sicurezza, e in modo particolarmente radicale nel recente Pnrr, che la digitalizzazione rappresenta un nuovo modello cognitivo, destinato a ripensare totalmente metodologie e finalità dell’azione docente. Conviene provare allora a seguire l’imporsi di questa convinzione intellettuale in parallelo con il processo storico riformatore, che ha portato a trasfigurare la scuola italiana; un processo storico di poco meno di trent’anni, che ha inizio con l’entrata in vigore della *Legge sull’autonomia scolastica* e con la pubblicazione dei principali documenti fondativi relativi all’istruzione dell’Unione europea². Un periodo relativamente breve, ma di cui è già possibile proporre un bilancio storico; non tanto per seguire in modo nozionistico il succedersi dei singoli provvedimenti, ma per valutare come già più di due decenni fa ci si era prefissi quanto il Pnrr (che, da questo punto di vista rappresenta tutt’altro che una novità) intende realizzare in modo definitivo. La subordinazione della scuola a logiche economiche di valorizzazione del valore, sfruttando come fonte di ulteriore legittimazione il principio della *digitalizzazione integrale*.

1. Il passaggio di secolo: dai videogames alle prime classi virtuali

A dire il vero, l'idea che le nuove tecnologie potessero costituire una sorta di grimaldello per forzare la trasformazione della scuola secondo logiche estranee alla consapevolezza di buona parte degli insegnanti, era presente già nelle teorizzazioni degli anni Novanta. Per rendere convincente la nuova immagine della scuola, bisognava innanzitutto far credere a un'opinione pubblica non esperta che essa avrebbe prodotto un deciso progresso dei processi di apprendimento nei giovani, capace di meglio assicurare una loro affermazione in ambito lavorativo, una volta compiuto il percorso scolastico. Una motivazione che faceva indubbia presa, in particolare a causa della sempre più persistente crisi economica e alla crescente disoccupazione giovanile, stante la preoccupazione di molte famiglie sull'estensione di lavori precari, a basso salario, cui sembravano destinati i loro figli. È stata così avviata un'azione di condizionamento antropologico decisamente più stringente che, dopo più di due decenni, ha sicuramente iniziato a produrre i risultati sperati da chi quella strategia l'aveva concepita. Ovvero far sì che l'obiettivo primo della scuola sia proprio orientare la personalità discente verso un modello antropologico corrispondente all'*homo oeconomicus*, che individui i valori più desiderabili dell'esistenza nella massima produttività e che indentifichi la realizzazione di sé con la possibilità di consumo. Riferimento antropologico\valoriale per eccellenza diventa così la figura dell'imprenditore, colui cioè che è capace di mettere a valore le proprie doti; non a caso, *l'educazione all'imprenditorialità*³, così come il concetto di *capitale umano*⁴, è uno dei pilastri della nuova teoria pedagogica. Come corollario, l'impresa diventa il modello ideale di comunità, che valorizza il lavoro associato ma nello stesso tempo eterodiretto e fortemente competitivo. Una visione del mondo (non solo della formazione) che restringe il campo di ciò che vale la pena apprendere a ciò che utile, immediatamente spendibile sul piano pratico, in grado di produrre vantaggi materiali, quasi sempre di tipo stipendiale; e che nulla ha a che spartire con le principali finalità dell'azione formativa, nonché estranea ai processi di carattere spirituale che la dimensione educativa inevitabilmente implica.

Questa azione di condizionamento, per essere condotta con successo, trovava un utile supporto in quelle possibilità già allora prospettate dalla tecnologia digitale. Non ancora la rete, ma quelle realtà tecnologiche (creazione di CD, videogiochi) le quali, viste con gli occhi di oggi, sembrano quasi risalire a un'epoca preistorica. Ricordare quel primo tentativo risulta interessante; venne allora inaugurata quella strategia retorica, di dubbia correttezza deontologica, che faceva surrettiziamente riferimento all'esperienza ludica; contraddicendo tutte le analisi preoccupate di chi valutava l'abuso del tempo di vita passato dagli adolescenti davanti ai videogiochi, responsabili anche di regressi sul piano cognitivo (in particolare la mancanza di concentrazione), si pontificava sui notevoli vantaggi per l'apprendimento, con affermazioni irresponsabili, che volevano però presentarsi come provocatorie e progressiste⁵. Si tratta anche in questo caso di una strategia comunicativa efficace, in grado di sedurre gli alunni perché istituisce un'identità tra attività di studio e attività ludica, promettendo di acquisire un sapere utile a conseguire soddisfazioni di carattere materiale senza sforzo. L'aspetto interessante è che tali capacità sarebbero poi assunte in modo indiretto; si conduce un'attività piacevole, si crede in qualche modo di giocare, ma in realtà si apprendono inconsapevolmente modalità di azione richieste per lo più in ambito lavorativo. La centralità delle *competenze* rispetto alle *conoscenze* sta proprio in questo; si deve conoscere, con il minor sforzo possibile e in uno stato di ipotetica piacevolezza, solo ciò che serve a porci, sul piano dell'azione, nella capacità di rispondere efficacemente a richieste che ci provengono dal mondo esterno, quasi tutte da ambiti economici. Il criterio dei contenuti da sele-

zionare fa allora quasi esclusivo riferimento a future richieste di prestazione⁶. Si tratta di una volta storica: il possesso di contenuti di cultura, sia di area umanistica come scientifica, con tutto ciò che essi permettono di conseguire sul piano della formazione di un sapere critico, non sono più identificati con un reale processo di emancipazione, il quale ha senso solo se il soggetto che si emancipa è in grado, in virtù di quanto acquisito, di porre in essere progetti di trasformazione, sulla base di critiche razionali concepite nei confronti del proprio presente. L'emancipazione per i riformatori sta invece nel rispondere in modo efficiente alle richieste di un sistema che non può essere messo in discussione; che, riprodotto all'interno della scuola nella sua struttura organizzativa e nel suo universo valoriale-competitivo, viene esse stesso presentato come legittimo e intrasformabile. Di conseguenza, i contenuti di cultura possono essere conosciuti solo se inseriti in una struttura comunicativa (p.es. l'Unità didattica di apprendimento) che ne circoscriva i contenuti, o meglio li diriga verso obiettivi prefissati, che non rendono di fatto possibile un'interpretazione pluralistica (in quanto subordinati all'acquisizione di abilità pratiche), e quindi impedendo un uso critico della propria intelligenza.

2. Il salto di qualità con la “Buona scuola”: i Piani nazionali della Scuola digitale

Fino al 2015, anno in cui viene approvata la legge 107, più nota come “Buona scuola”, la pervasività del digitale nella vita quotidiana aveva subito un vistoso salto di qualità. In virtù di questa evoluzione, quella legge poteva finalmente imporre il principio per cui l'utilizzo di tali possibilità in ambito didattico non fosse sufficiente se, contemporaneamente, non si procedeva a un cambio del paradigma educativo. Per comprendere il valore strumentale di questo riferimento, sarà bene avere presente la funzione storica che la legge 107 si assumeva e che oggi, a più di sette anni di distanza, è possibile delineare con più precisione. La “Buona scuola” ha rappresentato un formidabile dispositivo che intendeva presentarsi come un piano di assoluta innovazione e rivoluzione della vita scolastica, attraverso l'uso populista di slogan di estrema semplificazione, ma capaci di imprimersi nell'immaginario dell'opinione pubblica; in realtà, essa non faceva altro – approfittando di una fase storica in cui l'esecutivo si è trovato a esercitare una capacità di azione priva di opposizioni con pochi precedenti nella storia della Repubblica – che imporre sul piano normativo in modo definitivo quella svolta regressiva inaugurata con l'introduzione dell'*autonomia scolastica* e con le scelte politiche introdotte dal ministro Berlinguer. Sul piano dei contenuti non vi era alcuna novità, se non una sistematizzazione organica di varie esperienze di discutibili sperimentazioni, introdotte in modo più o meno saltuario nel corso dei ministeri precedenti, e che ora diventavano principio direttivo e coattivo, verso il quale piegare l'attività degli insegnanti.

Un proposito che non si è avverato, per un doppio ordine di motivi: l'opposizione ancora massiccia e consapevole degli insegnanti, che prima dell'approvazione della legge reagirono con una straordinaria mobilitazione che coinvolse l'80 per cento della categoria, e che ancora negli anni successivi fece resistenza all'introduzione coatta di novità metodologiche della cui inconsistenza formativa si aveva piena coscienza; dall'altra, per l'impraticabilità effettiva di certe idee di didattica concepite secondo una logica di totale astrazione, per lo più derivate da un'impostazione cognitivista, che non reggevano a una effettiva traduzione sul piano empirico.

Alla fine di quello stesso anno il MIUR pubblicò un documento intitolato “Piano nazionale Scuola digitale”⁷, che per la prima volta in modo sistematico intendeva sostenere come il digitale rappresentasse non solo un valido supporto per una variazione significativa della comunicazione didat-

tica, bensì esso stesso un modello cognitivo e di apprendimento sul quale «sintonizzare» le menti sia degli allievi sia dei docenti. Conviene forse ricordare che la legge 107 si proponeva tre obiettivi principali (a nostro parere regressivi), tutti in qualche modo finalizzati a rendere prioritaria la dimensione digitale quale paradigma di conoscenza: bisognava potenziare, all'interno del processo formativo, tre particolari ambiti: quello linguistico, il pensiero computazionale e la dimensione della digitalità. Tali obiettivi formativi non dovevano essere declinati in riferimento alle diverse discipline, bensì porsi come una nuova tecnica di trasmissione del sapere, che diventava essa stessa il vero obiettivo della comunicazione didattica, a scapito dei contenuti studiati, ridotti a puro pretesto per l'acquisizione di tali competenze. Attraverso un procedere argomentativo tanto vago quanto superficiale, si pretendeva – senza corroborare in alcun modo tale affermazione – di introdurre una didattica finalmente «aperta» e «inclusiva», grazie proprio alla dimensione digitale, che avrebbe permesso, secondo questa concezione, di «sviluppare competenze attraverso la pratica e, contemporaneamente, produrre soluzioni di impatto», qualunque cosa questa terminologia volesse significare. Con espressioni sempre più criptiche ed autoreferenziali, il documento aveva l'ambizione di coinvolgere anche valutazioni di ordine etico, quando definiva un nuovo modello di conoscenza, con un linguaggio quasi da *science fiction*:

è «alfabeto» del nostro tempo una nuova sintassi, tra pensiero logico e creativo, che forma il linguaggio che parliamo con sempre più frequenza nel nostro tempo; è, infine, ad un livello più alto, agente attivo dei grandi cambiamenti sociali, economici e comportamentali, di economia, diritto e architettura dell'informazione, e che si traduce in competenze di cittadinanza digitale essenziali per affrontare il nostro tempo⁸.

Non è difficile capire, dietro tale esprimersi esoterico, che dalla pratica formativa venivano lasciate fuori procedure essenziali, irriducibili alla logica del puro calcolo. Paradossalmente, è proprio nell'ambito dell'istruzione tecnica che tale approccio dimostra non solo la propria insufficienza, ma anche la propria natura ideologica. Se infatti tale indirizzo di studi viene finalizzato esclusivamente alla soluzione di problemi operativi, magari legati alle attività produttiva più diffuse nel territorio in cui l'Istituto è collocato, si rischia di vincolare il sapere dell'allunno a pratiche che potrebbero diventare obsolete nel giro di qualche anno. Oltre al fatto – e qui sta l'aspetto ideologico – che non lo si rende cosciente dei criteri dell'organizzazione d'impresa, mantenendolo in una condizione sia pratica sia intellettuale subordinata, incapace di formarsi una coscienza civile e politica del senso del proprio lavoro e della possibilità di avanzare rivendicazioni per migliorarne le condizioni⁹. Ma la grande novità del documento, in realtà preceduta da altre affermazioni simili nel testo di legge, stava nel fatto che tale azione sulla soggettività dell'allunno veniva estesa anche alla classe docente, attraverso un'operazione retorica di dubbio effetto. Gli estensori del documento – molti dei quali dovrebbero a nostro parere dimostrare le ragioni per cui si arrogano del titolo di esperti di scuola e di didattica, nonché di processi cognitivi – spacciavano quella prosa evasiva e supponente di cui abbiamo offerto qualche esempio come prova del loro essere competenti, annunciatori di una nuova fase della scienza pedagogica in cui è stato validato scientificamente un procedere metodologico che, se attuato, è in grado di raggiungere i risultati attesi, ovviamente sempre formulati nei termini di «competenza». Gli insegnanti, allora, risultavano formati su criteri ormai obsoleti, liquidati proprio da questo progresso sul piano cognitivo, e avrebbero avuto l'obbligo deontologico di aggiornarsi, accettando di perdere la loro autonomia decisionale, e seguendo più o meno pedissequamente le procedure indicategli da chi era più esperto di loro.

3. Venti mesi dopo

Questo primo documento non deve avere avuto particolare successo, se venti mesi dopo ne è stato licenziato un altro, dal titolo *Ecco la nuova vita del Piano Scuola digitale*¹⁰. Dopo avere presentato un piano d'investimenti tanto ambizioso quanto destinato a non poter essere attuato, la seconda parte giungeva ad affermare come la condizione per rendere produttivo l'investimento era che i docenti utilizzassero questo patrimonio secondo ben precisi criteri metodologici fondati dall'assunto, sopra già ricordato, che la dimensione digitale rappresenta una forma d'apprendimento superiore, su cui modellare il percorso didattico, facendo aderire a essa sia la personalità intellettuale del discente come quella del docente. Si tratta di «invertire la narrativa». Detto più esplicitamente: la musica deve cambiare e l'innovazione deve entrare in ogni classe, deve essere il *kernel* della nuova scuola, attraverso una serie di azioni sistemiche («formazione di qualità», studio di metodologie «concretamente applicabili in ogni classe», «*piattaforma degli innovatori*») che permetterebbero addirittura di «dare struttura permanente, scientificamente validata alla frontiera dell'innovazione». Grida vendetta l'ingiustificato richiamo alla «validazione scientifica», strategia retorica per far credere che le intenzioni metodologico-didattiche siano in qualche modo confermate da verifiche empirico-sperimentali, in realtà mai attuate, ma dedotte dogmaticamente – e con inferenze spesso dubbie – da teorie psicologiche di origine cognitivista che non godono affatto del consenso dell'intera comunità degli studiosi. Risulta evidente come una simile retorica abbia l'obiettivo di rifiutare a priori qualsiasi confronto critico, delegittimato di per sé quale mera opinione rispetto a teorie scientifiche di ben diverso spessore epistemologico; una pretesa assolutamente ingiustificata, ma che può contare su un'accondiscendenza politica, in quanto trova spazio e legittimazione sugli organi più influenti della stampa generalista, e presso le associazioni che si occupano di scuola (Anp, Fa), e che non permettono a un serio confronto scientifico di avere luogo.

4. Dalla «società della conoscenza» al Pnrr

Nell'attuale fase della politica scolastica, rappresentata al meglio dal Pnrr, la spinta verso l'integrale digitalizzazione del processo formativo trova base teorica in quell'espressione nota come *società della conoscenza*, società dove la stessa strumentazione (che non sarebbe più opportuno denominare in questo modo) tecnologica produce sapere, indipendentemente dalla stessa intelligenza umana, secondo modalità, se non superiori, quanto meno con maggiore rapidità. La *società della conoscenza* si fonda sulla «diffusione gigantesca delle macchine informatiche» e sulla loro «capacità enorme di processare», resa ormai esterna e indipendente dalla mente umana. Processo che «concluderebbe [...] una dimensione antropologica del conoscere, fondata sulla centralità della mente umana, per inaugurare un tipo di sapere che dipenderà sempre più da dispositivi automatici»¹¹. Risulta chiaro come una simile convinzione vada a rafforzare quell'obiettivo politico formulato ormai quasi trent'anni fa, ovvero ridurre i processi di apprendimento al rispetto di una procedura che rende superflua la libera decisione del soggetto che insegna. E, come ogni profezia destinata ad autoavverarsi, intende in fondo ribadire e rendere inevitabile quella direzione politica regressiva, che fa riferimento alla *didattica per competenze*, teorizzata molti anni prima che la rete dominasse in modo così capillare la vita quotidiana di ogni individuo.

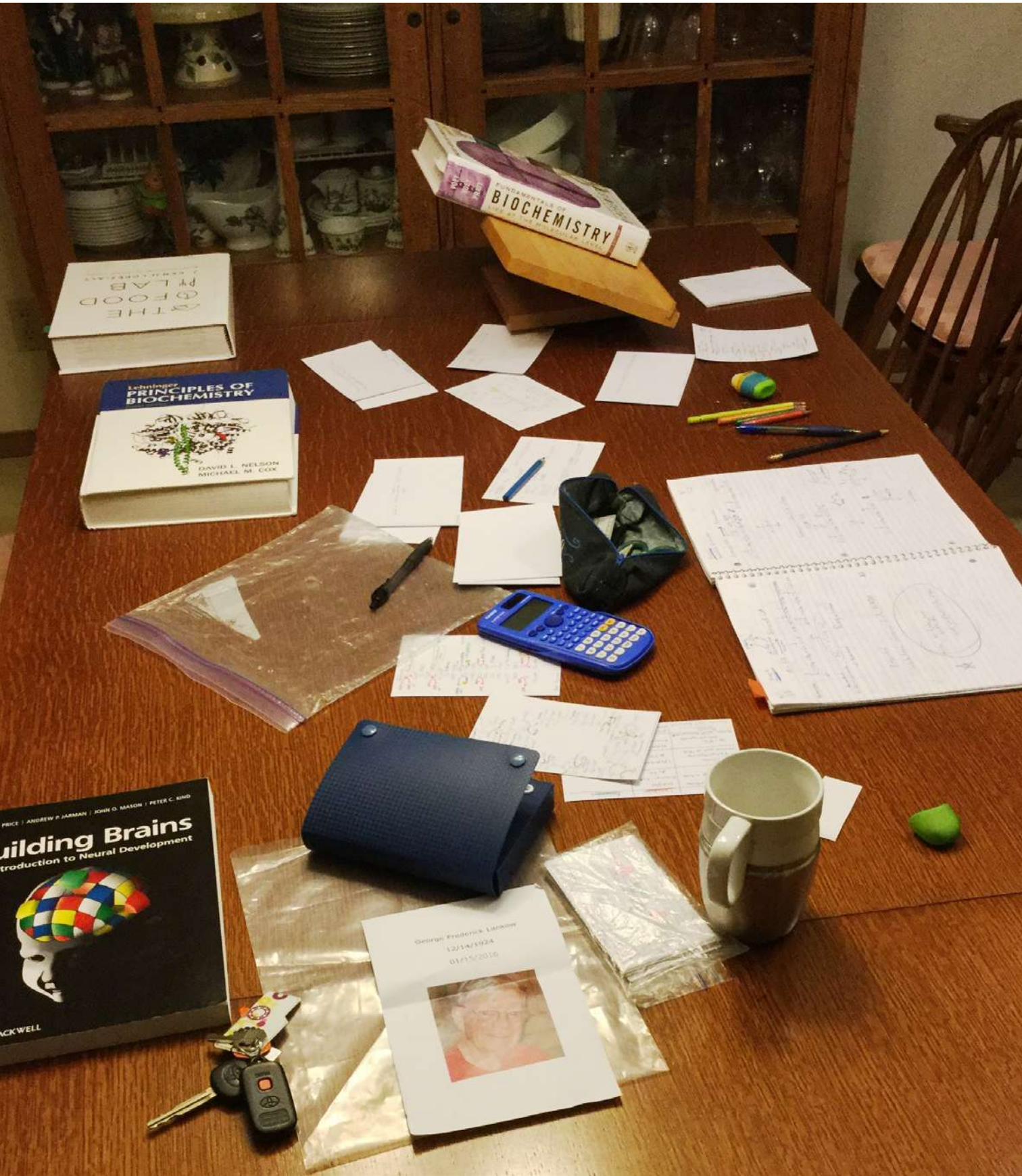
A noi sembra evidente di trovarci di fronte a una colossale costruzione ideologica. Ma, se così è, qual è l'obiettivo che essa si pone? Va da sé, da una parte, che da essa non scaturire se non un sapere uniforme, inevitabilmente anti pluralistico (a meno che non si intenda con pluralistico, furbamente, il moltiplicarsi dei problemi settoriali specifici, di una didattica che li affronta singolarmente eludendo il momento della sintesi e dell'universalità); in questo modo essa realizza un potente processo di soggettivazione, che ha come fine impedire l'emancipazione, sul terreno socio-politico, degli intelletti degli alunni. Questo perché tale impostazione non sviluppa quelle capacità in grado di formulare una critica sistemica, per esempio delle regole che presiedono al mercato del lavoro, e che destina buona parte degli attuali alunni a un futuro di precarietà permanente. Sulla base di questi significativi riferimenti, è facile comprendere come non assistiamo affatto a una nuova rivoluzione scientifica e tecnologica, ma a un'azione politica quanto mai cinica, che utilizza imposture intellettuali per far passare una linea coerente con ben determinate intenzioni politiche; le quali si ripromettono un controllo della didattica e un disciplinamento dei docenti, rispetto ai quali il digitale è niente più che una strategia. Sulla base di tali valutazioni risulta più agevole comprendere l'*intentio* del Pnrr, per quanto riguarda i provvedimenti relativi alla scuola. Di per sé nulla di nuovo rispetto al precedente della legge 107: anche in questo caso, infatti, l'obiettivo è di approfittare di una condizione di emergenza per condurre a definitivo compimento quell'idea di scuola ormai datata, e i cui esiti fallimentari sono ormai evidenti, nonostante il silenzio della stampa più compiacente. Peraltro, nei diversi documenti che illustrano tali interventi, è utilizzata la stessa strategia retorica, che spaccia come un processo d'innovazione e di modernizzazione, ormai irrinunciabile proprio per la sua evidenza scientifica, la riproposizione di quanto teorizzato negli ultimi venticinque anni. Il Pnrr si propone¹², attraverso un flusso di finanziamenti eccezionali giunti a ogni singolo istituto, di rinnovare radicalmente gli spazi di apprendimento, rendendoli, secondo un lessico che abbiamo imparato a conoscere, più «innovativi». Ma, al di là di un rinnovamento del materiale informatico certo auspicabile – ma che, viste le dimensionalità della scuola, non potrà più di tanto essere decisivo; e comunque anch'esso destinato a una veloce obsolescenza nel giro di pochi anni – le scuole sono costrette a fare proprie una serie di condizionalità che vanno a pregiudicare anche le metodologie didattiche con cui s'intendono impiegare le nuove risorse informatiche. Al di là del fatto che alcune di queste metodologie è dubbio che possano dare il meglio di sé attraverso la comunicazione digitale¹³, risulta problematico tale consenso preventivo con la sostanza dell'articolo 33 della Costituzione. Tant'è che in molti Collegi dei Docenti il progetto è stato approvato, facendo aggiungere al verbale precisazioni sul fatto che la decisione in merito alle metodologie didattiche spetta in modo sovrano ai docenti. Sicuramente una contrapposizione che, se portata all'estremo, dovrà dare luogo a contenziosi anche sul piano giuridico.

Poiché nel dettaglio non c'è nulla di diverso rispetto alle «buone» pratiche già suggerite decenni fa, il Pnrr sembra voler portare a più efficiente compimento quel progetto di soggettivazione cui abbiamo fatto riferimento. Esso dovrebbe attuarsi in due fasi: da una parte, attraverso la riduzione del sapere a pratica, misconoscendone l'impostazione teorica, e impedendo l'accesso dello studente a un reale sapere interpretativo, in grado di porlo in condizioni di effettuare un'eventuale critica di carattere universalistico, cioè sistemico; dall'altra facendo proprio l'universo edonistico-consumistico del mercato, il cui bagaglio simbolico è particolarmente diffuso tra le giovani generazioni, per convincere che lo stesso rappresenta la migliore qualità dell'esistenza, e per confortare un atteggiamento di rifiuto pregiudiziale verso forme di studio e di accostamento alla cultura ritenute ormai da archiviare.

Una scuola democratica, pluralista, aderente ai valori autentici di una cultura progressista non può che rifiutare una tale impostazione e combattere tale processo.

Note

- ¹ Gert J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2022.
- ² Cfr. legge n. 59/97 e D.P.R. n. 275/99. Per quanto riguarda i documenti europei, cfr. il rapporto pubblicato nel 1996 dalla commissione dell'UNESCO coordinata da Jacques Delors, di cui il rapporto porta il nome; nonché il *Processo di Bologna*, documento approvato da 29 ministri dell'istruzione europei a Bologna nel giugno 1999 e il documento (*Strategia di Lisbona*) approvato a Lisbona nel marzo 2000.
- ³ Cfr. *Il Sillabo per l'Educazione all'Imprenditorialità nella Scuola superiore*, sul portale del MIUR, <https://www.miur.gov.it/-/pubblicato-il-sillabo-per-l-educuzione-all-imprenditorialita-nella-scuola-secondaria->, ultima consultazione: 28 dicembre 2022.
- ⁴ Cfr. Roberto Ciccarelli, *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola-lavoro*, Roma, ed. Il Manifesto, 2018.
- ⁵ Cfr. Roberto Maragliano, «Lei preferisce che un pilota d'aereo abbia fatto videogiochi o che abbia letto la Divina Commedia?», in "l'Unità", 5 febbraio 1997.
- ⁶ A sottolineare il primo aspetto, nei documenti di presentazione del progetto "Futura Scuola 4.0" previsto dal Pnrr, si legge: «I docenti come professionisti creativi del processo di apprendimento possono favorire la motivazione e l'impegno attivo delle studentesse e degli studenti, utilizzando modelli educativi progettati a misura della loro inclinazione naturale verso il gioco, la creatività, la collaborazione e la ricerca». Poco più avanti, per quanto riguarda l'aspetto economico: «I Next Generation Labs possono rappresentare una grande opportunità per ampliare l'offerta formativa della scuola, adeguando e innovando i profili di uscita alle nuove professioni ad alto uso di tecnologia digitale».
- ⁷ Cfr. portale del MIUR: <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>, ultima consultazione: 28 dicembre 2022.
- ⁸ Ivi, p. 73.
- ⁹ Cfr. Giovanni Carosotti, Rossella Latempa, *Riforma PNRR Tecnici e Professionali: Impresa, INVALSI, Competenze*, in ROARS, <https://www.roars.it/riforma-pnrr-tecnici-e-professionali-impresa-invalsi-competenze/>, ultima consultazione: 28 dicembre 2022.
- ¹⁰ Cfr. MIUR: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/miur-rilancio-e-prossimi-passi-del-piano-scuola-digitale-insieme-al-paese/>, ultima consultazione: 28 dicembre 2022.
- ¹¹ Roberto Finelli, *Filosofia e Tecnologia. Una via d'uscita dalla mente digitale*, Torino, Rosenberg&Sellier, 2022. p. 15.
- ¹² Facciamo riferimento in particolare al progetto *Futura. Scuola 4.0*. Cfr. <https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR.pdf>, ultima consultazione: 28 dicembre 2022.
- ¹³ Mi permetto di rimandare a un mio intervento: *Didattica digitale integrata: quale metodo?*, in <https://www.casadella-cultura.it/1151/didattica-digitale-integrata-quale-metodo->, ultima consultazione: 28 dicembre 2022.



FUNDAMENTALS OF
BIOCHEMISTRY

THE
LAB @
THE
FOOD

Lehninger
**PRINCIPLES OF
BIOCHEMISTRY**
DAVID L. NELSON
MICHAEL M. COX

PRICE | ANDREW P. JARMAN | JOHN O. MAXON | PETER C. RHO
Building Brains
Introduction to Neural Development
BLACKWELL

George Frederick Linscott
12/14/1924
01/15/2016



CONTRO IL VOTO. NOVITÀ O NIENTE DI NUOVO SOTTO IL SOLE? UN PO' DI CHIAREZZA

Vote against. Novelty or nothing new under the sun?
Some clarity

Davide Viero

Doi: 10.30682/clionet2307s

Abstract

Questo scritto tenta di analizzare l'indirizzo, da parte di certa pedagogia attuale, di eliminare il voto a scuola. L'analisi che qui svolgerò si articolerà su due livelli: uno più generale e l'altro più specifico. Quest'analisi sarà mediata dallo sguardo storico e relata a molteplici dimensioni, dal momento che il voto appare una questione isolata, quando invece si relaziona in modo duplice alla sovrastruttura: da un lato la rivela e dall'altro contribuisce a crearla. Considerare il voto come un mero elemento ir-relato può indurre ad abbassare i livelli di guardia e ad agire inconsapevolmente, facendoci portatori inconsapevoli di ideologia.

This document aims to analyze the trend of eliminating school grades, followed by some of the current pedagogy. The analysis that I will carry out hereafter will be mediated by an historical perspective and it will be related to a multitude of dimensions, since grades appear as an isolated matter, when they are in fact related to the superstructure in two ways: on the one hand they reveal the superstructure and on the other hand they contribute to its creation. Considering the school grade as a mere unrelated element could lead to the lowering of alert levels and it could also lead us to act unknowingly, making us unaware bearers of ideology.

Keywords: voto, valutazione, abolizione del voto, trasformazione, pedagogia, adattamento.
Grades, evaluation, abolition of voting, transformation, pedagogy, adaptation.

Davide Viero, nato in provincia di Vicenza nel 1980, è insegnante di sostegno nella scuola Primaria. Autore di vari scritti ed interventi sulla scuola, del saggio *Tra finito e infinito: educare alla speranza* in C. Collamati, M. Farnesi Camellone, E. Zanelli, *Filosofia e politica in Ernst Bloch* (Macerata, Quodlibet 2019) e del libro *La scuola del macchinismo. Passaggi per un'altra antropologia* (Milano-Udine, Mimesis 2020).

Davide Viero, born in the province of Vicenza in 1980, is a primary school support teacher. Author of various writings and contributions on schools. The essay *Tra finito e infinito: educare alla speranza* in C. Collamati,

M. Farnesi Camellone, E. Zanelli, *Filosofia e politica in Ernst Bloch (Macerata, Quodlibet 2019) and the book La scuola del macchinismo. Passaggi per un'altra antropologia, (Milano-Udine, Mimesis 2020).*

1. Una scienza fondata epistemologicamente?

Assistiamo oggi, da parte di certa pedagogia, alla richiesta di abolizione del voto in tutti gli ordini di scuola per sostituirlo con una descrizione della prestazione, che nei fatti è una certificazione. La motivazione sarebbe che questa è più attenta al soggetto e meno “bloccante” rispetto ad un voto, inteso come un’ordalia nel suo darsi e concludersi con un numero. Gli studenti perciò studierebbero solo per avere questo numero e non per i contenuti culturali; voto usato anche, dai docenti, per punire, controllare o dominare gli alunni. Tale proposta può spiazzare, presupponendo e producendo un’estremizzazione delle posizioni che raramente è stata corrispondente alla realtà, dal momento che sovente ogni voto è stato spiegato (evocativa l’immagine dello studente alla cattedra al momento della consegna delle verifiche). Un’estremizzazione che può fare il gioco di chi la provoca, dal momento che essa può abbassare i livelli di guardia, ingenerando una balcanizzazione che alla fine favorisce in modo strumentale le posizioni epocali. Attribuire quest’orientamento a motivazioni esclusivamente pedagogiche non aiuta a comprendere a fondo la questione. Purtroppo questo è l’atteggiamento di molti pedagogisti accademici attuali¹ che, in nome della scienza e di un aprioristico progresso scientifico incarnato da loro, vorrebbero imporre quanto propalano solo perché rispondente a quest’idea riduttiva e distorta di scienza (escludendo a priori che la cosa sia solamente motivo di pubblicazioni per salire nei *ranking*). Le loro scoperte sono presentate come novità assolute, frutto di una partenogenesi del tempo presente. Nel loro essere avanguardisti, nell’accezione di interpretare ogni aspetto della storia alla luce dei concetti presenti intesi come frutto di una rottura assoluta rispetto al passato, essi ignorano che ogni progresso scientifico, come affermava Imre Lakatos², si nutre ed è composto dalle scoperte e dagli stessi concetti che gli erano precedenti³. Oltre al pensatore ungherese, Thomas Kuhn⁴ evidenzia ancora più esplicitamente il legame di ogni scoperta scientifica nel suo darsi a partire da un «paradigma», ovvero una costellazione che tiene uniti, in una logica combinatoria particolare, molti vari aspetti (culturali, sociali, economici ecc.) che caratterizzano un determinato tempo, privilegiandone alcuni e marginalizzandone altri. Per questo la pedagogia intesa come scienza, a meno di non scontare un semplicismo e un riduttivismo positivista di ottocentesca memoria, non può considerarsi irrelata dall’epoca e dal tempo nel quale sorge. Nessun pedagogista è dunque creatore del mondo, ma in esso vi si inserisce, sia che voglia darne corso, sia che voglia trasformarlo. Senza questa consapevolezza non si è altro che ierofanti dell’ideologia che permea lo *status quo*, vero «orizzonte» del tempo presente. La guerra al voto trova terreno fertile proprio qui.

2. Uno sguardo storico

Se si applica uno sguardo al passato anche recente, si coglie agilmente come il depotenziamento del voto abbia un’origine esplicita addirittura quasi trentennale, in particolare con la L. 425/97, ovvero la legge istitutiva dell’Esame di Stato, che riservava una parte della valutazione finale ad un massimo di 20 crediti accumulabili nel triennio. Certo, il voto rimaneva comunque, ma esso non era più la con-

sequenza di un evento coincidente con l'*hic et nunc* dell'esame, perché comprendeva la sommatoria di crediti derivanti da *stages*, volontariato, l'andamento dello studente nel triennio e altre amenità che con la scuola e lo studio poco avevano a che fare. Inoltre, la stessa legge prevedeva che, per i candidati esterni, potessero trasformarsi in crediti le attività professionali precedenti. Con questa legge si assiste ad una «desacralizzazione» del momento della valutazione, da un lato perché esso inizia ad incamerare una molteplicità di elementi anche eterogenei accumulabili in tempi diacronici; dall'altro si evidenzia lo spostamento di baricentro nell'anticipo temporale, quasi a voler anestetizzare il rischio della singola prova d'esame, la sua possibile rottura rispetto ad un percorso pluriennale, col suo carico di imprevedibilità ed aleatorietà, tipico della vita che scorre e che non ha argini che riescano a contenerla. L'impressione è che già allora si volesse rendere l'esame una prova più piana, meno imprevedibile e più statica, di modo che non riservasse sorprese – nel bene, come nel male – rispetto al gretto nel quale era corsa la vita scolastica negli anni precedenti, in un apparente buonismo che sapeva di umana comprensione, contrapposto all'ansia dell'esame inteso come ordalia separata da tutto il resto. Anodizzare la prova d'esame è il frutto di una concezione che intende la valutazione come se essa slittasse dal sapere alla persona, e guarda caso questo è proprio uno degli argomenti da cui parte l'accusa che i pedagogisti ultra contemporanei attribuiscono al voto: quello di bloccare l'apprendimento perché in qualche modo riferibile direttamente al soggetto invece che alla prova svolta, quasi ci fosse una sovrapposizione immediata tra questi due elementi, quando invece essi sono indissolubilmente legati, ma allo stesso tempo anche fratti e mai perfettamente corrispondenti. A ciò è seguito il Dlgs. 59/04, attraverso il quale si sopprimeva l'esame di quinta elementare.

3. Un inquadramento della questione

Tutto questo è a mio avviso corrispondente all'orientamento di soffocare ogni sovvertimento allo *status quo*, ogni imprevedibilità, in una logica di contenimento e profilazione in cui l'economicità della previsione e la conseguente stabilità abbiano la meglio, a favore di un'efficienza che riduce lo spreco di risorse, ma allo stesso tempo preclude il guizzo, la creazione, il nuovo e l'inaspettato, che sono lo sgorgare della vita. Al contempo si premia chi a quel percorso preconstituito si conforma giorno per giorno. Anestetizzare la valutazione della singola prova, slegandola dall'esclusivo ambito scolastico o grazie ad un suo dissolvimento nel percorso scolastico, indebolisce la stessa valutazione, in quanto ne spezza i legami con la vita intesa anche come alea, rendendo questa valutazione insignificante; ed è proprio quanto assistiamo e non da oggi. Lo scioglimento della valutazione nell'anticipo e nella predizione significa anche predeterminare il futuro, predisponendolo in modo sempre più stringente e pellicolare all'istituzione, ovvero un certo modello di scuola che incarna a sua volta una concezione di vita e un rapporto col mondo di un certo tipo. Tutto ciò contribuisce a determinare l'alveo nel quale vivere, alveo oramai sempre più simile ai binari di una ferrovia, progettata con il criterio di quella che Foucault chiamava «biopolitica»⁵, da perseguire attraverso la «governamentalità». Questo denota la riduzione dell'importanza del singolo (lo studente in questo caso) a favore dello *status quo*, espresso nell'istituzione e perseguito dalla stessa. Un'istituzione posta all'esterno e per questo insindacabile e incarnante la verità, tanto che essa agisce per eliminare proprio la possibilità che ci sia qualche singolo emancipato che metta in discussione l'ordine costituito da essa incarnato, avendo egli il coraggio e la chiarezza di parole che richiamano e nominano quanto la massa vive in sordo e sofferente silenzio. Una scuola ben distante dai principi

costituzionali che, secondo gli artt. 3 e 33 è organo costituzionale della democrazia, secondo la felice interpretazione di Calamandrei, ovvero istituzione necessaria, assieme al voto e al lavoro, per il pieno compimento del soggetto e per il contributo di questo «all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese». Una scuola che oggi è sempre più organo di riproduzione⁶ piuttosto che possibilità emancipante, perché essa persegue l'inserimento del singolo nell'organizzazione data e non il suo contributo alla determinazione di questa, così come intendevano i padri costituenti. Lo smorzamento della valutazione è funzionale a questo anche per il fatto che essa è un momento nel quale emerge il valutato, ma anche il valutatore. Il discioglimento della valutazione secca, intesa come voto od esame, mette a sottacere proprio il valutatore, che non è più riconoscibile; ciò gli fa acquisire, nascondendolo, un potere subdolo che non ha più limiti, proprio perché non più identificabile e perciò senza più controparte. La valutazione intesa come certificazione da parte di un ente terzo è già realtà da quando è stato istituito l'Invalsi i cui dati oggi, con le nuove disposizioni, possono essere usati dai singoli Istituti per identificare gli studenti con fragilità. Il tutto, come ben evidenziato da Roars⁷, senza che vi sia una partecipazione democratica alla costruzione/revisione dello strumento di rilevazione, che di fatto risponde ad un ente di diritto privato. Il tutto a scapito della dialettica e a favore di un pensiero unico soffocante, come è per ogni verità data e non da ricercare. Il passaggio della valutazione da questione culturale/umana a questione tecnica, è una sottile strategia per castrare la nascita del nuovo, che si localizza dove c'è dialettica: viva nella valutazione ed ipostatizzata, e perciò assente, nella certificazione. Tutto questo si lega al ruolo della soggettività. Infatti in un voto spiegato la parzialità soggettiva si inserisce in un contesto vivo e non rigido, che sicuramente può all'apparenza sembrare limitante quando in essa predomina invece la dinamicità; perché su di un voto si può instaurare una dialettica tra due soggettività – quella dello studente che chiede spiegazioni e quella dell'insegnante che argomenta il suo agire – elemento quest'ultimo che porta in sé la libertà e che grazie a questa permette allo stesso studente di farne esperienza, foss'anche per via negativa, con una soggettività che si oppone ad un'altra soggettività. La certificazione nega tutto questo dando corso allo *status quo*, trattando lo studente da individuo e non da soggetto, essendo unidirezionale e a-dialettica. Togliere di mezzo la soggettività – e con essa la libertà e la responsabilità – è la via, imboccata da anni (i corsi universitari per diventare insegnanti, così come il modello di docente che si vuole tramite la formazione in servizio unitamente alla pletora di progetti e Circolari ministeriali ce lo dimostrano) per risolvere la questione educativa come questione meramente tecnica. E propugnare con essa, nelle nuove generazioni, uno stato di minorità che si attaglia allo sfruttamento. Proprio il contrario di una concezione di scuola emancipante fondata sull'incontro aperto e libero di soggettività. Incontro che si esprime anche nella dialettica resa possibile dal voto.

Un altro gradino verso l'insignificanza del voto, con le peculiarità conseguenti precedentemente raffigurate, è stata l'introduzione del concetto di competenza, con la certificazione della stessa alla fine di ogni ciclo di studi. La competenza infatti si riduce ad una logica binaria – c'è o non c'è – in un riduzionismo che annulla ogni sfumatura. Ecco che il ventaglio dei voti sarà sempre più inutile, dal momento che lo scenario da certificare sarà sempre più predeterminato a due sole opzioni, riducendo la portata e il senso stesso del voto. A tutto questo si è poi aggiunto, nel 2017, il Curriculum dello studente, che prende in considerazione una quantità di elementi davvero eterogenei, quando non propriamente allogenici, rispetto all'istanza culturale della scuola.

Ma entrando più nello specifico e ritornando all'odierna diatriba, sembrerebbe montata ad arte, contro il voto, essa può rivelare qualcosa di più se affrontata attraverso due categorie, ben concettualiz-

zate a partire da Wilhelm Windelband – con soprattutto le geografie umane ad utilizzarle negli anni Sessanta e Settanta: ovvero quelle dell’approccio idiografico e dell’approccio nomotetico⁸. Con l’utilizzo di queste due categorie verrebbe da dire che non si riscontra nulla di nuovo sotto il sole.

L’abolizione del voto, infatti, sarebbe l’applicazione in maniera ideologica ed apodittica dell’approccio idiografico; ovvero un approccio attento alla singolarità dell’oggetto così affrontato, dato che tutta l’attenzione viene concentrata su di esso. Diversamente la valutazione attraverso l’approccio nomotetico fa riferimento ad uno scenario fisso, che sembrerebbe oscurare la singolarità, dato che l’unità di misura è esterna ad essa. Ma se vogliamo discriminare cosa è bene e cosa è male in educazione, non possiamo esimerci dallo scegliere, date la stessa natura e funzione dell’educativo, il criterio che privilegia la realizzazione degli strati di possibilità rispetto alla staticità.

Vediamo ora come l’approccio idiografico, pur attento al singolo, se applicato senza dialettica, può risultare statico e confermativo dello *status quo*. E la sua affermazione non è un caso se consideriamo che la funzione della scuola attuale è, come evidenziato precedentemente, confermativa e riproduttiva dell’esistente dominante di cui è al servizio; un esistente certo non identificabile con una concezione attenta agli emarginati, bensì alle oligarchie affermatesi, come confermano molti studiosi dell’argomento⁹, dal momento che se salvezza dev’esserci, essa dipenderà dallo stesso emarginato, che dovrà assumere ed identificarsi, anche attraverso la scuola, nella stessa ideologia che lo emargina, così da ottenere qualche briciola in più come *royalty* dello sfruttamento a cui si consegna, senza una reale trasformazione delle cause che generano le sue condizioni. L’innovazione concepita dai cantori futuristi della scuola trova giustificazione solamente contro quelle sacche non ancora rispondenti alla sua completa mondanizzazione. Anche l’abolizione del voto attraverso l’esclusivo approccio idiografico va in questa direzione, svelando la natura conservatrice di molta pedagogia che si definisce autarchicamente progressista nonostante sia fondata su assunti conservatori, quali sono quelli dell’Agenda 2030, del *life long learning* (o adattamento per tutta la vita, perché prevede sempre uno stato di minorità da colmare con l’adattamento e non attraverso una ricerca trasformativa del contesto), delle Conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del 2000, di una formazione che è profilazione ed individuazione secondo quelle che sono le esigenze della grande industria (Pcto, professionalizzazione scolastica e orientamento conseguente in tutte le salse) e di un concetto di uomo inteso come capitale umano da cui estrarre valore, dal momento che è affermata la centralità dell’economia – intesa in un certo modo – con tutto il resto che è mezzo strumentale ad essa. Insomma, di una scuola che identifica aprioristicamente il bene del singolo non nella sua piena realizzazione, ovvero in quell’utopia concreta e aperta al «non ancora»¹⁰ che è la «coincidenza di essenza ed esistenza»¹¹ ma nella adesione ad un *bene* che è stato dislocato al di fuori di questo soggetto dinamico e collocato nel modello di chi detiene il potere¹². Infatti, se la valutazione prende la forma di una mera descrizione di un livello raggiunto, come vorrebbero i pedagogisti al soldo dell’epoca, essa sarà una fotografia senza vita dello *status quo*; di come il soggetto, così individuato è (tralasciando, *ça va sans dire*, la soggettività e la parzialità di qualunque descrizione), con pochi riferimenti agli strati di possibilità non compiute presenti in lui. Inoltre, tale approccio privilegia una dimensione solipsista ed individualista dal momento che, al di fuori dell’individuo così fotografato non esiste altro, essendo questo individuo del tutto irrelato. La logica prestazionale, che i pedagogisti dell’abolizione del voto vorrebbero espunta dalla descrizione in quanto essa sarebbe prodotta dal voto, assume così, beffardamente, una nuova centralità, perché la descrizione afferisce esclusivamente ad essa, senza più un riferimento a qualcosa di esterno; risulta evidente, anche in questo caso, un approccio positivista-riduzionista nella nemesi della descrizione, ovvero quanto essa vorrebbe eliminare nelle intenzioni

dei suoi propositi. Una descrizione di tal guisa è assimilabile allo specchio: riflette l'oggetto senza ulteriore mediazione quale può essere il riferimento al sapere, restituendo l'immagine per come essa è. E questa è la negazione dell'educazione, dal momento che questa ha il suo fulcro sì in ciò che è presente, ma che non è ancora, non avendo trovato nel presente stesso il suo compimento, possibile proprio in virtù dell'educazione che fa volgere questo soggetto all'esterno, attraverso una dialettica che media tra mondo e soggettività. Ecco che allora le molte critiche di certa pedagogia ideologicamente modernista relative all'autoreferenzialità dei saperi disciplinari e alla staticità, ad esempio, della lezione frontale (almeno nella caricatura di chi quella lezione non la sa fare e la confonde per una conferenza autoreferenziale), che viene contrapposta al distorto dinamismo di stampo futurista o situazionista che nelle intenzioni dei pedagogisti di regime renderebbero viva la lezione al prezzo dell'immediatezza insignificante della stessa, svelano la natura statica e conservatrice proprio di chi propone questa stessa pedagogia, dal momento che l'abolizione del voto a favore dello specchio è propalata dagli stessi iperattivi pedagogisti.

Diversamente un approccio nomotetico alla valutazione, quale può essere un voto che viene spiegato, dà delle possibilità di confronto. Infatti diversamente dalla descrizione, che è riferita alla sola prestazione, esso mette in relazione questa con i saperi esterni al soggetto, e ai quali fa riferimento. Così, se uno studente prende un voto (che non sia dieci), significa che si è posizionato a quel livello su di una scala che ne prevedeva anche di più elevati in riferimento a qualcosa di esterno a lui e che è possibile raggiungere. Nello stesso momento in cui il voto «arresta» la soggettività riferendosi alla prestazione, esso ne indica anche una possibilità di raffinazione e perfezionamento nel suo volgersi a questo esterno rappresentato dal sapere, attraverso una costruttiva ed arricchente relazione dialettica. Inoltre il voto, essendo altro rispetto al soggetto al quale è attribuito, apre un'ulteriore dialettica che può esser volta al costruttivo, come ad esempio il confronto con i pari in ottica propositiva od evidenziare una mancanza rispetto ad una potenzialità, ad un errore – che poteva essere evitato – rispetto allo studio.

4. Ogni valutazione ha delle premesse e delle conseguenze

Come abbiamo visto, dalla proposta di abolizione del voto emerge una assenza di dialettica che si estende anche alla relazione tra insegnante ed allievo. Se nella loro *hibrys* distorta e nella loro scuola immaginaria lontana dalla realtà, i pedagogisti rilevano assenza di dialettica perché l'insegnante fa lezione e gli studenti sono statue di sale o complementi d'arredo, la loro conseguente proposta non denota un cambiamento significativo in tal senso. La sostituzione del voto con una descrizione segna la gravissima assenza di dialettica tra l'insegnante che valuta e l'allievo, sostituita da una relazione di dominio da parte dello stesso insegnante. Infatti nessuna descrizione sarà mai oggettiva e neutra, perché fatta da un soggetto; ma proprio in questa descrizione ammantata di oggettività, il potere di chi descrive non appare e per questo non trova limiti né può essere fatto oggetto di relazione, diventando così assoluto ed antidemocratico. Senza contare che con la descrizione (certificazione) di quanto appreso, ogni cosa ricade – o viene fatta artatamente ricadere – tutta sullo studente. Infatti se una classe, in una verifica, rileva una preparazione non adeguata, con la descrizione il docente non metterà mai in discussione se stesso, perché tale descrizione è esclusivamente incentrata sullo studente proprio a causa dell'assenza di dialettica con i contenuti e con la lezione svolta. Ma questo potere e questa intoccabilità empirici del

docente, producono una ben stana conseguenza: la scomparsa del docente incarnato, che può esser sostituito da un robot. Avviene dunque il passaggio di potere dalla soggettività all'apparato, ovvero a quei dispositivi impersonali e burocratici di «governamentalità» prefigurati con sommo anticipo da Michel Foucault. La loro caratteristica principale è proprio la depoliticizzazione e perciò la loro antidemocraticità, dal momento che essi non sono oggetto di discussione una volta predisposti e fatti agire in modo automatico e disumano, escludendo così il senso dell'evento che si svolge nell'*hic et nunc* a favore di un'oggettività che sta sempre dalla parte del potere e che mira a governare il comportamento dell'uomo fino alle dimensioni più intime, in un processo di individuazione e condizionamento che non esclude nessuna dimensione ed agisce come la goccia cinese. Ciò toglie ogni spazio alla autodeterminazione relazionale tipica dell'umano e di una scuola emancipante e perciò davvero democratica (dal momento che contrarie alla democrazia sono l'oligarchia e la tirannide, dove una minoranza impartisce ordini e gli altri eseguono). In una scuola priva di relazione insegnante-allievo, ma con una torsione in cui all'apparente centralità dello studente si cela lo strapotere dell'apparato, il risultato è già scritto in partenza; e non è sovvertibile. Ed è quello del dominio dei pochi sui molti¹³. Un dominio che può essere spezzato e trasformato solo da un sapere e da un processo di apprendimento-insegnamento che devono essere dialogici e perciò aperti. Fondati su conoscenze e sulla rielaborazione delle stesse che, nella loro «durezza», sono i potenti strumenti con i quali dispiegare l'umano e la stessa libertà, perché non dati in forma statica da imparare a memoria, bensì aperta e da interpretare soggettivamente e costruttivamente. Quando infatti un sapere è dato in forma statica e finita, esso è morto; non serve più. Non si tratta di ovviare al problema eliminando i saperi disciplinari, bensì di aprirli continuamente, nel dialogo e nella riflessione su di essi fino ad una rielaborazione soggettiva. Una scuola aderente all'esclusivo approccio idiografico è perciò a-dialettica, ed è una scuola che non insegna perché, dopo l'assenza della relazione studente-docente, viene a mancare anche quella studente-sapere. Si realizza così una scuola fintamente studente-centrica, perché questo studente, senza confronto con i saperi disciplinari e senza confronto con l'insegnante, rimarrà una crisalide nel bozzolo di chi detiene il potere; una crisalide utile e produttiva. Ma per chi? L'assenza di dialettica, spacciata a buon mercato grazie alla retorica che vede mettere al centro, di volta in volta, singolarmente e come fossero in contrasto tra loro l'insegnamento, l'apprendimento, lo studente e il docente, comporta anche un'altra conseguenza, in sintonia con le tendenze epocali dominanti. Una descrizione idiografica di quanto fatto dallo studente porta infatti all'emersione di un individuo inteso come consumatore, destinatario di questa descrizione che porta lo sguardo dell'allievo sul suo ombelico. Al contrario, e come già accennato, un voto spiegato relativo a dei contenuti esterni con i quali l'allievo si misura, voto inteso come una gradazione, è un'occasione che mantiene viva la dialettica e porta ad uscire da sé, verso quel *cielo stellato* che sta sopra di noi; un sommo uscir *a riveder le stelle*. Un moto che fa sentire attivo lo studente in relazione a qualcosa e che sprona il suo movimento che, con errori compresi, porta ad un perfezionamento di sé. In fondo qualsiasi evidenza empirica ce lo dimostra: solo l'esperienza, intesa come confronto con qualcosa di esterno con le sue richieste, con conseguenti limiti ed errori compresi, ci fa progredire e stimolare quell'attività che è concetto centrale di tutti i padri nobili della pedagogia a cui si richiamano – molte volte tradendoli, dal momento che, una volta divinati e istituzionalizzati combinano in loro nome le peggiori nefandezze, come il clero più dissoluto e lascivo, capace di dare lezioni di moralità agli altri, ignorandone il messaggio e preferendogli la liturgia – i pedagogisti del pensiero totalitario epocale.

5. Proposte a partire da una concezione non epocale

Essendo l'educativo facente parte della sfera umana, l'approccio dialettico è quello più sensibile al mutarsi della vita che vive. Perciò si tratta di unire ed equilibrare gli aspetti del nomotetico a quelli dell'idiografico, come può essere un voto spiegato che dica delle mancanze o delle peculiarità, va in questa direzione. Realizzando ciò si è sensibili sia verso la singolarità dello studente, sia verso gli strati di possibilità che possono apparire materialmente attraverso questo tipo di valutazione integrata. Coerentemente ad una concezione non dogmatica della valutazione quale quella qui affermata, è importante considerare le peculiarità delle diverse età degli scolari ed attivare un tipo di valutazione ad esse adeguata e trasformativa. Oggi purtroppo constatiamo che la valutazione della Primaria ha subito una "secondarizzazione", ovvero si è assistito ad una sempre maggiore oggettività e rigidità valutative, come ad esempio l'introduzione dei voti numerici, proprio quando le metodologie propagate dai pedagogisti, quasi per contrappasso, producono un certo lassismo nel trattare i contenuti, abbassando sensibilmente gli obiettivi e con essi i risultati. Si è così assistito ad un predominare della forma sulla sostanza, di cui si iniziano a vedere i risultati non solo nelle classifiche internazionali di organizzazioni di diritto privato, bensì soprattutto da parte di chi in classe ci lavora, con sempre più evidenti difficoltà nell'ortografia, nella comprensione di un testo, nel risolvere problemi e nelle conoscenze storiche e geografiche. Un calo accresciuto anche a seguito dell'autonomia scolastica e dello smantellamento dei Programmi nazionali, come ben osserva Lorenzo Varaldo¹⁴. La bilancia si è dunque spostata sull'asse della valutazione a scapito delle conoscenze e dei contenuti da apprendere, una frattura e una distanza tra queste due dimensioni molto evidenti in certi documenti di valutazione della primaria, dove compaiono obiettivi che neanche un adulto riuscirebbe ad ottenere, unitamente al fatto che il singolo insegnante è espropriato della valutazione in solido che per legge fa parte dei suoi doveri professionali, dato che le pagelle sono compilate scegliendo con un click frasi da apporre in forma paratattica estrapolate da un frasario prestabilito dagli stessi colleghi docenti; pagelle che dicono poco del singolo alunno, dato che in tre o quattro modelli si fanno rientrare tutti gli alunni della classe. Una valutazione che sovente è prodotta con strumenti, quali griglie ed obiettivi, che non vengono costruiti, ma solamente usati dai docenti, in quanto forniti bell'e pronti e adottati da una forma di collegialità a cui è difficile sottrarsi e che ha connotati restringenti la libertà di insegnamento affermata costituzionalmente. Lo spostamento di asse e della rilevanza acquisita dalla valutazione a scapito di tutto il resto, è evidente dal fatto che alla primaria molto spesso si scrivono sul diario con solennità le date delle verifiche e delle interrogazioni, nelle quali si è sovente chiamati a rispondere alla cattedra e che molte volte sono vissute in modo non adeguato all'età. Fino agli anni Novanta non è mai stato così, se non in rari casi. Quindi la proposta degli *aedi* della valutazione innovativa sarebbe, per la primaria, un ritorno al passato, nel quale si valutava lo stesso ma in modo molto meno rigido, astratto e formalizzato. Vale la pena però sottolineare come, con il Decreto ministeriale n. 172 del 04/12/2020 che sostituisce i giudizi ai voti, si assiste alla trasformazione della valutazione, che diventa fumosa e slegata dalla realtà. Essa sembra piuttosto essere uno strumento per cambiare la realtà stessa, per renderla più pellicolare – in modo acritico – all'epoca. La valutazione insufficiente non è infatti più prevista, dal momento che «in via di prima acquisizione» viene assegnato anche a chi non sa nulla. Ciò assimila la valutazione alla pubblicità di un prodotto commerciale, che non deve avere zone d'ombra¹⁵. L'insufficienza, infatti, soprattutto in quest'ordine di scuola dovrebbe, oltre ad essere veritiera nei confronti dello studente, anche attivare una riflessione sull'operato dell'insegnante che, se tutto è a priori positivo, non avverrà mai; e ciò non fa che protrarre lo status quo tanto dell'allievo

quanto di chi insegna. L'insegnamento diventa così sempre più burocratico ed autoreferenziale¹⁶; un agire tecnico che trova in sé stesso la sua ragione, negando la dialettica, la relazione e l'intersoggettività che sono le basi dell'insegnamento. Inoltre i giudizi «intermedio» e «avanzato» sono oscuri. Infatti intermedio ed avanzato rispetto a cosa? Sono infatti termini vacui, che non hanno un limite intrinseco chiaro al pensiero, essendo fluttuanti ed indeterminati rispetto alla realtà.

Ritengo sia importante distinguere la valutazione in relazione all'età. Infatti alla Primaria si ha a che fare con bambini molto in divenire e soprattutto con poche strutture di personalità nelle quali radicare il cambiamento a partire da una valutazione esterna; strutture che solo una volta formatesi, seppur embrionalmente, rendono possibile una proficua dialettica con una valutazione del proprio operato. A questa età è importante l'agire dell'insegnante nel far apprendere – con la necessaria rigosità e serietà – e nell'appassionare al pensiero a partire da elementi culturali significativi che a loro volta sono necessari per mediare e contribuire a rendere concrete le possibilità non ancora realizzatesi di ciascuno. Anche la valutazione deve tenere conto di ciò; da una parte evitando la possibile frustrazione di alunni ancora inconsapevoli di come correggere il proprio agire e, dall'altro, evitando l'opposto di una valutazione che non sia veritiera, perché non centrata sul soggetto, ma su ciò che l'epoca vuol fare di lui. Molto meglio allora, a quest'età, attivare una valutazione con giudizi chiari – dall'insufficiente all'ottimo – in modo che possa contribuire, attraverso l'apprendimento degli elementi di base del sapere, alla formazione di una struttura di personalità che solo poi sarà in grado di raffrontarsi con il voto, ossia reagendo ad esso con cognizione.

Note

¹ Valentina Grion, *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*, Roma, Carocci, 2022; Cristiano Corsini, Carla Gueli, *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*, in "Journal of Educational Cultural and Psychological Studies", 2022. Da notare la differenza di tono tra quanto questi autori pubblicano sulle loro pagine social e gli scritti scientifici. Assertivi e perentori i primi, accomodanti e mai divisivi i secondi.

² Imre Lakatos, *La metodologia dei programmi di ricerca scientifici*, Milano, Est, 2001.

³ Si veda anche Edward Grant, *Le origini medievali della scienza moderna*, Torino, Einaudi, 2001.

⁴ Thomas Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 2009.

⁵ Michel Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Milano, Feltrinelli, 2005.

⁶ Pierra Bourdieu, *La riproduzione*, Rimini, Guaraldi, 2006.

⁷ <https://www.roars.it/schedatura-di-stato-invalsi-nomi-e-cognomi-degli-studenti-disagiati-e-adesso/>, ultima consultazione: 28 febbraio 2023.

⁸ Paul Claval, *Elementi di geografia umana*, Milano, Unicopli, 1983.

⁹ Pier Dardot, Christian Laval, *Guerra alla democrazia*, Roma, DeriveApprodi, 2016; Thomas Piketty, *Il capitale nel XXI secolo*, Milano, Bompiani, 2016; Luc Boltanski, Eve Chiappello, *Il nuovo spirito del capitalismo*, Milano-Udine, Mimesis, 2014. Luciano Canfora, *La democrazia dei signori*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

¹⁰ Ernst Bloch, *Spirito dell'utopia*, Milano, Rizzoli, 2010.

¹¹ Id., *Tracce*, Milano, Garzanti, 2019.

¹² Id., *Il principio speranza*, Milano, Garzanti, 2015.

¹³ Boltanski, Chiappello, *Il nuovo spirito del capitalismo*, cit.

¹⁴ Lorenzo Varaldo, *La scuola rovesciata*, Pisa, ETS, 2016.

¹⁵ Mauro Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

¹⁶ Pier Dardot, Christian Laval, *La nuova ragione del mondo*, Roma, DeriveApprodi, 2019.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

Intervista a Giuseppe Raniolo

SULL'USO CONTROVERSO DELLE NUOVE REALTÀ DIGITALI A SCUOLA

a cura di Francesco di Bartolo

Interview with Giuseppe Raniolo

On the controversial use of new digital media at school
ed. by Francesco di Bartolo

Doi: 10.30682/clionet2307t

Abstract

Intervista allo psicoterapeuta Giuseppe Raniolo sulle trasformazioni di lungo periodo della tecnologia nella vita quotidiana e sull'uso o abuso di quest'ultima nella scuola. La dimensione digitale è ormai una necessità e il mondo della scuola non ne è escluso e deve quindi necessariamente trovare il modo di riflettere per sfruttarne ogni vantaggio. Gli alunni di oggi ancor prima di iniziare la scuola hanno già esperienza con le nuove tecnologie e questo ha cambiato notevolmente il loro modo di apprendere e di relazionarsi. Raniolo sostiene che l'alfabetizzazione digitale è fondamentale per approcciarsi al mondo in cui viviamo.

Interview with psychotherapist Giuseppe Raniolo on the long-term transformations of technology in daily life and its use or abuse in schools. The digital dimension is now a necessity and the school world is not excluded from it and must therefore necessarily find ways of thinking about how to take advantage of it. Students, even before they start school, already have experience with new technologies and this has changed their way of learning and relating considerably. Raniolo tells that digital literacy is fundamental for approaching the world we live in.

Keywords: realtà virtuale, smartphone, principio autorità, gruppo, relazione, nativi digitali.

Virtual reality, smartphone, authority principle, group, relationship, digital natives.

Francesco di Bartolo, è titolare di cattedra in Filosofia e Storia all'I.I.S.S. "Jacopo del Duca-Diego Bianca Amata" di Cefalù (Palermo). Laureato in Filosofia, ha conseguito il dottorato in storia presso l'Università di Palermo e ha svolto attività di ricerche in storia contemporanea nello stesso ateneo con diverse

In apertura: aula digitale (da Wikimedia Commons, <https://commons.wikimedia.org>).

pubblicazioni di saggi e monografie, tra cui *Una complessa relazione tra gruppi: contadini, banditi e mafiosi nella crisi del secondo dopoguerra* (2010), e *Terra e fascismo* (XL edizioni, 2009). È socio Clionet.

Francesco di Bartolo, holds the chair in Philosophy and History at I.I.S.S. "Jacopo del Duca-Diego Bianca Amata" in Cefalù (Palermo). Graduated in Philosophy, he holds a doctorate in history from the University of Palermo and has researched contemporary history at the same university with several publications of essays and monographs, including *Una complessa relazione tra gruppi: contadini, banditi e mafiosi nella crisi del secondo dopoguerra* (2010), and *Terra e fascismo* (XL edizioni, 2009). He is a Clionet member.

Giuseppe Raniolo, psicologo e psicoterapeuta, dopo avere lavorato come psicologo dal 1981 al 1985 presso i reparti per lungodegenti manicomiali dell'ospedale Busacca di Scicli (Ragusa), è stato dal 1985 al 2021 psicologo dirigente presso il Dipartimento di Salute Mentale dell'Asp di Catania. Attualmente esercita attività libero professionale a Catania occupandosi prevalentemente di psicoterapia individuale e di gruppo, formazione, supervisione e di insegnamento presso diverse scuole di specializzazione oltre che per l'Istituto Italiano di Psicoanalisi di Gruppo e la Società Italiana di Psicoterapia Psicoanalitica. Si occupa prevalentemente del trattamento psicoanalitico dei gravi disturbi mentali, del rapporto e del dialogo tra arte e psicoanalisi e della lettura psicoanalitica della contemporaneità.

Un recente studio dell'Università Sapienza ha evidenziato il fatto che i ragazzi che arrivano all'università non scrivono, dal punto di vista della grafia e da quello lessicale, in modo corretto. Secondo il loro giudizio i ragionamenti si sono frammentati, sono brevi e imputano questa carenza all'uso eccessivo degli smartphone, dei tablet, ecc. Lei cosa ne pensa?

Mah! questi sono dati, il fatto che si dica che sia dovuto all'uso dei cellulari o ai tablet è tutto da dimostrare. Se si tratta di un dato scientifico bisogna che ci siano delle prove, delle evidenze, mentre noi siamo di fronte semplicemente a una constatazione. Ora, può essere che questa constatazione effettivamente abbia una correlazione nel modo di comunicare attraverso tablet, cellulari e così via, ma non so se sia soltanto da attribuire a questo, perché di solito io sono abituato a pensare che se noi abbiamo un dato e poi attribuiamo questo risultato a un qualche cosa dobbiamo poi utilizzare un metodo scientifico per potere stabilire che effettivamente sia così. Certo è che se noi siamo di fronte a un fenomeno di questo tipo bisognerebbe correre ai ripari o trovare i rimedi e quest'ultimi si devono trovare inevitabilmente nell'ambiente scolastico, comprendere perché questo accade e trovare delle soluzioni dentro l'ambiente scolastico. Ad esempio, anche se non sono uno specialista in questo campo, mi risulta che si usa poco il corsivo, ed io non comprendo il motivo, oppure che non si è più molto attenti alla strutturazione della frase secondo le regole grammaticali, sintattiche, che erano le basi necessarie che hanno caratterizzato la nostra formazione. Quando io ero piccolo si stava molto attenti a questo. Perché non più è possibile rifarlo, perché non è possibile leggere direttamente dai grandi classici, oppure dagli autori contemporanei trovare il modo di apprendere come si scrive attraverso la lettura o ipotesi di scrittura? Il lavoro con la scrittura quanto è praticato? Si fanno scrivere per esempio delle poesie, dei temi, o dei brevi resoconti autobiografici? Oppure fatti di lettura della contemporaneità? Certo è che l'uso di WhatsApp, di Facebook in particolare, di Tik Tok, fa sì che si utilizzi una scrittura che è assolutamente più sintetica, più contratta, con un uso della sintassi più limitata. È vero che si determina una forma di impoverimento, però la lingua non è una cosa morta, è una cosa viva e quindi si modifica nel tempo. E questi cambiamenti e modificazioni che stanno avvenendo nel tempo forse hanno a che fare con delle esigenze che nella contemporaneità portano a leggere e a scrivere in un modo diverso rispetto al passato, poiché nel passato le

esigenze erano altre, eravamo dentro un'altra contemporaneità, e tutto ciò sta a dimostrare come poi di fatto la lingua si sta evolvendo, anzi cambiando, non dico progredendo perché è meglio lasciare stare i termini e l'idea di progresso che non esistono, quindi diciamo che è cambiata.

Se le università dicono che i ragazzi non sanno più scrivere, il Ministero dell'Istruzione spinge sempre più nella direzione di una scuola digitalizzata con ambienti tecnologici 4.0, aule in cui i ragazzi abbandonano la lettura e la scrittura tradizionale per immergersi negli ambienti virtuali, con un apprendimento mediato dalle cosiddette realtà aumentate. La stessa funzione dell'insegnante verrà meno perché non sarà colui che dialoga direttamente con gli alunni ma li istruirà su come utilizzare le apparecchiature per apprendere da contenuti già elaborati dai programmi della realtà virtuale. Le risorse del Pnrr per la scuola verranno impiegate in questo progetto di transizione tecnologica. Lei non vede in tutto ciò una contraddizione di fondo?

Sì, certo che c'è una grandissima contraddizione e peraltro a mio avviso questo cambiamento della scuola è attualmente estremamente pericoloso. Mi spiego meglio. Io sono un fautore dell'uso delle tecnologie avanzate, anche quelle immersive, pensiamo ad esempio in ambito medico, e non sono contrario all'uso dell'intelligenza artificiale o della realtà aumentata, ma l'umano non si caratterizza solo per quello, può essere solo una parte di ciò che è una nuova forma di insegnamento e che peraltro noi non possiamo assolutamente evitare di portare avanti, di fare in modo che si realizzi, non c'è nessuno ritorno indietro possibile, perché di fatto la contemporaneità si basa proprio su questo, e gli sviluppi che noi ci aspettiamo in rapido aumento come l'intelligenza artificiale o la domotica e quindi la possibilità di rendere tutto ciò che è il nostro abitare e il nostro vivere quotidiano in rapporto all'intelligenza artificiale che possono guidare gli strumenti e così via, è inevitabile. Probabilmente è anche auspicabile, ci sono delle aree che sono quelle della disabilità in cui la presenza di IA, di domotica sono fondamentali, E allora, questo sì, è qualcosa che non possiamo evitare e dobbiamo permettere che si esprima anche al massimo grado, ma non si può trascurare il fatto che sia necessario il rapporto con l'umano per poter apprendere e potere discernere. Cioè, il principio e la funzione educativa deve svolgersi all'interno di un ambiente umano, all'interno di una relazione che deve essere chiara e garantita. Peraltro il discorso si allarga, quando noi lavoriamo per esempio su ambienti virtuali o realtà aumentate non teniamo conto che questa esperienza vive all'interno di un contesto che è fisico, reale, concreto e cioè quello della scuola in cui i ragazzi stanno e poi crescono. Che differenza c'è fra contesti di scuola, di insegnamento fatte all'interno delle nostre scuole e quelle *steineriane* dove c'è un contatto effettivo con la natura, con la possibilità di costruire addirittura gli stessi strumenti di insegnamento, e quindi libri o produrre anche strumenti per la ricerca, e all'interno di una interazione con il gruppo. Dentro un lavoro fatto, a meno che lei non mi dica che non esistono degli strumenti specifici per garantire anche il lavoro di gruppo, con l'uso di strumenti quali la realtà aumentata, quello che viene a mancare, e che non dovrebbe mai essere assente in un processo educativo, è il principio di autorità umano garantito dalla presenza dell'educatore, dell'insegnante, del docente. Non solo questo, è anche la funzione del gruppo che deve essere mantenuta perché alimenta in maniera sostanziale la capacità di apprendimento che non è solo ad appannaggio di un individuo isolato. Quindi senza tutto ciò siamo all'interno di meccanismi che tradiscono fondamentalmente la maniera in cui l'umano si è costituito e in cui l'umano svolge le sue attività e le sue funzioni in gruppo, il principio di autorità dato da un educatore e il corpo, perché laddove c'è l'assenza del corpo, cioè la separazione della relazione basata sui corpi che si relazionano, si determina un grandissimo limite. Tuttavia, per altri versi è anche un vantaggio perché mai l'umanità era riuscita a produrre strumenti che enfatizzassero alcuni aspetti

delle capacità stesse dell'essere umano, ma dall'altro punto di vista diventano un forte limite se addirittura non si tiene conto di tutto il resto, cioè la dimensione del gruppo, la dimensione del corpo e la dimensione dell'autorità legata al principio e alla funzione educativa. Perché tutto questo ha a che fare con la dinamica delle emozioni e le dinamiche delle emozioni si vivono attraverso corpi che entrano in relazione. Questo sì, viene a mancare. E se ciò è vero, siccome nel rapporto con il gruppo o nel rapporto stesso con le proprie emozioni quello che necessita è che una persona dovrebbe avere la capacità non soltanto di viverle ma anche di poterle trascriverle, cioè comunicare, discutere, mettere in relazione con gli altri, in questo senso la funzione di un linguaggio estremamente articolato che potrebbe essere ad esempio quello poetico e poi quello scientifico viene a mancare.

La scienza ci dice che non siamo tutti uguali e ogni individuo ha una propria struttura bio-psicologica, e sappiamo che questi strumenti tecnologici creano dipendenza. Dal momento che oggi i ragazzi sono in grado, nelle diverse piattaforme di realtà virtuale, di costruire identità parallele a quelle reali o altre da sé, fino a edificare una nuova esistenza all'interno di questi ambienti immersivi, che impatto può avere tutto ciò sulla dipendenza come forma psicopatologica del vivere quotidiano? Inoltre non dobbiamo dimenticare che potrebbe crearsi una discriminazione sociale tra chi ha le risorse per curarsi da eventuali psicopatologie da dipendenza e attutire l'impatto della dipendenza e chi no. Cosa ne pensa?

L'impatto è enorme. Nel senso che esistono vere e proprie forme di dipendenza dall'uso di tutte queste "diavolerie", come le chiamerebbe una vecchia signora. In ogni caso penso che tutto ciò non sia legato agli strumenti di cui verrà investita la scuola, cioè già i ragazzi ci sono dentro questa realtà e non è che tutti i ragazzi sono dipendenti e allora il problema è l'uso che se ne fa e cioè se questo tipo di piattaforme virtuali sostituiscono la relazione effettiva con l'altro oppure no, cioè se è possibile mantenere comunque un contatto effettivo con l'altro e quindi con il gruppo, con l'adulto e così via. Allora il problema è quali sono gli spazi di socializzazione, in linea di massima noi più ci urbanizziamo, più viviamo all'interno di contesti che poi all'atto pratico sono disumanizzanti quelli della metropoli o della megalopoli, pensiamo a una Shanghai con ventiquattro milioni di abitanti ma in realtà quante sono le Shanghai nel mondo: Boston, New York, non sono da meno. Noi siamo già dentro situazioni in cui già la possibilità dell'incontro della relazione con l'altro all'interno di contesti sociali chiari, definiti e che vengono usati per questo scopo sono diminuiti estremamente, quindi dovremmo aumentarli mentre ci dotiamo di queste strumentazioni informatiche dovremmo aumentare i circoli sportivi, le possibilità di aggregazione, le esperienze teatrali, artistiche, di socializzazione in generale. Se creiamo un equilibrio, se è possibile che questo tipo di esperienze non si perdano allora noi non avremmo necessariamente da preoccuparci da forme di dipendenza che possono diventare estremamente patologiche. Il fenomeno che noi abbiamo importato dal Giappone è l'*hikikomori*¹ che è sicuramente presente qui da noi, conosco diversi casi e ne ho seguiti, però ho seguito anche casi di persone che hanno una capacità di utilizzazione straordinaria di questi mezzi e sono persone che sono diventate nel tempo ingegneri elettronici, o specializzate nel campo della progettazione e della programmazione ma che non hanno mai perso la relazione con l'altro, con lo sport, con il mondo che ci circonda, con la natura. Per cui sì, sono preoccupato per le dipendenze ma a causa del fatto che abbiamo sempre meno spazi di socializzazione, non è vero l'inverso, non è che questi strumenti rendono a-sociali, no è che questa a-socialità viene sicuramente corretta molte volte dal fatto di potere utilizzare questi strumenti, addirittura ci sono persone che riescono a entrare in relazione con gli altri proprio perché esistono questi strumenti. Le faccio un esempio, durante il periodo del covid buona parte del mio lavoro, cioè del lavoro degli psicoterapeuti, si è spostato sulla rete, cioè prati-

camente moltissimi sono le persone che hanno continuato a lavorare in rete e pensi ancora che esistono alcune di queste associazioni, ormai a fine di lucro, fatte per psicoterapie sulla rete, proprio perché questa possibilità è data dalla rete e molte persone non riescono più a incontrarsi realmente nel concreto. Ma l'obiettivo non è quello, cioè l'obiettivo sarebbe quello di avere la possibilità di una relazione effettiva in carne ed ossa in rapporto con gli altri, per cui lo ripeto, la dipendenza è sempre frutto di un qualche cosa che non funziona o all'interno, ad esempio, della struttura familiare e potremmo trovare varie cause, o di carattere psicologico, familiare, sociale e così via, ma non necessariamente determinate in primo piano dal fatto che esistono i personal computer, la realtà virtuale, i video giochi e così via. È la stessa cosa delle tossicodipendenze, cioè il punto è che le sostanze psicotrope o stupefacenti esistono di fatto ma non necessariamente si deve andare a incontrarle, questo accade se c'è una problematica di qualche tipo che puoi andare a rintracciare. Non è la cosa in sé che porta a dipendenza, per esempio non è l'alcol in sé che porta dipendenza e l'uso che se ne fa. Bene, questi strumenti non hanno niente a che fare con l'alcol e così via, perché lì il punto è che uno ne potrebbe anche semplicemente fare a meno perché non necessario, mentre dello smartphone ormai non ne possiamo fare a meno.

Infatti, a scuola ci sono ragazzi che non possono fare a meno di guardare i cellulari, di inviare messaggi, di giocare, e i dirigenti scolastici, gli insegnanti hanno iniziato a dire che ciò conduce a distrazione, a seguire meno le lezioni, a non studiare. Alcune scuole addirittura hanno proposto di proibire l'uso dello smartphone all'interno dell'edificio scolastico.

A me risulta che esistono anche delle scuole dove viene concesso l'uso dello smartphone per accedere ad esempio ai vocabolari *online*, o a Wikipedia anche se è imprecisa, però obiettivamente in molti casi può addirittura non essere utilizzato. Ancora una volta lo si può prendere come uno strumento che viene utilizzato nel percorso formativo del ragazzo e non uno strumento che prescinde. Certo, io confesso di essere un po' all'antica e se a un certo punto si stanno studiando certe materie specifiche forse non sarebbe il caso di utilizzarlo, però io mi chiedo anche se non sia possibile per esempio potere registrare una lezione che sta facendo un professore in un determinato momento per poi poterla riascoltare, oppure fotografare la lavagna se ci sono delle formule che poi uno si può portare anche a casa. A me risulta un po' controverso l'uso del cellulare, sicuramente noi non possiamo pensare che in una realtà come questa in cui inevitabilmente gli adolescenti di oggi sono dei nativi digitali e sono persone che quotidianamente sono in contatto con lo smartphone possano farne semplicemente a meno. Lo possiamo momentaneamente spegnere come quando uno va al cinema o non fuma perché è così che impone la legge, ma lo smartphone costituisce una parte effettiva della vita di ognuno di noi. Devo dire che c'è anche un'altra riflessione da fare. Noi pensiamo che tutto è rimasto uguale a molti anni fa, e ovviamente lo dico subito perché non smentisco le risposte date alle domande precedenti, però la socialità oggi, in un qualche modo, si è modificata. Quindi, non è che il rapporto con i social sia una socialità di secondo livello rispetto a quella che si ha nel concreto rispetto alla realtà, perché comunque forse lo è per noi che siamo anziani, ma per i ragazzi che già si muovono dentro quella realtà, sicuramente quella è una socialità di tipo diverso che va capita, compresa, discussa nella relazione anche con gli altri, con gli anziani ma non immediatamente demonizzata o evitata. Si potrebbe dire ad esempio, quanti sono gli individui, mi riferisco ai grandi di età o agli anziani, che hanno conosciuto di fatto qualcuno prima su Facebook e poi nella realtà? Tanti. E allora questi social non sono solo degli strumenti che possono inquinare o addirittura ostacolare l'espressione della socialità. Forse dobbiamo pensare che ci portano a forme di socialità diverse. È chiaro è una socialità in cui il rischio di fare massa e quindi di avere dei comportamenti quasi da orda esistono, ed è qui che bisognerebbe lavorare nei termini educativi, è qui che occorrerebbe

svolgere una attività di cura e di attenzione perché questo non accada o venga limitato, ma di per sé non mi pare che ormai sia pensabile vietare l'uso dello smartphone, fra l'altro ciò costituisce anche una contraddizione, perché da una parte si incentiva l'utilizzo di strumenti tipo Metaverso, realtà virtuali e dall'altro proibirli. Il problema è che bisogna vedere come, in che senso, qual è l'uso che se ne vuole fare, forse bisognerebbe lavorare perché venga educato anche l'uso dello smartphone in classe, ma pensare che sia evitabile tutto questo mi pare un po' difficile.

Lei ha fatto riferimento alla tossicodipendenza, a quando la società negli anni Sessanta e Settanta fu inondata di eroina e tanti giovani furono annientati nella psiche e nel corpo. E lì sì che si rompevano relazioni sociali, e ci si gettava nell'isolamento totale fino alla morte. Le chiedo se, oggi, con l'uso dei social i giovani rischiano altrettante forme di disfacimento, penso agli atti di violenza, anche di matrice sessuale che si consumano nella rete, con la conseguenza che chi li subisce viene annientato. Chi controlla a scuola questi fenomeni molto pericolosi?

Penso che siamo sempre nell'ambito di quel principio di autorità di cui già ho parlato. Qui il punto è che bisognerebbe educare, così come già esiste l'educazione civica, all'uso dei social e dovrebbe essere addirittura una materia specifica, non tanto una materia di insegnamento ma quanto meno costituire anche una discussione che può essere fatta anche all'interno delle ore di lezione perché obiettivamente quello diventa un limite. Cioè in realtà noi siamo di fronte a comportamenti di massa in cui si era occupato Sigmund Freud in psicologia delle masse e analisi dell'io², ma lì lui utilizzava come strumenti di ricerca gli scritti di Le Bon³; però siamo ancora in questo ambito, è come se la massa si fosse spostata sui social e questo diventa realmente problematico e allora, ripeto, il punto è che occorrerebbe veramente un'opera di educazione, di lavoro sul campo, con le forme che si possono attivare, per fare in modo che i ragazzi non utilizzino i social in questo modo. Allo stesso modo per gli adulti, vale anche qui, occorre che ci sia un discorso di etica che deve essere portato anche in questi campi, cioè nell'uso di questi strumenti. Questo fenomeno che è stato rilevato nella rete si chiama "shit storm", un neologismo che è stato utilizzato in particolare in Germania. Ne parla il filosofo Byung Chung Hann⁴ in uno dei suoi libri, lui è uno estremamente critico nei confronti di tutto ciò che è virtuale, al contrario invece di Michel Serres⁵ che è un grande epistemologo francese e saluta con entusiasmo questa nuova dimensione virtuale affermando che stiamo rivoluzionando tutto, compreso la capacità di comprensione del mondo. Quindi due posizioni opposte. Io rispetto a questo fenomeno tendo più nella posizione di Hann. Di fatto noi siamo di fronte a una psicologia delle masse spostata sui social, su internet e il punto è che qui dovremmo cercare di intervenire perché si comprenda che si deve fare di questi strumenti un uso responsabile e un uso eticamente fondato. Ma anche in questo caso, sì, da una parte è lo strumento in sé che consente questo perché ci rende anonimi in un qualche modo e virtualizza tutto, nel senso che una offesa non è quella data a una persona reale e concreta, però è anche vero che i ragazzi sanno bene oramai, visto che sono dentro queste forme di socialità, quale è la differenza tra una offesa reale e concreta e una offesa che è stata fatta solo virtualmente. Il punto è fare in modo che queste cose vengano comprese, che si sappia, socraticamente, qual è il male che si compie, utilizzando i social, ad esempio, per attaccare qualche amico. Per cui, per me il problema è sempre quello, e cioè che lavoro si fa nella scuola, ma anche più in generale su cos'è la socialità, su che cosa significa attaccare qualcuno in questo modo, su che cosa significa bullizzare poi all'atto pratico qualcuno, quali sono le conseguenze al livello emotivo delle persone, quando vengono bullizzate, trattate in questo modo? Allora penso che lì ci sia il vecchio lavoro che bisognerebbe fare contro il bullismo, che non è solo quello in rete, ma anche quello che è nel concreto, non cambia, non fa molta

differenza, c'è la necessità di lavorare su questa idea dell'altro come se fosse semplicemente qualcuno da manipolare o da attaccare e quindi c'è un principio etico che deve essere riportato in auge e bisognerebbe stare molto attenti a questo fenomeno.

Difatti oggi nelle scuole si assistono a risse ed esplosioni di violenza correlate a messaggi, video, fotografie che vengono veicolate nella rete con l'obiettivo di "attaccare l'altro". Gli smartphone hanno anche portato queste nuove forme di aggressività quotidiane, che esplodono per futili motivi. Cosa ne pensa?

Sì, infatti, lo ripeto ancora una volta, è necessario che nasca un dibattito interno alla scuola sull'uso di questi strumenti tecnologici, e non è soltanto un dibattito, anche un conseguente intervento consapevole. Prima, le dicevo, esiste l'educazione civica, bene, pieghiamola, ovvero cerchiamo di dare a questa disciplina anche un senso nell'uso del virtuale o della rete in generale. Bisognerebbe che ci si interrogasse continuamente. Quindi non tanto la demonizzazione ma l'uso consapevole di questi strumenti e in merito a una tensione verso una apertura ai possibili sviluppi, alle ricerche, perché non sappiamo ancora quali sono ancora i cambiamenti che si stanno determinando al livello di funzionamento dell'intelligenza o della capacità di comprensione a causa dell'uso di questi strumenti, sicuramente non possiamo non tenerne conto o eliminarli o pensare a un ritorno indietro. È anche un fatto culturale, di popoli, l'esempio di chi ha già implementato l'uso del virtuale nelle scuole? Non saprei, può anche darsi che sia così, ad esempio in paesi del Nord Europa. Ma io, lo ripeto, non sono contrario, ma non sono del tutto d'accordo sul fatto che questi strumenti possano sostituire per esempio il rapporto, la relazione di crescita che si stabilisce con l'insegnante o con l'uso del gruppo classe che per me è fondamentale e cioè che ci sia un gruppo reale e non virtuale e il fatto che ci sia un insegnante reale e non virtuale. Anche perché l'intelligenza artificiale per quanto si può interrogare, ad esempio con la recente ChatGpt, o addirittura modificare le capacità di insegnamento in base all'utente che la utilizza, è sempre uno strumento meccanico, che non ha a che fare con la relazione effettiva di una persona, anche perché nella dinamica della relazione che stabiliamo con un altro in maniera concreta e reale, cioè quando un ragazzo è di fronte a un professore, quello che si attivano sono aspetti anche di natura neurofisiologica che non si innescano nella relazione con l'intelligenza artificiale. Questo sia chiaro, per cui non so perché lì, in Nord Europa, già riescono a fare questo, sono più avanti, utilizzano questi strumenti e qui da noi tardano ad arrivare. Naturalmente li teniamo un po' di più certo, ma io penso che invece vadano utilizzati, l'immersione a una realtà virtuale, in un Metaverso, o nella realtà aumentata è a mio avviso assolutamente inevitabile, anzi può essere utile per l'apprendimento, per lo sviluppo della creatività anche degli alunni. Ma non ci possiamo limitare a quello, non può diventare l'asse portante della scuola e degli strumenti di insegnamento.

Non intravede rischi di scissione dell'individuo?

No, perché credo che ognuno di noi faccia già uso di questi strumenti, lei in questo momento sta registrando con uno smartphone, noi ormai utilizziamo questi strumenti quotidianamente e non ci sentiamo sdoppiati, semmai per quanto riguarda noi adulti forse bisognerebbe utilizzarli in maniera più consapevole sia i social che strumenti di messaggistica istantanea, e comunque ritornando alla domanda iniziale assolutamente mai io vorrei che un ragazzo o una ragazza non sapesse scrivere e che quindi vi sia la possibilità di utilizzare strumenti, anche virtuali, purché si impari a scrivere e si impari a scrivere bene, perché lo ritengo una cosa fondamentale. Se perdiamo l'uso di alcuni vocaboli e che se ne possono creare altri mi può fare anche piacere, ma se perdiamo *tout court* l'uso di alcuni vocaboli perdiamo

intere parti della comprensione del mondo, e non è che una perdita che abbiamo temuto ma sta già accadendo, ora non so in che condizioni noi stiamo, ma ricordo di aver letto una cosa su Latouche⁶, ma non solo lui, anche antropologi se ne sono occupati, sul fatto che noi perdiamo ogni anno qualcosa come sei mila lingue, dialetti o altre; classifichiamole come vogliamo, così come ogni anno perdiamo la diversità biologica e si estinguono moltissime specie sia animali sia vegetali di fatto. Allora il problema è che noi non possiamo più permetterci di perdere vocaboli, così come non possiamo permetterci di perdere lingue o regole grammaticali, sintattiche, di aggiungerne altri, di utilizzare nuovi termini lo capisco. Però oggi, ad esempio, quanti ragazzi sanno cos'è il maniscalco? Però è anche vero una cosa, ci sono parole e oggetti che non esistono più nel linguaggio comune, tuttavia se usiamo lo smartphone li possiamo trovare o cercare un documentario che parli dell'oggetto o dell'argomento che non conosciamo più. Quindi il discorso è estremamente più complesso e io direi che in fondo si esprime in questi termini: di questi strumenti non possiamo farne a meno, dobbiamo saperli utilizzare, occorre sempre che ci sia un criterio di autorità che ci aiuti a comprendere bene queste cose. C'è un bel saggio recente di Umberto Eco sull'uso dell'autorità su internet e quello che lui dice è che effettivamente manca il principio di autorità anche nella costruzione ad esempio di Wikipedia⁷. Allora il punto è che su queste cose ci dobbiamo interrogare ma non possiamo pensare che siano strumenti che non debbono essere utilizzati.

I social hanno il potere di fare massa, di aggregare, poi c'è l'altra faccia quella del "marketing a buon mercato". Sembra che ai più giovani (e non solo) interessi solo stare sui social per comunicare tra di loro e basta, come se il mondo esterno non esistesse, non appaiono coinvolti alla dimensione trasformativa della politica. Un esempio lo abbiamo con questa guerra in Ucraina dove gli adolescenti sembrano disinteressati ai pericoli di una distruzione che la guerra porta con sé, nonostante a scuola si studia la storia e nel web circolano notizie quotidianamente sull'andamento del conflitto bellico. Che cosa sta accadendo? Perché questa apatia?

Sì, è vero, questo accade, ma non so se sia da attribuire alla rete e a internet. E perché la rete dovrebbe spegnere le passioni politiche? che possa essere una concausa sì, però il problema è che questa passione politica, sociale, ha avuto un affievolimento più generale, e in particolare a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso e siamo ancora in quell'onda. Non credo che sia un fenomeno semplicemente attuale. Oggi obiettivamente è una cosa molto evidente, ma non credo che sia da attribuire automaticamente, *ipso facto*, alla rete, anche perché questo è vero per la guerra, non lo è, ad esempio per alcune iniziative sociali e politiche che sono state fatte anche in Italia, come ad esempio gli incontri sui temi ecologisti sulla base di inviti direttamente dai social, per cui non è che questo non accada. Io credo che lì ci dobbiamo interrogare più in generale su come sta funzionando la nostra società in maniera generale.

Giorgio Agamben ha scritto che si danno per false notizie che sono state ritenute tali, «non ci si preoccupa di nascondere la sua falsità»⁸ e si credere nella menzogna fino a trasformarla in verità. In tal senso i social sono un formidabile veicolo per trasformare in verità ciò che non lo è.

Questo è un fenomeno che peraltro è dentro la psicopatologia, ma guarda caso ritorniamo sempre sul tema del principio di autorità e cioè ogni cosa che mettiamo sulla rete rischia di avere una autorità parziale o specifica alla notizia che si sta dando. È vera in quanto io la sto dando e dov'è il principio di autorità che dovrebbe essere sempre esterno rispetto a questo. E quindi la scuola dovrebbe recuperare tutto questo. Di certo dovrebbe svolgere sempre in maniera alta la funzione educativa e permettere anche ai gruppi, perché tutti i gruppi di una scuola sono formati da classi e da adolescenti in prevalenza, di essere consapevoli di sé stessi e di quello che fanno, cioè di fare in modo che i gruppi si riu-

niscono per portare avanti un progetto, un pensiero, una crescita comune, con una certa sensibilità rispetto a certi fenomeni contemporanei.

Per concludere, Platone nel «mito di Theuth» narra che il mezzo scoperto per accrescere la conoscenza finge di ricreare al di fuori della mente ciò che in realtà può esistere solo al suo interno, ovvero la sapienza, la conoscenza di sé. E scrive: «Né tu offri vera sapienza ai tuoi scolari, ma ne dai solo l'apparenza perché essi, grazie a te, potendo avere notizie di molte cose senza insegnamento, si crederanno d'essere dottissimi, mentre per la maggior parte non sapranno nulla; con loro sarà una sofferenza discorrere, imbottiti di opinioni invece che sapienti». La tecnologia informatica, che oggi è lo strumento per eccellenza, genera oblio, rinuncia alla ricerca di una sapienza autentica?

Potrebbe farlo. In genere si ottengono informazioni che non costituiscono in sé forme di reale comprensione. Anzi, molte volte, anche se ovviamente non sempre, le informazioni che si ottengono sono inutili perché generate da un algoritmo che ripropone esclusivamente ciò che abbiamo già cercato. Ovvero ciò che troviamo non è altro che noi stessi, una conferma inutile del nostro stesso desiderio di informazione. Comprendere, capire, crescere, non consiste solo nel trovare ciò che cerchiamo ma è soprattutto trovare ciò che non cerchiamo. Ciò ci sorprende perché è inatteso. La vera conoscenza ci proviene dall'incontro con l'altro, dallo scambio, dalla dialettica, dalla contraddizione. La tecnologia informatica non è in grado di farlo o non lo è ancora. Anche se non possiamo escludere che in futuro sia in grado di riprodurre un ambiente capace di simulare una vera forma di interlocuzione. Ma per adesso la reale sapienza, che si coniuga sempre con l'emozione e l'affettività, non può essere ottenuta se non attraverso una relazione umana. Devo però aggiungere che piattaforme come YouTube, che consentono ad esempio di assistere a milioni di conferenze di ogni tipo, e non solo di ascoltare musica, così come Spotify con i suoi podcast, o i vari zoom, Skype ecc. che ci consentono di lavorare in gruppo e di fare conferenze, sono strumenti che permettono realmente di conoscere nel modo più alto del termine. Pertanto non può essere espresso un giudizio univoco e acritico. Il mondo delle tecnologie informatiche è troppo ampio e in continua evoluzione per consentirci l'espressione di un unico punto di vista. Ciò che si può dire di incontrovertibilmente critico, a mio giudizio, è che il virtuale, il telematico, l'informatico, non possono sostituire l'incontro reale, i rapporti, per così dire, corpo a corpo, la concreta socialità che si esprime in luoghi fisici deputati ad accoglierla, anche se molto spesso è la socialità stessa a creare i luoghi dell'incontro.

Note

¹ Si tratta di persone che scelgono di scappare fisicamente dalla vita sociale, spesso ricorrendo a livelli estremi di isolamento e confinamento. Il fenomeno, già presente in Giappone dalla seconda metà degli anni Ottanta, ha incominciato a diffondersi negli anni duemila anche negli Stati Uniti e in Europa. Cfr. Gordon Mathews e Bruce White, *Japan's Changing Generations. Are Young People Creating a New Society?*, London, Routledge, 2004; Carla Ricci, *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, Milano, Franco Angeli, 2008.

² Sigmund Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, Torino, Bollati Boringhieri, 1975.

³ Gustave Le Bon, *Psicologia delle folle*, Milano, Tea, 2004.

⁴ Byung Chung Hann, *Nello sciame. Visione digitale*, Roma, Nottetempo, 2015.

⁵ Michel Serres, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.

⁶ Serge Latouche, *Limite*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012.

⁷ Umberto Eco, *L'era della comunicazione. Dai giornali a wikileaks*, Roma, La nave di Teseo, 2023.

⁸ Giorgio Agamben, *Sul vero e sul falso*, in <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-sul-vero-e-sul-falso>, ultima consultazione: 1 marzo 2023.

SOCIETÀ E CULTURA

Le rubriche



SETTEGIORNI GIOVANI

14 LUGLIO 1971 - N. 28 - ANNO III - L. 150

REGALIAMO UNA LETTERA HIPPI



LED ZEPPELIN

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

“MAI PIÙ IN ITALIA!”. I LED ZEPPELIN AL VIGORELLI E QUELLA CERTA IDEA DI CONTESTAZIONE

“Never again in Italy!”. Led Zeppelin at Vigorelli and a certain idea of protest

Alessandro Luparini

Doi: 10.30682/clionet2307ab

Abstract

Il 5 luglio del 1971 i Led Zeppelin suonarono al Velodromo Vigorelli di Milano, nell'ambito del 10° Cantagiro. Il concerto della band inglese, peraltro del tutto fuori contesto, fu interrotto dai disordini provocati dagli “autoriduttori”, una frangia della sinistra extraparlamentare che reclamava la gratuità dei concerti in nome di una visione di classe dell'arte. Si apriva nell'Italia degli “anni di piombo” un lungo periodo di proteste e di violenze, in cui per le grandi star della musica pop-rock i palcoscenici italiani divennero off-limits.

On July 5, 1971 Led Zeppelin played at the Velodromo Vigorelli in Milan, as part of the 10th Cantagiro. The concert of the English band, moreover completely out of context, was interrupted by the riots caused by the “autoriduttori”, a fringe of the extra-parliamentary left who demanded the free concerts in the name of a classy vision of art. In the Italy of the “anni di piombo” a long period of protests and violence began, in which the Italian stages became off-limits for the great stars of pop-rock music.

Keywords: Led Zeppelin, Italia, concerti rock, anni Settanta, contestazione.

Led Zeppelin, Italy, rock concerts, Seventies, protest.

Alessandro Luparini è direttore della Fondazione Casa di Oriani - Biblioteca di Storia Contemporanea di Ravenna e socio di Clionet. Appassionato cultore di musica rock anglo-americana degli anni Sessanta-Settanta si diletta a scriverne senza pretese accademiche.

Alessandro Luparini is director of the Casa di Oriani Foundation - Contemporary History Library of Ravenna and partner of Clionet. A passionate lover of Anglo-American rock music of the 60s and 70s, he delights in writing about it without academic pretensions.

In apertura: i Led Zeppelin ritratti in una via di Milano sulla copertina di “Ciao 2001”, n. 28, 14 luglio 1971.

*E spararono al cantautore
 In una notte di gioventù
 Gli spararono per amore
 Per non farlo cantare più.
 Gli spararono perché era bello
 Ricordarselo com'era prima
 Alternativo, autoridotto
 Fuori dall'ottica del sistema*

Roberto Vecchioni, *Vaudeville*, 1977

Difficile crederlo oggi, con l'industria della musica dal vivo che ha in Italia una delle sue principali fonti di guadagno, spremuta a suon di eventi mediatici annunciati con mesi e mesi di anticipo (eventi ogni volta esclusivi; vedi il concerto oceanico di Vasco Rossi al Modena Park del luglio 2017, spacciato come l'ultimo prima del ritiro dalle scene, cui però ne sono seguiti e – c'è da scommetterci – ne seguiranno numerosi altri, almeno fino alla consunzione per vecchiaia del pittoresco rocker di Zocca) e di prezzi folli in continua ascesa. Eppure c'è stato un tempo in cui per i musicisti pop-rock, autoctoni o importati che fossero, frequentare i palchi del Belpaese poteva rivelarsi un'esperienza come minimo rischiosa. E non senza validi motivi, il primo dei quali aveva un nome che oggi può fare, giustamente, sorridere ma che all'epoca, altrettanto giustamente, incuteva timore: autoriduzione. Nato come costola, una della tante, della sinistra extraparlamentare post sessantottina, il movimento dei sedicenti autoriduttori, che aveva i suoi punti di forza a Roma intorno all'agenzia di controinformazione (poi casa editrice) "Stampa Alternativa" di Marcello Baraghini, e a Torino nella redazione della rivista underground "Tampax", sosteneva che la musica, come d'altronde ogni altra forma di espressione artistica, dovesse essere accessibile a tutti e quindi assolutamente gratuita. Nella pratica questa rivendicazione di principio, che trovava sfogo anche nei cosiddetti espropri proletari (peraltro non sempre diretti verso prodotti culturali), si tradusse, tra il 1970 e il 1979, nella richiesta, spesso accompagnata da intimidazioni e vere e proprie violenze, di assistere ai concerti delle star della "musica pop" (come si diceva allora senza troppe distinzioni di generi musicali) non pagando il biglietto¹. Con la pretesa che gli stessi artisti, specie se dichiaratamente di sinistra o simpatizzanti del "movimento", accettassero di esibirsi sempre e comunque senza compenso e, magari, elargissero gratuitamente i loro dischi. Se il caso senza dubbio più noto, e più drammatico, è quello che riguardò Francesco De Gregori, "processato" da un gruppo di esagitati sul palco del Palalido di Milano il 2 aprile 1976 (l'episodio cui si riferisce la citazione di Roberto Vecchioni in esergo di questo articolo); molti altri se ne potrebbero citare, oggi per lo più dimenticati ma specchio fedele di quei tempi. Su tutti il primo tour italiano di Lou Reed, funestato da continue incursioni e conclusosi con i gravissimi disordini del 15 febbraio 1975 al Palasport di Roma, completamente devastato al grido di "prendiamoci la musica". A maggior colpa del fondatore dei Velvet Underground il fatto che il suo tour fosse organizzato dall'impresario "ebreo" David Zard, che un volantino diffuso in occasione della precedente data milanese del 14 febbraio definiva nientemeno che «torturatore delle forze di Moshe Dayan»².

Qui si vuole tornare brevemente sulla vicenda che in un certo senso marcò l'inizio di tutto e che, per la circostanza in cui avvenne, si può considerare un *turning point*, una sorta di cerniera tra due Italie,

non solo musicali: l'infausta esibizione dei Led Zeppelin al Velodromo Maspes Vigorelli (per tutti semplicemente il Vigorelli) di Milano, il 5 luglio 1971.

Nell'estate del 1971 i Led Zeppelin, che di lì a qualche mese avrebbero fatto uscire il quarto lp "senza titolo", destinato a diventare il loro best seller (quello, per intenderci, con *Stairway to Heaven*), erano senza ombra di dubbio il gruppo rock più famoso al mondo, con un seguito amplissimo e devoto anche in Italia. Fu molto probabilmente per questo motivo che gli organizzatori del Cantagiro, la celebre manifestazione canora itinerante nata nel 1962³, desiderosi d'intercettare il pubblico della "nuova musica" e di rivitalizzare in questo modo una kermesse che già da tempo mostrava la corda, pensarono bene d'invitare la grande band britannica. Forse, chissà, nella speranza nostalgica di rivivere i fasti del bel tempo andato, quello dei leggendari concerti dei Beatles del 24 giugno 1965 sul medesimo palcoscenico. Una decisione improvvida, quanto meno. Come ha dichiarato in un'intervista a Davide Poliani di Rockol.it il critico musicale Riccardo Bertoncelli, allora diciannovenne, testimone diretto degli avvenimenti:

Quella di farli suonare dopo gli artisti del Cantagiro è stata un'idea assurda partorita dall'organizzatore, che non conosceva il pubblico. Non c'era nessuno, in platea, disposto ad accettare la varietà di musiche proposte dal cartellone della serata⁴.

Ma non si trattò soltanto di una scelta strampalata e fuori dal tempo sotto il profilo artistico. Fu anche un clamoroso azzardo dal punto di vista della gestione dell'ordine pubblico. Nei mesi precedenti, infatti, la Milano musicale era stata teatro di vari incidenti provocati dalle frange più irruenti della contestazione. Al Palalido, il 15 marzo, gli autoriduttori avevano più volte interrotto il concerto dei Ten Years After, replicando il 27 aprile coi Santana (comunque niente rispetto a ciò che sarebbe capitato al virtuoso chitarrista messicano sei anni più tardi, il 13 settembre 1977 al Vigorelli, dove trovò ad attenderlo lo striscione "Odio Santana servo della CIA" e, quel che è peggio, il lancio di una bomba molotov). L'8 giugno era stata la volta dell'esibizione del gruppo jazz-rock dei Chicago all'Arena civica; il 30 giugno di quella dei muscolari Grand Funk Railroad al Vigorelli. Un vero e proprio clima di guerriglia urbana. D'altra parte, come doveva proclamare il manifesto affisso fuori dal Palalido la sera del famigerato concerto di De Gregori:

Decine di migliaia di incazzati hanno capito che i Palalido sono i loro Vietnam, i loro campi di battaglia.

Questo detto, il cartellone della serata, affidata a un trio di conduttori capitanato dall'ineffabile Daniele Piombi, prevedeva, prima degli ospiti d'onore, l'esibizione di: Lucio Dalla, Mauro Lusini (l'autore di *C'era una ragazzo che come me amava i Beatles e i Rolling Stones*), Mia Martini, Milva, Gianni Morandi, i New Trolls, i Ricchi e Poveri e i Vianella (ovvero il duo Edoardo Vianello/Wilma Goich). Insomma, come mischiare l'acqua con l'olio o, per utilizzare una metafora più in tema con l'infatuazione satanista di Jimmy Page, il diavolo con l'acqua santa. Tanto più perché degli oltre 10.000 spettatori presenti, com'era facilmente prevedibile, la quasi totalità era lì solo e soltanto per i Led Zeppelin. Così, a parte i New Trolls, in piena fase prog-rock e quindi accolti con discreto favore dagli impazienti rockettari, tutti gli altri, quanto meno quelli che ebbero il coraggio di provare a esibirsi, furono subissati di fischii e bersagliati con tutto ciò che si poteva lanciare. A farne maggiormente le spese il povero Gianni Morandi, ricacciato nei camerini a furor di popolo. Un episodio che avrebbe segnato il cantante di Monghidoro, convincendolo che il suo tempo era finito e inducendolo a ritirarsi di fatto a vita privata,

fino al ritorno trionfale nel 1985 con l'autobiografica *Uno su mille*, preludio a una "seconda carriera" di successi inarrestabili in quasi ogni campo dell'intrattenimento, sino alla consacrazione eterno-giovanilista sul palcoscenico balneare del Jova Beach Party dell'estate 2022 (a proposito di mega raduni mediatici).

Per impedire che la situazione degenerasse i promoter convinsero gli Zeppelin a salire sul palco circa un'ora prima dell'orario previsto (la mezzanotte circa). Nel frattempo, all'esterno della struttura, 2.000 poliziotti schierati in tenuta antisommossa erano impegnati in scontri violenti con gli autoriduttori, per il quali il biglietto a 1.500 lire costituiva un'inaccettabile provocazione borghese, decisi a forzare il blocco e a conquistarsi il Vigorelli. A un certo punto partì una scarica di fumogeni sia fuori che dentro il velodromo, che costrinse gli esterrefatti e spaventati musicisti inglesi a interrompere il concerto dopo poco più di venti minuti e ad abbandonare precipitosamente il proscenio, con gli occhi irritati dai gas. Nel caos che ne seguì, un fuggi fuggi generale, il Vigorelli venne messo a soqqadro; la stessa strumentazione della band fu danneggiata e, in parte, trafugata.

La vicenda trovò larga eco sulla stampa nazionale, con tanto di copertina della "Domenica del Corriere"⁵. Fra tutti, mi pare emblematico il caso della rivista "Qui Giovani", continuazione del settimanale "Giovani" (nato nel febbraio del 1966, uno dei più diffusi fra i ragazzi dell'epoca), che, pur mantenendo l'impostazione beat/canzonettara delle origini, si stava progressivamente aprendo alle nuove tendenze musicali. Quasi un compendio in cartaceo di quel Cantagiorno, il numero del 22 luglio 1971 dedicava uno spensierato "speciale estate" alle vacanze dei vip del mondo dello spettacolo (da Celentano a Ugo Tognazzi, da Mina a Rita Pavone ecc.), riservando nondimeno un servizio alla "battaglia" del Vigorelli. Con un misto d'ingenuità e di orgoglio campanilistico, l'autore Carlo Tumbarello domandava a Robert Plant:

strano che il caos e la confusione vi diano tanto fastidio. In fondo siete ormai abituati a suonare davanti alle folle oceaniche degli stadi americani, e certe manifestazioni di protesta non dovrebbero più sorprendervi⁶.

Al che il carismatico lead singer dei Led Zeppelin replicava piccato:

noi conosciamo soltanto il fanatico ma sano entusiasmo dei nostri ammiratori, che strillano, che ci bloccano negli alberghi, che ci strappano i vestiti. Però è tutta gente giovane che ama la musica, non sono teppisti. In Inghilterra e in America il pubblico ci lancia fiori, qui a Milano, sul palcoscenico, arrivano bombe. Basta, non verrò più in Italia⁷.

Sarebbe stato di parola. I Led Zeppelin non tornarono più a suonare in Italia. E con loro, negli anni a venire, molti altri artisti internazionali avrebbero disertato i palchi italiani, finché l'allentarsi della tensione e il diluirsi delle passioni ideologiche nel "disimpegno" degli anni Ottanta non inaugurarono l'età dell'oro della musica *live*. Molto tempo è trascorso da quell'estate del '71, la società e la politica italiane sono mutate radicalmente. Nessuno oggi si sognerebbe di reclamare la musica gratis, anche se, opinione personale, un calmiera ai prezzi da capogiro dei biglietti dei concerti non guasterebbe. In ogni caso, potrei sbagliarmi ma qualcosa mi dice che diversi di quei rivoluzionari che volevano "prendersi la musica", ormai nostalgici settantenni, si trovavano in mezzo al pubblico dei recenti, faraonici concerti italiani dell'"ultima" (dobbiamo crederci?) tournée dell'attempato leader dei Pink Floyd Roger Waters; costo medio dei biglietti 100 euro. Non esattamente un prezzo (auto)ridotto.

Note

¹ Per uno sguardo d'insieme sulla galassia della controcultura italiana degli anni Sessanta/Settanta, cfr. soprattutto Pablo Echaurren (con Claudia Salaris), *Controcultura in Italia, 1966-1977. Viaggio nell'underground*, Torino, Bollati Borin-ghieri, 1999, poi anche Matteo Guarnaccia, *Underground italiana. Gli anni gioiosamente ribelli della controcultura*, Rimini, Shake, 2011. Una ricchissima antologia di testi e documenti del periodo (e oltre) si trova nel volume, curato da Ignazio Maria Gallino, *1965-1985 venti anni di controcultura. Frammenti storici dell'underground italiana*, Milano, Ignazio Maria Gal-lino editore, 2016. Per un caso di studio di rilievo nazionale, quello di Milano, città dove si svolsero i fatti qui narrati, si veda Nicola Del Corno, *Dai beat ai punk. Dieci anni di controcultura a Milano (1967-1977)*, in "Clionet", 2017, n. 1, pp. 89-104; anche in <https://rivista.clionet.it/vol1/del-corno-dai-beat-ai-punk-dieci-anni-di-controcultura-a-milano/>, ultima consulta-zione: 4 maggio 2023.

² *Milano: guerriglia al Palalido contro un organizzatore ebreo*, in "La Stampa", 15 febbraio 1975.

³ Su quella manifestazione autenticamente nazionalpopolare, modellata in origine sul Giro d'Italia, è da pochissimo uscita una bella ed esauriente monografia: Paolo Carusi, Gioacchino Lanotte, *Cantagirol! Storia e musica di un decen-nio fra tradizione e modernità*, Milano, Mondadori Education, 2023, che fa menzione degli incidenti del Vigorelli, con interessanti richiami alle cronache apparse su "l'Unità", pp.131-133. Un'intervista agli autori, a cura di Eloisa Betti, *Intervista a Paolo Carusi e Gioacchino Lanotte. Musica, politica e cultura di massa: una storia del Cantagirol*, si trova in "Clio-net", 2023, vol. 7: <https://rivista.clionet.it/vol7/intervista-a-paolo-carusi-e-gioachino-lanotte/>, ultima consultazione: 8 maggio 2023.

⁴ In <https://www.rockol.it/news-688482/led-zeppelin-vigorelli-1971-50-anni-storia-riccardo-bertoncelli/>, ultima con-sultazione: 4 maggio 2023.

⁵ Cfr. *Musica e violenza: perché?*, in "Domenica del Corriere", n. 29, 20 luglio 1971.

⁶ *Led Zeppelin mai più in Italia*, in "Qui Giovani" n. 29, 22 luglio 1971, pp. 15, 80.

⁷ Ivi, p. 80.



UNO BIANCA RELOAD

SPETTACOLO INCHIESTA IN TRE ATTI
di e con Paolo Soglia e Donatella Allegro

1. IL PECCATO ORIGINALE
2. ARMI, OPERE, OMISSIONI
3. IL GIORNO DEL GIUDIZIO

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

LA BANDA DELLA UNO BIANCA ATTRAVERSO LO SPETTACOLO- INCHIESTA

The Uno Bianca group through the investigative theatre performance

Vincenzo Cosentino

Doi: 10.30682/clionet2307ac

Abstract

La Banda della Uno Bianca è stata un'organizzazione criminale fortemente attiva a Bologna a fine anni Ottanta, inizio Novanta. Verrà presa in esame la loro storia e la rappresentazione teatrale messa in scena a Bologna nel 2023. Inoltre, un piccolo focus sul ruolo professionale del giornalista e dello storico.

The Banda della Uno Bianca was a highly active criminal organization in Bologna in the late 1980s and early 1990s. Their history and the theatrical representation staged in Bologna in 2023 will be examined. Additionally, there will be a brief focus on the professional roles of journalists and historians.

Keywords: Bologna, teatro, inchiesta, giornalismo, media.

Bologna, theatre, investigation, journalism, media.

Vincenzo Cosentino è uno studente di Scienze Storiche. Attualmente sta svolgendo un periodo di mobilità in Svezia. Ha collaborato con Udi su tematiche inerenti storia delle donne, del lavoro e dell'agricoltura.

Vincenzo Cosentino is a student of Historical Sciences. He is currently undertaking a period of mobility in Sweden. He has collaborated with Udi on topics related to the history of women, labor, and agriculture.

In apertura: locandina dello spettacolo "Uno Bianca Reload", di e con Paolo Soglia e Donatella Allegro.

1. Nascita di una riproduzione teatrale: dalle video-inchieste allo spettacolo

Lo spettacolo *Uno Bianca Reload* ha debuttato il 27 gennaio 2023 presso la Sala Candilejas (Bologna), in collaborazione con Arci Brecht. La messinscena è stata realizzata da Paolo Soglia e Donatella Allegro, rispettivamente autore del testo e regista della versione teatrale. Lo spettacolo riprende le vicende della Banda della Uno Bianca ed è un riadattamento del lavoro realizzato dal giornalista e documentarista Paolo Soglia in forma di video-inchieste, pubblicate in sei puntate sul canale YouTube «Countdown-storie dal vivo»¹. L'idea, nata come produzione indipendente, è stata poi sostenuta dal Bando Cultura 2022 del Comune di Bologna.

I video pubblicati su YouTube da Paolo Soglia riprendono il lavoro fatto dal giornalista negli anni Novanta quando lavorava a Radio Città del Capo, emittente bolognese inserita nel circuito di Popolare Network, la rete di radio indipendenti collegate a Radio Popolare di Milano. A distanza di quasi trent'anni dalla vicenda è stato raccolto molto materiale, tra cui interviste, inchieste e documenti. Soglia, recuperando il lavoro fatto precedentemente, ha realizzato le puntate di video-inchiesta che portano lo stesso titolo dello spettacolo. La serie si concentra su eventi specifici dei delitti della Uno Bianca, come alcuni omicidi e suicidi anomali all'interno della polizia. Lo spettacolo ha il fine di rendere il lavoro di Soglia più analogico, ovvero quello di rimettere in fila tutti gli aspetti presentati, così da riconnetterli e trarne in qualche modo una storia. Per la resa teatrale, l'autore ha elaborato un testo narrativo di sintesi, a cui la regista Donatella Allegro ha dato una forma drammaturgica.

La messinscena ha una struttura lineare, che ricalca quella della ricerca storica: Soglia e Allegro sono contemporaneamente voci narranti e protagonisti; la voce che conduce la narrazione è quella di Paolo Soglia, che parla talvolta in prima persona e in modo coinvolto e coinvolgente, mentre Allegro aggiunge dettagli di cronaca, come per annotare e ricordare i puri eventi. I tre atti («Il peccato originale», «Armi, opere e omissioni», «Il giorno del giudizio») si svolgono in un luogo che ricorda un commissariato o uno studio e qui i due attori dialogano tra loro: Soglia conduce l'indagine e Allegro lo aiuta. Non è tanto la struttura, tuttavia, che giustifica la definizione di "spettacolo-inchiesta", quanto piuttosto il contenuto, che rimanda al genere inaugurato da Dario Fo e proseguito nel tempo da molti altri attori-autori: non è un caso, forse, che la prima di *Uno Bianca Reload* si sia svolta in una ex Casa del Popolo². A poca distanza dalla visione dello spettacolo, ho avuto occasione di dialogare con gli autori e approfondire genesi, intento e prospettive di questo lavoro, a partire da un utile riepilogo dei fatti.

2. Il contesto storico della Banda e il clima bolognese-romagnolo

La Banda della Uno Bianca fu un'organizzazione criminale che compì i suoi delitti soprattutto a Bologna e in territorio romagnolo tra il 1987 e il 1994. Furono commesse 103 azioni criminali, in cui persero la vita 24 persone e un centinaio rimasero ferite. Il nome, come è noto, si riferisce all'auto più utilizzata dalla banda, una Fiat Uno di colore bianco, appunto, utilitaria in voga nell'Italia di quegli anni. Autori dei crimini furono i fratelli Savi: Roberto, Fabio e Alberto, aiutati dai loro complici, Pietro Gugliotta, Marino Occhipinti e Luca Vallicelli. Tutti poliziotti, tranne Fabio Savi, scartato per problemi alla vista. La vicenda rappresenta, ancora oggi, un'esperienza traumatica per la città di Bologna e per una generazione di cittadini.

Il confronto con gli autori, entrambi cresciuti nel bolognese, aiuta a capire il contesto della Bologna di quegli anni, caratterizzato da un particolare quadro storico-politico. All'epoca in cui si verificarono

i crimini della Uno Bianca, tra il 1987 e il 1994, diversi eventi segnarono la realtà politica, sociale e culturale italiana: gli effetti della caduta del muro di Berlino, anzitutto, e poi le stragi di Capaci e via D'Amelio, lo scandalo di Mani pulite. È in questo clima di forte instabilità che si inserisce la storia dei poliziotti della questura di Bologna e della loro banda criminale, caratterizzata da una ferocia estrema, che insanguinò Bologna e la Romagna per sette anni. Mentre i crimini proseguivano, le indagini percorrevano diverse vie, sempre sbagliate. Diverse furono le teorie e le dietrologie avanzate, troppi gli interrogativi: ci si chiedeva se si trattasse di un fenomeno autoctono, perché le indagini non approdavano a nessun risultato, e se questo fosse voluto. Il clima di terrore causato dalla banda poteva persino essere funzionale a livello politico, essendo Bologna la «capitale della rossa» Emilia: con la caduta del muro di Berlino iniziava infatti un processo di ricambio politico, per cui qualcuno ha ipotizzato si trattasse di un'anomala strategia della tensione³.

Nella storia italiana, la Banda della Uno Bianca, fu dunque un fenomeno controverso, che forse aveva intrecci nella politica e nei servizi segreti e la cui ferocia immotivata sembra celare altro. Nel tempo diverse congetture sono state fatte sulla natura di questa banda criminale, ad esempio il romanzo *Falange Armata*⁴, scritto nel 1993 da Carlo Lucarelli, in cui si fa una sorta di premonizione sulla natura della Uno Bianca. Di quegli anni i due autori ricordano che si respirava un clima molto particolare. Soglia e Allegro – che all'epoca erano rispettivamente un giovane giornalista e una bambina – sostengono che la storia della banda ha segnato fortemente la percezione della cittadinanza: la collettività si sentiva insicura, timorosa, impaurita e spaesata. Si pensi solo all'impatto che ebbe, e che ha ancora, l'assassinio del pensionato Aldolfino Alessandri sulla popolazione di uno dei quartieri più colpiti dalla banda, Corticella. Non a caso la prima rappresentazione dello spettacolo *Uno Bianca Reload* ha avuto luogo proprio in questo quartiere, dove il 26 giugno 1989 un'azione criminale sanguinosa alla Coop di via Gorki culminò con l'omicidio del pensionato che aveva visto i colpevoli⁵. Corticella rimane segnata da questo ricordo: la gente, vedendo lo spettacolo, partecipa con un coinvolgimento emotivo diverso rispetto a qualcosa di cui pochi, oggi hanno ricordi diretti. Fare memoria di eventi i cui protagonisti e testimoni sono ancora in vita – inquirenti, parenti delle vittime, testimoni, colpevoli – è infatti molto diverso rispetto alle operazioni di ricostruzione di fatti più lontani nel tempo⁶.

Molto attiva nel mantenere vivo il ricordo delle vicende e delle vittime della Uno Bianca, è, in primo luogo, l'associazione dei familiari⁷ che si pone l'obiettivo di non far cancellare dalla memoria le tragiche esperienze di quegli anni. I nervi ancora scoperti ricompaiono a distanza di anni nelle pagine di cronaca, come ad esempio le polemiche sulla messa in semilibertà di Marino Occhipinti, vice-sovrintendente della sezione narcotici della Squadra Mobile accusato e condannato all'ergastolo nel 1994 per aver preso parte al crimine commesso alla Coop di Casalecchio di Reno, dove perse la vita Carlo Beccari⁸.

Quel che emerge oggi, attraverso i video e la sua riproduzione teatrale, è come in questa storia il nome dei fratelli Savi venga fuori fin dall'inizio negli atti, anche se queste piste non furono mai approfondite. Non si ha la certezza che qualcuno coprisse la banda dei poliziotti killer, però alcuni elementi lo fanno pensare ed è in questo senso che si sviluppa lo spettacolo. La fine della banda è stata molto celebrata televisivamente soprattutto con film, con documentari, interviste, che hanno esaltato la figura dei due poliziotti riminesi "buoni": l'Ispezzore Baglioni e il sovrintendente Costanza, che nel novembre 1994, attraverso le loro indagini autonome, scoprono Fabio Savi e poi, di rimando tutta la banda. Il problema, sembrano dire Soglia e Allegro nello spettacolo, è che le cose potrebbero non essere andate così come sono state raccontate: Baglioni e Costanza arrivano sì a scoprire Fabio Savi, ma forse non come è stato detto per tutti questi anni. La loro versione pare piuttosto funzionale a riabilitare la

polizia, raccontando l'epopea dei poliziotti buoni che catturano i poliziotti cattivi; una versione che andava bene a tutti all'epoca dei fatti, quando il governo era in grande difficoltà e occorreva ristabilire in qualche modo una sorta di dignità del corpo di polizia. Ecco allora perché la storia venne raccontata in modo romanzesco. Una convinzione che è stata confermata da varie persone ascoltate, a partire da magistrati, colleghi di Baglioni e Costanza; una narrazione che riabilita, almeno in parte, l'onore della polizia di Stato. Gli stessi magistrati, in particolare il Pm Valter Giovannini, appaiono molto scettici sulla ricostruzione fatta dai due poliziotti in merito alla individuazione di Fabio Savi, tanto da far emergere durante il processo circostanze nuove che suggeriscono una diversa lettura, ma quei dubbi rimarranno tali e non saranno mai approfonditi, anche perché durante il processo del 1995/96 l'obiettivo principale era condannare i poliziotti killer e non tanto confutare la versione di chi aveva alla fin fine individuato e catturato i componenti della Uno Bianca.

3. Analogie e differenze tra lavoro di uno storico e quello di un giornalista di inchiesta

Assistere a un lavoro teatrale che ricostruisce vicende del passato recente spinge a interrogarsi su analogie e differenze tra la ricerca storica e l'inchiesta giornalistica, tra la consultazione delle fonti nell'una e nell'altra modalità. L'inchiesta alla base dell'operazione teatrale è partita da due tipi di materiali: testimonianze e interviste coeve ai fatti e ricostruzioni a posteriori rilasciate da persone coinvolte nelle vicende⁹, documentazione propria dell'ambito giornalistico ma anche della ricostruzione storica. Il lavoro di storico prevede il controllo di fonti che possono essere orali, scritte o iconografiche; si lavora quindi in archivio, si consulta poi il materiale secondario che altre studiose e altri studiosi hanno elaborato per il soggetto della ricerca. Il lavoro di un giornalista sul campo ha un'impostazione diversa: si cerca infatti di elaborare un pensiero attraverso l'esame dei fatti presi singolarmente. Per dare conto delle azioni della Banda della Uno Bianca, racconta Paolo Soglia, si seguivano i giornali di cronaca: rapine, omicidi, stragi come quella dei carabinieri al Pilastro, i fatti venivano poi riportati quotidianamente. Nell'elaborazione a posteriori, invece, occorre scavare, consultare articoli di altri giornali, confrontarsi con altri colleghi, così da far emergere elementi che non si conoscevano. A distanza di trent'anni, insomma, il lavoro di informazione pura passa in secondo piano, a vantaggio di operazioni di contestualizzazione, di restituzione e di interpretazione, anche alla luce dei nuovi materiali emersi. All'epoca dei fatti mancavano le confessioni dei fratelli Savi, le ritrattazioni, i testimoni, i dettagli, ovvero, un'ulteriore mole di documenti che oggi consente di rielaborare l'inchiesta, facendo, quindi, un lavoro di tipo storico-giornalistico piuttosto che di cronaca.

Riprendere e mettere in scena una storia così complessa, racconta ancora l'autore, è come immergersi nel «lucido caos» di allora. Quando si raccontano vicende della contemporaneità, è inevitabile che ci sia una componente creativa, è illusorio pensare di utilizzare un metodo totalmente scientifico: talvolta si rischia di finire fuori strada, altre volte di scoprire elementi fino a quel momento non ancora emersi. La ricerca, insomma, può essere abbastanza «selvaggia», certamente meno metodica di quella storica, ma tuttavia tenuta a rispondere delle fonti che cita. Le inchieste giornalistiche realizzate in radio all'epoca dei fatti sono state riprese e aggiornate, aggiungendo elementi nuovi emersi nel corso del tempo, attraverso un lungo lavoro durato più di un anno che ha portato prima alla realizzazione delle video inchieste e poi allo spettacolo. Sono stati riallacciati alcuni contatti con testimoni, recuperati nuovi materiali, ascoltati magistrati, ex poliziotti, per aggiungere nuovi elementi. Altri in

futuro potranno essere aggiunti. Il lavoro di inchiesta, infatti, come il lavoro storico, non si esaurisce, perché possono sempre essere portati alla luce nuovi dettagli. È importante però ricordare che non sussistono dubbi sui responsabili, né sulle loro azioni e le loro colpe. Resta tuttavia molto da chiarire su come abbia agito la Banda della Uno Bianca, con quali fini, e se siano esistite delle coperture che le avrebbero permesso di commettere delitti, per tanti anni, praticamente indisturbata.

Note

- ¹ <https://youtube.com/playlist?list=PLn9J3s39FL4dmECnnJfFoNizlPRLniDuf>, ultima consultazione: 8 luglio 2023.
- ² Sulle case del popolo e il teatro-inchiesta, vedi: Federico Morgagni, *Una «rivoluzione culturale» nelle case del popolo di Romagna. L'esperienza di Nuova scena e del circuito teatrale alternativo*, in "Clionet", 2021, n. 5, <https://rivista.clionet.it/vol5/una-rivoluzione-culturale-nelle-case-del-popolo-di-romagna-l-esperienza-di-nuova-scena-e-del-circuito-teatrale-alternativo/>, ultima consultazione: 8 luglio 2023.
- ³ Si veda Antonella Beccaria, *Uno bianca e trame nere: cronaca di un periodo di terrore*, Viterbo, Stampa Alternativa, Nuovi Equilibri, 2007.
- ⁴ Carlo Lucarelli, *Falange Armata*, Torino, Einaudi, 2004.
- ⁵ Giampiero Moscato, *Il gruppo della Coop è già in carcere, chi sono questi altri feroci banditi?*, in "Il Corriere della Sera", 16 gennaio 1990, p. 9. Michele Serra, *Chi c'è dietro? Questura al setaccio Serra annuncia novità*, in "L'Unità", 3 dicembre 1994, p. 11.
- ⁶ Fiamma Lussana, *Memoria e memorie nel dibattito storiografico*, in "Studi Storici", vol. 41, 2000, n. 4, pp. 1047-1081.
- ⁷ Associazione vittime della Uno Bianca, presidente Rosanna Zecchi. Non esiste, al momento, un sito ufficiale cui rimandare.
- ⁸ Michele Smargiassi, *La rabbia dei famigliari e il rito della politica*, in "Repubblica Bologna", 10 gennaio 2012.
- ⁹ Nella video-inchiesta su YouTube, vengono trasmesse le seguenti testimonianze: audio-intervista a Carlo Buono, Vice dirigente della Squadra Mobile di Bologna, sull'identikit del duplice omicidio all'armeria Volturmo – Radio Città del Capo, 1994; audio-intervista al padre e alla sorella di Claudio Bravi, poliziotto della Questura di Bologna, rinvenuto suicida nel 1989 – Radio Città del Capo, 1995; audio-intervista ai nomadi del campo della via Persicetana, in merito a un episodio inedito di spari avvenuti nel dicembre 1990 – Radio Città del Capo, 1995; video-testimoniaza di Paolo Mazzolani, ex maresciallo della stazione dei Carabinieri di Castel Maggiore, sullo smascheramento del brigadiere depistatore Domenico Macaudo – convegno al Centro documentazione "Enzo Biagi", agosto 2022; audio-testimoniaza della testimone del duplice omicidio all'armeria Volturmo Maria Cristina Errede al processo alla banda – Radio Radicale, 1996; audio-requisitoria del Pm Valter Giovannini alla conclusione del processo del 1996, sui dubbi in merito all'individuazione di Fabio Savi da parte dei poliziotti riminesi Baglioni e Costanza, Radio Radicale, 1996. I documenti vengono citati, indirettamente o direttamente (come proiezioni) all'interno dello spettacolo teatrale.

Instructions from Special Agent Charles J. [redacted]
REPORT MADE AT: New York City
DATE MADE: 9/8/22
PERIOD FOR WHICH MADE: 9/8/22
REPORT MADE BY: Joseph G. Tucker.

TITLE AND CHARACTER OF CASE: CHARLES CRIMMIN, ST. AD., LOS ANGELES, CAL. - COMMUNIST ACTIVITIES
Read by: [redacted] 2269

FACTS DEVELOPED: [redacted] SEP 1 1922
Based upon report of Agent Hopkins of [redacted] Los Angeles office, dated August 15, 1922, in which mention is made of one Plotkin, said to be an organizer for the Garment Workers' Union and to have been seen in Los Angeles by the Communist Party to agitate among the railroad strikers, and in which the request is made that such information as may be available regarding this man be forwarded to that office, I today consult the following:
GENERAL INTELLIGENCE

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

PATRIOTA DELL'UMANITÀ, CITTADINO DEL MONDO. SULLA MILITANZA E SULLA PERSECUZIONE POLITICA DI CHARLIE CHAPLIN

Patriot of humanity, citizen of the world. About the political militancy and the persecution of Charlie Chaplin

Marco Colacino

Doi: 10.30682/clionet2307ad

Abstract

Autore di capolavori che denunciano il contemporaneo (dal capitalismo alla guerra, passando per il nazismo e il fordismo), Chaplin si pone come anomalia nella narrazione del *self made man* cara all'ideologia americana. Il saggio intende ricostruire la figura politica di Chaplin, attraverso le note biografiche e le indagini dei servizi segreti americani per attività sovversiva legata al Partito comunista.

Author of masterpieces that denounce the contemporary (from capitalism to war, passing through Nazism and Fordism), Chaplin stands as an anomaly in the narration of the self-made man dear to American ideology. The essay intends to reconstruct the political figure of Chaplin, through the biographical notes and the investigations by the American secret services for subversive activity linked to the Communist Party.

Keywords: Charlie Chaplin, Hollywood, Comunismo, Maccartismo, Fbi.

Charlie Chaplin, Hollywood, Communism, Maccartism, Fbi.

Marco Colacino, allievo di Marcello Walter Bruno, si forma tra Università della Calabria e Università di Milano-Bicocca. Studioso di Teoria critica e Storia sociale dei media, suoi contributi sono apparsi su riviste scientifiche sia in Italia (Bologna, Roma, Milano-Udine) che all'estero (Coimbra). Inserito nell'archivio Ludopédio (Brasile) tra gli autori di interesse internazionale per i Football and Television Studies. Dal 2019 collaboratore di Clionet.

Marco Colacino, pupil of Marcello Walter Bruno, he trained between the University of Calabria and the University of Milano-Bicocca. Scholar of Critical theory and Social history of Media, his contributions have appeared in scientific journals both in Italy (Bologna, Rome, Milan-Udine) and abroad (Coimbra). Included in the Ludopédio archive (Brazil) among the authors of international interest for Football and Television Studies. Since 2019 collaborator of Clionet.

In apertura: "Red Scare", opera di fotografia concettuale di Caterina Cozza in cui il celebre fotogramma dello sciopero in *Tempi moderni* viene sovrimpresso ad uno dei report che l'Fbi realizza indagando su Charlie Chaplin.

1. Il cinema sociale di Chaplin

Pur incarnando l'ideale del *self made man* dagli umili natali¹, Chaplin è un'anomalia per l'orizzonte ideologico americano, in quanto la sua produzione artistica è attraversata fin dall'inizio da una profonda critica al sistema capitalista, mentre più in là l'impegno civile lo vede in prima linea in diverse manifestazioni legate al fronte unico antinazista. L'esordio cinematografico avviene con *Making a Living* (Lehrman, 1914), una comica Keystone nella quale interpreta il ruolo di un imbroglione e subito Chaplin inizia a porre l'accento sulle figure umane degli ultimi della classe: ladri, attrezzisti, ubriachi, trovarobe, senza tetto, galeotti, *working poor* e diseredati rappresentano l'universo umano sussunto nel Vagabondo che si pone come doppio dello spettatore, facilitando il processo di immedesimazione fantastica². Sono relativamente pochi i film nei quali Chaplin interpreta appartenenti dell'*upper class* e sono ancora di meno quelli nei quali non sia presente una critica sociale: questi casi sporadici si concentrano perlopiù nel periodo Keystone con i lavori sceneggiati e diretti da Mark Sennett e Mable Normand – attrice che potrebbe costituire uno dei primi incontri di Chaplin con l'universo del cinema politicamente impegnato, dato che questa, nel 1913, supporta la campagna del Partito socialista in favore del suffragio femminile³. Con la crescente autonomia che ottiene, l'attore imprime una decisa svolta sociopolitica alla propria comicità. La maschera del Vagabondo fa il suo esordio con *Kid Auto Race at Venice* (Lehrman, 1914), mentre in *Between Showers* (Lehrman, 1914) inizia a materializzarsi quell'idiosincrasia con la polizia che caratterizzerà la numerosa produzione successiva: il poliziotto osserva con ironia e superiorità Charlot, con quei suoi pantaloni larghi, la giacca stretta e le scarpe gigantesche che denunciano una difformità radicale rispetto all'inquadramento del soggetto nel sistema socio-produttivo cui gli altri si uniformano.

Le avventure del Vagabondo sono variegata: schiaffeggia ubriaco un borghese qualunque in un bar in *His Favorite Pastime* (Nichols, 1914); ruba per combattere la fame in *Mabel's Married Life*⁴ (1914); diventa badante di un ricco anziano abbandonato dal nipote, interessato solo a corteggiare le donne, in *His New Profession* (1914); sconta il pregiudizio contro i poveri quando viene licenziato perché ritenuto responsabile di una rapina in un ufficio in *The New Janitor* (1914); si ribella al padrone di una panetteria, mentre altri colleghi, scioperando per ottenere un salario più alto, programmano un attentato dinamitardo in *Dough And Dynamite* (1914); si addormenta nel parco e sogna di tornare nella preistoria per detronizzare il re di una tribù in *His Prehistoric Past* (1914); sbarca il lunario con il pugilato in *The Champion* (1915); denuncia il classismo travestendosi da conte per conquistare il cuore di una donna in *A Jitney Elopement* (1915); prende a calci nel sedere ricchi, piccolo-borghesi e poliziotti in *By The Sea* (1915); tira un carretto e viene frustato come un animale da soma in *Work* (1915); da ex galeotto viene derubato dei pochi averi da un prete e sventa la rapina di un compagno di cella in *Police* (1916); sdogana e difende l'omosessualità tra gli attori in *Behind the Screen* (1916); è un migrante diretto via nave verso gli Stati Uniti che compatisce la miseria dei propri compagni di viaggio in *The Immigrant* (1917).

Quando inizia a lavorare per la First National, la maschera creata da Chaplin raggiunge vette di sovversivismo mai toccate prima: è il caso di *Vita da cani* (*A Dog's Life*, 1918) in cui il Vagabondo dorme per strada e trova come unico compagno di vita un cane che salva da un'aggressione di un branco di altri randagi. La metafora della violenza della società contro i più deboli è evidente, così come la diffidenza radicale verso il resto dell'umanità, traviata dalla brama di denaro e potere. Charlot cerca di soddisfare bisogni primari (cibo, protezione, affetto) senza incorrere nell'abbruttimento cui gli altri si abbandonano: è una dichiarazione di alterità radicale di chi, nonostante la miseria, vive con poetica

spensieratezza la propria estraneità all'orizzonte cognitivo capitalistico fatto di sfruttamento esistenziale e sopraffazione. Successivamente, in *Easy Street* (1917), denuncia le misere condizioni delle classi popolari, tra le quali si diffonde la piaga dell'eroina, per poi ridicolizzare le manie delle classi agiate in *The Cure* (1917).

Con la Prima guerra mondiale, l'internazionalista e antipatriottico attore viene sottoposto alle critiche dei nazionalisti che lo accusano per non essersi arruolato⁵: egli è quasi obbligato a prestare il volto per un film di propaganda per l'acquisto di Liberty Bond e a partecipare a comizi con altre stelle del cinema in favore delle truppe, seppur reputi deprimente l'atmosfera guerrafondaia con «l'orco del militarismo che trionfa in ogni luogo»⁶. La risposta caustica arriva con *Shoulder Arms* (1918): il Vagabondo è un militare allergico alla gerarchia (non esegue gli ordini, marcia male, non rispetta l'autorità dei superiori di grado, è l'esatto opposto del soldato e del produttore-consumatore modello) che vive la durezza del conflitto fatta di bombe, denutrizione e giacigli improvvisati. Si arriva così a uno dei primi capolavori insieme a *Vita da cani*, come *Il monello* (*The Kid*, 1921) e ai successivi lungometraggi più noti al pubblico. Chaplin inizia in questo periodo a interessarsi al socialismo e lo ricorda nelle proprie memorie quando cita una discussione avuta con H.G. Wells il quale gli chiede quando egli ha iniziato a interessarsi al socialismo

Risposi che risaliva alla mia venuta negli Stati Uniti e all'incontro con Upton Sinclair⁷. Stavamo andando in macchina a Pasadena, per pranzare a casa sua, quando mi chiese sommessamente se credevo nel sistema capitalistico [...] Compresi istintivamente che toccava proprio il nocciolo del problema, e da quel momento cominciai a interessarmi e a vedere la politica non come storia, ma come un problema esclusivamente economico⁸.

2. La caccia alle streghe prima del maccartismo

Nel 1922 il Bureau of Investigation (Boi), poi Federal Bureau of Investigation (Fbi), inizia a indagare Chaplin per attività sovversiva legata al Partito comunista degli Stati Uniti d'America (Pcusa) e supporto a Paesi stranieri. Quello dell'anticomunismo è un sentimento che si diffonde presto nel Paese, anche se quello rosso resta uno spauracchio più che un vero e proprio pericolo, dato che il comunismo americano non arriva a ipotizzare una rivoluzione: il marxismo yankee si rivela essere, più che altro, un modo di parteggiare per le classi popolari più colpite da un sistema economico spietato e, tuttavia, ciò non mancherà di scatenare una reazione dei settori più conservatori e fedeli agli ideali del libero mercato che porterà a una caccia alle streghe fatta di processi sommari, licenziamenti, giuramenti di fedeltà, controlli serrati sui prodotti culturali – sebbene persino gli sceneggiatori marxisti si guardino bene dallo scrivere film di propaganda – e carcerazioni⁹. In oltre trent'anni di indagini l'Fbi colleziona oltre 1.900 pagine di report sull'attore, dei quali oltre il 70% sono relativi al rapporto tra Chaplin e Joan Barry e la presunta violazione del Mann Act, legge nata per contrastare la prostituzione ma che finisce per punire anche il sesso extraconiugale e che costerà un processo all'attore.

Un primo file arriva all'attenzione di John Edgar Hoover – vicedirettore Boi poi direttore Fbi – il 28 agosto del 1922¹⁰. L'agente speciale Hopkins cita una fonte anonima che racconta di una cena con un gruppo di bolscevichi e di un ricevimento in onore dell'ex sindacalista socialista e poi portavoce del Pcusa William Z. Foster alla quale partecipano diverse personalità, tra le quali Chaplin, il quale si lascia andare a considerazioni corrosive contro Hays e la censura¹¹. Nel 1923 all'ufficio di San Franci-

sco arriva un dispaccio stampa da Berlino che menziona un articolo pubblicato in Urss dalla Pravda nel quale Chaplin viene definito il più grande attore del mondo borghese, mentre si dà notizia che questi, da ex membro del Partito socialista, si è avvicinato al comunismo¹². Sempre nel 1923 un report sostiene che Chaplin, attraverso la New York Theatre Guild, avrebbe convinto il collega Fëdor Koslov a produrre film in favore dei Soviet¹³, mentre nel 1939 si scrive che l'attore contribuirebbe finanziariamente a progetti per sovietizzare gli Stati Uniti¹⁴.

Per tutti gli anni Venti e Trenta sono pochi i documenti raccolti dall'Fbi su Chaplin (o almeno sono pochi quelli conservati e poi desecretati), nonostante sia in tale periodo che questi inizia a manifestare una certa simpatia per il socialismo. Nel 1919, mentre si trova a New York per la promozione de *Il monello* fa prima la conoscenza dello scrittore socialista Frank Harris, di cui diverrà amico e con il quale visiterà tempo dopo un sindacalista detenuto a Sing Sing, poi inizia a leggere Waldo Frank, che infine conosce di persona nel 1921 assieme a Max Eastman – direttore della pubblicazione *The Masses* che poi si convertirà all'anticomunismo – e dei quali diverrà amico¹⁵. Nel 1926 è invece il fratello Sydney a scrivergli che in giro si inizia a vociferare di certe sue simpatie socialiste e che questo potrebbe essere pericoloso per i suoi affari, dato che vive in un paese capitalista¹⁶.

A partire dal 1942 l'Fbi mostra un'attenzione ossessiva verso Chaplin. Nel 1941 l'attore regala al pubblico *Il grande dittatore* e da lì in poi, con la guerra che imperversa in Europa e le truppe naziste che cingono d'assedio Stalingrado, inizia a partecipare una serie di incontri pubblici in favore dell'apertura di un secondo fronte, durante i quali si lascia andare a esternazioni di simpatia e supporto verso l'Unione Sovietica che vengono monitorate attentamente dai servizi segreti. È il caso della riunione al Madison Square Garden di New York nel luglio 1942 cui Chaplin partecipa telefonicamente per sostenere che «il destino delle Nazioni alleate è nelle mani dei comunisti»¹⁷; dell'incontro al Carnegie Hall di New York il 16 ottobre 1942 in cui Chaplin appella gli astanti chiamandoli “compagni” e si dichiara favorevole all'apertura di un secondo fronte e contrario al patriottismo in quanto «patriota dell'umanità [...] cittadino del mondo»¹⁸; dell'intervento all'All Chicago Committee to Salute Our Russian Ally in novembre e poi del Russian War Relief Dinner presso l'Hotel Pennsylvania di New York nel dicembre dello stesso anno, in occasione del quale dichiara al New York Times: «Non sono a favore del comunismo, ma sono decisamente a favore dei comunisti»¹⁹.

3. Hoover contro Chaplin

Con la guerra fredda, Hoover e l'Fbi ispezionano istericamente la vita di Chaplin, anche a causa della sua amicizia con persone indagate per spionaggio e attività antiamericane come Hanns Eisler, fratello dell'agente Comintern Gerhardt. Nel 1946 l'House of Un-American Activities Committee (Huac), nell'ambito delle proprie attività investigative anticomuniste, sembra voler interrogare Chaplin, il quale vorrebbe partecipare all'interrogatorio travestito da Vagabondo per ridicolizzare la commissione in diretta TV; poi l'attore viene informato che la questione è chiusa e non sarà sentito²⁰. Il 14 aprile del 1948 Chaplin – il quale ha sempre rifiutato di prendere la cittadinanza americana, motivo per il quale viene accusato spesso di bolscevismo in un Paese profondamente nazionalista come gli Stati Uniti – viene interrogato da John P. Boyd, ispettore dell'Immigration And Naturalization Service (Ins), in relazione alle sue presunte attività sovversive²¹. Nel novembre 1948 un'agenzia governativa non meglio specificata riporta che Chaplin e un altro soggetto non identificato stanno ammassando armi presso un domicilio di Los Angeles per poi inviarle via-aereo in

Messico, ma le indagini sul campo si concludono nel più classico buco nell'acqua²². Nel luglio del 1949 un memorandum per Hoover menziona un'informativa del 1943 relativa ad un'intervista che l'agente speciale Hood realizza a un individuo anonimo – che poi si scoprirà essere il cronista della Nbc Robert Arden, amico di Chaplin – il quale confida che l'attore avrebbe dato supporto economico per lasciare gli Stati Uniti a una spia sovietica a capo dei servizi segreti in Bulgaria e con la quale l'attore sarebbe tornato in contatto in occasione di un soggiorno a Berlino anni dopo²³. Tale individuo possiamo affermare con certezza essere quel “George il bulgaro” di cui racconta Chaplin nelle proprie memorie: i due si conoscono nel 1921 frequentando il Village e poi si ritrovano nel 1931 a Berlino, quando George gli confessa di essere una spia bolscevica in Germania²⁴. Hoover va in subbuglio e subito avvia una revisione di tutti i documenti in possesso su Chaplin, mentre persino il Procuratore Generale Alexander M. Campbell inizia a scambiarsi lettere con il direttore Fbi per avere informazioni sulle attività sovversive dell'attore e i suoi legami con il Pcus, in vista di un processo e di una campagna stampa che avrebbe visto il supporto dei giornali di William Randolph Hearst: alla fine, non soltanto i file in possesso dei servizi segreti arrivano a negare inoppugnabilmente che l'attore sia coinvolto in attività di spionaggio, ma anche che questi sia nel 1949 o sia stato in passato membro del partito²⁵.

Nel 1952, quando ormai contro Chaplin è montata una campagna d'odio aizzata dalla destra con la complicità dei media, l'Ins ottiene un corposo report di 116 pagine dall'Fbi nell'ambito delle indagini volte a negare il permesso di soggiorno all'attore londinese e decretarne l'espulsione. Depurato di tutta una serie di fonti confidenziali raccolte negli anni e ritenute inaffidabili, gli agenti di Hoover basano le proprie ricostruzioni sostanzialmente sulle sole testimonianze rese da Louis F. Budenz e da Paul Crouch. Louis F. Budenz, editore del “The Daily Worker”, viene sentito dall'ufficio di New York dell'Fbi nel giugno 1950 e poi dall'Ins nel marzo del 1951: l'uomo afferma di essere a conoscenza della militanza comunista di Chaplin fin dal 1936, quando alcuni membri del Politburo del Pcus gli avrebbero confidato che l'attore sostiene finanziariamente il partito ma non si espone per non ricavarne cattiva pubblicità²⁶. Paul Crouch, ex membro del partito dal 1925 al 1942, viene sentito dall'Ins prima nel 1950 e poi ancora nell'ottobre del 1952: il testimone nega di conoscere personalmente Chaplin e di sapere se egli è in quel momento membro del partito, ma afferma di sapere con certezza che questi era fin dal 1935 un “membro alla larga”, da quando Jack Johnstone (dirigente del partito) gli avrebbe confessato che l'attore è devoto e leale membro del partito che tuttavia non può esporsi²⁷.

Entrambe le testimonianze sembrerebbero coerenti: Chaplin entra nel partito attorno alla metà degli anni Trenta, ma resta nelle retrovie per non destare sospetti. Quanto basta per portare il Governo a negare il foglio di rientro all'attore. Già nel 1951, però, Hoover è ben cosciente dell'insussistenza delle prove: due ex membri del Pcus a Hollywood dal 1934 al 1939 negano che Chaplin sia stato membro del partito o lo abbia mai finanziato; altri confidenti vengono ritenuti inattendibili, alcuni rifiutano di conferire sotto giuramento, mentre altri ancora non riescono a risalire alla fonte di prima mano delle proprie informazioni²⁸. Budenz e Crouch, inoltre, con il tempo si sarebbero rivelati tutt'altro che testimoni affidabili: il primo entra nel Pcus nel 1935 per uscirne nel 1945, poi dal 1946 diventa testimone pagato dal Governo (70mila dollari il cachet finale) per le inchieste sulle attività antiamericane nonostante notoriamente predisposto a elevare al rango di fatti delle semplici dicerie; il secondo – membro del partito dal 1924 finno alla Seconda guerra mondiale – decide di fare il delatore per ottenerne vantaggi economici, fama e vendetta, arrivando ad accusare non solo Chaplin, ma anche Oppenheimer e altri con delle ricostruzioni talmente fantasiose da farlo poi bollare dagli stessi inquirenti come bugiardo patologico²⁹.

4. Conclusioni

Chaplin era, quindi, un comunista? Accusa Wells per le sue critiche al socialismo³⁰; frequenta intellettuali e artisti marxisti; ospita Èjzenštejn a Hollywood³¹; si dichiara a favore dei laburisti inglesi³²; vede con orrore il macchinico e il fordismo³³; dichiara che la miseria nel mondo è stata ridotta solo dal materialismo dialettico³⁴. Tuttavia, queste ci sembrano esternazioni di un uomo che, semplicemente, vive il proprio tempo, è sconvolto da guerra, povertà e sfruttamento e guarda con curiosità o speranza alla rivoluzione bolscevica – Chaplin ha, del resto, più volte negato la propria militanza comunista. La stessa biografia di Chaplin, la sua allergia alle autorità, la complicità con gli ultimi, sembrano invece parlarci di una sensibilità anarchica, ipotesi corroborata da un'intervista con Ella Winter nel 1957 in cui sostiene: «Sono anarchico. Detesto i governi e le norme e le pastoie. Non sopporto di vedere gli animali in gabbia. Gli individui devono essere liberi»³⁵, e dalle memorie Dan James, scrittore marxista e suo stretto collaboratore alla realizzazione de *Il grande dittatore*, che lo ricorda come avverso al capitalismo, al potere basato sul denaro e come «anarchico confesso»³⁶.

Note

¹ Charlie Chaplin, *La mia autobiografia*, Fidenza, Mattioli, 2011; David Robinson, *Chaplin: His Life and Art*, London, HarperCollins, 1985 (trad. it. *Chaplin. La vita e l'arte*, Venezia, Marsilio, 2005).

² Il cinema comico era, del resto, prodotto riservato alle classi sociali più popolari.

³ Steven J. Ross, *Hollywood Left and Right. How Movie Stars Shaped American Politics*, New York, Oxford University Press, 2011, p. 19.

⁴ Da questa pellicola in poi Chaplin diventa totalmente autonomo, lavorando sia al soggetto che alla regia.

⁵ Chaplin, *La mia autobiografia*, cit., p. 234.

⁶ Ivi, p. 227.

⁷ Il romanziere, noto per la propria produzione di testi che raccontano le condizioni misere dei lavoratori, era membro del Partito socialista e vinse le primarie dei Democratici per concorrere alla carica di Governatore della California alle elezioni del 1934.

⁸ Chaplin, *La mia autobiografia*, cit., p. 362.

⁹ Larry Ceplair, Steven Englund, *The Inquisition in Hollywood. Politics in Film Community 1930-1960*, New York, Anchor Press/Doubleday, 1980 (trad. it. *Inquisizione a Hollywood. Storia politica del cinema americano 1930-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1981).

¹⁰ Fbi File 100-127090 PARTE VII, pp. 4-8. <https://vault.fbi.gov/charlie-chaplin>, ultima consultazione: 16 giugno 2023.

¹¹ *Ibid.*

¹² Ivi, p. 72; pp. 106-108.

¹³ Ivi, p. 78.

¹⁴ Ivi, p. 77.

¹⁵ Chaplin, *La mia autobiografia*, cit., pp. 251-256.

¹⁶ Robinson, *Chaplin. La vita e l'arte*, cit., p. 404.

¹⁷ File 100-127090 PARTE VII, cit., p. 89.

¹⁸ Ivi, p. 88

¹⁹ Ivi, pp. 14-18; 91.

²⁰ Robinson, *Chaplin. La vita e l'arte*, cit., pp. 590-591.

²¹ File 100-127090 PARTE VII pp. 226-249 e PARTE VIII pp. 1-15.

²² File 100-127090 PARTE VIII, p. 84

²³ Ivi, p. 16

²⁴ Chaplin, *La mia autobiografia*, cit., p. 259; 289.

²⁵ File 100-127090, PARTE VIII, pp. 33-38.

²⁶ Ivi, p. 54.

²⁷ File 100-127090 PARTE IX pp. 98-118.

²⁸ File 100-127090 PARTE VIII, p. 85; PARTE IX, pp. 204-216

²⁹ Gregory S. Taylor, *The life and lies of Paul Crouch. Communism, Opportunism, Cold War Snitch*, Gainesville, University Press of Florida, 2014.

³⁰ Chaplin, *La mia autobiografia*, cit., p. 286

³¹ Ivi, p. 337

³² Ivi, p. 357.

³³ Ivi, p. 399.

³⁴ Ivi, p. 490.

³⁵ Kevin J. Hayes (ed.), *Charlie Chaplin Interviews*, Jackson, University Press of Mississippi, 2005 (trad. it. *Charlie Chaplin. Opinioni di un vagabondo. Mezzo secolo di interviste*, Roma, Minimum Fax, 2017), p. 211.

³⁶ Robertson, *Chaplin. La vita e l'arte*, cit., p. 495.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

IL RACCONTO DELLA GUERRA CIVILE STATUNITENSE NEL CINEMA: TRA STORIOGRAFIA E USO PUBBLICO DELLA STORIA

The US Civil War narrative in cinema: between historiography
and public history

Matteo Monaco

Doi: 10.30682/clionet2307u

Abstract

La storia è scienza o arte? L'interrogativo degli storici del XIX secolo fu in qualche modo risolto da Marc Bloch con il celebre parallelismo del fresatore e del liutaio. Ma può la storia e, soprattutto, la storiografia influenzare la "settima arte"? Possono i lavori di ricerca di James Ford Rhodes, dei coniugi Beard, di Frank Owsley influenzare le opere di David Griffith, Buster Keaton, Michael Curtiz e Quentin Tarantino? Attraverso questo viaggio nella storiografia e nella cinematografia statunitense si vuole mostrare come la rappresentazione cinematografica della guerra civile abbia subito l'influenza dei cambiamenti dei paradigmi storiografici e dei cambiamenti della società e l'uso pubblico che il cinema fece della storia.

Is history science or art? The question of 19th century historians was resolved by Marc Bloch with the parallelism of the cutter and the luthier. But can historiography influence cinematic art? Can the research work of James Ford Rhodes, the Beard spouses, Frank Owsley influence the works of David Griffith, Buster Keaton, Michael Curtiz and Quentin Tarantino? Through this journey through US historiography and cinematography, we want to show how the cinematic representation of the Civil War was influenced by changes in historiographical paradigms and changes in society and the public use that cinema made of history.

Keywords: guerra civile, cinematografia, storiografia, schiavitù, uso pubblico della storia.

Civil war, cinematography, historiography, slavery, public history.

Matteo Monaco è dottore di ricerca in Storia dell'Europa. Si occupa principalmente di storia sociale del XX secolo con attenzione alla questione del tempo libero e dello sport sui cui temi ha pubblicato una monografia e diversi saggi scientifici e ha partecipato a congressi nazionali e internazionali. È segretario della Società italiana di storia dello sport.

In apertura: una scena dal film di Buster Keaton *The General* (da Flickr, Creative Commons, CC-BY-NC-SA 2.0).

Matteo Monaco is PhD in European history. He mainly deals with the social history of the twentieth century with attention to the question of leisure time and sport on whose subjects he has published a monograph and various scientific essays and has participated in national and international congresses. He is secretary of the Italian Society of Sports History.

1. La prima storiografia statunitense sulla guerra civile statunitense

Secondo Brandon Elridge¹ la storiografia sulla guerra civile statunitense si può riassumere attraverso il lavoro di tre importanti storici: quello di James Ford Rhodes, *Storia della Guerra civile 1861-1865*, edita nel 1917 che sviluppò la tesi della ineluttabilità della guerra civile a causa della *sectorial crisis* che si affacciò negli Usa per i conflitti presenti tra stati. Secondo questa interpretazione la questione della schiavitù fu centrale nel quadro della guerra civile. L'opera di Charles e Mary Beard, *The rise of American civilisation*, edita nel 1927. I due coniugi inserirono la guerra civile statunitense all'interno di un quadro più complesso che pone le sue origini alla nascita dell'imperialismo statunitense consolidatosi, poi, con la guerra contro il Messico. Essi furono i primi a mettere in dubbio che la principale causa della guerra civile statunitense fosse l'abolizione della schiavitù focalizzandosi sui benefici economici dei territori acquisiti dopo la guerra tra Stati Uniti e Messico. Lo scontro tra confederati e unionisti sarebbe stato determinato dal contrasto tra l'economia agricola del sud e industriale del nord. Per finire, il volume di Frank Owsley, *An irrepressible conflict*, pubblicato nel 1930. Per Owsley, la guerra civile avvenne per questioni economiche, l'ostacolo che avrebbe rappresentato l'economia del sud per la crescita del nord. Owsley diffuse l'idea che la guerra non fosse inevitabile e che fu una vera e propria aggressione del nord ai danni del sud seminando le basi per un filone storiografico pro-meridionalista che si tradusse nel "mito della causa persa", *the lost cause*.

Con i mutamenti sociali del secondo dopoguerra emerse una quarta interpretazione storiografica che stigmatizzava l'opera del *Ku Klux Klan* come elemento di difesa del sud aggredito, ponendo l'accento sulla "virtuosità" degli abolizionisti e del movimento anti-schiavista. In anni più recenti, in concomitanza con le rivolte degli afroamericani degli anni Sessanta e con il movimento di rivendicazione dei diritti civili, la storiografia statunitense mise l'accento sul ruolo che ebbero i neri nella guerra civile nonché sulle violenze a cui furono costretti nel corso dell'Ottocento.

Questa evoluzione della storiografia statunitense della guerra civile è il risultato, secondo la studiosa Eleanor Rigney, dello "spirito del tempo" con cui gli storici affrontarono il tema nel corso del XIX e XX secolo².

Dopo la fine della guerra civile, infatti, si sviluppò un'ampia letteratura di memorie e ricordi che produsse l'idea che ci fossero ragioni tanto nelle istanze degli unionisti quanto in quelle dei confederati. Emblematico, in questo senso, è il lavoro di Jefferson Davis, primo e unico Presidente degli Stati Confederati che scrisse la sua "storia" per dimostrare le ragioni del sud e di come «la guerra, da parte del governo degli Stati Uniti, [fosse] una guerra di aggressione e usurpazione»³. Controcanto è l'opera di John Nicolay e John Hay, *Abraham Lincoln: a History* (opera del 1890) che, scrivendo contro le impostazioni crescenti della storiografia sudista, aprirono la strada all'interpretazione "settentrionale" della guerra civile contribuendo a formare il Lincoln «che conosciamo oggi: figura paterna saggia; genio militare; il più grande oratore statunitense»⁴. Questa teoria fu approfondita dal più importante esponente della storiografia nazionalista della prima parte del XX secolo, James Ford Rhodes nel suo *History of United States* del 1913. Profondamente influenzato dalla storia abolizionista del suo paese,

nella sua opera evidenziò l'importanza del tema della schiavitù mostrando gli interessi politici ed economici che mossero i politici del nord a intraprendere questa battaglia. Le ragioni del sud, però, non furono banalizzate bensì comprese e giustificate limitandosi a contrastare in maniera cinica e ironica la teoria storiografica del *Lost cause*⁵.

2. La filmografia statunitense sulla guerra civile

Questo dibattito storiografico ebbe ripercussioni sul nascente cinema statunitense: la guerra civile fu, sin da subito, uno dei più trattati temi cinematografici e la memorialistica e i romanzi furono tra i principali soggetti per le sceneggiature.

Il primo film muto dotato di colonna sonora realizzato negli Stati Uniti fu *The birth of a nation*, uscito nelle sale nel 1915. Opera del regista David Griffith, ebbe come tema la guerra civile e il punto di vista era quello dei confederati. Tratto dal romanzo *The Clansman* di Thomas Dixon (compagno di classe del presidente Wilson e dello storico Jackson Turner)⁶, il film segue la storia di due famiglie contrapposte: quella degli Stoneman, rappresentante gli abolizionisti del nord e la famiglia Cameron, sudista e proprietaria di schiavi. Sin dalla prima scena emerge il *plantation myth* in cui il *planter* Cameron viene ritratto in un atteggiamento di magnanimità nei confronti dei suoi schiavi con l'intento di far empatizzare il pubblico con il protagonista. A seguito dello scoppio della guerra civile, i figli maggiori delle due famiglie sono chiamati a combattere per i rispettivi eserciti rimanendo uccisi in battaglia mentre, nella piantagione dei Cameron, una rivolta di schiavi mette a repentaglio la vita delle donne di casa, tragico evento scongiurato grazie al provvidenziale intervento di un soldato dell'esercito confederato. Terminata la guerra con la sconfitta dell'esercito del sud e morto Lincoln, punto di contatto e mediatore necessario tra il mondo capitalistico-industriale del nord e quello schiavista-agricolo del sud, la popolazione bianca ex-confederata decide di auto-organizzarsi in una associazione di mutuo soccorso per ovviare alle crudeltà e all'egemonia che gli ex schiavi neri iniziavano a mostrare: il gentile eroe di guerra Ben Cameron fonda, così, il *Ku Klux Klan*. Tutta la restante parte del film vede il *Kkk* descritto come un gruppo di eroici vigilanti incappucciati che lavorano duramente per preservare la giustizia per i bianchi nel *New South*. Il culmine della pellicola è l'eroica carica del *Klan* atta a salvare la vita di uomini e donne bianchi intrappolati in una cabina e circondati da soldati neri, una carica galante e meravigliosamente filmata con la sua musica orchestrale "Klan Call" che, secondo i racconti dell'epoca, fece «alzare gli spettatori in piedi con un tifo sportivo selvaggio»⁷.

The birth of a nation fu un progetto studiato a tavolino con l'obiettivo di riunire due mondi per forgiare una nuova "America", due mondi che, seppur in fase di ricomposizione, erano ancora distanti sulla memoria condivisa della guerra civile. Per dirla con le parole dello storico e giornalista Bruce Chadwick

una bellezza del nord (Elsie Stoneman) si innamora di un gentiluomo del sud (Ben Cameron). Un amico dell'Unione (Stoneman) salva un amico del sud (Cameron) in battaglia. [...] Le responsabilità della guerra sono attribuite ai soli abolizionisti ingerenti. [...] Alla fine, tutti, Unionisti e Confederati, si riuniscono per mostrare al pubblico che, nonostante la guerra civile, tutti gli americani, tranne i neri, vivevano e avrebbero vissuto in armonia⁸.

Il film, come il romanzo da cui è ispirato, era palesemente razzista e contribuì a creare quella divisione razziale all'interno degli Stati Uniti che ancora non si è assopita: i neri erano mostrati come stu-

pratori, delinquenti e assassini e il *Kkk* come organizzazione necessaria per tenere a freno la violenza dilagante dei neri e salvare, così, la società.

Questo elemento razziale modificò un altro stereotipo che fu protagonista nel corso della letteratura fu radicato e diffuso nella prima parte del XIX secolo, quello dell'afroamericano ingenuo e sciocco, mentalmente inferiore e privo di capacità cognitiva pari a quella dei *Wasp* (*With the Anglo-Saxon Protestant*): il razzismo statunitense giunse così verso una nuova e inesplorata direzione.

Oltre al racconto parziale e fazioso della guerra civile e dei suoi protagonisti, il film lanciò anche uno spaccato sul presente degli Stati Uniti mettendo in guardia gli statunitensi da un altro problema strettamente di attualità: la costante minaccia delle classi "basse" (nello specifico tanto i neri quanto i "nordisti proletari") nei confronti di quelle alte del nord, piantatori bianchi di nobili origini che vivono in un mondo che il regista Griffith chiama in modo pittoresco *Southerland*. In questo "paese idilliaco" ci sono tre classi sociali: l'aristocrazia dei piantatori, i contadini poveri e gli schiavi ognuno necessariamente al proprio posto affinché possano dare il loro ineluttabile contributo alla società. Quando una classe ne minaccia un'altra, come accadde con la liberazione degli schiavi neri, qualsiasi società, anche la più solida e la migliore, crollerebbe. La lezione, quindi, è un monito per la contemporaneità e per la popolazione statunitense degli anni Dieci pervasa dalle proteste sindacali della *Industrial Workers of the World*: la società contemporanea potrebbe sgretolarsi con la stessa facilità con cui accadde nel 1861 se una classe dimenticasse la propria posizione e cercasse di sostituire una classe al di sopra di essa. Per ovviare a questo finale drastico è necessario che lo Stato si compatti contro il comune nemico: nel film, infatti, il crollo della legge e dell'ordine non avviene per la vittoriosa rivolta intrapresa dalla popolazione afroamericana bensì perché l'esercito degli Stati Uniti, con i suoi reggimenti "contaminati" da soldati neri, glielo permise. La ragione alla base di questo crollo non è il crollo dei *Wasp* e della nobiltà bianca ma quello della politica americana.

Undici anni dopo uscì nelle sale il capolavoro del regista e attore comico statunitense Buster Keaton *The general*. Il film, considerato uno dei più importanti della comicità mondiale nonché il migliore di Keaton, affronta il tema della guerra civile in chiave comica utilizzando come percorso storiografico il mito della "causa persa" (*lost cause*), di cui Owsley è stato uno dei più importanti rappresentanti. Il testo di Owsley, scritto nel 1930, si basa su studi e lavori durati un ventennio: la visione della guerra civile presentata in questo mito minimizza il conflitto tra confederati e unionisti sul tema della schiavitù ponendo l'accento sulla questione dei "diritti degli stati" e celebra l'onorevole valore dei soldati di entrambe le parti. In questo senso il conflitto tra le due fazioni si determinò a causa di una diversa concezione di democrazia, di due diversi modi del sentire democratico: la democrazia degli unionisti per cui il voto è sovrano e non prevaricabile per mero dissenso e la democrazia dei confederati per i quali il volere del popolo, anche quello di uscire dall'Unione, era prioritario sul voto stesso. Questa reinterpretazione della guerra civile fu promossa inizialmente da politici che speravano di guarire le fratture della nazione statunitense.

Il film di Keaton, conosciuto in Italia con il titolo di *Come vinsi la guerra*, si inserisce in questa tradizione narrativa. Infatti, l'eroe della storia è un aspirante soldato confederato, mentre antagonisti sono generali dell'Unione, piuttosto che il contrario. Tuttavia, il materiale di partenza del film, un libro di saggistica che descrive in dettaglio un vero dirottamento dell'Unione di un treno confederato chiamato *The general*, vedeva come protagonista positivo il soldato unionista autore del libro stesso. Keaton, preoccupato che il pubblico potesse rifiutare un film in cui i Confederati erano dipinti come "cattivi", decise di cambiare la prospettiva della storia facendone degli eroi conscio del fatto che i veri vincitori della guerra civile avrebbero guardato con indifferenza un

eroe confederato. Il film di Keaton prende in giro il genere del melodramma della guerra civile senza tuttavia affondare il colpo né in senso nordista né in senso sudista, seguendo le idee prevalenti del suo tempo e mostrando quanto fosse radicata la romanticizzazione della Confederazione e del Sud nella cultura degli Stati Uniti¹⁰.

Nel 1940 uscì nelle sale statunitensi il film *Santa Fe Trail*, pochi mesi prima dell'ingresso degli Stati Uniti nella Seconda guerra mondiale. A differenza dei film sino ad ora trattati, *Santa Fe Trail* anticipa l'epopea *western* che sarà in auge a partire dalla seconda metà degli anni Quaranta del secolo scorso. Regista del film era Michael Curtiz, magiaro di nascita e vincitore del premio Oscar nel 1944 per l'adeso controverso film *Casablanca* e sottotesto della sua narrazione cinematografica era il nazionalismo, ricorrente nel cinema statunitense degli anni Quaranta e Cinquanta, usato come mezzo per conciliare le diverse visioni regionali, etniche e politiche al fine di preparare la nazione per l'entrata in guerra in Europa¹¹. Durante la guerra, infatti, era importante rafforzare il sostegno alla causa alleata e definire il nemico come malvagio, il male assoluto mentre dopo la guerra si cercava di ricordare al pubblico il successo e il coraggio dell'esercito in ogni conflitto e di affermare l'importanza dell'unità nazionale per difendere la democrazia. Il film *Santa Fe Trail* segue questa tendenza: narra la storia di due amici, il capitano della cavalleria confederata Jeb Stuart e il tenente unionista George Custer (interpretato dal futuro presidente Usa Ronald Reagan), che si innamorano della stessa donna, Kit Carson Halliday, figlia di un ufficiale superiore. La trama si svolge durante la guerra civile americana e segue la missione di Stuart e Custer, che cercano di fermare John Brown, un abolizionista che ha pianificato di attaccare una fabbrica di armi in Virginia. Nel film la responsabilità della guerra civile ricade sulle spalle degli abolizionisti del nord e Brown viene ritratto come un fanatico politico e religioso che utilizza la violenza per ottenere i suoi obiettivi. Nonostante questo, il film presenta anche alcuni dialoghi toccanti sulle cause della guerra, mancanti nei film precedenti sulla guerra civile, come la conversazione tra Stuart e Custer in cui entrambi gli uomini concordano sul fatto che non spetta all'esercito o agli abolizionisti decidere sulla schiavitù, ma che comunque si sarebbe dovuto porre fine alla schiavitù senza la necessità di andare in guerra¹². Il finale è un perfetto esempio di nazionalismo con i due amici che, dopo l'impiccagione di Brown, celebrano contestualmente il loro doppio matrimonio all'interno di un treno, suggellato dai canti patriottici dei commilitoni presenti alla cerimonia: direzione del treno è il *West*, la nuova frontiera, simbolo di una all'alleanza suggellata tra nord e sud verso nuove terre di conquista¹³. L'unione finale tra Stuart e Custer (personaggi storici realmente esistiti) non aveva come solo scopo una riconciliazione del passato statunitense bensì lanciare un messaggio per la futura guerra europea: solo uniti possiamo sconfiggere i fanatici del presente (Hitler) come abbiamo combattuto quelli del passato (John Brown)¹⁴.

Dopo un ventennio in cui il tema della guerra civile fu affidato principalmente alla narrazione dell'epopea "western" in cui si ripercorrono le scelte storiografiche sino ad ora raccontate, alla fine degli anni Sessanta il cambiamento di paradigma culturale dovuto ai tumulti e al movimento di rivendicazione dei diritti civili, modificò anche l'approccio di alcuni registi al tema della guerra civile grazie, soprattutto, alla pubblicazione del libro di Alex Haley *Roots: The Saga of an American Family*. Il libro, edito nel 1976 fu un grandissimo successo di pubblico tanto che, solo un anno dopo, la ABC decise di trasformare il romanzo in una serie televisiva: il racconto è una storia di formazione che narra la vicenda di Kunta Kinte che, spintosi nella foresta gambiana alla ricerca di legna per costruire il suo tamburo, viene rapito e venduto come schiavo negli Stati Uniti. Le vicende di Kunta Kinte e dei suoi successori si sviscerano lungo tutta la storia statunitense, dalla fine del XVIII secolo fino agli anni Venti del XX secolo con la nascita dell'ultimo erede, Alex Hasley. La guerra civile rappresenta un ca-

pitolo fondamentale sia del libro che della miniserie in cui il mito del buon piantatore e della nobiltà d'animo dei bianchi imprenditori del sud viene completamente stravolto¹⁵.

La svolta nel ruolo degli afroamericani nella guerra civile si ebbe, però, solo nel 1989 con l'uscita nelle sale del film *Glory* di Edward Zwick, vincitore di tre premi Oscar, tra cui quello di miglior attore non protagonista a Denzel Washington. Il film racconta la storia del 54° reggimento volontari fanteria del Massachusetts composto esclusivamente di afroamericani sotto l'egida dell'armata unionista. Il film infranse un grande tabù cinematografico: raccontava una storia di afroamericani durante la guerra civile. Il film uscì contestualmente al libro dello storico James M. McPherson *Battle Cry of Freedom* che scatenò un'ondata completamente nuova di libri di saggistica sulla guerra. Se sino ad allora i neri non erano mai apparsi come soldati combattenti, se non come parte dello sfondo, in *Glory*, Hollywood non solo mise sullo schermo centinaia di neri, ma li mostrava finalmente come gli eroi¹⁶.

Concludiamo la rassegna con un film uscito nel 2012 del regista statunitense Quentin Tarantino *Django Unchained*, secondo capitolo della sua "trilogia del revisionismo storico". Il film disegna la parabola vendicativa dell'intera popolazione afroamericana: Django, come Spartaco, rompe le sue catene e, nel *pulp* sadico tipico di Tarantino, fa strage di bianchi razzisti divenendo, come lui stesso ha affermato, il giustiziere di Kunta Kinte¹⁷. Lo scherno nei confronti dei razzisti emerge in tutta la sua potenza nella scena del Ku Klux Klan in cui gli incappucciati sono rappresentati appositamente come inetti e idioti pur non nascondendo le loro malefatte e atrocità.

La conclusione distopica del film si ha con l'incendio della lussuosa villa di Candyland, rogo paradigma della fine della schiavitù e di una nuova era per la storia degli Stati Uniti. Era immaginativa che, purtroppo, non c'è stata.

Note

¹ Brandon M. Eldridge, *The Ever-Evolving Historiography of the American Civil War*, in "Graduate Teview", vol. 1, <https://openspaces.unk.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=grad-review>.

² Eleanor Rigney, *The development of the historiography of civil war*, Tesi di dottorato inedita e consultabile al sito: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/rigney_eleanor_1960.pdf, ultima consultazione: 28 aprile 2023.

³ *Ibid.*

⁴ Joshua Zeit, *The history of how we came to revere Abraham Lincoln*, in "Smithsonian magazine", febbraio 2014, <https://www.smithsonianmag.com/history/history-how-we-came-to-revere-abraham-lincoln-180949447/>, ultima consultazione: 28 aprile 2023.

⁵ http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/rigney_eleanor_1960.pdf, ultima consultazione: 28 aprile 2023.

⁶ Bruce Chadwick, *The reel civil war: mythmaking in American film*, New York, Alfred A. Knopf, 2001, p. 97.

⁷ Ivi, p. 111.

⁸ Ivi, p. 112.

⁹ La convinzione che ciascuno stato degli Stati Uniti potesse lasciare, in virtù della base democratica, l'unione in qualsiasi momento essendo questa un semplice accordo tra essi.

¹⁰ Laura Ivins, *The myth of the lost cause in Buster Keaton's The General*, in "Indiana University Cinema", 15 febbraio 2021, <https://blogs.iu.edu/establishingshot/2021/02/15/the-myth-of-the-lost-cause-in-buster-keatons-the-general/>, ultima consultazione: 28 aprile 2023.

¹¹ Ivi, p. 245.

¹² *Ibidem.*

¹³ David Sachsman, Kittrell Rushing, Roy Morris (eds.), *Memory and myth: the Civil War in fiction and film from Uncle Tom's cabin to Cold Mountain*, West Lafayette, Ind., Purdue University Press, 2007, p. 51.

¹⁴ Chadwick, *The reel civil war: mythmaking in American film*, p. 246.

¹⁵ Ivi, pp. 263-267.

¹⁶ Ivi, p. 280.

¹⁷ Michael Ralph, *Theoretical Ramifications of Django Unchained*, in "American Anthropologist", vol. 117, 2015, n. 1, p. 157.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

LA STORIA IN UN DOCUFILM: DEBRE LIBANOS

History in a docufilm: Debre Libanos

Antonello Carvigiani

Doi: 10.30682/clionet2307v

Abstract

Nel maggio del 1937, le truppe italiane massacrarono 2.000 persone innocenti nel monastero di Debre Libanos: preti, monaci e pellegrini ortodossi. Fu una vendetta per l'attentato contro Graziani, avvenuto a Addis Abeba a febbraio. Una vicenda dimenticata. Un docufilm di Tv2000 ha raccontato la strage, scoprendo documenti, testimoni e foto inedite e ha portato questo argomento nel dibattito pubblico. Questo documentario è un interessante esempio di *public history*.

In May 1937, Italian troops massacred 2,000 innocent people in the monastery of Debre Libanos: Orthodox priests, monks and pilgrims. It was revenge for the attack against Graziani, which took place in Addis Ababa in February. A forgotten story. A docufilm of Tv2000 described the massacre, discovering unpublished documents, witnesses and photos and it brought this topic into the public debate. This documentary is an interesting example of public history.

Keywords: Etiopia, Debre Libanos, fascismo, colonialismo, docufilm.
Ethiopia; Debre Libanos, fascism, colonialism, docufilm.

Antonello Carvigiani è ricercatore indipendente di Storia contemporanea. Si occupa di Storia della Chiesa e di Storia del giornalismo. Scrive su Nuova Storia Contemporanea, BBC History Italia, Storia in Rete. È autore dei docufilm: *Pio XII. Il diplomatico di Dio* (2009), *Lo vuole il papa* (2015), *Debre Libanos* (2016). È vice caporedattore del Tg di Tv2000.

Antonello Carvigiani is independent scholar of contemporary history. He studies the history of the Catholic Church and the history of journalism. He writes in Nuova Storia Contemporanea, BBC History Italia, Storia in Rete. He is the author of the documentary films: *Pio XII. Il diplomatico di Dio* (2009), *Lo vuole il papa* (2015), *Debre Libanos* (2016). He is vice editor-in-chief of Tv2000 news.

In apertura: monastero di Debre Libanos (Foto dell'Autore).

1. Il docufilm

La ricerca storica e la sua divulgazione possono essere realizzate anche attraverso l'uso di strumenti audiovisivi. Un documentario concepito e prodotto espressamente per la televisione – intrecciando testimonianze, documenti e ricostruzione fittizia: un docufilm – può adempiere alla missione di approfondire un tema storico e porlo al centro del dibattito culturale. La genesi, la realizzazione e gli effetti pubblici del docufilm *Debre Libanos* – con il quale ci si proponeva di raccontare un massacro compiuto dalle forze armate italiane nel 1937 in Etiopia – costituiscono un prototipo e un contributo al dibattito sulla costituzione della Public history come disciplina autonoma. Se, infatti, quest'ultima consiste in tutto ciò che, interagendo in modalità eterogenee con la dimensione pubblica, incrocia la Storia al di fuori dall'ambito accademico, *Debre Libanos* rappresenta un caso da studiare.

Il docufilm e i servizi televisivi che ne hanno prolungato l'investigazione hanno permesso di acquisire testimonianze, fotografie e documenti inediti, svelando aspetti sconosciuti e arricchendo così la possibilità di comprensione degli avvenimenti indagati. L'opera, inoltre, ha acceso il dibattito pubblico, stimolando articoli su quotidiani e riviste, guadagnandosi citazioni in saggi di carattere storico, entrando nelle università con proiezioni ad hoc, provocando interventi sull'onomastica e – in ultimo ma non per ultimo – causando l'intervento di alcuni ministri della Repubblica interessati alla vicenda e dei vertici della Chiesa italiana. L'avvenimento indagato, infatti, chiama in causa le responsabilità dello Stato italiano e la tiepidezza ecclesiastica di fronte al massacro di circa duemila persone.

2. Debre Libanos: una strage dimenticata

Tra il 21 e il 27 maggio del 1937, si consumò una delle stragi più crudeli e insensate della storia coloniale italiana. Un massacro di preti, monaci, diaconi e pellegrini cristiani riuniti in preghiera, nel monastero di Debre Libanos, il più importante centro spirituale della Chiesa ortodossa di Etiopia. La strage venne compiuta dalle truppe del generale Pietro Maletti, in esecuzione di ordini impartiti da Rodolfo Graziani, il viceré di Etiopia.

Il 19 febbraio del 1937, due giovani eritrei, Abraham Debotch e Mogus Asghedom, scagliarono alcune bombe contro Graziani. Le esplosioni fecero sette vittime. Il viceré venne colpito da numerose schegge e trasportato in ospedale gravemente ferito. Il federale Cortese scatenò le sue camicie nere. La città venne messa a ferro e a fuoco per tre giorni. Migliaia furono le vittime civili. Graziani ritenne che fosse arrivato il momento di regolare i conti con la Chiesa ortodossa di Etiopia, che – secondo lui – era l'anima della resistenza, disponendo di annientare il monastero di Debre Libanos. Il 18 maggio, Maletti accerchiò la cittadella conventuale, in occasione della festa dell'arcangelo Mikael e di san Tekle Haymanot. Preti, monaci e fedeli furono rinchiusi dentro la chiesa. Il 21, i prigionieri vennero caricati su dei camion e portati sull'altopiano di Laga Weldé Gorge, dove vennero fucilati. Il 22, Maletti telegrafò a Graziani per informarlo su quanto aveva appena compiuto: «Confermo che tutti indistintamente personaggi segnalati sono stati definitivamente sistemati». Il massacro non finì qui.

Erano ancora nelle mani di Maletti i giovani diaconi. L'esecuzione avvenne a Ingecha. Secondo i rapporti ufficiali, le vittime della strage furono 449: 320 monaci e 129 diaconi. La ricostruzione dello storico inglese Ian Campbell – fondata su interviste e racconti di testimoni diretti e indiretti – parla invece, di un numero compreso tra le 1.800 e le 2.200 vittime.

3. La storia in tv. Indagine su una strage

Sabato 21 maggio 2016, alle 21, e il giorno dopo alle 18.30 andava in onda su Tv2000 il docufilm Debre Libanos, un'opera che si proponeva di ricostruire storicamente – attraverso documenti e testimonianze – quel massacro e di farlo conoscere al pubblico della televisione, una platea ampia, composta da persone senza particolari competenze storiche. Di quella pagina sanguinosa si erano occupati storici specializzati nello studio della nostra avventura coloniale nell'Africa orientale.

Fu il pioniere di queste indagini storiografiche, Angelo Del Boca, a compiere la prima trattazione dell'episodio¹: «Mai nella storia dell'Africa, una comunità religiosa aveva subito uno sterminio di tali proporzioni» scrisse. Con lui, Giorgio Rochat² e poi Alberto Sbacchi, Nicola Labanca³, Matteo Dominioni⁴, Paolo Borruso⁵. Nel 2000, Andrea Riccardi, inserì le vittime di Debre Libanos nel volume *Il secolo del martirio. I cristiani nel Novecento*⁶. In Etiopia, ha studiato il massacro Ian Campbell⁷. Mancava un'opera che si rivolgesse a un pubblico più vasto, mantenendo il rigore dell'indagine storica e la forza dell'inchiesta giornalistica. L'intuizione di realizzarla fu di Lucio Brunelli, direttore dell'informazione di Tv2000, che – nella seconda metà del 2015 – mi chiese di occuparmene. Nacque così un docufilm di oltre un'ora, con la regia di Andrea Tramontano e la cura di Dolores Gangi⁸. L'obiettivo di far conoscere quell'episodio venne raggiunto. Il docufilm ottenne un buon riscontro di pubblico ma, soprattutto, colpì l'opinione pubblica, imponendosi come un fattore di dibattito⁹, attraverso articoli su quotidiani e riviste, proiezioni nelle università e durante alcune manifestazioni dedicate al colonialismo italiano.

4. Una genesi complicata

Realizzare il docufilm non fu semplice. Da parte delle autorità etiopi, c'era grande diffidenza nei confronti di un'operazione culturale di cui non si comprendevano il valore e l'opportunità. Non fu facile ottenere il permesso per girare. L'ambasciata a Roma fece resistenza. La chiave fu l'impegno dell'arcivescovo di Addis Abeba, il cardinale Berhaneyesus Demerew Souraphiel. La Chiesa cattolica è minoritaria in Etiopia. Gli ortodossi la ritengono ancora oggi complice dell'invasore italiano, di cui condiveva – è questo il capo di imputazione – la fede e quindi, in qualche modo, gli interessi. Il cardinale sapeva che il massacro di Debre Libanos era una ferita ancora aperta, un punto di frizione storico non solo tra italiani e etiopi ma anche tra ortodossi e cattolici del suo paese. Per questo si convinse che fosse bene parlarne. Solo la verità poteva portare alla riconciliazione.

I vertici delle organizzazioni patriottiche etiopi e della Chiesa ortodossa, invece, parlavano con riluttanza dell'episodio. Daniel Jote Mesfin, presidente dell'Associazione dei patrioti d'Etiopia, invitava a guardare avanti: «Debre Libanos è un fatto tragico ma oramai Italia e Etiopia da decenni si sono avviate sulla strada di una notevole collaborazione economica. Perché – chiese retoricamente – rivangare una vicenda tanto dolorosa? A chi giova?». Allo stesso modo abuna Matthias I, patriarca della Chiesa ortodossa Tewahedo, disse: «Non si è trattato di una cosa buona. È un fatto storico. Adesso quasi tutto giustamente è stato dimenticato e perdonato».

Ma il monaco che ci accolse a Debre Libanos rispecchiava il sentimento comune e non aveva nessuna voglia di dimenticare: «È giusto ricordare e far conoscere questa storia – ci disse abba Hbte Gyorgis – Sono morti molti Etiopi. Rimane una ferita aperta, anche se il tempo la può curare. Grazie a tutti coloro che la fanno conoscere». Il docufilm di Tv2000 stava compiendo quest'opera: far conoscere quella storia attraverso la lettura dei documenti e la voce dei testimoni.

5. Il testimone

Ha trascorso tutti i 94 anni¹⁰ della sua vita in un villaggio sull'altopiano etiopico, Ato Zewede Geberu. È qui che ci raccontò quello che sapeva della strage. Su questa spianata che si affaccia su un profondo dirupo, le truppe italiane, comandate dal generale Maletti, eseguirono il primo atto della strage. Un luogo silenzioso, isolato, lontano dalla cittadella conventuale di Debre Libanos. Nessuno doveva assistere all'esecuzione. Ma, invece, ci fu qualcuno che sentì e che ha potuto raccontare. Ato Zewede Geberu fu uno dei pochissimi testimoni di quel massacro. «Sono nato qui – ha raccontato nel docufilm – La mia casa è su questo altopiano vicino a Shinkurt Méda, il luogo della strage, conosciuto anche come Laga Welde Gorge. All'epoca avevo 15 anni. Non ho visto il massacro. Ma l'ho sentito. Ho sentito i colpi della mitragliatrice. Abbiamo avuto paura siamo rimasti nascosti nel nostro villaggio. Dopo due, tre giorni sono andato a vedere. C'erano ancora i cadaveri, centinaia di morti. E gli animali cominciarono a mangiarli. E c'erano poi i soldati italiani che si aggiravano ancora da quelle parti». Lui e la sua famiglia si salvarono perché, all'ultimo momento non andarono a Debre Libanos per le celebrazioni: «Nel giorno della festa dell'Arcangelo Mikael non sono andato a Debre Libanos. Moltissimi fedeli dei villaggi qui intorno sono andati al monastero. Ma la mia famiglia quella volta decise di non andare. Una decisione che ci ha salvato la vita».

6. Via Maletti

Testimonianze come questa e i documenti coloniali italiani provocarono un effetto inatteso nell'opinione pubblica. Dopo la messa in onda del docufilm, infatti, tre comuni italiani decisero di cancellare dalla propria onomastica i nomi delle vie intitolate a Pietro Maletti. In provincia di Mantova, Castiglione delle Stiviere – il paese nel quale il generale era nato il 24 maggio del 1880 – fu il primo Comune a chiedere e ottenere il cambio del nome della strada dopo la visione dell'opera televisiva. Nel febbraio del 2017, la Prefettura concesse il nulla osta alla sostituzione e la via venne intitolata a Maria Montessori. Il docufilm di TV2000 è stato citato anche nella delibera di giunta del Comune di Mantova, con la quale, il 18 aprile 2018, e con successiva autorizzazione della Prefettura, venne cancellata via Pietro Maletti e sostituita con via Tina Anselmi.

Un terzo comune che ha compiuto le stesse scelte, nel febbraio del 2020, è stato Cocquio Trevisago, in provincia di Varese, dove Maletti aveva una casa di famiglia e nel quale, negli anni Settanta, la figlia Ginevra fu sindaco. Qui, si svolse un consiglio comunale straordinario aperto alla cittadinanza, durante il quale fu proiettato il docufilm per discutere della modifica. La strada fu ribattezzata via dei Martiri cristiani.

7. L'ecumenismo del documentario

La produzione e messa in onda del docufilm ottenne anche un altro risultato, facendo compiere un nuovo passo di avvicinamento tra cattolici e ortodossi etiopi. Naturalmente, il cammino era già stato intrapreso da tempo.

A questa riconciliazione, l'opera Tv ha fornito un contributo. Il primo dicembre 2016, ad una proiezione speciale realizzata nella sala della Filmoteca vaticana, parteciparono abba Petros Berga e padre Daniel Feleke in rappresentanza rispettivamente della Chiesa cattolica e di quella ortodossa di Etiopia.

Al termine della proiezione, entrambi sottolinearono come la realizzazione del docufilm costituisse, ora, uno dei background nel cammino ecumenico in atto tra le due confessioni cristiane, per quanto riguarda le spinose questioni storiche del Novecento.

«In Etiopia, abbiamo apprezzato molto il documentario di Tv2000 e, a partire da questo, lavoreremo sulla nostra riconciliazione. A maggio – annunciarono – organizzeremo manifestazioni comuni per ricordare il massacro». Un mattone nella costruzione della casa ecumenica dei cristiani d’Etiopia. Una nuova via per il dialogo, una sorta di “Ecumenismo del documentario”.

8. Sei foto per un massacro

L’opera ha fatto anche progredire la conoscenza storica sul tragico avvenimento. È stato, infatti, possibile recuperare alcune foto che ritraggono la strage. Dopo aver visto il docufilm, un avvocato romano, Luigi Panella, appassionato della Storia coloniale italiana e in possesso di una vasta e interessante documentazione cartacea e fotografica sul tema, mi contattò proponendomi di pubblicare le foto della strage.

Si trattava di sei scatti inediti di cui nessuno sospettava l’esistenza. La prima foto fu resa pubblica in un mio servizio nel Tg di TV2000, nel marzo del 2017¹¹, le altre cinque, nel luglio del 2020¹², sempre in un pezzo a mia firma mandato in onda nel telegiornale della televisione promossa dalla Cei. Le foto furono scattate il 20 e il 21 maggio del 1937, da un tenente di complemento di 27 anni, Virgilio Cozzani, comandante del XLV battaglione musulmano – composto da arruolati eritrei di fede islamica – incaricato di eseguire la fucilazione dei monaci. Le sei immagini, scattate, stampate, datate e commentate con una breve didascalia sul retro dallo stesso autore, raccontano – come fosse un piccolo reportage fotografico – il massacro di Debre Libanos.

Sono state scattate il giorno antecedente la strage, il 20 maggio, e nella giornata del massacro, il 21. La prima ritrae la chiesa del monastero. Nella seconda immagine, ci sono i soldati del XLV battaglione, davanti al convento. Nella terza compaiono i monaci. Sono una parte di quelli che verranno fucilati. Nella quarta viene ritratto il plotone di esecuzione che spara ad un gruppo di monaci. Un quinto scatto documenta il “colpo di grazia”, esploso da un militare italiano sul corpo già a terra di un religioso. L’ultimo ritrae alcune delle salme dei monaci lasciate sul terreno,

9. La commissione Pinotti

Un anno dopo la messa in onda del docufilm e in occasione dell’ottantesimo anniversario della strage, il 21 maggio 2017¹³, l’allora ministro della difesa, la dem Roberta Pinotti, annunciò la costituzione di un gruppo di lavoro composto da studiosi, militari ed esperti per un approfondimento storico della vicenda. «L’annuncio – scrissero in un comunicato stampa il direttore di rete di Tv2000, Paolo Ruffini, e il direttore dell’informazione, Lucio Brunelli – riempie di soddisfazione noi e tutti coloro che hanno sentito come un dovere l’accertamento della verità su questo orrendo crimine di guerra».

La commissione, ostacolata e insabbiata, non vide mai la luce. Il 28 dicembre dello stesso anno, il presidente della Repubblica, Mattarella, sciolse le camere. Si andò a votare il 4 marzo dell’anno successivo. Elisabetta Trenta, nuovo ministro della Difesa nel governo gialloverde – Cinque Stelle e Lega – non riprese più in mano l’argomento.

10. Il cardinale e il ministro

Bisognerà attendere l'arrivo di un altro esponente del Pd, Lorenzo Guerini, nella carica di ministro della Difesa, nel settembre del 2019 – governo giallo-rosso: 5 Stelle e Dem – per una ripresa dell'iniziativa politica sulla strage di monaci in Etiopia. Il suo impegno venne reso pubblico, il 25 febbraio del 2020, durante un incontro¹⁴, a Roma, in cui venne presentato lo studio dello storico Paolo Borruso su Debre Libanos, espressione dell'impegno della Comunità di sant'Egidio sull'argomento. Al convegno, prese parte oltre a Guerini, anche l'allora presidente della CEI, il cardinale Bassetti. Guerini prese un impegno pubblico: «Ho dato mandato di organizzare un viaggio in Etiopia entro quest'anno¹⁵» per rendere omaggio alle vittime di Debre Libanos. Il cardinale Bassetti pronunciò una richiesta di perdono per quei cattolici italiani che sostennero le mire colonialistiche del regime fascista. Bassetti e Guerini ricordarono il ruolo del docufilm. Il ministro rammentò il «dibattito che si è sviluppato nel paese grazie al lavoro molto prezioso di Tv2000. Un lavoro che ci ha portato a riflettere attorno a questo tema». Un'opera che, dunque, riconobbe il ministro, aveva affrontato con una ricerca rigorosa un tema storico dimenticato e lo aveva portato al centro del dibattito pubblico, tanto che Governo italiano e Cei ammisero la brutalità della strage e chiesero – ognuno per la sua parte – scusa all'Etiopia e alla Chiesa ortodossa.

11. Conclusioni

L'indagine storica e la sua divulgazione pubblica, attraverso uno strumento “popolare” come un documentario televisivo e alcuni servizi tg che ne sono seguiti, hanno consentito – come si è visto – una serie di acquisizioni utili alla ricostruzione dei fatti e una riattivazione del dibattito pubblico su un tema inopinatamente escluso dalla riflessione culturale e politica dell'Italia democratica e repubblicana. Non è stata solo un'operazione massmediatica, conclusasi in modo effimero nella messa in onda televisiva di un prodotto di intrattenimento. Al contrario, l'impianto storiografico del docufilm ha dispiegato i suoi molteplici effetti nel tempo e in ambiti molteplici e imprevisi. Se intendiamo per Public history l'investigazione e la divulgazione storica non effettuata in un laboratorio accademico ma realizzata con gli attrezzi di un'altra officina culturale – quella televisiva, in questo caso – e che consegua una fruttuosa interazione a più livelli con la dimensione pubblica – dall'interesse dei telespettatori all'eco sulla stampa, dal rimbalzo accademico ai feedback politici ed ecclesiali – è lecito rintracciare nel modello studiato una dimostrazione duratura di influenza e efficacia.

Note

- ¹ Angelo Del Boca, *Gli italiani in Africa Orientale - 3. La caduta dell'Impero*, Milano, Mondadori, 1996; Id., *Italiani, brava gente?*, Vicenza, Neri Pozza, 2014.
- ² Giorgio Rochat, *Le guerre italiane in Libia e in Etiopia dal 1896 al 1939*, Udine, Gaspari Editore, 2009.
- ³ Nicola Labanca, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, Il Mulino, 2015.
- ⁴ Matteo Dominioni, *Lo sfascio dell'impero. Gli italiani in Etiopia 1936-1941*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- ⁵ Lo studio più completo di Paolo Borruso è successivo alla messa in onda del docufilm dei Tv2000. Paolo Borruso, *Debre Libanos 1937. Il più grave crimine di guerra dell'Italia*, Roma-Bari, Laterza, 2020. Nel 2022, Borruso ha pubblicato anche: *Testimone di un massacro. Debre Libanos 1937: la strage fascista nel diario di un ufficiale italiano*, Milano, Guerini e Associati, 2022.
- ⁶ Andrea Riccardi, *Il secolo del martirio. I cristiani nel Novecento*, Milano, Mondadori, 2000.
- ⁷ Ian Campbell, *La repressione fascista in Etiopia: il massacro segreto di Engecha*, in *Studi piacentini, rivista dell'Istituto storico della Resistenza di Piacenza*, 1998-1999, n. 24-25, pp. 23-46; Ian Campbell, *La repressione fascista in Etiopia: la ricostruzione del massacro di Debrà Libanòs*, in *Studi piacentini, rivista dell'Istituto storico della Resistenza di Piacenza*, 1997, n. 21, pp. 79-128; Ian Campbell, *The massacre of Debre Libanos: Ethiopia 1937: the story of one of fascism's most shocking atrocities*, Addis Abeba, Addis Abeba University Press, 2014.
- ⁸ La troupe era composta anche dallo specializzato di ripresa Emiliano D'Agostino. Il montaggio è stato curato da Eugenio Assi. Le musiche originali di Luca Marconato.
- ⁹ Recensioni e citazioni: "La Stampa"; "la Repubblica"; "Osservatore romano"; "Avvenire"; "Vatican insider"; "La Croix on line"; "Askaneews"; "AdnKronos"; "Sir"; "Zenit"; "Jesus"; "Corriere della Sera"; "Sette/Corriere della sera"; "Internazionale.it"; "Gazzetta di Mantova"; "Radio Vaticana Italia"; "Corriere di Viterbo". Citato nel volume di Heather Merrill, *Black Spaces. African Diaspora in Italy*, Routledge, 2018. Citato nei saggi di Paolo Borruso, *Debre Libanos 1937. Il più grave crimine di guerra dell'Italia*, Roma-Bari, Laterza, 2020 e *Testimone di un massacro. Debre Libanos 1937: la strage fascista nel diario di un ufficiale italiano*, Milano, Guerini e Associati, 2022; Proiezione speciale in Filmoteca vaticana il 1° dicembre 2016. Primo premio nella sezione filmati nel concorso giornalistico "Giuseppe De Carli", 14 dicembre 2017.
- ¹⁰ Intervista realizzata il 23 gennaio del 2016 e contenuta nel docufilm.
- ¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=jFi3-r24xfQ>, ultima consultazione: 22 marzo 2023.
- ¹² https://www.youtube.com/watch?v=vo_5GADkd5g, ultima consultazione: 22 marzo 2023.
- ¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=evxxD7IgkqE>, ultima consultazione: 22 marzo 2023.
- ¹⁴ <https://www.facebook.com/santegidio.org/videos/2244741645820501>, ultima consultazione: 22 marzo 2023.
- ¹⁵ L'esplosione mondiale della pandemia, dopo qualche giorno da queste affermazioni, fermarono l'organizzazione del viaggio. La fine della legislatura, nel luglio 2022, le successive elezioni del 25 settembre e l'arrivo del nuovo governo di centrodestra, con, al Ministero della Difesa, Guido Crosetto, hanno, ancora una volta, sospeso le iniziative politiche sulla vicenda di Debre Libanos.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

IL TEMPO DI VIVERE CON WALTER E ADA. LA STORIA DI WALTER ALASIA (E SUA MADRE ADA TIBALDI) RIVIVE IN DUE RECENTI ROMANZI ATTRAVERSO LE MEMORIE PERSONALI DI GIUSEPPE CULICCHIA

Time to live with Walter and Ada. The story of Walter Alasia (and his mother Ada Tibaldi) lives again in two recent novels through the personal memoirs of Giuseppe Culicchia

Alberto Gagliardo

Doi: 10.30682/clionet2307w

Abstract

Dopo aver rievocato la vicenda del cugino Walter Alasia, il militante ventenne delle Brigate Rosse ucciso nel 1976 a Sesto San Giovanni (MI) in un conflitto a fuoco con le forze dell'ordine, lo scrittore Giuseppe Culicchia torna su quella vicenda, mettendo però al centro del suo nuovo romanzo la madre di Walter (e zia dell'Autore), Ada Tibaldi.

After the recollection of the story of his cousin Walter Alasia, the militant of the Red Brigades killed in 1976 at the age of twenty in Sesto San Giovanni (MI) during a firefight with the police, the writer Giuseppe Culicchia returns to that story, putting however at the center of his new novel Walter's mother (and aunt of the Author), Ada Tibaldi.

Keywords: storia d'Italia, Novecento, anni Settanta, terrorismo, Brigate Rosse.
History of Italy, Twentieth century, Seventies, terrorism, Red Brigades.

Alberto Gagliardo (Lanciano, 1962) è insegnante di Lettere del Liceo scientifico "A. Righi" di Cesena, attualmente distaccato presso gli Istituti storici della Resistenza di Forlì-Cesena e di Rimini.

Alberto Gagliardo (Lanciano, 1962) teaches Literature at Scientific High School "A. Righi" in Cesena; he is currently seconded to the Resistance Historical Institutes of Forlì-Cesena and Rimini.

In apertura: Sesto San Giovanni, zona residenziale, 1955 (da Wikimedia Commons, <https://commons.wikimedia.org>).

Che i conti con la vicenda che ruota intorno alla figura del cugino Walter Alasia non fossero stati chiusi da Giuseppe Culicchia con *Il tempo di vivere con te*¹, lo conferma l'uscita di *La bambina che non doveva piangere*², e alla quale invece toccherà versare tutte le lacrime del mondo, che ne costituisce in qualche modo il complemento e il completamento.

La bambina eponima è infatti Ada Tibaldi, zia materna di Giuseppe Culicchia e madre di Walter Alasia, il giovanissimo militante delle Brigate Rosse ucciso a vent'anni, il 15 dicembre 1976 a Sesto San Giovanni (MI), in un conflitto a fuoco con le forze dell'ordine, nel quale persero la vita anche il maresciallo trentaduenne Sergio Bazzega e il vice questore modenese Vittorio Padovani di 47 anni. Ad Alasia verrà poi intitolata la colonna milanese delle BR (guidata tra il 1979 e il 1980 da Barbara Balzerani e Mario Moretti), la quale si renderà responsabile tra il 1977 e il 1981 di gambizzazioni (Indro Montanelli, Nicola Toma), omicidi (Francesco Di Cataldo) e altro ancora prima di essere «espulsa dalla Brigate Rosse perché i suoi obiettivi non [erano] tanto politici quanto legati alla realtà operaia milanese»³.

Pur concentrata su quella precisa stagione novecentesca, questa bilogia di Culicchia non pretende tuttavia di fare i conti solo con quello scorcio storico, ma allarga, specialmente in questo “secondo capitolo”, l'orizzonte cronologico narrato. Inoltre, e forse elemento di maggior interesse, essa mette piuttosto in luce il modo in cui la memoria privata dialoghi con la Storia generale, o forse, meglio ancora, come la Storia collettiva transiti necessariamente attraverso le vicende private di uomini e donne comuni, e come il tempo nutra entrambe, agendo su piani diversi ma intersecantisi.

A distanza di mezzo secolo dalla vicenda centrale, infatti, l'Autore di queste pagine è complice di alcune delle vicende qui ricordate, pur filtrando la rievocazione dolorosa dei fatti attraverso i propri affetti privati e famigliari, può tuttavia guardare con equanimità ai torti e alle ragioni generali di una lunga stagione nazionale che tutti ancora ci comprende, tanto che l'uscita del volume precedente ha prodotto l'incontro, avvenuto all'interno di quel fecondo e innovativo filone dei percorsi di “giustizia ripartiva”, tra Giuseppe Culicchia e Giorgio Bazzega, il figlio che all'epoca non aveva ancora compiuto i 3 anni, di una delle due vittime di Walter Alasia in quel 15 dicembre 1976⁴.

Ed è proprio l'adozione del prisma ottico della memoria e del lutto privati a ricondurci, assieme all'Autore, alla constatazione della complessità stratificata e sfaccettata della Storia, nella quale il brigatista rosso Walter Alasia, l'assassino di Bazzega e Padovani, è anche il ragazzo vitale e il figlio amorevole. L'uno non condanna né assolve l'altro, ma entrambi coesistono nel groviglio inestricabile (*gnommero gaddiano*) tanto della memoria quanto della Storia.

Non sono infatti le giustificazioni quelle che cerca Culicchia per la scelta estremista dell'amato cugino maggiore, ma la decifrazione e la corretta valutazione di comportamenti sbagliati che hanno portato lutti alla propria e ad altrui famiglie, oltre che tragedie storico-politiche che hanno inquinato l'esito di lotte e trasformazioni sociali profonde.

Per meglio comprendere, occorre, però (inevitabilmente) allargare lo sguardo: se l'oggetto è lo spazio terrestre, tale ampliamento di orizzonte si produce sollevandosi in alto; quando invece esso è la Storia, il movimento da realizzare è quello di retrocedere nel tempo e convocare in udienza attori numerosi, traiettorie molteplici, contesti collettivi. E proprio a questo serve a Culicchia la storia di Ada Tibaldi e della sua famiglia, il cui filo viene qui ripreso dai primi anni del secolo scorso, quelli in cui nacquero i suoi genitori Giuseppe Tibaldi (1904) e Giuseppina Gugliermetti (1905), sposatisi nel 1927. Una saga familiare, dunque, che si dipana nel “secolo breve”, le cui tappe private bordeggiano il profilo storico generale: dall'ascesa del fascismo (cui Giuseppe Tibaldi aderì giovanissimo sin dagli inizi), all'affermazione piena della dittatura; dallo scoppio della guerra, alla liberazione; dalla ricostruzione, al *boom* economico; dall'emancipazione femminile e operaia alla catastrofe culturale e politica del terrorismo. Tre

generazioni si avvicinano sulla scena della storia familiare e di quella nazionale in quasi ottant'anni. Storie che, entrambe, precipitano nella morte di Walter, il buco nero che risucchia e mescola il dolore di una famiglia (per fermarci alla dimensione memoriale privata del libro) e la tragedia storica di un Paese. Forse, però, sta qui una debolezza della lettura per così dire storiografica adottata nel libro, e cioè che ci sia una profonda continuità (causalità?) nella nostra storia nazionale dal 1939 a oggi, da quando

l'Europa è di nuovo in guerra. Una guerra che nel nostro Paese diventerà guerra civile. Che in quanto tale non finirà nell'aprile del 1945, ma coverà sotto la cenere bruciando non poche vite tra la fine degli anni Sessanta e per tutti i Settanta, arrivando agli Ottanta e a lambire, con l'odio che la caratterizzerà, i decenni seguenti, fino ai nostri giorni⁵.

Dunque l'Autore sembra addirittura propenso a spostare molto in avanti, ben oltre tangentopoli e la polarizzazione indotta dall'ascesa e dall'affermazione del berlusconismo, questa faglia carsica di "guerra civile". A me invece pare innanzitutto che, se sopravvive una divisione di memorie, altrettanto non possa né debba dirsi per la Storia; ma, soprattutto, che le stagioni che vanno sotto il nome di "strategia della tensione" o "anni di piombo" ebbero altre ragioni e altre dinamiche rispetto a quella degli anni 1943-1946 (e più ancora tale distinzione vale per quelle successive).

Inoltre nell'oscillazione tra rievocazione della vicenda privata e sua contestualizzazione storica, la seconda suona un po' meccanica, compilatoria e rigidamente elencativa. Culicchia, insomma, convince meno quando smette di farsi osservatore e indagatore problematico di traiettorie macrostoriche e pretende di farsene esegeta, piegandole a un disegno interpretativo complessivo, che invece avrebbe bisogno di altri spazi, altri luoghi, altre categorie analitiche, altre parole. Per meglio spiegarmi su questo, porto l'esempio di un altro libro uscito nel 2021 (Sergio Luzzatto, *Giù in mezzo agli uomini. Vita e morte di Guido Rossa*, Torino, Einaudi), dove l'approccio ugualmente biografico e sostanzialmente coincidente dal punto di vista cronologico, evidentemente anche per un diverso coinvolgimento personale e affettivo del biografo con il biografato, conduce a esiti storiografici profondamente diversi.

Sì, perché, sia detto qui per inciso, le BR non facevano differenze tra Msi, Dc, Pci e Cgil: per loro erano tutti ugualmente nemici di classe, servi dello Stato imperialista delle multinazionali (Sim), tanto che nello scontro a fuoco del dicembre 1976 Alasia ammazza un funzionario di polizia che per le sue aperture democratiche i colleghi chiamavano "il comunista".

Ma a differenza dello storico accademico Sergio Luzzatto (Genova, 1963), Giuseppe Culicchia (Torino, 1965), invece, è uno scrittore che, dopo il folgorante esordio di *Tutti giù per terra*⁶, il cui protagonista non a caso si chiamava Walter, ha al proprio attivo una ventina di romanzi, tra i quali *Il paese delle meraviglie*⁷, ambientato nell'Italia del 1977, nel quale aveva già affrontato il tema dei cosiddetti "anni di piombo". Pertanto, proprio in forza di questa specifica natura e dell'approccio che ne deriva, egli risulta decisamente più convincente quando sposta la narrazione su un piano più esistenziale e memoriale – come quando confessa di aver «scritto queste pagine per evitare che le vostre voci, i vostri occhi, i momenti che abbiamo vissuto assieme vadano perduti nel tempo»⁸; quando, cioè, agisce per riportare in vita il tempo in cui il bambino che era «non sa che un giorno le persone a lui care non ci saranno più se non nei suoi ricordi [...], si chiederà perché tutto sia passato troppo in fretta, maledirà il tempo che porterà via ogni cosa con sé, senza che lo si possa fermare lì, proprio in quell'istante, di cui resta solo un'immagine, e con essa l'eco sempre più lontana e tuttavia indimenticabile delle voci, e il colore degli occhi, il calore delle mani, un certo modo di camminare, ridere, abbracciarsi, stare assieme, un lampo irripetibile di felicità»⁹.

Ma, detto tutto quanto si è sin qui scritto, non si dovrà mai derogare dall'aspetto principale, e cioè che *La bambina che non doveva piangere* tuttavia è, più di qualsiasi altra cosa, la storia di Ada Tibaldi.

Ada nata col labbro leporino nel 1933, la cui vita di bambina si è svolta dentro una famiglia, una scuola, una storia e una guerra, tutte fasciste; Ada ragazza a Nole Canavese (TO), allegra e vitale che si affaccia alla vita e all'amore mentre il Paese si scrolla di dosso la polvere delle macerie e si ricostruisce; Ada diventata donna troppo in fretta, che quando è già incinta di Oscar sposa un affascinoso operaio di Milano che della sua vita le aveva però nascosto qualche verità meno romantica; Ada che degli anni del *boom* sperimenta a Sesto San Giovanni le tante contraddizioni sociali, economiche e di genere di quegli anni; Ada operaia con sola licenza elementare, che fa in fabbrica la sua università di marxismo e sperimenta sulla propria pelle (nei reparti punitivi cui la condannano la propria fierezza e irriducibilità) la durezza dello scontro sociale in atto tra i Sessanta e i Settanta; Ada che, figlia di un padre fascista, prende la tessera della Cgil e del Pci, salvo stracciarla «quando ha saputo che un giovane dirigente del medesimo, Giuliano Ferrara, a Torino si era inventato un questionario da distribuire nelle fabbriche in cui gli operai potevano denunciare in forma anonima chiunque fosse sospettato di far parte o di fiancheggiare una qualche formazione eversiva»¹⁰; Ada madre di due figli maschi, Oscar e Walter, che tanto le assomiglia nel carattere, nelle passioni e negli slanci.

E infatti proprio per Walter, che le ha confessato di essere entrato nelle Brigate rosse, Ada parteciperà, in veste di palo, anche a un'azione di recupero di documenti da un covo percepito come “bruciato”: non per condivisione – che, anzi, suo cruccio fu sempre quello di non aver fatto abbastanza per dissuaderlo da quella militanza – quanto per lo spirito di protezione dettato da uno sconfinato sentimento di amore materno. Dirà infatti a una *troupe* televisiva che la intervistava: «Se mio figlio si fosse fatto prete [...] sarei andata a messa tutte le domeniche»¹¹.

D'altronde il passaggio dalla storia di Walter (*Il tempo di vivere con te*) alla storia di Ada (*La bambina che non doveva piangere*) si giustifica in qualche modo per Culicchia anche con la necessità di osservare (se non proprio capire) continuità e rotture generazionali. Ada Tibaldi, infatti, pur venendo da una storia pubblica e privata pienamente fasciste, aveva svolto un apprendistato nel cuore dell'operaismo lombardo e dunque nazionale (Sesto San Giovanni) che l'aveva fatta approdare a una consapevolezza di classe tanto istintiva quanto matura. Non solo: contemporaneamente in lei germogliava anche la coscienza di genere, ché alla subordinazione/sfruttamento in fabbrica si aggiungeva quella nelle famiglie paterna, prima, e maritale, poi.

E proprio l'acquisizione di tale duplice coscienza, operaia e di operaia, produce nella donna una ribellione che filtra inevitabilmente nell'educazione che darà a Walter, o quanto meno nel modo in cui il ragazzo la elaborerà nella sua esperienza quotidiana. Non saranno certamente il contesto familiare, sociale, urbano o storico a motivarne la scelta brigatista (dal momento che Ada, ancorché critica, era saldamente all'interno delle lotte condotte dal Pci e dalla Cgil), tuttavia è evidente che qualcosa dell'una sia gocciolata nell'altra. Non è certamente “l'album di famiglia” di cui scrisse Rossana Rossanda¹², ma certo la efficace rappresentazione di una filiazione, per quanto stravoltasi nel passaggio generazionale, è qui esemplarmente evocata.

Resta ancora una domanda prima di congedarci dalla riflessione su questo interessante libro: qual è lo spirito giusto per ripercorrere quella convulsa stagione storica? Può essere quello della memoria personale e privata? Forse no; ma che vuol dire “giusto” in questi casi? Quello che adotta Culicchia è lo spirito di chi è stato parte in causa nell'esistenza di una comparsa (Walter, prima; Ada, poi) in quella Storia. Né giusto, né sbagliato, dunque, ma teso a riportare in vita la memoria di una famiglia travolta da un lutto privato e storico enorme, e, dentro quella famiglia, la storia di una donna e di suo figlio

di appena vent'anni che sbagliò molto per amore di quello che lui e tanti di quella stessa generazione interpretavano come Bene – senza vedere il male che dimorava al suo interno e nelle sue pratiche. La Storia non si ferma; non ammette *se ...*, né alternative praticabili; così come il dolore dato e quello ricevuto non si cancellano più. Le storie, invece, si raccontano e *ci* raccontano; ma hanno bisogno di narratori, e dunque, se c'è un modo *giusto*, o forse solo più efficace, per navigare a ritroso quegli anni, è la Letteratura ad avere la bussola adatta per farlo. Gli scrittori possono ripercorre i sentieri del passato e abitare, anche solo per un istante, la terra della nostalgia; fermare il fotogramma del tempo in un attimo magico d'innocenza, premendo il tasto “pausa” nel filmato mai girato durante un pranzo delle vacanze dell'estate 1968, prima, cioè del boato della Banca dell'Agricoltura a Milano, la cui eco (per citare Mirco Dondi¹³) si sarebbe protratta per alcuni anni. Se quel giorno, scrive Culicchia, «una veggente si fosse seduta alla nostra tavola e ci avesse predetto ciò che aveva in serbo per noi la Storia, non le avremmo creduto. Per Walter e per me, del resto, all'epoca le pistole non erano che giocattoli»¹⁴. Questa frase, con una struggente ricomposizione circolare, rinvia alla copertina del libro precedente, *Il tempo di vivere con te*, “primo capitolo” del dittico, dove è ritratto Walter Alasia bambino tutto preso nella contemplazione della sua pistola giocattolo. Anche lì, però, il fatto che egli sia in braccio alla madre e che fossero proprio gli occhi di lei a fissare il lettore dalla profondità numinosa di quel tempo di inconsapevolezza, contribuiva a rendere icasticamente chiaro che la figura di Ada Tibaldi fosse quella drammaturgicamente più feconda e “storicamente” più promettente, al contrario di quella più rigida e meno sbalzata (anche per ovvi motivi di anagrafe) del figlio Walter. Gli occhi di Ada, d'altronde, ci fissano anche dalla foto di copertina del libro successivo a quello: una Ada ancora più giovane, ancora più inconsapevole. E noi che guardiamo quello sguardo e che grazie al lavoro narrativo di Giuseppe Culicchia conosciamo tutto quello che lo avrebbe attraversato dopo, siamo la veggente che prende posto a quella tavola nel 1968: inascoltata com'è ogni Cassandra; affranta dalla pietà per quei destini carichi di speranze o presagi, appena un attimo prima che si compiano; annientata dall'impossibilità di arrestare l'inevitabilmente accaduto; crocefitta all'impotenza di congelare i giorni in cui le vittime/carnefici erano solo bambini tra le braccia delle madri, o le madri solo ragazze in riva a un fiume con la bicicletta abbandonata sopra un prato.

Note

- ¹ Giuseppe Culicchia, *Il tempo di vivere con te*, Milano, Mondadori, 2021.
- ² Id., *La bambina che non doveva piangere*, Milano, Mondadori, 2023.
- ³ Ivi, p. 203.
- ⁴ “La Lettura, Corriere della sera”, 14 marzo 2021.
- ⁵ Culicchia, *La bambina*, p. 30. Cfr. anche pp. 210-211.
- ⁶ Id., *Tutti giù per terra*, Milano, Garzanti, 1994.
- ⁷ Id., *Il paese delle meraviglie*, Milano, Garzanti, 2004.
- ⁸ Id., *La bambina*, p. 224.
- ⁹ Ivi, p. 118.
- ¹⁰ Ivi, p. 204.
- ¹¹ Ivi, p. 219.
- ¹² “il Manifesto”, 28 marzo 1978.
- ¹³ Mirco Dondi, *L'eco del boato. Storia della strategia della tensione. 1965-1974*, Roma-Bari, Laterza, 2015.
- ¹⁴ Ivi, p. 107.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

LE QUATTRO STAGIONI IN GIAPPONE

The four seasons in Japan

Renato Maria Zangheri

Doi: 10.30682/clionet2307b

Abstract

L'articolo in questione tenta di illustrare quanto più dettagliatamente possibile le principali tradizioni e usanze religiose e non legate alle quattro stagioni in Giappone. Attingendo alle mie conoscenze maturate durante il mio lungo soggiorno nel paese del Sol Levante, ho cercato di raccontare e di spiegare l'atteggiamento da parte del popolo nipponico nei confronti della natura in generale, evidenziando le differenze culturali rispetto all'Italia nella maniera di sentire e vivere lo scorrere del tempo.

The article in question tries to illustrate in as much detail as possible the main religious and non-religious traditions and customs related to the four seasons in Japan. Drawing on my knowledge gained during my long stay in the country of the Rising Sun, I have tried to tell and explain the attitude of the Japanese people towards nature in general, highlighting the cultural differences between Italy and Japan in the way of feeling and living the passage of time.

Keywords: Giappone, stagioni, natura, tradizioni, religione.
Japan, seasons, nature, traditions, religion.

Renato Maria Zangheri è nato a Bologna l'8 aprile 1995 e attualmente vive a Imola. Dopo un'esperienza di un semestre per studio in Giappone all'università di Kobe e la laurea triennale all'Università di Bologna con sede a Forlì in Mediazione Linguistica Interculturale, si è iscritto alla magistrale in Studi Umanistici sul Giappone presso la *Kyushu University* a Fukuoka, nella regione del Kyushu. Si è poi laureato a settembre del 2021.

Renato Maria Zangheri was born in Bologna on April 8th, 1995, and he currently lives in Imola. After an experience of one semester studying in Japan at the University of Kobe and a bachelor's degree at the University of Bologna based in Forlì in Intercultural and Linguistic Mediation, he enrolled in the master's degree in Japanese Humanities at *Kyushu University* in Fukuoka, located in the Kyushu region. He then graduated in September 2021.

In apertura: picnic notturno sotto i fiori di ciliegio giapponesi (Foto dell'Autore).

Come ogni venerdì pomeriggio, dopo le lezioni universitarie, mi trovavo nel solito *kissaten*, una tipica caffetteria giapponese, situato in un vicolo appartato nella città di Fukuoka. All'esterno soffiava un gelido vento invernale, e io ero seduto insieme a un amico giapponese al bancone a chiacchierare del più e del meno con l'anziana proprietaria mentre sorseggiavamo una tazza calda di caffè; la gente passava davanti all'entrata del locale senza fermarsi e alcuni gatti randagi che vivevano nel santuario a fianco miagolavano affamati e infreddoliti. Stavamo giusto apprezzando il piacere di starcene al calduccio in una giornata fredda come quella e mi accingevo a bere un altro sorso del liquido scuro quando all'improvviso la proprietaria, chiamata *mama* dai clienti, mi mostrò un sorrisino enigmatico.

«Anche in Italia (come in Giappone) ci sono le quattro stagioni?» mi chiese alzando in aria quattro dita della mano come per voler evidenziare il fatto che ne potessero esistere non una, né due, e nemmeno tre, ma addirittura *quattro*! Sebbene durante il mio soggiorno in Giappone avessi sentito parlare di alcuni stranieri ai quali era stato posto almeno una volta lo stesso quesito, stentavo a credere che fosse vero.

Succede spesso che i giapponesi rivolgano ai visitatori del loro paese, specialmente a quelli occidentali, molte domande che possono spaziare tra le tematiche più disparate e solo dopo aver vissuto per tre anni in Giappone sono arrivato alla conclusione che questo può accadere per tre motivi principali: il primo riguarda la pura e semplice curiosità data dal non sapere qualcosa, come quando viene domandato “da che paese provieni?”. Il secondo attiene invece al tentativo di rinforzare, senza necessariamente confutare, gli stereotipi, le opinioni personali (anche infondate), o i luoghi comuni riguardo un paese straniero e/o il Giappone stesso, come nel caso della domanda “è vero che gli italiani vestono sempre bene rispetto a noi giapponesi?”. Il terzo motivo concerne un forte orgoglio nazionale per la cultura giapponese e un velato senso di superiorità nei confronti delle altre nazioni, come quando ad esempio viene chiesto al visitatore se anche nel suo paese ci sia una certa qualità *similmente al* o un certo difetto *diversamente dal* Giappone.

Se perciò la domanda di *mama* fosse stata rivolta per pura curiosità e semplice ignoranza, la risposta sarebbe dovuta essere ovviamente affermativa, magari accompagnata da una *boutade* del tipo “certamente! Abbiamo persino una pizza in Italia dedicata alle quattro stagioni”. Tuttavia, non appena si cerca di ricondurre la motivazione della domanda al tentativo di rinforzare un'opinione o impressione riguardo l'Italia e/o il Giappone, ecco che anche il suo significato cambia, e deve essere intesa nel seguente modo: “in Italia le quattro stagioni non sono come quelle in Giappone, non è vero?”. Data la diversità del clima giapponese rispetto a quello italiano, non si può certamente rispondere in maniera affermativa come nel caso precedente: mentre quello italiano è infatti prettamente mediterraneo, il clima giapponese è temperato e piovoso, specialmente durante l'umidissima stagione delle piogge (*tsuyu* in giapponese) a giugno e luglio.

Dal punto di vista culturale, bisogna inoltre considerare che in Giappone lo shintoismo, la religione nativa che permea la realtà e la società nipponica da tempi immemori, ha origine sia dal timore quasi reverenziale per la natura, causato dai diversi disastri naturali che hanno sempre devastato l'arcipelago nipponico, sia dai riti legati alla tradizione contadina. Non c'è perciò da stupirsi se i giapponesi hanno sviluppato nel corso dei secoli una profonda devozione nei confronti dei fenomeni naturali e se i periodi dell'anno sono scanditi da una serie di celebrazioni di origine antica. Di conseguenza, dato che in Giappone le stagioni vengono vissute con particolare intensità e ritualismo, la loro bellezza e più in generale quella della natura diventa motivo di fierezza e di identità nazionale per la maggior parte dei suoi abitanti. Se si interpreta perciò la domanda dell'anziana proprietaria del *kissaten* come

un'espressione di velato orgoglio e attaccamento verso la propria cultura, il suo significato cambia un'altra volta: "in Italia le quattro stagioni sono per caso belle come quelle giapponesi?"

Non c'è dubbio che nel paese del Sol Levante il modo di sentire e celebrare le quattro stagioni, chiamate *shiki*, sia profondamente differente rispetto a quello italiano: la primavera, *haru* in giapponese, è caratterizzata ad esempio dalla millenaria e celebre tradizione dell'*hanami*, che consiste nell'organizzare, in genere durante i fine settimana, piacevoli picnic nei parchi per ammirare la fioritura dei ciliegi, *sakura* in giapponese. L'indubbia importanza che viene attribuita a questa usanza è espressa, dal punto di vista linguistico, sia nel termine *hanami*, dove il fiore di ciliegio viene chiamato semplicemente *hana*, ossia "(il) fiore", congiunto al verbo *mi* che significa "vedere", sia nella stessa parola giapponese *sakura*, che deriverebbe dal verbo "fiorire", ossia *saku*. In altre parole, la *sakura* è il fiore che sboccia nel paese del Sol Levante come simbolo della primavera.

In genere, i giapponesi preparano a casa o acquistano un *bentō*, ossia il pranzo al sacco, e lo consumano bevendo alcolici sotto i rami dei ciliegi, attività che viene svolta anche di notte, quando i fiori vengono illuminati da fari speciali nei parchi di ogni città regalando così un affascinante spettacolo chiamato *yozakura*, o "*sakura* notturna". La tradizione dell'*hanami* è talmente apprezzata e sentita dal popolo nipponico che persino le previsioni meteo aggiornano i telespettatori sull'andamento della fioritura che culmina nel *mankai* (la "massima fioritura") durante la prima decade di aprile. La caduta dei petali rosa trasmette un profondo senso di transitorietà delle cose, o *mono no aware*, e segna la fine del periodo della *sakura*.

Tra le varie ricorrenze religiose di origine buddhista, una tra le più significative viene celebrata in primavera l'otto aprile di ogni anno, e trattasi del compleanno di Gautama Buddha, o *Hana Matsuri*, letteralmente "festa dei fiori". Per celebrare la nascita del fondatore del buddhismo, i fedeli visitano i templi e versano del tè dolce, chiamato *amacha*, sopra una statuetta raffigurante il Buddha da bambino, posizionata sopra un altare decorato con diversi fiori. Dopo il suddetto atto di devozione, ai fedeli viene offerta una tazza dello stesso *amacha* che viene sorseggiato dentro il tempio.

L'estate, *natsu* in giapponese, è contraddistinta da moltissime feste tradizionali, i *matsuri*, più di qualsiasi altro periodo dell'anno. La parola *matsuri* è un termine generico per indicare diversi tipi di celebrazioni a carattere storico, religioso (shintoista o buddhista), o culturale, festeggiate sia a livello nazionale sia regionale in tutto il Giappone. I *matsuri* erano originariamente dei rituali di devozione shintoista volti a ottenere il favore dei numi della natura, o *kami*, ed erano talmente radicati nel tessuto socio-politico del Giappone antico che lo stesso termine per "governo" veniva indicato con la parola *matsurigoto*, composta dal verbo *matsuru* ("venerare, consacrare") e dal sostantivo *koto* ("affare, faccenda, cosa"), quest'ultimo simile per significato al termine latino *res*. Se in latino, tuttavia, il sopracitato concetto di "governo" veniva espresso attraverso l'espressione *res publica* per indicare che le faccende politiche erano un bene pubblico, in giapponese antico la parola *matsurigoto* esprimeva un forte senso di unità esistente tra l'amministrazione e il rituale propiziatorio, ossia la *res publica* nel paese del Sol Levante veniva intesa come *res caerimonialis*.

Sono moltissimi i *natsu matsuri* ("feste estive") celebrati in ogni parte del Giappone, dal momento che in tempi antichi si cercava di ottenere il favore dei *kami* per la protezione del raccolto durante la stagione delle piogge, quando tifoni, violenti acquazzoni e sciame di insetti attirati dall'umidità danneggiavano le risaie. Sia per rispetto alla tradizione che per le elevate temperature, durante i *natsu matsuri* i giapponesi indossano lo *yukata*, un tipo di kimono di cotone, e tra le varie celebrazioni in cui lo sfoggiano, le due più importanti sono molto probabilmente il *Tanabata* e l'*Obon*. Il primo *matsuri*, festeggiato il sette di luglio, viene anche detto "Festa delle stelle" e ha origine da un'antica leggenda

cinese secondo la quale le stelle Vega e Altair, due innamorati, possono incontrarsi solo una volta all'anno sulla Via Lattea; per questa occasione, i giapponesi scrivono i loro desideri su dei foglietti di carta colorata chiamati *tanzaku* e li appendono a delle canne di bambù. L'*Obon*, anche detto "Festa dei morti", viene celebrato dal tredici al sedici di agosto e comprende una serie di rituali volti a onorare gli avi defunti e ad accogliere le loro anime tornate temporaneamente dall'aldilà. La festa ha origini buddhiste e in molti paesi asiatici è dedicata agli esseri sofferenti nell'inferno buddhista, il *Naraka*. Il primo giorno dell'*Obon*, le famiglie accendono un "fuoco di benvenuto" chiamato *mukaebi* per guidare le anime degli antenati nel mondo dei vivi, mentre l'ultimo giorno della festa le invitano a tornare nell'oltretomba grazie a un "fuoco di commiato" detto *okuribi*. In tutto il Giappone, per onorare i morti viene ballata la danza del *bon odori*, in cui gruppi di persone si muovono lentamente in cerchio a ritmo di musiche che possono essere sia tradizionali che contemporanee.

In autunno, *aki* in giapponese, inizia la stagione dei *momiji*, ossia degli aceri le cui foglie si tingono di un rosso intenso; i giapponesi praticano la cosiddetta *momijigari*, ovvero la "caccia" agli aceri, e in maniera simile all'*hanami* in primavera, ma con la differenza che in genere non si organizzano picnic, si dirigono nei parchi per osservare le foglie e più in generale il paesaggio autunnale. La prima volta che vidi i *momiji* fu a Kyoto, nel giardino retrostante il tempio zen Ginkaku-ji, e la vista che mi si presentò davanti agli occhi fu inaspettata e indimenticabile: gli alberi erano colorati di rosso, giallo, viola e marrone scuro, e l'intero panorama sembrava essere stato dipinto da Van Gogh.

Nel 2021 assistetti a un importante evento tradizionale, ovvero il *Karatsu Kunchi*, una festa simile a un carnevale che ogni anno, dal due al quattro di novembre, si svolge nella cittadina di Karatsu, nella regione meridionale del Kyushu. Il prefisso *Kunchi* indica un tipo speciale di *matsuri* celebrato per onorare il raccolto autunnale e la sua peculiarità consiste nella celebre parata di carri allegorici chiamati *hikiyama*, i quali raffigurano immagini mitologiche legate al folklore dell'Asia orientale, come ad esempio un'enorme orata rossa (*tai* in giapponese), un mostro marino chiamato *shachi*, una viverna, e il *fenghuang*, la fenice cinese. Gli *hikiyama* vengono trascinati per le vie della città e sono accompagnati dal suono ipnotico dei *fue*, flauti tradizionali giapponesi suonati da giovani ragazzi seduti sui carri. Durante il periodo invernale, *fuyu* in giapponese, la festa più importante è senza dubbio il Capodanno, ovvero lo *Shōgatsu*. Il Natale, sebbene importato dall'Occidente, non viene celebrato come nei paesi a maggioranza cristiana; in Giappone rappresenta infatti una semplice occasione per le coppie di scambiarsi regali o cenare al ristorante, e per alcune famiglie con bambini piccoli di mangiare il pollo fritto del Kentucky Fried Chicken e una torta "tradizionale" chiamata *Christmas cake*, acquistabile in qualsiasi *convenience store*.

Sebbene anticamente il Capodanno giapponese, analogamente alla maggior parte dei paesi asiatici, coincidesse con l'inizio della primavera in base al calendario lunare cinese, in seguito alle riforme atte a modernizzare e occidentalizzare il paese durante il periodo Meiji (1868-1912), oggi lo *Shōgatsu* viene celebrato il primo di gennaio come in tutti i paesi occidentali. Rimangono tuttavia immutate le antiche tradizioni e la parola ereditata dal cinese *geishun* (letteralmente "accogliere la primavera") viene ancora usata come espressione beneaugurale per l'anno nuovo. Davanti alle abitazioni e ai negozi, dopo il 25 dicembre, vengono esposti degli ornamenti composti da canne di bambù e aghi di pino chiamati *kadomatsu*, mentre sulle porte vengono appese delle decorazioni, simili alle ghirlande natalizie, chiamate *shimezakari*: queste ultime sono formate di solito da una spessa corda di paglia alla quale vengono attaccati dei fogli di carta bianca a forma di zigzag (*shide*), usati anche per delimitare uno spazio sacro nello shintoismo, e una varietà di arancia amara chiamata *daidai*, considerata simbolo delle generazioni che si susseguono nel tempo.

I giapponesi trascorrono i giorni di festa con la propria famiglia e in genere i membri più anziani regalano ai nipoti delle buste chiamate *otoshidama* contenenti denaro. Vengono inoltre spedite ad amici, colleghi, e parenti lontani cartoline d'auguri (i *nengajō*) raffiguranti il segno dello zodiaco cinese che corrisponde all'anno nuovo. Il 2023 ad esempio, l'anno corrente, è considerato quello del coniglio. Le famiglie mangiano insieme delle pietanze tipiche dette *osechi* dentro eleganti contenitori laccati e ciascun cibo ha un significato particolare: tra i più popolari ci sono i *kazu no ko* (letteralmente “numero di bambini”), ossia uova di aringa portatrici, secondo la tradizione, di fertilità e di una prole sana e numerosa, e i *mochi*, piccole torte di riso glutinoso, simbolo di longevità e salute, consumate in una zuppa di *miso*.

La notte del 31 dicembre molti giapponesi praticano il cosiddetto *hatsumōde*, ovvero si dirigono nei templi buddhisti e santuari shintoisti e pregano per chiedere la felicità nell'anno nuovo. In genere viene offerto loro del sakè dolce caldo, l'*amazake*, e nei templi viene suonata una grande campana sacra chiamata *bonshō*, i cui 108 rintocchi, secondo la tradizione buddhista giapponese del *joya no kane*, purificherebbero l'anima di chi li ascolta dai *bonnō*, i desideri terreni che affliggono e arrecano sofferenza agli esseri umani. Tradizionalmente, perciò, la notte di San Silvestro (*ōmisoka*), che anticipa il primo giorno dell'anno nuovo (*gantō*), non prevede in Giappone fuochi d'artificio, i tanto vituperati “botti”, lo stappo di una bottiglia di spumante, o un chiassoso e vivace *countdown* tra amici e parenti, ma solamente il suono ritmato e profondo della campana buddhista che riecheggia nel buio mentre i giapponesi accolgono la mezzanotte e il futuro con calma e tranquillità.

«Anche in Italia (come in Giappone) ci sono le quattro stagioni?».

Quella volta avrei voluto rispondere alla proprietaria del *kissaten* come se la sua domanda fosse stata “in Italia le quattro stagioni sono per caso belle come quelle giapponesi?”, ma non sapendo in che modo farlo senza sembrare presuntuoso, tacqui e non riuscii a replicare. Fu il mio amico giapponese a intervenire in mio aiuto citando Vivaldi: «Conosce Le Quattro Stagioni? Si dice che il celebre musicista Vivaldi sia riuscito a comporre le sinfonie proprio perché *anche* in Italia le stagioni sono belle», le rispose sorridendo. La *mama* annuì apparentemente sorpresa, dopodiché riprendemmo a bere il nostro caffè caldo in silenzio.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

I LUOGHI DELL'IMMAGINARIO: LA SCARZUOLA E IL GIARDINO DI DANIEL SPOERRI

Imaginary places: La Scarzuola and Garden
of Daniel Spoerri

Giuseppe Muroni

Doi: 10.30682/clionet2307x

Abstract

Il giardino privato La Scarzuola, ideato da Tomaso Buzzzi, e il parco artistico di Daniel Spoerri, sono luoghi d'arte che permettono di capire la mentalità di un'epoca, le correnti artistiche che hanno attraversato il Novecento. Dietro colonne ed edifici di tufo e sculture in bronzo, si celano esperienze personali, influenze letterarie, percorsi labirintici, rimandi storici, citazioni architettoniche e indecifrabili proiezioni dell'immaginazione. I luoghi dell'immaginario, infatti, sono sospesi tra presente e passato, danno il volto a epoche trascorse, a narrazioni secolari. Viene qui proposto un percorso alla scoperta dei due parchi.

The private garden La Scarzuola, designed by Tomaso Buzzzi, and the artistic park by Daniel Spoerri, are places of art that allow us to understand the way of thinking of an era, the artistic movements that crossed the twentieth century. Personal experiences, literary influences, labyrinthine paths, historical references, architectural quotations and indecipherable projections of the imagination are hidden behind tufa columns and buildings and bronze sculptures. Imaginary places are indeed suspended between the present and the past, while they give a face to long-gone eras, to secular narratives. Here follows a route to discover the two parks.

Keywords: giardino, La Scarzuola, Daniel Spoerri, arte, Novecento.

Garden, La Scarzuola, Daniel Spoerri, art, 20th century.

Giuseppe Muroni è docente di Storia, lingua e letteratura italiana presso l'Istituto Viola-Marchesini di Rovigo. Collabora con l'Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani e l'Istituto di Storia Contemporanea di Ferrara.

Giuseppe Muroni is a teacher of history, Italian language and literature in high school. He collaborates with the Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani (Treccani tv) and with the Contemporary History Institute in Ferrara.

In apertura: La Scarzuola, l'Acropoli (Foto dell'Autore).

Come puntualmente illustrato nel saggio *Paesaggi. Una storia contemporanea*¹, a cura di Emma Giammattei, a partire dall'ultimo scorcio del Novecento il dibattito sul paesaggio sviluppatosi in seno alla comunità accademica e, ancor di più, in ambito pubblico, è stato attraversato da analisi, visioni e proposte multiformi spesso incapaci di dialogare fra i diversi campi d'indagine. Paesaggio, difatti, è un concetto complesso poiché polisemico, con una lunga tradizione di interpretazioni settoriali alle spalle, che vanno dall'urbanistica alla demografia, dalle scienze naturali all'edilizia, dall'arte alle politiche di gestione del territorio, dalla storia all'ingegneria. Dai primi anni Dieci del Duemila si registra l'aumento di interesse per i luoghi dimenticati, le fabbriche dismesse, i borghi dell'Appennino, l'artigianato locale a rischio estinzione, le piccole patrie; in altri termini, la riflessione sul rapporto tra natura e cultura, che dovrebbe essere la prima rivelazione semantica del paesaggio, sembra aver compiuto un passo decisivo verso la cosiddetta età post-industriale².

Lo studioso Rosario Assunto, relativamente alla definizione di paesaggio, ha affermato: «Quando diciamo che il paesaggio è spazio, intendiamo dire che il paesaggio è lo spazio che si costituisce a oggetto di esperienza estetica, a soggetto di giudizio estetico»³. Esso ha, quindi, un valore artistico in quanto risveglia un sentimento, appaga una necessità interiore, ricostruisce una memoria. Interpreti recenti di questa visione, in campi e modi diversi, sono il paesologo Franco Arminio⁴, l'antropologo Vito Teti⁵, il visionario Daniele Kihlgren⁶, abili a far rivivere spazi, ad indagare un passato remoto disperso, a rievocare emozioni di un tempo perduto. Nell'Italia ricca di giardini e parchi, esistono luoghi surreali frutto dei sogni dei propri fondatori che ben si inseriscono in quel movimento di riscoperta e valorizzazione del patrimonio culturale del nostro Paese che ha caratterizzato gli ultimi decenni.

1. La Scarzuola: l'ermetismo di Tomaso Buzzi

A Montegiove, frazione del comune di Montegabbione, in provincia di Terni, sul versante di una collina digradante verso il bosco, si erge un convento medievale: nel 1218, probabilmente, Francesco d'Assisi, utilizzando la "scarza", una pianta palustre del luogo, vi avrebbe costruito una modesta capanna. La costruzione provvisoria, poi, è stata trasformata inizialmente in chiesa – edificata per volere di Nerio di Bulgaruccio della famiglia di Marsciano (1282 circa) – e, successivamente, in convento. Dalla fine del Duecento, il luogo religioso è stato protagonista di alterne vicende fino a quando, nel 1956, l'architetto di Sondrio Tomaso Buzzi ha acquistato l'intero complesso conventuale dall'Ordine francescano⁷. Buzzi era stato protagonista di spicco della realtà milanese degli anni Venti e Trenta: vicino al gruppo «Novecento Milanese» – composto, tra i tanti, da Giuseppe de Finetti, Emilio Lancia, Giovanni Muzio e Giò Ponti – strinse con Ponti un intenso rapporto di collaborazione che spaziò dall'architettura all'urbanistica, dal design alla saggistica; si ricordano, ad esempio, i contributi sulla rivista "Domus", l'arredamento di Villa Vittoria dei conti Alessandro e Vittoria Contini Bonacossi a Firenze, la progettazione e realizzazione del Monumento ai caduti di Milano in Largo Gemelli, la direzione artistica della ditta Venini di Venezia⁸, la docenza al Politecnico di Milano, la progettazione di mobili, orologi, lampade, ceramiche e oggetti d'arredo. È stato artista poliedrico, collezionista di opere d'arte, arredatore di palazzi nobiliari, profondo conoscitore della cultura umanistica.

Nel contesto solitario dell'Umbria più recondita, distante dai clamori patinati dei salotti mondani delle principali città italiane ed europee, riesce a far riemergere dai rivoli nascosti della memoria un vecchio sogno di gioventù: progettare ed edificare una «città ideale» che fosse in grado di dialogare con la tradizione classica e rinascimentale e che sintetizzasse, allo stesso tempo, le suggestioni apprese



Fig. 1. La Scarzuola, prospettiva della cittadella. Sulla sinistra la Grande Madre, sulla destra l'Albero della Memoria. Foto dell'Autore.

durante il corso di una vita. Sarebbe riduttivo definire La Buzziana, o Buzzinda – probabile citazione della Sforzinda quattrocentesca, città ideale del Filarete⁹ – il giardino privato della residenza di Tomaso Buzzi o un parco artistico. Addentrarsi in questo luogo è un'esperienza escatologica ancor prima che culturale, poiché si entra nel labirinto interiore dell'ideatore, dove ogni certezza acquisita viene messa in discussione: le statue in tufo, le fontane, gli edifici dallo stile classicheggiante, le colonne, i ninfei, sono le tracce di un viaggio di formazione da compiere, le tessere di un mosaico da ricomporre individualmente.

Il cammino può iniziare solo quando ci si è lasciati alle spalle i giardini del convento, quindi la città sacra: si attraversa un viale pergolato che conduce al Ninfeo degli Antenati – una fontana che simboleggia la memoria – di fronte al quale si stagliano tre sentieri, che corrispondono a tre possibili scelte di vita: la «via dello spirito» conduce al convento, quindi alla vita contemplativa, e si torna indietro; la «via dell'amore», l'accesso centrale, porta presso uno specchio d'acqua al centro del quale emerge la barca di Polifilo, chiaro richiamo all'*Hipnerotomachia Poliphili* di Francesco Colonna, romanzo allegorico stampato a Venezia da Aldo Manuzio il Vecchio nel 1499; l'ultimo pertugio, invece, non ha alcuno sbocco, poiché la «via della gloria mondana» è vana e illusoria¹⁰. Il percorso da intraprendere alla scoperta della «città dell'anima», quindi, sembra essere suggerito dal Buzzi stesso: bisogna superare il ninfeo citato poc'anzi per poter ammirare in tutta la sua maestosità l'iconico *Teatrum Mundi*, monumento articolato composto da molteplici strutture. Ci si trova di fronte una cavea – omaggio alla Grecia classica inventrice del teatro – nella quale sono disposte le gradinate, con due palchi cilindrici ai lati; l'*orchestra*, in cui è presente un piccolo labirinto, e la *skené*, costituita da un elemento tondeggiante di tufo su cui è inciso un grande occhio che scruta verso la platea. Tra i cipressi sopra la cavea giganteggia un Pegaso alato, simbolo di libertà, dai cui zoccoli sgorga una cascata d'acqua. In una posizione sopraelevata rispetto alla *skené*, si trovano sul lato destro l'Acropoli, sul sinistro il Teatro delle Api. L'Acropoli è una invenzione capace di dialogare con la tradizione occidentale: in miniatura campeggiano, uno dopo l'altro, il Partenone, il Colosseo, il Pantheon, il tempio di Vesta, un arco di trionfo, una torre campanaria. Sul lato sinistro, il teatro delle Api è una struttura coperta,

neorinascimentale, caratterizzata da un doppio ordine di balconate lignee tra colonne in cemento armato e paraste in legno. Si è nel cuore ideologico della Scarzuola, dove sacro, profano e citazioni architettoniche si intrecciano per lasciare disorientato nel fluire del tempo il visitatore. Da quassù tutto appare possibile e si può apprezzare maggiormente l'intento del lavoro dell'autore; Buzzi, difatti, in un suo appunto datato 16 novembre 1967, afferma: «Dovrei ottenere il fascino del non finito, che dà all'architettura quella quarta dimensione che è il tempo». Il *Teatrum Mundi*, quindi, è esemplificativo della forza attrattiva che le opere del passato esercitano sui contemporanei, poiché mettono in moto sensazioni ancestrali legate alla nostalgia e alla caducità, quindi all'idea di rovina.

Dal punto più alto della città, prende forma un ulteriore tracciato che scende lungo il pendio della collina e costeggia esternamente la "cittadella" costruita nel corso di oltre 20 anni da Buzzi¹¹; si possono apprezzare alcuni monumenti: la Torre del Tempo con l'orologio a forma di uroboro¹², la Casa Capitello, la Casa Stemma, la Grande Madre, un enorme busto di donna senza arti né testa. Continuando la discesa ci si imbatte in un mostro di pietra con la bocca spalancata: è la balena di Giona, animale che, come in Pinocchio, rappresenta il rituale della morte e della rinascita, tappa fondamentale per la formazione dell'individuo. Superando il ventre dell'animale marino, si arriva alla Torre della Meditazione, una costruzione che ricorda quella dei Tarocchi, simbolo della prigione della nostra anima. Dopodiché inizia la Scala della Vita: una salita delimitata da una doppia fila di colonne, citazione letteraria dei dodici pilastri di Polifilo, nonché dei dodici segni zodiacali. Arrivati in cima si attraversa una porta stretta sulla quale è riportata la frase «Amor Vincit Omnia» e si rientra nella cittadella: ancora una volta si perde la cognizione di tempo e spazio, ci si lascia condurre dalle spinte labirintiche, dalle pulsioni oniriche. Il viaggio di purificazione dell'io costa fatica, quindi si passa alle tappe successive e si incontrano e attraversano il Tempio di Flora (dea della fioritura) e Pomona (dea dei frutti), il Teatro dell'Acqua costituito di una vasca a forma di farfalla, il tempio di Apollo, a pianta circolare, in tufo, con al centro l'Albero della Memoria, un cipresso morente colpito da un fulmine. Superato il tempio, si giunge alla Torre di Babele, struttura a forma di cono che culmina con una guglia di cristallo sulla quale è posta una stella di metallo. All'interno si inerpica una scala a chiocciola, la Scala del Sapere, chiamata anche delle Sette Ottave, perché su ogni gradino è teso un cavo d'acciaio che, se toccato, emette una nota musicale e, di conseguenza, una armonia. Il viaggio in questa città ideale può finire qui, o forse non termina mai, perché



Fig. 2. Teatrum Mundi, prospettiva. Al centro la cavea, sulla sinistra il Teatro delle Api. Foto dell'Autore.

la materia fragile degli edifici, così come la coscienza, è destinata all'erosione, è in continuo divenire; difatti Buzzi, in uno dei suoi fogli volanti, afferma: «La Scarzuola, il suo teatro, sono [...] una sfida aperta con il tempo». La Scarzuola è un “altrove” emotivo, un luogo misterico, ma può essere apprezzato solo da chi fa proprio il senso della temporalità e, quindi, è disposto ad immergersi nel teatro della memoria.

2. Il giardino di Daniel Spoerri: tra magia e precarietà

Nel comune di Seggiano, in provincia di Grosseto, sulle pendici del Monte Amiata, si stende una radura collinare indicata dalla toponomastica antica col nome «Paradiso», probabilmente per la vegetazione rigogliosa e il clima favorevole che caratterizzavano la zona. A partire dai primi anni Novanta, l'artista Daniel Spoerri, una vita girovaga tra New-York, l'isola greca di Simi, Düsseldorf e Parigi, trasferisce la sua casa-laboratorio in questa parte di Toscana ancora selvaggia e poco battuta dal turismo di massa: colline dolci, boschi, strade sterrate costellate di cipressi. La moglie Katharina Duwen, appassionata di cultura italiana, prima lo convince a trasferirsi in un appartamento ad Arcidosso (Grosseto), successivamente l'artista acquista un oliveto abbandonato con sedici ettari di terra, il «Paradiso». Nei primi anni ristruttura gli edifici della possessione, poi intraprende il lungo e complesso progetto di dar vita a un parco-museo di sculture e installazioni. Spoerri sente la necessità interiore di riannodare i fili della propria vita, seguendo suggestioni, ricordi, amicizie, percorsi artistici e filosofici. L'identità del danzatore, pittore e coreografo, difatti, è complessa: nato in Romania da Isaac Feinstein, libraio di origine ebraica, e da Lydia Spoerri, è obbligato a lasciare la terra natia nel 1942 a causa della barbara uccisione del padre da parte dei nazisti, quindi viene accolto a Zurigo, in Svizzera, dallo zio materno, rettore dell'Università cittadina. Studia danza a Zurigo e Parigi, diventa primo ballerino del Teatro dell'Opera di Berna, poi si sposta nella capitale francese dove è tra i promotori delle Edizioni MAT (Multiplication d'art transformable), un progetto di creazioni artistiche al quale collaborano, tra i tanti, Man Ray e Marcel Duchamp; nel 1960 firma il Manifesto dei «Nouveaux Réalistes» e realizza i suoi primi *tableaux-pièges*¹³: opere in cui oggetti quotidiani vengono assemblati e riproposti nel loro contesto di appartenenza: tavoli, sedie, vassoi ecc. Spoerri si scopre, così, autore concettuale di installazioni *ready-made*. Nel 1970, stabilitosi a Düsseldorf e inaugurato un ristorante, apre nelle adiacenze la Eat Art Gallery, dove i clienti potevano esporre i *tableaux-pièges* che avevano creato coi resti di cibo pochi attimi dopo la consumazione.

Abile sperimentatore, Spoerri ha indagato gli aspetti inquietanti del quotidiano criticando i simboli della civiltà urbana, ma, allo stesso tempo, ha recuperato la dimensione del mito mettendo in relazione le forze misteriche che attraversano la vita dell'uomo. Visitando il parco artistico non si può eludere il significato allegorico delle opere, né le corrispondenze simbolico-formali tra l'ideatore e le sculture degli artisti-amici presenti. Sul cancello d'ingresso svetta una scritta latina incisa nel ferro: *Hic terminus haeret*, «Qui aderiscono i confini», citazione di un verso del quarto Libro dell'Eneide di Virgilio che, in questo caso, descrive la forza indecifrabile dell'arte, pulsione misteriosa sempre in bilico tra l'ignoto e la volontà di indagare la realtà. Daniel Spoerri, come ha affermato Alain Jouffroy, è colui che aiuta a passare i confini, quindi varcando l'ingresso si è dispersi in un mare in tempesta in cui è possibile imbattersi nelle 113 installazioni di 54 diversi artisti: sculture in bronzo, opere ricavate con oggetti di scarto secondo la tecnica di Spoerri, labirinti, percorsi botanici, nani, draghi sputafuoco, teste di erinni, monumenti al contadino, la voliera degli uccelli addormentati, volti conficcati sull'estremità di colonne, sentieri in cui arte e natura si fondono e confondono.



Fig. 3. Daniel Spoerri, Unicorni/ombelico del mondo, 1991. Foto dell'Autore.

Jouffroy ha affermato che «nel giardino di Daniel Spoerri le opere sono sistemate secondo prospettive contemporaneamente convergenti e divergenti, e comunicano fra di loro a distanza attraverso legami invisibili, ma evidenti. Per ognuna si ha sempre l'impressione che andando verso l'altra si vada a trovarle un corrispondente, o una risposta, come se la distanza che le separa non fosse che un'occasione di meditazione. Nel Giardino, ogni installazione diviene parte integrante del tutto, arricchendosi di nuove sfumature e risvolti nascosti, accostamenti casuali e improvvisi»¹⁴. Il luogo più importante ed evocativo si trova in cima alla collina, da dove si riesce a scorgere il mare in lontananza e il borgo di Seggiano. L'installazione degli «Unicorni- Ombelico del mondo» (1991) è costituita da nove crani equini in bronzo disposti a semicerchio, sormontati da un lungo dente di balena: rappresentano il centro del mondo, luogo di attrazione delle forze cosmiche richiamate magneticamente dalle punte acuminatae degli unicorni marini del Mare Artico, spazio sacerdotale della purificazione. Per potenza evocativa, rimanda all'onfalo oracolare di Delfi, ai rituali celti immaginati dall'artista, alle energie misteriche che governano il mondo.

Collocato in un avvallamento erboso, il «Sentiero murato labirintiforme» (1996-1998), in pietra peperino, cemento ed erba, ci proietta in una dimensione esotica: il muricciolo alto 50 centimetri si distende per 500 metri fra curve, forme circolari, sentieri sbarrati¹⁵. È il labirinto del giardino, nonché la trasposizione di un antico petroglifo precolombiano rappresentante l'unione fra il Padre Sole e la Natura in cui i protagonisti sono un organo sessuale femminile e una figura fallica alata. Il labirinto è un topos artistico-letterario inconfondibile, dialoga con la tradizione e l'immaginazione, a partire dal noto Labirinto di Cnosso per arrivare al Palazzo di Atlante dell'*Orlando Furioso*: emblema universale



Fig. 4. Olivier Estoppey, *Dies Irae*, 2001/2002. Foto dell'Autore.

della ricerca di desideri e manie; simbolo del cammino di pellegrinaggio ed espiazione, del viaggio entro e oltre il limite, ma anche segno esoterico. Camminando come un flâneur tra gli olivi del giardino ci si imbatte nell'installazione di Olivier Estoppey «*Dies irae*» (2001-2002) in cemento armato. Centosessanta oche da cortile spaventate vengono inseguite da tre giganteschi uomini che battono il tamburo, mentre un bambino con in braccio un'oca si nasconde dietro un albero. Il gruppo scultoreo trasmette inquietudine e voglia di libertà: le sensazioni sono apprezzabili soprattutto sul calar del sole, quando le figure degli uomini si tingono di scuro e sembra davvero di percepire lo starnazzare delle oche e il tonfo sordo dei tamburi. Fuggendo dagli animali imbizzarriti, si trova rifugio presso la stanza d'albergo di Parigi in cui Spoerri visse per sei anni, luogo iconico in quanto qui nacquero l'Edition MAT e il primo quadro-trappola. L'opera «*Chambre n.13 de l'Hôtel Carcassonne Paris*» (Parigi, 1959-65; II versione 1998), è la riproduzione in scala uno a uno di una parca stanza da ostello. La dimensione intima irretisce il visitatore come in una sorta di incantesimo; sembra di tornare a ritroso nel tempo, tutto è sospeso a quarant'anni prima: i libri sugli scaffali, il letto in disordine, gli avanzi di una cena, i mozziconi di sigarette appena spenti nel posacenere sono tutti fusi in bronzo. Ciò che colpisce è la pendenza della stanza, generata dall'inclinazione del terreno, che dà un senso di estraniamento e vertigine, probabile citazione dei suoi quadri-trappola basati sul rovesciamento o della casa inclinata di Bomarzo.

Le installazioni sono molte: da «*Lo zodiaco*» di Eva Aeppli, costituita da dodici teste in bronzo su colonne di marmo giallo veneziano ispirate alla descrizione dei segni zodiacali dell'astro-psicologo Jaques Brethon, ai «*Nani diabolici*» di Erik Dietman (1997-98).



Fig. 5. Eva Aeppli, I pianeti, 1975-76/1999. Foto dell'Autore.

3. Un confine impercettibile

Il Parco di Spoerri non può limitarsi, a livello di significato, a somma della biografia dell'autore, ma, come sostenuto da alcuni critici, nasconde quesiti magico-irrazionali che ci permettono di leggerlo come un moderno viaggio di Polifilo. Ecco che viene spontaneo mettere in dialogo Spoerri e Buzzzi, entrambi indagatori, in modo diverso ma complementare, di quel *genius loci* che guida l'individuo alla scoperta di sé e dell'oltre, quindi dell'ignoto, oltrepassando il confine del *Hic terminus haeret* o proseguendo il percorso della «via dell'amore».

Buzzi e Spoerri vanno inseriti all'interno di quella grande tradizione italiana che affonda le sue radici nella cultura classica, rinascimentale e in parte romantica, che ha fatto del paesaggio uno spazio di contemplazione emotiva ed estetica, un luogo catartico in cui è necessaria una solitaria catabasi per riannodare i fili dispersi della psiche. Il *trait d'union* dei due parchi è l'architetto Pirro Ligorio, che progettò il vicino Parco dei mostri di Bomarzo, in provincia di Viterbo, nel 1547. Le sculture in basalto riproducono animali e personaggi mitologici secondo un labirinto di simboli che sfocia nella letteratura coeva, si veda l'*Orlando Furioso* di Ariosto e i poemi *Amadigi* e *Floridante* di Bernardo Tasso, padre di Torquato. Le tante opere presenti – la Fontana di Pegaso, il Teatro, il Ninfeo, il Tempio e, da ultimo, La casa pendente –, non possono che essere citazioni, influenze, commistioni che hanno permeato lo spirito di Spoerri e Buzzzi.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

LO SGUARDO SCIENTIFICO DEL MONTE CIMONE

The scientific gaze of Monte Cimone

Vittorio Ramponi

Doi: 10.30682/clionet2307y

Abstract

Il monte Cimone con i suoi 2165 metri di altezza è la vetta più alta dell'Appennino settentrionale e la montagna con il più vasto orizzonte visibile sulla penisola. Questa caratteristica ha rivestito nel tempo un ruolo strategico sempre più importante e fa sì che attualmente la sua vetta ospiti una base dell'Aeronautica Militare e uno dei più importanti laboratori al mondo per lo studio della fisica dell'atmosfera. Una vocazione scientifica con profonde radici nel passato iniziata nel Seicento e che continua ancora oggi.

At 2165 meters, Monte Cimone is the highest peak in the northern Apennines and the mountain with the largest visible horizon on the peninsula. This feature has played an increasingly important strategic role over time and currently hosts an Air Force base and one of the most important laboratories in the world for the study of atmospheric physics. A scientific vocation with deep roots in the past that began in the 17th century and still survives in the present.

Keywords: Monte Cimone, Appennino emiliano, osservatorio, turismo, percorsi.

Monte Cimone, Emilia Apennines, observatory, tourism, routes.

Vittorio Ramponi si laurea in chimica industriale all'Università di Bologna, ma capisce subito che il suo destino vuole reagire altrove. È Guida Ambientale Escursionistica, Accompagnatore di Media Montagna e ama incondizionatamente la bellezza non banale dell'Appennino che tenta di raccontare nel suo blog "Appennino Blues" proponendo itinerari, mappe e blande riflessioni filosofiche. È autore della guida *La via del Reno in bicicletta* (Treviso, Editoriale Programma 2022), in cui ci accompagna controcorrente dalla foce alle sorgenti del fiume emiliano.

Vittorio Ramponi graduated in industrial chemistry at the University of Bologna, but soon realised that his vocation was another. He is an Environmental Hiking Guide, Medium Mountain Guide, and unconditionally loves the non-trivial beauty of the Apennines, which he attempts to portray in his blog "Appennino Blues" by proposing itineraries, maps, and soft philosophical reflections. He is the author of the guide *La via del Reno in bicicletta* (Treviso, Editoriale Programma 2022), in which he accompanies us upstream from the mouth to the source of the Emilian river.

In apertura: il monte Cimone (2165 m) visto dal crinale tosco-emiliano, in primo piano una rara fioritura di botton d'oro (Foto dell'Autore).

L'Appennino settentrionale è un pettine. Il suo dorso, fatto da una serie di vette in sequenza, determina il confine geografico fra l'Emilia-Romagna e la Toscana definendo una cresta, un crinale che fa da spartiacque fra i due grandi mari. Una goccia di pioggia che cade nel lato toscano arriverà in Tirreno, una che cade in quello emiliano sfocerà in Adriatico. I fiumi che scendono verso l'Emilia tendono a rimanere paralleli fra loro scavando così altre valli e modellando altri crinali: piccoli spartiacque secondari che costituiscono i singoli rebbi di questo pettine.

Il Monte Cimone si trova su uno di questi denti e nonostante sia un po' distanziato dallo spartiacque principale costituisce la vetta più alta dell'Appennino settentrionale. Il crinale secondario su cui si innalza si trova all'interno della provincia di Modena e separa le due piccole valli dei fiumi Scoltenna e Fellicarolo. A leggere sulle mappe la sua altezza di 2165 metri non si rimane particolarmente impressionati, eppure il Cimone è la vetta con la più ampia visuale sulla penisola e dalla sua sommità, almeno in teoria, è possibile osservare una superficie pari al 40%¹ del territorio italiano. Nemmeno i più famosi colossi delle Alpi, chiudendosi a vicenda la visuale con spalle troppo larghe, possono competere con il suo sguardo.

Da questo orizzonte grandioso descritto nei dettagli in una pubblicazione del Club Alpino Italiano (Cai) del secolo scorso² è possibile osservare i due mari Tirreno e Adriatico, ammirare a nord gran parte dell'arco alpino dalla Francia, alla Slovenia fino all'Istria in Croazia, arrivare a sud fino a scorgere la vetta del Terminillo in Lazio e poi spaziare verso ovest su gran parte dell'arcipelago toscano e le

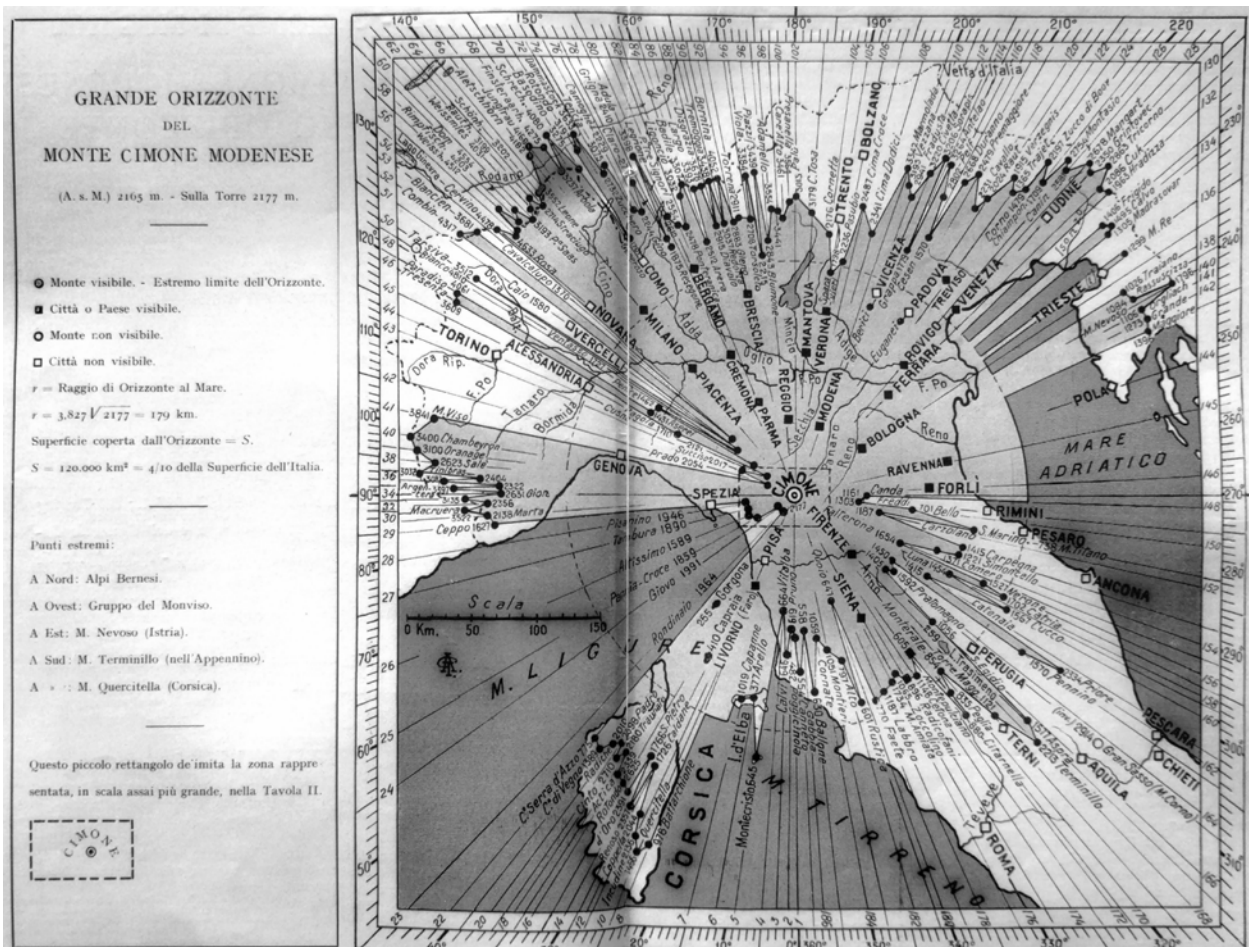


Fig. 1. Lo schema del Grande Orizzonte calcolato nel 1936 dell'ing. Alfredo Galassini.

vette della Corsica. Dai calcoli e dalle analisi dei modelli tridimensionali del terreno anche un piccolo lembo di Venezia viene toccato dal suo formidabile sguardo.

Si tratta di un orizzonte così vasto e unico da essere considerato rappresentativo dell'intera area del Mediterraneo, una caratteristica che nel tempo lo ha reso di grande interesse scientifico e strategico. Non è un caso che la sua vetta ospiti oggi due grandi eccellenze scientifiche di importanza mondiale: il Centro di Aeronautica Militare di Montagna (Camm) del Cimone e il laboratorio Ottavio Vittori dell'Istituto di Scienze dell'Atmosfera e del Clima (Isac) del Cnr di Bologna. Eccellenze riconosciute nell'ambito di una élite di 31 laboratori al mondo appartenenti al programma Global Atmosphere Watch (Gaw) dell'Organizzazione Meteorologica Mondiale in cui rientra anche la nota piramide del K2.

Il percorso storico che ha portato all'esistenza di questa eccellenza ha profonde radici nel passato dove la speciale orografia della montagna si intreccia e si fonde con gli antichi confini dei ducati di Modena, Toscana e Massa creando una storia scientifica e militare affascinante e ricca di sorprese che cercherò di raccontare attraverso un insolito viaggio nel tempo.

Per partire con il racconto dobbiamo immaginare la fisionomia della montagna diversi secoli fa in un Appennino isolato e selvaggio praticamente privo di strade e trasporti a lunga percorrenza. La viabilità locale era essenzialmente costituita da una ragnatela di mulattiere e sentieri idonei per lo più a collegare piccoli centri locali e pascoli. Raggiungere la vetta dalle città costituiva quindi un'impresa di enorme impegno organizzativo riservata esclusivamente a sovrani, militari o uomini di scienza capaci di disporre o di ricevere i fondi necessari per sostenere questo grande sforzo tecnico e logistico. Non stupisce quindi anche il carattere propagandistico dei resoconti di alcune ascese compiute fra Cinquecento e Ottocento da conti, granduchi e principi³. Fra queste è degna di nota la salita del giovane principe Francesco III d'Este, futuro duca di Modena, avvenuta il 25 agosto 1726⁴. Il ricordo di questa impresa la si ritrova ancora oggi in vetta scolpita su una pietra consunta e ci racconta l'emozione dello spettacolo di fosforo di un'alba di trecento anni fa:

27 AG
VT SOLIS EXORTVM
VIDEAT FRANCISCVS
IN ALPES
SE TVLLIT EXCELSAS
PHOSPHORE REDDE DIEM
MDCCXXVI

Il momento che dà il via alle attività scientifiche sul Cimone è nel 1655 con la campagna di misurazioni altimetriche dei padri gesuiti Giovanni Battista Riccioli e Francesco Maria Grimaldi. Due scienziati con alle spalle una conoscenza straordinaria in campo matematico ed astronomico noti anche per l'osservazione e la nomenclatura della luna con termini in uso ancora oggi⁵. «Per il rilievo vengono utilizzate misure altimetriche, non mai prima usate in nessun tempo e in nessun luogo a questo scopo, tranne che pochi anni prima dal gesuita Biancano⁶ sul monte Baldo»⁷. Il risultato è sorprendente: l'altezza convertita dai 1154 e $\frac{1}{4}$ di piedi bolognesi corrisponde a 2197 metri, ovvero appena 32 metri di scarto rispetto alla misura oggi accettata.

Nel 1671 le misure altimetriche continuarono e fu la volta dello scienziato modenese Geminiano Montanari che applicò, si dice primo in Italia dopo l'esperienza di Pascal al Puy de Dome⁸, la tecnica del barometro ottenendo ancora l'altezza di 2197 metri. Una tecnica che oggi ci appare normale,

ma che allora muoveva i primi passi teorici, sperimentali e anche strumentali con i cosiddetti tubi torricelliani.

Nel 1816 il capitano austro-estense Giuseppe Carandini «costruisce sulla vetta una piccola ma robusta piramide atta ad eseguire accuratissimi rilievi per la realizzazione di una serie di carte geografiche di cui il Duca di Modena gli affidò la direzione»⁹. Le mappe ottenute da Carandini sono di una precisione e un dettaglio talmente elevati che per molti anni furono utilizzate per ulteriori cartografie derivate¹⁰. La piramide è probabilmente la prima struttura stabile costruita a scopo scientifico e poteva ospitare fino a tre persone e ne è documentato l'uso fino al 1828 da parte di numerosi studiosi e scienziati soprattutto per rilievi topografici. Rilievi a volte anche notturni effettuati con fuochi sulle vette al fine di triangolare con precisione le montagne come il Cimone e il Monte Baldo dall'osservatorio di Modena¹¹. Uno spettacolo che ci stupirebbe ancora oggi, ma da immaginare nel cielo terso e buio di due secoli fa.

Un ulteriore studio geodetico e topografico venne effettuato nel 1817 da Carlo Brioschi, futuro direttore dell'Osservatorio Astronomico di Napoli (Capodimonte) che occupandosi del prolungamento della triangolazione dell'Appennino tosco Emiliano alle reti trigonometriche esistenti di Firenze, Lucca e Parma-Modena¹², stabilì l'uguaglianza delle altezze dei mari Tirreno e Adriatico mai dimostrata precedentemente. Allo scopo utilizzò il "cerchio moltiplicatore di Reichenbach"¹³, uno strumento impiegato soprattutto in astronomia per misurare e riprodurre con grandissima precisione gli angoli. Un legame, quello fra il Cimone e l'astronomia, che torna a ripetersi dopo le prime misure di Grimaldi e Riccioli.

Visto il susseguirsi di ricerche scientifiche ed un nascente interesse turistico alpinistico dovuto anche alla costituzione dei Club Alpini di Modena, Bologna e Firenze si affacciò l'idea di costruire in vetta una nuova e più capiente struttura stabile. Grande promotore dell'iniziativa fu l'avv. Francesco Parenti di Modena già autore di un'opera divulgativa sul Cimone¹⁴; fra i primi sottoscrittori di questa idea si annovera anche Giosuè Carducci che partecipò alla raccolta fondi con un versamento di 100 Lire¹⁵. Nel 1880 grazie all'intervento dell'astronomo Pietro Tacchini, direttore dell'Osservatorio Centrale di Meteorologia di Roma, fu riconosciuta l'importanza strategica della vetta e furono ottenuti tutti i fondi necessari per la costruzione dell'edificio. Non più una piramide come nei progetti originali, ma una torre ottagonale alta 14 metri terminata nel 1887 ed intitolata a Geminiano Montanari. Quasi contemporaneamente, nel 1886, fu inoltre istituito l'Osservatorio Meteorologico di Sestola che ebbe sede nei locali del castello del paese poco più a valle.

Il 5 agosto del 1908 fu inaugurata una piccola chiesetta dedicata alla Madonna della neve che oggi, oltre a richiamare centinaia di fedeli nel giorno della commemorazione, costituisce l'edificio più antico presente sul monte.

La nuova torre osservatorio, dotata anche di strumenti all'avanguardia come l'eliofanografo per registrare le ore di insolazione e il termoigrometro per registrare temperatura e umidità nell'aria divenne un punto di riferimento per lo studio dell'atmosfera e sede per ricerche in campo meteorologico. La struttura non fu comunque mai sfruttata a tempo pieno ed inesorabilmente, a partire dal 1922 con il pensionamento dell'ing. Valdemari attivo direttore degli Osservatori di Sestola e del Cimone, ne iniziò il declino e il progressivo abbandono¹⁶. Della curiosa costruzione ottagonale oggi non resta che un piccolo cumulo di pietre con una targa commemorativa.

Negli anni successivi seguirono richieste da diversi fronti, sia scientifici che turistici, per riabilitare la torre e non mancarono anche piccoli interventi di restauro perché se da una parte la manutenzione di un edificio in quota poteva essere molto complicata, dall'altra la torre godeva di una posizione di



Fig. 2. Il Piccolo Orizzonte riprodotto in vetta. Sullo sfondo i resti della torre osservatorio. Foto dell'Autore.

importanza scientifica ben riconosciuta. Il trinomio degli osservatori di Modena (35 m), Sestola (990 m), Cimone (2165 m) costituiva infatti un sistema di osservazione unico e posto a tre altezze ideali per indagini comparate di meteorologia e fisica dell'atmosfera. Lo sviluppo della navigazione aerea, della telefonia e più tardi della televisione rendevano inoltre il Cimone praticamente indispensabile come ponte di comunicazione e punto di segnalazione.

Un grande impulso all'interessamento scientifico, turistico ed indirettamente anche militare, fu proprio lo studio condotto nel 1936 dall'ing. Alfredo Galassini sull'orizzonte visibile dalla vetta¹⁷. In un piccolo opuscolo di sole 23 pagine era mostrata la magnificenza della sua vista: la tavola grafica del "Grande Orizzonte" metteva in mostra tutti i punti teoricamente visibili dalla sommità della torre rivelandone l'unicità geografica; una seconda tavola, denominata del "Piccolo Orizzonte", oggi riprodotta anche in vetta su una pavimentazione, si spingeva invece in un'analisi dettagliata a scala più grande e locale indagando sulla vista delle montagne, dei paesi e delle vallate appenniniche più prossime.

In seguito a questo impulso con una campagna di raccolta fondi iniziata dal Cai di Modena fu avviata la costruzione di un rifugio ottenendo l'autorizzazione ad abbattere alcune capanne di pietra, venute a crearsi negli anni e utilizzate da pastori ed escursionisti come ricovero di fortuna, per riciclarne il materiale. Il nuovo rifugio fu inaugurato nel 1939 e dedicato al patriota modenese Gino Romualdi caduto nella Grande Guerra. Contemporaneamente l'Aeronautica Militare aveva predisposto una piccola caserma che fungeva da osservatorio scientifico per studi meteorologici e per telecomunicazioni, ovvero l'inizio di quello che diventerà «uno dei capisaldi più importanti d'Europa per segnalazioni interessanti i servizi aerei civili e militari e un ponte radio di primaria importanza»¹⁸. Il primo settembre

1937 l'aviere scelto Notarianni trasmise dalla vetta il primo bollettino meteorologico¹⁹ in quella che è rimasta anche oggi una delle principali attività di routine della stazione.

Per quanto distante dal cuore degli eventi bellici il rifugio fu vandalizzato durante la Seconda guerra mondiale e di nuovo ricostruito ed inaugurato nel 1947 pronto per una nuova vita. Una vita purtroppo breve perché negli anni Cinquanta tutta l'area sommitale del Cimone venne definita per legge area militare e recintata da filo spinato. Le esigenze di ampliamento delle costruzioni militari portarono infine l'aeronautica a requisirne ed espropriarne la struttura che divenne di fatto di proprietà dell'Aeronautica²⁰.

Negli anni del dopoguerra, parallelamente alla crescente importanza strategica della base che vide anche l'insediamento del Genio dell'Aeronautica Militare Americana, si verificò nella base uno sviluppo scientifico senza precedenti. Grazie alle capacità del tenente Ottavio Vittori nominato comandante del centro, furono condotti e sviluppati studi come la formazione della grandine, della nebbia, del ghiaccio, dell'inquinamento atmosferico da ossido di carbonio, delle precipitazioni acide, della fisica delle nubi e ancora misure di ozono, di radioattività ambientale, partecipazioni a progetti di monitoraggio internazionali. Più tardi, nel 1978, ebbe inizio la rilevazione in continuo della concentrazione di CO₂ nell'aria, una misura che prosegue ancora oggi e che è per longevità la seconda al mondo dopo quella di Mauna Loa nelle Isole Hawaii.

Sempre grazie ad Ottavio Vittori, che dopo il congedo divenne direttore dell'Istituto di Fisica dell'Atmosfera del Cnr di Bologna, fu stipulata nel 1981 una convenzione con l'Aeronautica che permise l'uso dei locali dell'ex rifugio Romualdi, caduti ormai in disuso, allo stesso Cnr per scopi di ricerca. Furono così gettate le basi di una collaborazione che porterà il Cimone nel volgere di pochi anni a diventare uno dei più importanti laboratori al mondo nel campo delle scienze dell'atmosfera e del clima.

Da allora ad oggi il laboratorio, che sarà intitolato nel 1998 proprio ad Ottavio Vittori per i meriti negli studi della fisica dell'atmosfera nel nostro paese, ha permesso e permette di effettuare ricerche all'avanguardia indagando in tantissimi ambiti scientifici dall'ozono, al metano, al black carbon, ai particolati, agli inquinanti, al tracciamento delle masse d'aria, ai gas serra. Il laboratorio partecipa inoltre a progetti e campagne di misura sia nazionali che internazionali e a collaborazioni con università di tutto il mondo. Questo con una tecnologia all'avanguardia che da oltre un decennio ne consente la completa automazione ed il controllo a distanza garantendo analisi per 365 giorni l'anno, 24 ore su 24²¹.

Il crescente coinvolgimento sia militare che scientifico fu anche indirettamente responsabile dello sviluppo viario in valle per poter garantire le esigenze logistiche della base: prima il prolungamento della strada comunale da Sestola (990 m) al lago della Ninfa (1500 m), poi dal lago della Ninfa a Pian Cavallaro (1850 m) attraverso una carrozzabile militare, infine nel 1956 la realizzazione di una galleria interna che permette tuttora al personale di raggiungere le strutture in vetta con carrelli elevatori ed ascensori interni alla montagna.

Prima di questa viabilità e soprattutto prima della galleria la gestione logistica era affidata ai "Portatori del Cimone"²² un gruppo di abili camminatori e scialpinisti locali che erano incaricati di trasportare quotidianamente ed indipendentemente dalle condizioni atmosferiche ogni tipo di materiale utile, dal cibo alle attrezzature. Un lavoro duro e pericoloso, soprattutto in inverno quando nebbie, tempeste di neve e raffiche di vento rendevano l'avvicinamento estremamente complicato e rischioso. La memoria dei cosiddetti "sherpa dell'Appennino" è mantenuta viva dall'attuale sentiero numero 11 della rete escursionistica di Sestola chiamato appunto "Il sentiero dei portatori". Fra gli ultimi di questi lavoratori è ricordata localmente la figura di Mario Pio Serafini che divenne anche la prima Guida Alpina del territorio²³.



Fig. 3. Il monte Cimone (2165 m) visto al tramonto dai colli di Bologna. Foto dell'Autore.

Nel 2011 vista la qualità e l'unicità delle misure svolte in vetta e la loro rilevanza a livello internazionale il Camm del Monte Cimone e l'osservatorio Ottavio Vittori diventano "Stazione Globale" all'interno del programma internazionale Gaw. Come si legge dal comunicato stampa del Cnr:

Essendo il Cimone la vetta più alta dell'Appennino settentrionale e non avendo ostacoli a 360 gradi è possibile studiare i fenomeni che avvengono durante il trasporto di masse d'aria ricche di inquinanti e gas climalteranti, di polvere dal deserto del Sahara o di particolato prodotto da incendi boschivi, anche a scala intercontinentale. [...] Le misure eseguite a Monte Cimone, permettono quindi di valutare l'impatto dei cambiamenti climatici in un'area particolarmente antropizzata come quella del sud Europa e del bacino del Mediterraneo²⁴.

L'eccellenza di queste ricerche e la sinergia con l'Aeronautica Militare non si fermano allo stretto ambito scientifico, ma si spingono alla formazione e alla divulgazione. A partire dal 2004 è stato così istituito il "Sentiero dell'Atmosfera"²⁵ un itinerario didattico ambientale che vede la collaborazione di Cnr Isac, Camm Monte Cimone, Ente di gestione per i parchi e la biodiversità Emilia centrale che permettono la visita guidata alle scuole e ai privati nelle strutture situate in vetta con la partecipazione del personale militare e tecnico coinvolto nelle attività di misura e ricerca. Il sentiero vero e proprio che collega la località Pian Cavallaro (1880 m) alla stazione del Cnr (2140 m) è anche percorribile au-

tonomamente dalla tarda primavera all'autunno ed è caratterizzato dalla presenza di 14 punti informativi costituiti da cartelli che illustrano le caratteristiche dell'atmosfera, gli ambiti di ricerca svolti nei laboratori, gli aspetti del clima che cambia, promuovendo una riflessione attenta e basata sui fatti. Così da un crinale secondario di una catena montuosa considerata minore si innalza una curiosa vetta di forma piramidale che possiamo scorgere pallida anche da molto lontano. È il Cimone, una montagna unica, che nasconde una storia straordinaria. Una storia che è sempre stata sotto i nostri occhi, ma nascosta in modo discreto come solo un luogo dell'Appennino sa fare.

Note

- ¹ Alfredo Galassini, *Il Monte Cimone modenese ed il suo orizzonte*, CAI Sezione Modena, 1936.
- ² *Ibid.*
- ³ Giovanni Bortolotti, *Guida dell'Alto Appennino bolognese-modenese e pistoiese dalle Piastre all'Abetone*, Bologna, Tamari Editori, 1963, p. 244.
- ⁴ Ivi, p. 246.
- ⁵ Giovanni Battista Riccioli, *Almagestum novum*, 1651.
- ⁶ Probabilmente l'autore si riferisce al gesuita, matematico e astronomo padre Giuseppe Biancani (1566-1624).
- ⁷ Bortolotti, *Guida dell'Alto Appennino*, cit., pp. 242-244.
- ⁸ Salvatore Rotta, *Geminiano Montanari e altri studi di storia della scienza nella prima età moderna*, Milano-Udine, Mimesis, 2020, p. 71. Le misure di Montanari paiono di poco successive ad analoghe misure effettuate da Adrien Azout nel 1668 al Moncenisio e successivamente sul Giogo a Firenze.
- ⁹ Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, *Appassionatamente curiosi*, a cura di Stefano Versari e Franco Belosi, Tecnodid Editrice, 2006, p. 81 (contributo di Paolo Bonasoni e Paolo Cristofanelli).
- ¹⁰ Piercarlo Cintori, *La rappresentazione del territorio del Ducato di Modena dopo la restaurazione. Una sintesi della cartografia prodotta dal Genio topografico Estense*, in "Bollettino Associazione Italiana di Cartografia", 2011, n. 143.
- ¹¹ Meteored Italia, *L'Osservatorio di Monte Cimone e il sentiero dell'atmosfera*, di Luca Lombroso, <https://www.ilmeteo.net/notizie/scienza/osservatorio-monte-cimone-e-il-sentiero-dell-atmosfera-clima.html>, ultima consultazione: 16 marzo 2023.
- ¹² Wikipedia, *Carlo Brioschi*, https://it.wikipedia.org/wiki/Carlo_Brioschi#Principali_operazioni_geodetiche, ultima consultazione: 16 marzo 2023.
- ¹³ Bortolotti, *Guida dell'Alto Appennino*, cit., p. 244.
- ¹⁴ Francesco Parenti, *Il Cimone*, Milano, Giorgio Murari, 1888.
- ¹⁵ Bortolotti, *Guida dell'Alto Appennino*, cit., p. 247.
- ¹⁶ Ivi, p. 250.
- ¹⁷ Galassini, *Il Monte Cimone modenese ed il suo orizzonte*, cit.
- ¹⁸ Bortolotti, *Guida dell'Alto Appennino*, cit., pp. 252-253.
- ¹⁹ "Rivista di Meteorologia Aeronautica", Ministero della Difesa, a. 74, aprile-giugno 2020, p. 117.
- ²⁰ Bortolotti, *Guida dell'Alto Appennino*, cit., pp. 253-254.
- ²¹ Italian Climate Observatory Ottavio Vittori, *Mount Cimone GAW Global Station*, <https://cimone.isac.cnr.it>, ultima consultazione: 16 marzo 2023.
- ²² Visit Sestola, *Dal Lago della Ninfa a Pian Cavallaro - Il sentiero dei portatori*, <https://www.visitsestola.com/lagodellaninfa-piancavallaro>, data di consultazione 16 marzo 2023.
- ²³ Istituto comprensivo di Sestola, *L'ultimo sherpa*, <https://digilander.libero.it/istitutodisestola/ELEMENTARI/Corso%205%20e1%2003-04%20lavori/Se%20vogliamo%20soffermarci%20sui%20personaggi%20che%20hanno%20reso%20celebre%20SESTOLA.htm>, ultima consultazione: 16 marzo 2023.
- ²⁴ Consiglio nazionale delle Ricerche, *Il Monte Cimone diventa stazione globale*, <https://www.cnr.it/it/comunicato-stampa/5085/il-monte-cimone-diventa-stazione-globale>, ultima consultazione: 16 marzo 2023.
- ²⁵ Italian Climate Observatory Ottavio Vittori, *Il sentiero dell'atmosfera - The handbook*, <https://cimone.isac.cnr.it/sites/cimone/files/2021-02/SentieroAtmosferaCNR2018.pdf>, ultima consultazione: 16 marzo 2023.



JAM IN MEMORIA DELL'OCCUPAZIONE DELLE REGGIANE
8 OTTOBRE 1950 11 OTTOBRE 2015

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

REGGIANE 3.0: PER UN'INTERROGAZIONE SUI LUOGHI DELLA MEMORIA

Reggiane 3.0: for a questioning on the places of memory

Irene Marchi

Doi: 10.30682/clionet2307c

Abstract

La chiusura delle Officine Meccaniche Reggiane ha privato Reggio Emilia di una presenza rassicurante, stimolando interessi diversi nei confronti di questo spazio: il progetto di rigenerazione urbana avviato dalle autorità cittadine; la speranza dei *writer* e degli *street artist* di realizzare un centro culturale accessibile a tutti; la riflessione della Compagnia Teatrale MaMiMò, incentrata sulle tante storie di vita prodotte dalla fabbrica. Il caso delle Reggiane costituisce una prospettiva interessante per una disamina sui luoghi della memoria.

The closure of Officine Meccaniche Reggiane deprived Reggio Emilia of a comforting presence, fostering different interests towards this space: the project of urban regeneration launched by the city authorities; the hope of writers and street artists to realize a cultural centre accessible from everyone; the reflection of Compagnia Teatrale MaMiMò, focused on the many life stories produced by the factory. The case of Reggiane represents an interesting perspective for a discussion about the places of memory.

Keywords: luoghi della memoria, patrimonio industriale, rigenerazione urbana, street art, teatro.
Places of memory, industrial heritage, urban regeneration, street art, theatre.

Irene Marchi ha conseguito la Laurea magistrale in Storia d'Europa presso l'Università degli Studi di Pavia nel dicembre del 2022, con una tesi dal titolo "Quando la terra tremò. La memoria dell'occupazione delle Officine Meccaniche Reggiane (1950-51)".

Irene Marchi obtained the master's degree in History of Europe at the University of Pavia in december 2022, with a thesis entitled "When the earth trembled. The memory of the Officine Meccaniche Reggiane's occupation (1950-51)".

In apertura: illustrazione di Collettivo FX per la Jam R60 – 11 ottobre 2015 (Ivana de Innocentis, *Una Jam per celebrare le Officine Reggiane e la sua storia*, in "Urban Lives", 27 ottobre 2015).

Nei capannoni delle Officine Meccaniche Reggiane, costituitesi all'inizio del XX secolo, decine di migliaia di dipendenti si avvicendarono nella produzione di carrozze, locomotive, aerei, materiale bellico, attrezzature portuali, ecc. Nel 2010, la chiusura della sede storica – adiacente alla stazione ferroviaria di Reggio Emilia – segnò una svolta importante per la città stessa: sebbene l'azienda non si fosse più avvicinata ai livelli occupazionali precedenti alla liquidazione coatta amministrativa del 1951, l'abbandono dello stabilimento venne profondamente avvertito dai cittadini, per i quali le Reggiane rappresentavano un «pezzo del vissuto di una comunità»¹. Dopo aver toccato il proprio apice raggiungendo la quota di 11.225 lavoratori nel 1941², dalla fine della Seconda guerra mondiale l'industria metalmeccanica dovette affrontare difficoltà di vario tipo, a partire dalla ricostruzione degli impianti distrutti dai bombardamenti del 7 e dell'8 gennaio 1944; nei decenni seguenti, l'avvio della produzione di grandi complessi industriali nonché il breve rilancio tentato dall'imprenditore reggiano Luciano Fantuzzi non furono sufficienti a invertire la parabola discendente delle Reggiane. Fu così che nel 2008 i rinnovati problemi finanziari costrinsero Fantuzzi a consegnare il controllo della propria *holding* alla multinazionale statunitense Terex e condussero all'abbandono dello stabilimento. Tenendo in considerazione il fatto che la vicenda della fabbrica ha coinciso con la storia politica, economica, sociale e culturale di Reggio Emilia nonché le forti emozioni che la sua chiusura ha causato nei cittadini, le Reggiane possono essere definite a buon diritto un luogo della memoria: esse rappresentano infatti a tutti gli effetti un'unità di significato, elevata dalla volontà degli uomini e dal lavoro del tempo al rango di elemento simbolico della comunità reggiana³. Numerose sono le storie che vi si trovano iscritte e che ne costituiscono il profilo memoriale; tra gli eventi che più hanno connotato questo luogo, ricoprono una posizione privilegiata l'eccidio del 28 luglio 1943 e l'occupazione svoltasi tra il 1950 e il 1951. Tuttavia, oltre alla varietà di eventi, figure, dati materiali e simbolici che un luogo della memoria offre, è necessario considerare sia i tempi e le culture che li hanno prodotti sia il presente dal quale li si osserva. È su quest'ultimo dato che desidero porre l'attenzione: lungi dall'essere una categoria unica e omogenea, il presente raggruppa più attori, i quali nutrono ambizioni e interessi in parte dissimili su un luogo della memoria, sulla sua valorizzazione e sugli aspetti essenziali della sua storia. Naturalmente, ciò non significa che i progetti di tali gruppi risultino sempre in netto contrasto gli uni con gli altri, bensì che vi siano approcci, sguardi e interazioni differenti con lo spazio del ricordo. Da questo punto di vista, il caso delle Reggiane risulta particolarmente interessante. Dopo la cessione alla Terex, il dislocamento della sede produttiva e amministrativa dell'azienda portò all'abbandono definitivo dei locali, i quali furono sottoposti a gravi condizioni di degrado e incuria. Negli anni immediatamente successivi, mentre le autorità cittadine erano alla ricerca delle risorse necessarie per attuare un progetto di riqualificazione dell'area dismessa, le voci di nuove maestranze riempirono quegli spazi vuoti: invasi dalle infiltrazioni e circondati dalle sterpaglie, alcuni capannoni vennero occupati da individui in cerca di riparo e da essi adibiti a veri e propri alloggi; altri locali, invece, diventarono gli atelier di *writer* e *street artist*, i quali realizzarono numerose opere sulle pareti dell'ex fabbrica⁴.

Sebbene alcune incursioni si fossero verificate anche negli anni precedenti, è a partire dal 2012 che un collettivo di artisti tradusse buona parte dello stabilimento in una vera e propria officina creativa. Affascinati dagli ampi spazi che avevano a disposizione, essi ne divennero assidui frequentatori, trasformando le Reggiane in un riferimento per l'arte urbana nazionale e internazionale. Nel contesto cittadino, la fabbrica costituì un luogo emblematico dove la *street art* si è consolidata e «da azione individuale di riscrittura di uno spazio si è progressivamente collettivizzata», fino a essere fruita da un certo gruppo come luogo della creatività artistica⁵. Più in generale, è necessario evidenziare che

nell'arte urbana lo spazio non deve essere ridotto a mero elemento scenografico: esso è il protagonista di un'interazione con l'artista stesso, dalla quale non si può prescindere se si desidera comprendere il senso di tali opere. Le pratiche di risemantizzazione dello spazio urbano sono innanzitutto pratiche di senso, attraverso le quali si esplicitano pensieri polemici sulla città e sulle forme di potere che la governano. Tali forme espressive possono essere considerate una vera e propria presa di posizione contro la gestione da parte delle autorità preposte e, allo stesso tempo, un invito agli spettatori a vivere lo spazio in modo attivo. Inoltre, uno dei temi soggiacenti alla *street art* che più merita di essere menzionato in questa sede è il tentativo di porre rimedio alla perdita di storia e memoria, sempre più minacciate dall'anonimato e dall'omogeneizzazione del tessuto urbano⁶.

La storia di questo decennio di vita dello stabilimento non sembra essere ancora oggi molto conosciuta al di fuori della ristretta cerchia di individui che visse tale esperienza: è proprio per sottolinearne il rilievo che Anna Fornaciari e Anastasia Fontanesi, redattrici del blog "Travel on Art", hanno realizzato nel 2022 – in collaborazione con il centro culturale Spazio Gerra – un podcast dal titolo *La città nella città*⁷. Nel corso degli episodi, le autrici hanno intervistato tre artisti che sono stati membri di questo cenacolo, i quali hanno raccontato cosa rappresentò per loro la cosiddetta «scuola Reggiane», distintasi come laboratorio di sperimentazione creativa anche oltre i confini italiani. È interessante notare che, durante questi incontri, alcuni artisti hanno rivendicato una profonda connessione con i dipendenti che occuparono la fabbrica tra il 1950 e il 1951: la scelta della direzione di chiudere lo stabilimento, sospendendo le attività produttive e interrompendo le retribuzioni dei lavoratori, provocò la risposta da parte della Camera del Lavoro Territoriale e delle maestranze, le quali per circa un anno continuarono la produzione nell'estremo tentativo di salvare le Reggiane attraverso la costruzione di un trattore denominato R60; la lotta si concluse con la liquidazione coatta amministrativa della società e la riapertura delle cosiddette Nuove Reggiane nel 1952⁸. In effetti, è possibile riscontrare alcune similitudini tra le parole dei testimoni dell'occupazione e quelle di *writer* e *street artist*, tra cui la sensazione di trovarsi a casa, l'orgoglio derivante dall'operare all'interno dello stabilimento così come la volontà di riprendersi un luogo del quale si è stati privati e sul quale si avanzano dei diritti. Su tutte, però, l'analogia più evidente è probabilmente l'esperienza di autogestione che vissero i due gruppi a distanza di decenni, analogia che venne evocata concretamente attraverso la *jam-session* organizzata l'11 ottobre 2015, in occasione del 65° anniversario dell'occupazione.

La scelta dei due simboli presenti nella locandina – il trattore e la bomboletta – inseriva le due esperienze come tappe della medesima vicenda, collegate tra loro dalla stessa volontà di realizzare un progetto alternativo rispetto ai piani delle autorità che controllavano le Reggiane: come gli operai proposero con la costruzione dell'R60 una produzione nuova e pacifica per l'azienda, così gli artisti avevano trasformato lo stabilimento industriale in uno degli scenari culturali più innovativi del panorama nazionale, approfittando della non immediata ristrutturazione dell'area da parte delle istituzioni e introducendosi clandestinamente. "Pittare" i muri dell'ex fabbrica costituì «una riappropriazione politica di quegli spazi», una sorta di azione di conquista che si sviluppò soprattutto nel corso del primo anno di frequentazione e che permise, in alcuni casi, di costruire rapporti sociali con gli individui che sfruttavano gli ampi locali sia come punti d'appoggio sia come alloggi dove risiedere in modo più stabile⁹. La proposta degli *street artist* e dei *writer* di creare – quantomeno in alcuni capannoni – un polo artistico e culturale, un punto di riferimento per l'arte pubblica libero e fruibile da tutti, si scontrò con le ambizioni delle autorità cittadine. A partire dal 2015, infatti, l'amministrazione comunale di Reggio Emilia ha avviato nel concreto un progetto di recupero

urbano volto a trasformare l'area delle Reggiane in un Parco dell'innovazione. Spicca in tal senso il capannone 19, protagonista della metamorfosi da antico reparto di sbavatura e fonderia della ghisa a Tecnopolo cittadino: inaugurato nel 2013, questo centro di ricerca applicata organizza attività e servizi specializzati a supporto dell'innovazione delle aziende locali, soprattutto delle piccole e medie imprese. In seguito, circa venti società di innovazione si sono riunite in una *partnership* privata per riconvertire gli attigui capannoni 17 e 18, aprendovi le proprie sedi di *start-up* d'impresa e l'intervento pubblico ha condotto alla riqualificazione delle zone adiacenti all'ex stabilimento. Tra gli altri progetti in corso, vi è anche il recupero del capannone 15C, che sarà destinato all'apertura di una nuova sede dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia¹⁰.

Al di là dei progetti di riconversione dell'area, un importante patrimonio da preservare è senz'altro l'immenso archivio storico della fabbrica: con l'abbandono degli edifici e lo spostamento delle attività in provincia, i documenti conservati negli scantinati della palazzina direzionale furono minacciati da un rapidissimo degrado a causa dell'umidità; nell'agosto del 2011, grazie all'atto di donazione al Comune di Reggio Emilia da parte di Luciano Fantuzzi, che giuridicamente risultava essere l'ultimo possessore, ebbe inizio il trasferimento delle serie archivistiche. I documenti furono depositati provvisoriamente in diversi luoghi, quali il Polo archivistico del Comune gestito dall'Istituto per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea (Istoreco), l'ex laboratorio di falegnameria dei magazzini comunali e l'Archivio di Stato di Morimondo. A questo proposito, a partire dal 2014, si cominciò a ventilare la possibilità di collocare i nuclei documentali in un'unica sede, identificata in un capannone delle ex Reggiane, scelto come lo spazio più idoneo per valorizzare la memoria della storica azienda e per stendere un filo rosso tra l'innovazione – rappresentata dalle *start-up* e dal Tecnopolo – e il ricordo. Nello specifico, la realizzazione dell'Archivio storico delle Officine Reggiane si configura come la costituzione di un polo archivistico dinamico e funzionale, dove potrebbero confluire anche i fondi di altre istituzioni – quali altre storiche aziende meccaniche reggiane, organizzazioni sindacali di lavoratori, associazioni di categoria – a testimonianza del peculiare modello di sviluppo economico, tecnologico e sociale del territorio¹¹. Parallelamente a tale progetto e al processo di restauro e catalogazione dei documenti avviato in questi anni, sono state organizzate azioni di valorizzazione, mostre temporanee e attività didattiche: il Comune di Reggio Emilia, proprietario dell'archivio, ha infatti scelto di eseguire le operazioni di recupero nella massima trasparenza e di informare costantemente i cittadini sullo stato di avanzamento dei lavori.

La volontà di condivisione dei risultati da parte delle istituzioni, l'interesse riscontrato soprattutto in occasione delle installazioni temporanee, ma anche le stesse modalità di riqualificazione dell'area evidenziano come la centralità delle Reggiane non sia riconducibile solo al mero marchio industriale, bensì riguardi, più in generale, la costituzione di una comunità politica e culturale. L'obiettivo delle autorità sembra essere una sorta di "doppia tutela" del luogo: da un lato, essa riguarda il passato della fabbrica, che deve essere preservato sia nelle sue forme visibili – l'architettura dei capannoni è stata mantenuta invariata – che invisibili – le serie archivistiche; dall'altra, lo stabilimento deve essere riscosso dal declino che ne ha segnato gli ultimi anni di vita e collocarsi nell'economia del futuro, in un contesto di innovazione, tecnologia e ricerca.

Tra le speranze degli artisti reggiani e i progetti delle istituzioni cittadine, si pongono le riflessioni della Compagnia Teatrale MaMiMò, nata a Reggio Emilia e coprodottrice degli spettacoli *Officine Reggiane. Il sogno di volare* (2020) e *Arte Operaia* (2022). Il progetto di *Officine Reggiane* parte dalle oltre 22.000 cartelle prodotte dall'Ufficio personale della fabbrica e conservate all'interno dell'Archivio storico: dopo la catalogazione, questa serie archivistica è stata resa consultabile al pubblico nel

novembre del 2018, riscontrando un consistente flusso di visitatori. Lungi dall'essere considerati annotazioni di carattere meramente amministrativo, per l'équipe teatrale tali documenti incarnavano tracce di storie particolari, a partire dalle quali è stato possibile ricostruire la quotidianità di uomini e donne la cui vita ha avuto come sfondo le Reggiane. Ciò che è importante sottolineare è che l'intento non è stata la realizzazione di una ricostruzione storiografica precisa e puntuale, bensì quello di amplificare i ricordi e le voci provenienti dalle cartelle, operazione nella quale è considerata lecita anche l'invenzione. La *pièce*, che traccia una parabola dell'azienda tramite la selezione di determinati episodi, attraversa allo stesso tempo il concetto di progresso e il suo significato odierno. I personaggi interpretano sé stessi nell'atto di immergersi nell'archivio delle Reggiane al fine di delineare lo spettacolo ed è in questi momenti di «continua epifania» che avviene in modo fluido il passaggio dalla cornice – l'archivio – alle scene recitate vere e proprie, nelle quali gli attori si trasformano nei lavoratori delle Reggiane: «è come se ci cadessero dentro», per citare l'espressione scelta dalla regista Angela Ruozzi. A un primo sguardo, le Reggiane rivivono nello spazio scenico, la cui somiglianza con un ambiente industriale è ottenuta grazie alla sobrietà dell'arredamento e alla proiezione di immagini e filmati; in realtà, però, la fabbrica si ritrova soprattutto nelle situazioni di evocazione, dove l'immaginario degli attori si proietta concretamente sul palco e dona al resoconto degli avvenimenti un valore poetico. Lo spazio libero consente infatti il passaggio dalla realtà alla suggestione, dal luogo materiale al livello onirico e memoriale¹².

In tal senso, il significato che le Reggiane assumono come luogo della memoria è soprattutto quello di una “fabbrica di storie”, le quali rivivono sia attraverso le voci degli attori sia tramite l'intervento in diretta dei testimoni, ovvero coloro che si sono recati all'archivio per consultare le cartelle dei loro familiari e riscoprirvi frammenti delle proprie biografie personali. Nessun personaggio dà infatti un giudizio sulle trasformazioni che attualmente interessano l'area, limitandosi ad accennarvi in una scena che si contraddistingue per il forte dinamismo, creato dalle voci degli attori che si sovrappongono continuamente. Ciò che lo stabilimento ha rappresentato – e rappresenta – per la comunità di Reggio Emilia percorre i decenni perché riguarda le persone: la progressiva scomparsa dei testimoni più celebri delle vicende della fabbrica e la possibilità sempre più remota di accedere alla memoria diretta degli eventi non viene considerata una lacuna incolmabile, bensì uno spazio dove la creatività può distendersi, giustificata da un «mi piace immaginare che sia andata così». Da quest'impostazione consegue che ciò che deve prevalere non è tanto il contenuto, ma la funzione stessa della memoria, la sua capacità di trasmettere uno scenario¹³. Dunque, al di là dell'ingente mole di dati, nozioni e testimonianze, ciò che l'équipe teatrale sembra sostenere è la creazione di una memoria culturale “attiva”, capace di immettere le informazioni all'interno di un quadro dotato di senso. La messa in scena dello spettacolo itinerante *Arte Operaia*, svoltosi all'interno delle Reggiane in occasione della mostra *Un tocco di classe. L'occupazione delle Officine Reggiane 1950-51*, segue la stessa linea, cioè si ispira agli eventi storici per poi rielaborarli in modo creativo: nella fattispecie, le cinque “stazioni”, che si animano al passaggio dei visitatori, sono incentrate sulle modalità in cui i lavoratori intesero la fabbrica come spazio culturale oltre che sociale. Forse risulterebbe eccessivo definire le Reggiane un terreno di scontro poiché, come dimostra la recente mostra *Un tocco di classe*, i diversi attori sono talvolta disposti a collaborare gli uni con gli altri. Ciò non elimina, tuttavia, la complessità di un luogo del quale tutti i gruppi desiderano tutelare la memoria, ma valorizzando aspetti differenti: la centralità economica e il valore del lavoro nel caso delle istituzioni cittadine; la via della cultura e la fruibilità collettiva per gli artisti reggiani; le storie di vita e l'attivazione della memoria “attiva” da parte della Compagnia Teatrale MaMiMò.

Note

- ¹ Massimo Storchi, *Una fabbrica, un territorio, una storia*, in Michele Bellelli (a cura di), *“Reggiane”. Cronache di una grande fabbrica italiana*, Reggio Emilia, Aliberti compagnia editoriale, 2016, p. 7.
- ² Comune di Reggio Emilia, *L'Archivio Storico delle Officine Reggiane. Progetto di salvaguardia e valorizzazione*, p. 23, https://issuu.com/villacougnat/docs/progetto_archivio_reggiane, ultima consultazione: 25 gennaio 2023.
- ³ Cfr. Pierre Nora, *Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux*, in Pierre Nora (a cura di), *Les lieux de mémoire*. 1. *La République*, Paris, Gallimard, 1997, pp. XXXIV-XLII.
- ⁴ Tali opere sono oggi visibili grazie alla galleria virtuale *Reggiane Urban Gallery*.
- ⁵ Marco Mondino, *Street art, spazi, media: pratiche di riscrittura urbana* [Tesi di dottorato], Palermo, Università degli Studi di Palermo, 2016, p. 41.
- ⁶ Silvia Viti, *Al di qua del quadro, la strada: Attraversamenti urbani e arti del quotidiano* [Tesi di dottorato], Limoges, Université de Limoges, 2015, pp. 15-20.
- ⁷ Il podcast è disponibile sulla piattaforma Spotify nella playlist “KM 0” di Alimentari Cult.
- ⁸ Per approfondire si veda Dario Melossi, Maria Grazia Ruggerini, Lino Versace *et al.*, *Restaurazione capitalistica e Piano del lavoro. Lotta di classe alle Reggiane 1949-51*, Roma, Editrice Sindacale Italiana, 1977.
- ⁹ Alimentari Cult., *La città nella città – Pittate*, in playlist “KM 0”.
- ¹⁰ Comune di Reggio Emilia, *Il progetto “Reggiane Parco Innovazione”*, <https://www.comune.re.it/argomenti/sviluppo-e-economico-e-innovazione/progetti-di-sviluppo-del-territorio/reggiane-parco-innovazione>, ultima consultazione: 25 gennaio 2023.
- ¹¹ Comune di Reggio Emilia, *Approvazione della convenzione con l'Istoreco di Reggio Emilia per il completamento di un progetto di salvaguardia, riordino e valorizzazione dell'Archivio storico delle ex Officine Reggiane* [determinazione dirigenziale R.U.D. 1059], 10 ottobre 2015, <https://openapps.comune.re.it/jattipubblicazioni/AttiPubblicazioni>, ultima consultazione: 25 gennaio 2023.
- ¹² Mariacostanza Fallacara, *“Officine Reggiane – Il sogno di volare”: una fabbrica, una città, uno spettacolo*, in “24Emilia”, 28 gennaio 2020, <https://www.24emilia.com/officine-reggiane-il-sogno-di-volare-una-fabbrica-una-citta-uno-spettacolo/>, ultima consultazione: 25 gennaio 2023.
- ¹³ Cfr. David Bidussa, *Testimonianza e storia. Verso la post-memoria*, in “La Rassegna Mensile di Israel”, maggio-agosto 2004, vol. 70, n. 2, pp. 1-15.



«BOLOGNA LA CIVICA». UN PROGETTO DIDATTICO DEL CENTRO ZANGHERI PER IL CENTENARIO DEL LICEO RIGHI DI BOLOGNA

«Bologna la civica». An educational project of Centro Zangheri for the centenary of Liceo Righi in Bologna

Tito Menzani

Doi: 10.30682/clionet2307an

Abstract

Il Liceo Augusto Righi di Bologna fu istituito nel 1923; di conseguenza, vanta un secolo di vita. In occasione dell'anno scolastico 2023-24 il Centro studi e ricerche Renato Zangheri ha stipulato un accordo per l'erogazione in via esclusiva di alcuni laboratori didattici su temi che riguardano la storia e l'educazione civica. Si tratta di una collaborazione importante, fra due istituzioni bolognesi attente alla cultura e alla formazione delle nuove generazioni. Questo saggio vuole raccontare il progetto in questione – denominato «Bologna la civica» –, con particolare attenzione alla valenza didattica delle attività proposte alle classi.

The Liceo Augusto Righi in Bologna was established in 1923 and therefore celebrates a century of life. For the 2023-24 school year, the Renato Zangheri Study and Research Centre has entered into an agreement for the exclusive provision of teaching workshops on history and civic education. This is an important collaboration between two Bolognese institutions focused on culture and the education of the new generations. This essay aims to recount the project in question – called «Bologna la civica» – with particular attention to the didactic value of the activities proposed to the classes.

Keywords: Centro Zangheri, Liceo Righi, Bologna, scuola, studenti.
Centro Zangheri, Righi high school, Bologna, school, students.

Tito Menzani insegna storia economica all'Università di Bologna ed è formatore libero professionista. La sua attività di ricerca si è particolarmente indirizzata verso lo studio delle imprese cooperative. Collabora a vario titolo con la Fondazione Ivano Barberini, la Fondazione don Lorenzo Guetti e il Comitato

In apertura: Liceo Augusto Righi di Bologna (Foto dell'Autore).

Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto. Dal 2022 è responsabile dell'attività didattica del Centro studi e ricerche Renato Zangheri.

Tito Menzani teaches economic history at the University of Bologna and is a freelance professional trainer. His research activity was particularly directed towards the study of co-operative enterprises. He collaborates in various capacities with the Ivano Barberini Foundation, the Don Lorenzo Guetti Foundation, and the Regional committee for honors to the victims of Marzabotto. Since 2022 he has been responsible for the didactic activity of the Center for studies e researches Renato Zangheri.

Il giovane cammina più veloce dell'anziano, ma l'anziano conosce la strada.

Proverbio africano

1. Premessa

Nel 2023, il Liceo Augusto Righi di Bologna compie cento anni. Nell'ambito delle celebrazioni, è maturata una interlocuzione tra il Centro studi e ricerche Renato Zangheri e il liceo stesso, per la co-progettazione di laboratori di storia e di educazione civica rivolti agli studenti. Si tratta di due materie che spesso vengono citate insieme, anche se nella filiera formativa italiana la prima ha avuto molta più importanza. La legge 92 del 20 agosto 2019 ha introdotto dall'anno scolastico 2020-2021 l'insegnamento dell'educazione civica nell'ampia fascia d'età compresa fra i 6 e i 19 anni. Viene divisa in tre sezioni: «Costituzione, diritto, legalità e solidarietà», «Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio» e «Cittadinanza digitale». L'insegnamento è affidato trasversalmente ai docenti, che devono svolgere annualmente 33 ore complessive di questa disciplina. Fin da subito, in quasi tutte le scuole, si è osservata la prassi di affidare una parte di questo monte ore ai cosiddetti «esperti esterni». Trascurata e messa ai margini della filiera scolastica per anni, l'educazione civica è una materia fortemente legata alla storia e fondamentale per la qualità dei cittadini e delle cittadine di domani.

Questo articolo si compone di tre parti principali. Innanzi tutto, si intende fornire una breve sintesi dei cento anni di storia del Liceo Righi, per dare al lettore un'idea di questa tradizione scolastica e dell'importanza che tale istituto riveste nel panorama felsineo. In secondo luogo, si vuole spiegare che cos'è il Centro studi e ricerche Renato Zangheri, nato nel 2022, e giocoforza troppo giovane per essere ben conosciuto a livello cittadino. Infine, si entrerà nel merito della questione, illustrando l'attività didattica preannunciata, nell'ambito del progetto denominato «Bologna la civica».

2. Breve storia del Liceo Righi di Bologna

Il Liceo Augusto Righi di Bologna fu istituito nel 1923, quando la cosiddetta “riforma Gentile” introdusse un nuovo istituto scolastico, ovvero il liceo scientifico¹. Trentasette province italiane, fra le quali quella felsinea, si attivarono per tradurre immediatamente in pratica tale indirizzo. La prima sede del Righi fu in piazza San Domenico n. 14 – all'epoca denominata piazza Galileo Galilei –, in

pieno centro cittadino. L'edificio era di proprietà del Comune di Bologna ed ospitava anche l'istituto tecnico Pier Crescenzi. Le aule riservate al Righi erano su tre piani e fino a quel momento erano state utilizzate dalla Scuola tecnica Aldrovandi. Oltre agli spazi riservati alle classi, vi erano un'aula di disegno, un'aula ad anfiteatro e i cosiddetti "gabinetti" di fisica e di scienze. Il Righi assorbì gli studenti della soppressa sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico e del soppresso liceo moderno. Furono istituite due sezioni: una solo maschile e con l'insegnamento della lingua tedesca e una mista con l'insegnamento della lingua francese. Nel corso degli anni Venti e Trenta il numero degli studenti crebbe sensibilmente: 302 ragazzi nel 1934-35 e addirittura 503 nel 1939-40. Tanto che nel 1934 fu istituita una terza sezione, la "C", e nel 1936 addirittura una quarta, la "D". Da un lato, Bologna si ingrandiva; dall'altro la modernizzazione del paese e lo sviluppo economico inducevano sempre più famiglie a investire nell'istruzione superiore dei figli. Di conseguenza, i locali di piazza San Domenico cominciarono ad apparire angusti e la coabitazione con il Pier Crescenzi sempre meno adeguata.

Si fece così strada l'idea che il Righi dovesse dotarsi di una nuova sede. Questa fu effettivamente progettata e completata nel 1940, ad opera dell'architetto Melchiorre Bega e con parti decorative dello scultore bolognese Bruno Boari. L'imponente edificio in stile razionalista era collocato all'angolo tra il viale di circonvallazione Carlo Pepoli e via Ugo Foscolo, in una posizione strategica, a cavallo tra il centro storico e la periferia. Sempre nel 1940 fu approvata la cosiddetta "riforma Bottai", dal nome di Giuseppe Bottai, ministro dell'educazione nazionale, che dava maggiore importanza alle discipline scientifiche, ponendole sullo stesso piano di quelle umanistiche, preponderanti nell'istruzione superiore dell'epoca. Ma il 1940 è anche da ricordare per l'ingresso dell'Italia nella Seconda guerra mondiale. Il conflitto avrebbe segnato pesantemente il nostro paese e di conseguenza anche la vita scolastica ne avrebbe risentito. Nell'autunno del 1944 il Righi si era profondamente trasformato, con l'attività che procedeva a singhiozzo e con gravi limitazioni. Diversi studenti e alcuni professori erano sfollati e avevano ottenuto una dispensa, mentre una parte sempre più ampia della scuola era stata riconvertita a necessità militari. Basti pensare che nell'ampio cortile erano stati stoccati carburanti, munizioni e altri materiali bellici, mentre nelle palestre e in alcune aule alloggiavano circa cinquecento militari tedeschi.

La situazione cambiò ulteriormente nel gennaio 1945, quando il Righi divenne un ospedale. In particolare, le palestre e il primo piano vennero date in gestione al nosocomio di Castel San Pietro, mentre il secondo piano a quello di Vergato. Furono ospitati fino a duecento feriti. Sul tetto fu issata una bandiera con l'emblema della Croce Rossa, a scongiurare attacchi aerei. Dopo circa quattro mesi la guerra terminò, di fatto quasi in coincidenza con la chiusura dell'anno scolastico 1944-45, il più travagliato in assoluto nella storia del Righi. Nell'agosto del 1947, l'ospedale di Castel San Pietro riconsegnò interamente i locali dei quali aveva fruito per oltre trenta mesi. Ciò significa che i primi due anni scolastici del secondo dopoguerra avevano visto una inedita coabitazione forzata tra studenti e degenti. Nei successivi anni del boom economico, il liceo scientifico fu un indirizzo sempre più scelto dai quattordicenni, figli e figlie di una Bologna un po' più benestante, che auspicava che le nuove generazioni andassero a implementare i gruppi di testa del tessuto manifatturiero e del terziario felsineo. L'economia locale aveva fame di figure professionali qualificate, molto spesso in possesso della laurea. E così le aule del Righi si riempirono di coloro che sarebbero stati futuri ingegneri del settore packaging, i futuri medici del Sant'Orsola e del Maggiore, i futuri direttori di banca delle filiali felsinee, le future insegnanti delle scuole cittadine, i futuri ricercatori degli atenei italiani, per non fare che alcuni esempi fra i tanti possibili. Quindi, negli anni del miracolo economico si intrecciarono due diverse esigenze, una quantitativa – ovvero accogliere un crescente numero di liceali – e una qualitativa, le-

gata all'aggiornamento dei programmi didattici che avrebbero formato le nuove generazioni. Il Liceo Righi era stato progettato quasi vent'anni prima del boom demografico e produttivo, per cui era stato pensato per ospitare circa 500 alunni. Ma le iscrizioni si erano presto attestate attorno alle 1.000 unità, in prevalenza maschili, con le ragazze a rappresentare meno di un terzo della popolazione studentesca. Occorrevano, dunque, ulteriori spazi. Innanzi tutto, fu deciso di ampliare la sede principale del Righi, con un progetto approvato nel 1962, relativo alla costruzione di un terzo piano. Ma si trattava di un provvedimento non immediato e non sufficiente. Si decise di anche aprire delle succursali, essenzialmente in edifici del centro storico che potevano fungere a tale scopo. Principalmente si trattava di istituti scolastici dismessi perché troppo piccoli o angusti, come le Scuole tecniche di via Schiavonia, le cui aule ospitarono una sezione del Righi. Analoghi decentramenti si ebbero in via Marconi, in via della Rondine e in via Santo Stefano. Da questi nuclei sarebbero nati altri due licei scientifici. Il primo era l'Enrico Fermi, che si sarebbe dotato di una propria sede, inaugurata nel 1962 in via Mazzini. Il secondo era il Niccolò Copernico, nato nel 1970. Altre succursali del Righi furono istituite in provincia: a Imola, a San Giovanni in Persiceto, a Porretta Terme, a Casalecchio di Reno. Anche in questi casi, tali succursali sarebbero poi diventate dei licei del tutto autonomi. Quindi si può dire che il Liceo Righi, dall'alto della sua primogenitura, gemmò gran parte degli altri "scientifici" di Bologna e provincia.

Infine, si ebbe un'altra importante novità, che avrebbe contraddistinto il Righi per circa mezzo secolo. Si stabilì, infatti, di istituire delle lezioni pomeridiane, sempre per via del fatto che il numero degli studenti era molto aumentato, per cui il numero delle aule era insufficiente ad accogliere tutti. Si decise che ogni sezione, in un prestabilito giorno della settimana, facesse lezione di pomeriggio anziché di mattina. Il "pomeriggio del Righi" divenne un elemento distintivo del liceo, dato che nessun'altra scuola bolognese aveva un'organizzazione di questo genere, ed era piuttosto singolare anche a livello nazionale. Come si è spiegato, il Righi era una delle principali istituzioni scolastiche bolognesi. Nonostante questo, nel cruciale periodo compreso fra il 1968 e il 1977, non fu al centro delle agitazioni studentesche che contraddistinsero quella fase storica, vivendole un po' più marginalmente e quasi di riflesso. I motivi di tutto ciò sono essenzialmente due. Innanzi tutto, la contestazione studentesca ebbe come epicentro più le università che le scuole superiori. In secondo luogo, rispetto ad altri istituti scolastici, il Righi aveva iscritti con un'estrazione sociale meno popolare e quindi, con le dovute eccezioni, meno incline a condividere le ragioni della protesta. Gran parte degli studenti proveniva da famiglie del ceto medio, anche se, naturalmente, c'erano eccezioni opposte, ovvero ragazzi della Bologna altolocata e ragazzi delle case popolari.

Forse, la principale eredità materiale di quella stagione di agitazioni fu l'istituzione degli organi collegiali, avvenuta nel 1974, ovvero delle rappresentanze di studenti e genitori, con la conseguente prassi delle assemblee d'istituto e di classe. Anche al Righi, ogni anno, il corpo studentesco avrebbe votato fra un elenco di liste e di candidati. E sarebbero stati così eletti i rappresentanti d'istituto e di classe degli alunni. Analogamente, una votazione di questo genere avrebbe interessato i genitori. Al di là delle questioni relative ai movimenti studenteschi, che comunque connotarono fortemente questa fase storica del Liceo Righi, il periodo a cavallo tra gli anni Settanta ed Ottanta fu segnato da alcune altre importanti novità. La prima riguarda senza dubbio la graduale introduzione dell'informatica all'interno della scuola, come disciplina sempre più utile nel bagaglio di conoscenze degli studenti. Una seconda importante novità, anch'essa relativa alle materie d'insegnamento, fu la progressiva centralità dell'inglese fra le lingue straniere. Sempre sul piano didattico, all'interno del Righi nacque un progetto specifico che avrebbe avuto una certa notorietà a livello nazionale. Si trattava della cosiddetta "didattica breve", intesa come un insieme di metodologie – o anche di semplici procedure, tecniche,

artifici dettati dall'esperienza – atte a velocizzare l'insegnamento, nel rispetto del rigore scientifico. Nel corso degli anni Novanta e ancor più negli anni Duemila, le trasformazioni socio-economiche di Bologna contribuirono a modificare sensibilmente la vecchia percezione del liceo. Se in passato era vista come la scuola della borghesia e dei benestanti, iniziò a essere considerata soprattutto quella di coloro che erano bravi e che avevano voglia di studiare. Il Righi si presentava come un liceo all'avanguardia, innovativo e capace di dare strumenti e opportunità agli studenti. Una reputazione di questo tipo era stata costruita con l'apporto di tanti, non ultimo quello della preside Miriam Ridolfi, che con grandi energie e senso di responsabilità si era sempre impegnata per qualificare l'istituto che dirigeva. Il senso di appartenenza identitario a questo liceo era sensibilmente forte e così, nel 1996, un gruppo di ex studenti decise di fondare l'Associazione ex alunni del Righi, ancora oggi esistente e particolarmente attiva sul versante culturale e ricreativo.

I primi due decenni del XXI secolo furono densi di novità per la scuola italiana, a seguito di alcune riforme varate dal Parlamento. Il nuovo Righi avrebbe progressivamente avuto le fattezze di una scuola con tre indirizzi, due a carattere scientifico – tradizionale e scienze applicate – e uno a carattere linguistico. Parallelamente, si ebbe il completamento della modernizzazione delle attrezzature, con l'installazione di una lavagna interattiva multimediale (lim) in ogni aula. Inoltre, il riordino fu accompagnato dall'istituzione di una nuova succursale cittadina, in un plesso lungo viale Giovanni Vicini. Dopo poco più di dieci anni, tale edificio fu assegnato all'Istituto professionale statale artigianato e servizi (Ipsas) Aldrovandi Rubbiani; la sede secondaria del Righi traslocò nell'edificio all'angolo tra via Tolmino e via Podgora, che in passato aveva ospitato le Scuole elementari Alberto Dallolio e, poi, il Liceo artistico Francesco Arcangeli.

Nel 2015 fu estesa a tutte le scuole superiori – ovvero anche ai licei – la cosiddetta “alternanza scuola-lavoro”. Di conseguenza, anche il Righi si dovette attrezzare per offrire a tutti i propri studenti opportunità in tal senso. Naturalmente non fu semplice individuare un congruo numero di imprese, di enti e di organizzazioni disposte ad accogliere e a seguire tanti ragazzi. Anche per questo motivo, nel 2019 l'alternanza scuola lavoro fu sostituita dai “percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (Pcto)” che, soprattutto per i licei, avevano un approccio decisamente più morbido e meno invasivo rispetto al programma didattico tradizionale. La storia recente del Righi è stata segnata dall'epidemia pandemica di Covid-19, che per tre anni scolastici ha completamente sconvolto le abitudini e l'organizzazione didattica. Il ritorno alla normalità ha coinciso con l'avvio delle celebrazioni per il centenario. In un secolo di storia, il Righi ha fornito un'istruzione qualificata a un pezzo della futura classe dirigente, contribuendo all'educazione di circa ventimila ragazzi e ragazze. In prospettiva – fra tradizione e innovazione – dovrà continuare a dare un apporto cruciale alla città metropolitana e ai suoi giovani.

3. Il Centro di studi e di ricerche Renato Zangheri

Il Centro di studi e di ricerche Renato Zangheri nasce per ricordare la figura del grande intellettuale e politico emiliano-romagnolo², sviluppando un'attività culturale che punta a tenere saldamente unite la memoria storica e l'innovazione, intesa quest'ultima come fattore di emancipazione, libera espressione e manifestazione della persona, e di superamento delle diseguaglianze. Sindaco di Bologna in una fase storica cruciale, poi parlamentare e capogruppo alla Camera dei deputati, professore ordinario di Storia economica all'Università di Bologna, più tardi cofondatore e rettore dell'Università della Repubblica di San Marino, studioso della società contadina, ma anche del pensiero dei grandi

economisti del Novecento, Zangheri coltivò fino alla conclusione della sua vita quello che fu probabilmente il suo interesse culturale preminente: la storia del socialismo italiano e, in particolare, l'appassionante figura di Andrea Costa. A partire da questa straordinaria poliedricità, il programma scientifico e culturale del Centro Zangheri verte su quattro versanti principali. Il primo è la valorizzazione del patrimonio culturale generosamente donato dalla famiglia e costituito, principalmente, dalla biblioteca personale e dall'archivio fotografico. Il secondo consiste nella promozione, anche attraverso borse di studio post-dottorato, dell'attività di ricerca sulla biografia politica e culturale di Zangheri e sulle principali questioni che furono al centro del suo interesse scientifico e accademico. Il terzo riguarda la realizzazione di laboratori didattici nelle scuole e di iniziative di public history intorno ad alcuni grandi temi civili presenti nella riflessione di Zangheri, come la partecipazione democratica, lo sviluppo del welfare e dei servizi sociali, i diritti del lavoro, la pace e la cooperazione internazionale, la storia e la memoria del Novecento. Infine, ma non meno importante, c'è la volontà di condurre una analisi politica e sociale rivolta ai problemi del presente, che si tradurrà in conferenze e cicli di incontri che animeranno, a cadenza regolare, la vita del Centro; attività che aspira ad essere un punto di riferimento centrale per il rafforzamento della vita repubblicana. Come si sarà facilmente intuito, il progetto che meglio illustreremo nel prossimo paragrafo rientra pienamente all'interno del terzo punto poc'anzi menzionato. E, nella fattispecie, è il primo tassello di un'attività didattica che in prospettiva futura si preannuncia vivace e ricca.

4. Il progetto didattico per i cento anni del Righi

Come anticipato, la legge 92 del 20 agosto 2019 ha introdotto dall'anno scolastico 2020-2021 l'insegnamento dell'educazione civica nel primo e secondo ciclo d'istruzione³. L'insegnamento è affidato ai docenti, ma in molte scuole si è osservata la prassi di affidare una parte di questo monte ore a "esperti esterni", anche perché negli ultimi tempi è fortemente cresciuto il numero di realtà – fondazioni, associazioni, istituti culturali, enti di vario genere – che ha elaborato un proprio piano di offerta formativa (pof) e ha proposto laboratori didattici per studenti. Si tratta quasi sempre di attività che vengono svolte senza oneri economici per le classi, per non pesare sui bilanci degli istituti scolastici o su quelli delle famiglie. Peraltro, poiché l'offerta formativa è ampia, sono le scuole stesse a preferire quei laboratori didattici dei quali fruire gratuitamente. L'educazione civica è fortemente intrecciata con la storia. Ed è una materia fondamentale per la qualità del tessuto sociale di domani. Una serie di pregiudizi, di falsi miti, di convinzioni errate ma paradossalmente radicate nell'opinione pubblica derivano proprio dalle gravi lacune in educazione civica. «È un abuso che quello faccia il Presidente del consiglio senza essere stato eletto», «Dicono tanto di essere democratici e poi appena ci si dichiara favorevoli al fascismo e si ricorda tutto ciò che Mussolini ha fatto di buono ti zittiscono», «Non è giusto che il figlio di immigrati abbia gli stessi identici diritti di chi è nato in Italia da genitori italiani»: sono tre frasi che molti hanno sentito pronunciare, probabilmente anche in più di una occasione, e che rimandano a quanto detto sopra, ovvero che c'è un grande bisogno di educazione civica.

Il Centro studi e ricerche Renato Zangheri, in linea con i suoi scopi statutari, vuole dare un apporto in questa direzione, utilizzando un budget dedicato alla didattica, peraltro implementato da una contribuzione in tal senso della Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna. In prospettiva futura, l'idea è di elaborare un proprio piano di offerta formativa (pof) e di svolgere delle attività in più scuole, magari in partnership con altre realtà territoriali animate da intenti e valori simili. A puro titolo di esempio

si possono citare l'Istituto storico Parri e il Comitato regionale per le onoranze ai caduti di Marzabotto. Per l'anno scolastico 2023-2024, si è scelto di collaborare con il Liceo Righi, nell'ambito del progetto poi denominato «Bologna la civica». A tal proposito, prima di passare a una effettiva operatività si è ritenuta necessaria una ricognizione preliminare, volta a capire il tipo di bisogni formativi che ci sono sul territorio bolognese, con particolare attenzione alle scuole superiori. Contestualmente, si sono appurate le offerte didattiche già in essere, così da non proporre dei meri duplicati. In terzo luogo, si è interagito con alcuni docenti del Righi, per ragionare sul tipo di laboratori da proporre e a quali classi. Infatti, non si è voluto offrire alla scuola un pacchetto chiuso e rigido; viceversa, si è preferito coinvolgere il liceo nella definizione dell'offerta formativa. Dopo queste interlocuzioni preliminari, si è deciso di comune accordo di proporre l'attività didattica alle quattordici classi quinte. Ogni laboratorio è interattivo, dura due ore e si svolge in aula. In particolare, si chiede a ogni classe una scelta fra due differenti laboratori, rispettivamente denominati «Difendersi dalle fake news» e «Cooperare vs Competere». Veniamo rapidamente a illustrarli, iniziando dal primo. Il diritto alla corretta informazione è tornato di grande attualità a seguito della crescente diffusione di notizie fasulle, soprattutto attraverso il web. Molti studi scientifici ci dicono che proprio i giovani sono i più esposti. Si tratta di un laboratorio didattico interattivo, nel quale i ragazzi e le ragazze sono prima edotti su cosa sono le fake news e sul perché rappresentano un rischio per la democrazia, e poi chiamati a discernere notizie vere e false in un lavoro di gruppo. L'obiettivo di fondo è spiegare la pericolosità delle fake news; allo stesso tempo, si vogliono fornire alcuni strumenti per imparare a riconoscere le notizie prive di fondamento, sulla base dell'attendibilità della fonte e di altri elementi caratterizzanti.

Il secondo laboratorio didattico, invece, è incentrato sui concetti di «cooperare e competere»: sono due attività che quotidianamente ci coinvolgono e ci inducono a relazionarci con gli altri. Entrambe le azioni implicano aspetti etici e utilitaristi, che verranno brevemente introdotti con richiami ai dibattiti filosofici. Talvolta preferiamo cooperare, altre volte è necessario competere: ma, salvo casi particolari, è sempre una scelta che dipende da noi. In questo laboratorio, gli studenti sono chiamati a dividersi in squadre e a sperimentare le due opzioni in contesti differenti. Al termine, avranno maggiore consapevolezza dei benefici e dei limiti della cooperazione e della competizione.

Occorre una breve chiosa a tutto ciò, anche per spiegare il titolo del progetto, ovvero «Bologna la civica». I laboratori sono accompagnati da un breve inquadramento storico, incentrato sulle trasformazioni di Bologna, con particolare riferimento agli anni Sessanta, Settanta e Ottanta, ovvero quelli che videro un maggiore protagonismo di Renato Zangheri. In questa maniera, si è certi di tenere meglio insieme passato e presente, educazione civica e storia, teoria e pratica, nella speranza di incidere concretamente nella formazione delle nuove generazioni.

Note

¹ Il presente paragrafo attinge alle seguenti fonti: *Annali del liceo scientifico statale Augusto Righi. Liceo Righi 60°. Il tempo del Righi*, Bologna, Tipografia Luigi Parma, 1983; Anna Cocci Grifoni, *Tra storia e progetto*, Bologna, Il Nove, 1994; Alessandra Ferretti Dragoni, *Il Censore e l'Architetto*, Bologna, Il Nove, 1994; *Liceo scientifico Augusto Righi: 80° anniversario 1923-2003. Creatività e cultura scientifica*, Bologna, Pendragon, 2005; Luca Ciancabilla (a cura di), *Liceo scientifico Augusto Righi. Novant'anni di storia*, Bologna, Minerva, 2013.

² <https://www.centrostudizangheri.it/renato-zangheri/>, ultimo accesso: 1 settembre 2023.

³ Guglielmo Malizia, Carlo Nanni, *Il ritorno dell'educazione civica in Italia tra passato e futuro: un primo bilancio*, in «Orientamenti pedagogici: rivista bimestrale per gli educatori», vol. 68, 2021, n. 1, pp. 83-102.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

PUBLIC BRICKSTORY: LABORATORI PARTECIPATIVI E MEMORIA PUBBLICA

Public brickstory: participatory workshops and public memory

**Stefano Bartolini, Luca Cappellini,
Francesco Cutolo**

Doi: 10.30682/clionet2307ae

Abstract

Sulla scorta della diffusione dei lego a tema storico e del loro uso per la public history, il progetto *Italian Brickhistory* ha dato vita a un'attività sui *social* e a laboratori partecipativi per studenti e adulti. L'articolo ripercorre quest'ultima pratica, dalla concettualizzazione alla realizzazione dei *kit* fino agli elementi scaturiti nel corso delle attività proposte e alla possibilità di costruire un dialogo bidirezionale tra fruitori e storici a partire dalla memoria pubblica che emerge durante le pratiche sperimentate.

On the basis of the diffusion of historical-themed legos and their use for public history, the Italian Brickhistory project has given rise to an activity on social networks and participatory workshops for students and adults. The article retraces the latter practice, from the conceptualization to the creation of the kits up to the elements resulting from the proposed activities and the possibility of building a two-way dialogue between users and historians starting from the public memory that emerges during the tested practices.

Keywords: lego, public history, memoria pubblica, partecipazione pubblica.

Lego, public history, public memory, participation.

Stefano Bartolini è direttore della Fondazione Valore Lavoro e della rivista dell'Istituto storico della Resistenza di Pistoia "Farestoria. Società e storia pubblica". Coordina il gruppo dell'AIPH sulla Labour Public History. **Luca Cappellini** è laureato in Scienze storiche, studioso dell'età contemporanea e appassionato di cinema e videogames. Collabora con l'Istituto storico della Resistenza di Pistoia, dove lavora come bibliotecario e come ricercatore. Collabora con la rivista "Farestoria". **Francesco Cutolo** è dottore di ricerca in "Culture e società dell'Europa contemporanea" presso la Scuola Normale Superiore di Pisa, docente a contratto all'Università di Pisa e cultore della materia all'Università di Firenze. È membro del direttivo dell'Istituto storico della Resistenza di Pistoia e della redazione della rivista "Farestoria". Partecipa al gruppo dell'AIPH Storia e gioco.

Stefano Bartolini is director of the Fondazione Valore Lavoro and of the magazine of the Historical Institute of the Resistance in Pistoia "Farestoria. Società e storia pubblica". He coordinates the AIPH group on Labour Public History. **Luca Cappellini** has a degree in History, is a scholar of the contemporary age and is passionate about cin-

In apertura: 25 aprile 1945, i partigiani liberano le città. Ricostruzione di Italian Brickhistory.

ema and videogames. He collaborates with the Historical Institute of the Resistance in Pistoia, where he works as a librarian and researcher. He collaborates with the magazine "Farestoria". **Francesco Cutolo** holds a PhD in "Cultures and Societies of Contemporary Europe" from the Scuola Normale Superiore in Pisa, is an adjunct lecturer at the University of Pisa and an expert in the subject at the University of Florence. He is a member of the board of the Historical Institute of the Resistance in Pistoia and of the editorial board of the journal "Farestoria". He participates in the AIPH group History and Play.

Negli ultimi anni si è sviluppato a livello internazionale il fenomeno dei lego a tema storico, un ambito in rapida espansione per quel che riguarda l'offerta commerciale, il numero dei fruitori e i progetti, più o meno strutturati e longevi, di utilizzare in maniera consapevole questo strumento per la public history. Aspetti che abbiamo già trattato nell'articolo *Costruire la storia mattoncino su mattoncino*¹. Il panorama italiano ha visto la nascita spontanea su Flickr e Instagram di una *community* di *lego historical builder*, parte organica della più vasta comunità globale. Appassionati di storia, che trovano nei lego una forma di espressione e di interazione sociale. Tuttavia, il mondo degli storici non aveva ancora colto l'esistenza del fenomeno. Per questo abbiamo dato vita, nel 2021, al progetto *Italian Brickhistory*, con un sito web dedicato e due profili Facebook e Instagram, cercando di percorrere tre strade: la divulgazione di contenuti storici nella *community social* già esistente, verso la quale abbiamo praticato un'osservazione partecipante; la creazione di installazioni presso musei ed esposizioni temporanee (il casale mezzadrile esposto al Museo casa di Zela; la doppia installazione sul Biennio rosso – occupazione delle fabbriche e scioperi rurali – per la mostra *La città del lavoro*) e di diorami su richiesta di enti e riviste storiche (*2 giugno* per M9 di Mestre, *Fare storia con i mattoncini* per "HistoryLabMagazine"²); la realizzazione di una serie di laboratori didattici di tipo partecipativo, per conto di enti culturali e istituti scolastici.

Esamineremo qui di seguito i laboratori, dei quali siamo in grado di poter trarre dei primi bilanci provvisori dopo poco più di un anno di attività (il primo laboratorio risale alla fine dell'inverno 2022).

1. Temi e strumenti di lavoro

L'utilizzo dei lego nella didattica ludica della storia è una frontiera poco esplorata, nonostante i *public historian* abbiano da tempo rivolto la propria attenzione al gioco storico. Ciò va forse imputato alla novità del binomio lego-storia, ma va anche considerata la ritrosia ad accostare gli approcci ludici all'insegnamento della storia, per l'idea – ormai superata – che l'età per giocare coincida esclusivamente con l'infanzia³. Eppure, i mattoncini sono da tempo impiegati per insegnare le materie tecnico-scientifiche nelle scuole, così come nella formazione degli adulti, tanto di tipo sindacale (sono stati utilizzati nelle due edizioni del Festival della formazione Cgil) quanto manageriale⁴. I lego si prestano a favorire processi di apprendimento basati sul *learning by doing*, in cui il discente "pensa con le mani", riflettendo e acquisendo consapevolezza delle sue azioni. Esperienze condotte nell'insegnamento di materie umanistiche hanno messo in evidenza che la possibilità di manipolare l'oggetto ha effetti positivi sui processi di apprendimento, agevolando il passaggio dal pensiero concreto a quello astratto. Tra le pionieristiche esperienze laboratoriali di didattica della storia basata sui lego possiamo annoverare i progetti di Samuel Kawahara, per le scuole superiori⁵, e di Pat Cullum sul concetto di *gender* nella storia nel quadro di un corso di *Storia delle idee* per l'*Higher Education*⁶. Nonostante i diversi destinatari, le due attività condividevano una natura collaborativa-competitiva, suddividendosi su più sessioni.

Sulla scorta di queste esperienze abbiamo provato a costruire le nostre prime tre proposte laboratoriali: la guerra partigiana (con una variante dedicata alla fucilazione di quattro giovani da parte dell’Rsi nella fortezza medicea di Pistoia nel marzo 1944); lo squadristo fascista; le fabbriche tessili dei primi del Novecento.

Per prima cosa c’è stata la costruzione dei *kit* didattici⁷. Otto scatole, ognuna composta dagli stessi pezzi, al cui interno si trovano dei *brick* grigi, marrone chiaro e marrone scuro, alcune tegole per i tetti, erba e elementi per le piante o gli alberi, parti per rappresentare l’acqua, una scala, alcune porte, un asse con due ruote, alcuni animali (una mucca, un maiale, galline), una cassa con del cibo (ortaggi, frutta, carne, pesce). Infine tre *minifigure* (uomini e donne, più un paio di gambe corte da bambino/a) che rappresentano personaggi civili, completi di attrezzi da lavoro (pale, forconi, accette). Vengono anche fornite due basi su cui costruire i propri scenari: una grigia, destinata a diorami urbani, e una verde, per rappresentazioni in contesti rurali.

I laboratori hanno coinvolto gli adulti ma soprattutto i bambini e gli adolescenti, che vi hanno per lo più preso parte nella veste di studenti, dalle scuole primarie fino alle superiori, e non sono mancati anche momenti intergenerazionali. I partecipanti vengono suddivisi in gruppi, dai tre ai cinque partecipanti, non omogenei dal punto di vista di genere.

Ogni gruppo riceve uno dei *kit*. Inizialmente viene chiesto di scegliere su quale base lavorare, ma si è notata una spontanea tendenza a utilizzare entrambe le basi per dar luogo alla costruzione di scenari “comunicanti”, talvolta semplicemente per riportare la stessa vicenda in ambienti contigui dal punto di vista spaziale (ad es. un sequestro di bestiame da parte di soldati tedeschi, che dalla campagna si spostano verso la città). Altre volte con un significato narrativo volto a presentare una situazione di evoluzione temporale dello stesso diorama, “il prima e il dopo la guerra”.

Anche se i *kit* sono stati implementati nel corso dell’anno, l’insieme dei pezzi a disposizione non è molto cambiato, dimostrandosi versatile e adeguato, per tutte le fasce di età, alla realizzazione di ricostruzioni esaustive nell’ora di tempo a disposizione. I materiali forniti ai partecipanti nelle tre tipologie di laboratori rimangono gli stessi, con alcuni aggiustamenti specifici per l’ambientazione storica. Per il laboratorio sulla guerra partigiana vengono aggiunti tre soldati tedeschi e uno italiano, con relative armi. In merito ai soldati italiani, dato il loro carattere non lineare nelle vicende storiche tra il 1943 e il 1945, viene prestata premura a inquadrare e chiarire la loro valenza plurale, potendo essere utilizzati tanto come collaborazionisti e “guide fasciste”, quanto come soldati sbandati rifugiati presso la popolazione o da parenti, oppure come aderenti alla Resistenza. Per realizzare i partigiani sono a disposizione dei foulard rossi, con i quali possono essere abbigliati i civili che diventano così combattenti, muniti del mitra *Sten*. Per lo squadristo fascista vengono consegnate due camicie nere, con l’elmetto *Adrian*, manganelli, coltelli e pistole. I partecipanti al laboratorio sulle fabbriche tessili ricevono invece un telaio già montato per facilitarne l’attività, data la complessità tecnica di ricreare questo genere di macchine⁸.

2. Metodi

La metodologia dei laboratori riprende le tecniche collaborative-competitive sperimentate da Cullum e Kawahara. Anche se non sono mancate esperienze precedute da incontri preparatori, la maggior parte delle attività è stata di tipo “espresso”, articolate su tre fasi con una durata complessiva di circa 120 minuti. Nella prima, il “mediatore” (il docente o il *public historian*) introduce l’argomento e l’utiliz-

zo dei lego. Nella seconda, della durata minima di 60 minuti, i gruppi ricevono i *kit* e, in alcuni casi, letture o fotografie a tema (alcuni laboratori sono stati svolti in contesti ambientali evocativi, come nella fabbrica musealizzata), elementi utili per ricostruire un contesto storico, contenente anche più scene in simultanea. Durante la fase creativa di costruzione, il mediatore limita il proprio intervento alla funzione di “facilitatore”: gira tra le postazioni, dà spunti e suggerimenti tecnici e scenici, sovrintende alle contrattazioni tra i gruppi per lo scambio di pezzi. Esaurito il tempo a disposizione le realizzazioni vengono disposte in fila su un tavolo e i gruppi sono invitati a una duplice azione: raccontare cosa hanno rappresentato – che spesso diventa un “cosa sta succedendo” – e scegliere, argomentando, quale o cosa fra i lavori degli altri gruppi apprezzano di più.

In questa fase avviene il *debriefing*, in cui i partecipanti riflettono collettivamente sulle creazioni, su come hanno affrontato il tema, motivano le scelte, con il docente e/o il *public historian* che fanno osservazioni e domande per stimolare la discussione. L'elemento di maggior novità introdotto dalla nostra proposta riguarda proprio questa fase finale: i gruppi non soltanto illustrano e spiegano le loro realizzazioni ma raccontano la “storia” dentro al diorama. L'elaborazione di una narrazione è un elemento integrato nel processo ludico-creativo: “anima” il diorama mettendo in moto la capacità di “immaginazione” e rendendo più comprensibili ed efficaci le scelte rappresentative; agevola la riflessione sull'argomento; fa emergere cosa i partecipanti osservano in chiave storica nel mondo intorno a loro e che tipo di memoria pubblica hanno già introiettato dall'esterno. Va precisato che questo momento “narrativo” è stato introdotto e sistematizzato nella fase di *debriefing* proprio come conseguenza di una volontà manifestatasi spontaneamente durante i primi laboratori. Peraltro questo aspetto rivela come l'attività abbia facilitato nei partecipanti la collocazione di vicende storiche anche molto specifiche su un piano più astratto, sviluppando una sorta di “visione di insieme” di questi momenti storici.

Se la metodologia alla base dei laboratori di *brickhistory* risulta di facile acquisizione, alcuni operatori interessati a replicarli hanno sollevato dubbi circa i costi dei materiali e le difficoltà che la progettazione dei *kit* richiederebbe. Il problema dei costi si pone, tuttavia nella nostra esperienza siamo riusciti a contenere le spese ricorrendo al mercato dell'usato – raggiungibile sul *web* dove esistono portali commerciali come *Bricklink* – o acquistando mattoncini non originali (come quelli della tedesca *Bluebrixx*). Inoltre, non si tratta di *kit* “a consumo”: le ricostruzioni vengono poi smontate ed il *kit* è pronto per un nuovo utilizzo. Al contempo, pur essendo necessaria una certa confidenza con i lego per selezionare i pezzi funzionali al laboratorio, i mattoncini facilitano l'ideazione dei *kit*, data la versatilità e immediatezza che ne consente un uso fantasioso e adattabile, trattandosi di strumenti a bassa tecnologia e intuitivi, ben più accessibili e longevi di videogame e giochi da tavolo⁹.

3. Un primo bilancio

Nel proporre alcune considerazioni preliminari, va precisato che abbiamo svolto per lo più laboratori a tema resistenziale: da un lato perché si tratta della prima tipologia proposta, dall'altro perché pervengono numerose richieste sull'argomento da parte di scuole e istituzioni culturali del territorio. Qui può essere utile accennare alle ragioni che determinano il maggior interesse riscontrato per la storia della Resistenza e, più in generale, della Seconda guerra mondiale rispetto ad altri argomenti, come la storia del lavoro o l'ascesa del fascismo. Il tornante 1939-45 va indubbiamente di moda nei prodotti di intrattenimento a sfondo storico, ma è anche percepito come un passaggio più centrale di altri e raccoglie maggiori attenzioni: si tratta dell'ultima guerra combattuta sul suolo italiano, il che

comporta la presenza di memorie territoriali che intersecano il vissuto dei partecipanti per il tramite delle istituzioni locali, delle famiglie, del paesaggio (cippi, musei, sentieri, strutture con i segni della guerra). A questa storia diffusa si affianca l'attività dei soggetti associativi e l'impatto del calendario civile, in particolare le date del 27 gennaio e del 25 aprile.

Laddove c'è stato il tempo di realizzare un incontro preparatorio la prospettiva di partecipare al laboratorio ha stimolato diversi studenti a documentarsi a casa o a rivolgersi ai docenti, in maniera spontanea, per riuscire a "capire" e "immaginare" cosa ricostruire, arrivando in alcuni casi già con idee su cosa rappresentare o bozze disegnate. Inoltre, la realizzazione di diorami lego comporta la combinazione di conoscenze e competenze fino alla sintesi delle informazioni da tradurre in mattoncini, in una dimensione creativa e giocosa. Come non è insolito osservare nella didattica ludica¹⁰, si è creato un contesto di divulgazione informale che, unito all'eccitazione per la circostanza ludico-competitiva e all'attrattività dei mattoncini, agevola l'interesse e la partecipazione, coinvolgendo e motivando anche quegli alunni – come hanno notato diversi insegnanti – solitamente più isolati e passivi nelle lezioni frontali¹¹. Gli stessi studenti hanno più volte mostrato entusiasmo, senza distinzioni di genere, suggerendo l'applicazione di tale laboratorio anche nell'insegnamento di altri argomenti storici.

In secondo luogo, tutti i laboratori hanno evidenziato la forza di questa pratica nel far emergere la "memoria storica" che i partecipanti hanno introiettato in vari modi dall'esterno, portando a confrontarci con il senso comune della storia e con le narrazioni dominanti, mettendo in luce i limiti e le storture retoriche di miti, simboli, fatti e personaggi delle storie nazionali o della storia economica. La fase di *debriefing* qui assume una valenza ancora maggiore proprio come momento in cui recepire con l'immaginario dei partecipanti e modulare di conseguenza il nostro lavoro. Informazioni utili in una prospettiva di public history, sia come opportunità di nuova conoscenza sia per il valore che assumono nella discussione sulla storia e sulla memoria pubblica. Uno fra gli immaginari più spesso riscontrati riguarda lo stato di conservazione degli edifici: nei diorami case, cascine, fattorie e fabbricati vari sono stati raffigurati quasi sempre come distrutti o diroccati. Molto spesso, nei loro lavori, i fautori della distruzione vengono specificamente individuati nelle truppe nazifasciste, che utilizzano "le bombe" durante razzie, retate o negli scontri con i partigiani. In altri casi, la devastazione rappresentata è associata al contesto bellico, ricondotta ad un evento imprecisato e precedente rispetto allo scenario costruito. In entrambi i casi, operano due filoni narrativi complementari. Anzitutto, la quasi assoluta inconsapevolezza dell'articolazione dei bombardamenti sul territorio italiano e, pertanto, l'istintiva associazione della devastazione ambientale e paesaggistica all'azione "del nemico" nazifascista, o comunque al normale portato della guerra. Secondariamente, il collegamento visivo che alcuni hanno compiuto tra lo stato di abbandono di alcune case coloniche extraurbane e la guerra che era stata combattuta in quelle stesse aree, scartando il successivo esodo dalle campagne. Anche rispetto alle fabbriche sono emersi elementi di questo tipo. Nel laboratorio uno dei gruppi ha ricostruito una fabbrica in stato di abbandono, segnalato dalla presenza di piante e alberi cresciuti nelle strutture in muratura, dove però sussistono spazi in cui si svolgono forme di produzione, portate avanti da migranti che vi hanno impiantato nuovamente i macchinari. Una ricostruzione frutto di quanto osservato nell'ambiente circostante come storia in corso.

Alla luce di queste indicazioni, durante i *debriefing* siamo intervenuti in forma dialogante e domandando da dove scaturissero questi immaginari, eventualmente indirizzando verso una miglior consapevolezza dei passaggi storici.

I laboratori si sono anche prestati a una diversa declinazione della conflittualità. Lasciandosi alle spalle gli aspetti militari che dominano la *community social*, sono state declinate situazioni di conflit-

tualità che si incardinano sulla linea fascismo-antifascismo (dove resta chiaro che i nazifascisti sono i “cattivi”) acquistando anche elementi sociali nelle raffigurazioni del mondo contadino, con la difesa dalle razzie¹². Oppure, rispetto alle condizioni di lavoro in quello sulle fabbriche, sono emerse ricostruzioni che puntavano sull’ambiente di lavoro e sulla vita al suo interno con conflitti orizzontali e verticali e non sull’approccio da *Industrial Heritage* incentrato sugli aspetti tecnologici.

Infine, dobbiamo evidenziare i riflessi “democratici” del nostro lavoro in divenire. Da una parte, offre l’opportunità di far esprimere attraverso i lego un pubblico più vasto e più giovane di quello che normalmente riusciamo a raggiungere, che viene così coinvolto nel processo di costruzione del senso del passato e della sua memoria. Dall’altra, presenta risvolti prettamente sociali. I lego rimangono, per il loro costo, giocattoli non alla portata di tutti, nonostante una progressiva maggiore accessibilità favorita dalla diffusione di prodotti non originali: appoggiandoci alle istituzioni culturali che lavorano sui territori riusciamo a mettere insieme i materiali e le relazioni necessarie a far “giocare” con i lego anche chi non può permetterseli.

Note

¹ Cfr. Stefano Bartolini, Francesco Cutolo, “Costruire la storia, mattoncino su mattoncino”. La “Public Brickstory”: i Lego come strumento per raccontare la storia, in “Diacronie. Studi di Storia Contemporanea”, n. 46, 2/2021.

² Vedi anche la sezione *Scenari*. Fondazione Museo storico del Trentino: <https://hl.museostorico.it/historylabmagazine/numeri/nei-panni-della-storia/>, ultima consultazione: 30 maggio 2023.

³ Cfr. Andrea Ligabue, *Lo spazio e la legittimazione del gioco storico*, in Chiara Asti (a cura di), *Mettere in gioco il passato. La storia contemporanea nell’esperienza ludica*, Milano, Unicopli, 2019, p. 30.

⁴ La LEGO ha organizzato divisioni per studiare gli usi in ambito educativo. Cfr. Alice Leber-Cook, Roy T. Cook, *Glossary*, in Roy T. Cook, Sondra Bacharach (eds.), *LEGO® and Philosophy. Constructing reality brick by brick*, Oxford, Wiley Blackwell, 2017, pp. 227-231; Jonathan Rey Lee, *Deconstructing “LEGO”. The Medium and Messages of LEGO Play*, Cham, Palgrave Macmillan, 2020, pp. V-XXXV, 189.

⁵ Samuel Kawahara, *O uso de blocos de Lego: uma proposta para a construção de conhecimentos históricos*, Monograph (Specialization in Innovation and Technologies in Education) - Federal Technological University of Paraná, Curitiba, 2019.

⁶ Pat Cullum, *Play as technique for History in Higher Education*, in Alexander von Lünen et al. (ed.), *Historia Ludens. The playing historian*, New York, Routledge, 2020, pp. 89-101. Simile al progetto di Cullum: Katherine Fennelly, Jamie Wood, *Constructive play: LEGO for learning in History, Heritage and beyond*, in history.blogs.lincoln.ac.uk: <https://history.blogs.lincoln.ac.uk/2019/01/14/constructive-play-lego-for-learning-in-history-heritage-and-beyond/>, ultima consultazione: 26 aprile 2023.

⁷ Realizzati grazie ai contributi economici dell’Istituto storico della Resistenza di Pistoia – che ha inserito l’attività nella sua offerta didattica – e della Fondazione Valore Lavoro.

⁸ Il laboratorio sulle fabbriche è stato commissionato dal Museo del Tessuto di Prato e dalla Fondazione CDSE in occasione del TIPO Festival (Turismo Industriale Prato Festival).

⁹ Cfr. Cullum, *Play as technique for History*, cit., pp. 90-91.

¹⁰ Cfr. Marco Cecalupo, *E Cesare disse: “Si lanci il dado!”*. I giochi di storia nella scuola e l’esperienza di *Historia Ludens*, in Asti (a cura di), *Mettere in gioco il passato*, cit., pp. 69-97.

¹¹ Non è stato raro infatti che gli insegnanti per primi si stupissero per l’attenzione al lavoro e la partecipazione da parte dei loro studenti “più fragili” o abitualmente disinteressati alle classiche modalità di lezione frontale.

¹² Bisogna sottolineare che i diorami a tema rurale e contadino, che avevano al centro della rappresentazione una cascina o una fattoria – spesso oggetto di razzie, scontri tra partigiani e tedeschi, o semplicemente come rifugio di militari disertori o partigiani – sono stati complessivamente i più numerosi.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

LA NARRAZIONE MUSEALE DELLA CIVILTÀ CONTADINA IN UN TERRITORIO DI CONFINE

The museological storytelling of rural civilisation
in a border region

Angelo Agosti

Doi: 10.30682/clionet2307af

Abstract

Dagli anni Sessanta e Settanta le istituzioni e i musei dedicati alla civiltà contadina si sono diffusi in Trentino-Alto Adige/Südtirol, seguendo una tendenza nazionale; ciononostante, manca ancora oggi un'analisi attentamente museografica e museologica di queste realtà sorte al confine. Nel seguente articolo, dopo aver approfondito la vicenda fascista, si analizzeranno le due esperienze più significative collocate in questa Regione. I risultati della ricerca evidenziano come la narrazione museale intorno al medesimo oggetto, la civiltà contadina, possa differire e trovare analogie in due province contermini, dando origine anche ad un'esperienza peculiare all'interno del contesto nazionale.

From the Sixties and the Seventies institutions and museums devoted to rural culture have spread in Trentino-South Tyrol, following a national movement; nevertheless, nowadays there isn't a museography and museology analysis about these borderlands' realities. This article wants to focus on the two most significant experiences in this region, after a brief excursus on the fascist event. The outputs underline that the museal narration related to the same object, the rural cultural, could be differ and not in these conterminous provinces, creating a peculiar movement inside the national context.

Keywords: museografia, storia rurale, Trentino, Alto Adige, museologia.
Museography, rural history, Trentino, South Tyrol, museology.

Angelo Agosti ha conseguito la laurea magistrale in Scienze Storiche con una tesi dal titolo "Storia sociale ed economica del maso chiuso-*geschlossener Hof* nel contesto alpino" presso l'Università di Bologna nel marzo 2023. In precedenza, ha partecipato ai "Cantieri di Storia SISSCO" in qualità di esperto di violenza politica nel territorio sudtirolese e ha svolto un'esperienza lavorativa presso la Fondazione Museo storico del Trentino. Attualmente si sta dedicando alla ricerca in merito alla storia ambientale e orale del territorio sudtirolese.

In apertura: sala dell'agricoltura del Museo Etnografico Trentino di San Michele all'Adige (Museo Etnografico Trentino di San Michele).

Angelo Agosti has achieved master's degree in History with a thesis entitled "Social and economic history of maso chiuso-geschlossener Hof in the alpine context" at Bologna University in March 2023, after having attended the "Cantieri di Storia SISCO" as an expert of political violence. He has worked at historic Museum of Trentino Foundation. Nowadays he is studying environmental and oral history about the South Tyrolean region.

Dagli anni Sessanta e Settanta, come nel resto del territorio nazionale, le istituzioni e i musei dedicati alla civiltà contadina si sono diffusi in Trentino-Alto Adige/Südtirol; nonostante ciò, lo stato dell'arte è carente, in merito allo studio di questo tipo di collezioni della zona di confine: mancano difatti ricerche, d'impostazione regionale, di natura museografica e museologica. In questa sede si analizzeranno le due organizzazioni principali, per risorse e per storia, ovvero il METS (Museo Etnografico di San Michele all'Adige) e il Museo Provinciale degli Usi e Costumi di Teodone; dopo aver approfondito la vicenda fascista, ogni istituzione verrà considerata singolarmente, e poi si attuerà una comparazione tra le due, mantenendo una prospettiva di analisi museografica e museologica. Lo scopo dell'elaborato è fornire un caso di studio in grado di documentare il cambiamento della rappresentazione dell'oggetto, ovvero la civiltà contadina locale, all'interno di due istituzioni museali di province contermini, con le opportune differenziazioni tra di esse e di queste ultime con il contesto nazionale. Per raggiungere questo obiettivo si sono consultati, principalmente, i cataloghi, le guide museali e gli scritti dei coevi.

1. Le origini della museografia di confine

Trattare di usi e costumi rurali in un territorio di confine vuol dire confrontarsi inevitabilmente con le direttive fasciste, che si imposero sulle pratiche museali: difatti le prime collezioni locali dedicate al folklore furono oggetto di interesse da parte del regime, in quell'ottica che dava peso alla negazione dell'autonomia culturale locale, fino a pochi anni prima storicamente fondata. L'obiettivo fascista si raggiunse, per la provincia di Trento, in sinergia con l'irredentismo, attraverso le iniziative di Giuseppe Gerola ed Ezio Mosna volte a consolidare le collezioni folcloriche locali, all'interno di una retorica nazionale¹. In Sudtirolo, occorre un'appropriazione culturale: i documenti e le testimonianze della tradizione contadina locale tedescofona, raccolti nella collezione del Museo Civico di Bolzano, nata a fine Ottocento, vennero assurti a prove dell'italianità del territorio². Queste specifiche servono a comprendere meglio l'orizzonte scientifico in cui si sarebbero iscritti, successivamente, gli interventi museografici provinciali: in entrambi i contesti le motivazioni politiche del regime ebbero la meglio, a lungo, nell'elaborazione e nella conservazione dei prodotti della civiltà contadina locale, percepiti come parte di una cultura più ampia, quella italiana, non riconoscendone le specificità storiche.

2. Da un museo della tecnica ad un museo trentino

Il Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina, oggi METS, collocato all'interno del vecchio convento agostiniano, sorse nel 1968 dalla volontà di uno studioso eclettico, di origine boema, Giuseppe Šebesta³. Egli concepì un museo frutto di un collezionismo spontaneo ed autonomo, dedicato alla ergologia, un laboratorio in cui esporre le evoluzioni tecniche della civiltà umana contadina, fonda-

do il suo metodo sulla pratica tassonomica-positivista e comparativa, e prendendo come campione di riferimento i manufatti conservati anche nel territorio trentino. L'impostazione dello studioso si fondava sulla sua formazione tecnica e sulla vicinanza alla scuola storico-culturale, professante il diffusionismo culturale, che anelava ad una comparazione diacronica su macroaree. Nel contesto della nuova Autonomia il Museo diverrà la risposta museografica ed istituzionale al fascismo: quello che era stato progettato in qualità di luogo in cui rappresentare l'evoluzione della tecnicità umana, dove il Trentino risultava un territorio di riferimento, ma non esclusivo, si configurerà anche come un esempio dell'autonomia culturale della popolazione trentina in specie⁴.

La prima resa museografica documentata, come dimostra il catalogo del 1978, univa il prescritto politico e l'impostazione di Šebesta: le pareti solamente intonacate e le poche didascalie mettevano in evidenza i manufatti esposti seguendo una linea evolutiva, dalla preistoria in poi, in base alla loro complessità di lavorazione, accanto a foto e disegni essenziali per ricostruire la manualità dietro l'oggetto; vi era l'ideazione di una narrazione museale chiara e dinamica, dove la tassonomia diventava spazio, sotto la logica dei "canali chiusi". Questi ultimi erano intesi come percorsi stabiliti dal curatore atti a raggruppare diversi oggetti facenti parte della medesima esperienza tecnologica umana ed ordinati per evoluzione logica e cronologica, sempre con il criterio guida dell'ergologia. Secondo questa impostazione nel "canale chiuso molinologia" si trovavano tutti i manufatti che potevano essere associati all'idea di mulino: pestini, varie tipologie di mulini, falcioline nella loro evoluzione tecnica. La popolazione trentina, in questa resa, rimane spesso ai margini a favore dei manufatti, accanto al quasi totale disinteresse per gli elementi immateriali della cultura. Il progetto dell'Autonomia in parte cozzava con le intenzioni di Šebesta: non potendo estendere la sua area di riferimento, per volontà politica, il curatore dovette limitarsi ai prodotti rintracciabili in Trentino, riducendo sensibilmente l'ottica comparativa. Il Museo, tuttavia, rispetto alle direttive del regime cercava di ri-conferire l'autonomia culturale al territorio provinciale⁵. Quello che oggi si può vedere a San Michele è diverso dall'esposizione di Šebesta. Giovanni Kezich, etnografo di professione, aderì pienamente ai presupposti politici dell'Autonomia, in qualità di nuovo direttore dagli anni Novanta: si ammetteva la scomparsa del "Trentino" di Šebesta, simbolo della cultura tecnica umana, a favore di un "Trentino" storicamente omogeneo, essendo mutata la società di riferimento.

La conseguente resa museografica ha conosciuto l'eliminazione dell'elemento universalistico precedente, come i manufatti preistorici ed antichi, e il ridimensionamento della tecnologia, inquadrata in brevi didascalie, a favore della contestualizzazione dei prodotti culturali materiali ed immateriali trentini, dando la prevalenza alla profondità socio-ambientale e storica. La tassonomia divenuta spazio rimane, anche se cambiano i criteri: i "canali chiusi" scompaiono a favore di un approccio tematico. La prospettiva diacronica si va a situare spesso attorno all'ambiente di lavorazione e non nell'analisi dell'oggetto, che rimane autonomo, come comparsa. Kezich optando per la contestualizzazione dei prodotti culturali ha sostenuto la resa ambientale degli scenari di riferimento: per la fucina si è cercato di ricostruire spazialmente il lavoro del fabbro, con manufatti annessi. La rappresentazione tramite diorama e cornici artificiali serve per dare un senso agli oggetti agli occhi del fruitore, non più in grado di ricostruirne il contesto originario. Una scelta consapevole voluta dal Kezich nel tentativo, non solo di adottare una museografia più agile, ma anche più vicina a quelle che sono oggi le esigenze didattiche del Museo. L'aspetto immateriale della cultura popolare, riti e devozione, compaiono per la prima volta a San Michele. Altre parti, ora approfondite, risultano saggi di storia economica, come l'analisi sulla zootecnica. Nel tentativo di creare un rapporto profondo con il territorio, si è consentita l'eliminazione della sala dei minatori, percepita come facente parte di una cultura estranea a quella locale⁶.

In sintesi, la civiltà contadina trentina ha subito diverse riconfigurazioni a livello museologico e museografico: da civiltà rurale meccanica astorica, essa è oramai rappresentata come una civiltà omogenea storicizzata, a discapito delle specificità delle singole valli, che vengono spesso obliterate, sotto la nuova curatela di Kezich.

3. Teodone: l'arrivo di un'altra proposta museografica di confine

Il Museo provinciale degli usi e costumi di Teodone nacque pochi anni dopo rispetto al suo omologo trentino, riprendendone i medesimi principi⁷, andando a situarsi proprio dove sorgeva la scuola agraria di Teodone, luogo della tecnocrazia fascista⁸. Pur essendo simile l'origine, il Museo veniva a connotarsi per una diversa impostazione di base del lavoro scientifico: difatti il curatore Hans Griessmair, etnologo dell'Università di Innsbruck, come si può dedurre nei suoi vari scritti, inquadrò il Museo in un'ottica di difesa della minoranza tedescofona, principalmente impiegata nel settore primario, percepita come minacciata dalle influenze esterne. Lo studioso pusterese, a causa della sua precedente formazione come germanista, considerava la lingua espressione massima della cultura: in ragione di ciò si sosteneva l'omogeneità della società (sud)tirolese, ricalcando la tradizione demologica dell'Università di Innsbruck. Questa visione doveva, in Griessmair, confrontarsi con la sua rappresentazione sinergica tra folklore e sociologia: dal folklore riprendeva lo studio totalizzante del comportamento dell'individuo nella comunità, anche nel suo aspetto immateriale, dalla sociologia la ricerca sui gruppi all'interno della medesima comunità. Di conseguenza, il Griessmair concepiva la società (sud)tirolese come unitaria, dal punto di vista culturale, nella differenza economica.

La resa museografica, conseguentemente, si concretizza in un Museo che si sviluppa in due parti, divise visivamente da un giardino barocco: una parte all'aperto, nella quale vengono ricostruiti gli edifici rustici dell'area sudtirolese, con le diverse caratterizzazioni in base al benessere economico di ciascun gruppo contadino; una seconda parte dedicata formalmente al ceto nobiliare, nel complesso Mair am Hof. Si reifica la visione di Griessmair: unità nella differenza. Il museo offre, nell'area all'aperto, la possibilità di immergersi fisicamente nel contesto culturale ricostruito nel dettaglio, grazie alla libertà consentita al visitatore di accedere autonomamente agli edifici; nella parte al chiuso invece sono presenti oltre agli oggetti nobiliari, anche tutto ciò che non era ricollocabile negli edifici rustici, dai manufatti di devozione popolare ai dipinti, accanto ad una contestualizzazione sociale e storica approfondita. La posizione volta alla preservazione della cultura locale si nota nell'obliterazione di tutti gli elementi *non autoctoni*, che riguardavano le emigrazioni di mestiere, le influenze con le comunità vicine e le fusioni culturali. Il Museo sembra racchiudere al suo interno differenti modalità museografiche: la più tradizionale interazione bidimensionale, dove le didascalie abbondano assieme alle vetrine, come la sala dedicata alla devozione domestica; la narrazione multimediale, con diorama e supporti tecnologici, e quella più moderna nell'area aperta, fondata sulla libera interazione con gli *items* senza informazioni di corredo, tranne che nei siti dedicati all'artigianato⁹.

Il Museo, in sostanza, offre due idee di una civiltà contadina: da una parte una autonoma e autosufficiente, fulcro dell'identità sudtirolese, rappresentata dagli edifici rustici indipendenti nell'area all'aperto; dall'altra una civiltà in rapporto con la comunità nobiliare locale, attraverso una commistione di oggetti di diversa origine. Si ridà, in entrambi i casi, soggettività e spessore storico al ceto contadino.

4. Comparazioni

Kezich tentò di delineare in poche battute le differenze tra il museo di Šebesta e quello di Teodone: uno estremamente analitico, tecnico, in cui la civiltà contadina trentina rimaneva sullo sfondo, l'altro esclusivamente focalizzato sulla cultura locale. Questa differenziazione non si può considerare più valida, almeno dall'arrivo di Kezich in poi, il quale ha ripreso il principio della contestualizzazione storico sociale ed economica da Teodone.

La museografia è «una pratica di scrittura finalizzata alla rappresentazione culturale»¹⁰, in cui si palesano visitatore e curatore, che offrono un proprio punto di vista, di conseguenza la rappresentazione idealmente dice tanto dell'opera, che del contesto sociale. Qui sorge la prima differenziazione: da una parte un museo che poco ha dialogato con la comunità territoriale di riferimento, dall'altra il caso di San Michele e i considerevoli sforzi, anche posti a livello progettuale in passato, attraverso l'itinerario etnografico trentino. Quest'ultimo, coordinato fino a pochi anni orsono dal Museo, è consistito nella selezione sul territorio di edifici della cultura agrosilvopastorale e nell'approntamento delle didascalie relative: una musealità diffusa, una narrazione museografica delocalizzata, in grado di collocare i diversi manufatti all'interno del contesto ambientale originale, di ricostruire virtuosamente e verosimilmente, anche tramite dimostrazioni in loco, il sistema sociale ed economico, garantendo alla stessa istituzione la possibilità di poter superare i propri limiti fisici, rafforzando il legame tra comunità e collezione. Al di là della resa museografica, l'impegno a livello scientifico-editoriale del Museo di San Michele e la nuova denominazione di quest'ultimo testimoniano questo aspetto¹¹. Viceversa, il museo di Teodone ha fornito un'ambientazione quasi bucolica in cui collocare gli edifici rustici, di conseguenza, ne risente la libertà del fruitore nella rielaborazione del racconto¹². La seconda differenza consiste nel fatto che all'interno della sede trentina si cerca di definire il ceto contadino locale in maniera omogenea, tramite un percorso museale che scandisce le varie attività ad esso legate, mentre in Teodone questa complessità si viene a perdere a favore della dicotomia spaziale. La conseguenza di questi diversi modi di porsi nei confronti del visitatore sono le differenti percezioni che si danno della civiltà contadina di riferimento: da una parte viva e vissuta, dall'altra più idealizzata¹³.

Queste due esperienze rispetto al contesto museale nazionale non erano riconducibili ad iniziative legate al fenomeno del *folk revival* degli anni Sessanta e Settanta del Novecento: sicuramente una motivazione che si adduce al differenziamento tra questo movimento nazionale e quello di confine risiede nelle influenze del fascismo, come sopradetto, e, di conseguenza, nell'immediato inquadramento delle due operazioni museali in un piano politico autonomistico ampio. Sul piano museografico, si nota anche la distanza culturale dei due *padri fondatori* dal contesto nazionale: entrambi avevano alle spalle una tradizione volta alla valorizzazione delle raccolte di cultura materiale già dal Ventennio, come il lavoro del Mosna, nel medesimo momento in cui il regime si interessava principalmente alla cultura immateriale, festiva; da qui anche i forti interessi comuni di entrambi per l'ambito della tecnica e lo scarso interesse per impostazioni teoriche. Alberto Maria Cirese, illustre teorico della museografia nazionale, non accettava né musei all'aperto come quello di Teodone né il tentativo di Šebesta di salvare una realtà derelitta tramite la rappresentazione della vita nel museo. In entrambi, in contrapposizione a Cirese, si esprimeva l'esigenza di tutelare un passato come fonte d'identità per l'oggi. Šebesta, inoltre, cancellava l'impronta marxista dello stesso studioso abruzzese¹⁴. Questo, in sintesi, il connotato della museografia di confine: un modo di narrare che nasce autonomo, su basi storiche determinate, e con differenziazioni interne che meriterebbero un approfondimento ulteriore.

Note

- ¹ Ezio Mosna, *Per la creazione di un Museo Folcloristico delle Alpi italiane*, in “Le Vie d’Italia”, 1937, vol. XLIII, n. 12, pp. 849-857; Paola Antolini, *Ideale politico, narrazione museale e turismo*, in “Archivio trentino”, 2019, n. 1, pp. 15-41; Giovanni Kezich, *Anmerkungen zum Museumwesen in Tirol*, in “Der Schlern”, 2003, n. 11/12, pp. 55-59.
- ² Gino Massano, *Squarci di vita alto-atesina nel museo di Bolzano*, in “Le Vie d’Italia”, 1934, vol. XL, n. 8, pp. 607-619.
- ³ Biblioteca Comunale di Trento (a cura di), *Per Giuseppe Šebesta*. Scritti e nota bio-bibliografica per il settantesimo compleanno, Trento, 1989, pp. 17-19.
- ⁴ All’art. 1 dello Statuto, riportato in allegato con la legge, si delinea l’obiettivo politico del Museo, ovvero «promuovere ed aiutare la propaganda per la conservazione degli usi, costumi e tecnologie che sono patrimonio della popolazione della gente trentina». Si veda legge provinciale del 31 gennaio 1972, n. 1, riportata in “Bollettino Ufficiale della Regione Trentino-Alto Adige” dell’8 febbraio 1972, n. 7. Giuseppe Šebesta, *In forma di Museo. Il film dei primi anni nei ricordi del fondatore*, San Michele all’Adige, MUCGT, 1998.
- ⁵ Giuseppe Šebesta, *Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina*, S. Michele all’Adige, MUCGT, 1978; Giovanni Battista Bronzini, *L’avventura etnomuseografia di Giuseppe Šebesta*, in “Lares”, 1992, n. 4, pp. 499-513; Giuseppe Šebesta, *Scritti etnografici*, San Michele all’Adige, MUCGT, 1991, pp. 50-100/233-249; Johnny Gadler, *Il museo etnografico secondo Šebesta*, in “SM. Annali di San Michele”, 2007, n. 20, pp. 147-151.
- ⁶ Giovanni Kezich, *Il Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina e l’opera di Giuseppe Šebesta*, in “SM. Annali di San Michele”, 1994, n. 7, pp. 71-80; Id., *Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina. Nuova guida illustrata*, San Michele all’Adige, MUCGT, 2009; Gaetano Forni, *Fare il museo è men che niente, se il museo fatto non rifarà la gente*, in “SM. Annali di San Michele”, 2007, n. 20, pp. 161-188.
- ⁷ Lo Statuto patrocinava l’importante funzione di «promuovere ed aiutare la propaganda per la conservazione degli usi, costumi e tecnologie che sono patrimonio della popolazione della provincia di Bolzano», rifacendosi al medesimo ruolo rivestito dal Museo omologo trentino. Per la legge provinciale del 16 agosto 1976, n. 28 si veda “Bollettino Ufficiale della Regione Trentino-Alto Adige” del 31 agosto 1976, n. 37.
- ⁸ Arturo Marescalchi, *Una fucina di buoni agricoltori e brave massaie. La scuola agraria di Teodone*, in “Atesia Augusta”, 1940, vol. II, n. 3, pp. 53-55.
- ⁹ Hans Griessmair, *Volkskunde und Sozialwissenschaft*, in “Sonderdruck aus “Der Schlern”, 1969, n. 43, pp. 243-260; Id., *Ein Museum für Volkskunde in Südtirol*, in “Sonderdruck aus “Der Schlern”, 1970, n. 44, pp. 173-178; Id., *Der Tiroler Volkscharakter*, in “Sonderdruck aus “Der Schlern”, 1971, n. 45, pp. 3-24; Id., *Das Südtiroler Landesmuseum für Volkskunde. Eine Chronik von den Anfängen bis Ende 2003. Zugleich ein Stück Lebensgeschichte*, Bressanone, Digitaldruck A. Weger, 2014; Id., *Bewahrte Volkskultur. Führer durch das Volkskundemuseum in Diätenheim*, Diätenheim, Südtiroler Landesmuseum für Volkskunde, 2013; Reinhard Johler, *Alla ricerca dei confini nazionali nelle Alpi. Il contributo della demologia*, in “SM. Annali di San Michele”, 1993, n. 6, pp. 267-278.
- ¹⁰ Vito Lattanzi, *Musei e antropologia. Storia, esperienze e prospettive*, Roma, Carocci, 2021, pp. 38-44.
- ¹¹ Decreto provinciale del 21 febbraio 2023, n. 4-80 in “Bollettino Ufficiale della Regione Trentino-Alto Adige” del 23 febbraio 2023, n. 8.
- ¹² Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina (a cura di), *Itinerario etnografico trentino. Un contributo al progetto identità*, San Michele all’Adige, MUCGT, 1995; Antonella Mott (a cura di), *Itinerari etnografici in Trentino. Guida ai luoghi della memoria e della tradizione*, Chiari, Nordpress, 2008.
- ¹³ Si veda Giovanni Kezich, *Il “Seminario Permanente di Etnografia Alpina” (S.P.E.A.) presso il Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina*, in “Geschichte und Region/Storia e Regione”, 1992, n. 1, pp. 139-141.
- ¹⁴ Šebesta, *Scritti etnografici*, cit., pp. 224-233; Griessmair, *Ein Museum für Volkskunde in Südtirol*, cit.; Roberto Togni, *La lezione museografica e umana di Giuseppe Šebesta*, in “SM. Annali di San Michele”, 2007, n. 20, pp. 133-139; Alberto Maria Cirese, *Oggetti, segni musei. Sulle tradizioni contadine*, Torino, Einaudi, 1977, pp. 9-12; 37-56; Kezich, *Anmerkungen zum Museumwesen in Tirol*, cit.; Fabio Dei, Pietro Meloni, *Antropologia della cultura materiale*, Roma, Carocci, 2015, pp. 20-24; 44-51.

6



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

Intervista a Joëlla van Donkersgoed

LA STORIA DI ESCH IN 25 OGGETTI

a cura di Paola E. Boccalatte

Interview with Joëlla van Donkersgoed

The history of Esch in 25 objects

ed. by Paola E. Boccalatte

Doi: 10.30682/clionet2307d

Abstract

Esch-sur-Alzette è una cittadina di circa 36.000 abitanti situata nell'area mineraria del Lussemburgo. Un'esposizione temporanea all'Escher Pop-Up-Store ha inteso misurarsi con un approccio creativo allo *storytelling*. Venticinque oggetti hanno raccontato la storia della città multiculturale di Esch con un focus sul Novecento. Un progetto partecipativo e di co-curatela che trasforma la cittadinanza in comunità patrimoniale inducendola a prendersi cura della propria storia.

Esch-sur-Alzette is a town of about 36,000 inhabitants located in the Luxembourg mining area. A temporary exhibition at the Escher Pop-Up-Store intended to compete with a creative approach to storytelling. Twenty-five objects told the story of the multicultural city of Esch with a focus on the twentieth century. A participatory and co-curatorship project that transforms citizenship into a patrimonial community, inducing it to take care of its own history.

Keywords: racconto, mostra partecipativa, storia della città, comunità patrimoniale, co-curatela. *Storytelling, participatory exhibition, history of the city, heritage community, co-curation.*

Paola E. Boccalatte, PhD in Storia dell'arte alla Scuola Normale (Pisa), dal 2000 ha collaborato con musei d'arte, archeologia e storia. Come consulente è stata curatrice di MuseoTorino – il museo online della città di Torino – e ha contribuito alla progettazione del Museo delle Frontiere del Forte di Bard (Aosta) e al Museo Cervi di Gattatico (Reggio Emilia). Dal 2018 al 2022 ha collaborato con il Museo diffuso della Resistenza, della Deportazione, della Guerra, dei Diritti e della Libertà (Torino).

Paola E. Boccalatte, PhD in Art History at Scuola Normale (Pisa), since 2000 she gained a strong experience in Art, Archaeology, and History museums. As a freelance, she was curator of MuseoTorino – the city of Turin online museum – and she contributed to the design of the Museum of Frontiers at Bard Fort (Aosta Valley) and the Cervi Museum in Gattatico (Reggio Emilia). From 2018 to 2022, she worked at the Museum of the Resistance, Deportation, War, Rights and Freedom (Turin).

In apertura: una parte del percorso espositivo all'Escher Pop-Up-Store.

Nel 2022 Esch-sur-Alzette è Capitale Europea della Cultura. Un'occasione unica per valorizzarne le specificità legate alla storia del lavoro e dell'immigrazione. Quest'occasione è colta da un team di public historian dell'Università del Lussemburgo guidato da Thomas Cauvin e Joëlla van Donkersgoed; attraverso un'azione partecipativa, la cittadinanza è stata invitata a contribuire al racconto della propria città. Una serie di workshop, la raccolta dei contributi emersi, una mostra, un catalogo, un percorso in città attraverso i racconti dei cittadini. E soprattutto una crowdsourced collection che in settembre è diventata esposizione temporanea. L'intervista e la traduzione della stessa si devono a Paola E. Boccalatte.

L'esposizione si è conclusa da pochi mesi. Può raccontare come fosse allestita, in quali spazi, con quali dispositivi e strumenti interpretativi?

La nostra avventura è cominciata un anno prima della mostra, quando abbiamo coinvolto la comunità di Esch tramite un workshop e un gruppo Facebook. La domanda che abbiamo posto era: possiedi un oggetto che possa raccontare un aspetto della storia di Esch? I membri della comunità hanno potuto caricare le foto dei propri oggetti di famiglia sul sito <https://historesch.lu> e nel giugno 2022 la cittadinanza ha votato gli oggetti in modo da individuarne 25 da esporre. Abbiamo saputo solo con tre settimane di preavviso dove sarebbe stata allestita la mostra, pertanto abbiamo dovuto usare supporti flessibili che si adattassero alle diverse dimensioni degli oggetti e a spazi differenti. Il designer con cui abbiamo lavorato ha costruito grandi supporti in legno molto semplici a forma di Z, a cui si potevano agganciare ripiani di metallo a varie altezze. Alcuni degli oggetti fragili avevano una vetrina in plexiglass, e altri erano assicurati a ripiani. Il percorso seguiva un ordine cronologico.

La formazione da medievista mi suggerisce un ricordo. Tra il 2003 e il 2004 Parma ospitò una mostra intitolata *Il Medioevo europeo di Jacques Le Goff*. L'esposizione rappresentava la sintesi delle ricerche del grande studioso del Medioevo per mezzo di una cinquantina di oggetti, scelti da Le Goff stesso. Forse in quel caso la vera protagonista era la voce di chi interpretava quelle opere, quei reperti. Nella mostra di Esch chi è il protagonista? E chi è l'interprete?

Volevamo adottare il principio "of/by/for all" di Nina Simon¹ e testare fino a che punto potessimo accettare di non essere gli unici "esperti". Protagonisti e interpreti sono quindi i partecipanti: hanno presentato i propri oggetti e le proprie storie personali, e hanno operato una selezione pur all'interno di una cornice comunque fornita da noi. Tuttavia, molti degli oggetti ci sono pervenuti con poche informazioni. Per far fronte a questa lacuna, abbiamo istituito un comitato consultivo costituito da membri della comunità e storici, che ha contribuito alle descrizioni. Il catalogo si propone di collocare le testimonianze personali in un quadro storico più ampio, e questo è un passaggio interpretativo che ha richiesto l'intervento dei curatori del progetto.

Mi è capitato di riflettere sul fatto che la *public history* sia anche una tensione verso l'accessibilità, nella misura in cui rompe il meccanismo autoritario della comunicazione museale determinata e rigida. Cosa ne pensa?

Questo è esattamente lo scopo del nostro progetto, rompere la gerarchia che esiste tra il mondo accademico e il pubblico. Il nostro slogan per il progetto era "la tua città, la tua storia", con l'obiettivo di metterci in posizione di ascolto dei pubblici e dare legittimità e valore alle loro voci. Porre in primo piano la voce delle persone non è stato sempre facile, poiché la comunità in taluni casi è persuasa che noi (gli studiosi) possediamo autorevolezza e diamo voce alla lezione dominante mentre le loro storie personali avrebbero meno valore. Questo è particolarmente vero a Esch-sur-Alzette, il cui benessere

è dato dall'industria. La storia ha favorito il punto di vista delle classi dominanti, e quindi la popolazione aveva in generale la sensazione di essere inascoltata o comunque non rappresentata. La mostra, costruita con oggetti personali, ha avvicinato la storia alle persone e alla loro esperienza del passato, e molti visitatori si sono complimentati con noi per aver cercato questo reciproco riconoscimento.

Altra esperienza avvincente è stata *A History of the World in 100 Objects*, progetto della BBC che consisteva in una serie radiofonica in 100 puntate condotta da Robert Neil MacGregor. In 15 minuti, l'allora direttore del British Museum usava gli oggetti del museo per raccontare alcuni capitoli della storia dell'umanità. La serie divenne anche un libro (2010) e, nel 2016, molti oggetti solcarono i continenti con una mostra itinerante. L'uso di più media per raggiungere pubblici diversi è tratto distintivo di molte operazioni di *public history*.

In effetti, è una sfida per ogni *public historian* trovare il modo migliore per raggiungere la comunità con cui vuole lavorare. Nel nostro caso utilizziamo luoghi e metodi diversi per coinvolgere le persone. Durante tutto il processo volevamo "esserci là dove sono le persone", quindi abbiamo tenuto i workshop in spazi informali come i caffè e la mostra si è svolta nella via principale dello shopping a Esch-sur-Alzette. Oltre ai workshop e alla pagina Facebook, abbiamo presentato il progetto al festival locale di cultura e arte, la *Nuit de la Culture*. Per ogni quartiere abbiamo curato una piccola esposizione sulla storia locale per mostrare ai visitatori come gli oggetti personali si relazionino con la storia della città. Queste interazioni personali sono state importanti per creare interesse e per richiamare i partecipanti sul sito web dove avevano la possibilità di contribuire al progetto. Un altro mezzo di comunicazione di successo sono stati i giornali locali, che hanno concorso a portare partecipanti ai workshop e visitatori della mostra.

Nel 2017 il Museo diffuso della Resistenza di Torino ha realizzato un'iniziativa analoga, chiedendo ai cittadini di raccontare pubblicamente un proprio oggetto legato alla Seconda guerra mondiale e di esporlo in museo per qualche giorno. Era la *Staffetta della memoria*, progetto che, nella seconda edizione (2020), si è svolto totalmente online.

Non conoscevo questo progetto, ma è un altro ottimo esempio di come i propri oggetti (insomma, il *crowdsourcing*) possano essere occasione per un incontro personale con la storia. Il vantaggio di organizzare una mostra come questa attraverso un museo affermato è che hai già una rete di potenziali partecipanti interessati all'argomento. Tuttavia, questo può anche essere un fattore vincolante, poiché può dare spazio a voci già rappresentate dal museo. Nel nostro caso non sarebbe stato possibile realizzare dei video con la presentazione degli oggetti da parte dei proprietari; diversi partecipanti, infatti, hanno voluto rimanere anonimi, oppure hanno dedicato l'oggetto a una persona cara deceduta dalla quale lo hanno ereditato. Accettare la partecipazione in forma anonima si è rivelato fondamentale.

Esch non ha un proprio museo della città e HistorEsch sembra un tentativo di colmare questa assenza. Credo avrebbe un valore importante conferire carattere di stabilità a questa esperienza. È un auspicio che condivide?

Mi sono appena stati accordati ulteriori finanziamenti per creare una piattaforma sostenibile che mantenga e rafforzi le relazioni ed estenda la collezione. In occasione degli incontri abbiamo notato che la comunità preferiva il materiale fotografico rispetto agli oggetti per relazionarsi con la storia, e quindi la seconda fase del progetto si concentrerà maggiormente sulla raccolta di una collezione fotografica (digitale) oltre a un archivio di storie orali. L'assenza di un museo della città sarà inoltre

colmata quando l'associazione di storia locale *Amis d'Histoire* otterrà dal Comune un proprio spazio espositivo. L'associazione è stata un partner decisivo, che ha offerto memorie e conoscenze di storia sociale e storia del lavoro.

Qual è fra gli oggetti esposti quello che esprime meglio il concetto di città multiculturale?

Mi vengono in mente due oggetti: l'orsacchiotto e lo schiacciapatate. Entrambi forniscono una prospettiva intima (femminile) sull'ondata migratoria italiana che ha lasciato un segno indelebile nella demografia e nella cultura locale. A Esch ci sono famiglie che parlano ancora italiano e ci sono molti negozi e ristoranti dove si può gustare la cucina italiana. Lo schiacciapatate mostra quanto fosse importante la cucina per gli immigrati che portavano con sé dall'Italia questo utensile. L'orsacchiotto fu acquistato da un uomo che aveva lasciato moglie e figlia in Italia per andare a lavorare in Lussemburgo; di ritorno per una breve visita, portò con sé l'orsetto per regalarlo alla bambina ma lei faticò a riconoscere il padre dopo la lunga lontananza. Poco tempo dopo, anche la madre trovò lavoro in Lussemburgo e la famiglia poté ricongiungersi. Gli oggetti prestati dai partecipanti ormai sono stati restituiti ai rispettivi proprietari tranne uno: un giocattolo di legno creato dai lavoratori coatti dell'Est Europa (*Ostarbeiter*) durante la Seconda guerra mondiale. Il partecipante voleva che questo curioso manufatto divenisse patrimonio della città ed è stato donato a uno dei collaboratori dell'associazione.

Quale è stato l'aspetto più difficile da gestire in tutto il percorso di co-progettazione? Avete mai pescato la "carta dell'imprevisto"?

L'aspetto più impegnativo è stato dato dal fatto che molti degli oggetti fossero pervenuti senza contestualizzazione e abbiamo avuto pochissimo tempo per preparare le descrizioni tra la votazione (che si è svolta a giugno) e l'inaugurazione della mostra (avvenuta in settembre). Non solo dovevamo verificare le informazioni, ma dovevamo richiedere (e attendere) elementi di inquadramento al comitato consultivo. Per realizzare un piccolo catalogo in tre lingue, il testo doveva essere scritto, controllato e tradotto in un mese e mezzo. Nel giro di due mesi, dunque, oltre alla progettazione e all'allestimento della mostra fisica, abbiamo dovuto curare il processo di scrittura collaborativa, il progetto grafico e la produzione dei volantini.

Note

¹ Attivista, ex direttrice museale e autrice del bestseller *The Art of Relevance* e del blog *Museum 2.0. Of/by/for all* è un approccio radicale – ideato dalla stessa Nina Simon – che intende favorire l'inclusione attraverso pratiche di empowerment della cittadinanza. In ambito museale questo orientamento prevede che le iniziative non siano solo progettate per le comunità ma contemplino il loro concreto e ampio apporto, in una condivisione di esperienze, di autorità, di responsabilità. <https://www.ofbyforall.org/our-story>.



IL CARCERE DI SAN GIOVANNI IN MONTE NEI FASCICOLI DEL TRIBUNALE MILITARE DI BOLOGNA (1945-1947)

The prison of San Giovanni in Monte in the files of the
Military Court of Bologna (1945-1947)

Idalgo Cantelli

Doi: 10.30682/clionet2307e

Abstract

Tra i problemi sociali e politici del secondo dopoguerra c'era il sovraffollamento delle carceri giudiziarie. I fascicoli processuali del tribunale militare di Bologna offrono una ricca documentazione sul carcere bolognese di San Giovanni in Monte. Oltre a rivelare un episodio dimenticato (l'uccisione di un detenuto durante una rivolta) le carte offrono la conferma archivistica della situazione che sarebbe stata denunciata nel 1949 da un numero della rivista "Il Ponte" interamente dedicato ai problemi dei penitenzieri.

The overcrowding of judicial prisons was one of the social issues in the aftermath of World War II. The files of the military court of Bologna offer a rich documentation about the prison of San Giovanni in Monte in Bologna. In addition to revealing a forgotten episode (the killing of a prisoner during a riot), the documents confirm the situation that would have been reported in 1949 by an issue of the magazine "Il Ponte" entirely dedicated to the problems of prisons.

Keywords: secondo dopoguerra, carceri, tribunale militare, carcere di San Giovanni in Monte, Bologna. *Aftermath of World War II, prisons, military court, prison of San Giovanni in Monte, Bologna.*

Idalgo Cantelli è nato e vive a Bologna. Ha ultimato nel 2022 un dottorato di ricerca in Storia contemporanea presso l'Università di Firenze.

Idalgo Cantelli was born and lives in Bologna. In 2022 he obtained a PhD in Contemporary History at the University of Florence.

In apertura: il chiostro dell'ex convento di San Giovanni in Monte a Bologna, già sede del carcere cittadino (da Wikimedia Commons - licenza Creative Commons - attribuzione: Carlo Pelagalli).

La situazione sociopolitica nei primi mesi del secondo dopoguerra, nonché la circolazione illegale delle armi da fuoco, avevano causato un aumento dei reati (comuni, militari e politici) e il sovraffollamento delle carceri. Il codice di procedura penale (art. 272) non prevedeva un limite massimo per la carcerazione preventiva¹. L'8 febbraio 1945 era stato promulgato il decreto legislativo luogotenenziale (Dll) n. 106, che negava la libertà provvisoria ai militari imputati di reati di assenza dal servizio². Lo stesso Dll revocava una disposizione mitigatrice emanata durante la guerra fascista, ovvero la sospensione del procedimento per i disertori: una norma della quale si era fatto largo uso, con il fine di non sottrarre materiale umano alle truppe già dissanguate da sconfitte. Alla data del 31 marzo 1946 si contavano circa ottantamila detenuti, il doppio di quelli del 1935³.

Testimonianze della situazione carceraria si trovano nel fondo del tribunale militare di Bologna: una settimana dopo la sua riattivazione, nel giugno 1945, il comando militare di Ravenna chiedeva un nulla-osta per la «traduzione detenuti militari in altra località essendo le carceri locali sovraccariche»⁴. Il giorno dopo giunse una richiesta analoga da Modena: «prega volere autorizzare a ché il detenuto D.G.B.F. sia tradotto alle carceri di Bologna, poiché le Carceri di Modena sono eccessivamente affollate»⁵; ma anche i penitenziari bolognesi soffrivano dello stesso problema⁶. Il carcere giudiziario militare sarebbe stato attivato solo alla fine di agosto 1945⁷, e per tutta l'estate i soldati in attesa di processo vennero internati nei reclusori civili, che avevano sede in via del Pratello e nell'ex convento di San Giovanni in Monte. Adiacente a questo, in via de' Chiari, era situato il carcere militare: nel giro di un mese anch'esso fu al completo, e il procuratore Raffaele Del Rio telegrafava: «dato eccessivo affollamento carcere militare et difficoltà mezzi traduzione di oggi non saranno più ricevuti arrestati at disposizione altri tribunamiles»⁸.

Il tribunale di Bologna cercava di decongestionare le proprie carceri trasferendo i reclusi altrove, ma spesso riceveva dinieghi: il 9 settembre la stazione dei carabinieri di Volterra comunicava che «il detenuto C. non è stato accettato nelle carceri militari di Firenze perché troppo affollate»⁹. Venne respinta anche la richiesta di trasferire al carcere di Gaeta i condannati in via definitiva¹⁰. Le stesse problematiche si replicavano, nel capoluogo emiliano, tra la direzione delle carceri giudiziarie e il carcere militare¹¹. Alla fine di agosto la situazione era tale da impedire l'esecuzione degli ordini di cattura:

Vi significhiamo di avere al nostro Reparto vari militari per cui è stato spiccato regolare mandato di cattura dal Tribunale Militare di Bologna, e nonostante il n/s. interessamento fattivo, non è stato possibile internarli in alcun carcere, poiché quelli da noi visitati allo scopo, a Forlì, Ravenna, Bologna, Ferrara e Rovigo erano impossibilitati, perché al completo, mentre le varie stazioni dei CC.RR. non erano in grado di prendere in consegna i detenuti¹².

Nel 1946 la Consulta nazionale avrebbe abrogato l'articolo 11 del Dll 8 febbraio 1945, ripristinando la facoltà di concedere la libertà provvisoria ai disertori, dal momento che «le carceri militari debbono essere sfollate»¹³. Tuttavia, ancora nel marzo 1946 e nel febbraio 1947 abbiamo testimonianze del problema¹⁴.

I detenuti mal tolleravano l'ambiente carcerario (o forse qualcuno temeva di subire vendette); ciò è testimoniato da istanze di questo tenore: «M. V. [...] chiede di essere considerato prigioniero di guerra e di essere posto a disposizione del Comando Alleato in un campo di concentramento»¹⁵. Altri facevano istanza di arruolamento nelle truppe combattenti contro il Giappone: ciò avveni-

va non solo dopo la dichiarazione di guerra dell'Italia contro l'ex alleato (15 luglio 1945), ma già alla fine dell'aprile 1945¹⁶. Si ricalcava ingenuamente il modello adottato negli anni della guerra fascista, quando le istanze per la scarcerazione dovevano essere accompagnate dalla richiesta di essere inviati a combattere «in reparti operanti»¹⁷. Quando anche la guerra con il Giappone ebbe fine, le istanze per uscire dal carcere erano corroborate dalla domanda di lavoro nelle compagnie rastrellamento mine¹⁸. Frequentissime le richieste di essere interrogati dal giudice istruttore¹⁹, come quelle di essere trasferiti dalla prigionia civile a quella militare, dove si immaginavano condizioni meno squallide²⁰. A volte queste richieste venivano motivate con il desiderio di non trovarsi a contatto con detenuti comuni e politici:

È veramente inammissibile e indecoroso che un ufficiale in divisa, che non ha mai fatto del male ad alcuno nella sua vita, che ha sempre servito (e sempre sotto una sola bandiera) con lealtà ed onore, debba ora trovarsi gettato sul pavimento di un carcere, sopra un pugno di paglia, in mezzo a tanti insetti, e (quel che è più grave) in mezzo a gente che si è coperta di ogni reato e anche di delitti, reati comuni e reati politici²¹.

L'ufficiale autore di questa missiva non ricevette un trattamento di riguardo, restando nel carcere di Ferrara fino al momento del rinvio a giudizio. Le sue lettere verbose costituivano, di per sé, un privilegio: i carcerati comuni potevano scrivere ai magistrati utilizzando un modulo di una sola facciata, che qualcuno sfruttava al massimo adottando una calligrafia stretta e minuta²². Con una prosa più asciutta, un soldato sintetizzava il lunghissimo periodo passato sotto le armi:

Il sottoscritto fa presente che trovasi sotto le armi dal 1° maggio 1938 e che ha partecipato alle operazioni belliche sul fronte occidentale prima, poi sul fronte greco e in ultimo sul fronte italiano. Fa presente che [...] è stato circa otto anni lontano dalla famiglia *ed oltre cinque anni* senza materialmente vederla e *due senza averne notizie*. Motivo quest'ultimo che lo spinse, nel giungere in alta Italia, a commettere la breve assenza arbitraria per cui trovasi imputato. Fa presente infine che in occasione della evasione in massa effettuata dai detenuti del carcere di San Giovanni in Monte, il 14 u.s. lo scrivente *benché invitato ad evadere si è recisamente rifiutato*²³.

Il comitato provinciale ravennate dell'Unione delle donne italiane si faceva portavoce delle istanze dei carcerati:

Facciamo presente che sono stati fermati da più di due mesi e ancora nei loro confronti non è stata presa non solo nessuna decisione, ma neppure sono stati interrogati. In complesso la situazione loro è penosa: il vitto del carcere è scarsissimo (una minestra e un pezzo di pane al giorno) ne hanno chi nel luogo si interessa di loro. Preghiamo pertanto caldamente codesta Procura perché proceda al più presto all'istruttoria riguardante i suddetti militari. Ricordiamo a dette autorità che fra l'altro le carceri di Ravenna sono al completo²⁴.

Il sovraffollamento si univa alle problematiche ambientali: il vitto scadente, le condizioni igieniche precarie²⁵. Le memorie del giornalista e gerarca Giorgio Pini sono venute dal risentimento per una segregazione vissuta come persecuzione politica, e indulgono ad alcuni luoghi comuni delle narrazioni di vita carceraria:

Monotoni erano gli orari delle giornate: sveglia all'aurora, lavaggio nella poca acqua che lo scopino forniva nel piccolo catino d'alluminio, caffè che era un insapore liquido nero, due scarsi pasti in gavetta, un pezzo di pane, un'ora d'aria e varie sbattute diurne e notturne delle inferriate durante il conteggio degli ospiti forzati del carcere. Massimo fastidio per me e per tutti era la generale sporcizia degli ambienti, l'imperversare delle cimici, la barba mai rasa, a me tanto fastidiosa che mi abituai perfino a strappare pelo per pelo²⁶.

Nel 1947, qualcuno avrebbe chiesto la libertà provvisoria «per poter riallacciare gli studi stroncati, causa l'arresto, e prepararmi ai prossimi esami»²⁷, e un detenuto noto per i suoi gesti clamorosi arrivò a praticare lo sciopero della fame²⁸.

A differenza dei penitenziari attuali, situati in zone periferiche, spesso gli edifici carcerari dell'epoca (specialmente quelli preventivi) erano fatiscenti e innestati nel cuore dei centri urbani. Il carcere giudiziario di San Giovanni in Monte, adiacente a strette vie del centro di Bologna, offriva buone possibilità di fuga: il 13 settembre 1945 si ebbe un'evasione di 56 detenuti, tra i quali cinque militari²⁹. Per questi, l'evasione era un reato militarizzato: non veniva sanzionata dall'art. 385 del codice penale, ma concretava il reato di «diserzione immediata» previsto dai codici militari³⁰. Il 24 ottobre, un'evasione di dieci detenuti ebbe luogo nel carcere di via del Pratello³¹. Tra il 1945 e il 1946 anche le rivolte carcerarie turbavano l'ordine pubblico: la più famosa fu quella di Regina Coeli, che ebbe conseguenze politiche importanti: il guardasigilli Togliatti – che si era recato nel carcere immediatamente dopo la rivolta – emanò due provvedimenti, entrambi segnati dalla volontà di intensificare la disciplina carceraria e di prevenire il ripetersi di episodi simili³². Tuttavia le rivolte continuarono. Dopo le evasioni incruente del 1945, la mattina del 10 marzo 1946 anche il carcere bolognese conobbe una giornata di scontri con le forze dell'ordine: i carabinieri avevano represso un tentativo di evasione collettiva, che aveva coinvolto oltre quattrocento reclusi³³. A fare le spese della sparatoria fu un detenuto del carcere militare, ferito a morte³⁴.

Sia i carabinieri che si trovavano sul tetto della casa di fronte, sia quelli che si trovavano sul campanile sparavano con moschetto e mitra contro le inferriate delle nostre celle, ma nessuno di noi era aggrappato alle inferriate delle due finestre. E noi che eravamo nella cella in numero di 23 guardavamo a questa sparatoria, tenendoci piuttosto distanti dalle due finestre. [...] Un proiettile disgraziatamente entrato nella cella trasversalmente attraverso gli spazi dell'inferriata e proveniente dal gruppo dei carabinieri colpì alla testa il detenuto P. P., che si era alzato in quel momento per piegare le coperte sul pagliericcio³⁵.

L'istruttoria dichiarò che fosse impossibile identificare chi avesse esploso il colpo letale, concludendo «devesi [...] dichiarare non doversi promuovere l'azione penale»³⁶. Traspare l'intenzione di non mettere sotto accusa le forze dell'ordine: non fu interrogato nessuno dei carabinieri che parteciparono all'azione, né vennero fatte perizie o realizzati schizzi del luogo in cui avvennero i fatti – pratica abituale nei casi di omicidio colposo. Se anche ci fosse stato un rinvio a giudizio, i parenti dell'ucciso non avrebbero potuto costituirsi parte civile, essendo ciò escluso dal codice penale militare. Gli scontri di Bologna anticiparono di un mese quelli iniziati il 21 aprile al carcere di San Vittore a Milano, e durati tre giorni³⁷: nel capoluogo lombardo il bilancio fu di cinque morti, tra i quali quattro detenuti. Si spiega con il timore di aggressioni il rifiuto del carcere di Ferrara alla traduzione di un detenuto a Bologna, qualora non fossero state garantite misure che tutelassero gli agenti di scorta³⁸.

La situazione aveva avuto eco in Parlamento: alla fine del 1948, su istanza di Piero Calamandrei, era stata decisa la nomina di una commissione di inchiesta sulle condizioni degli stabilimenti carcerari: insediatasi il 9 luglio 1949, avrebbe ultimato i suoi lavori il 22 dicembre 1950. Nella sua relazione finale non propose innovazioni radicali, limitandosi a suggerire: l'eliminazione delle «punizioni nocive alla salute del detenuto»; l'emanazione di un nuovo regolamento carcerario; migliorie da apportare alle infrastrutture, al reclutamento degli agenti di custodia, alle condizioni materiali e morali dei reclusi³⁹. La relazione ometteva di citare alcune situazioni drammatiche delle quali la commissione, durante il suo anno e mezzo di vita, aveva ricevuto testimonianza⁴⁰. Non ebbe remore a parlarne la rivista "Il Ponte", che nel marzo 1949 aveva dedicato un numero alla situazione carceraria italiana, con interventi di personalità politiche e culturali del mondo azionista che avevano vissuto l'esperienza del carcere e del confino, come Riccardo Bauer e Mario Vinciguerra.

La situazione delle carceri era costantemente all'attenzione dei giudici militari: essi avevano chiaro il problema sociale costituito dalla segregazione di uomini che avevano attraversato anni di guerra, sopportando sacrifici e tragedie personali.

L'organico della procura militare bolognese era sottoposto a una pressione insostenibile. A partire dal giugno 1945 (data di riattivazione del tribunale) i magistrati dovettero esaminare le denunce e le istanze che arrivavano tutti i giorni a dozzine. Il 18 settembre 1945 venne creato un registro di protocollo per le sole denunce, separato dal protocollo della corrispondenza ordinaria: con ciò si facilitava il lavoro degli impiegati, che potevano lavorare in parallelo sui due registri.

Celebrare un dibattimento poteva essere oneroso, soprattutto qualora fosse necessario convocare imputati o testimoni incarcerati o residenti in province lontane. Il tribunale aveva giurisdizione anche sui reati commessi nelle province di Pistoia, Pesaro e Rovigo, e il deterioramento delle infrastrutture di trasporto rendeva difficili anche viaggi relativamente brevi. Nella seconda metà del 1945 e per tutto il 1946 i magistrati cercarono di chiudere quanti più fascicoli in fase istruttoria, riservando il dibattimento ai reati contro la disciplina militare e solo in pochi casi rinviando a giudizio gli accusati per reati di assenza dal servizio. Al fine di velocizzare o semplificare il procedimento venivano adottati vari strumenti giuridici: il decreto penale di condanna o la remissione del fascicolo a un altro tribunale militare. Vennero posticipati gli atti di ordinaria amministrazione, come i procedimenti contro disertori della Rsi per i quali occorreva solo emettere un'ordinanza di archiviazione o di amnistia: prima, occorreva decongestionare le carceri.

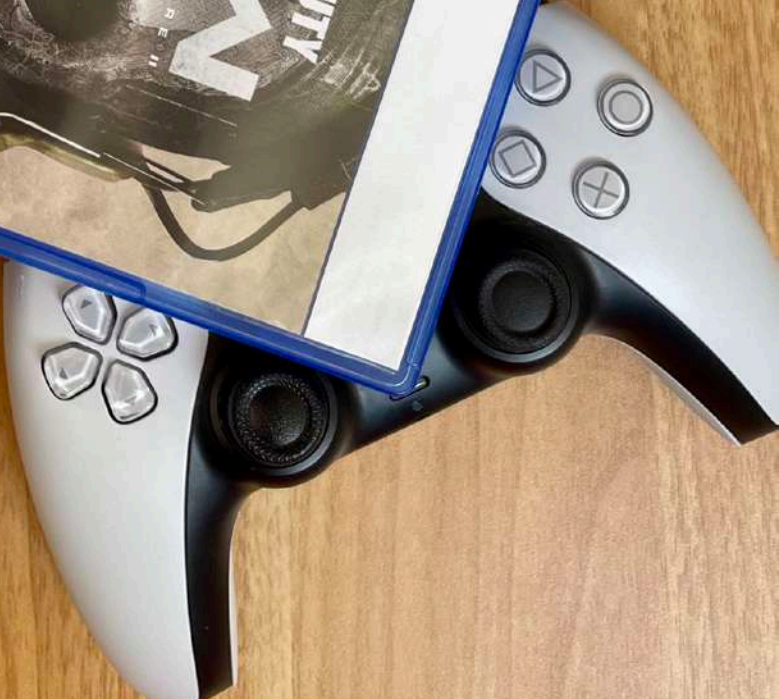
Note

¹ Cfr. Paolo Ferrua, *Dal codice di rito del 1913 al codice del 1930*, in Sergio Vinciguerra (a cura di), *Il codice penale per il Regno d'Italia (1930)*. Codice Rocco, Padova, Cedam, 2010, pp. CCXXXV-CCLI (in particolare pp. CCXLV-CCXLVI). L'art. 272 sarebbe stato modificato dalla legge 18 giugno 1955 n. 517, *Modificazioni al Codice di procedura penale*, in "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", supplemento ordinario, n. 148, 30 giugno 1955 (art. 9). In qualche caso si derogava alla regola: cfr. Archivio di Stato della Spezia (d'ora in poi, Assp), Tribunale militare territoriale di Bologna (d'ora in poi, Tmtbo), b. 107, 1947, fasc. 6404, aff. 2, denuncia 16 agosto 1946: «Non si è proceduto all'arresto del prevenuto perché padre di 9 figli minori, ed essendo egli l'unico e principale sostegno della numerosa prole».

² Cfr. *Istituzione di Tribunali militari di guerra divisionali e nuove norme per la repressione dei reati di assenza dal servizio*, in "Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia", 7 aprile 1945, art. 11, p. 446.

- ³ Cfr. Mario Avagliano, Marco Palmieri, *Dopoguerra. Gli italiani tra speranze e disillusioni (1945-1947)*, Bologna, Il Mulino, 2019, p. 190.
- ⁴ Assp, Tmtbo, registro protocollo (d'ora in poi, r. p.) 1945, vol. 1, prot. 258, data arrivo 30 giugno 1945.
- ⁵ Assp, Tmtbo, r. p. 1945, vol. 1, prot. 778, data arrivo 9 luglio 1945; cfr. b. 6, 1945, fasc. 395, aff. 11.
- ⁶ Assp, Tmtbo, r. p. 1945, vol. 3, prot. 5977 del 16 settembre 1945, al procuratore di Pistoia.
- ⁷ Assp, Tmtbo, b. 5, 1945, fasc. 316, aff. 8, ordine di cattura 16 agosto 1945.
- ⁸ Assp, Tmtbo, b. 6, 1945, fasc. 398, 11 ottobre 1945.
- ⁹ Assp, Tmtbo, r. p. 1945, vol. 3, prot. 5638, data arrivo 12 settembre 1945; cfr. prot. 6269, data invio 19 settembre 1945.
- ¹⁰ Assp, Tmtbo, r. p. 1945, vol. 3, prot. 5985, data invio 22 settembre 1945.
- ¹¹ Assp, Tmtbo, r. p. 1945, vol. 3, prot. 6059, data invio 24 settembre 1945.
- ¹² Assp, Tmtbo, b. 5, 1945, fasc. 266, rapporto carabinieri di Santa Fiora, 24 agosto 1945; cfr. b. 73, 1947, fasc. 4250, aff. 9, rapporto 16 luglio 1945.
- ¹³ Consulta nazionale, Commissione difesa nazionale, *Resoconto sommario della seduta di martedì 12 febbraio 1946*, p. 57.
- ¹⁴ Assp, Tmtbo, b. 12, 1945, fasc. 747, aff. 17, raccomandata 16 marzo 1946; b. 82, 1947, fasc. 4880, telegramma 12 febbraio 1947.
- ¹⁵ Assp, Tmtbo, r. p. 1945, prot. 821; cfr. prot. 1084.
- ¹⁶ Assp, Tmtbo, b. 5, 1945, fasc. 294, aff. 16, istanza 23 aprile 1945; cfr. b. 8, 1945, fasc. 462, aff. 18, istanza 19 luglio 1945.
- ¹⁷ Assp, Tmtbo, b. 89, 1947, fasc. 5222, aff. 33; b. 98, 1947, fasc. 5802, aff. 10, istanza 19 giugno 1944; b. 67, 1947, fasc. 3920, aff. 7, istanza 6 febbraio 1944.
- ¹⁸ Assp, Tmtbo, b. 4, 1945, fasc. 245, aff. 20, istanza 5 novembre 1945; b. 4, 1945, fasc. 266, aff. 22, istanza 5 novembre 1945; b. 7, 1945, fasc. 428, aff. 60-61, istanze 4 novembre 1945; b. 8, 1945, fasc. 461, aff. 30; b. 9, 1945, fasc. 514, aff. 52; b. 9, 1945, fasc. 496, aff. 45-46. Sui gravi incidenti causati dalle mine abbandonate cfr. b. 62, 1947, fasc. 3511, aff. 10, interrogatorio 6 dicembre 1946 e b. 121, 1948, fasc. 7549, sentenza 12 dicembre 1946; per una testimonianza letteraria cfr. Italo Calvino, *Campo di mine*, in *I racconti*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 63-67.
- ¹⁹ Assp, Tmtbo, b. 2, 1945, fasc. 165, aff. 22, istanza 4 agosto 1945; b. 3, 1945, fasc. 171, aff. 8; ivi, fasc. 172, aff. 36; ivi, fasc. 176, aff. 32; ivi, fasc. 189, aff. 13.
- ²⁰ Assp, Tmtbo, b. 2, 1945, fasc. 160, aff. 36, istanza 15 settembre 1945; b. 2, 1945, fasc. 168, aff. 48, istanza 15 settembre 1945; b. 50, 1947, fasc. 2771, aff. 28, istanza 29 ottobre 1945.
- ²¹ Assp, Tmtbo, b. 5, 1945, fasc. 293, aff. 32-33, lettera 20 luglio 1945; cfr. Assp, Tmtbo, b. 2, 1945, fasc. 168, aff. 14, lettera 27 giugno 1945; b. 5, 1945, fasc. 326, aff. 21, lettera 14 novembre 1945; b. 102, 1947, fasc. 6106, aff. 5, interrogatorio 12 giugno 1946.
- ²² Assp, Tmtbo, b. 96, 1947, fasc. 5691, aff. 18, istanza 29 aprile 1944.
- ²³ Assp, Tmtbo, b. 1, 1945, fasc. 75, istanza 21 settembre 1945 (sottolineature nel testo).
- ²⁴ Assp, Tmtbo, b. 3, 1945, fasc. 171, aff. 37, lettera 12 giugno 1945.
- ²⁵ Cfr. Assp, Tmtbo, b. 8, 1945, fasc. 464, aff. 9, istanza 30 luglio 1945; Assp, Tmtbo, b. 8, 1945, fasc. 460, aff. 15, istanza 22 maggio 1945; Nemo, *Le colonie penali in Italia*, in "Il mondo giudiziario", 1947, n. 1, p. 1; Ermete Bonomi, *Nel tetto mondo carcerario*, in "Il mondo giudiziario", 1947, n. 1, p. 6; Lamberti Sorrentino, *Pensare alle carceri*, in "Crimen", 17-24 settembre 1946, pp. 5-6.
- ²⁶ Archivio Centrale dello Stato (d'ora in poi, Acs), Fondo Giorgio Pini, *Ragazzo del '99*, autobiografia dattiloscritta inedita, vol. VII, p. 33.
- ²⁷ Assp, Tmtbo, b. 82, 1947, fasc. 4880, aff. 124, istanza 20 febbraio 1947.
- ²⁸ Assp, Tmtbo, b. 60, 1947, fasc. 3380, lettera 21 giugno 1947.
- ²⁹ Assp, Tmtbo, b. 78, 1947, fasc. 4570.
- ³⁰ Assp, Tmtbo, b. 58, 1947, fasc. 3291, sentenza 5 novembre 1946; b. 47, 1947, fasc. 2651, aff. 2, rapporto 2 agosto 1946; la stessa fattispecie si configurava nei casi di evasione dalle camere di punizione: b. 77, 1947, fasc. 4475, aff. 36, sentenza 19 settembre 1947; b. 60, 1947, fasc. 3373, sentenza 4 maggio 1951.
- ³¹ Assp, Tmtbo, b. 77, 1947, fasc. 4439, aff. 3, rapporto 29 ottobre 1945.
- ³² Cfr. Christian G. De Vito, *Camosci e girachiavi. Storia del carcere in Italia*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp. 15-16.

- ³³ Cfr. “*Mani in alto!*” intimarono i reclusi, in “Corriere d’informazione”, 11-12 marzo 1946.
- ³⁴ Il fascicolo intitolato al detenuto ucciso accidentalmente è in Assp, Tmtbo, b. 8, 1945, fasc. 433.
- ³⁵ Assp, Tmtbo, b. 62, 1947, fasc. 3521, aff. 5-6.
- ³⁶ Ivi, sentenza del giudice istruttore, 8 luglio 1947.
- ³⁷ Cfr. *Accanita battaglia a San Vittore tra le forze di polizia e i detenuti in rivolta*, in “La Nuova Stampa”, 23 aprile 1946.
- ³⁸ Assp, Tmtbo, b. 63, 1947, fasc. 3592, aff. 13.
- ³⁹ Acs, Ministero Grazia e Giustizia, Commissione parlamentare di inchiesta sulle carceri, b. 1, *Relazione della commissione parlamentare di indagine sulle condizioni dei detenuti negli stabilimenti carcerari*, Roma, Tipografia delle Mantellate, 1957, pp. 66-69.
- ⁴⁰ Acs, Ministero Grazia e Giustizia, Commissione parlamentare di inchiesta sulle carceri, b. 4. Un’analisi dettagliata delle missive inviate alla commissione in Christian De Vito, *La commissione parlamentare di inchiesta sulle carceri (1949-1950)*, in “Rassegna penitenziaria e criminologica”, 2002, numero speciale, pp. 103-152.



IL VIDEOGIOCO NELLA DIDATTICA DELLA STORIA: UNO STRUMENTO ANCORA CONTROVERSO

Videogame in teaching of history class: a still controversial tool

Carlo Arrighi

Doi: 10.30682/clionet2307ag

Abstract

Tra le cause principali del disinteresse degli studenti per lo studio della storia si trova da un lato la lontananza che essi avvertono tra la propria storia e il passato, dall'altro la scarsa propensione all'approfondimento dettata da limiti dell'insegnamento tradizionale. Su tali presupposti si può instaurare un dialogo proficuo tra scuola, didattica della storia e realtà tecnologiche. Realtà che, se hanno già ottenuto pieno riconoscimento nello strumento cinematografico, faticano invece a trovare terreno fertile nell'utilizzo didattico dei videogiochi storici o a tema storico.

The main reasons for students' lack of interest in study history is on the one hand the distance they experience between their own history and the past, and on the other hand the limited capacity for deeper exploration resulting from the traditional teaching methods. On this background, a useful dialogue can be established between school, history teaching and technological tools. Methods that, if they have already achieved full credit in the film medium, still struggle to find suitable conditions in the educational application of historical or history-themed video games.

Keywords: didattica della storia, videogioco, scuola, simulazione, studenti.

Teaching of history, videogame, school, simulation, students.

Carlo Arrighi è assegnista di ricerca presso l'Alma Mater di Bologna. Dopo aver lavorato sul concetto di "barbarie" dalla tarda antichità a oggi nel percorso di dottorato, si è concentrato più recentemente sullo studio della "barbarie" nazifascista in Europa. Accanto all'attività di ricerca, ha sviluppato la propensione per la didattica della storia, la public history e le digital humanities.

Carlo Arrighi is a post-doc research fellow at Alma Mater in Bologna. After working on the concept of 'barbarism' from Late Antiquity to the present in his Ph.D., he has more recently focused on the study of Nazi-Fascist 'barbarism' in Europe. Alongside his research activities, he has developed an interest in Teaching History, Public History and the Digital Humanities.

In apertura: esempi di videogiochi ad ambientazione storica (Foto dell'Autore).

Le nuove tecnologie applicate a quello che viene definito “insegnamento-apprendimento” della storia, costituiscono un settore in costante evoluzione. Tra queste, senza dubbio il videogioco riveste un ruolo di primo piano, che trova conferma in un settore ludico ormai assolutamente predominante su altri settori di intrattenimento come ad esempio il cinema¹. Guardando alle stime, infatti, il settore videoludico in Italia mostra un incremento esponenziale che da 1.7mln di euro nel 2018 schizza, a seguito della pandemia di Covid-19, a 2.179mln nel 2020, per attestarsi nel corso dell'ultimo anno su 2.2mln². Tra i 10 giochi più venduti nel 2022 si trova al secondo posto *Call of Duty: Modern Warfare II* (Activision Blizzard) e al sesto *God of War Ragnarök* (Sony Interactive Entertainment), confermando il successo di titoli con richiami “storici” già riscontrato anche nel 2021, per altro su narrazioni molto simili (*Assassin's Creed Valhalla* al settimo posto e *Call of Duty: Vanguard* all'ottavo)³.

Non è un caso, dunque, che il 15 aprile 2023 il Comitato Internazionale di Croce Rossa (ICRC) abbia avviato il progetto “Play by the rules”⁴ in collaborazione con alcuni degli *streamers* più noti nel mondo dei videogiochi di guerra con l'obiettivo di porre l'attenzione sul rispetto delle regole della guerra.

Ogni giorno, le persone giocano a giochi ambientati in zone di conflitto direttamente dal loro divano. Ma in questo momento i conflitti armati sono più diffusi che mai. E per le persone che ne subiscono gli effetti, questo conflitto non è un gioco. Distrugge vite e lascia comunità devastate. Pertanto, vi sfidiamo a giocare agli FPS secondo le vere regole di guerra, per dimostrare a tutti che anche le guerre hanno delle regole, regole che proteggono l'umanità sui campi di battaglia⁵.

Se è vero l'assunto per cui le modalità della comunicazione storica non si limitano più al solo testo scritto, ma film, serie tv e videogiochi sono nuovi soggetti multimediali attraverso i quali si diffondono narrazioni che hanno a che fare con la storia, tra questi nuovi canali senza dubbio il più complesso nel suo utilizzo didattico è il videogioco, poiché molteplici sono le chiavi di lettura che offre. L'uso dei videogiochi a tema storico come strumenti didattici si è sviluppato in modo più costante nell'ultimo decennio, ma affonda le sue radici ben più indietro, tanto che una stima non ufficiale ma piuttosto accurata ha calcolato che tra il 1981 e il 2015 sono stati prodotti quasi 1.800 prodotti a tema storico⁶. A ciò si aggiunge l'obiettivo finale della scuola: fornire chiavi di lettura che evitino un'accettazione acritica di modelli di riferimento. Il primo passo che si dovrebbe affrontare quindi introducendo un videogioco nella didattica è destrutturarne la trama per individuare quanto di quel racconto è basato su fonti storiche e quanto invece è frutto di mera fantasia degli sviluppatori. Va da sé che i videogiochi di successo ricevono solitamente moltissime critiche dal mondo storico-scientifico. Da qui il primo ammonimento: lo scopo didattico non deve essere la caccia all'errore, ma semmai chiedersi

quali fattori, al di là della pura ignoranza, sono all'origine di certe imprecisioni? Perché sono presenti certe vistose omissioni? Quale peso hanno le considerazioni etiche e gli interessi commerciali?⁷

1. Un po' di storia

Negli ultimi quarant'anni diversi studiosi, per lo più di anglofoni, hanno discusso su come e perché utilizzare efficacemente i videogiochi nelle aule di storia. Schick ha sviluppato l'idea che le simulazioni siano efficaci per la loro capacità di presentare il tipo di scelte che gli agenti storici

hanno dovuto affrontare, sottolineando inoltre il contributo che il pensiero controfattuale può dare alla comprensione della storia⁸. Il tema dell'uso dei videogiochi di simulazione nelle lezioni di storia è passato in secondo piano negli anni Novanta, mentre è tornato in auge con il Duemila. Alcune delle analisi più importanti provengono dalle tesi di laurea. Squire ha studiato l'uso di *Civilization III* con diversi gruppi di adolescenti per valutare come un gioco del genere possa influenzare l'apprendimento della storia mondiale ed è arrivato alla conclusione che il gioco in sé non è la variabile più importante per valutare l'utilità dell'esperienza di gioco per l'apprendimento della storia. Ciò che conta sono i tipi di comunità e le pratiche di apprendimento promosse dal gioco, dalla discussione, dalla critica e dall'espansione del gioco⁹. Oltre ai lavori più strutturati di Schick o Squire, cui per il caso italiano si può aggiungere anche il nome di Cuenca López¹⁰, alcuni studi di caso esplorano giochi particolari nelle classi di storia. McMichael, per esempio, ha riportato le proprie esperienze accademiche di utilizzo di videogiochi storici durante il suo corso di Storia delle civiltà occidentali. L'obiettivo è che gli studenti analizzino il modo in cui il presente è collegato al passato attraverso il discorso pubblico del mercato dei videogiochi, intendendo non solo il marketing dei giochi, ma anche i modi in cui i giochi collegano il presente al passato come testi interpretativi¹¹. Gish ha approfondito la narrazione della Seconda guerra mondiale attraverso i titoli della serie *Call of Duty*¹², Weir e Baranowski hanno esaminato *Civilization* come strumento di insegnamento delle relazioni internazionali¹³, mentre Wainwright ha tenuto un corso universitario, *History in Videogames*, con l'obiettivo di utilizzare *Civilization IV* e altri giochi come percorso di studio della storiografia e delle grandi teorie dello sviluppo storico. In base a sondaggi e osservazioni informali, ha concluso che i giochi illustrano efficacemente argomenti complessi, trovando di grande valore educativo far criticare agli studenti i modelli di ciascun gioco attraverso discussioni e scritti¹⁴. Concludendo la breve disamina con un caso italiano, Asti si è interrogata sull'insegnamento della storia contemporanea per come essa viene presentata dai mondi videoludici, arrivando a costituire una vera e propria fonte storica per l'interpretazione dei principali snodi storici¹⁵.

2. Che cos'è un gioco storico

Considerati in modo abbastanza ampio, la maggior parte dei mondi videoludici fanno riferimento alla storia del mondo reale per arricchirli nel modo più vario¹⁶. MacCallum-Stewart e Parsler hanno suggerito che un ruolo determinante per distinguere un gioco storico è fornito dall'ambientazione. Per loro, un gioco può essere definito storico se inizia in un punto chiaro della storia del mondo reale e tale storia ha un effetto diretto sulla natura dell'esperienza di gioco¹⁷. Tuttavia, una definizione così ampia lascia agli insegnanti vari tipi di giochi molto diversi tra loro tra cui scegliere. Alcuni esempi che illustrano questa ampiezza e che saranno utili per ulteriori discussioni sono: *Assassin's Creed* (2007-2020), *Call Of Duty: World War II* (2017), *Mission U.S.* (2010-2015), *Sid Meier's Civilization* (1991-2014), *Total War* (2000-2015).

Questi pochi titoli possono essere sufficienti per esemplificare le diverse opzioni che rientrano nel genere dei giochi storici. Tuttavia, è stato fatto di più per distinguere in modo significativo i modi in cui i giochi storici si collegano al passato e, quindi, per guidare gli insegnanti verso i tipi di esperienze ludiche che i diversi tipi di giochi possono offrire. Da un lato vi sono i giochi che si riferiscono a un passato specifico¹⁸. Questi, secondo Uricchio, permettono al giocatore di impegnarsi in un incontro speculativo

o “what if” con un particolare passato¹⁹. All'altra estremità si collocano i giochi meno specifici nel loro trattamento storico. Si tratta di titoli che non si concentrano su un evento particolare, ma

trattano il processo storico in modo astratto o strutturale. Civilization III e Oregon Trail sono i giochi tipici di questi giochi storicamente situati, in cui un giocatore simile a un dio prende decisioni strategiche e impara a gestirne le conseguenze, libero dai vincoli di condizioni storicamente specifiche. Sebbene anche giochi di questo tipo suscitino un impegno speculativo con il passato, essi tendono a essere costruiti su particolari visioni o teorie dello sviluppo storico a lungo termine²⁰.

Un contesto, dunque, che spazia fra trame in cui il giocatore assume il ruolo di un individuo personalizzato, i giochi specifici, e trame in cui egli assume il ruolo di un manager senza un preciso analogo storico, i cosiddetti “God-games”. Da un lato i giochi d'azione/avventura storici in prima e terza persona con un gameplay incentrato su un individuo in una particolare serie di circostanze storiche. Dall'altro i videogiochi di strategia in tempo reale e a turni, con una narrazione più sistemica e astratta della storia. La giusta combinazione dei diversi elementi è l'obiettivo finale di una didattica che guarda ai giochi storici quali strumenti capaci tanto di stimolare l'interesse verso un particolare evento o individuo quanto di veicolarlo allo studio di un insieme di processi su scala più ampia.

3. Giochi storici e giochi di simulazione storica

Un altro modo per gli insegnanti di valutare l'efficacia dei diversi tipi di giochi storici è quello di considerare le differenze tra giochi, simulazioni e i loro ibridi, i giochi di simulazione. I *giochi* vedono gli utenti cimentarsi in un conflitto artificiale governato da precise regole al fine di raggiungere uno o più obiettivi predeterminati con qualche forma di risultato quantificabile, ad esempio vincitori e vinti. Le *simulazioni*, al contrario, sono dinamiche – nel senso che le loro variabili si modificano nel tempo – con un certo grado di verosimiglianza. Le simulazioni si prestano quindi maggiormente all'utilizzo didattico, tanto che, in alcuni casi, si può dire che queste siano “mediate pedagogicamente”, nel senso che gli insegnanti le intendono in qualche modo come educative²¹.

Alcuni studiosi hanno cercato di definire una via di mezzo nella zona ibrida tra i giochi e le simulazioni, vale a dire il gioco di simulazione. McCall, per esempio, ha introdotto tale tipologia per affrontare i confini ambigui tra i sistemi giocabili basati su regole che modellano accuratamente il passato – le simulazioni – e quelli che non lo fanno – i giochi. I giochi di simulazione storica, quindi, occupano quella terra di mezzo come giochi dinamici, basati su regole e conflitti quantificabili, che forniscono modelli giocabili di un evento, sistema o processo storico. Lo storico americano ha suggerito una caratteristica che definisce i giochi di simulazione: il nucleo del gameplay deve offrire modelli esplicativi di sistemi storici²².

Di conseguenza, alcuni giochi saranno storici ma non simulazioni. Sono ambientati in un mondo storicamente plausibile, ma il nucleo del gioco non simula eventi, sistemi o processi del mondo reale. In definitiva, per gli insegnanti non è necessario stabilire definizioni esatte, anche se spesso utili per la discussione. È invece importante sapere che una vasta gamma di videogiochi può essere definita storica e non tutti sono ugualmente appropriati per una efficace funzione di apprendimento.

4. Caratteristiche dei giochi storici

Due caratteristiche distinguono i videogiochi storici dagli altri media. La prima è che forniscono un contesto che si potrebbe definire sistemico per l'azione umana: creano mondi virtuali che i giocatori possono modificare ed esplorare. Presentano sfide in termini di limiti alle risorse e alle azioni e in questo modo possono illustrare il contesto sistemico del passato, i complicati ambienti fisici e persino ideologici in cui si trovavano gli agenti storici o, come dice Taylor, permettono ai giocatori di percepire gli eventi e i problemi del passato come sono stati vissuti dalle persone del tempo, di sviluppare l'empatia storica in contrapposizione alla mentalità del presente²³.

Ciò che distingue veramente i giochi storici da altri media come i film, tuttavia, è il ruolo della scelta. Gli agenti storici potevano, per definizione, prendere decisioni che influivano sulla loro vita e su quella degli altri. Queste decisioni erano a loro volta influenzate da contesti sociali, culturali e ambientali, dalle azioni di altri e, naturalmente, da eventi casuali. Il gioco, e per estensione il gioco storico, unico in questo tra i media, permette anche ai giocatori di fare delle scelte, e alcune di queste si avvicinano almeno in parte a quelle storiche. Anche la rigiocabilità è una parte importante delle scelte. I giochi permettono di provare più volte, con la promessa che scelte diverse porteranno a risultati diversi. In questo modo i videogiochi diventano simili a laboratori, permettendo agli utenti di esplorare la contingenza storica sotto diversi punti di vista. Il ruolo della scelta e la rigiocabilità rendono il videogioco complementare alla pratica della storia controfattuale, con il focus sul "cosa sarebbe successo se". Il giocatore può quindi considerare le differenze tra l'evento simulato e l'evidenza storica. Per comprendere il significato di una causa storica è utile quindi ipotizzare, a un certo livello, cosa sarebbe successo se quella causa non fosse esistita.

5. Critiche ai giochi storici

Questa rappresentazione di sistemi e situazioni aperte, insieme alla presenza di scelte e quindi di esiti controfattuali, solleva tuttavia alcune obiezioni ai videogiochi storici e alla rappresentazione che essi fanno del passato²⁴. Tra le posizioni critiche, Robison, nel tentativo di orientare gli insegnanti verso un tipo di gioco storico completamente diverso, ha articolato una posizione piuttosto estrema.

Se in un gioco di ruolo una battaglia si svolge in modo diverso rispetto alla realtà – il che è quasi inevitabile – gli studenti non stanno imparando la storia. Possono acquisire una certa comprensione della strategia e delle tattiche, ma se, ad esempio, Robert E. Lee vince la versione del gioco della battaglia di Gettysburg, questo non insegna agli studenti nulla sul vero generale, sulla vera battaglia o sulla vera Guerra Civile²⁵.

Tuttavia, l'affermazione di Robison impone una falsa dicotomia, guardando al gioco storico come unico ausilio didattico, se non pura sostituzione, a una lezione o a un testo. Al contrario, i meriti di un gioco storico devono essere considerati all'interno di un insieme educativo completo, come parte di un insieme di materiali ed esperienze che includono l'insegnamento frontale da parte dell'insegnante, fonti primarie e secondarie e opportunità di dialogo e confronto. Perché accanto al gioco non dovrebbero essere presi in considerazione altri materiali storici, dalle monografie storiche alle fonti primarie? È fuorviante affermare che un gioco non possa aiutare a capire la storia perché non fornisce una rappresentazione precisa degli eventi storici del mondo reale. È importante, dunque, che gli inse-

gnanti prendano in considerazione le proprie definizioni di storia e su tali definizioni determinino se i videogiochi storici possono essere utilizzati in modo efficace. Per esempio, si può giocare con il passato provando diverse strategie e osservando i diversi risultati che ne derivano, smentendo così una visione della storia come predeterminata, un problema spesso sollevato dagli insegnanti di storia.

6. Conclusione

I videogiochi sono senza dubbio un mezzo utile ed efficace per interpretare e indagare il passato, che diversi insegnanti hanno trovato utile per la didattica della storia. Esiste un numero sufficiente, per quanto in molti casi dispersivo, di lavori sulle migliori pratiche che consentono di fornire alcune linee guida per aiutare gli insegnanti, sia nuovi che esperti, nell'uso in classe dei videogiochi a tema storico. La chiave di queste pratiche è la comprensione del fatto che tali strumenti sono interpretazioni del passato, e dovrebbero essere trattati in modo critico sia dagli studenti che dagli insegnanti. Il videogioco, per essere impiegato al meglio, richiede la costruzione di percorsi multilivello, che devono in ultima analisi sfociare nella problematizzazione del videogioco stesso. Ciò significa a sua volta che una lezione o un'unità didattica non può esaurirsi nella mera dimensione videoludica, ma comporta il confronto tra il gioco e le prove storiche, siano esse sotto forma di fonti primarie o secondarie, affiancando tutti questi strumenti alla più tradizionale lezione dell'insegnante.

Note

- ¹ Sul rapporto tra videogiochi e cinema si veda Riccardo Fassone, *Cinema e videogiochi*, Roma, Carocci, 2017.
- ² Le stime sono state realizzate dall'Italian Interactive Digital Entertainment Association: <https://iideassociation.com/dati/mercato-e-consumatori.kl>, ultima consultazione: 12 luglio 2023.
- ³ *Ibid.*
- ⁴ <https://playbytherules.icrc.org/>, ultima consultazione: 12 luglio 2023.
- ⁵ *Ibid.*
- ⁶ Yannick Rochat, *A Quantitative Study of Historical Video Games (1981-2015)*, in Alexander von Lünen, Katherine J. Lewis, Benjamin Litherland, Pat Cullum (eds.), *Historia Ludens: The Playing Historian*, New York, Routledge, 2019, pp. 3-19.
- ⁷ Maria Elena Cortese, *Giocando con il passato. Uso e abuso della storia nei videogame*, in Marina Gazzini (a cura di), *Il falso e la storia. Invenzioni, errori, imposture dal medioevo alla società digitale*, Milano, Feltrinelli, 2020, pp. 93-128, cit. p. 123.
- ⁸ Cfr. James B. Schick, *Microcomputer simulations in the classroom*, in "History Microcomputer Review", vol. 1, 1985, n. 1, pp. 3-6; Niall Ferguson (ed.), *Virtual History. Alternatives and Counterfactuals*, London, Penguin, 2011.
- ⁹ Kurt Squire, *Replaying history: Learning world history through playing Civilization III*, 2004, Ph.D. dissertation. L'anno successivo anche in Italia esce un volume dedicato all'analisi di *Civilization*: Matteo Bittanti, *Civilization. Storie virtuali, fantasie reali*, Milano, Costa & Nolan, 2005.
- ¹⁰ José María Cuenca López, *Storia e videogiochi. Un'analisi didattica*, in "Mundus. Rivista di didattica della storia", vol. 1, 2008, pp. 166-173.
- ¹¹ Andrew McMichael, *PC games and the teaching of history*, in "The History Teacher", vol. 40, 2007, pp. 203-218.
- ¹² Harrison Gish, *Playing the Second World War: Call of Duty and the Telling of History*, in "Eludamos. Journal for Computer Game Culture", vol. 4, 2010, n. 2, pp. 167-180.
- ¹³ Kimberley Weir, Michael Baranowski, *Simulating history to understand international politics*, in "Simulation & Gaming", vol. 42, 2011, pp. 441-461. Sul tema si veda anche il recente volume Matteo Bittanti (a cura di), *Reset: politica e videogiochi*, Milano, Mimesis, 2023.

- ¹⁴ A. Martin Wainwright, *Teaching historical theory through video games*, in “The History Teacher”, vol. 47, 2014, pp. 579-612.
- ¹⁵ Chiara Asti (a cura di), *Mettere in gioco il passato: la storia contemporanea nell’esperienza ludica*, Milano, Unicopli, 2019.
- ¹⁶ Per una panoramica sui diversi generi videoludici si rimanda a <https://www.hp.com/us-en/shop/tech-takes/video-game-genres>, ultima consultazione: 12 luglio 2023.
- ¹⁷ Esther MacCallum-Stewart, Justin Parsler, *Controversies: historicizing the computer game*, Situated Play, Proceedings of DiGRA 2007 Conference, 2007, pp. 203-210.
- ¹⁸ Si vedano per esempio i titoli di *Assassin’s Creed*. Una interessante analisi sul genere è offerta in Dario Compagno, *Dezmond. Una lettura di Assassin’s Creed 2*, Milano, Unicopli, 2012.
- ¹⁹ William Uricchio, *Simulation, history, and computer games*, in Joost Raessans, Jeffrey Goldstein (eds.), *Handbook of Computer Game Studies*, Cambridge, MIT Press, 2005, pp. 327-338.
- ²⁰ Uricchio, *Simulation, history, and computer games*, p. 328 (trad. it. propria).
- ²¹ Cory Wright-Maley, *Beyond the “Babel problem”: Defining simulations for the social studies*, in “The Journal of Social Studies Research”, vol. 39, 2015, pp. 63-77.
- ²² Jeremiah McCall, *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*, New York, Routledge, 2011, p. 23.
- ²³ Tom Taylor, *Historical Simulations and the future of the historical Narrative*, in “Journal of the Association for History and Computing”, vol. 6, 2003, n. 2.
- ²⁴ Una interessante riflessione è contenuta in Stefano Cavazza, *I videogiochi storici. Evoluzione, tendenze, problematiche*, in “Memoria e Ricerca”, 2021, n. 1, pp. 33-52.
- ²⁵ William B. Robison, *Stimulation, not simulation: An alternate approach to history teaching games*, in “The History Teacher”, vol. 46, 2013, pp. 577-588, cit. p. 578 (trad. it. propria).



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

GUERRA CONTEMPORANEA, SVILUPPO TECNOLOGICO- COMUNICATIVO E IMMAGINARIO VISUALE

Contemporary warfare, technological-communicative
development and visual imagery

Gioacchino Toni

Doi: 10.30682/clionet2307f

Abstract

L'articolo si occupa del rapporto tra guerra, sviluppo tecnologico-comunicativo e immaginario visivo a partire dalla Prima guerra mondiale fino ad arrivare a focalizzarsi sulla difficile distinzione tra realtà e virtualità in età contemporanea.

The article deals with the relationship between war, technological-communicative development and visual imagery starting from the First World War up to focusing on the difficult distinction between reality and virtuality in the contemporary age.

Keywords: guerra contemporanea, sviluppo tecnologico-comunicativo, virtualità, immaginario visuale, videogiochi.

Contemporary warfare, technological-communicative development, virtuality, visual imagery, videogame.

Gioacchino Toni è storico e critico delle arti visive e redattore della rivista "Carmilla online". È autore di *Pratiche e immaginari di sorveglianza digitale* (Il Galeone, 2022) e coautore di *Alle radici di un nuovo immaginario* (Rogas, 2023), *Guida agli stili nell'arte e nel costume (L'età moderna*, Odoya 2019, *L'età contemporanea*, Odoya 2020), *Storie di sport e politica* (Mimesis, 2018) e *Immaginari alterati* (Mimesis, 2018). Suoi scritti sono stati pubblicati in diversi libri e riviste.

Gioacchino Toni is a historian and critic of visual arts and editor of "Carmilla online" magazine. He is author of *Pratiche e immaginari di sorveglianza digitale* (Il Galeone, 2022) and co-author of *Alle radici di un nuovo immaginario* (Rogas, 2023), *Guida agli stili nell'arte e nel costume (L'età moderna*, Odoya 2019, *L'età contemporanea*, Odoya 2020), *Storie di sport e politica* (Mimesis, 2018) and *Immaginari alterati* (Mimesis, 2018). His writings have been published in several books and magazines.

In apertura: soldati del 187° Battaglione Ordigni si preparano a liberare una stanza durante l'addestramento al combattimento urbano presso il sito di esercitazione sul campo del battaglione (<https://commons.wikimedia.org>).

1. L'eredità visiva della Grande Guerra

Proprio nel momento in cui le tecnologie visive venivano accolte con entusiasmo, la Prima guerra mondiale rivelava paradossalmente la sua «cecità»¹ facendo dell'occultamento e della dissimulazione armi strategiche al fronte, oltre che mezzo di orientamento dell'opinione pubblica. Per certi versi si può dire risiedere nell'inganno l'eredità visiva lasciata da quel conflitto, preoccupato com'era a falsificare la visione sui campi di battaglia e a inventare una diversa realtà della guerra da raccontare sul fronte interno. Nel periodo della Grande Guerra fotografia e cinema avevano ormai affinato le loro tecniche e sperimentato l'impiego in ambito bellico. Gli scatti fotografici e le riprese cinematografiche avevano così potuto palesare il loro potenziale rivelandosi in grado tanto di «mostrare oggettivamente la realtà», quanto di «dimostrare oggettivamente il falso»². È attorno a tale guerra che si è andata ad inaugurare quella lotta tra *visibilità* e *invisibilità* che finirà per caratterizzare tutti i conflitti successivi contribuendo a dare il via a quella trasformazione dell'immaginario visuale giunta sino ai giorni nostri.

La stessa “visione verticale”, consentita dagli aerei nella Grande Guerra, nel suo proporsi come “occhio vedente” della “guerra cieca”, può essere vista come una prima anticipazione di quella strategia della visione globale e ubiqua non più umana ma automatizzata propria dei conflitti contemporanei.

2. Guerra, media e tecnologie del visibile

A proposito dell'assorbimento di tecnologie mediali da parte dell'industria militare, Paul Virilio ha insistito in particolare sul ricorso nelle guerre novecentesche a tecniche cinematografiche³. Rispetto alla «logistica della percezione» su cui si è concentrato il francese, Friedrich Kittler ha preferito spostare l'attenzione sulla «logistica dell'informazione», convinto che siano le esigenze belliche a determinare lo sviluppo e la logica dei media⁴.

La questione posta da Virilio circa la progressiva smaterializzazione della guerra è stata affrontata anche da Jean Baudrillard, autore che ha insistito sull'autoreferenzialità dei media e sulla cancellazione del loro referente “reale”, dunque sull'indistinguibilità tra realtà e sua rappresentazione mediata⁵. Se Virilio, nel prendere in esame le tecnologie di svolgimento del combattimento, ha sottolineato l'accresciuta importanza del momento scopico di sorveglianza rispetto a quello pratico del combattimento, Baudrillard si è invece focalizzato sulle strategie di rappresentazione mediale della guerra sottolineandone la progressiva derealizzazione.

Seppure in maniera differente, entrambi gli studiosi hanno messo in luce il processo di smaterializzazione subito dai conflitti nel momento in cui questi hanno iniziato a rapportarsi con tecnologie visuali sia panottiche che rappresentative, evidenziando come queste abbiano finito per sottrarre il soggetto da un confronto diretto e pratico con la realtà isolandolo in una dimensione simulacrale o impersonale. Più recentemente, alla luce dei moderni sistemi di visione notturna e aumentata, Ruggero Eugeni ha invece evidenziato come le più avanzate tecnologie visuali si siano poste al servizio di «una relazione *situata e incarnata* del soggetto con il mondo», finalizzate come sono «ad accrescere la sua “consapevolezza situazionale” al fine di una gestione ottimale del suo agire. Non si assisterebbe dunque a una assolutizzazione autoreferenziale del visibile, quanto piuttosto a una *negoiazione dei suoi limiti rispetto all'invisibile*»⁶. Esaminando alcuni *combat video* girati da membri dell'esercito all'interno di reali situazioni di combattimento diffusi via Internet, Eugeni ha messo in luce come vi sia un «legame metonimico fortemente esibito tra appropriazione visiva e appropriazione fisica del territo-

rio»⁷; non a caso la conquista dei differenti spazi, nel corso delle operazioni belliche riprese, viene da un lato esaltata dalla natura *embedded* della videocamera (al contempo testimone impersonale e parte integrante del movimento di conquista) e dall'altro resa possibile e visibile dal ricorso a dispositivi di visione notturna.

A riprova di come videogames e *combat video* si rimandino a vicenda, lo studioso ha evidenziato come numerosi *combat video* siano girati in prima persona secondo modalità stilistiche proprie dei videogiochi del genere *first person shooters* di guerra. Nei videogames di ambientazione bellica più avanzati si ha una «sovrapposizione metonimica tra superiorità visiva garantita dalle tecnologie di visione notturna, e superiorità tattica espressa in atti di conquista e di “bonifica” del territorio mediante un sistematico sterminio dei nemici impossibilitati ad agire nel buio»⁸. La struttura del videogioco in prima persona, oltre a esprimere la conquista visuale, sensomotoria e militare di un territorio, permette al giocatore di vivere ciò attraverso un'esperienza di simulazione incorporata. Inoltre, sottolinea lo studioso, nei paratesti che hanno accompagnato il lancio di questo tipo di videogames

la superiorità tecnologica e militare della visione notturna viene fatta rimare metaforicamente con la superiorità tecnologica del videogioco stesso (e quindi, ancora metonimicamente, con la fluidità dell'esperienza di gioco e il relativo piacere), la cui costruzione assume tutti i connotati di una delle operazioni belliche che vengono epicamente narrate⁹.

Nei combattimenti al buio simulati dai videogiochi, lo spettatore viene calato nella medesima situazione di vantaggio scopico di cui si avvalgono i veri combattenti armati di visori. Opere cinematografiche hollywoodiane, come *Zero Dark Thirty* (2012) di Kathryn Bigelow, e video di propaganda dell'Isis diffusi in Internet, come *Flames of War. Fighting Just Begun* (settembre 2014), adottano analoghe strategie espressive ed emotive costruite sull'alternanza di immagini a luce naturale scarsamente visibili e immagini realizzate attraverso visori notturni, mettendo così lo spettatore di fronte a una situazione in cui si alternano sollecitazione e deprivazione visuale e sensomotoria.

3. La guerra come esperienza videoludica

Sconfinando il territorio del mero intrattenimento ludico, lo sviluppo creativo e tecnologico del videogioco¹⁰ ha investito, tra gli altri, l'ambito militare; basti pensare alla sempre più diffusa gestione di strumenti militari attraverso schermi e *controller* di derivazione videoludica¹¹. L'intera storia dei videogiochi ha uno stretto legame con le tematiche belliche avendo privilegiato tematiche quali l'espulsione degli “alieni”, la difesa dei confini, la conquista colonialista e la costruzione di imperi. Inoltre, i videogame, così come si sono evoluti, incitano il giocatore ad agire istintivamente aderendo acriticamente alle ideologie da essi veicolate. Nell'ambito videoludico l'immedesimazione è rafforzata dal fatto che il giocatore impugna materialmente il *controller* e ciò tende a fargli percepire i desideri del videogioco come propri¹². Le ibridazioni tra l'universo videoludico e quello militare se da un lato hanno reso l'esperienza di gioco più reale, dall'altro hanno contribuito al disumanizzarsi dei conflitti reali permettendo la loro conduzione da *comfort zone* che preservano dai rischi di uno scontro diretto con il nemico, sempre più percepito come un'incorporea immagine sullo schermo su cui si può agire senza eccessive remore morali¹³.

Nonostante i propositi di moratoria espressi dalle Nazioni Unite e una risoluzione per la loro messa al bando internazionale votata dal Parlamento europeo¹⁴, i cosiddetti *robot killer*, sofisticati sistemi d'arma autonomi in grado di agire anche senza intervento umano che riprendono logiche e tecnologie proprie dell'universo videoludico, continuano a essere sviluppati in diversi paesi.

L'*Israel Aerospace Industries*, ad esempio, sta da tempo sviluppando un particolare tipo di carro armato – denominato *Carmel* – dotato di sensori e telecamere che permettono l'osservazione dell'ambiente circostante grazie a un monitor panoramico attraverso cui regolare i movimenti e la gestione dell'armamento a partire dai dati che compaiono sullo schermo in costante aggiornamento, proprio come nei videogiochi. Si tratta di un sistema espressamente pensato per essere utilizzato da militari giovani che non necessitano di un lungo processo di addestramento essendo abituati alla logica dei videogame.

Il Carmel non guarda ai videogiochi solo per l'interfaccia o per quanto riguarda il controllo ma anche per quanto concerne l'implementazione di un'intelligenza artificiale che è stata allenata in larga parte con *StarCraft II* e che è stata integrata nel carro armato con l'*Engine Unity* e la piattaforma VBS. *StarCraft II* viene considerato un allenamento ideale per una IA perché propone situazioni competitive molto varie, in tempo reale e caratterizzate anche da tempi di scontro piuttosto lunghi. [...] Per migliorare ulteriormente l'IA sono anche stati sfruttati titoli che come *DOOM* insegnano strategie diverse per gli spostamenti, l'individuazione degli obiettivi, la selezione delle armi e altre capacità autonome. Grazie a queste implementazioni si dà vita a un mezzo corazzato che ha modalità completamente autonome, semiautonome e completamente manuali¹⁵.

Altri esempi di sconfinamento dell'universo videoludico in ambito militare riguardano il sistema di gestione dei sottomarini nucleari della *U.S. Navy* elaborato da *Microsoft* sull'onda della sua esperienza relativa al *controller Xbox* dei videogiochi¹⁶ e lo sviluppo da parte dell'esercito statunitense e dell'*Idaho National Laboratory* di robot militari gestiti attraverso il *controller* del popolare sistema di gioco *Nintendo Wii* (Wiimote), rivelatosi particolarmente efficace nel ridurre il carico di lavoro dell'operatore e permettere un allargamento dei domini d'impiego¹⁷.

Come ha argomentato Matteo Bittanti¹⁸, al di là del ricorso dell'apparato militare a tecnologie sviluppate nell'industria videoludica, lo scambio tra i due ambiti sembra avvenire all'interno di un immaginario condiviso accentuato da quella condizione che Luciano Floridi ha efficacemente definito *onlife*, in cui diviene sempre più arduo distinguere tra esperienza *online* e *offline*¹⁹, che sta contribuendo al disincarnarsi e disumanizzarsi del conflitto contemporaneo essendo, in diversi casi, condotto a distanza di sicurezza nei confronti di un nemico sempre più incorporato, agendo sulla realtà come si trattasse di un videogioco.

4. Conclusioni

Si è visto come la Prima guerra mondiale, nel suo rapportarsi alle tecnologie visive cine-fotografiche, introduca una tensione tra *visibilità* e *invisibilità* che caratterizza tutti i conflitti successivi. Dopo aver tratteggiato i convincimenti di Virilio e Baudrillard circa il processo di smaterializzazione della guerra nel momento in cui questa ha iniziato a rapportarsi con tecnologie visuali sia panottiche che rappresentative, si è visto, con Eugeni, come le tecnologie visuali più avanzate sembrino invece instaurare una relazione situata e incarnata del soggetto con il mondo volta a riscrivere i suoi limiti rispetto

all'invisibile. Dunque, in chiusura, ci si è soffermati sull'incidenza sulla guerra contemporanea delle trasformazioni tecnologico-comunicative che hanno condotto a una condizione di sempre più difficile distinzione tra esperienza *online* e *offline* che, oltre a incidere sulle modalità con cui oggi si guarda, o si evita di farlo²⁰, ai conflitti bellici, non manca di influire anche sulla loro conduzione.

Per essere resa "accettabile" in età contemporanea, la guerra tende a essere negata: espulsa dai media nei suoi effetti più raccapriccianti o spettacolarizzata, mascherata da intervento umanitario o di polizia, magari ludicizzata, così da rendere più sopportabile combatterla. Al di là delle sofisticate tecniche mimetiche adottate, la guerra contemporanea, invisibile e fantasmagorica al tempo stesso, si rivela pervasiva, tanto da estendersi alla *cybersfera*. Il ruolo delle *cyber wars* nei conflitti a venire merita di essere indagato anche alla luce del fatto che, a differenza di quanto accadeva nelle guerre tradizionali, in cui per raggiungere gli obiettivi occorre avere la meglio sull'esercito nemico per poi prendere possesso del territorio concentrandosi soprattutto sulle infrastrutture chiave, nel conflitto cibernetico si tratta piuttosto di colpire queste ultime agendo sui sistemi informatici che le gestiscono. Paradossalmente, in questo caso, più un paese è tecnologicamente avanzato, più si rivela vulnerabile²¹.

Note

¹ Con riferimento al primo conflitto mondiale si è parlato di "guerra cieca" per diversi motivi: perché le tecnologie ottiche impiegate risultarono incapaci di mostrarla e raccontarla; perché il nemico finì con l'essere sempre meno visibile; perché attraverso la propaganda e la censura visive al fronte interno si restituì una visione parziale o immaginaria della guerra; perché si tentò di non riconoscere l'orrore e di preservarne il ricordo; perché i signori della guerra guardarono più al passato che al presente o al futuro; perché alla cultura visuale dell'epoca mancavano gli strumenti utili a capire e interpretare la guerra moderna. Cfr. Gabriele D'Autilia, *La guerra cieca. Esperienze ottiche e cultura visuale nella Grande guerra*, Milano, Meltemi, 2018.

² Cfr. Ivi, p. 13.

³ Cfr.: Paul Virilio, *Guerre et cinéma. Logistique de la perception*, Paris, Éditions de l'Étoile, 1984, tr. it. di Dario Buzzolan, *Guerra e cinema. Logistica della percezione*, Torino, Lindau, 1996; Id., *La machine de vision*, Paris, Galilée, 1988, tr. it. di Giancarlo Pavanello, *La macchina che vede. L'automazione della percezione*, Milano, SugarCo, 1989.

⁴ Cfr.: Friedrich Kittler, *Grammophon Film Typewriter*, Berlin, Brinkmann & Bose, 1986, tr. ingl. *Gramophone, Film, Typewriter*, translated and with an introduction by Geoffrey Winthrop-Young and Michael Wutz, Stanford, Stanford University Press, 1999; Id., *Media Wars: Trenches, Lightning, Stars* (1987), in Id., *Literature Media Information Systems*, edited and introduced by John Johnston, London-New York, Routledge, 1997, pp. 117-129.

⁵ Cfr.: Jean Baudrillard, *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Paris, Galilée, 1972, tr. it. *Per una critica dell'economia politica del segno*, ed. it. a cura di Pierre Dalla Vigna, Milano-Udine, Mimesis, 2010; Id., *Simulacres et simulations*, Paris, Galilée, 1981, tr. it. parz. *Simulacri e impostura. Bestie, Beaubourg, apparenze e altri oggetti*, a cura di Matteo G. Bregga, Milano, Pgreco, 2008; *La Guerre du Golfe n'a pas eu lieu*, Paris, Galilée, 1991, tr. it. parz. *Guerra virtuale e guerra reale: riflessioni sul conflitto del golfo*, tr. it. di Tiziana Villani, Milano, Mimesis, 1991.

⁶ Ruggero Eugeni, *Le negoziazioni del visibile. Visioni aumentate tra guerra, media e tecnologia*, in Maurizio Guerri (a cura di), *Le immagini delle guerre contemporanee*, Milano, Meltemi, 2018, p. 341.

⁷ Ivi, p. 326.

⁸ Ivi, p. 328.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Quando si parla di videogiochi ci si riferisce a un'opera multimediale interattiva richiedente l'immersione in un mondo simulato e regolato da leggi tecniche volte a orientare teleologicamente le azioni del *gamer*, la cui analisi non può prescindere dallo specifico contesto in cui questo è pensato, prodotto e fruito. Per una ricostruzione storica

dell'ambito videoludico si veda, ad esempio, Marco Accordi Rickards, *Storia del videogioco. Dagli anni Cinquanta a oggi*, Roma, Carocci, 2020.

¹¹ Cfr. Gioacchino Toni, *Guerrevisionsi. Il sangue oltre gli schermi. Uccidere così, come in un videogioco*, in "Carmilla online", 22 aprile 2021, <https://www.carmillaonline.com/2021/04/22/guerrevisionsi-il-sangue-oltre-gli-schermi-uccidere-cosi-come-in-un-videogioco/>, ultima consultazione: 23 gennaio 2023.

¹² Cfr. Alfie Bown, *How video games are fuelling the rise of the far right*, in "The Guardian", 12 marzo 2018. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/mar/12/video-games-fuel-rise-far-right-violent-misogynist>, ultima consultazione: 23 gennaio 2023.

¹³ Cfr. Maurizio Guerri, *Il drone e il kamikaze. Due immagini della guerra contemporanea*, in Maurizio Guerri (a cura di), *Le immagini delle guerre contemporanee*, cit., pp. 365-390.

¹⁴ Risoluzione approvata dal Parlamento europeo con 566 voti a favore, 47 contrari e 73 astensioni il 12 settembre 2018: *European Parliament resolution of 12 September 2018 on autonomous weapon systems*, https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0341_EN.html?redirect, ultima consultazione: 23 gennaio 2023.

¹⁵ Alessandro Baravalle, *Xbox controller, StarCraft II e Doom. Non è una console ma Carmel, un carro armato israeliano*, in "Eurogamer.it", 31 luglio 2020, <https://www.eurogamer.it/articles/2020-07-31-news-videogiochi-carmel-carro-armato-israele-xbox-controller-ia-starcraft-2-doom>, ultima consultazione: 23 gennaio 2023. Si veda anche Noah Smith, Leore Dayan, *A new Israeli tank features Xbox controllers, AI honed by "StarCraft II" and "Doom"*, in "The Washington Post", 28 luglio 2020, <https://www.washingtonpost.com/video-games/2020/07/28/new-israeli-tank-features-xbox-controllers-ai-honed-by-starcraft-ii-doom/>, ultima consultazione: 23 gennaio 2023.

¹⁶ Cfr. Travis M. Andrews, *The Navy's adding a new piece of equipment to nuclear submarines: Xbox controllers*, in "The Washington Post", 25 settembre 2017, <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2017/09/25/the-navys-adding-a-new-piece-of-a-equipment-to-nuclear-submarines-xbox-controllers/>, ultima consultazione: 23 gennaio 2023.

¹⁷ Cfr. Eric Bland, *Wii-controlled robots made for combat*, in "Nbc News", 19 dicembre 2008, <https://www.nbcnews.com/id/wbna28314991>, ultima consultazione: 23 gennaio 2023.

¹⁸ Cfr. Matteo Bittanti, *Introduzione: Make Videogame Great Again*, in Id. (a cura di), *Game over. Critica della ragione videoludica*, Milano-Udine, Mimesis, 2020, pp. 7-70.

¹⁹ Cfr. Luciano Floridi (ed.), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, London, Springer, 2015, disponibile in open access: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-04093-6_2, 16 novembre 2014, ultima consultazione: 3 gennaio 2023.

²⁰ Cfr. Maurizio Guerri (a cura di), *Le immagini delle guerre contemporanee*, cit. In particolare, per approfondire come le immagini televisive dell'attacco alle Twin Towers dell'11 settembre 2001, dopo essersi impresse nella memoria collettiva a livello planetario, siano divenute oggetto di una vera e propria strategia di rimozione, si vedano: William J.T. Mitchell, *Cloning Terror: The War of Images, 9/11 to the Present*, Chicago, University of Chicago Press, 2010, cura e tr. it. di Francesco Gori, *Cloning Terror. La guerra delle immagini dall'11 settembre a oggi*, Firenze-Lucca, La casa Usher, 2012; Mauro Carbone, *Essere morti insieme. L'evento dell'11 settembre 2001*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.

²¹ Cfr. Aldo Giannuli, Alessandro Curioni, *Cyber war. La guerra prossima ventura*, Milano-Udine, Mimesis, 2019.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

UNA PUBLIC HISTORY PER LA GUERRA D'UCRAINA (E NON SOLO): IL FENOMENO PARABELLUM

A public history for the Ukraine War (and beyond): the Parabellum phenomenon

Angelo Cenni

Doi: 10.30682/clionet2307ao

Abstract

All'interno del panorama dei contenuti digitali e social italiani, negli ultimi anni è emerso un canale YouTube di comunicazione storica che sembra poter delineare un modello interessante di buona pratica di public history. L'articolo in questione si propone di analizzare il fenomeno, le caratteristiche generali, l'impianto metodologico, il livello di feedback che ottiene dal pubblico e quelle che possono essere le basi del suo successo.

Within the Italian digital and social content landscape, a YouTube channel of historical communication has emerged in recent years that seems to be able to outline an interesting model of public history best practice. This article aims to analyze the phenomenon, its general characteristics, methodological framework, the level of feedback it gets from its audience, and what may be the basis for its success.

Keywords: public history, buone pratiche, storia digitale, parabellum, Mirko Campochiari.

Public history, best practices, digital history, parabellum, Mirko Campochiari.

Angelo Cenni, nato nel 1980 a Roma, in cui attualmente vive e lavora, è laureato in Relazioni Internazionali e in Scienze Storiche a Roma Tre. Ha presentato una tesi sul possibile incontro tra storiografia e neuroscienze, e sui processi biologici di costruzione della memoria e delle narrazioni del passato. Amante dello sport e della meditazione, attualmente è dipendente di pubblico servizio e si occupa di attività legate alla fruizione turistica.

Angelo Cenni, born in 1980 in Rome, where he currently lives and works, he holds degrees in International Relations and Historical Sciences from Roma Tre. He presented a thesis on the possible encounter between historiography and neuroscience, and on the biological processes of memory construction and narratives of the past. A lover of sports and meditation, he is currently a public service employee and is involved in activities related to tourist enjoyment.

In apertura: il logo del canale YouTube *Parabellum*.

Nelle possibilità che la rete propone attraverso la condivisione e visualizzazione di contenuti multimediali della piattaforma web 2.0 di YouTube, si è dispiegato a livello globale un ampio ventaglio di canali e di *creator* impegnati nella comunicazione e divulgazione di materiale storico. Nell'arena italiana, dall'apripista "Pinte di storia" ai prodotti di ampia diffusione ma di dubbio valore metodologico, una piccola community di storici si è riunita in tempi diversi intorno a un altro canale che ha suscitato interesse e attenzione da parte del grande pubblico¹, e che nell'organizzazione interna della sua attività sembra soddisfare i requisiti metodologici della public history rappresentandone un modello interessante e inconsapevole di buona pratica. Il nome del canale in questione è "Parabellum", raggiungibile facilmente attraverso il motore di ricerca interno alla piattaforma. Esso può essere identificato come una realtà emergente avente ad oggetto la conoscenza storica, generata e sperimentata quasi esclusivamente in ambienti digitali, nella quale il pubblico partecipa in modo attivo e abbastanza responsabile.

Il proprietario del canale si chiama Mirko Campochiari, classe '82, di origine polacca ma nato e residente a Livorno, iscritto al Sism, dottore magistrale in Storia, filosofia e civiltà orientali, titolo conseguito a Bologna nel 2012. Appassionato fin da piccolo alla storia, egli decide di lasciare il suo lavoro originario di *game designer* e iniziare seriamente l'attività su YouTube. Il canale inizia ad occuparsi segnatamente di Seconda guerra mondiale, successivamente di crisi russo-ucraina, recentemente di conflitto israelo-palestinese, e in generale di storia militare, campo quest'ultimo in definitiva poco battuto in Italia. La sua attività consiste nella produzione, in solitaria o con ospiti, di circa due video a settimana, in presa diretta e senza montaggio, tematici o di aggiornamento, spesso piuttosto lunghi (mediamente di cento minuti), nei quali vengono esposte e discusse narrazioni storiche, contenuti, visioni, criteri interpretativi, teorie, news, valutazioni, e nel complesso si squaderna la varietà delle informazioni raccolte su un possibile argomento. La costruzione progressiva di una certa credibilità gli ha permesso di invitare nelle sue *live* un buon numero di ospiti prestigiosi², che spesso si sono dimostrati un valore aggiunto per gli aspetti critici e contenutistici delle tematiche affrontate. Nell'insieme la sua è una variante del mestiere dello storico «un po' più pop», come lui stesso la definisce, dove l'esposizione dei fatti, corredata dai link in descrizione di tutte le fonti utilizzate, punta al centro dei problemi storici e alla sequenza logica delle loro cause nel lungo periodo.

Generalmente la prima fase di ogni video è dedicata a un'operazione di "igiene storica", al *debunking*, cioè alla verifica delle narrazioni mediatiche e all'emendazione dalle speculazioni sterili; in breve si passa alla mappa interattiva, assai apprezzata dai *follower*, attraverso la quale è possibile localizzare ciò che succede storicamente sul territorio; infine i video scorrono verso la conclusione, si forniscono chiavi di lettura e si sviscerano eventuali dubbi o fraintendimenti rispondendo dal vivo alle domande del pubblico, il quale in tal modo partecipa attivamente. Punto fondamentale è che nelle *live*, la narrazione storica procede pari passo a lezioni di metodo sulle fonti, su come decifrarle e valutarle: dal punto di vista scientifico è la parte più ammirevole. Come menzionato all'inizio, il fenomeno si dispiega prevalentemente online, a parte la redazione di un saggio collettaneo sull'Ucraina scritto con i suoi collaboratori, le partecipazioni fisiche a conferenze in università e centri studi, e le collaborazioni con riviste come Limes e Domino. Oltre al mezzo principale, ovvero YouTube, altri ambienti digitali e social vengono utilizzati per l'esercizio storiografico e per la raccolta della community: un canale Discord per le discussioni, con stanze e sotto stanze divise per tematiche, un canale Spreaker per i podcast, una pagina Facebook e gli account Instagram e Twitter, invece usati prevalentemente per la promozione e la notifica di news attraverso *stories* e *shorts*.

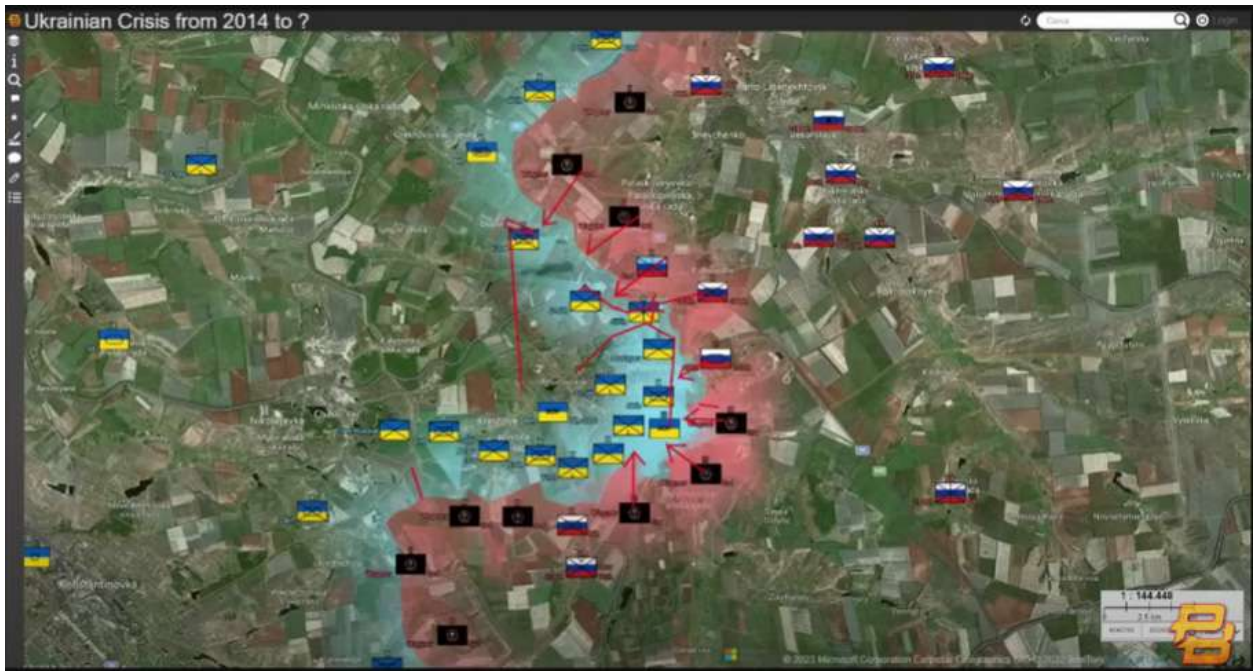


Fig. 1. La mappa interattiva.

Naturalmente quasi tutti i contenuti, dagli articoli alla condivisione di libri in pdf, confluiscono nel sito web principale dove è anche possibile trovare il link per accedere alla mappa virtuale. Questa, con più di 20.000 accessi al giorno, rappresenta una parte fondamentale fin da quando il canale ha mosso i primi passi e soprattutto dall'inizio della questione ucraina. Appoggiata su tre server, è il frutto del lavoro di circa dieci persone, da cartografi a semplici contatti in loco, che mediante il confronto e l'incrocio con altre carte online offerte da enti specializzati, e con immagini geolocalizzate provenienti dai social³, grazie a un potente livello di zoom individua caratteristiche morfologiche, oggetti fisici presenti nel territorio, vie di comunicazione, movimenti di truppe, *range*, sistemi d'arma, teste di ponte, rotte, presenze umane, usando una precisa simbologia Nato per il riconoscimento e la composizione degli attori militari in campo. Il contributo della multidisciplinarietà, in questo caso della cartografia e della geografia regionale, è determinante per la comprensione dei fatti, nonché elemento assai apprezzato dal pubblico.

Il cuore del fenomeno, individuabile come uno degli elementi di fortuna del progetto, tanto più come legame principale con l'ambito della public history, è il Telegram. Grazie alle potenti caratteristiche del servizio di messaggistica online, esso è un luogo di straordinaria interazione e partecipazione attiva dell'utenza che nella pratica si traduce in un archivio storico online continuamente disponibile, aggiornato e facile da interrogare tramite la funzionalità di ricerca. In questo contenitore ognuno immette le fonti che reputa più interessanti sotto l'occhio critico di un severo staff composto da dodici persone, tra storici e tecnici, che screma propaganda e mistificazioni, commenta l'attendibilità inserendo, qualora sia necessario, contro-fonti che falsifichino le prime. Tal canale è gestito con maniacale organizzazione: si entra accettando numerose regole, impone all'utenza l'uso di *tag* a tre livelli per la futura ricerca dei contenuti e l'individuazione degli argomenti, e nel momento in cui i comportamenti della community, come a volte accade, diventano molesti, gli amministratori non si risparmiano dal dispensare *warn*, *mute* e *ban* definitivi.

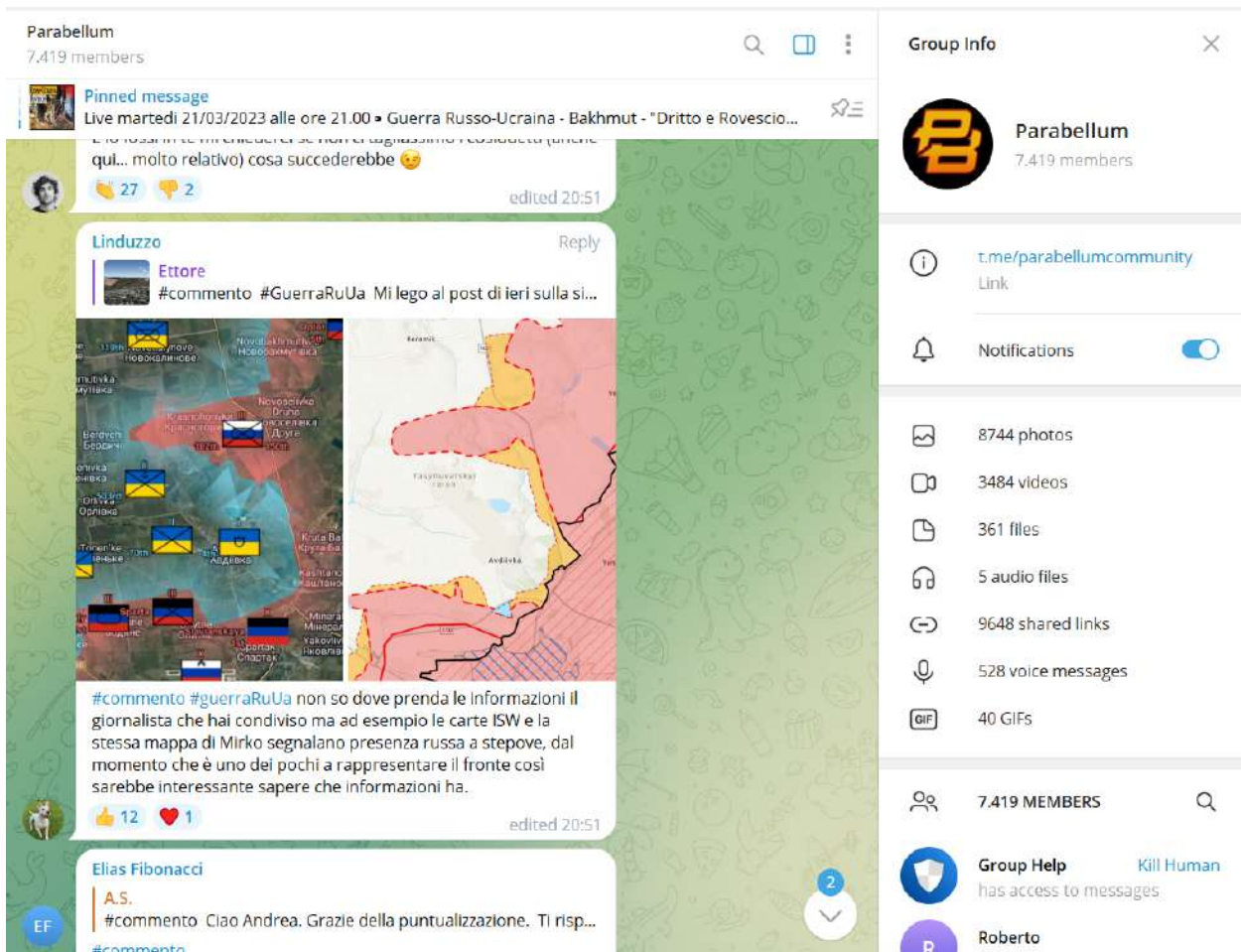


Fig. 2. Il canale Telegram dedicato alla raccolta fonti.

Il motivo per cui nel Telegram i concetti metodologici della public history trovano ragion d'essere, è innanzitutto la partecipazione assidua della community. Questa si verifica sia nel canale della discussione generalista che in quello delle fonti, senza comunque dimenticare la forte presenza negli altri social, in particolare nel Discord, durante le live su YouTube e nei commenti sotto ai video. In questo quadro, l'opportunità di coinvolgere il pubblico nell'immissione delle fonti, ovvero il *crowdsourcing*, si dimostra essere principio fondamentale di "co-autorialità", come anche di "autorità condivisa", da parte di Campochiari, il quale, allo stesso modo degli altri, immette le sue fonti ricevendo commenti o critiche. La fase successiva, che finalizza il processo a tutti gli effetti storiografico, è quella della "restituzione", durante i video settimanali, di tutta l'elaborazione storica fatta anche sulle fonti immesse dall'utenza, sebbene, come si può facilmente immaginare, avvenga alla base una grossa ripulitura e molte vengano cestinate. È questo il momento della "disseminazione" in cui l'utenza trova consapevolezza nella sua attività di "ricerca-intervento", vede i risultati del lavoro svolto insieme e in qualche modo si sente valorizzata e coinvolta in quelli che sono i fatti analizzati; nel complesso quella «citizen science» di cui parla il presidente dell'Aiph Serge Noiret⁴, ovvero una spinta positiva a guardare la realtà con un po' più di scientificità e nel concreto con maggiore onestà intellettuale. Un'*auctoritas* messa in secondo piano, i tentativi di imparzialità e la cautela di Campochiari nello svolgimento delle operazioni storiografiche, risultano nel complesso essere un invito implicito a prender parte al corpo

comunitario, volendo anche solo lateralmente senza per forza di cose contribuire al processo di immissione fonti.

Il fenomeno Parabellum, rispetto ai canali *competitor*, si propone di tenere alta l'asticella del rigore metodologico attraverso la volontà esplicita del suo creatore e dei suoi collaboratori⁵, per buona metà iniziati agli studi storici, di portare avanti sempre il *burden of proof*. Il terreno sul quale è costruito l'edificio della ricerca, come del resto una certa epistemologia impone, è continuamente fertilizzato dall'attenzione alle fonti e al loro utilizzo. I fatti devono indiscutibilmente essere dimostrati, le fonti discusse, interpretate, comparate e riviste attraverso la cartina tornasole della verifica dell'attendibilità dei loro autori e dell'incessanza del tempo. L'obiettivo è far sì che il pubblico possa costruire autonomamente le proprie idee utilizzando «quella cosa che sta tra le orecchie», espressione spesso utilizzata da Campochiari, poiché tutto si può discutere ma solo se si mettono sul tavolo le fonti. Altri paletti fondamentali sono il ribadire quanto la storia sia un processo di lungo periodo, mantenere prudenza, sana incertezza, escludendo risposte definitive e previsioni magiche. In questa cornice, il fare storia con i fatti attuali in Ucraina rende ancor più difficile gestire e valutare il materiale a disposizione, come spesso confessato durante i video. Tuttavia è anche questo ciò che il public historian si propone di compiere, nelle parole di Noiret: «una storia che si fa “nel” e “per” il presente e non solo come racconto del passato»⁶. Tale lavoro sulle fonti, il citare frequentemente Marc Bloch e i grandi storici, e una condivisa estraneità al “reato di sconfinamento”, cosa poco scontata al giorno d'oggi, fanno parte della cassetta degli attrezzi del direttore lavori e in qualche modo permeano tutti coloro che operano attivamente nell'impresa.

Nella comunicazione storica, in prima istanza vengono agli occhi la passione e il piacere dell'immergersi nella ricerca. L'impegno e la precisione per il dettaglio si integrano alla chiarezza espositiva e ad un registro linguistico semplice ma serio, al netto di qualche errore ortografico. Nonostante i suoi non si presentino come video “da cameretta”, altri elementi contribuiscono a far percepire il suo autore per molti versi somigliante a chi lo sta ascoltando: una persona comune, che dà del “tu” agli ospiti, che quando ha voglia

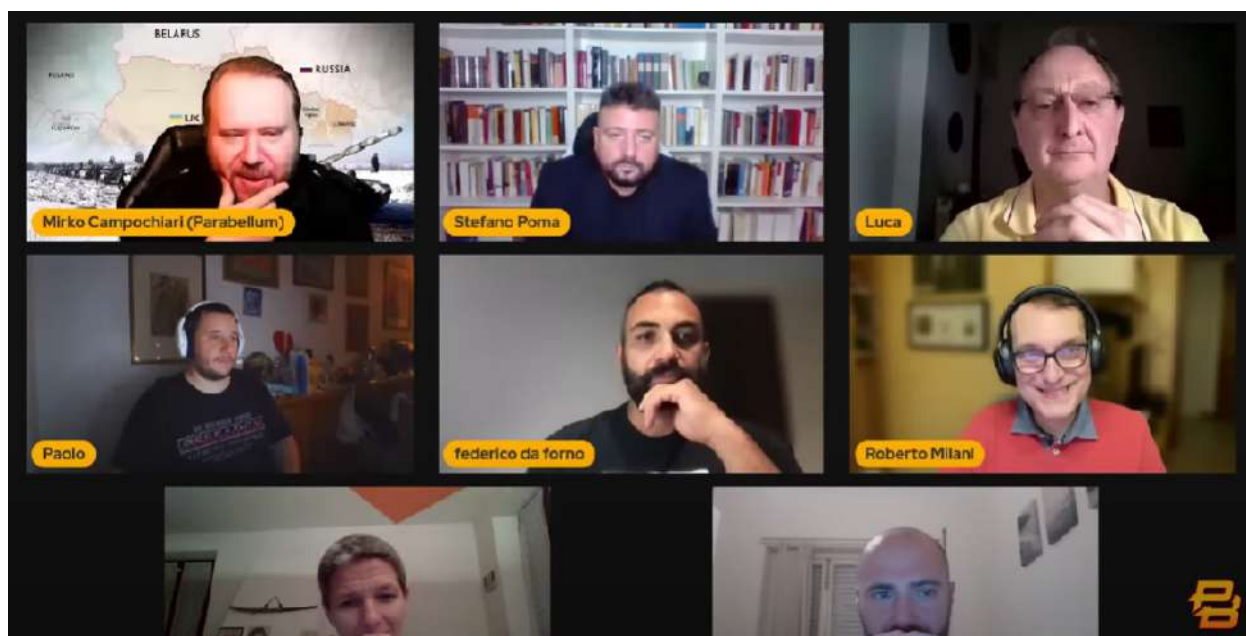


Fig. 3. Il think tank che lavora sul progetto.

si accende la sigaretta, che beve coca cola zero, che ringrazia la compagna per il sostegno, e che alla fine di ogni video saluta il pubblico sorridendo e agitando la mano davanti alla telecamera. Nei momenti per così dire più “intimi”, sebbene non ami essere adulato dai *fan boy*, non è alieno a punte di vanità segnalando le proprie virtù, non nasconde le sue ambizioni, si toglie qualche sassolino dalla scarpa e si lascia andare a battute di spirito. Benché estraneo a forme di reticenza, evita di polemizzare e scadere nel *dissing*, non preoccupandosi delle sollecitazioni degli *hater* che raramente vengono bannati. Nel complesso è possibile percepire Campochiari come una persona pacata, equilibrata, quasi familiare: “uno di noi”.

Il *creator* in questione naturalmente si avvale di collaboratori che lo coadiuvano in tutta l’attività. È uno staff composto da circa quaranta persone, metà dei quali si occupa dell’organizzazione del progetto, mentre il resto è formato da collaboratori e articolisti laureati, molti dei quali a loro volta proprietari di altri canali YouTube, esperti in materia e contatti in loco. Il canale non tratta di politica, non si riduce a pillole di storia o alla pura divulgazione, e non è neppure accostabile all’*infotainment*. Il progetto apre i suoi battenti ufficialmente nell’ottobre del 2020, quando maturò l’idea di tentare il lancio del canale YouTube. Grazie ad alcune competenze di *editing video* acquisite nel precedente lavoro e nonostante qualche iniziale difficoltà e delusione, nell’estate del 2021 l’affermazione arrivò, i video cominciarono ad andare in tendenza e il canale passò dai 1.800 iscritti ai 7.000 all’improvviso, soprattutto grazie ad alcuni approfondimenti legati ai miti della Seconda guerra mondiale. Con l’avvento della crisi ucraina si è verificato un ulteriore boom di ascolti con crescite indicativamente di 5.000 iscritti al mese, un riconoscimento definitivo del suo lavoro e i continui inviti alle già menzionate collaborazioni esterne. Attualmente, a ottobre 2023, il canale YouTube ha raggiunto la massa di critica, si è stabilizzato, cresce in modo autonomo e costante, e non ha più bisogno della fortuna-casualità dell’algoritmo; esso conta quasi 100.000 iscrizioni, produce oltre 1 milione di visualizzazioni al mese con una media di 70.000 ogni *live*, le quali, a seconda degli ospiti, arrivano a superare le 100.000, dato notevole in particolare se si considera le durate assai lunghe delle performance dal vivo.

Al netto dell’enorme e spesso invisibile lavoro di ricerca, l’attività, generando costi economici importanti, si autosostiene con l’aiuto del *crowdfunding* da parte dell’utenza, che dona piccole ma costanti cifre in denaro, e principalmente mediante le entrate legate a YouTube di oltre 30.000 euro netti l’anno, tenendo conto di un Cpm di 5 euro ogni mille visualizzazioni e di un tasso di ritenzione nei video di 52 minuti⁷. Sebbene possano contribuire a un ulteriore supporto economico, la *policy* del gruppo attualmente non prevede finanziatori attraverso il programma Patreon, nota piattaforma di sovvenzione. Interessante è notare che tramite varie forme di finanziamento, il canale riesce a sostenersi e a puntare ad obiettivi più alti e costosi, confermando dunque la possibilità, difficile ma raggiungibile, idea alla quale spesso si affida poca speranza, di poter guadagnare concretamente attraverso la cultura e la storia. Ciò rappresenta in fondo anche l’essenza, seppur in forma aggiornata, delle origini molto pratiche della public history negli Stati Uniti, ossia il tentativo di dare una risposta al problema della collocazione lavorativa degli storici che difficilmente l’università riusciva ad assorbire⁸.

Oltre al dettaglio sull’opportunità da parte degli storici di poter guadagnare anche fuori dall’ambito universitario, i legami tra il fenomeno Parabellum e la public history sono numerosi. Diversamente da altri progetti “youtubici” legati alla divulgazione storica, che tuttavia spesso sconfinano in una dimensione etica o teleologica della materia⁹, lo schema di Campochiari è un chiaro modello, per citare il presidente della Giunta centrale degli studi storici Andrea Giardina, di «una storia che esce dalle accademie»¹⁰, sorretta dalle “spalle larghe” dello storico, prodotta con impianto metodologico corretto, raccontata in maniera imparziale, per quanto possibile calcolando la soggettività che caratterizza lo storico stesso. La piattaforma di YouTube, in questa cornice, può muoversi a favore della professione dello storico, invi-

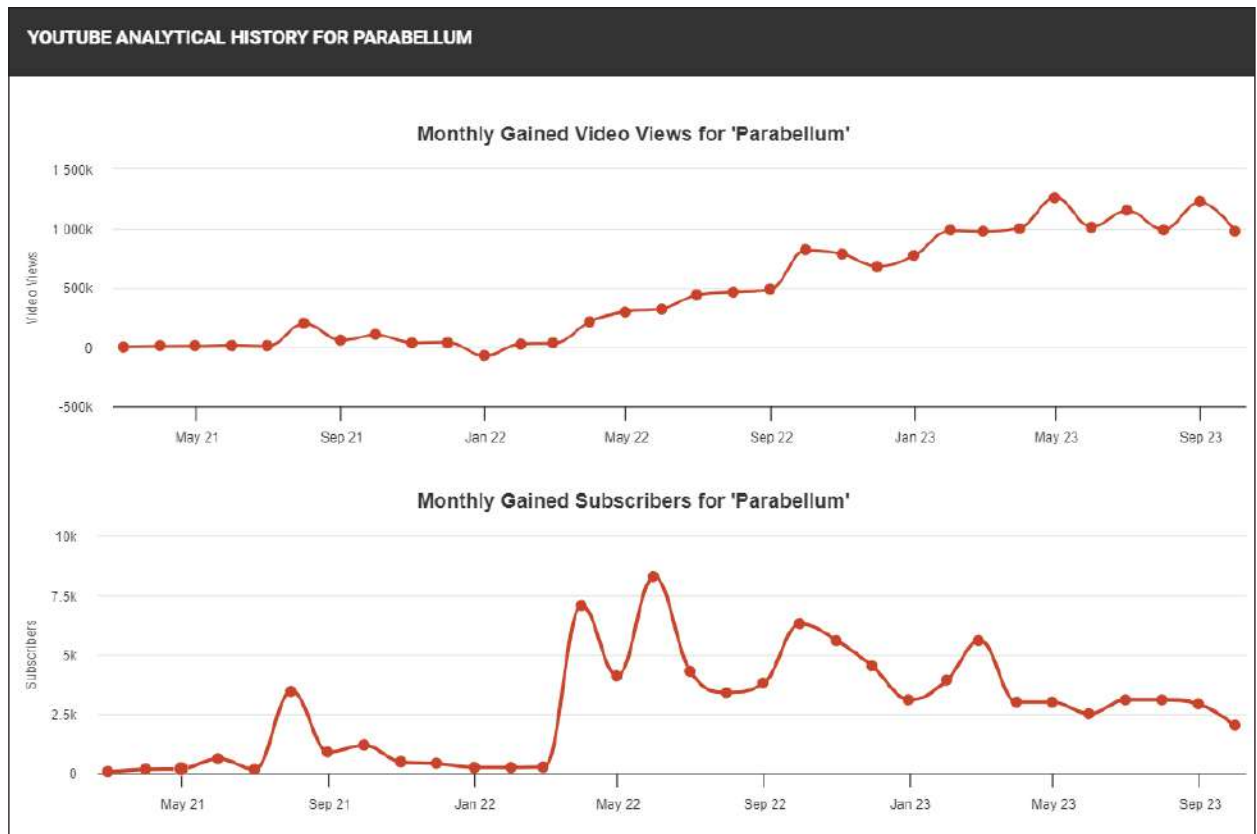


Fig. 4. Grafico che mostra la crescita del canale tra maggio 2021 e settembre 2023 in termini di visualizzazioni e sottoscrizioni (fonte: <https://socialblade.com/youtube/c/parabellumstoria>).

schiato in una crisi di merito in contrapposizione ai media generalisti e alle loro narrazioni tossiche, in particolare nel momento attuale, cioè da quando lo spazio di esposizione mediatica legato alle notizie riguardanti la pandemia del 2020, è rimasto scoperto. È questo in fondo uno dei motivi per cui nasce il canale YouTube di Campochiari, il quale osservando le discussioni muscolari mediatiche, la modalità mistificatoria di racconto della storia dei «venditori di fumo»¹¹, nel caso specifico sulla questione ucraina, si presenta come un antidoto agli abusi della storia e al suo uso politico da parte di alcuni circuiti informativi massmediali. Accordandosi alla definizione avveniristica, ma molto reale, di Gallerano¹², il fenomeno Parabellum sembra rappresentare nei suoi esiti un positivo esempio di uso pubblico della storia, che nella realtà dei fatti, grazie allo strumento digitale, può fungere da sistema immunitario, giacché i suoi contenuti, oltre ad informare, producono una certa capacità critica, qualità di un certo rilievo come sottolineato da Filippi in merito alle opportunità fornite dalla piazza virtuale¹³.

Per ora si può ragionevolmente affermare che all'interno dello staff la passione e l'impegno siano abbastanza saldi e che il *think tank*, del quale Campochiari è ufficialmente Ceo, proceda speditamente nella missione che si è dato. Tuttavia molte domande emergono spontaneamente: conserverà lo slancio visto negli ultimi tre anni? Continuerà ad aver cura della community e a durare nel corso del tempo? Sarà capace di mantenere alta l'asticella del rigore metodologico e a smarcarsi da interessi di parte? Indubbiamente soltanto il tempo e le azioni concrete forniranno risposte e permetteranno di avere un'idea più realistica dei risultati e delle possibilità offerte da queste innovative forme di buone pratiche di public history in ambiente digitale e social.

Note

- ¹ Ci si riferisce a un insieme di canali di comunicazione storica, alcuni di modeste dimensioni e altri di maggiore diffusione, attivi da parecchi anni su YouTube. Tra questi si menzionano: Storie dalla Storia, Incontri di Storia, Metal Mike Free Man, Evropantiqva, La Biblioteca di Alessandria, Parresia, Accademia dei Pugni, e quelli degli storici Aldo Giannuli e Giovanni Cecini.
- ² Durante le live sono stati ospitati personaggi come Virgilio Ilari (ex presidente del Sism), Vittorio Emanuele Parsi, Paolo Nori, Massimo Vassallo, Giorgio Cuzzelli, Michele Boldrin, Andrea Gilli, Andrea Santangelo, Germano Dottori, Alessandro Barbero, Dario Fabbri ed altri.
- ³ La mappa nasce dalla comparazione dati di mappe di diverse nazionalità e da quelle più famose raggiungibili online come LiveUaMap, Isw, Jomini e la Firms della Nasa, quest'ultima nota per la geolocalizzazione dei fuochi, degli incendi e delle esplosioni.
- ⁴ Serge Noiret, "Public History" e "Storia Pubblica" nella rete, in Francesco Mineccia e Luigi Tomassini (a cura di), *Media e Storia*, in "Ricerche Storiche", 2009, n. 2-3, pp. 275-327.
- ⁵ Del fenomeno Parabellum e del suo valore scientifico, ne parla abbastanza approfonditamente lo storico Aldo Giannuli in https://www.youtube.com/watch?v=NSQbZG0t8h0&t=832s&ab_channel=AldoGiannuli, ultima consultazione: 24 ottobre 2023.
- ⁶ Aiph, <https://aipph.hypotheses.org/11624>, ultima consultazione: 23 ottobre 2023.
- ⁷ Social Blade, <https://socialblade.com/youtube/c/parabellumstoria>, dati confermati da Campochiari stesso, ultima consultazione: 23 ottobre 2023.
- ⁸ Robert Kelley, *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, *The Public Historian*, 1 (Fall), University of California Press, 1978, pp. 16-28.
- ⁹ Remo Bodei, *Fine delle filosofie della storia*, in Nicola Gallerano (a cura di), *L'uso pubblico della storia*, Milano, Franco Angeli, 1995, pp. 33-41.
- ¹⁰ Lo afferma solennemente il prof. Giardina nell'apertura del suo discorso alla lezione introduttiva del corso "Uno sguardo rivolto al Futuro", tenuta il 2 marzo del 2020 nella Facoltà di ingegneria di Roma Tre.
- ¹¹ Cfr. Stefano Pivato, *Vuoti di memoria: Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- ¹² «L'uso pubblico della storia non è insomma una pratica da rifiutare o demonizzare pregiudizialmente: può essere un terreno di confronto e conflitto che implica il coinvolgimento attivo dei cittadini, e non solo degli addetti ai lavori, attorno a temi essenziali», Nicola Gallerano, *Storia e uso pubblico della storia*, in Nicola Gallerano (a cura di), *L'uso pubblico della storia*, Milano, Franco Angeli, 1995, pp. 17-32.
- ¹³ Francesco Filippi, *Guida semiseria per aspiranti storici social*, Torino, Bollati Boringhieri, 2022, pp. 76-78.



L'ODIO ONLINE: UN FENOMENO DAI MOLTEPLICI VOLTI. ALCUNI POSSIBILI ANTIDOTI

Online hatred: a phenomenon with many faces.
Some possible antidotes

Claudia Severi

Doi: 10.30682/clionet2307ap

Abstract

L'odio può assumere molteplici forme, come dimostrato dal fenomeno dell'*hate speech*. La rete, infatti, in ragione delle sue caratteristiche strutturali, ha creato le condizioni ideali per la proliferazione di narrazioni e linguaggi violenti e aggressivi che, come spesso accade, trovano i suoi bersagli nelle persone più vulnerabili. L'obiettivo, dunque, è quello di comprendere quali strumenti – fuori e dentro lo spazio digitale – possono essere utilizzati per limitare la sua espansione, o meglio ancora, per prevenirne la diffusione.

Hate can take many forms, as demonstrated by the hate speech phenomenon. Indeed, the network, because of its structural characteristics, created the ideal conditions for the proliferation of violent and aggressive narratives and languages which, as often happens, find their target in people more vulnerable than others. So, the goal is to comprehend which tools – in and outside the digital space – can be used in order to limit its expansion, or even better, to prevent its spread.

Keywords: odio, online, vulnerabilità, linguaggio, diritti.

Hate, online, vulnerability, language, rights.

Claudia Severi si è laureata con lode in Giurisprudenza, presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, con una tesi in Teoria e Prassi dei Diritti Umani dal titolo *Diritto al clima e migranti climatici*. Attualmente è dottoranda di ricerca in *Humanities, Technology and Society* (Unimore, Fondazione Collegio San Carlo di Modena e Almo Collegio Borromeo di Pavia). Collabora altresì con il CRID – Centro di Ricerca Interdipartimentale su Discriminazioni e vulnerabilità e, in particolare, alle attività dell'Officina informatica DET – Diritto, Etica, Tecnologie istituita presso il Centro.

Claudia Severi graduated with honors in Law, at the University of Modena and Reggio Emilia, with a thesis in *Theory and Practice of Human Rights* titled *Right to climate and climate migrants*. Currently, she is PhD student in *Humanities, Technology and Society* (Unimore, Fondazione Collegio San Carlo of Modena and Almo Collegio

In apertura: immagine tratta da "osservatorio agor@", <https://www.osservatorioagora.ch/odio-online/cose-odio-online/>, un progetto che si propone di combattere l'istigazione all'odio online, diffondendo la cultura del rispetto e la protezione dei diritti umani nel mondo virtuale.

Borromeo of Pavia). She also collaborates with CRID – Interdepartmental Centre of Research about Discriminations and vulnerabilities and, in particular, to the activities of the Cyber Workshop DET – Law, Ethics and technologies, established at the Centre.

1. Introduzione

L'odio è un sentimento antichissimo¹, tra le sue caratteristiche ha quelle per cui, mentre crea fratture sempre più profonde, coltiva al contempo una sensazione di (falsa) unione tra persone che si alleano. Questo secondo aspetto è stato descritto, anche in tempi recenti, mediante quelle che vengono definite “comunità di risentimento”² o “comunità del rancore”³: nel mondo della rete – l'ambiente su cui queste pagine si soffermano – siffatto processo assume le forme del *cyber-mob*⁴, sia contro gruppi sociali portatori di una qualche diversità (assumendo in questo caso la veste di odio “tradizionale”), sia contro singoli non graditi per alcune loro specificità individuali (in tal caso, si tratta di odio “interpersonale”). Ad essere più colpiti, dalle forme di odio online⁵ sono, infatti, i gruppi e le persone più vulnerabili – le donne, la comunità LGBTQIA+, le persone migranti, o quelle con disabilità – vittime di un odio spesso subdolo e talvolta istituzionalizzato. Il linguaggio ostile all'interno dello spazio online è solo una nuova modalità di divulgazione d'odio; la progressiva digitalizzazione, infatti, non ha rivoluzionato la manifestazione di comportamenti odiosi, ma ha attribuito agli stessi più robuste capacità di impatto. Questo principalmente per quattro ordini di ragioni, connesse alle caratteristiche intrinseche del web: in primo luogo, la permanenza dei testi e delle immagini in rete; in secondo luogo, il ritorno imprevedibile dei contenuti, anche se precedentemente rimossi; in terzo luogo, il percepito (anche se non effettivamente reale) anonimato e la distanza fisica, che permettono di sentirsi più legittimati a veicolare messaggi d'odio, senza riflettere sulle possibili conseguenze; infine, la transnazionalità della comunicazione, che rende i messaggi accessibili a tutti e tutte in tempo reale⁶. A queste caratteristiche si può poi aggiungere: un'amplificazione spropositata del messaggio, che produce imminente gratificazione; l'istantaneità, che ostacola la ponderazione dei giudizi e favorisce le reazioni incontrollate; la minimizzazione dell'autorità⁷. Alla luce di tali premesse, si può affermare che la vita *onlife*⁸ non abbia creato una nuova forma d'odio, bensì abbia esacerbato quelle già esistenti, grazie alla diffusione e alla radicalizzazione delle stesse attraverso lo strumento della rete.

Da qui, l'esigenza di un ambiente digitale sicuro, che non sia veicolo di discorsi d'odio, ma che auspicabilmente, al contrario, permetta di divulgare consapevolezza e buone pratiche al fine di contrastarli.

2. Il peso delle parole (e non solo)

La necessità di una dimensione digitale accogliente e libera da manifestazioni d'odio è una sfida tanto sociale, quanto giuridica e politica. Su tale questione, gli operatori giuridici sono da anni alla ricerca per trovare un punto di equilibrio tra le libertà fondamentali – quali la libertà di espressione⁹ – da un lato e i diritti umani – quali la dignità della persona¹⁰ – dall'altro. La questione è molto controversa, poiché una polarizzazione verso la protezione delle libertà fondamentali potrebbe con ogni facilità

tradursi in una diffusione incontrollata dei discorsi odiosi, mentre dall'altra parte, con la difesa dei diritti della persona, mediante strumenti troppo repressivi, il rischio è quello di un iper-controllo e iper-regolamentazione che potrebbero sfociare in forme arbitrarie di censura, il cosiddetto "*collateral censorship*"¹¹. A livello sociale e non solo squisitamente giuridico, un ruolo fondamentale è giocato dalle parole, dette e non dette, e dal linguaggio nel suo complesso, comprensivo di immagini. Lo strumento linguistico, infatti, molto spesso sottovalutato nella sua dimensione costitutiva, «è forse il più potente nel modificare la realtà»¹².

La narrazione è un bisogno cognitivo e sociale dell'essere umano, che permette di creare legami, ricordando a tutti e tutte di essere parte di una comunità e di una tradizione che meritano di essere ricordate e tramandate, costituendo in tal modo un forte simbolo identitario: noi siamo le nostre storie e le nostre storie siamo noi. Anche i discorsi d'odio o *hate speech*¹³ rientrano nella categoria delle narrazioni e riguardano tutti gli ambiti, da quelli professionali, a quelli più intimamente relazionali, attraverso gli/le parlanti, tutti e tutte vittime, nell'ambito delle comunicazioni quotidiane, di discorsi d'odio, anche non volontari, dal momento che «possono [...] anche essere stereotipi, strutture sociali, discriminanti, gerarchie e relazioni di potere fissatesi a tal punto da apparire naturali»¹⁴. Su quest'ultimo aspetto, un dato interessante è quello riportato da Vox – l'Osservatorio italiano sui Diritti che dal 2013 elabora una mappa dell'intolleranza – secondo cui, sono proprio le donne le prime destinatarie dei linguaggi d'odio¹⁵. Come accennato, non solo le parole, ma anche le immagini sono in grado di veicolare messaggi di odio, in particolare sotto due aspetti: in uno, l'immagine è l'oggetto della discriminazione, mentre nell'altro, essa costituisce il mezzo utilizzato al fine di discriminare.

Il primo profilo riguarda l'oggettivazione dei corpi (un caso paradigmatico è quello delle donne, ma potremmo certamente indicarne altri), con conseguente derisione e offesa di quelli che non rientrano nei canoni "estetici" imposti dalla società di riferimento; il secondo aspetto, invece è relativo all'utilizzo dei cosiddetti *meme* – la forma principale con cui vengono prodotti e diffusi, ad esempio, contenuti antifemministi¹⁶ – che nel contesto del web costituiscono immagini accompagnate da brevi parole o descrizioni, spesso ironiche, dalla grande efficacia comunicativa e dal comprovato potere discorsivo.

Nell'ambito di una riflessione sul linguaggio nel senso più ampio del termine, non si può escludere l'elemento dell'ironia, che talvolta costituisce addirittura il mezzo "cortese" per esprimere odio¹⁷.

Al contempo, tuttavia, l'ironia può essere utilizzata come un potente strumento al fine di decostruire i linguaggi d'odio, anche nelle sue forme "indirette" o "sommerse", ossia quelle più utilizzate anche dalle istituzioni, gli stessi organi formalmente deputati a proteggere i gruppi e le persone più vulnerabili, bersaglio dei discorsi d'odio, i quali, a causa di siffatte dinamiche, finiscono per ritrovarsi nell'impossibilità di denunciare tale tipo di narrazione, poiché, come è evidente, sarebbe un paradosso affidarsi alle stesse entità che li hanno oltraggiati. Per sciogliere quest'ultimo, controverso, aspetto, si possono richiamare le considerazioni di Laura Scudieri:

Le forme indirette non esigono il ricorso ad espressioni apertamente offensive, aggressive, denigratorie, sottraendosi anche alle tassonomie algoritmiche predisposte per stanare le parole odiose. Le forme sommerse, a cui spesso si accompagnano, costituiscono invece la "cifra oscura" dell'odio, la c.d. devianza occulta, che non conosciamo perché le vittime non sono nelle condizioni materiali e/o immateriali di contestare i soprusi, magari perché gli *hater* sono le stesse persone o istituzioni deputate in qualche misura a proteggerle e/o a controllarle¹⁸.

3. Modalità di prevenzione e contrasto all'odio online

Tutto ciò premesso, al fine di contrastare le violenze implicite in tale genere di narrazioni, è necessario scegliere un approccio efficace di decostruzione del linguaggio d'odio, che non è possibile ravvisare solo nello strumento penale. È quindi utile opporre contro-narrazioni – ossia risposte immediate ad uno specifico discorso, volte a legittimarlo sottolineando le sue carenze argomentative – e/o narrazioni alternative. Questa seconda tipologia merita un approfondimento un poco più dettagliato: essa è

una narrazione costruita per introdurre un cambiamento a lungo termine, tramite nuove storie, nuovi racconti che offrono punti di vista altri rispetto alle narrazioni che si intende contrastare. Non si tratta di decostruire una prospettiva, ma di proporre una completamente diversa, e quindi – nel caso dell'*hate speech* – non oppositiva (noi vs loro), ma inclusiva (noi + loro) e basata su nuove idee. La narrazione alternativa [...] cerca di lavorare su bisogni, interpretazioni, significati altri. [...] Più che su singoli eventi, lavora su sistemi coerenti, con l'obiettivo di arrivare a un cambio di paradigma¹⁹.

L'efficacia di tali narrazioni alternative viene implementata se esse vengono utilizzate non *in difesa di* qualcuno, bensì plasmate *insieme ai* soggetti-bersaglio del discorso odioso e trova la sua sede naturale nell'educazione²⁰. Infatti, se è vero che attraverso l'educazione vengono perpetrate credenze strutturate condivise, è anche vero che attraverso tale strumento le stesse si possono decostruire e sostituire con discorsi alternativi, in seno ad una scuola democratica, «chiamata a espletare in ogni suo grado un compito di educazione civica delle nuove generazioni, e in molte scuole anche a trasmettere le basi della cultura giuridica, che spetta il compito di stimolare una capacità di resistenza resiliente verso tali narrative e tali ordini immaginari della realtà sociale»²¹.

L'educazione civica – finalizzata alla realizzazione dell'opera di educazione alla cittadinanza online – è mai come ora fondamentale, in una società nella quale partecipare pienamente, esercitando una vasta gamma di diritti, implica, necessariamente, avere un accesso consapevole allo spazio pubblico digitale²². Si noti come nel contesto educativo l'accento viene posto su due aspetti: *digital literacy*, da un lato, e “alfabetizzazione”²³ ai diritti (umani, fondamentali, digitali e non digitali) dall'altro: se, infatti, è sicuramente necessaria un'educazione digitale che equipaggi le persone delle cosiddette *digital skills*, d'altro canto non si può trascurare la dimensione dei diritti, la quale «non può che essere *interculturale*, non cieca rispetto alle differenze e intersezionale»²⁴.

Muovendo da tali presupposti, è fondamentale individuare percorsi formativi in primo luogo per i docenti, al fine di porre in evidenza cosa e come insegnare, ma soprattutto per focalizzare i fini ultimi dell'insegnamento; a titolo esemplificativo e non certamente esaustivo, nell'affrontare le tematiche dei diritti umani e fondamentali dei cittadini e delle cittadine, l'attenzione non dovrà essere posta solamente su questioni nozionistiche, bensì anche sullo sviluppo della capacità di riconoscere le disuguaglianze, nonché le narrative che ne stanno alla base. Per quanto concerne i metodi educativi da seguire, in questa sede si intende porre in risalto l'educazione non-formale, con la convinzione che essa sia capace di creare uno spazio sicuro, nel quale sia possibile affrontare una discussione dialogica e non meramente frontale. Sul punto, il Consiglio d'Europa ha finanziato la compilazione di “*Gender Matters*”²⁵, un manuale che presenta la capacità dello *story-telling* di accompagnare gli studenti a riflettere criticamente sui temi presentati, aprendosi a nuovi punti di vista. Il vantaggio dello *story-telling* – che altro non è che una tipologia di narrazione alternativa – è la capacità della storia narrata di appassionare e coinvolgere empaticamente gli auditori e le auditrici, introducendo un'esperienza

collettiva condivisa; inoltre, «i testi condivisi permettono atti performativi altrimenti impossibili, l'esito dei quali è di rinforzare, nel corso dei processi comunicativi, il senso di un «noi», di una comunità comunicativa e interpretante»²⁶.

Oltre che nell'educazione, nel senso più ampio del termine, un "antidoto" al veleno dell'odio viene ravvisato da Barbara Giovanna Bello negli attivismi, il cui tratto caratterizzante più significativo è la capacità di catalizzare rapidamente l'interesse internazionale anche su questioni locali, grazie alle caratteristiche della rete previamente descritte – in particolare la transnazionalità e l'immediatezza della comunicazione – che da una parte creano un semplice e immediato canale per i messaggi odiosi, ma dall'altro possono essere usati a vantaggio degli attivisti, per il raggiungimento di un pubblico significativamente vasto in un tempo relativamente breve²⁷. Il termine viene utilizzato nella sua forma plurale, in quanto vengono messi in luce dalla studiosa tre declinazioni di "attivismo": in primo luogo, l'attivismo come "affermazione di sé", ossia quello promosso dagli stessi soggetti bersaglio dei fenomeni d'odio, anche come autolegittimazione a conferire significato alle proprie vite attraverso la propria narrazione; in secondo luogo, l'attivismo della società civile, da parte di persone comuni, associazioni e operatori giuridici, per conto o a sostegno dei soggetti di cui sopra, così da ricordare agli *haters* che l'odio non è accettabile in una società democratica e per ingiungere ai decisori politici di non fomentare tali discorsi; infine, l'attivismo promosso dalle istituzioni, nazionali, sovranazionali e internazionali, con la consapevolezza, comunque, che anche le migliori legislazioni contro l'odio non sono sufficienti se non sono accompagnate da pratiche di implementazione.

4. Alcune considerazioni conclusive: uno sguardo al futuro

La progressiva digitalizzazione delle vite umane pone gli individui, la società civile e le istituzioni di fronte a nuove problematiche, nuove questioni, ma anche nuove opportunità. È dunque giunto il momento di accompagnare la transizione digitale all'acquisizione di profonde consapevolezze. In questa prospettiva, pertanto, è utile, se non necessario, restituire a cittadini e cittadine competenze e conoscenze che possano permettere di muoversi all'interno di questo "mondo". In definitiva, la sola criminalizzazione di determinati comportamenti non basta²⁸; è fondamentale porre maggiori attenzioni e risorse, anche attraverso lo strumento di normative europee vincolanti, all'educazione digitale e alfabetizzazione ai diritti – umani, fondamentali, digitali e non digitali – perché l'odio e la violenza devono essere contrastati, ma ancor prima evitati, agendo sulla cultura, sulla conoscenza e sulla consapevolezza dei diritti. Per concludere, mutuando le parole di Barbara G. Bello, «nel *cyberspace* possono essere aperte finestre che danno libertà o sorgere muri che ci imprigionano. Decidere per le une o per gli altri, espandere i raggi di luce o aumentare l'oscurità, mi pare sia una delle sfide più impegnative che ci coinvolgono»²⁹.

Note

¹ Per una ricognizione ad ampio spettro si vedano, a titolo meramente esemplificativo, Laura Fotia (a cura di), *Discorso d'odio e politiche dell'odio tra passato e presente*, Roma, RomaTrE-Press, 2022; Marc D. Hauser, *Evilicious. Alle radici dell'odio e della crudeltà*, Milano, Mondadori, 2020; Paolo Ceri, Alessandra Lorini (a cura di), *La costruzione del nemico: istigazione all'odio in Occidente*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2019; Marilisa D'Amico, Marina Brambilla, Valentina Crestani, Nannerel Fiano (a cura di), *Il linguaggio dell'odio. Fra memoria e attualità*, Milano, Franco Angeli, 2021; Angela Maria Santangelo Cordani, Giovanni Ziccardi (a cura di), *Tra odio e (dis)amore. Violenza di genere e violenza sui minori dalla prospettiva storica all'era digitale*, Milano, Giuffrè, 2020; Francesca Alesse, Lorenzo Giovannetti, Pamela Barletta (a cura di), *Le metamorfosi dell'odio. Percorso interdisciplinare tra storia, filosofia, letteratura*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2023.

Per alcune indagini in chiave storica, con particolare riguardo ad alcune epoche cruciali: David Constan, *Anger, Hatred, and Genocide in Ancient Greece*, in "Common Knowledge", 2007, n. 13, pp. 170-187; Frédéric Chauvaud, *Histoire de la haine. Une passion funeste 1830-1930*, PUR - Les Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2014; Roberto Finzi, *Breve storia della questione antisemita*, Milano, Bompiani, 2019; Renato Monteleone, *Le radici dell'odio. Nord e Sud a un bivio della storia*, Bari, Dedalo, 2002.

Sulle molteplici forme del fenomeno in epoca contemporanea si veda Milena Santerini, *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*, Milano, Raffaello Cortina, 2021.

² Si veda per una trattazione generale: Stefano Tomelleri, *La società del risentimento*, Milano, Meltemi, 2004.

³ Uno studio seminale, nel contesto italiano, è quello di Aldo Bonomi, *Il rancore. Alle radici del malessere del Nord*, Milano, Feltrinelli, 2008.

⁴ Pietro Meloni, Francesco Zanotelli, *Contrastare l'odio. L'uso dell'antropologia nella comunicazione pubblica tra sentimenti, populismo e impegno politico. Un'introduzione*, in "Antropologia pubblica", 2020, n. 6, pp. 21-40: 34.

⁵ Per un'ampia ricognizione su questo fenomeno si vedano Giovanni Ziccardi, *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Milano, Raffaello Cortina, 2016; Marilisa D'Amico, Cecilia Siccardi (a cura di), *La Costituzione non odia: conoscere, prevenire e contrastare l'hate speech on line*, Torino, Giappichelli, 2022; e, da ultimo, Barbara Giovanna Bello, Laura Scudieri (a cura di), *L'odio online: forme, prevenzione e contrasto*, Torino, Giappichelli, 2022.

⁶ Cfr., su questo aspetto, UNESCO, *Countering Online Hate Speech*, Paris, Unesco Publishing, 2015.

⁷ John Suler, *The online disinhibition effect*, in "Cyberpsychology and Behavior", 2004, n. 7, pp. 321-326.

⁸ Il termine è stato coniato, come è noto, da Luciano Floridi: *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, New York, Springer international, 2015.

⁹ Su questo aspetto si vedano i moniti contenuti in Anna Pintore, *Tra parole d'odio e odio per le parole. Metamorfosi della censura*, Modena, Mucchi, 2021.

¹⁰ Su questo profilo si sofferma, entro un'ampia e dettagliata ricognizione, Alessandro Di Rosa, *Hate speech e discriminazione. Un'analisi performativa tra diritti umani e teorie della libertà*, Modena, Mucchi, 2020.

¹¹ Cfr. Federica Paolucci, *Il digital service act: verso una nuova governance di internet?*, in "Iusinitinere", 2022 <https://www.iusinitinere.it/il-digital-services-act-verso-una-nuova-governance-di-internet-34071>, ove si rinvia a Felix T. Wu, *Collateral Censorship and the Limits of Intermediary Immunity*, in "Notre Dame Law Review", 2011, n. 87, pp. 292-350; 293.

¹² Stefania Cavagnoli, *Le parole fanno male. E anche le immagini*, in Bello, Scudieri (a cura di), *L'odio online*, cit., pp. 19-35: 19.

¹³ Cfr. Claudia Bianchi, *Hate speech: il lato oscuro del linguaggio*, Bari-Roma, Laterza, 2021.

¹⁴ Federico Faloppa, *#Odio: manuale di resistenza alla violenza delle parole*, Milano, UTET, 2020, p. 196.

¹⁵ Vox, *Osservatorio italiano sui diritti*, <http://www.voxdiritti.it/discorsi-dodio-e-diritti-della-persona/>, ultima consultazione: 13 ottobre 2023.

¹⁶ Sul punto, cfr. Matteo Botto, *Il ruolo dei meme nella radicalizzazione misogina della manosphere*, in Bello, Scudieri (a cura di), *L'odio online*, cit., pp. 57-73.

¹⁷ Per una più ampia ricognizione sul tema, si veda Tommaso Russo Cadorna, *Le peripezie dell'ironia. Sull'arte del rovesciamento discorsivo*, Milano, Meltemi, 2017, p. 21.

¹⁸ Laura Scudieri, *Ironia, devianza e controllo sociale*, in Bello, Scudieri (a cura di), *L'odio online*, cit., pp. 37-55: 38.

¹⁹ Faloppa, *#Odio: manuale di resistenza alla violenza delle parole*, cit., p. 201; per un ulteriore approfondimento si veda Carolin Emcke, *Contro l'odio*, Milano, La nave di Teseo, 2017.

- ²⁰ Su questo aspetto si è concentrata anche l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza nella sua *Relazione al Parlamento 2022, 2023*, punto 4.2.
- ²¹ Annalisa Verza, *Narrative, odio di genere e Didattica del diritto*, in Bello, Scudieri (a cura di), *L'odio online*, cit., 137-151: 141.
- ²² Sul punto si veda Barbara Giovanna Bello, *(In)giustizie digitali. Un itinerario su tecnologie e diritti*, Pisa, Pacini Giuridica, 2023, p. 87.
- ²³ Ivi, p. 115.
- ²⁴ Ivi, p. 104.
- ²⁵ Gender Matters, <https://www.coe.int/en/web/gender-matters>, ultima consultazione: 13 ottobre 2023.
- ²⁶ Gianfrancesco Zanetti, *Eguaglianza come prassi. Teoria dell'argomentazione normativa*, Bologna, Il Mulino, 2015, p. 145.
- ²⁷ Per un inquadramento: Barbara Giovanna Bello, *Discorso d'odio e attivismi digitali: il veleno e i suoi antidoti*, in Bello, Scudieri (a cura di), *L'odio online*, cit., pp. 153-175. Per le possibili implicazioni sul piano applicativo si rinvia alle *Linee guida di prevenzione e contrasto all'odio online*, connesse al Report del Progetto *Violenza e Social Network: analisi e percorsi di educazione alla legalità*, CRID, ed. 2022-2023: <https://www.crid.unimore.it/site/home/attivita/laboratori-e-gruppi-di-lavoro/officina-informatica-su-147diritto-etica-tecnologie148-det.html>, ultima consultazione: 13 ottobre 2023.
- ²⁸ A sostegno di questa tesi, uno studio di mappatura della normativa penale in contrasto alla violenza di genere in 31 Stati europei, condotto nel 2021 per lo *European network of legal experts in gender equality and non-discrimination*, ha evidenziato come la sola criminalizzazione non è efficace per contrastare il fenomeno.
- ²⁹ Bello, *(In)giustizie digitali*, cit., p. 115.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

UN PAESE AL BIVIO. L'ITALIA E LE GIOVANI GENERAZIONI TRA EREDITÀ DELLA PANDEMIA E PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA

A country at the crossroads. Italy and the younger generations between the legacy of the pandemic and the National Recovery and Resilience Plan

Luca Gorgolini

Doi: 10.30682/clionet2307g

Abstract

Il *Rapporto Giovani 2022*, pubblicato dall'Istituto Giuseppe Toniolo, mostra come la pandemia di Covid-19 abbia aggravato la marginalità sociale di molti giovani italiani. Ma durante questi due anni di crisi sanitaria ed economica i giovani hanno anche dimostrato di avere risorse e competenze sulle quali la classe dirigente deve concentrare la propria attenzione per creare un nuovo sviluppo economico. Un'azione in cui risultano decisive le risorse del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

The Youth Report 2022, published by the Giuseppe Toniolo Institute, shows how the Covid-19 pandemic has worsened the social marginality of many young Italians. But during these two years of health and economic crisis, young people have also demonstrated that they have resources and skills on which the ruling class must focus its attention in order to create new economic development. An action in which the resources of the National Recovery and Resilience Plan are decisive.

Keywords: giovani, Italia, pandemia di Covid-19, Piano nazionale di ripresa e resilienza, generazioni. *Youth, Italy, Covid-19 pandemic, National Recovery and Resilience Plan, generations.*

Luca Gorgolini è professore associato di Storia contemporanea presso l'Università degli studi della Repubblica di San Marino.

Luca Gorgolini is associate professor of Contemporary history at the University of the Republic of San Marino.

L'ultimo *Rapporto Giovani* dell'Istituto Giuseppe Toniolo – *La condizione giovanile in Italia* – è stato pubblicato da Il Mulino nella primavera del 2022, l'anno – per richiamare le parole di Alessandro Rosina nell'Introduzione al testo – dell'«auspicata ripartenza», a chiusura della fase emergenziale cominciata nel febbraio 2020, in coincidenza del manifestarsi dell'epidemia di Sars-Cov-2, la cui diffusione ha determinato effetti drammatici sul piano sanitario e ha aperto, sempre su scala globale, la strada ad una pesante crisi economica e sociale. Fermo restando il necessario richiamo alla necessità di approcciarsi con prudenza – evitando inutili generalizzazioni – allo studio della condizione giovanile che si presenta variegata, complessa e in continua evoluzione, i risultati emersi dalle indagini (quattro, condotte tra l'aprile del 2021 e il gennaio 2022) a cui si rifanno le analisi proposte negli otto dei nove capitoli che danno corpo al testo (l'ultimo capitolo propone un approfondimento della condizione dei giovani in Spagna) confermano il profilo di un paese poco attento ai bisogni e alle speranze delle giovani generazioni, a tratti perfino ostile nei loro confronti. La condizione dei giovani italiani continua ad essere sostanzialmente contraddistinta da una marginalità che può essere declinata simultaneamente sul piano economico, sociale, politico e demografico. Come è stato più volte confermato dai tanti studi che nel corso dell'ultimo decennio hanno tentato di definire i caratteri di fondo che hanno connotato l'esperienza dei giovani negli ultimi decenni, la gran parte delle ragazze e dei ragazzi di casa nostra vivono la loro quotidianità imbrigliati in un sistema di garanzie sociali che tutela innanzitutto e soprattutto le generazioni più anziane. Costituiscono un insieme di individui con scarso peso demografico, ai margini quando non sostanzialmente esclusi dal mercato del lavoro: il tasso di occupazione giovanile (15-24 anni) rimane tra i più bassi in Europa, attorno al 18%, mentre la media europea si avvicina al 35%¹. Un terzo circa della popolazione compresa tra i 16 e i 29 anni è ritenuta a rischio povertà o esclusione sociale.

I contributi attorno ai quali si articola il *Rapporto* 2022 restituiscono un quadro complessivo in cui alcuni caratteri di debolezza risultano oggi ancor più evidenti, aggravati dagli effetti provocati dall'impatto che la pandemia ha avuto sulla nostra società nell'arco di un biennio. Essa non ha avuto effetti solo sull'incremento della mortalità, ma ha anche accentuato la percezione dell'incertezza, soprattutto sul versante economico, che già gravava su molti giovani nel periodo pre-pandemico. Il Covid è intervenuto pesantemente «sulle scelte di vita dei giovani, che in molti casi hanno rimandato o sospeso i loro progetti di autonomia abitativa rispetto alla famiglia di origine, di avere un (altro) figlio e l'intenzione di andare a convivere o sposarsi»; sembrano inoltre essersi accentuate ulteriormente «le differenze di opportunità per chi ha posizioni più o meno protette nel mercato del lavoro, sia in termini di progressi mancati sia di propensione per una nuova o confermata progettualità»². Come sottolinea Alessandro Gentile il Covid-19 «ha complicato gli anni decisivi per la loro formazione scolastica e accademica, per costruire una carriera professionale e per iniziare (o mantenere) la propria emancipazione dai genitori»³. Sul versante delle persistenti e significative disuguaglianze di genere, «la pandemia ha peggiorato questa situazione rendendo le condizioni lavorative delle giovani donne più precarie e incerte e facendo posticipare ulteriormente la decisione di avere figli»⁴. Una tendenza che in prospettiva avrà un impatto sull'assetto demografico nazionale, ostacolando ulteriormente il ricambio generazionale ed alimentando l'invecchiamento della popolazione.

Come era già avvenuto nel periodo immediatamente successivo all'avvio della crisi finanziaria ed economica del 2008, anche il biennio 2020-2021 ha ulteriormente esasperato la debolezza sociale di un'intera generazione di giovani che, come è stato osservato, sembra essere destinata a consumare senza produrre. Ma diversamente da allora, in questo frangente la classe dirigente nazionale non può rifarsi ad alcun alibi per giustificare la propria incapacità nel dare risposte alle domande che emergono tra

le file dei giovani italiani. Questo ultimo biennio ha infatti mostrato che i ragazzi hanno competenze, risorse intellettuali e capacità di visione di cui l'Italia non può fare a meno: in gioco non c'è solo il benessere delle giovani generazioni ma la tenuta sociale di un paese e le sue residue possibilità di tornare a crescere promuovendo un modello di società inclusiva, moderna, in sintonia con i modelli degli altri paesi più avanzati. E, d'altra parte, diversamente da quanto era accaduto in chiusura del primo decennio di questo secolo, questa ultima crisi ha determinato a livello europeo una risposta non più condizionata da politiche di austerità, improntate al contenimento della spesa pubblica. Il riferimento è al Piano nazionale di ripresa e resilienza (Pnrr), presentato dall'Italia nel corso del 2021 e costruito in larga parte sul ricorso alle risorse del Programma europeo *Next Generation EU*. Un piano che, viene costantemente ripetuto, dovrebbe favorire l'avvio di una nuova fase di sviluppo fondata anche sul protagonismo delle generazioni più giovani.

Questi ultimi anni hanno mostrato che esiste una forte domanda di protagonismo positivo dei giovani nella società ed una decisa voglia di uscire dall'emergenza: elementi chiaramente rintracciabili nella ampia partecipazione ai movimenti ambientalisti, nella diffusa attività di volontariato svolta durante l'emergenza sanitaria e ancora nell'adesione della Generazione Z (i ragazzi che hanno cominciato la scuola nel XXI secolo) alla campagna vaccinale che presenta percentuali sensibilmente superiori a quelli registrati negli altri segmenti della popolazione. È emersa una spinta all'impegno diretto che, a differenza di quanto accadeva con le generazioni precedenti, non ha più un'impronta ideologica: il punto di partenza di questi ragazzi è rintracciabile nell'esperienza concreta su un tema specifico di interesse e valore comune che consenta di «sentirsi parte di un cambiamento possibile grazie a un proprio contributo riconoscibile»⁵. Si è rafforzato tra le loro file una visione favorevole ad una crescita che sia coerente con le sfide dello sviluppo sostenibile. Dalle loro risposte sui fattori ritenuti importanti per le economie delle imprese, emerge così al primo posto l'abbinamento di economia e inclusività (67%), seguito da sostenibilità sociale e ambientale (63%), quindi la riduzione delle differenze di genere (63%) e la promozione delle diversità (60%).

I giovani, inoltre, sono stati tra i protagonisti più presenti e attivi negli interventi di volontariato promossi nel corso dell'emergenza pandemica e hanno contribuito al processo di cambiamento e digitalizzazione dello stesso: sono fiorite forme alternative di volontariato (forme virtuali o ibride), molto spesso condotte in sinergia con le istituzioni pubbliche. Un «volontariato episodico», come è stato definito, che presenta una forma «flessibile, limitata nel tempo, autonoma e più coerente con gli intensi stili di vita odierni»⁶.

L'amplificazione del ricorso agli strumenti tecnologici ha quindi contribuito a rafforzare le attese di cambiamento dei giovani nei confronti della scuola: la maggioranza di loro spinge in direzione di «un'esperienza scolastica più flessibile nel suo impianto, dove sia possibile operare scelte in ordine ai contenuti; maggiormente laboratoriale e capace di valorizzare le nuove tecnologie; attenta alla promozione delle competenze nelle lingue straniere, ma anche delle *life skills*; aperta alla sinergia tra vita in classe ed esperienze sul campo»⁷. Una scuola che pur rimanendo «autonoma e indipendente» deve mostrare una maggiore apertura e interscambio con il sistema formativo e il contesto produttivo territoriale in cui è immersa.

Dato questo quadro di luci e ombre che la pandemia ha reso più evidenti, l'Italia è oggi nelle condizioni di poter mettere in campo un progetto di crescita inclusiva e sostenibile facendo ricorso al Pnrr. Quest'ultimo dovrebbe essere innanzitutto orientato a favorire il superamento della precarietà occupazionale ed economica dei più giovani, riducendo le disuguaglianze che nel periodo della pandemia si sono ulteriormente accentuate. Un'azione necessaria per favorire gli urgenti processi di ricambio

generazionale sia sul piano sociale che su quello politico. Benché il *Piano* non presenti un quadro coerente di politiche orientate a partire da programmi specifici mirati all'attuale generazione di giovani e a quelle che seguiranno, e sia costruito attorno ad alcuni grandi missioni ritenute prioritarie per l'intero paese, esso può comunque favorire una radicale trasformazione dell'Italia: da paese "ostile" nei confronti dei più giovani a paese loro "alleato".

Nel *Rapporto* vengono così ripresi alcuni obbiettivi che il Piano include e che occorre perseguire in modo deciso. Tra questi un «rinnovamento generazionale della Pubblica amministrazione» da ottenere per mezzo di «una strategia di qualità fondata sulla valutazione dei fabbisogni, attenta alle missioni e alle competenze organizzative, con bandi che non eccedano i sei mesi di tempo e testino le motivazioni dei candidati, completata da un forte impegno nel formare gli amministratori»⁸. Bene anche il Servizio civile universale che consente di coniugare il volontariato con un impegno quotidiano, strutturato, che si avvicina molto al mondo del lavoro: va incrementato il numero dei giovani che attraverso il Servizio civile possano compiere «un percorso di apprendimento non formale per accrescere le proprie conoscenze e competenze per lo sviluppo della propria vita professionale»; bisogna quindi diffondere «esperienza della cittadinanza attiva dei giovani come strumento di inclusione e coesione sociale»; il volontariato – inteso anche come programmi di *service learning* e Servizio civile universale – può ampliare in modo significativo le possibilità di esperienza «professionale» degli studenti⁹. E, ancora, è di grande importanza porre attenzione ad alcuni nodi critici che riguardano il sistema scolastico nazionale: si pensi alla evidente differenziazione territoriale dei risultati di apprendimento; al numero degli alunni per classe; alla questione dello *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro e alla necessità, perciò, di intervenire sui momenti di orientamento e sull'assetto complessivo degli istituti tecnici e professionali¹⁰.

Dalle analisi e riflessioni contenute in questo ultimo *Rapporto Giovani* dell'Istituto Toniolo emergono con forza le criticità di fondo che da alcuni decenni connotano in negativo la condizione giovanile nel nostro Paese. Fragilità che la pandemia ha certamente accentuato, facendo però emergere contestualmente anche elementi di novità rintracciabili nelle aspirazioni e nella determinazione delle ragazze e dei ragazzi decisi a trascinarsi fuori dalla condizione di marginalità sociale in cui si trovano e a fornire il proprio contributo alla «ripartenza» dell'Italia. Il Pnrr, pur presentando alcuni limiti, può davvero costituire lo strumento attraverso cui è possibile arrestare il declino il paese e aprire una nuova fase di sviluppo sostenibile ed inclusivo. Una fase di rilancio in cui la classe dirigente sarà chiamata a fare i conti con un'eredità pesante e le incertezze e le inquietudini derivate dagli effetti della guerra russo-ucraina scoppiata mentre il *Rapporto* andava in stampa.

Note

¹ Alessandro Rosina, *Introduzione. Generazione del tempo nuovo*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2022*, Bologna, Il Mulino, 2022, p. 7.

² Andrea Bonanomi, Francesca Luppi, *I progetti di vita in un anno di pandemia: fra ostacoli e nuovi stimoli*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia*, cit., pp. 67, 94, 95.

³ Alessandro Gentile, *I giovani della crisi permanente: instabilità strutturale e disequilibri tra generazioni in Spagna*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia*, cit., p. 215.

⁴ Alda Marchese, Paola Profeta, *Le giovani donne*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia*, cit., p. 138.

⁵ Rosina, *Introduzione*, cit., p. 9.

⁶ Daniela Marzana, Samuele Poy, *Il volontariato come palestra per lo sviluppo e il rafforzamento delle soft skills*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia*, cit., pp. 99-100.

⁷ Diego Mesa, Piepaolo Triani, Elena Marta, *La scuola: risorsa strategica per i giovani e per il paese*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia*, cit., pp. 39-41.

⁸ Mauro Migliavacca, Federico Olivieri, Alessandro Rosina, *Green economy e sviluppo sostenibile*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia*, cit., p. 64.

⁹ Marzana, Poy, *Il volontariato come palestra per lo sviluppo e il rafforzamento delle soft skills*, cit., p. 117.

¹⁰ Mesa, Triani, Marta, *La scuola: risorsa strategica per i giovani e per il paese*, cit., p. 47.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

MARIE-JUSTINE VAUTHIER: VITA DI UN'ANARCHICA TRA IMPEGNO E SOLITUDINE

Marie-Justine Vauthier: life of an anarchist between
commitment and solitude

Diego Graziola

Doi: 10.30682/clionet2307aq

Abstract

Marie Vauthier è un'anarchica, l'unica donna valdostana ad aver preso parte alla Guerra civile spagnola. Nata in un piccolo villaggio di montagna, è presto emigrata in Francia, prima a Parigi poi a Tolosa, dove è entrata in contatto con le idee anarchiche e antifasciste. Proprio a Tolosa è stata protagonista di una rete anarchica transnazionale. Si è dedicata intensamente all'impegno politico e ha sempre dimostrato una grande solidarietà. Delusa dalla sconfitta nella guerra si rinchiude nella solitudine, in un mondo che non le appartiene.

Marie Vauthier is an anarchist, the only woman from Aosta Valley who took part in the Spanish civil war. Born in a small mountain village, she soon emigrated to France, first to Paris and then to Toulouse, where she came into contact with anarchist and anti-fascist ideas. It was in Toulouse that she was part of a transnational anarchist network. She devoted herself intensively to political engagement and always showed great solidarity. Disappointed by defeat in the war, she shut herself away in solitude, in a world that did not belong to her.

Keywords: Guerra civile spagnola, biografia, anarchia, Valle d'Aosta, donna.
Spanish civil war, biography, anarchy, Aosta Valley, woman.

Diego Graziola è nato ad Aosta nel 1995. Ha conseguito la laurea triennale in Storia all'Università di Torino e la magistrale in Scienze storiche a Bologna. Terminato il percorso di studi ha svolto un tirocinio al Museo del Patrimonio industriale, il servizio civile presso Udi Bologna, ha collaborato con l'Istituto storico della Resistenza di Aosta e al progetto Bologna Metameccanic@; è attualmente dottorando presso l'Università di Losanna.

Diego Graziola was born in Aosta in 1995. He obtained a Bachelor's degree in History at the University of Turin and a Master's degree in historical sciences in Bologna. After finishing his studies, he did an internship at the Museum of Industrial Heritage, civil service at Udi Bologna, collaborated with the Historical Institute of the Resistance in Aosta and the Bologna Metameccanic@ project; is now PhD student at the University of Lausanne.

In apertura: Marie Vauthier lavora come cameriera in un albergo di Barcellona negli anni successivi alla Guerra civile spagnola (Istituto storico della Resistenza e della Società contemporanea in Valle d'Aosta).

La storiografia, specie in Italia, è giunta in ritardo a comprendere l'importanza della biografia e delle fonti autonarrative; essa si è infatti concentrata più sovente sulle fonti tradizionali e ufficiali. I carteggi, gli epistolari, i diari, gli archivi personali e le memorie ci possono però restituire una maggior completezza e complessità. Ripercorrere una biografia significa indagare i molteplici aspetti che la compongono: la soggettività, le contraddizioni, le scelte, le incertezze, gli affetti, le relazioni e i cambiamenti. L'approccio biografico consente quindi di far emergere la contraddittorietà e la concretezza dei processi storici e di dare maggior peso alle scelte individuali evitando così di cadere in categorizzazioni semplicistiche degli individui. Le traiettorie di alcune biografie possono essere paradigmatiche di una generazione e di un contesto, quasi lo specchio di un'epoca, come ad esempio quella di Marie-Justine Vauthier, anarchica valdostana di inizio Novecento che ha affrontato l'emigrazione, si è dedicata all'impegno politico, ha preso parte alla guerra civile spagnola per poi cadere nell'oblio della storia e della memoria¹. Quella di Marie Vauthier è a tutti gli effetti una "global live", una "vita globale", vissuta attraversando continuamente le frontiere di Italia, Francia e Spagna, paesi nei quali ha costruito e intessuto diverse relazioni. È quindi interessante ricostruire non solo i network e le reti transnazionali, ma anche rileggere attraverso la lente biografica il rapporto locale-globale. L'approccio biografico permette dunque non solo di "strappare" dall'oblio vicende umane e politiche come quella di Marie-Justine Vauthier, che seppur non sia stata una figura di spicco, è stata a suo modo una protagonista del suo tempo, ma anche di comprendere ed analizzare più approfonditamente l'intreccio e la compenetrazione tra processi storici generali e percorsi individuali e collettivi².

1. L'infanzia e l'emigrazione

Marie-Justine Vauthier nacque il 13 febbraio del 1908 a Rhêmes-Saint-Georges, un piccolo comune a 20 chilometri da Aosta. Pierrette (o Pierrine), come veniva chiamata in famiglia, ha altre tre sorelle: Marie, Simona e Isina. La loro era una famiglia di modeste origini contadine, come la maggioranza dell'epoca in Valle d'Aosta. I villaggi montani come quello in cui è nata e cresciuta Pierrette a inizio Novecento sono sostanzialmente "fuori dal mondo", popolati da una piccola comunità contadina, con pochissime relazioni verso l'esterno e all'interno un'unica autorità veramente influente: il parroco. Il comune si trova a 1200 metri di altitudine e ciò significa inverni lunghi e rigidi e di conseguenza stagioni molto ridotte per i lavori agricoli. Questi ultimi, insieme con l'allevamento bovino, costituivano la maggiore attività economica della regione. Nel 1892 l'esportazione di bestiame e formaggi rappresentava il 92% del totale delle esportazioni³. Le coltivazioni principali, molto ridotte considerando appunto l'altitudine di molti villaggi e quindi le temperature, erano: segale, patate, cavoli e orzo. Questo determinava un'alimentazione povera e ripetitiva che comportava sottoalimentazione e diversi problemi di salute tra cui il gozzo che risulta essere il motivo principale delle esenzioni dal servizio militare nella Valle d'Aosta di fine Ottocento⁴.

Le politiche protezionistiche dei governi Depretis e Crispi limitarono fortemente l'esportazione di prodotti agricoli, alla base dell'economia regionale; questo provvedimento, sommato alla recessione economica già in atto a fine Ottocento produsse nei primi anni del XX secolo un vero e proprio esodo dalle Valle d'Aosta: nel ventennio 1885-1905 emigrarono 22.000⁵ persone su una popolazione residente di circa 85.000 abitanti⁶. La destinazione principale era la Francia, in particolar modo Parigi. Per sfuggire una sicura condizione di miseria, da una valle senza prospettive, anche Marie Vauthier decise di emigrare. Fu così che a 14 anni, nel 1922, si recò a Parigi presso una zia. Qui Marie Vauthier rimase

fino al 1930 e «lavorò dapprima da cameriera presso diverse famiglie, indi si diede alla prostituzione»⁷. Non era raro all'epoca trovare l'accostamento anarchiche-prostitute: il movimento anarchico era infatti una forza antisistema che si scagliava contro qualsiasi autorità e potere, auspicando un rovesciamento dell'ordine politico, sociale e morale. Gli organi di polizia avevano la necessità quindi di combattere gli anarchici non solo su un piano politico ma anche su quello etico-sociale, stigmatizzandone la spregiudicatezza dei costumi e delle abitudini di vita, con l'obiettivo di screditarli e ridicolizzarli. L'accostamento infatti ritorna nella didascalia presente sulla prima pagina del fascicolo della Divisione della polizia politica e Affari generale e riservati⁸.

2. Una rete anarchica transnazionale

Nel 1931 Marie Vauthier si recò in Spagna, a Barcellona, per raggiungere il suo compagno Ruggero Baccini, espulso da Parigi dove da qualche tempo convivevano in Rue Mathis, 40. Nato nel 1886 a Velletri (RO), era descritto dai documenti della prefettura della capitale come un uomo dal “carattere violentissimo”, “senza educazione” ma di “intelligenza svegliata”⁹. Nel 1922 partecipò a scontri con i fascisti e venne ferito gravemente; riuscì a fuggire dall'ospedale e si rifugiò in Francia. Espulso anche da qui si recò in Spagna¹⁰. Nell'autunno del 1931 Marie Vauthier, insieme agli anarchici italiani Mario Belloni, Anteo Luzzatto e Luigi Aralda, raggiunse la dogana di Barcellona per ritirare dei bauli intestati a Occhioni, Ruggero Baccini. Quest'ultimo, essendo ricoverato malato di tifo non poté ritirarli e il materiale rimase diverso tempo depositato alla dogana. Al contrario di quanto previsto dalla polizia in virtù di una denuncia trasmessa dalla Regia Ambasciata, non vennero trovati timbri consolari e passaporti bianchi, che avrebbero dovuto essere utilizzati per realizzare passaporti falsi¹¹. Dei 4 anarchici italiani individuati solo 3 furono arrestati e espulsi il 21 settembre 1931: Aralda, Belloni e Vauthier. Fu l'arresto di quest'ultima a destare maggior scandalo, come testimoniato da una nota del Ministero dell'Interno: «la notizia di tale arresto, specie della Vauthier, sulla quale pare che i fuoriusciti anarchici contassero molto, ha provocato vivissimo fermento nell'ambiente. Ire, propositi di vendetta, propositi di assalto alle prigioni, ecc. Hanno perfino accusato il R. Consolato di connivenza con la Polizia»¹². Che la vicenda non fosse passata inosservata è confermato dalla rilevanza data all'episodio sul quotidiano anarchico Solidaridad Obrera, in cui comparirono articoli sui numeri del 22, 24 e 25 settembre 1931. Il 22 settembre in un trafiletto in seconda pagina dal titolo «La repressione in Spagna contro le vittime di Mussolini» si sostenne che le espulsioni e le estradizioni per compiacere Mussolini fossero all'ordine del giorno in Spagna e che 14 antifascisti italiani furono imprigionati a Barcellona in pochi giorni rischiando l'espulsione; «ma questo è nulla in confronto allo scandaloso arbitrio commesso contro la compagna Marie Vauthier. Una settimana fa è morto il suo compagno [Ruggero Baccini, morto il 10 settembre di tifo] motivo per il quale lei si trova in uno stato di angoscia e, come se non bastasse, è stata arrestata. Quanto dureranno ancora questi abusi e soprusi governativi?»¹³. Marie Vauthier si trovò così costretta a rientrare in Francia, prima a Parigi e poi, nel 1932 a Tolosa. Una volta giunta nella città occitana «ha dichiarato al locale Commissariato di polizia di essere italiana e di aver smarrita la ricevuta di domanda di carta d'identità rilasciatale nel 1931 a Parigi. Dalle indagini esperite risulta che essa frequenta assiduamente gli ambienti comunisti francesi e italiani, partecipando alle riunioni e dimostrazioni sovversive»¹⁴. Nello stesso periodo una fonte confidenziale riferì che Vauthier era presente ad una riunione tenutasi il 20 febbraio a Tolosa. Grazie quindi a fonti confidenziali la polizia italiana fu fin da subito informata sulle frequentazioni di ambienti “sovversivi”

da parte di Marie Vauthier. Si deduce quindi la presenza di infiltrati, a conoscenza di luoghi e date delle riunioni, nella rete anarchica¹⁵. Fu proprio un informatore a rivelare al Consolato la residenza di Pierrette a Tolosa: Rue Saint Blanche, 8, presso il signor Ettore Cuzzani, anarchico e dirigente sindacale. Un informatore disse di aver aiutato Vauthier a trovare un posto di lavoro all'Hotel d'Orsay, in Place Saint Georges, in modo da poterla vedere più spesso¹⁶. Ciò dimostra l'abilità degli informatori della polizia, che seppero acquisire la fiducia delle loro vittime e dando loro consigli e aiutandole a trovare un lavoro adatto per essere più agevolmente sotto il loro controllo¹⁷. Da maggio 1932 è attestata in diversi documenti la frequentazione di Vauthier con Giuseppe Pasotti anarchico ravennate, nato nel 1888, emigrato a Perpignan dove fu tra i maggiori responsabili dello smistamento dei volontari diretti in Spagna.

Per comprendere la rilevanza di Marie Vauthier tra gli anarchici a Tolosa vi sono diversi documenti da cui si deduce che la sua casa funse da centro di aggregazione e da base di ricovero su cui gli anarchici poterono contare in caso di necessità; fu il caso per esempio di Ilario Margarita e della sua compagna Giuditta Zanella, esponenti di spicco dell'anarchismo che espulsi dalla Spagna trovarono appoggio a casa di Vauthier.

Successivamente alla morte di Ettore Cuzzani, Pierrine cambiò abitazione e si spostò in Rue Navarts 14. Il 1933 fu caratterizzato dai frequenti spostamenti di Marie Vauthier tra Parigi, Tolosa e Perpignan e la frequentazione di riunioni e di molti anarchici di passaggio a Tolosa. La vita degli antifascisti in esilio era molto dura; una lettera dell'anarchico Virgilio Gozzoli, rifugiato temporaneamente a casa di Vauthier, inviata alla cognata ne fornisce uno spaccato, denunciando l'arbitrarietà con cui avvenivano le espulsioni: egli parla infatti di «brutale abuso politico»¹⁸. Gozzoli racconta che due ispettori si presentarono a casa sua al mattino alle sei e mezza e lo portarono alla Prefettura Centrale. Lo caricarono quindi su un treno diretto in Spagna e, giunti a Carcassonne, essendo diminuita la sorveglianza fuggì, rifugiandosi a Tolosa presso Marie Vauthier, dove trascorse giorni terribili senza soldi e senza documenti (solo il foglio di via). Trovò però la solidarietà dei compagni anarchici francesi e italiani e riuscì anche, grazie a loro, a trovare lavoro in una tipografia¹⁹. Da questa lettera si può avere un'ulteriore conferma della disponibilità, della solidarietà e dell'aiuto che Vauthier forniva, ospitando esiliati e anarchici in casa propria.

Nel 1934 la Regia agenzia consolare di Port Vendres comunicò al Consolato italiano a Tolosa che Vauthier fu vista a Perpignan con un uomo dai lunghi baffi e con una donna giovane, zoppa, che era invece la figlia del noto pedagogista anarchico Francisco Ferrer Guardia fucilato il 13 ottobre 1909, da cui Marie era stata ospite nel 1931 prima di essere espulsa dalla Spagna²⁰. Ciò dimostra, ancora una volta, la rilevanza e l'importante rete di conoscenze e di militanti entro cui gravitava Marie Vauthier.

3. La Guerra civile e gli ultimi anni

Nel 1936 scoppiò la Guerra civile spagnola²¹. In nessun documento consultato si accenna al fatto che Marie Vauthier vi abbia preso parte come combattente; è però citata come tale nel volume curato da Alvato Lòpez, *La Colonna italiana*²². All'interno della Colonna Ascaso, formata principalmente da anarchici, militanti del Poum e di Giustizia e Libertà, molti dei quali provenienti dall'Italia, venne creata una Sezione italiana²³. La colonna, impegnata oltre che nell'offensiva di Huesca anche nella celebre battaglia del Monte Pelato in cui molti dei suoi componenti persero la vita, è formalmente soppressa, a seguito di molteplici e complessi disguidi interni, nel giugno del 1937. Fu in questo medesimo anno che Marie

Vauthier allacciò una relazione sentimentale con Lorenzo Giusti²⁴, anarchico bolognese emigrato prima in Francia poi in Spagna dove diventò dirigente della Cnt e organizzatore della Sezione italiana. Insieme compirono diversi viaggi tra Francia e Spagna, occupandosi probabilmente di consegnare materiale bellico e di propaganda, soprattutto a Barcellona, dove Giusti era istruttore delle milizie antifasciste nel quartiere Pedralbes. Ricorre con elevata frequenza accanto al nome di Vauthier nei documenti di questo anno l'aggettivo "pericolosissima": a novembre la Prefettura di Aosta chiese al Ministero dell'Interno di includerla nell'elenco degli individui classificati attentatori o capaci di atti terroristici²⁵. Venne inoltre definita come «elemento torbido, in continui contatti con anarchici pericolosissimi, dedita alla prostituzione, ha dimostrato di essere capace di partecipare ad organizzazioni delittuose»²⁶. L'anno successivo, il 1938, fu l'anno decisivo del conflitto: non c'era più speranza, il fascismo era alle porte. Per gli antifascisti fu il momento di massimo sconforto, delusione e disillusione: il franchismo in Spagna vinse la guerra e nel resto d'Europa il fascismo avanzava rapidamente.

I documenti relativi a Pierrine contenuti al Casellario politico centrale terminano al 1941; ne è conservato uno, di questo anno, molto interessante: un interrogatorio svoltosi ad Asti il 27 novembre 1941 nei confronti dell'informatore Carlo Irlando. Quest'ultimo raccontò la sua vita da esule in Francia:

nel 1935 mi stancai della vita che andavo conducendo e volli mettere fine alla mia attività sovversiva e delittuosa. Nel maggio dello stesso anno mi recai dal Console di Tolosa, feci atto di sottomissione e denunziai tutti i caporioni del movimento antifascista e antitaliano. Fra essi ricordo d'aver denunziato Giusti Lorenzo, ex capo stazione, certo Fancella, certa Pierina della Valle d'Aosta. La nominata Pierina da me conosciuta a Tolosa appariva una famosa anarchica conosciuta da molti fuoriusciti italiani. Essa era vedova di un sovversivo e conviveva con il fuoriuscito Giusti Lorenzo, ex capo stazione di una località emiliana. Non ho mai conosciuto il cognome della suddetta donna; so certamente che era originaria della Valle d'Aosta. Non sono in grado di precisare il comune di origine²⁷.

Da questo anno però si perdono quasi completamente le tracce di Marie Vauthier. Dalle lettere che si scambiava con gli amici anarchici Margarita e Zanella, con cui rimase sempre in contatto, sappiamo che visse ancora per molti anni a Barcellona, dove lavorava come cameriera, rientrando saltuariamente nel suo comune natale. Sorge a questo punto un nodo storiografico che difficilmente riusciremo a sciogliere: come fu possibile che Marie Vauthier, con un curriculum poliziesco come quello appena esposto avesse potuto vivere in Spagna dopo la vittoria del franchismo? Si possono formulare a questo proposito due ipotesi opposte: la prima è che riuscì a risiedere in Spagna durante il franchismo in quanto non essendo stata una figura di spicco dell'antifranchismo sfuggì alle strettissime maglie della repressione poliziesca. La seconda è che poté vivere in Spagna facendo il doppio gioco tanto da non aver problemi con la polizia. Credo che quest'ultima ipotesi possa essere smentita da due elementi: sia per i contatti che Marie Vauthier tenne incessantemente con noti anarchici e antifascisti e sia perché tra i pochi suoi documenti rimasti sono presenti molte cartoline che ritraggono i massimi esponenti del comunismo e dell'anarchismo, materiale informativo antifascista e diversi numeri delle riviste anarchiche conservate durante la guerra civile, segno di fedeltà convinta agli ideali anarchici. Nel 1967 Marie Vauthier ritornò definitivamente in Valle d'Aosta, dove dichiarò al suo comune natale di potersi mantenere grazie ad una modesta pensione maturata negli anni di lavoro in Spagna. Pierrine però, da donna molto attiva e volenterosa quale era non smise di lavorare: trovò infatti un impiego come cameriera in un hotel nei pressi di Courmayeur. Il tragitto che quotidianamente compieva per recarsi al lavoro le fu però fatale. Morì infatti in un incidente stradale a Morgex nel luglio 1973.

Quella di Marie Vauthier è stata una vita intensa che possiamo ripartire tra impegno e solitudine. L'emigrazione in Francia e l'incontro di diversi anarchici, con alcuni dei quali ebbe anche forti legami sentimentali, le permise di entrare in contatto con le idee libertarie che non abbandonerà per tutto il corso della sua vita e dal quel momento si dedicò interamente all'impegno politico senza badare alle ristrettezze economiche, che anzi funsero da stimolo per perseguire a tempo pieno la lotta per la causa dell'emancipazione e della liberazione di tutti dalle catene del bisogno economico. Questi primi anni furono quindi vissuti completamente a disposizione degli altri e della causa libertaria. La sconfitta nella guerra civile generò però delusione e disillusione; Marie si vide costretta a pensare alla sua sopravvivenza nella Spagna franchista, una nazione che non tollerava l'opposizione, la lotta politica aperta e nemmeno l'aggregazione, tutti elementi al centro della sua vita fino ad allora. La feroce dittatura di Franco la costrinse quindi alla solitudine, al silenzio, all'abbandono forzato della causa anarchica e al rifugio in una sfera privata senza speranze. Il ritorno alle radici, nel suo paese natale, non fu liberatorio, ma provocò una più acuta condizione di solitudine: avvertì infatti una incomunicabilità tra il suo mondo e quello dei suoi concittadini; due mondi opposti, fatti di stili di vita distanti e punti di riferimento totalmente diversi. Due mondi separati da una distanza incolmabile.

Note

¹ Su anarchismo e approccio biografico si veda Carlo De Maria, *Una famiglia anarchica. La vita dei Berneri tra affetti, impegno ed esilio nell'Europa del '900*, Roma, Viella, 2019 e Michela Cimbalò, *Ho sempre detto noi. Lucía Sánchez Saornil, femminista e anarchica nella Spagna della Guerra Civile*, Roma, Viella, 2020.

² Cfr. Eloisa Betti e Carlo De Maria (a cura di), *Biografie, percorsi e networks nell'età contemporanea: un approccio transnazionale tra ricerca, didattica e public history*, Roma, BraDypUs, 2018.

³ Bernard Janin, *Le Val d'Aoste. Tradition et renouveau*, Aosta, Musumeci, 1976, p. 171.

⁴ Elio Riccarand, Tullio Omezzoli, *Sur l'émigration valdotaine*, Aosta, Istituto storico della resistenza in Valle d'Aosta, 1975, p. 38.

⁵ Louis-Napoléon Bich, *La Vallée d'Aoste de l'avenir. Le problème du jour. L'agriculture et les industries*, Aosta, Imprimerie Edouard Duc, 1907, p. 27.

⁶ Elio Riccarand, *Cara Giulia, ti racconto... la storia della Valle d'Aosta: 1860-2015*, Saint-Cristophe, Musumeci, 2015.

⁷ Nota della Prefettura di Aosta, 19 aprile 1937, in Casellario politico centrale (d'ora in poi, Cpc), b. 5332, fasc. Vauthier Maria Giustina Pierina (d'ora in poi fasc. Vauthier).

⁸ Fascicolo Vauthier Maria Pierina, in Archivio centrale dello Stato, Divisione della polizia politica e Affari generali e riservati (d'ora in poi, Dagr).

⁹ Maurizio Antonioli (diretto da), *Dizionario degli anarchici italiani*, Vol. 1: A-G, Pisa, BFS, 2003.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Nota della Dagr, 24 ottobre 1931, in Cpc, b. 5332, fasc. Vauthier.

¹² Nota del Ministero dell'Interno, 27 settembre 1931, in Cpc, b. 5332, fasc. Vauthier.

¹³ Solidaridad Obrera, 22 settembre 1931, anno II, n. 261. (Traduzione dell'autore).

¹⁴ Nota del Regio Consolato d'Italia a Tolosa, 7 aprile 1932, in Cpc, b. 5332, fasc. Vauthier.

¹⁵ Molte delle notizie e delle fonti a disposizione su Marie Vauthier e sulla rete anarchica in cui gravitava, sono conservate presso il Casellario politico centrale, organo deputato alla raccolta di segnalazioni, memoriali e biografie di "sovversivi", inviate dalle spie del regime. Si formarono infatti delle vere e proprie reti fiduciarie sia in Italia che all'estero, soprattutto nei paesi in cui si dirigeva maggiormente l'emigrazione italiana, con il compito di raccogliere più informazioni possibili circa attività politica, spostamenti e condotta. La rete anarchica attiva tra Tolosa, Perpignan e la Spagna fu stata anch'essa scupolosamente seguita e infiltrata da spie reclutate da Santorre Vezzari, tra cui Antonio Cannobio e Julietta Mir Sanchez.

- ¹⁶ Foglio sparso con solo la data 9 luglio 1932, in Cpc, b. 5332, fasc. Vauthier.
- ¹⁷ Sulla rete di informatori e spie del regime cfr. Mimmo Franzinelli, *I tentacoli dell'OVRA*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999 e Mauro Canali, *Le spie del regime*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- ¹⁸ Nota della Prefettura di Pistoia, 9 aprile 1934, in Cpc, b. 5332, fasc. Vauthier.
- ¹⁹ *Ibidem*.
- ²⁰ Nota del Consolato generale d'Italia a Tolosa, 26 aprile 1934, in Cpc, b. 5332, fasc. Vauthier.
- ²¹ Sulla Guerra civile spagnola si veda Bartolomé Bennassar, *La guerra di Spagna. Una tragedia nazionale*, Torino, Einaudi, 2006; Thomas Hugh, *Storia della guerra civile spagnola*, Torino, Einaudi, 1963; Paul Preston, *La guerra civile spagnola 1936-1939*, Milano, Mondadori, 2004.
- ²² Alvaro Lopez, *La colonna italiana*, Roma, Aicvas, 1986.
- ²³ Enrico Acciai, *Antifascismo, volontariato e guerra civile in Spagna. La Sezione Italiana della Colonna Ascaso*, Milano, Unicopli, 2016.
- ²⁴ Cfr. Serafino D'Onofrio, *Libertà vo' cercando: storia dell'anarchico Lorenzo Giusti, ferroviere ed assessore nel Comune socialista di Bologna*, Bologna, Istituto Rodolfo Morandi, 1990.
- ²⁵ Nota del Ministero dell'Interno, 31 ottobre 1937, in Cpc, b. 5332, fasc. Vauthier.
- ²⁶ Nota del Ministero dell'Interno, 4 dicembre 1937, in Cpc, b. 5332, fasc. Vauthier.
- ²⁷ Copia del verbale di interrogatorio di Irlando Carlo, 28 novembre 1941, in Cpc, b. 5332, fasc. Vauthier.



**Vita e visioni.
Mary Shelley e noi**

a cura di

**Vittorina Maestroni
Thomas Casadei**

con una graphic novel di
Claudia Leonardi

Mucchi Editore

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

LA SCIENZA IN UNA PROSPETTIVA DI GENERE: UNA RIFLESSIONE A PARTIRE DAL *FRANKENSTEIN* DI MARY SHELLEY

Science in a gender perspective: a reflection from Mary Shelley's *Frankenstein*

Silvia Bartoli

Doi: 10.30682/clionet2307h

Abstract

La lettura (o, meglio, la rilettura) delle pagine del celebre romanzo *Frankenstein; or The Modern Prometheus* – scritto nel 1816 e pubblicato anonimo dalla giovane Mary Shelley nel 1818 – può aiutare, tra le altre cose, a riflettere, sulla scia degli studi di genere avviati a partire dagli ultimi decenni del Novecento, su quale sia stato il rapporto fra le donne e la scienza nelle diverse epoche e su quale sia – superando misconoscimento e silenzi – l'apporto che esse hanno dato al progresso dei saperi scientifici.

Reading (or, rather, re-reading) the pages of the famous novel Frankenstein; or The Modern Prometheus – written in 1816 and published anonymously by the young Mary Shelley in 1818 – can help, among other things, to reflect, in the wake of the gender studies initiated since the last decades of the Twentieth century, on what has been the relationship between women and science in the different eras and what – overcoming misrecognition and silences – their contribution to the progress of scientific knowledge.

Keywords: donne, scienza, diritti, Mary Shelley, Frankenstein.

Women, sciences, rights, Mary Shelley, Frankenstein.

Silvia Bartoli, laureatasi in Lettere indirizzo Classico all'Università di Bologna, ha acquisito il Diploma di Master internazionale in Cultural Management all'Università di Ferrara. Operatrice culturale e archivista, si è specializzata in "Catalogazione di Beni Architettonici, Archeologici, Artistici". È Responsabile dell'Archivio storico-giuridico "Anselmo Cassani" nonché Responsabile del Centro Documentazione del CRID - Centro di Ricerca Interdipartimentale su Discriminazioni e vulnerabilità (Università di Modena e Reggio Emilia).

Silvia Bartoli, graduated in Classical Literature at the University of Bologna, acquired the Diploma of International Master in Cultural Management at the University of Ferrara. Cultural Professional and Archivist, she specializes in the cataloging of architectural, archaeological and artistic Heritage. She is Responsible of the

In apertura: copertina del volume *Vita e visioni. Mary Shelley e noi*, a cura di Vittorina Maestroni e Thomas Casadei, con un *graphic novel* di Claudia Leonardi, Modena, Mucchi, 2023.

“Anselmo Cassani” historical-legal Archive and of the Documentation Center at the CRID - Centro di Ricerca Interdipartimentale su Discriminazioni e vulnerabilità (University of Modena and Reggio Emilia).

1. Mary Shelley e il suo *alter ego*: Victor Frankenstein

Quando nel 1818 viene pubblicato per la prima volta, in forma anonima, il *Frankenstein, or The Modern Prometheus* di Mary Shelley (1797-1851)¹, per i lettori e le lettrici dell'epoca è arduo, se non impossibile, pensare che il romanzo possa essere stato concepito dalla mente di una donna, per di più non ancora ventenne. Il pregiudizio è, peraltro, generato dal fatto che la prima edizione del romanzo porta l'introduzione del poeta inglese Percy Bysshe Shelley (1792-1822), cui Mary è legata *more uxorio* dal 1814 e che ha sposato nel 1816, al quale l'opera viene fin da subito attribuita.

In seguito l'autrice rimetterà mano al testo che sarà dato alle stampe (in un unico volume) a Londra nel 1831. In questa edizione ella antepone una prefazione in cui narra delle circostanze in cui il romanzo ha preso vita: quell'«estate senza sole» del 1816 in cui gli Shelley, insieme alla sorellastra di Mary, Claire Clairmont, sono ospiti di George Gordon Noel Byron, VI barone di Byron, meglio noto come Lord Byron (1788-1824) a Villa Diodati nei pressi del villaggio svizzero di Cologny. Fuga così ogni dubbio sull'identità dell'autrice. Scrivere – e, dunque, conoscere – degli esperimenti condotti dal medico e naturalista britannico Erasmus Darwin (1731-1802) sulla possibilità di rianimare la materia morta, dal fisico e anatomista bolognese Luigi Galvani (1737-1798) sull'“elettricità animale” e, ancora, dal medico Andrea Vaccà Berlinghieri (1772-1826) (che i coniugi Shelley incontrano a Pisa) su cadaveri ed elettricità, nonché degli studi del filosofo naturale inglese James Lind (1736-1812) sull'applicazione dell'elettricità in medicina, è senza dubbio frutto di un'educazione privilegiata, “eccentrica” e inusuale per una giovane del tempo, ma anche di vivacissima e innata curiosità. Peraltro, a una lettura meno superficiale del romanzo, pare che, attraverso la sua scrittura, ella voglia ingenerare una riflessione sui progressi della scienza e, al contempo, sui rischi che possono essere connessi ad essi qualora non se ne riesca a mantenere il controllo. Mostra, in definitiva, i due lati della stessa medaglia: quello razionale e positivo e, per questo, giovevole all'umanità; e quello oscuro e imponderabile e, per questo, “demoniaco”, nefasto. La lettura (o, meglio, la rilettura) delle pagine del *Frankenstein* induce a interrogarci su quale sia stato il rapporto fra le donne e la scienza nelle diverse epoche e quale l'effettivo apporto che esse hanno portato al progresso dei saperi scientifici. Il presente contributo prende le mosse dalla recente pubblicazione di un volume dedicato a Mary Shelley, *Vita e visioni. Mary Shelley e noi* a cura di Vittorina Maestroni e Thomas Casadei con un *graphic novel* di Claudia Leonardi², sulla scia di un precedente volume su Olympe de Gouges (1748-1793)³. Come per de Gouges, così per Shelley si intende restituire una ricostruzione storica di queste figure femminili in chiave didattica ma anche di *public history*⁴.

2. Da “dilettanti” a professioniste

Solo in anni relativamente recenti, grazie agli studi di genere avviati a partire dagli anni Settanta del Novecento, in concomitanza con l'affermarsi dei movimenti femministi negli Stati Uniti e in Europa, si sono iniziate a esplorare le storie delle donne e si è riusciti a restituire, nello specifico, memoria e dignità a un numero sempre crescente di *scienziate*.

In questo tardivo lavoro di riscoperta si è dovuto tenere in debito conto il mutamento che nel tempo ha subito il concetto di “scienza” e, conseguentemente, anche quello di “scienziato”, ragion per cui mentre dall’antichità al Settecento tale concetto ha mantenuto confini “fluidi”, a partire dall’Ottocento e per tutto il Novecento la selezione delle “scienziate” è avvenuta secondo modalità conformi a un concetto nuovo di “scienza” intesa come attività connotata in modo preciso e fortemente improntata alla specializzazione. Da una ricerca condotta secondo un approccio di genere si evince come in tutte le epoche solo poche donne siano riuscite ad affermarsi ai massimi livelli negli ambiti scientifici, fortemente limitate in questo dal solo fatto di appartenere al genere femminile – e per questo ritenute «dilettanti per forza» («*obligatory amateurs*» le definisce Marilyn Bailey Ogilvie⁵) – e mai (o raramente) accettate come vere e proprie professioniste dalla comunità scientifica, che è sempre rimasta connotata da un radicato “androcentrismo”. Ad ogni buon conto le donne hanno contribuito, in vari modi e a diversi livelli, all’impresa della scienza, spesso alle spalle o a fianco di mariti, padri, fratelli, dando sempre il loro contributo nelle varie discipline, anche quelle meno ufficiali ma non per questo meno importanti.

Durante l’epoca classica (fra il V sec. a.C. e il V sec. d.C.), nel corso della quale si forma la tradizione filosofico-scientifica occidentale e si sancisce lo stato di inferiorità del genere femminile sia da un punto di vista socio-politico-giuridico sia da un punto di vista squisitamente biologico, pochissime sono le donne che possono essere ascritte alla categoria di “scienziate”: fra queste sono da annoverare, a puro titolo esemplificativo, la matematica e astronoma Ippazia di Alessandria (370 ca. a.C. - 415 d.C.), uccisa da alcuni fondamentalisti, quasi certamente cristiani, per la sua libertà di pensiero, e Aspasia di Mileto (470 ca. - 410/400 a.C.), considerata maestra di Socrate, accusata di empietà per avere difeso le tesi del filosofo Anassagora. Nei lunghi secoli del Medioevo, epoca in cui la presenza femminile è davvero esigua dacché gli studi scientifici non sono particolarmente rigogliosi né dal punto di vista della ricerca, né dal punto di vista teorico, emergono le figure di scienziate legate per lo più alla scuola medica di Salerno, le *Mulieres salernitanae*, e agli studi naturalistici.

Fra il XV e il XVII secolo – un lasso temporale fondamentale per la nascita e il consolidamento del pensiero scientifico e filosofico occidentale moderno – si amplia considerevolmente l’ambito delle discipline in cui si trovano a operare le donne: si va dall’astronomia, alla medicina (con un particolare riferimento agli studi e alla pratica dell’ostetricia), all’alchimia, alla botanica. Appartengono a questo periodo figure di rilievo come l’inglese Margaret Lucas Cavendish (1623-1673), studiosa e divulgatrice delle teorie di Cartesio e Gassendi ma anche fine critica dell’elaborazione di Thomas Hobbes, e Anne Finch Conway (1631-1679) cui si deve l’invenzione del termine “monade”, poi ripreso da Leibniz e a lui associato secondo un canone consolidato di assoluta primazia del maschile.

Nel secolo dei Lumi il panorama diviene più articolato e complesso e si assiste a un incremento della presenza femminile nell’ambito delle scienze, anche nel campo delle nuove discipline. A quest’epoca afferiscono le prime scienziate italiane: la milanese Maria Gaetana Agnesi (1718-1799), prima donna a ottenere la cattedra universitaria di matematica presso lo Studio felsineo, e la bolognese Laura Maria Caterina Bassi Veratti (1711-1778), più nota come Laura Bassi, che presso l’Istituto delle Scienze di Bologna otterrà la cattedra di fisica sperimentale⁶. Dal punto di vista della divulgazione non si possono ignorare due figure di riferimento, a livello europeo, quali l’inglese Mary Pierrepont Wortley Montague (1689-1762) cui si deve, fra l’altro, l’introduzione dell’inoculazione del vaiolo (propria della medicina ottomana) nella pratica medica occidentale, e la francese Anne-Louise Necker (1766-1817), nota come M.me de Staël, per le quali l’educazione scientifica rappresenterà uno strumento fondamentale per l’emancipazione sociale in generale, e femminile in particolare.

Nel corso del XIX secolo, che segna il “trionfo” della scienza attraverso il Positivismo (in Italia, nel 1859,

vengono istituite a livello accademico le Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali), si assiste a un lento ma progressivo accesso delle donne – non senza resistenze – nelle università e nelle facoltà scientifiche dapprima come studentesse e, in seguito, nel corpo tecnico e docente; contestualmente, si assiste anche a una sensibile contrazione del numero delle “scienziate” vere e proprie. Il fenomeno è, verosimilmente, dovuto al nuovo concetto della “scienza” che si va imponendo, in senso più restrittivo; di conseguenza anche il termine “scienziato” – declinato esclusivamente al maschile – definisce il nuovo ruolo di chi la pratica, lo inquadra entro una specifica categoria professionale, con un suo proprio riconoscimento sociale. Non meraviglia il fatto che il riconoscimento sociale della figura dello scienziato porti ad escludere di fatto le donne dall’accesso alla categoria o, quanto meno, ne costituisca un deterrente o un ostacolo. Nel novero delle scienziate dell’Ottocento va ricordata prima fra tutte, la polacca Marie Skłodowska Curie (1867-1934) cui sono assegnati (prima donna nella Storia) due Premi Nobel – nel 1903 e nel 1911 – per la Fisica (per gli studi sulla radioattività) e per la Chimica (per la scoperta del radio e del polonio).

All’inizio del nuovo secolo la presenza delle donne nelle Istituzioni scientifiche (università, laboratori, società, accademie) resta rarefatta. Con specifico riferimento all’Italia, si tratta di figure per lo più isolate – “ospiti” di un mondo che resta ancora di esclusivo appannaggio maschile – che con difficoltà riescono a occupare ruoli ufficiali e di responsabilità: vittime di luoghi comuni, stereotipi, pregiudizi che nulla hanno a che fare con merito e competenze e che ben attestano la cultura patriarcale ancora assai radicata nell’Italia dell’epoca. La chimica Maria Bakunin (1873-1960), la pedagogista Maria Montessori (1870-1952) e la zoologa Rina Monti (1871-1937) rappresentano la punta dell’iceberg di una nutrita schiera di donne relegate a ricoprire ruoli subalterni e marginali, e per questo destinate a rimanere nell’oblio, o costrette a rinunciare al proprio lavoro per le ragioni più disparate, *in primis* familiari, o – con riferimento all’Italia – espulse e allontanate a seguito della promulgazione delle leggi razziali nel 1938. È, quest’ultimo, il caso di Rita Levi Montalcini (1909-2012), giovane e promettente neurologa costretta ad abbandonare il gruppo di ricerca di Giuseppe Levi all’Università di Torino per proseguire gli studi all’estero. A Levi Montalcini sarà assegnato, nel 1986, il Premio Nobel per la Medicina per la scoperta del fattore di accrescimento della fibra nervosa (NGF).

3. Le sfide del presente e del futuro

Solo a partire dalla seconda metà del Novecento si è assistito a un, seppur graduale, cambiamento e a un progressivo inserimento di fisiche, matematiche, chimiche, zoologhe e geologhe in posizioni più stabili e di maggior peso e responsabilità accademica (le cosiddette “posizioni apicali”). Le donne lentamente trovano il loro spazio anche nei laboratori e negli istituti scientifici del Consiglio nazionale delle ricerche (CNR) o dell’Istituto superiore di sanità (ISS). Il cammino è ancora lungo e impervio anche se le donne stanno lentamente e faticosamente uscendo dall’invisibilità, dalla “segregazione” in cui sono state a lungo costrette; hanno cominciato a scalfire quel “soffitto di cristallo” (*glass ceiling*) che per secoli ne ha mortificato e soffocato l’intelligenza, le capacità, le competenze, la voglia di partecipazione e di cittadinanza attiva, la stessa passione per la scienza.

Le STEM (acronimo per *Science, Technology, Engineering and Mathematics*), che oggi rappresentano la nuova frontiera della ricerca, costituiscono al contempo un terreno di sfida per l’intera società, e per le donne in particolare. Tante giovani ‘aspiranti’ scienziate, loro malgrado, sono ancora condizionate nelle loro scelte dai *pregiudizi* e dagli *stereotipi di genere* che tutt’ora permeano la società, le famiglie e, in taluni casi, anche la scuola. Per superare il “*gender gap*” (il “divario di genere”) e “raggiungere l’uguaglianza di

genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze” (obiettivo 5 dell’*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*) anche in campo scientifico, sono ineludibili due requisiti pregiudiziali: la libertà e l’educazione. Nel primo caso ci si riferisce alla necessità di godere di pari diritti civili, politici e sociali, primo fra tutti il diritto alla libertà (di espressione e di autodeterminazione); il secondo aspetto rimanda, come ha scritto molto puntualmente Sandra Tugnoli Pattaro, una delle prime studiose di filosofia della scienza e di storia del pensiero scientifico, in Italia, a esaminare criticamente il rapporto tra donne e scienza:

alla possibilità di nutrire la propria mente con conoscenze che tengano conto di vari punti di vista, e con strumenti che esercitino alla tolleranza, allo spirito critico, all’antidogmatismo in modo da fare emergere e potenziare le proprie vocazioni e capacità individuali. [...] Non è un caso che queste due categorie, libertà ed educazione, siano sempre correlate nella storia della civiltà. La scienza moderna, per parte sua, ha sempre presentato siffatta duplice connotazione: ha basato il proprio progresso sulla conoscenza e ha costruito il proprio futuro sulla libertà di ricerca⁷.

Quando, nel 1818, la giovane Mary Shelley scrive il suo romanzo, sa che deve ricorrere alla scienza per rendere razionale e credibile un atto “occulto”, al limite del sacrilego: la creazione di un essere umano “contro natura”, un *mostro*. In questo modo dichiara la sua fede nel potere della scienza moderna, nei suoi sconfinati progressi, pur denunciandone le pericolose derive e, al tempo stesso, si pone come “capostipite” del genere della fantascienza⁸. Ella farà dire al professor Victor Frankenstein: «Essi [gli scienziati] hanno acquisito poteri nuovi e quasi illimitati. [...] Io mi spingerò molto, molto più avanti; seguendo le orme dei passi già percorsi sarò il pioniere di una nuova via, esplorerò poteri sconosciuti e svelerò al mondo i più profondi misteri della creazione»⁹.

Note

¹ Mary Shelley, *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*, London, Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones, 1818, 1818 (3 volumi). Per la versione in italiano (che si rifà all’edizione inglese del 1831) si è consultato il volume Mary Shelley, *Frankenstein*, traduzione e cura di Giorgio Borroni, Milano, Feltrinelli, 2021.

² Si riprendono in questa sede alcune considerazioni sviluppate nel mio contributo al volume, dedicato a “Donne e scienza”. Cfr. Vittorina Maestroni, Thomas Casadei (a cura di), *Vita e visioni. Mary Shelley e noi*, con un *graphic novel* di Claudia Leonardi, Modena, Mucchi, 2023, pp. 87-92.

³ Cfr. Vittorina Maestroni, Thomas Casadei (a cura di), *La dichiarazione sovversiva. Olympe de Gouges e noi*, con un *graphic novel* di Claudia Leonardi, Modena, Mucchi, 2022.

⁴ Sul punto sia consentito rinviare a Silvia Bartoli, *Olympe de Gouges in Italia: nuovi spunti e percorsi per la public history. Dossier. Donne, lavoro e diritti in Europa. A partire da Vinka Kitarovic*, a cura di Eloisa Betti e Carlo De Maria, in “Clionet. Per un senso dei tempi e dei luoghi”, 2022, vol. 6, pp. 135-145.

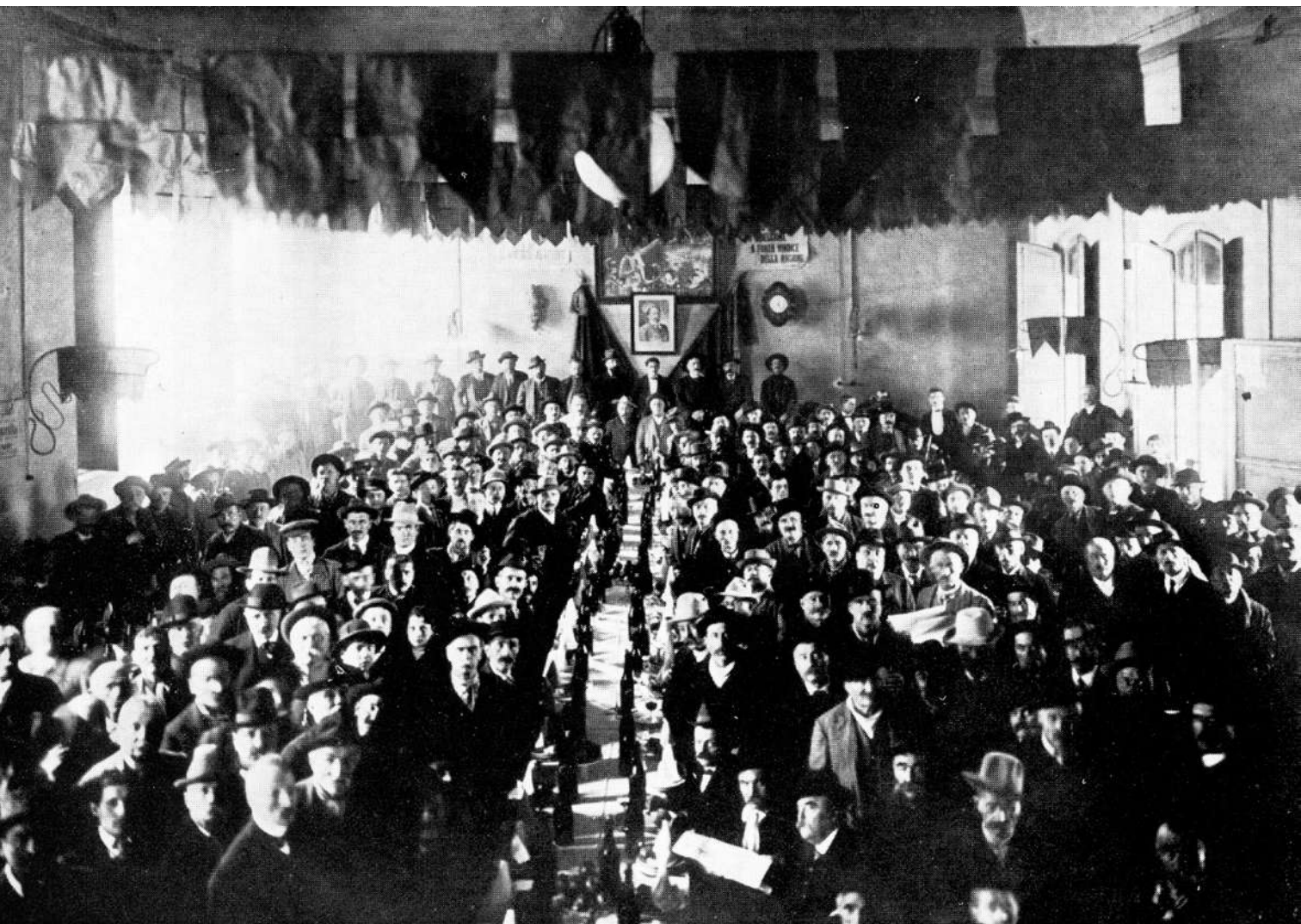
⁵ La definizione è coniata da Marilyn Bailey Ogilvie, *Obligatory Amateurs: Annie Maunder (1868-1947) and British women astronomers at the dawn of professional astronomy*, in “The British Journal for the History of Science”, 2000, n. 33, pp. 67-84.

⁶ Marta Cavazza, Laura Bassi. *Donne, genere e scienza nell’Italia del Settecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2020.

⁷ Sandra Tugnoli Pattaro, *A proposito delle donne nella scienza*, Bologna, Clueb, 2003, pp. 80-81.

⁸ Sul connubio fra fantascienza e femminismo si rimanda a: Eleonora Federici, *Quando la fantascienza è donna. Dalle utopie femminili del secolo XIX all’età contemporanea*, Roma, Carocci, 2017, pp. 19-29 (“La capostipite: Mary Shelley”); Maria Serena Sapegno, Laura Salvini (a cura di), *Figurazioni del possibile. Sulla fantascienza femminista*, Pavona (Roma), Iacobelli editore, 2008, pp. 36-37.

⁹ Shelley, *Frankenstein*, cit., p. 100.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

ANARCHIA E COOPERAZIONE. IL PRIMO SOCIALISMO TRA MIGLIORAMENTO DELLE CONDIZIONI MATERIALI E UTOPIA

Anarchy and cooperation. Early socialism between
improvement of material conditions and utopia

Antonio Senta

Doi: 10.30682/clionet2307ar

Abstract

La cooperazione riveste un importante ruolo nelle dinamiche economiche della contemporaneità, vivendo un equilibrio instabile tra principio mutualistico e ricerca dell'efficienza. Il saggio analizza storicamente le origini del movimento cooperativo in Italia nelle sue relazioni, ancora poco esplorate, con il pensiero anarchico. Così facendo mette in evidenza, attraverso lo studio del caso dell'Associazione generale braccianti di Ravenna, il fatto che a muovere gli operai che decidono di dare vita a cooperative di lavoro e di consumo sia l'esigenza di migliorare le proprie deprecabili condizioni di vita e allo stesso tempo di concretizzare, per quanto parzialmente, l'utopia di una società finalmente liberata dallo sfruttamento e dalla gerarchia.

Cooperation plays an important role in the contemporary economic dynamics, experiencing an unstable balance between the mutualistic principle and the search for efficiency. The essay historically analyzes the origins of the cooperative movement in Italy in its relations, still little explored, with anarchist thought. In doing so he highlights, through the study of the case of the general association of laborers of Ravenna, the fact that what drives the workers who decide to start work and consumer cooperatives is the need to improve their deplorable living conditions and also to give substance, however partially, to the utopia of a society finally freed from exploitation and hierarchy.

Keywords: cooperazione, anarchia, socialismo, mutualismo, utopia.
Cooperation, anarchy, socialism, mutualism, utopia.

Antonio Senta ha lavorato all'International Institute of Social History di Amsterdam e al Dipartimento di studi umanistici dell'Università di Trieste. Ora insegna storia e filosofia nelle scuole superiori. Tra i suoi libri: *A testa alta! Ugo Fedeli e l'anarchismo internazionale (1911-1933)* (Zero in Condotta, 2012), *Utopia*

In apertura: riunione socialista, Ravenna, 1911 (Archivio G. Pinelli, Milano).

e azione, per una storia dell'anarchismo in Italia (1848-1984) (Elèuthera, 2015), *La pratica dell'autogestione* (con Guido Candela, Elèuthera, 2017), *Luigi Galleani. L'anarchico più pericoloso d'America* (Nova Delphi, 2018; AK Press, 2019; Editorial Eleuterio 2021), *Anarchia e cooperazione. Alle origini di un rapporto (1861-1914)* (Edizioni Malamente, 2023).

Antonio Senta worked at the International Institute of Social History in Amsterdam and at the Department of Humanities of the University of Trieste. He now teaches history and philosophy in high schools. Among his books: *A testa alta! Ugo Fedeli e l'anarchismo internazionale (1911-1933)* (Zero in Condotta, 2012), *Utopia e azione, per una storia dell'anarchismo in Italia (1848-1984)* (Elèuthera, 2015), *La pratica dell'autogestione* (with Guido Candela, Elèuthera, 2017), *Luigi Galleani. L'anarchico più pericoloso d'America* (Nova Delphi, 2018; AK Press, 2019; Editorial Eleuterio 2021), *Anarchia e cooperazione. Alle origini di un rapporto (1861-1914)* (Edizioni Malamente, 2023).

Almeno il 12% degli abitanti del mondo sono soci di imprese cooperative, che sono circa 3 milioni. 160 milioni di questi soci sono in Europa. Secondo le statistiche dell'International Co-operative alliance la cooperazione occupa il 28% della produzione globale nel campo delle assicurazioni e mutue, il 26% nell'agricoltura e nell'industria agro-alimentare, il 21% nel commercio alimentare al dettaglio, il 7% nelle banche, nei servizi finanziari, nell'industria e nelle *utilities* ed è presente anche in altri servizi e settori, tra i quali la salute e l'abitazione. Nonostante questi ragguardevoli numeri, pochi sono i testi disponibili sull'organizzazione di tali imprese, sulla loro finalità economica e la loro efficienza. Non molto è possibile sapere su queste realtà economiche e anche per quanto riguarda lo sviluppo storico dell'impresa cooperativa le notizie nei testi di storia del pensiero economico sono lacunose. In particolare non è facile trovare analisi sul contributo che il socialismo utopistico ha fornito nell'elaborare le idee di cooperazione, nel senso che gli storici del pensiero economico faticano a considerare i socialisti prima di Marx degli economisti e quindi ne sottovalutano il pensiero. Eppure è proprio il socialismo delle origini, o utopico, a proporre la pratica della cooperazione, intesa come modalità di trasformazione in positivo della società. La spiegazione di tale mancanza di informazioni probabilmente sta nel fatto che l'economia ortodossa ha preso un'altra strada, assumendo la concorrenza come motore dello sviluppo e non, come sostenevano i socialisti utopisti, come causa di povertà. La cooperazione storicamente è stato un sistema alternativo al capitalismo, più una comunità solidale che un'impresa. Ciò è vero per gli inizi, cioè a partire dai primi decenni del XIX secolo, ma nel corso del secolo la dimensione comunitaria viene via via ridimensionata a favore dell'idea pragmatica di impresa¹.

Oggi prevale l'idea della cooperazione come impresa, tuttavia non bisogna dimenticare che la dimensione economica coesiste con quella civile. La cooperativa persegue anche fini extraeconomici, genera esternalità positive a vantaggio dei soci, ma anche di altri soggetti e potenzialmente dell'intera collettività. Essa è quindi un'impresa nella quale le relazioni tra i soci sono orientate al conseguimento di un fine comune: la realizzazione dello scopo mutualistico attraverso l'esercizio di una specifica attività imprenditoriale². La cooperazione vive quindi un equilibrio, instabile, tra dimensione economica e dimensione civile, in cui i due fattori hanno avuto storicamente, a seconda dei tempi e dei contesti, un peso diverso.

In Italia il movimento cooperativo si è sviluppato a partire da metà Ottocento lungo tre principali filoni di pensiero, il marxismo, il mazzinianesimo, il pensiero sociale cristiano, che hanno delimitato tre aree di appartenenza a cui le cooperative si sono riferite: quella socialista, quella cattolica e quella repubblicana. Tuttavia un'altra corrente politica, intrecciata al socialismo, e cioè l'anarchismo ha

avuto un ruolo importante nel caratterizzare il movimento cooperativo. Lo si vede dal caso italiano e più nello specifico nelle vicende della cooperazione agricola in provincia di Ravenna a partire dagli anni Ottanta dell'Ottocento.

In Italia la cooperazione si innesta sulle società di mutuo soccorso, che si costituiscono per mano di artigiani e operai dopo il 1848 e con maggiore impulso dopo l'unità d'Italia. Al loro interno nascono cooperative di diverso tipo: di consumo, per l'edificazione di case, di produzione e di lavoro, panifici, magazzini e spacci cooperativi, farmacie sociali, banche di piccolo credito e cooperative per l'assunzione in appalto di opere agricole. Uno dei riferimenti teorici dei cooperatori è il pensiero di Pierre-Joseph Proudhon, intellettuale eclettico e originale, considerato anche uno dei padri dell'anarchismo. Nel delineare i contorni della società autogestita a venire, egli introduce il principio di cooperazione quale legge di scambio e di associazione che può bilanciare la competizione, o concorrenza, che è regola elementare e innegabile della vita. Delinea così un socialismo pluralista, in cui rimane la proprietà individuale, ma essa viene allo stesso tempo ripartita, o distribuita, e resa federativa. La nuova proprietà è, rispetto a ogni membro della società economica, «una coproprietà in mano comune»³. Nel movimento operaio e socialista dell'epoca, che ha al suo interno una pluralità di matrici, svolge una certa influenza anche un altro filone di pensiero, quello del socialismo sperimentale. Come è noto, la sezione italiana della Prima Internazionale, fondata nel 1872 con la Conferenza di Rimini, nasce anarchica, o meglio antiautoritaria e i suoi principali esponenti sono i giovani Carlo Cafiero, Errico Malatesta e Andrea Costa. Nella seconda metà degli anni Settanta le vie dei tre si separano, nel senso che si vanno delineando, sulla scia di quanto sta avvenendo in Europa, divergenze di metodo per arrivare al socialismo. Cafiero e Malatesta rimangono insurrezionalisti, cioè ritengono l'insurrezione popolare un mezzo fondamentale per compiere quella rivoluzione in grado di trasformare la società in senso egualitario e autogestito, mentre Costa opta per un'entrata nelle amministrazioni locali e poi nelle istituzioni parlamentari al fine di veicolare riforme che modifichino radicalmente in meglio le condizioni dei ceti più umili⁴.

Accanto a essa c'è una terza via, per così dire, che propugna la possibilità di sperimentare forme di socialismo nell'immediato per mezzo di colonie socialiste o «laboratori di chimica sociale». Tra i suoi fautori più influenti vi è il pisano Giovanni Rossi, alias Cardias. Poco più che ventenne, nel 1878, pubblica per la Biblioteca socialista del giornale «La Plebe» il pamphlet *Un comune socialista. Bozzetto semi-veridico*, che ha una certa diffusione, con cinque edizioni – di cui una con l'introduzione di Costa (Brescia, 1884) – riprodotte sia in opuscolo, sia su vari periodici. Nel testo, che ha evidenti richiami a Fourier, Owen, Saint-Simon e Cabet, si descrive in forma romanzata la metamorfosi di un paese immaginario del litorale tirreno, Poggio al Mare, che si trasforma in una florida colonia socialista. Essa si regge sull'associazione degli abitanti che costituiscono una cooperativa di produzione a capitale collettivo, realizzando così nell'immediato l'utopia di una società libera ed egualitaria.

Alle origini del cooperativismo italiano, e in particolare nella prima e più importante tra le cooperative agricole di lavoro, l'Associazione generale braccianti, fondata nella prima metà degli anni Ottanta dell'Ottocento nel ravennate, troviamo due visioni intrecciate e sovrapposte: la cooperativa è innanzitutto un mezzo per migliorare le proprie condizioni di lavoro e di vita. Ma è anche un inveroamento, per quanto parziale, dell'utopia di una società liberata.

L'Associazione nasce in seguito a uno sciopero fallimentare dei braccianti nel marzo 1883, quando alcuni dei partecipanti alla lotta, aderenti al Partito socialista rivoluzionario di Romagna, convincono i propri compagni di lavoro ad associarsi in cooperativa per assumere direttamente gli appalti per i lavori di bonifica, eliminando ogni intermediazione. Gli iniziali 300 soci diventano 2.547 nel giro di

due anni. Ogni socio sottoscrive un'azione di 25 lire, pagabili in 25 mensilità, mentre gli utili vengono così ripartiti: un 40% suddiviso tra i soci, un 40% destinato alla riserva e un 20% depositato nel fondo pensioni e per gli inabili al lavoro. Fin dalla sua fondazione essa assume lavori pubblici affidati dal Comune. La contrattazione su paga e ore di lavoro tra le due parti è portata avanti da un delegato o una delegata, che si affaccia dal palazzo municipale sulla piazza gremita di braccianti per sentire da loro se l'offerta sia da accettarsi o meno. Alla base dello statuto vi è l'affermazione di principio dell'obiettivo dell'associazione, ovvero avviare gli operai verso l'emancipazione soppiantando gli appaltatori (art. 2), al quale se ne affianca un altro che risente con evidenza del retaggio internazionalista, in quanto rivendica l'autonomia dell'associazione precisando che essa rifugge da ogni ingerenza politica o religiosa (art. 3).

L'associazione ha una struttura semplice, senza particolari apparati organizzativi, né fondi cospicui, né capitale immobilizzato, né attività continuativa; quando ottiene un appalto vi impiega squadre composte da cinque o dieci operai, per lo più terrazzieri, che si occupano di lavori stradali, allargamenti, rialzi di argini, bonifiche. Nel giro di poco tempo i soci impiantano anche magazzini alimentari, dormitori e infermerie sociali, nel tentativo di rispondere col metodo cooperativo alle esigenze più importanti della vita quotidiana: lavoro, cibo, alloggio, salute.

Alla base del suo funzionamento sta il principio della solidarietà. Le norme interne garantiscono una reale uguaglianza e ogni socio ha diritto di voto, di proposta e di interpellanza nelle assemblee che sono il vero organo decisionale, secondo un criterio di democrazia diretta. Sono le assemblee ad eleggere gli organi tecnici dell'associazione, che rimangono in carica due anni: il consiglio direttivo formato da cinque associati, il comitato tecnico (quattro soci) e la commissione di controllo (tre soci). Cooperative con una simile impostazione, bracciantili e non, sono fondate negli anni successivi, nel ravennate e in altre parti della Romagna, fino all'Emilia e alla Lombardia. A Forlì è un bracciante anarchico, l'ex internazionalista Romeo Mingozzi, alla fine del 1885 a fondare la locale Associazione fra gli operai braccianti del comune di Forlì, che arriverà a contare 1.200 soci e si basa su uno statuto identico a quello dell'Associazione ravennate.

Nonostante all'atto della fondazione il contributo del Partito socialista rivoluzionario di Romagna sia determinante, Associazione e Partito sono due entità diverse. L'Associazione comprende al proprio interno diverse correnti ideali: i socialisti sono in maggioranza, ma ci sono anarchici, repubblicani e soprattutto "apolitici", che comunque condividono per lo più un'impostazione socialista. La realtà cooperativa bracciantile è quindi fin dal suo sorgere questione complessa in quanto vi concorrono ideali, pratiche, motivazioni diverse tra loro.

Dal loro punto di vista le autorità di polizia mostrano un atteggiamento ambivalente nei confronti dell'Associazione. Da una parte sono ben consapevoli che a costituirla sia uno strato sociale intriso di sovversivismo, d'altra parte sperano che esso, potenzialmente pericoloso e pronto a insorgere, possa essere "calmato" alleviando i fattori di ingiustizia più palesi. Ancora, chi fino a quel momento, e cioè i proprietari terrieri, ha svolto la funzione di intermediazione tra il primo datore di lavoro e il bracciantato si sente espropriato del proprio ruolo e della propria fonte di ricchezza. L'Associazione così è un terreno di incontro e di contesa non solo tra le varie tendenze del sovversivismo, ma anche tra amministrazioni locali, tra le varie articolazioni dello Stato, le forze di polizia, i piccoli e grandi proprietari terrieri.

Tra i primi lavori ottenuti dall'Associazione ci sono la manutenzione delle strade municipali, l'arginatura del fiume Lamone, la costruzione di un tratto della ferrovia per Rimini e la bonifica di vasti territori paludosi lungo il litorale, tra i quali quella dei settori disseccati della pineta di S. Vitale. Questa

porzione di bosco fa parte di un più vasto «tenimento», denominato Manzona, composto di circa quarantacinque ettari del quale l'Associazione ottiene dal Comune l'affittanza collettiva, primo esempio che si conosca di un accordo di tal genere. I braccianti così, oltre che continuare a essere impiegati nei poderi mezzadrili per lo più per i lavori stagionali (mietitura, trebbiatura e vendemmia), sono occupati in misura crescente sia nelle opere pubbliche, comunali e governative, sia nelle "larghe", cioè nelle zone arative nude di recente bonifica.

Un anno dopo la fondazione dell'Associazione, nel marzo del 1884, 1.200 soci si trovano in assemblea al teatro Mariani di Ravenna e decidono di prendere parte a lavori di bonifica idraulica nell'Agro romano, in particolare degli stagni di Maccaresse, Camposalino, Ostia e Isola Sacra, paludi malariche già oggetto di precedenti interventi statali, tutti falliti.

Il 16 novembre parte il primo gruppo di quaranta braccianti, cui segue il 24 il grosso della spedizione: quattrocentoventi uomini – secondo il prefetto, in gran parte «giovani ardimentosi e iscritti a società sovversive» – e cinquanta donne salgono su treni speciali dalla stazione di Ravenna salutati da una numerosa folla, alla presenza tra gli altri del sindaco e di Costa. Portano con loro paletti, carriole, mannaie e picconi, necessari al lavoro. Oltre ai braccianti ci sono anche fornai, macellai, barbieri, calzolai e dodici tra donne e ragazzi che si devono occupare delle pulizie. Si dividono in due gruppi principali, uno, composto da circa venti squadre di dieci persone, si stabilisce nella zona di Ostia e l'altro di circa trenta squadre in quella di Fiumicino, in particolare nelle località di Maccaresse e Camposalino. L'opera di bonifica che comincia il 26 novembre 1884 è improba, in particolare il prosciugamento dei due stagni maggiori, a Ostia e a Maccaresse.

Le difficoltà più rilevanti sono legate alla natura del tutto particolare del suolo e al fatto che i terreni sono sotto il livello del mare e quindi in balia delle piene del Tevere, delle piogge, dell'afflusso idrico dalle zone collinari. La prima cosa da fare è separare le acque basse da quelle alte aprendo un sistema di canali che permetta alle acque alte di arrivare direttamente al mare senza penetrare nelle zone palustri. Per fare ciò i braccianti romagnoli utilizzano tecniche e strumenti sperimentati in Romagna e sconosciuti nell'Agro romano. Hanno importanti esperienze precedenti e grandi abilità tecniche e ripropongono nel Lazio un'organizzazione del lavoro già affinata con successo. I capisquadra, che sono eletti, surclassano gli ingegneri del genio civile mandati dal governo e li stupiscono con un lavoro collettivo straordinario: suddivisi in terrazzieri e scariolanti, gli operai sono veloci e precisi. Lavorano con strumenti leggeri, come la carriola, di legno e non di ferro, capace di poco carico (venti chili) ma più leggera e di grande mobilità, il paletto e il «palone» di legno. Cominciano alle 5.30 e si fermano alle 16.30, dopo dieci ore. Hanno l'obbligo di rimanere almeno tre mesi nella campagna romana e a garanzia di ciò l'Associazione trattiene il 20% della paga giornaliera. I turni sono a rotazione ogni tre mesi, il monte salari viene messo in comune e poi ripartito tra i componenti delle squadre a seconda delle giornate di lavoro. I guadagni sono buoni, anche se forse non così lautissimi come era stato promesso prima della partenza, ovvero fino a tre volte maggiori delle 1,50 lire che è il salario medio del bracciante a Ravenna e provincia. È vero che gli operai, che lavorano secondo un meccanismo di cottimo collettivo (per squadra) e non individuale, arrivano a guadagnare fino a 4 lire al giorno, ma spesso, e in particolare nelle zone con un terreno più insidioso, non superano le 2,50. In media la paga giornaliera è di 3,25 lire, ben superiore alle paghe della Romagna. La loro maggiore fonte di preoccupazione è la malaria: il primo anno si registrano quasi cento caduti, a indicare un altissimo tasso di mortalità che continua anche negli anni successivi: alla fine saranno circa seicento i ravennati a morire nell'Agro romano, per lo più di malaria, ma anche di polmonite e di infezioni tetaniche. Nonostante il costo di vite altissimo, le grandi fatiche e la situazione economica dell'Associazione sicuramente non florida, la bonifica avrà successo, portando a popolare intere pla-

ghe con una trasformazione epocale del territorio da palude a fertile campagna adatta a diversi tipi di coltivazioni e alla nascita di borgate e paesi. Alcuni braccianti si trasformeranno in coloni, assumendo terreni in affitto, in enfiteusi e in affittanze collettive. I lavoratori della terra ravennati riescono laddove lo Stato aveva fallito per incapacità tecnica, deficitarie modalità di lavoro e per il sovrapporsi di ritardi e polemiche sui fondi utilizzati. Lo fanno mantenendo una forte dimensione collettiva, caratterizzata dalla democrazia interna: l'assemblea mensile permette a tutti i braccianti di esprimere proposte e dissenzi ed è affiancata da periodiche riunioni dei capi-squadra con il consiglio direttivo. A unire socialisti, anarchici e repubblicani è il comune obiettivo della bonifica e la volontà di dare al territorio un nuovo assetto socio-culturale, utilizzando gli strumenti della cooperazione agricola e bracciantile che avevano sperimentato negli anni precedenti.

Inoltre, tra diversi lavoratori che decidono di partire per l'Agro romano è presente la volontà di impiantare una colonia di stampo egualitario, o collettivista. Le motivazioni quindi combinano il necessario aspetto materiale a quella dimensione utopica che attraversa il movimento socialista sin dalle sue origini e che è base dell'indirizzo sperimentalista di cui si diceva sopra, tanto che lo stesso Giovanni Rossi guarda con interesse a quanto sta avvenendo a Ostia e cerca, invano, di trasformare questo progetto in una colonia sperimentale a livello nazionale (cioè con braccianti provenienti da varie parti della Penisola e non solo dal ravennate). Fallito quanto tentativo, decide di procedere autonomamente e tra il 1886 e il 1887, fonda a Cittadella, nel comune di Stagno Lombardo, in provincia di Cremona, l'omonima Associazione agricola cooperativa, il cui statuto è del tutto simile a quello dell'Associazione generale braccianti. L'esperimento di Cittadella riesce sotto il profilo economico, ma a parere di Rossi anch'essa rimane più una cooperativa che una comunità collettivista come egli vorrebbe. Nel 1890, dopo tre anni di esercizio, la cooperativa si scioglie e Rossi parte per il Brasile, dove sotto gli auspici dell'imperatore Pedro III darà vita alla colonia Cecilia, vicino Curitiba, cui partecipano fino a duecentoquaranta coloni per lo più toscani e lombardi che fondano un piccolo villaggio, denominato Anarchia. L'esperienza di vita e lavoro in comune naufraga una prima volta nel 1891 e poi, dopo una nuova rifondazione, definitivamente nel 1894, ma essa diventa un riferimento e un modello per vari esperimenti di vita comunitari, in Europa e altrove, nel corso del Novecento⁵.

Note

¹ Antonio Zanotti, *Prima di Rochdale. Dal "cooperativismo" alla "cooperazione"*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019.

² Tito Menzani, *introduzione a Antonio Senta, Anarchia e cooperazione. Alle origini di un rapporto*, Urbino, Malamente, 2023, pp. 9-14. Per approfondire tali tematiche cfr. anche Tito Menzani, *Cooperative: persone oltre che imprese. Risultati di ricerca e spunti di riflessione sul movimento cooperativo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2015; Luigino Bruni, Stefano Zamagni, *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Bologna, Il Mulino, 2003; Guido Candela, *Economia, Stato, anarchia. Regole, proprietà e distribuzione tra dominio e libertà*, Milano, Elèuthera, 2004; Guido Candela, Antonio Senta, *La pratica dell'autogestione*, Milano, Elèuthera, 2017; Guido Candela, *Verso un'economia comunitaria*, Milano, Elèuthera, 2021.

³ Pierre-Joseph Proudhon, *Critica della proprietà e dello Stato*, Milano, Elèuthera, 2009.

⁴ Carlo De Maria, *Come Andrea Costa pervenne al federalismo comunale del 1883*, in "Storia Amministrazione Costituzione. Annale Isap", 2012, n. 20, pp. 25-44.

⁵ Cfr. Luisa Betri (a cura di), *Cittadella e Cecilia: due esperimenti di colonia agricola socialista. Carte inedite e un saggio introduttivo su l'utopia contadina*, Milano, Edizioni del Gallo, 1971; Isabelle Felici, *La Colonia Cecilia, fra leggenda e realtà*, in "Rivista Storica dell'anarchismo", a. III, luglio-dicembre 1996, n. 2 (6), pp. 103-110; Elena Bignami, *In viaggio dall'utopia al Brasile. Gli anarchici italiani nell'emigrazione transoceanica (1876-1919)*, Bologna, Bononia University Press, 2017, pp. 35-99.



REPUBLIKA
HRVATSKA



EU

SRZANO

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

LA CROAZIA E I MIGRANTI ALLE FRONTIERE D'EUROPA

Croatia and the migrants at the frontiers of Europe

Fabrizio Foschini

Doi: 10.30682/clionet2307as

Abstract

L'entrata in Schengen nel gennaio 2023 ha ulteriormente rinforzato il ruolo della Croazia come confine esterno dell'Unione europea rivolto alla rotta balcanica. Nonostante un aumento nelle richieste d'asilo, il paese rimane sostanzialmente un luogo di transito ed una barriera da superare per i migranti diretti verso gli altri paesi dell'unione. L'esperienza fatta dai migranti in Croazia permette di cogliere alcuni effetti paradossali delle politiche messe in campo dall'Europa come deterrente nei confronti dei migranti.

Since its January 2023 accession to the Schengen area, Croatia's role as the European Union's foremost external border facing the Balkan Route has become more pronounced. Despite a reported increase in asylum requests, Croatia remains a place of transit for migrants, though one posing a hard challenge to those bent on reaching their destinations further inside the EU. Their experience when crossing this first EU country sheds light on a number of policies, often controversial or ineffective, put in place by Europe as deterrent against migrants.

Keywords: Croazia, migranti, rotta balcanica, asilo, Europa.

Croatia, migrants, Balkan Route, asylum, Europe.

Fabrizio Foschini è Dottore di Ricerca in Storia, Istituzioni e Relazioni Internazionali dell'Asia ed analista politico per l'Afghanistan Analysts Network. A partire dal 2003 ha vissuto a lungo in Afghanistan e vi ha condotto progetti di ricerca in ambito storico, politico e culturale, collaborando anche con The United States Institute of Peace, The Heart of Asia Society ed ISPI – Istituto per gli Studi di Politica Internazionale.

Fabrizio Foschini holds a Ph.D in History and International Relations of Asia and works as senior analyst for the Afghanistan Analysts Network. Since 2003, he lived and researched extensively in Afghanistan, focusing on its history, politics and culture and working with organizations such as the United States Institute of Peace, The Heart of Asia Society and the Italian Institute for International Political Studies.

In apertura: confine croato (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ar%C5%BEano_border_crossing_Croatia-Bosnia_3.jpg).

Per la Croazia, l'estate di solito segna nuovi record nell'aumento delle presenze turistiche. Quella del 2023 ha però anche visto lievitare il numero dei migranti, ed in particolare quello dei richiedenti asilo. La Croazia occupa un posto centrale sulla cosiddetta rotta balcanica che porta dalla Turchia verso l'UE i migranti provenienti da Asia Meridionale, Medio Oriente e Maghreb. In particolare, il ramo più occidentale di questa si è stabilizzato su direttrici che dalla Serbia portano in Bosnia e attraversano Croazia e Slovenia per raggiungere Italia e Austria. A partire dall'entrata in Schengen nel gennaio 2023, il ruolo della Croazia come porta d'accesso dell'UE, o come sua barriera esterna, a seconda dei punti di vista, è aumentato ulteriormente. Il paese si trova ad affrontare un sempre maggior numero di migranti decisi ad attraversarlo, ed i migranti un crescente numero di ostacoli per riuscirci. L'esperienza dei migranti in transito, e in particolare degli afghani, che ne costituiscono la componente più numerosa, invita a riflettere sul senso dell'assegnare alla Croazia il ruolo di antemurale dell'Unione europea¹.

Quasi dieci anni fa, un ragazzo afghano appena giunto a Trieste mi raccontò di come era stato tratto in inganno dall'appartenenza della Croazia all'Unione europea. Affatto ignaro della geografia politica della regione, dopo un'odissea durata mesi tra le frontiere di Grecia, Bulgaria, Serbia e Ungheria, una notte era finalmente riuscito a passare il confine serbo-croato senza farsi scoprire e rimandare indietro dalla polizia. Il mattino seguente, con i vestiti ancora umidi dall'attraversamento di fossi e canali, aveva raggiunto il paese più vicino e domandato ai primi passanti incontrati in che paese si trovasse e, cosa più importante, se questo fosse all'interno dell'UE. "Sì, siamo in Croazia, siamo nell'Unione europea!" era stata la lievemente enfatica risposta. Convinto di essere giunto alla fine delle sue tribolazioni, egli si era affrettato a recarsi alla stazione di polizia più vicina e presentarsi domanda di asilo politico. Aveva impiegato alcune settimane a capire che le persone da lui interpellate avevano detto il vero: la Croazia era effettivamente entrata nell'UE solo pochi giorni prima, in quel fatidico luglio del 2013 – ma anche che lui aveva pochi motivi per condividere il loro entusiasmo. Il paese rimaneva separato dal resto dell'unione da svariati indicatori sociali ed economici, oltre che dai confini esterni di Schengen, ed il sistema di accoglienza per i richiedenti asilo non offriva alcuna opportunità. Dopo alcuni mesi, si decise a lasciare la Croazia e cercar miglior fortuna altrove, anche se sarebbero occorsi oltre due anni prima che riuscisse ad ottenere asilo in Italia. Da allora, la posizione della Croazia nella mappa mentale dei migranti in viaggio sulla cosiddetta rotta balcanica si è fatta più precisa: se il mio amico fosse passato di là solo alcuni anni più tardi, si sarebbe guardato dal precipitarsi a farvi domanda di asilo. Dalla fine del corridoio umanitario del 2015-2016, la Croazia è sempre più vista dai migranti in transito come un ostacolo da superare, un paese dove le forze dell'ordine si dimostrano inflessibilmente ostili.

Non è forse un caso che la percezione della Croazia da parte dei migranti sia andata peggiorando proprio negli anni in cui l'entrata del paese nella UE è andata perfezionandosi. Datano a gennaio 2023 gli ultimi due passaggi chiave, l'adozione dell'euro e l'entrata nell'area Schengen. Degli altri paesi UE sulla rotta dei flussi migratori provenienti da sud-est, Bulgaria e Romania, sebbene membri dal 2007, non rientrano nell'area Schengen; la Grecia sì, ma con un confine unicamente marittimo con altri paesi Schengen, che facilita il controllo dei movimenti. La Croazia si trova così a costituire, assieme all'Ungheria, il principale confine esterno europeo. Le priorità e le strategie degli altri paesi UE rispetto alla crisi migratoria hanno finito per influenzare le politiche messe in atto dal governo croato al riguardo più che lo stesso dibattito politico interno. Anche perché i migranti in transito attraverso la Croazia, nonostante costituiscano a tratti una presenza molto visibile, difficilmente si fermano a lungo nel paese.

Il 2023 ha finora visto un forte aumento nel numero di entrate irregolari rilevate in Croazia, cioè di migranti rintracciati dalle forze dell'ordine, passati da 50.624 nell'intero 2022 a 54.593 nel solo periodo gennaio-settembre di quest'anno². Eppure, è il numero di richieste asilo in Croazia ad aver registrato un aumento ancor più marcato. I primi sei mesi del 2023 hanno visto già 24.367 richieste di asilo in Croazia³, rispetto alle 12.872 dell'intero 2022⁴. Viene da chiedersi se, visto l'aumento esponenziale delle presenze turistiche sulla costa istriana e dalmata negli ultimi anni, non si stia aprendo un potenziale mercato del lavoro che invoglia i migranti a trattenersi in Croazia. Il ricorso ai richiedenti asilo come manodopera a basso costo da sfruttare anche nel settore turistico-ricettivo sarebbe un fenomeno già visto altrove e, visti i recenti rincari, non è da escludere la possibilità che qualcuno in Croazia cominci a pensare a come reperire manodopera sempre più a buon mercato, per mantenere i prezzi competitivi senza abbassare i profitti⁵. L'entrata del paese in Schengen, per di più, significa per i migranti la possibilità di poter viaggiare più facilmente verso altri paesi europei una volta ottenuta la residenza in Croazia, un vantaggio utilizzato spesso da richiedenti asilo in attesa di esito – anche in Italia – per visitare parenti ed amici stabilirsi altrove in Europa e cercarvi possibilità lavorative meglio retribuite, ancorché informali.

L'ipotesi "cinica" che, per questo motivo, la Croazia stia divenendo una destinazione di richiesta asilo per i migranti viene però smentita da altri fattori. I numeri dei migranti in transito per la Slovenia e di quelli in arrivo a Trieste possono servire a contestualizzare quelli croati. Nel 2022 la Slovenia ha registrato 32.024 arrivi irregolari di migranti, che nella stragrande maggioranza (31.447) hanno espresso l'intenzione di richiedere asilo, anche se solo 6.787 richieste sono state in seguito formalizzate⁶. Nei primi sette mesi del 2023 tali arrivi in Slovenia assommano già a 26.771, con un aumento del 150% rispetto allo stesso periodo del 2022⁷, quindi comparabile all'incremento riscontrabile nei dati croati. Se l'aumento proporzionale coincide, la differenza nel volume totale delle persone in transito è spiegabile altrimenti. La maggioranza delle identificazioni di migranti in Slovenia avviene nell'area tra Dobova e Brežice, lungo la via di comunicazione principale che da Zagabria porta alla Slovenia centrale. Eppure, il numero reale dei transitanti in Slovenia è molto più alto, considerando che una consistente porzione dei migranti giunti a Zagabria procede invece lungo una rotta più occidentale, che li porta a Rijeka e da lì a Buzet, da dove possono attraversare il territorio sloveno nel suo punto più stretto (circa 15 chilometri), sovente senza essere rilevati dalle autorità, e giungere in Italia.

Ecco perché anche gli arrivi a Trieste possono fornire un utile riferimento: il capoluogo giuliano rappresenta il terminale principale di questo ramo della rotta balcanica – una parte dei migranti, in particolare quelli provenienti dal Pakistan, ha per destinazione l'Italia – nonché uno snodo per ulteriori spostamenti verso i paesi UE⁸. Nel 2022, i migranti identificati dalla polizia di Trieste o che avevano ricevuto assistenza dai volontari attivi nella zona della stazione di Trieste assommavano a oltre 13.000, secondo un report pubblicato da una rete delle associazioni cittadine attive nell'accoglienza dei richiedenti asilo e nella solidarietà ai migranti in strada⁹. Un aggiornamento pubblicato di recente pone a 7890 il numero di migranti giunti a Trieste nei primi sette mesi del 2023 (al numero totale degli arrivi nella regione Friuli-Venezia Giulia vanno aggiunti quelli dei migranti provenienti dalla rotta che da Zagabria attraversa la Slovenia centrale per raggiungere alternativamente l'Austria o le province di Gorizia ed Udine)¹⁰.

Anche considerando che le richieste di asilo in Croazia non rappresentano la totalità dei migranti ivi in transito (un certo numero riesce ad eludere l'identificazione), i numeri mostrano come le entrate e le uscite dal paese siano grossomodo equivalenti. Già nel 2021, ricercatori dell'Università di Zagabria avevano stimato che circa il 90% di quanti richiedevano asilo in Croazia abbandonavano il paese quasi subito, senza attendere l'esito delle loro richieste¹¹.

D'altronde, la richiesta di asilo in Croazia non offre tutte le garanzie del caso. Prendendo il gruppo nazionale più numeroso tra i richiedenti asilo in Croazia, gli afghani, il tasso di riconoscimento nei loro confronti appare lontano da ogni parametro europeo. Secondo il Centar za Mirovne Studije (CMS – Centre for Peace Studies)¹², un'organizzazione zagabrese che offre supporto ai richiedenti asilo, le richieste di asilo degli Afghani vengono di norma rigettate, anche in caso gli interessati proseguano l'iter in tutti i gradi di appello. Quanto al sistema di accoglienza croato, è senza dubbio migliorato dai primordi del 2004, ma la sua capienza, benché salita recentemente ai 600 posti dell'ex-Hotel Porin a Zagabria più i 140 di un centro per famiglie e persone vulnerabili nella cittadina di Kutina, è evidentemente insufficiente a gestire il volume degli arrivi.

Ai centri di accoglienza summenzionati andrebbero poi aggiunti due centri di transito frontalieri, a Tovarnik e Trilj, ma da questi i migranti rintracciati rischiano di venire rimandati rispettivamente in Serbia e Bosnia. Proprio i respingimenti di migranti in arrivo costituiscono da anni un pilastro dell'approccio securitario adottato dalla Croazia nei confronti della crisi migratoria. In quest'ambito si annoverano i respingimenti a catena effettuati a partire proprio da Trieste, con i malcapitati rimbalzati tra poliziotti italiani, sloveni e croati prima di finire rispediti in Bosnia, pratica interrottasi nel 2021 dopo la sentenza di un tribunale italiano¹³ ma la cui ripresa è ora caldeggiata da esponenti politici nazionali e regionali¹⁴. Continuano invece, nonostante una lieve flessione, i *pushbacks* "semplici", che vanno dal negare ai migranti fermati in Croazia il diritto a chiedere asilo, riportandoli con la forza di là dal confine, ad abusi ed atti di violenza anche peggiori (documentati in un recente report da Human Rights Watch)¹⁵. I respingimenti sono in lieve flessione dal 2023, ma continuano ad essere una procedura molto comune. Secondo le stime del Danish Refugee Council¹⁶, nei primi sette mesi del 2023 quelli verso la Bosnia sono stati 1.744; l'anno scorso erano stati in totale 3.641 (un numero inferiore viene effettuato verso la Serbia). E non finisce qui: al momento dell'identificazione da parte delle forze dell'ordine croate, ai migranti può venire concesso di manifestare l'intenzione di chiedere asilo, ma capita loro di trovarsi di fronte anche altri scenari. Uno è il ricevere un foglio di via che presuppone lascino la Croazia entro una settimana – e può tradursi in un'espulsione immediata verso la Bosnia o nel venire lasciati proseguire verso la Slovenia – un altro consiste in una riammissione formale in Bosnia, ossia la consegna alle autorità di quel paese sulla base di accordi bilaterali. L'ultima soluzione, in particolare, si è affermata in seguito ad alcuni incontri ad alto livello tra i ministeri dei paesi coinvolti ed altri paesi europei, tra cui quello tenutosi a Roma nell'aprile 2023¹⁷, probabilmente per diminuire la frequenza del ricorso ai respingimenti unilaterali.

Al di là delle problematiche legate al basso tasso di riconoscimento, alla qualità dell'accoglienza ed al rischio di espulsione, il trattamento riservato ai migranti sul territorio croato rinforza l'impressione che il governo stia facendo tutto il possibile per disincentivare una loro permanenza. Parlando con gli afghani, il gruppo più numeroso anche tra i migranti in transito, si ottiene uno spaccato dell'atteggiamento delle forze dell'ordine croate anche quando queste non optano per un respingimento.

I migranti afghani in transito sono sempre più spesso giovani e giovanissimi, partiti dopo la caduta del paese in mano ai Talebani nel 2021 o già fuggiti dalle fasi più violente del conflitto negli anni precedenti. Bloccati in Turchia per lunghi periodi per l'impossibilità di pagare ai trafficanti il resto del viaggio, molti decidono ora di tentare il tutto per tutto per raggiungere paesi dove i salari consentano loro di sostenere le famiglie rimaste a casa, nella situazione politico-economica disastrosa in cui versa l'Afghanistan¹⁸. La concorde posizione di condanna del regime dei Talebani da parte dei governi europei non sembra influenzare il trattamento ricevuto dagli afghani al loro primo ingresso nell'UE.

Gli afghani intervistati in Croazia hanno sottolineato un atteggiamento ostile quando non apertamente abusivo da parte delle forze dell'ordine. Oltre alle denunce di maltrattamenti e furti subiti al confine, molti hanno raccontato come per loro viga di fatto il divieto di utilizzare i mezzi pubblici per proseguire il viaggio una volta giunti a Zagabria:

Sono arrivato qui ieri mattina, la polizia mi ha identificato e preso le impronte, poi mi hanno mandato al campo [centro di accoglienza Porin, nda]. Poco dopo sono uscito e sono andato in stazione per prendere un treno e continuare il mio viaggio, ma prima che il treno partisse i poliziotti hanno controllato vagoni per vagoni. Si sono arrabbiati molto con me perché avevo lasciato il campo, e ancora di più perché ero salito sul treno. Mi hanno detto "Non hai il diritto di salire su treni o autobus qui. Potete muovervi solo come siete arrivati: a piedi". Poi mi hanno portato alla stazione di polizia e mi ci hanno tenuto per la notte. Non appena cercavo di dormire qualcuno mi scuoteva o faceva rumore. Stamattina mi hanno rilasciato dicendomi "Continua il tuo viaggio o ti deporteremo nel posto da dove sei venuto". Alla polizia croata non interessa delle nostre richieste di asilo, vogliono solo prenderci le impronte digitali perché più ne prendono, più soldi ricevono dall'Europa!

Quindi, le forze di polizia croate non si limitano a presidiare i confini con la Bosnia e la Serbia, ma effettuano operazioni volte al controllo dei migranti anche in zone molto lontane dal confine. Se questo porta ad un tracciamento più capillare ed all'annunciato incremento delle richieste di asilo, le pressioni esercitate sui migranti in transito appaiono però intese – o comunque funzionali – ad evitare un'eccessiva concentrazione dei flussi su singole rotte o località, più che a contrastarli in toto. L'enfasi sul divieto di utilizzare mezzi pubblici ad esempio è aumentata quando la rotta Zagabria-Rijeka ha cominciato ad assumere proporzioni eccessive. Anche per quanto riguarda la lotta ai trafficanti, i risultati annunciati dalle autorità vanno contestualizzati. In Croazia la situazione è diversa da quella sviluppatasi ad esempio in Serbia, dove le reti di trafficanti gestiscono ogni aspetto del transito dei loro clienti, dall'alloggio al cibo ai trasporti, e dove la loro presenza si traduce spesso in abusi nei confronti dei migranti più vulnerabili o in violenti regolamenti di conti tra gang rivali. Il ruolo dei trafficanti cambia spostandosi alla Bosnia ed alla Croazia, ed essi si fanno sempre meno fisicamente presenti man mano che si procede. In Croazia, fatta eccezione per una parte delle famiglie o degli individui con maggiori disponibilità economiche, il cui viaggio viene organizzato dai trafficanti su veicoli spesso guidati da locali o da cittadini di paesi limitrofi, la maggioranza dei migranti in transito si muove a piedi o, quando può, con i mezzi pubblici, seguendo le indicazioni inviate loro sotto forma di posizioni GPS da trafficanti risiedenti altrove. Così anche gli arresti di trafficanti rivendicati dalle polizie di Croazia e Slovenia riguardano spesso personaggi secondari, autisti occasionali pagati per una tratta o semplici migranti arruolati per aiutare a portare a destinazione un piccolo gruppo, oltreché se stessi, in cambio di uno sconto sulla tariffa.

Tornando al trattamento riservato ai comuni migranti, nonostante abusi e violenze risultino preoccupanti per volume e tipologie, è impensabile spiegarli solo tacciando le forze di polizia croate di maggiore xenofobia rispetto ai loro omologhi di altri paesi. Dalla descrizione che si è fatta della posizione strategica della Croazia in chiave UE, si evince come il ruolo dei poliziotti croati nella gestione dei flussi migratori trascenda le inclinazioni personali o le decisioni politiche nazionali. Dalla presunta chiusura della rotta balcanica nel 2016, la Croazia è stata sempre più impegnata in un'operazione di difesa dei confini dell'UE, volta almeno a rallentare, se non scoraggiare, flussi migratori che creano difficoltà politiche e sociali ai governi dell'Unione. Come dimostrano i finanziamenti UE ricevuti dalle

sue forze di polizia tramite la missione Frontex ed i riconoscimenti politici ricevuti, in primis l'accesso all'area Schengen, la Croazia ha svolto un ruolo "da gendarme" essenzialmente per conto terzi. Un destino ironico per il paese che, tra il XVI e XVIII secolo, ha visto buona parte del suo attuale territorio – gli stessi impenetrabili boschi della Lika, del Kordun e della Banovina che oggi assistono al brutale *game* in atto tra guardie e migranti – fungere da Militärgrenze, la frontiera militare tra l'Impero asburgico e quello ottomano. Nella geografia fisica ed umana della regione, se non nella memoria storica di tutta la Croazia, sono rimaste tracce di quel periodo non certo prospero, dove persino l'inseguimento di gruppi umani ed i rapporti tra di essi erano subordinati alle necessità militari e soggetti a leggi speciali. L'isolamento, il sottosviluppo, lo stato di eccezione dal diritto, le linee di frattura religiose ed etniche che un confine di questo tipo ha istituito e perpetuato (riproposte poi proprio qui con maggior virulenza durante le guerre degli anni Novanta) dovrebbero far riflettere la Croazia sul significato odierno dell'opportunità di tornare a rappresentare una marca di frontiera militarizzata per la tranquillità dell'Europa. D'altronde, se l'obbiettivo a cui tendono molte delle procedure summenzionate è il respingimento dei migranti verso paesi non UE, la Bosnia in primis, e un'azione deterrente verso i migranti in prospettiva, è pure vero che il governo croato vi aggiunge *motu proprio* un significato ulteriore. I migranti in transito vengono fortemente disincentivati dal tentare di stabilirsi nel paese, anzi spronati a lasciarlo il prima possibile, continuando immediatamente verso i paesi di destinazione pena il rischio di incorrere in un respingimento. L'attraversamento della Croazia rappresenta una doccia fredda per molti migranti, convinti di aver ormai superato la parte più critica del viaggio, di essere alle porte dell'Unione europea e di trovarvi standard più elevati in termini di accoglienza e diritti. Alcuni degli afgani intervistati hanno espresso tale shock evocando una coppia di opposti concettuali ed adattandola al passaggio dal confine croato-bosniaco alla capitale, Zagabria: le parole *jungal* (originariamente giungla, foresta, ma ormai recepita dal vocabolario migrante ad indicare qualsiasi luogo liminale, ai confini della società, al di là delle caratteristiche vegetazionali) e *paytakht* (capitale, letteralmente "ciò che si trova ai piedi del trono", a sottolinearne l'idea di ordine e sicurezza). Comuni a Persiano, Pashto ed Urdu, questi concetti sono stati impiegati dai migranti per sottolineare il paradossale rovesciamento della prospettiva vissuto:

Altrove la violenza, l'ostilità, sono confinati sulla frontiera, una volta che te ne allontani, sei in salvo: la gente non ti è ostile e la polizia ti lascia in pace. Quindi, arrivando qui a Zagabria dal confine bosniaco pensi di esserti lasciato la giungla alle spalle e di aver raggiunto la capitale, ma poi ti accorgi che il comportamento della polizia, delle autorità, qui in città è esattamente lo stesso che sul confine. Anzi, proprio qui nella capitale vige la legge della giungla, mentre là, nei campi per rifugiati in mezzo alla foresta [in Bosnia, nda], ci trattavano con civiltà e rispetto.

Ben pochi richiedenti asilo si fermerebbero in un paese che dà loro un simile benvenuto, soprattutto quando sono giunti così vicino alla meta dei loro sforzi. Ma per quanti sforzi la Croazia possa fare per disincentivare i migranti dal fermarsi, in molti casi sono le stesse regole dell'UE a farveli ritornare. Secondo la Convenzione di Dublino, l'identificazione dei migranti e l'inserimento dei loro dati biometrici nel sistema EURODAC da parte della Croazia fa del paese il luogo di pertinenza delle loro richieste asilo, e permette ai paesi dove questi chiederanno in seguito asilo di rimandarli indietro¹⁹. La riammissione in Croazia di richiedenti asilo transitativi in precedenza è un fenomeno relativamente frequente, soprattutto su richiesta di paesi come la Germania, l'Austria e la Svizzera. Nel 2022, il paese ha ricevuto quasi 12.000 richieste²⁰ di riammissione dei richiedenti asilo giunti in altri paesi, anche

se solo 167 trasferimenti sono stati effettivamente portati a termine nel corso dell'anno. Il fenomeno contribuisce a congestionare il già carente sistema di accoglienza locale, tanto che a metà giugno, una delegazione di ONG croate si è incontrata a Berna con il Segretario di Stato svizzero per la migrazione, per richiedere lo stop a tale pratica²¹.

Le pratiche abusive nei confronti dei migranti a cui si è assistito negli ultimi anni sembrano ormai esser entrate a far parte della routine procedurale delle forze di polizia croate e, almeno in assenza di un deciso cambio di direzione da parte dell'UE, rimarranno inalterate. La stessa cosa si può osservare per la controversa Convenzione di Dublino, sempre criticata ma mai abolita, o per altre incongruenze ed eccezioni allo stato di diritto venutesi a creare nel corso dell'ormai decennale crisi migratoria e mai più risoltesi, come la sospensione della libera circolazione in Schengen decretata dalla Francia nei confronti dell'Italia a Ventimiglia e in Val di Susa, o dall'Austria nei confronti di Ungheria e Slovenia. Dalla stesura di questo articolo, anche l'Italia ha sospeso i termini dell'accordo di Schengen, ripristinando i controlli al confine con la Slovenia il 21 ottobre 2023. https://www.ilsole24ore.com/art/migranti-trattato-schengen-sospeso-tutto-l-inverno-stretta-controlli-confine-la-slovenia-AFx0ttNB?refresh_ce=1. Di tutte queste pratiche si compone il potenziale di deterrenza messo in campo dalla UE nei confronti dei migranti. Anche l'assenza di provvedimenti di fronte ad una situazione emergenziale rientra a buon diritto tra queste: ad esempio quella che ha determinato la situazione sempre più caotica a Trieste²², dove nell'assenza delle istituzioni municipali, regionali e statali sono i volontari e le associazioni a cercare di porre argine ad una crisi che vede centinaia di richiedenti asilo costretti a vivere in strada per mesi. I trasferimenti verso progetti di accoglienza in altre regioni a lungo negati e ripresi solo a sprazzi, la guerra dichiarata dalle istituzioni alle realtà locali dell'accoglienza ed al loro modello di ospitalità diffusa, l'interminabile bagarre sull'identificazione del luogo dove posizionare il gigantesco hub che dovrebbe prendere il posto di questa – e che nessun politico locale ha il coraggio di scaricare sulla propria circoscrizione elettorale, le velleità securitarie di riprendere i già condannati respingimenti a catena²³ – non fanno che replicare in piccolo i tracceggi e le misure inefficaci e contraddittorie prese dalla UE. O meglio, dai singoli paesi UE che spesso agiscono per conto proprio, se non addirittura in competizione.

Quali che siano le forme della deterrenza applicate dall'Europa nei confronti di chi desidera arrivarvi con la speranza di una vita migliore per sé e per la propria famiglia, nella maggioranza dei casi i risultati non possono che essere paradossali. Aumento dei rischi e dei tempi di viaggio per i migranti, che colpiscono soprattutto i più vulnerabili tra loro, aumento dei profitti per le reti di trafficanti che si trasformano in una criminalità sempre più organizzata, aumento della mobilità migrante inter-europea e della sua precarietà a scapito dell'integrazione. Tutto questo ha il risultato – forse dopotutto non così paradossale o indesiderato – di rendere il profilo dei migranti che riescono ad arrivare in Europa sempre più vicino allo spauracchio mediatico in cui sono già stati, preventivamente, trasformati. Giovani uomini impossibilitati a mettere nuove radici e a sviluppare in pieno gli strumenti necessari per fare parte della società ospite e che, rimanendone ai margini, possono fornirle nella migliore delle ipotesi una manodopera non specializzata, a basso costo ed alto tasso di irregolarità contrattuale.

Note

¹ Questo articolo si basa su una ricerca svolta nel luglio-agosto 2023 per l'Afghanistan Analysts Network e pubblicata il 26 settembre 2023: <https://www.afghanistan-analysts.org/en/reports/migration/keep-on-moving-on-the-balkan-route-no-quarter-for-afghan-asylum-seekers-in-croatia-and-serbia/>, ultima consultazione dei link: 13 ottobre 2023.

² Cfr. https://www.ansa.it/nuova_europa/en/news/sections/news/2023/09/28/strong-increase-in-irregular-entries-of-migrants-in-croatia_4ba81c30-e10f-4db7-accb-cd6b746f3b1b.html.

³ Cfr. https://mup.gov.hr/UserDocsImages/2023/9/statistika%20medunarodna%20zastita%2030_6_2023.pdf.

⁴ Cfr. <https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/06/AIDA-HR-2022-Update.pdf>.

⁵ Dal 2023 la Croazia si è allineata alla maggioranza dei paesi UE anche riguardo al tempo di attesa necessario ai richiedenti asilo prima di poter lavorare legalmente, sceso da nove a tre mesi.

⁶ Cfr. https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/05/AIDA-SI_2022-Update.pdf.

⁷ Cfr. <https://www.euractiv.com/section/politics/news/slovenia-sees-continued-rise-in-irregular-migration/>.

⁸ Fabrizio Foschini, *Trieste, 2019. La rotta balcanica e il "Decreto sicurezza"*, in "Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi", 2019, n. 3, <https://rivista.clionet.it/vol3/foschini-trieste-2019-la-rotta-balcanica-e-il-decreto-sicurezza/>.

⁹ Si veda https://www.icsufficiorifugiati.org/wp-content/uploads/2023/06/Report-Piazza-2022-Web_compressed.pdf.

¹⁰ Cfr. <https://www.icsufficiorifugiati.org/aggiornamento-sulla-situazione-dei-migranti-in-arrivo-dalla-rotta-balcanica-gennaio-luglio-2023/>.

¹¹ Cfr. <https://eufactcheck.eu/factcheck/mostly-true-asylum-seekers-massively-fleeing-from-croatia-just-a-little-bit-over-10-percent-remain/>.

¹² <https://www.cms.hr/en>.

¹³ Cfr. <https://www.balcanicaucaso.org/Progetti/TraPoCo/News/Un-ordinanza-storica-illegali-i-respingimenti-dell-Italia-verso-la-Slovenia-210998>.

¹⁴ https://www.repubblica.it/cronaca/2022/12/10/news/migranti_al_confine_sloveno_tornano_i_respingimenti_bocciati_dal_tribunale-378314858/.

¹⁵ Cfr. <https://www.hrw.org/report/2023/05/03/we-were-just-animals/pushbacks-people-seeking-protection-croatia-bosnia-and>.

¹⁶ Cfr. <https://pro.drc.ngo/resources/documents/border-monitoring-factsheet/>.

¹⁷ Cfr. https://www.esteri.it/en/sala_stampa/archivionotizie/comunicati/2023/04/a-roma-vertice-balceni-occidentali-con-albania-bosnia-ed-erzegovina-kosovo-macedonia-del-nord-montenegro-e-serbia/.

¹⁸ Sui rifugiati afgani in Turchia si vedano anche: 1) <https://www.afghanistan-analysts.org/en/reports/migration/refugees-or-ghosts-afghans-in-turkey-face-growing-uncertainty/>; 2) <https://www.afghanistan-analysts.org/en/reports/migration/between-the-devil-and-the-deep-blue-sea-no-good-options-for-afghans-travelling-to-and-from-turkey/>.

¹⁹ Le convenzioni di Dublino sono una serie di trattati tra paesi europei miranti a combattere il cosiddetto asylum-shopping, ossia il tentativo dei migranti di raggiungere determinati paesi dell'Europa settentrionale o centrale per richiederne asilo. Istituito il principio che la richiesta di asilo è pertinenza del paese di primo ingresso ed identificazione, le convenzioni hanno però incentivato ulteriori movimenti irregolari nell'UE, poiché i "Dublinanti", spesso dopo lunghe e logoranti attese, optano per sfuggire al trasferimento coatto verso paesi in cui non intendono restare, e provano miglior sorte chiedendo asilo in paesi terzi. Un'ulteriore critica delle convenzioni Dublino è che, se messe in pratica in maniera capillare, scaricherebbero tutto il peso dell'accoglienza e della gestione delle richieste asilo sulle spalle di pochi paesi dell'Europa meridionale ed orientale.

²⁰ Cfr. <https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/06/AIDA-HR-2022-Update.pdf>.

²¹ Cfr. <https://www.letemps.ch/suisse/a-berne-des-ong-croates-denoncent-un-systeme-d-asile-au-bord-de-l-implosion>.

²² Cfr. <https://www.ilpost.it/2023/09/13/trieste-accoglienza-migranti-rotta-balcanica/>.

²³ Cfr. <https://www.ilfattoquotidiano.it/2023/08/09/in-friuli-il-nuovo-hotspot-per-migranti-spacca-la-destra/7256256/>.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

CAPORALATO E MANODOPERA AGRICOLA ATTRAVERSO UNA PROSPETTIVA INTERSEZIONALE

Caporalato and agricultural workforce through an
intersectional perspective

**Vincenzo Cosentino,
Alice Legrottaglie**

Doi: 10.30682/clionet2307at

Abstract

Il caporalato è un fenomeno di intermediazione illecita tra manodopera agricola e aziende. Attraverso una prospettiva intersezionale e di genere, il presente lavoro si focalizza sulle condizioni di sfruttamento che le braccianti vivono all'interno della filiera agroalimentare.

“Caporalato” is an illicit intermediary phenomenon between agricultural labor and companies. Through an intersectional and gender perspective, this work focuses on the exploitative conditions that female laborers experience within the agri-food supply chain.

Keywords: caporalato, salario, sfruttamento, intersezionalità, braccianti.
Caporalato, wage, exploitation, intersectionality, farm laborers.

Vincenzo Cosentino è uno studente di Scienze Storiche. Attualmente sta svolgendo un periodo di mobilità in Svezia. Ha lavorato su tematiche inerenti storia delle donne, del lavoro e dell'agricoltura. **Alice Legrottaglie**, laureata in Lettere classiche all'Alma Mater Studiorum di Bologna, ora è studentessa di Scienze Storiche. Da sempre è interessata ad avere uno sguardo di genere e intersezionale sui fenomeni socioculturali ed è attiva nel sociale.

Vincenzo Cosentino is a student of Historical Sciences. He is currently undertaking a period of mobility in Sweden. He has worked on topics related to the history of women, labor, and agriculture.

Alice Legrottaglie, who graduated in Classics from Alma Mater Studiorum in Bologna, is now a student of Historical Sciences. She has always been interested in taking a gender and intersectional approach to sociocultural phenomena and is actively involved in social issues.

In apertura: esempio di raccolta di pomodori, Basilicata, 2023 (Foto degli Autori).

1. Introduzione

Il caporalato è un fenomeno di intermediazione illecita tra le aziende e la manodopera agricola¹, sotto il quale vi è un mondo fatto di discriminazioni e violenza su cui è necessario indagare e che, nel 2010, con la rivolta di Rosarno arriva all'attenzione dei mass media in maniera massiccia². La figura del caporale, così come il sistema produttivo agroalimentare, nel tempo vede continui fenomeni di modernizzazione: il caporale cambia e si adatta al nuovo sistema economico e sociale in cui si trova inserito. A questa figura sono legati fenomeni di violenza e sfruttamento, che hanno intensità diverse in base al grado di vulnerabilità della lavoratrice o del lavoratore che ne saranno vittime. Lo sfruttamento dei lavoratori e delle lavoratrici impegnate nelle fasce giudicate più basse della produzione è una componente strutturale del capitalismo globale neoliberale e nella filiera agroalimentare questo è particolarmente riscontrabile³. Inoltre, proprio per come la filiera è organizzata e per la geo-localizzazione delle aziende agricole, è facile che si creino zone d'ombra in cui sfruttamento lavorativo e non solo si verificano più facilmente. Va specificato che la figura del caporale è solo uno degli attori coinvolti in questo sistema, colui che n'è diventato simbolo, ma ci sono dei maxi-attori a cui le cause dello sfruttamento lavorativo degli operai e operaie agricole devono essere in primis rimandate: le aziende agricole, le multinazionali che producono i macchinari agricoli e i fertilizzanti e soprattutto, la grande distribuzione⁴. La composizione della manodopera agricola odierna si caratterizza per una grossa componente di operai e operaie straniere extra comunitarie o neocomunitarie:

Nel triennio 2018-2020 la distribuzione percentuale della classificazione per Paese di cittadinanza subisce variazioni di lieve entità e resta invariato l'ordine dei primi 5 Paesi. Nel suddetto triennio si è registrato un aumento del numero degli operai agricoli dipendenti extracomunitari pari al 4,3%, mentre il corrispondente dato nazionale è diminuito del 3,8%⁵.

Nel 2020, secondo quanto riportato dal Ministero del lavoro nel suo XI Rapporto⁶, in Italia, si registrano 216.710 operai agricoli dipendenti extracomunitari, cioè il 20,9% del totale.

Il settore agroalimentare vede una massiccia presenza di operaie donne:

in base ai dati Istat, in Italia sono 233 mila le donne occupate in agricoltura, silvicoltura e pesca, il 48,3% delle quali risiede nel Mezzogiorno. Oltre la metà (53,3%) sono lavoratrici dipendenti, mentre le rimanenti sono imprenditrici e lavoratrici in proprio⁷.

Dopo il lavoro domestico e di cura, infatti, quello agricolo sembra essere il settore in cui trova occupazione gran parte delle donne migranti, ma in questo ambito troviamo una buona percentuale di donne italiane, soprattutto in Puglia, e in particolare nel brindisino:

Resta piuttosto alta la preminenza numerica degli addetti autoctoni, anche se un lavoratore su quattro è di origine straniera. I contingenti femminili raggiungono quasi il 40,0% dell'intera compagine occupata a tempo determinato, con una sostanziale preminenza delle italiane, tra le addette straniere sono numericamente maggiori le comunitarie⁸.

Lo sfruttamento che le braccianti subiscono è molto pesante e differisce in parte da quello maschile, per questo è essenziale adottare una prospettiva di genere e intersezionale nell'analisi del fenomeno.

meno del caporalato. La condizione delle donne braccianti si caratterizza per una forte disparità salariale a fronte delle stesse mansioni e dello stesso numero di ore svolte dai colleghi uomini, per una maggiore incidenza di lavoro nero o grigio e, soprattutto, per sfruttamento sessuale sistemico o doppio sfruttamento. Le donne sono esposte a questi fenomeni a causa della loro “vulnerabilità”. Con l'utilizzo del termine vulnerabilità, qui, ci si allontana dal portato canonico che tale parola reca con sé: in una società di stampo patriarcale essa, infatti, è sempre stata utilizzata in riferimento alla donna come suo attributo intrinseco. Decostruendo il termine in questa accezione, riappropriandosene in una prospettiva intersezionale, la vulnerabilità diventa condizione situazionale, per cui una soggettività è più o meno esposta al rischio in base all'incrociarsi di diversi fattori economici, geografici, sociali, culturali e di genere in un determinato contesto socioculturale. Benché il fenomeno del caporalato sia ormai ampiamente indagato, i contributi che adottino un focus sulla condizione delle donne e sullo sfruttamento sessuale non sono ancora completi e bastevoli, soprattutto a causa dell'assenza di sufficienti fonti qualitative e di una normalizzazione, talvolta da parte delle braccianti stesse, delle condizioni di sfruttamento sessuale e non, dovuta a un'ideologia ancora dominante che fa del corpo della donna un oggetto sessualizzato di produzione e riproduzione. Inoltre, le donne si trovano spesso in difficoltà nel poter prendere parola contro il caporale o chi per lui, a causa di situazioni di ricatto che possono gravare sui propri figli, di dipendenza psicologica e abitativa dal caporale e, nel caso di donne straniere, di barriere culturali e linguistiche. Un ulteriore elemento aggravante è il peso della cura della prole tuttora quasi interamente sulla donna, oltre che una quasi totale assenza di condizioni di lavoro adeguate a donne in stato di gravidanza o con ciclo mestruale, nonché di un welfare accessibile che accompagni donne sole o in situazioni di difficoltà nella crescita dei figli e delle figlie⁹.

2. La disparità salariale all'interno del bracciantato agricolo come costante storica

La differenza salariale tra uomo e donna, non solo in agricoltura ma in ogni ambito lavorativo, è una costante storica. Nel 1934 in Italia fu adottato il coefficiente Serpieri, secondo il quale a parità di ore lavorative, il lavoro di una bracciante valeva circa due terzi di quello di un suo collega maschio¹⁰. Il regolamento non fu cancellato dopo la caduta del regime fascista, ma rimase in vigore per un trentennio circa. Ad inizio anni Sessanta, le braccianti, grazie anche all'intervento di associazioni femministe come l'Udi, le Acli e altre organizzazioni di stampo cattolico, protestarono affinché il regolamento venisse abolito e venisse stabilito un pari trattamento fra donne e uomini. Le voci delle braccianti furono ascoltate e il regolamento fu abolito nel 1964. Vi erano già delle leggi che tutelavano la parità salariale; ad esempio, nel 1951 l'Oil – Organizzazione Internazionale del Lavoro – ha elaborato quella che diverrà la convenzione n. 100 dell'organizzazione:

Ogni Stato membro dovrà, con mezzi conformi ai metodi in vigore per la fissazione dei tassi di retribuzione, incoraggiare e, nella misura in cui ciò sia compatibile con detti metodi, assicurare la applicazione a tutti i lavoratori del principio dell'uguaglianza di retribuzione fra mano d'opera maschile e mano d'opera femminile per un lavoro di valore uguale¹¹.

La convenzione verrà ratificata dall'Italia nel 1956. Inoltre, l'articolo 37 della Costituzione italiana tutela i diritti delle donne lavoratrici e la parità salariale¹². Il coefficiente Serpieri violava, quindi, il

suddetto articolo, ma rimase comunque in vigore molti più anni nell'Italia repubblicana che all'interno del regime fascista.

I diritti e le leggi in favore della parità di retribuzione non hanno dato seguito a un effettivo superamento della disparità salariale nel bracciantato agricolo, dato riscontrabile in quasi tutti gli altri ambiti lavorativi. In aggiunta, negli anni Sessanta e ancora nel presente, sulle braccianti grava il peso del lavoro domestico. Le donne non solo si trovano a svolgere un lavoro meno retribuito, con meno diritti e meno tutele, ma sono tenute a occuparsi dei lavori domestici e di cura attribuiti culturalmente al sesso femminile. Un'ulteriore considerazione che si può fare sul coefficiente Serpieri è che esso legittimava la percezione che il lavoro svolto dagli uomini avesse un maggior peso specifico – con il suo portato di tutele e diritti – rispetto a quello svolto dalle donne:

Molti a torto ritengono che il coefficiente Serpieri riguardi una norma legislativa: in realtà si tratta della capacità lavorativa delle donne della campagna, predisposta con criteri tecnico-economici dal Serpieri, che ha tenuto presente alcune consuetudini. In base a tale criterio il lavoro prestato dalla donna è valutato poco più della metà di quello dell'uomo. Per quanto si tratti di un criterio tecnico-economico esso ha avuto una certa rilevanza, anche per quanto riguarda la legislazione. Infatti, le leggi previdenziali e assistenziali considerano il lavoro della donna in modo inferiore, nel senso che i contributi versati dall'uomo – a parità di quantità di denaro sborsato – hanno una valutazione maggiore¹³.

Si può notare come negli anni Sessanta le donne vivevano lo stigma di una minore capacità lavorativa e delle forti penalizzazioni riguardanti tutele, benessere e stile di vita.

Una problematica rilevante, nel trentennio citato e anche nel presente, è che le donne venivano e vengono assunte per lavori specializzati, che richiedono grande attenzione e *know-how*, oltre che grande fatica, ad esempio la raccolta dei frutti rossi e delle fragole. Infatti, era ed è ancora opinione comune attribuire alle donne una maggiore attitudine verso lavori delicati e di cura, assegnando invece agli uomini lavori che richiedevano e richiedono maggior forza ma minor attenzione. Nella raccolta dei frutti rossi le donne venivano e vengono assunte, secondo questa concezione, nell'ottica di un minor spreco di produzione e di risorse, e allo stesso tempo di un maggior risparmio sul salario¹⁴.

Attualmente, è difficile offrire un quadro chiaro della disparità salariale all'interno del bracciantato agricolo. L'Inps riporta dati che si focalizzano su rapporti «regolari», ovvero i rapporti contrattualizzati, sottintendendo che i dati noti all'amministrazione sono quelli registrati da un contratto, anche se magari irregolari nelle ore dichiarate e nella retribuzione. Dunque, emerge che nel 2019 i lavoratori agricoli erano 1,07 milioni, di cui il 68% uomini e il 32% donne¹⁵. In aggiunta, alcuni dati Istat, riportati nel *Quinto rapporto Agromafie e Caporalato*, affermano che tra il 2007 e il 2017 la presenza di donne nella manodopera agricola è aumentata del 200%¹⁶. Questi dati non offrono un quadro preciso ed esaustivo, perché non considerano l'incidenza del lavoro nero, temporaneo e irregolare/grigio. Alcuni studi territoriali ipotizzano che il bracciantato femminile sia tre volte maggiore rispetto ai dati riportati dall'Inps¹⁷. Vi è un'ulteriore particolarità: spesso i contratti delle operaie agricole sono a tempo determinato con meno di 50 giornate di lavoro annue. Ne consegue che le braccianti vengono escluse dall'accesso ad una serie di sussidi garantiti dal welfare italiano: disoccupazione agricola, maternità, malattia e assistenza per infortuni. Queste misure vengono infatti garantite a chi ha contratti al di sopra delle 51 giornate lavorative all'anno¹⁸. Non esistono dati ufficiali che permettano di stabilire con precisione la disparità salariale tra le braccianti e i braccianti, inoltre,

tra le stesse braccianti vi è disparità salariale: il salario delle donne italiane è maggiore rispetto a quello della manodopera femminile migrante. Le indagini svolte da giornalisti indipendenti o da associazioni come Action Aid riportano che mediamente uomini e donne lavorano tra le 9 e le 10 ore al giorno, sette giorni su sette. I braccianti percepiscono dai 35 ai 45 euro al giorno di retribuzione, mentre le colleghe ne percepiscono dai 25 ai 35 euro al giorno, disparità che cambia anche a seconda dei territori presi in esame¹⁹. Inoltre, le condizioni di lavoro sono estenuanti, le lavoratrici sono costrette a stare in piedi o curve 9-10 ore al giorno, a diretto contatto con fitofarmaci aggressivi, senza le dovute protezioni. Il quadro qui presentato, non si basa su un dibattito accademico scientifico, ma riporta indagini indipendenti, come quelle condotte da Stefania Prandi, Alessandro Leogrande, Yvan Sagnet e Leonardo Palmisano. A queste inchieste si aggiungono i preziosi rapporti di Action Aid, Slaves No More e Osservatorio Placido Rizzotto. L'obiettivo è mostrare come persista una condizione di disparità tra le lavoratrici e i lavoratori, al di là di meri dati ufficiali. Si ritiene comunque importante che le scienze sociali inizino a farsi carico di tematiche del presente che trovano delle forti radici nel passato, raccogliendo le testimonianze dirette delle questioni riportate.

3. Sfruttamento sessuale e doppio sfruttamento ai danni delle operaie nella filiera agricola

L'abuso sessuale ai danni delle lavoratrici interessate nella filiera agroalimentare non è una tantum, ma un elemento sistemico di svalutazione della persona e uno strumento di coercizione al lavoro socialmente radicato nella società italiana, utilizzato da caporali e proprietari. La molestia sessuale sul lavoro ai danni delle donne non è solo violenza, ma una discriminazione di genere, che affonda le sue radici in un'ideologia ben radicata nella società:

Questo fa sì che le molestie rientrino a pieno titolo nella discriminazione sessuale: se non si è proprietarie di beni oppure di patrimoni (se non si è ricche di famiglia), lavorare e quindi guadagnare resta l'unico modo per essere indipendenti. Pertanto, penalizzando l'accesso al reddito, le molestie sessuali possono essere considerate una delle violazioni più gravi, per l'autodeterminazione femminile²⁰.

Dal momento che la figura del caporale con il passare del tempo ha acquisito sempre nuove mansioni, tra cui la ricerca e la gestione dell'alloggio per le braccianti o il trasporto di quest'ultime sul luogo di lavoro, sempre più forte è la dipendenza e la vicinanza tra lavoratrici e caporale e, di conseguenza, sempre più alto il rischio d'essere abusate. Oggi, ad essere maggiormente vittime di sfruttamento sessuale o ad essere impiegate sia nella produzione agricola che nella tratta, sono soprattutto le donne straniere. È emblematico a tal proposito, che la responsabile del progetto Aquilone di Foggia, Rosaria Capozzi, definisca l'abuso dei datori di lavoro sulle donne straniere uno «*ius primae noctis* odierno»²¹: questo dà l'idea di tutto il portato ideologicamente razzista e patriarcale dietro questa forma di sfruttamento.

Avere dei dati quantitativi sullo sfruttamento sessuale ai danni delle operaie agricole è molto complesso; pertanto, si utilizzano fonti di tipo qualitativo come reportage o interviste raccolte da associazioni umanitarie in contrasto alla violenza di genere o, ancora, i rapporti dei sindacati. Una delle poche fonti quantitative che può restituire un'idea parziale dell'onnipresenza del fenomeno è la percentuale delle interruzioni di gravidanza dal 2016 al 2018 sia in provincia di Foggia che di Ragusa, due delle zone che raccolgono il numero più massiccio di manodopera agricola stagionale.

Un dato utile, evidenziato anche dalla ricerca di CREA-PB e ActionAid Italia, è il numero delle interruzioni volontarie di gravidanza: come riportano i dati Istat, relativi agli anni 2016, 2017 e 2018, molti degli aborti volontari di donne di nazionalità rumena in Puglia sono avvenuti nella Provincia di Foggia, rappresentando il numero più alto a livello regionale. Nel 2017, ad esempio, su 324 interruzioni volontarie di gravidanza condotte su donne rumene in Puglia, 119 sono state effettuate nell'area di Foggia²².

Lo sfruttamento sessuale assume anche la forma di doppio sfruttamento e obbligo per le braccianti alla prostituzione nei ghetti dei colleghi uomini, mezzo utilizzato dai caporali per fidelizzare i lavoratori uomini e per trarre guadagno economico. Il corpo della donna diviene quindi merce di scambio a tutti gli effetti.

4. Conclusione

Quello che si è cercato qui di fornire è un quadro generale della condizione di una buona parte delle operaie agricole in Italia. Restituire un'analisi completa e approfondita, in assenza di sufficienti fonti, è complesso e non si pretende di esaurire qui la discussione. Anzi, si spera che questo contributo porti chiunque lo legga ad interrogarsi e informarsi sulla provenienza e le condizioni di lavoro che hanno portato frutta e verdura nei supermercati. In *Ghetto Italia, i braccianti stranieri tra caporalato e sfruttamento* (2015) di Leonardo Palmisano e Yvan Sagnet, si legge: «E mi domando cosa siamo, noi, se mangiando un mandarino a tavola, d'inverno, non sentiamo il sapore amaro della prigionia»²³. Con ciò non s'intende addossare la responsabilità delle condizioni di sfruttamento delle lavoratrici e dei lavoratori agricoli sul singolo consumatore, ma generare consapevolezza profonda sulle scelte che compiamo giornalmente, sulla posizione che decidiamo di prendere nella società e nel saper riconoscere i reali colpevoli di un sistema complesso come quello agroalimentare, un sistema fitto di interconnessioni tra diversi attori, ma che tutto preme, come sempre, sugli ultimi degli ultimi o le ultime tra gli ultimi.

Attraverso questo testo si è voluto creare uno spazio di riflessione anche in risposta alla percezione che a volte si ha della ricerca storica come scissa dall'investitura sociale e politica che intrinsecamente ricopre. È essenziale che il sapere storico rimarchi la sua componente reale di influenza nel sociale contemporaneo, prendendo posizione e adottando diverse prospettive ormai non più ignorabili, come quella intersezionale di genere. Così facendo, immancabilmente la ricerca storica diviene anche mezzo di comunicazione per lavoratrici e lavoratori che vivono le condizioni poc'anzi prese in esame, dalla disparità salariale, alle più aberranti condizioni di vita in soluzioni abitative estremamente disagianti, fino alla violenza fisica, psicologica, sessuale e alle discriminazioni razziali, classiste e di genere, che vanno a ledere la dignità umana.

Note

- ¹ Art. 603 bis c.p. introdotta dal D.L. 138/2011 (Intermediazione illecita e sfruttamento del lavoro).
- ² Mimmo Perrotta, *Rosarno, la rivolta e dopo: cosa è successo nelle campagne del Sud*, San Giuliano Milanese (MI), Edizioni dell'Asino, 2020.
- ³ Alessandra Corrado, *Un nuovo regime alimentare*, in Ilaria Ippolito, Mimmo Perrotta, Timothy Raeymaekers (a cura di), *Braccia rubate all' agricoltura: pratiche di sfruttamento del lavoro migrante*, Torino, Edizioni Seb 27, 2021.
- ⁴ *Ibid.*
- ⁵ Coordinamento Generale Statistico Attuariale dell'Inps, *I lavoratori immigrati dipendenti per tipologia di contratto*, in Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione al lavoro (a cura di), XI Rapporto annuale: *Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia*, 2021, p. 75.
- ⁶ XI Rapporto annuale, *Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia*, a cura della Direzione generale dell'Immigrazione e delle politiche di Integrazione, 2021.
- ⁷ Action Aid, *Cambia terra: dall'invisibilità al protagonismo delle donne in agricoltura*, 2022, p. 17.
- ⁸ Francesco Carchedi, *La componente di lavoro indecente nel settore agricolo. Casi di Studio territoriali*, in Osservatorio Placido Rizzotto (a cura di), *Agromafie e caporalato. Quinto rapporto*, Roma, Ediesse: Futura, 2020, p. 324.
- ⁹ Ilaria Ippolito, Mimmo Perrotta, Timothy Raeymaekers, *Braccia rubate all'agricoltura: pratiche di sfruttamento del lavoro migrante*, Torino, Edizioni Seb 27, 2021; Osservatorio Placido Rizzotto (a cura di), *Agromafie e caporalato. Quinto rapporto*, Roma, Ediesse: Futura, 2020.
- ¹⁰ *Sui campi qualcosa di nuovo*, in "Noi Donne", 3 aprile 1960, n. 14.
- ¹¹ Art. 2, convezione n.100 Oil, «100 Convenzione sull'uguaglianza di retribuzione fra mano d'opera maschile e mano d'opera femminile per un lavoro di valore uguale, 1951».
- ¹² <https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/parte-prima-diritti-e-doveri-dei-cittadini/titolo-iii-rapporti-economici/2850#:~:text=37.,bambino%20una%20speciale%20adeguata%20protezione>, ultima consultazione: 11 luglio 2023.
- ¹³ "Truffa in percentuale", in "Noi Donne", n. 48, dicembre 1961, p. 28.
- ¹⁴ Su questo si veda Stefania Prandi, *Oro rosso: fragole, pomodori, molestie e sfruttamento nel Mediterraneo*, Cagliari, Settenove edizioni, 2018.
- ¹⁵ Francesco Carchedi, Francesca Cocchi, Maria Grazia Giammarinaro, Giulia Pino, Chiara Lavanna, (Rapporto a cura di), *Donne gravemente sfruttate. Il diritto di essere protagoniste*, Roma, Associazione Slaves No More presso le Figlie di Maria SS. dell'Orto, 2022, p. 59.
- ¹⁶ Osservatorio Placido Rizzotto (a cura di), *Agromafie e caporalato*, cit., p. 81.
- ¹⁷ *Ibid.*
- ¹⁸ Ivi, p. 85.
- ¹⁹ Carchedi, Cocchi, Giammarinaro, Pino, Lavanna (Rapporto a cura di), *Donne gravemente sfruttate*, cit., p. 85.
- ²⁰ Stefania Prandi, *Oro rosso*, p. 97.
- ²¹ Maria Grazia Giammarinaro, *Un'analisi di genere dello sfruttamento in agricoltura*, in Maria Grazia Giammarinaro, Francesca Cocchi, Chiara Lavanna, Francesco Carchedi, Giulia Pino (a cura di), *Slaves no more, Donne gravemente sfruttate: il diritto di essere protagoniste*, Rapporto sfruttamento 2022, p. 119. Si veda anche: Stefania Prandi, *Oro rosso*.
- ²² Maria Grazia Giammarinaro, Letizia Palumbo, *Le donne migranti in agricoltura: sfruttamento, vulnerabilità, dignità, autonomia*, in Osservatorio Placido Rizzotto (a cura di), *Agromafie e caporalato: quinto rapporto*, cit., p. 87.
- ²³ Yvan Sagnet, Leonardo Palmisano, *Ghetto Italia: i braccianti stranieri tra caporalato e sfruttamento*, Roma, Fandango, 2015.

VICTROLA



FARE VINILI: L'ESPERIENZA DI VINILIFICIO NELLA PARABOLA STORICA DEI DISCHI

Making Vinyl: Vinilificio's experience in the historical
parabola of records

Cristian Adamo

Doi: 10.30682/clionet2307z

Abstract

Nel 2005 fu decretata la morte del disco in vinile. In questo breve scritto si tenta di ripercorrere la storia di questo iconico supporto con uno sguardo al complesso rapporto tra musica, cultura di massa, tecnologia e capitale. Nel momento in cui il vinile era morto, alcuni elementi marginali legati alla musica e al supporto vinile continuavano impercettibilmente a vibrare. Si sono presi in considerazione alcuni esempi per raccontare della rinascita del supporto fisico nel momento storico in cui i grandi numeri vengono fatti dalle grandi piattaforme di streaming.

In 2005, the death of the vinyl record was declared. In this paper, an attempt is made to retrace the history of this iconic medium with a focus on the complex relationship between music, mass culture, technology and business. While vinyl was dead, certain marginal elements related to music and the vinyl medium imperceptibly continued to vibrate. A few examples were considered to tell of the renaissance of the physical medium in the historical moment when large numbers are made by the major streaming platforms.

Keywords: vinile, cultura di massa, innovazione, Vinilificio, capitale.
Vinyl, mass culture, innovation, Vinilificio, business.

Cristian Adamo ha iniziato a lavorare con la musica dai primi anni Novanta come promoter e organizzatore di eventi culturali e musicali. Da sempre conduttore e dj radiofonico è tra i fondatori di Neu Radio. Dal 2008 con Original Cultures ha prodotto residenze artistiche ed eventi. Il progetto OC dal 2012 è un'etichetta discografica di cui cura la direzione artistica e la produzione. Nel 2004 ha dato vita a Vinilificio, tra i primissimi laboratori al mondo dedicati interamente alla produzione di vinili personalizzati in singola copia.

Cristian Adamo started working with music in the early 1990s as a promoter and organiser of cultural and musical events. A radio presenter and DJ, he is one of the founders of Neu Radio. Since 2008 he has produced artistic residencies and events with Original Cultures. The OC project since 2012 has been a record label for which he is in charge of artistic direction and production. In 2004, he founded Vinilificio, one of the very first workshops in the world dedicated entirely to the production of customised single-copy vinyl.

In apertura: giradischi Victrola (da Wikimedia Commons, <https://commons.wikimedia.org>).

Il vinile è morto nel 2005¹. Il necrologio così recitava quell'anno. L'annuncio venne dato con un pizzico di nostalgia e un grande entusiasmo per il radioso futuro digitale. Il CD non aveva rivali da almeno quindici anni, e il digitale immateriale cominciava ad affacciarsi nella quotidianità degli amanti della musica. In quell'anno il vinile rappresentava meno dell'1% delle vendite globali del mercato musicale mondiale. Nello stesso momento, un piccolo laboratorio per la produzione di vinili in singola copia, *Vinilificio*, nasce sull'appennino bolognese in un garage condiviso con un restauratore di Vespe e Lambrette. Il vinile era morto.

Facciamo un salto indietro di quasi centocinquanta anni. Siamo nel 1877², l'incisione fonografica venne "scoperta", brevettata e commercializzata dall'inventore/imprenditore Thomas Edison, uomo simbolo del capitalismo "geniale" imprenditoriale della seconda rivoluzione industriale. Il fonografo, così si chiamava lo strumento inventato da Edison, incideva tramite un ago di acciaio, il suono su un cilindro rotante. Lo stesso fonografo poteva poi riprodurre lo stesso suono che era stato inciso. Inizialmente si immaginava il fonografo come uno strumento utile per poter trasportare e immagazzinare informazioni, oggi li chiameremo messaggi vocali. Si dice che Edison avesse inventato il fonografo come strumento per la trasmissione e dettatura di testi nel lavoro di ufficio, come audiolibro, ma non come strumento per la registrazione e riproduzione della musica.

L'obiettivo era quello di trasmettere velocemente informazioni, condizione indispensabile del mondo euforico del capitalismo occidentale. Una ventina di anni dopo, infatti, Marconi fece il grande balzo brevettando il telegrafo senza fili e scoperchiando il vaso di Pandora delle telecomunicazioni. Ma questa è un'altra storia.

Ma cosa contiene il solco fonografico inciso sul cilindro prima e sui dischi poi? Il solco contiene vibrazioni, movimento scolpito e fissato sulla materia. La rotazione/movimento del supporto cilindro/disco permette alla puntina appoggiata sul solco di vibrare e trasmettere movimento tramite una membrana e una tromba e quindi di creare e diffondere suono nell'ambiente. Prima di allora il suono, la voce, la musica poteva essere ascoltata solo nel momento preciso dell'evento sonoro. Dal fonografo in poi non sarebbe stata più la stessa musica.

L'idea di preregistrare la musica per poi vendere il supporto prese piede grazie alla diffusione del grammofono, che utilizzava non più un cilindro, bensì un disco. Nel 1892 Berliner³, l'inventore del grammofono, mise in commercio il primo disco, è la nascita della discografia.

La storia dell'incisione fonografica è la storia della discografia. È la storia di come il capitale abbia creato un mercato basato sulla diffusione di supporti che contenevano musica, i dischi. Un mercato di proporzioni enormi la cui spina dorsale era composta da capitali, multinazionali e industrie che diffondevano su scala globale stili, culture e ultimo ma non per ultimo soft power. L'imperativo era (ed è) vendere e per farlo era necessario confezionare musica che tecnicamente rientrasse nei parametri del formato disco (nelle sue declinazioni 7", 10" e 12"). I brani musicali avevano durate comprese tra i 3 e i 4 minuti, e quindi riproducibili sui vinili 7" conosciuti anche come 45 giri o singoli. I singoli contenevano il brano che, grazie alle radio, trainava le vendite e promuoveva gli album che raccoglievano i vari singoli e qualche altro brano. L'industria e i produttori imponevano ai compositori e ai musicisti di creare musiche con formati ben precisi, melodie cantabili e ritmi trascinanti. Nasce la cultura pop, con la sua musica fatta per essere confezionata, impacchettata, venduta e consumata. È l'euforia del dopo guerra che fa esplodere l'industria discografica. I grandi capitali statunitensi e anglosassoni inondano mezzo mondo con la loro musica promossa per radio e venduta grazie al supporto disco. Il blues, il jazz, il rock & roll sono le prime galline dalle uova d'oro di quell'epoca. L'epoca del grande Caruso e dei grammofoni è ormai storia. Sono arrivati i vi-

nili, i giradischi e i mangiadischi. Nascono nuovi personaggi mitologici, nascono le star e i dischi vendono milioni di copie.

Poi la storia si fa più complessa. Anche grazie alla cultura di massa nascono, crescono e diventano fenomeni di moda e costume le controculture occidentali. L'industria discografica, interessata ai grandi numeri, sfrutta questi fenomeni e ne diffonde i suoni soprattutto tra i teenager e i giovani. C'è la musica beat, la psichedelia, la musica progressiva, l'hard rock e i primi esperimenti di musica elettronica. Alla fine dei settanta arriva il punk, l'hip hop, la new wave e la lista potrebbe essere ancora più lunga fino a comporre una vera e propria cosmogonia dell'estetica, del pensiero, del suono degli ultimi sessant'anni. Un intreccio inestricabile di storie tra cultura pop, avanguardie, controculture, mode, tendenze e business. Una vecchia storia, niente di nuovo. Un meccanismo creato ad hoc fatto di continue novità alla ricerca della "next big thing". In tutto questo anche la ricerca scientifica e l'innovazione tecnologia hanno avuto ed hanno tuttora un ruolo cruciale. La modernità è un imperativo e per farne parte è indispensabile seguirne pedissequamente l'euforia della novità. Le innovazioni tecnologiche sono parte indispensabile di questo processo. Nella storia della discografia le innovazioni hanno avuto un ruolo centrale. Per citare solo alcune di queste: il passaggio dal cilindro al disco, dal grammofono al giradischi, dal mono allo stereo, i 7", il long playing e in maniera più marginale l'EP. Poi segue il nastro magnetico, prima come utilizzo professionale e poi diffuso con le cassette su scala planetaria. Negli anni Ottanta arriva il CD, con il suo suono preciso e cristallino, introdotto sul mercato come il grande antagonista del vinile. Da lì in avanti la diffusione dei files mp3, fino ad arrivare alla musica "liquida" e allo streaming.

Vinilificio fa parte di queste contraddizioni. Cresciuto dalla musica e dalla cultura DIY (Do It Yourself), dall'amore per il supporto vinile e per quello che ha rappresentato per la musica della seconda metà del Novecento. *Vinilificio* non nasce come un progetto, bensì come una necessità. Se produci e registri musica, la musica deve essere su disco, su vinile. Nel 2005 il vinile era morto e la tecnologia digitale legata al mondo del djing si stava affacciando con una certa prepotenza, seppure in fase ancora sperimentale. In quegli anni i cdj (lettori di cd per dj) spadroneggiavano nei dancefloor di mezzo mondo. Poche cose venivano pubblicate su vinile, e quei pochi dj che ancora suonavano i dischi necessitavano di nuovo materiale. *Vinilificio* era parte di questa nicchia di appassionati. Dopo lunghe ricerche, grazie ad una nuova tecnologia tedesca, *Vinilificio* comincia a realizzare vinili in singola copia, soprattutto per addetti ai lavori. In quel momento storico si trattava di fantascienza. Le stamperie di dischi chiudevano una dopo l'altra e realizzare vinili originali in singola copia, senza dover stampare centinaia o migliaia di dischi, aprì le porte ad un nuovo mondo. *Vinilificio* diventa un riferimento per produttori e dj che si muovevano nelle scene hip-hop, jungle e drum&bass, techno, reggae e dub. Il vinile indubbiamente rappresentava una micro-nicchia nell'industria musicale del tempo, ma rimaneva un solido bastione, grazie ad una fan base composta da appassionati, collezionisti, mercatini, dj e piccoli negozi specializzati. Quello che succedeva nel sottobosco degli appassionati, era totalmente estraneo al mercato e alla cultura mainstream. La coincidenza di alcuni fattori ha contribuito a rafforzare quella nicchia e a far rinascere il supporto vinile. Possiamo citare sicuramente il Record Store Day, giornata mondiale dedicata ai negozi di dischi, popolato da uscite discografiche esclusive e disponibili solo nel giorno dell'evento. La nascita di alcune piccole stamperie di dischi in vinile fondate da appassionati di musica e dj che sono stati capaci di interpretare le esigenze di quelle nicchie di mercato, producendo anche in tirature limitate a partire da 100 copie. La diffusione di fiere del disco specializzate. Ultimo ma non per ultimo la diffusione della musica liquida, la musica immateriale, fisicamente intangibile. Nel momento in cui la musica è divenuta disponibile tutta e subito su smart phone o computer, è

nata la necessità di poter associare il suono ad un oggetto fisico. Il miglior supporto che rispondeva a questa esigenza era il vinile con i suoi 30 x 30 cm di copertina fronte retro, a volte apribile, con inserti, stampe e altro materiale esclusivo. Anche i dischi personalizzati in singola copia e le piccole tirature, come quelli che produce *Vinilificio* dal 2005, sono divenuti parte di questa rinascita ed hanno contribuito ad aggiungere pezzi al puzzle che compone la geografia del disco in vinile del terzo millennio. I dischi non sono più solo una prerogativa delle major discografiche, ma sono anche un patrimonio del mercato indipendente che ha fatto di questo supporto un simbolo e una rinascita. Oggi creare un vinile unico, in singola copia, è una realtà a portata di chiunque come lo è acquistare un disco in un negozio di dischi o in rete. Il vinile è morto nel 2005.

Note

¹ USA <https://www.riaa.com/u-s-sales-database/>. Italia <https://www.fimi.it/news/in-un-mercato-sempre-piu-digitale-il-vinile-trova-la-sua-nuova-strada.kl>. Dati globali <https://www.statista.com/chart/2967/worldwide-vinyl-sales/>, ultima consultazione: 16 aprile 2023.

² <https://www.loc.gov/collections/edison-company-motion-pictures-and-sound-recordings/articles-and-essays/history-of-edison-sound-recordings/history-of-the-cylinder-phonograph/>, ultima consultazione: 16 aprile 2023.

³ <https://adp.library.ucsb.edu/index.php>, ultima consultazione: 16 aprile 2023.

In che modi la produzione di cibo può contribuire ad affrontare la crisi ambientale oppure, al contrario, ad aggravarla?

Quali effetti ha l'agricoltura basata su fertilizzanti e pesticidi chimici sulla salute di agricoltori e consumatori? Cosa possiamo fare per promuovere un'alimentazione sana?

INSOMMA: perchè è necessario produrre e consumare cibo in maniera diversa e consapevole? Perchè è necessario che le politiche promuovano e sostengano l'agroecologia?



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

AGRICOLTURE, AMBIENTE, SALUTE: CHE FARE?

Agriculture, environment, health: how to deal with it?

Luca Lambertini

Doi: 10.30682/clionet2307ah

Abstract

La cooperativa Arvaia è una innovativa sperimentazione che si ispira ai principi della *Community Supported Agriculture* (CSA): dal 2013 un vasto gruppo di persone nella periferia di Bologna porta avanti un progetto di produzione agricola biologica, ispirata ai principi dell'autorganizzazione, del mutuo aiuto e dell'agroecologia. La necessità di cambiare radicalmente i modelli di produzione e distribuzione del cibo rappresenta una urgenza per poter affrontare le nuove sfide ecologiche e sanitarie che ci troviamo ad affrontare.

The Arvaia cooperative is an innovative experiment inspired by the values of Community Supported Agriculture (CSA): since 2013, a large group of people on the suburbs of Bologna has been carrying out a project of organic agricultural production, inspired by the values of self-organisation, mutual aid and agroecology. The necessity to radically change the models of food production and distribution is a pressing need to address the new ecological and health challenges we are facing.

Keywords: agricoltura, agroecologia, cooperazione, salute, ambiente.

Agriculture, agroecology, cooperation, health, environment.

Luca Lambertini, formatore e operatore sociale, collabora con la rivista "Gli Asini" e da anni è attivo a Bologna in esperienze di consumo critico e consapevole.

Luca Lambertini, *trainer and social operator, collaborates with the magazine "Gli Asini" and has been active for years in Bologna in experiences of critical and conscious consumption.*

In apertura: particolare della locandina del ciclo di incontri "Agricoltura, ambiente e salute: che fare?", Bologna, febbraio 2023, promosso dalla Cooperativa Arvaia.

A febbraio 2023 si è svolta a Bologna una piccola rassegna di incontri che hanno visto due importanti ricercatori (e ottimi divulgatori) discutere di questi importanti temi con l'esperienza della Cooperativa Arvaia: Giovanni Dinelli, docente di agronomia presso l'Università di Bologna, e Patrizia Gentilini, oncologa ed ematologa della Fondazione "Allineare, Sanità e Salute". La cooperativa Arvaia, promotrice dell'iniziativa, è nata a Bologna nel 2013 ispirandosi a un modello di agricoltura diffuso all'estero (in particolare "GartenCoop" di Friburgo) ma ancora sconosciuto in Italia: l'Agricoltura Sostenuta dalla Comunità (Community Supported Agriculture, CSA). Nelle esperienze di CSA un gruppo di cittadini si organizza per gestire collettivamente un'azienda agricola: all'inizio dell'anno i soci della cooperativa pianificano la coltivazione di un determinato terreno agricolo, stimano i costi di questa produzione e li anticipano per poi suddividersi in parti uguali quanto prodotto durante l'anno. Questo consente di svincolarsi dai meccanismi di mercato e dall'acquisto di prodotti in base a un prezzo stabilito collettivizzando i rischi d'impresa. Arvaia ha in affitto dal Comune di Bologna circa 40 ettari situati nel Parco Città Campagna (zona Borgo Panigale) che gestisce a seminativo e a coltivazioni ortofrutticole secondo i principi dell'agroecologia. I soci negli anni sono aumentati da 50 fino a 300. Le famiglie e le persone che sostengono la CSA prefinanziando l'attività agricola e mangiando i frutti del campo nel 2022 sono state 170 e nella cooperativa lavorano 7 dipendenti fissi più alcuni stagionali. Si tratta quindi di una comunità abbastanza estesa e coinvolta direttamente nella gestione della cooperativa e nel lavoro dei campi: ognuno dei soci può infatti lavorare come volontario in campo oppure partecipare alla gestione della cooperativa sia attraverso i tradizionali strumenti sociali (assemblea dei soci, Cda ecc.) sia attraverso l'impegno in uno dei gruppi di lavoro attivi (eventi, comunicazione, distribuzione ecc.) o nelle riunioni del "coordinamento" che affianca il Cda nel lavoro di indirizzo, pianificazione e monitoraggio delle attività. Sono previsti anche meccanismi interni di solidarietà e mutuo aiuto: durante un'assemblea, chiamata asta, i soci sono invitati a fare un'offerta per l'anno agricolo in partenza tenendo conto della quota media consigliata. Ogni socio decide in autonomia la cifra da offrire: se tutte versano la cifra consigliata il budget è coperto. Se alcune offrono di più per consentire la partecipazione anche a chi non riesce a coprire l'intera quota, non solo si collabora alla crescita della comunità, ma si partecipa attivamente alla costruzione di un'economia interna diversa, basata sulla solidarietà reciproca. L'asta si chiude quando il budget è coperto dall'offerta totale di tutti i soci partecipanti. I soci diventano quindi diretti finanziatori della cooperativa e imprenditori insieme a chi coltiva i campi.

Sul territorio bolognese la sperimentazione della cooperativa Arvaia è stata preceduta da altre importanti esperienze, come quella dell'associazione "Campi Aperti"¹ nata dall'impegno di consumatori e produttori per creare condizioni di accessibilità a cibo sano e prodotto nel rispetto dell'ambiente, oltre che sostenibile anche per il tessuto di piccole aziende che li producono. Questa associazione ha dato vita ormai più di vent'anni fa ai primi mercati contadini di quartiere, negli anni in cui la diffusione incontrollata della grande distribuzione organizzata modificava profondamente il tessuto commerciale del territorio e il panorama produttivo, spingendo ad un forte accentramento delle coltivazioni in poche aziende di grande estensione e sempre più dominate da un approccio industriale e meccanizzato².

Il diffondersi di queste nuove forme di impegno sociale e politico risponde a una diffusa esigenza di sperimentare nuove forme di economia e di socialità, ma anche alla necessità di accedere a cibo fresco, genuino, la cui coltivazione avviene nel rispetto dell'ambiente, della salute dei consumatori e delle condizioni di vita e di lavoro dei produttori.

Nel corso della sua presentazione Giovanni Dinelli è partito dalla constatazione che il sistema di produzione, distribuzione e commercializzazione del cibo a livello globale semplicemente non funziona: nonostante le incredibili innovazioni genetiche e tecnologiche e i vertiginosi aumenti delle capacità produttive degli ultimi decenni gran parte della popolazione mondiale soffre a causa di un'alimentazione carente oppure di disturbi legati alla sovralimentazione. Inoltre il livello di spreco alimentare che questo sistema comporta si fa sempre più grave, arrivando a buttare quasi il 30% di quanto prodotto³. Dopo millenni in cui i progressi in agricoltura erano stati tutto sommato contenuti, negli ultimi 50 anni la produzione di cibo e, più in generale, le aree rurali, sono state letteralmente stravolte dalla "rivoluzione verde"⁴ avviata alla metà del XX secolo che, grazie a un mix di meccanizzazione, utilizzo intensivo di fertilizzanti e pesticidi chimici e selezione di poche varietà sempre più capaci di adattarsi a queste nuove condizioni, ha aumentato a dismisura le capacità produttive, producendo però una serie di gravi esternalità negative.

La prima è quella che riguarda il suolo: l'approccio puramente "estrattivo" lo ha velocemente impoverito e la banalizzazione dovuta alla diffusione di monoculture intensive sempre più vaste lo ha privato della capacità di rigenerarsi e rinnovarsi, con una progressiva e sempre più grave perdita di capacità produttive (che induce inevitabilmente a un uso maggiore di prodotti chimici), un progressivo inquinamento delle falde acquifere e dei prodotti agricoli e una minore capacità sia di assorbimento dell'anidride carbonica che drenaggio dell'acqua. Tutti questi fattori aggravano anche la capacità di far fronte ai cambiamenti climatici: i terreni sottoposti a decenni di agricoltura intensiva sono più esposti ai processi di "desertificazione" se combinati ai sempre più prolungati ed estesi periodi di grave siccità e, in caso di precipitazioni estreme, faticano a drenare l'acqua e tendono a rimanere allagati più a lungo⁵. Al contrario le coltivazioni improntate ai principi dell'agroecologia⁶ cercano di recuperare un approccio alla produzione agricola più attento all'ambiente circostante, che non viene più visto come nemico o ostacolo da abbattere, ma come un potenziale alleato per una agricoltura ecologica e libera dall'eccesso di prodotti chimici: alberature e siepi (sparite dalle grandi estensioni di monoculture) forniscono dei "servizi ecosistemici" importanti, la combinazione di colture differenti tra loro aiuta la rigenerazione del terreno e il mantenimento di un buon livello di fertilità, la diversità e varietà delle produzioni diminuisce il rischio di perdere tutto il raccolto in caso di avversità (maltempo, malattie, attacchi di parassiti ecc.).

La metafora proposta da Giovanni Dinelli è stata quindi quella di un confronto tra una Ferrari (l'agricoltura industriale intensiva) e una utilitaria (l'agroecologia). L'agricoltura industriale ha livelli di prestazioni eccezionali da un punto di vista produttivo, ma è pericolosa per l'alta velocità a cui viaggia, consuma moltissima energia, inquina di più e, soprattutto, è totalmente fuori scala rispetto alle esigenze di spostamento quotidiane di ognuno di noi, per la quale è probabilmente più che sufficiente una utilitaria meno potente da un punto di vista produttivo ma più sostenibile e compatibile con il nostro ambiente.

Patrizia Gentili ha invece ragionato sulle conseguenze per la salute umana dell'agricoltura industriale. L'assunto di partenza è del tutto simile a quello di Dinelli. La rivoluzione industriale in agricoltura ha fallito: la fame nel mondo e la malnutrizione esistono ancora su larga scala, in ampie aree del mondo c'è un enorme problema di obesità e sovralimentazione, lo spreco del cibo prodotto è molto alto (circa un terzo) e i brevetti delle sementi e di tutti i prodotti necessari per la loro coltivazione sono in mano a poche, potentissime multinazionali. Inoltre ha portato a una drammatica perdita di biodiversità e di qualità dei suoli, con conseguenze drammatiche non solo

ambientali ma anche sul piano della salute generale. L'agricoltura è oramai legata in modo forte ai progressi tecnologici, ma slegata da una visione complessiva, sistemica dell'ambiente.

Patrizia Gentilini è sostenitrice dell'approccio "one health" alle questioni mediche, secondo il quale "non si può essere sani in mondo malato" poiché la salute umana non può considerarsi disgiunta e indipendente dalla salute del pianeta. Da diversi anni si stanno diffondendo studi che analizzano l'approccio olistico sulle malattie cronico-degenerative e infettive e che mettono in luce l'importanza di preservare i servizi ambientali, ecosistemici e la biodiversità per la salute generale.

Sono sempre maggiori gli studi che evidenziano l'impatto delle foreste sulla salute, sulla circolazione e sulle malattie cardiache, oltre al benessere psicologico e, dove maggiore era la superficie boscata più attenuato è stato l'impatto del Covid, che sembra invece aver colpito più duramente le aree in cui si pratica agricoltura intensiva su larga scala. Patrizia Gentilini ha inoltre sottolineato il legame tra la perdita di biodiversità nell'ambiente e nel corpo umano: i prodotti agricoli sono ormai legati a pochissimi brevetti, ovunque si mangia lo stesso tipo di cereali o di pomodori e questo si riflette in una perdita di biodiversità anche nel corpo umano. È ormai accertata l'importanza del microbiota intestinale per le nostre difese immunitarie. Gli studi scientifici dedicati al microbiota intestinale e alle sue molteplici relazioni con la salute umana sono letteralmente esplosi dal 2020/21 e ci dicono che gli stili di vita e l'attività umana impattano negativamente non solo sull'ambiente ma anche sul nostro microbiota, il cui progressivo impoverimento è un fattore che favorisce l'aumentano delle allergie, ha un forte impatto a livello neurologico e comporta criticità anche per le malattie cronico-degenerative.

Esiste ormai una ampia e solida letteratura scientifica che illustra i danni che le esternalità negative della produzione agricola industriale hanno non solo per l'ambiente ma anche per la salute di produttori e consumatori. Attraverso l'alimentazione di cibo industriale assumiamo sostanze note come "interferenti endocrini" che interferiscono anche a basse dosi con il nostro sistema ormonale, con conseguenze sul sistema neurologico e immunitario. Sono inoltre numerosi i pesticidi che hanno ormai contaminato numerose falde acquifere, che sono diffusi nell'aria e che si trovano nel cibo che mangiamo. L'esposizione cronica a queste sostanze, anche in piccoli quantitativi, attraverso cibo, acqua e aria favorisce l'insorgere di problemi di fertilità, di molti tipi di tumori, di diabete, malattie neurodegenerative e di malattie respiratorie. Questo tipo di esposizione ha conseguenze molto più gravi sui bambini che ne subiscono gli effetti nocivi a partire dalla gravidanza. È quindi chiaro che in un tale contesto non è sufficiente limitarsi a cercare di mettere a punto cure sempre più adeguate alle malattie più diffuse del nostro tempo, ma diventa anche fondamentale, per poter promuovere in maniera efficace la salute pubblica, individuare e rimuovere le cause che portano a tali malattie. E questo comporta inevitabilmente la necessità di vivere in un ambiente meno inquinato e di mangiare cibo più sano.

Note

¹ Sull'esperienza di Campi Aperti, si possono leggere, tra gli altri studi: Massimo De Angelis e Dagmar Diesner, "A revolution under our feet": *Food sovereignty and the commons in the case of Campi Aperti*, in Derya Özkan, Güldem Baykal Büyüksaraç (eds.), *Commoning the City. Empirical Perspectives on Urban Ecology, Economics and Ethics*, London, Routledge, 2020, pp. 69-85; Giulia Rossi, *Agroecology: an assessment of Campi Aperti transformative potential*, Master Thesis in Sustainable Development, University of Uppsala, 2021.

² Per un'analisi generale di queste trasformazioni dell'agricoltura italiana degli ultimi decenni, rimando a Alessandra Corrado, Martina Lo Cascio, Domenico Perrotta, *Introduzione. Per un'analisi critica delle filiere e dei sistemi agroalimentari in Italia*, in "Meridiana", 2018, n. 93, pp. 9-26.

³ Cfr. il report *Chi ci nutrirà*, della Ong ETC group, terza edizione, 2017; il testo si trova sul sito www.etcgroup.org, ultima consultazione: 22 maggio 2023.

⁴ Raj Patel, *The Long Green Revolution*, in "The Journal of Peasant Studies", 2013, vol. 40, n. 1, pp. 1-63.

⁵ Cfr. Giovanni Dinelli, *Agroecologia: innovazione e sviluppo tecnologico per ridurre gli input negativi e qualificare le filiere*, in Angelo Gentili, Giorgio Zampetti (a cura di), *Agroecologia circolare: dal campo alla tavola: coltivare biodiversità e innovazione*, Milano, Ambiente, 2021.

⁶ Uno dei testi di riferimento sull'agroecologia è: Miguel A. Altieri, Peter M. Rosset, *Sulla via della madre terra. Agroecologia: una rivoluzione tra scienza e politica*, Sansepolcro, Aboca, 2019.



WUHAN: DIARI DI UNA CITTÀ CHIUSA. IL MAGGIORE CASO DI CENSURA LETTERARIA NELLA CINA POST-RIFORME

Wuhan Diary: Dispatches from a Quarantine City. The most controversial case of literary censorship in post-reform China

Rossella Roncati

Doi: 10.30682/clionet2307au

Abstract

Wuhan: Diari di una città chiusa è l'opera nata dalla tastiera della scrittrice Fang Fang durante il periodo del lockdown. La città, i suoi abitanti e le sfide della malattia si uniscono, nei contenuti, a prese di posizione politiche rispetto ai tanti buchi della narrazione ufficiale. Resoconto lucido e onesto, il diario è un'immagine fedele della pluralità di anime che popolano la Cina contemporanea. L'articolo ripercorre le origini del libro, la sua diffusione, fino alle ripercussioni della censura sulla vita dell'autrice.

Wuhan Diary: Dispatches from a Quarantine City is a literary work composed by writer Fang Fang during the lockdown. The content combines an account of the city and its residents in the fight against the virus, with a political commentary about the many gaps in the official narrative. Overall, Fang's diary is a clear and honest account of the diverse souls populating today's China. The article explores the book's origins, circulation, and the impact of censorship on the author's life.

Keywords: Wuhan, Fang Fang, pandemia, Covid-19, diario.

Wuhan, Fang Fang, pandemic, Covid-19, diary.

Rossella Roncati è dottoranda del programma internazionale in *Transcultural Studies on Eurasia and North Africa*, dell'Università Ca' Foscari di Venezia e Università Heidelberg. Dottoressa magistrale in Scienze storiche e orientalistiche e titolare di un Master di II livello in Public History, i suoi interessi di ricerca includono la storia di genere, sociale e del lavoro contemporanee in contesto cinese e italiano.

Rossella Roncati is a Ph.D. candidate of the Joint Doctoral Degree Program in Transcultural Studies on Eurasia and North Africa of Ca' Foscari University of Venice and Heidelberg University. She holds a MA in History and Oriental Studies and a II level MA in Public History. Her research interests include Gender, Social and Labor Contemporary History in the Sinosphere and in Italy.

In apertura: Wang Fang (汪芳) il cui nome di penna è Fang Fang (BBC News 中文, <https://www.bbc.com/zhongwen/simp/chinese-news-52560990>).

1. Introduzione: il grido di una città

Wuhan: Diari di una città chiusa (武汉日记 *Wuhan Riji*, di seguito *Diari*) è l'opera nata dalla tastiera della scrittrice Fang Fang (方方, 1955-) durante il periodo del lockdown nella città, nei primi mesi del 2020 e disponibile ai lettori italiani dal maggio dello stesso anno¹. Fang è un'autrice autorevole nel panorama nazionale, che ha ricoperto ruoli di alto livello, tra cui quello di presidente della Federazione degli scrittori dell'Hubei, regione di cui Wuhan è capoluogo. La città di Wuhan, soprannominata il "crocevia delle nove province" (九省通衢 *Jiusheng Tongqu*), con i suoi 9 milioni di abitanti, è uno dei principali centri della Repubblica popolare cinese. Metropoli incastonata in una regione lagunare centro-orientale, è anche il cuore pulsante dell'attività letteraria di Fang Fang.



Fig. 1. Panorama di Wuhan: il ponte sul Fiume Azzurro. 图片网 (Tupianwang): <https://699pic.com/tupian-500597826.html>.

Gli stessi *Diari* si possono descrivere come un'opera dedicata alla città, una cui precisa e poetica descrizione è persino allegata in appendice. Le «semplici riflessioni scritte in forma di diario»² raccontano infatti, oltre alla pandemia che da loro adito, la realtà cittadina ed i suoi abitanti, in un momento in cui questi sono messi a dura prova da una malattia improvvisa e terrificante.

Un'altra giornata grigia, anche se il cielo non è coperto da nuvole. Mi tengo in contatto con i miei amici, sperando di apprendere qualche buona notizia. Ho guardato un video che diceva: «Cosa pensate che faranno gli abitanti di Wuhan quando Zhong Nanshan³ li lascerà uscire di casa?». Dopodiché partiva un

filmato in cui si vedevano stormi di galli e anatre che si libravano in aria, immagini di varie persone che uscivano di casa vestite alla moda o che camminavano per strada atteggiandosi in modo assurdo, esagerato e arrogante. A quanto pare, i cittadini di Wuhan hanno molti talenti: oltre a adoperarsi per risolvere la crisi e a maledire la gente, hanno anche un'immaginazione piuttosto fervida⁴.

Resoconti di vita quotidiana, costellati di annotazioni dall'universo del web e spesso aperti con la rituale descrizione del meteo, i contenuti dei *Diari* si caratterizzano per un forte senso di appartenenza e di orgoglio per la propria città e i propri concittadini. Sentimento spontaneo e quasi necessario, un vivido legame che emerge in un momento particolarmente duro, caratterizzato da una reclusione di 76 giorni, dal 23 gennaio all'8 aprile 2020. Nel frattempo, fuori dalle case, la città piange le vittime di una epidemia sconosciuta e si chiude a riccio bloccando entrate e uscite⁵. Dopo un primo caotico mese, mentre la malattia prende piede fuori Wuhan, la città inizia lentamente a riprendersi: il terrore dà posto alla frustrazione, che sollecita riflessioni su quanto vissuto.

I *Diari* non nascono dunque come un'opera unitaria, un manoscritto, ma come l'insieme a posteriori dei sessanta resoconti quotidiani che l'autrice pubblica sulla piattaforma di microblogging Weibo⁶. L'opera, per come arriva oggi al lettore, differisce dunque molto dalla sua forma originale e il primo sforzo per chi vi si vuole avvicinare è proprio quello di pensarla come una narrazione in itinere, segnata dal lento incedere che ha caratterizzato il periodo pandemico, dalle altalene di emozioni quotidiane legate a fatti personali ed eventi pubblici. Di fatto, il diario di Fang Fang è uno dei tanti resoconti personali che fioccano sul web in quel periodo, volti a raccogliere impressioni, ricordi, considerazioni, esorcizzando lo smarrimento di una quotidianità in standby. Al contempo quello di Fang è un diario che si distingue per carattere e scopo, spiccatamente *politico*; tratto, questo, che l'autrice di "semplici riflessioni" riconoscerà ed abbraccerà in corso d'opera, nel dialogo coi lettori. Infatti i *Diari* divengono progressivamente il megafono dell'urgenza collettiva di risposte nonché una bacheca condivisa, che invita ripetutamente la dirigenza cittadina e nazionale a scusarsi e fare ammenda per gli errori commessi.

2. I Diari come *vox populi*

Perché il diario di Fang Fang diviene un caso e spicca sopra ad altre narrazioni? La popolarità dei *Diari* è da correlarsi tanto al loro stile schietto e diretto, quanto alla loro estrema onestà intellettuale. Di fronte ad una jungla di informazioni e dis-informazioni dei media ufficiali, il diario di Fang analizza, seleziona e cerca di raccontare, in maniera più veritiera possibile, ciò che accade in città. Questo fa sì che i *Diari* divengano il punto di riferimento per quanti in cerca di una lettura senza filtri sull'epidemia: il blog è uno spazio autorevole che presenta un quadro sintetico e accurato sulla situazione corrente. Inoltre, il diario di Fang si fa portavoce delle necessità reali della popolazione di Wuhan, rappresentando in sostanza uno spazio aperto, un forum, in cui trovano sede, oltre a pensieri e ricordi dell'autrice, anche le richieste di lettori e amici. Le considerazioni politiche, così, si alternano e mescolano a narrazioni di vita quotidiana durante il lockdown: indicazioni sulle misure di protezione dal virus e strategie di sopravvivenza nelle mura domestiche – dalla spesa a domicilio, alla convivenza forzata con animali domestici e partner –; discussioni sulle cure mediche per contrastare il virus, compresi dibattiti sull'utilizzo della medicina cinese; elogi e necrologi ai medici sul campo e ai volontari venuti in aiuto da tutta la Cina; fino ad appelli per appianare problemi logistici dei cittadini dell'Hubei bloccati dentro e fuori regione, sulla cui condizione cui grava anche l'epiteto razzista di "appestati". Ciò che ha reso l'opera di

Fang Fang un punto di riferimento per tanti lettori è dunque la sua spontaneità, che fa il pari con la sua lucidità, onestà e indipendenza intellettuale, supportate da una rete di conoscenze sparse in città, tra cui spiccano i suoi quattro amici medici: figure chiave, che forniscono informazioni dirette alla popolazione dal “campo di battaglia”. Questi informatori sono protetti dall’anonimato, che l’autrice assicura loro per evitare le ripercussioni che inevitabilmente scaturirebbero dall’accostamento ad una voce critica come la sua. Già il primo post dei *Diari* si avvia infatti affermando consapevolmente: «Non so se potrò continuare a pubblicare contenuti tramite il mio account Weibo»⁷.

Mano a mano che cresce di popolarità, il blog di Fang diviene sede delle petizioni dei cittadini circa le questioni irrisolte sull’iniziale diffusione dell’epidemia. Il principale focus della rabbia collettiva è l’insabbiamento delle informazioni cruciali sulla pericolosità del virus nelle prime tre settimane del 2021, risultato in un esponenziale propagarsi della malattia. Le prime notizie sulla pericolosità del virus erano infatti state diffuse già a fine dicembre 2019 in via non ufficiale, ma sono avallate pubblicamente solo il 20 gennaio:

Il 20 gennaio, quando il dottor Zhong Nanshan, medico specializzato in malattie infettive, ha rivelato che il nuovo coronavirus poteva trasmettersi da uomo a uomo, e quando è uscita la notizia che quattordici dottori erano già stati contagiati, di primo acchito sono rimasta sconvolta, poi mi sono arrabbiata. Era un’informazione in netto contrasto con ciò che ci avevano detto fino ad allora. Gli organi di stampa ufficiali continuavano a dire che il virus «non si trasmette tra gli esseri umani; l’infezione si può controllare e prevenire». Nel frattempo, circolavano sempre più voci su un altro coronavirus simile a quello della SARS⁸.

Fang Fang con un lavoro quasi filologico, cerca di tracciare le fila e ricostruire la verità scavando nel frammentario universo del web puntellato dalla censura. Ne emergono coraggiose e ferme richieste di giustizia e di scuse ai cittadini per i tanti buchi e contraddizioni della narrazione ufficiale. È questo anche il caso del commento sulla vicenda legata a Li Wenliang⁹, che ha scosso l’opinione pubblica:

La dottoressa Ai Fen ha suonato l’allarme; anche il dottor Li Wenliang ha fatto un po’ di rumore, ma nessuno si è fatto carico del testimone che hanno passato. Il suono dei loro fischi è stato coperto dalle canzoni trionfanti e dalle risate diffuse a tutto volume da quei due grossi gruppi mediatici. Il coronavirus si espande senza pietà; uno dopo l’altro i medici cadono mentre svolgono il proprio dovere; eppure i nostri giornali continuano a essere pieni di colori vivaci, facce sorridenti, bandiere rosse, fiori meravigliosi, grida di gioia. Anche un normale cittadino come me ormai sapeva quanto fosse letale questo virus già il 18 gennaio, e infatti ho iniziato a indossare una mascherina quando uscivo. E invece le nostre agenzie di stampa? Il 19 gennaio hanno riportato la notizia di un grande banchetto organizzato dal governo a cui hanno partecipato 40.000 persone, il 21 gennaio hanno raccontato che i più importanti dirigenti della provincia avevano preso parte al grande concerto di Capodanno. Ogni giorno hanno fatto in modo che la gente credesse che continuavamo a volare alto, sulla scia di questa grande era di prosperità; non una sola parola che avvertisse del fatto che un nuovo mostro virale aveva spalancato le fauci ed era già alla nostra porta. Ripensando a quel periodo, dalla Festa di primavera fino al momento in cui sono stati costruiti gli ospedali temporanei – migliaia di persone si sono ammalate e sono morte, in quel periodo – mi chiedo se ci sia ancora qualcuno con una coscienza che si senta male al pensiero di essersi sottratto alla sua più importante responsabilità professionale. E riguardo a queste due grandi agenzie di stampa che hanno fuorviato la popolazione invece di informarla, mi chiedo se chi le guida abbia intenzione di assumersi le proprie responsabilità e dimettersi¹⁰.



Fig. 2. Commemorazioni in ricordo del dottor Li Wenliang ad Hong Kong, febbraio 2020. Radio France Internationale (RFI), <https://shorturl.at/nowEH>.

Nel post 23 marzo, intitolato *Tutte queste domande, che rimangono senza una risposta*, Fang Fang riprendendo Du Junfei, docente dell'Università di Nanchino, arriva a mettere in fila tutti i (principali) quesiti emersi nel periodo precedente:

1. quando gli ospedali impegnati in prima linea hanno scoperto che era in corso un'epidemia, perché non l'hanno subito riferito online?
2. quando i team degli esperti sono arrivati a Wuhan, davvero non sono stati capaci di comprendere che il virus era contagioso e che poteva trasmettersi da uomo a uomo?
3. quando è trapelata la notizia dell'epidemia, è vero che i funzionari governativi si sono occupati prima della fuga di notizie e poi di gestire il contagio?
4. il fatto che nessuno sia disposto ad assumersi la colpa ha a che vedere con il fatto che Zhong Nanshan sembri l'unico determinato a dire la verità al popolo?
5. quando l'epidemia a Wuhan si è aggravata, perché i dirigenti degli ospedali non si sono adoperati per prevenire la mancanza di risorse mediche?
6. mentre il virus e la paura si diffondevano contemporaneamente, la quarantena era davvero la migliore soluzione possibile?
7. dopo l'imposizione della quarantena, davvero non è stato possibile trasferire alcuni dei pazienti positivi in altre strutture con meno difficoltà, in modo che ricevessero un'assistenza migliore?¹¹

Cercando con minuzia di comprendere gli eventi, tracciando le fila di vicende apparse e misteriosamente scomparse, pubblicate e poi ritirate, Fang svolge un lavoro di pubblica utilità: interpreta e dà voce alle richieste della cittadinanza, di cui fa parte e al cui pari si pone. La schiettezza, onesta e autorevolezza del blog, fanno sì che i *Diari* assumano sempre più visibilità: se i primi post sono letti

da due/tre milioni di utenti, gli ultimi superano i cinquanta, cifra che sale alla strabiliante quota di 380, nel successivo mese di aprile¹². La visibilità raggiunta dai *Diari*, assieme alle prese di posizione politiche che ne caratterizzano i contenuti divengono la miccia che fa infuocare gli attacchi rivolti all'autrice da parte degli "estremisti di sinistra" (极左 *Jizuo*).

3. Oltre i riflettori della censura

Il 19 febbraio Fang Fang riporta: «a quanto pare questi estremisti di sinistra che sono soliti attaccarmi sono aumentati. Ci troviamo davvero di fronte a un caso in cui "il talento non coincide con la buona reputazione"»¹³. Da quel momento in poi si dà il via ad un'escalation di odio e calunnie nei confronti dell'autrice e dei suoi supporter: decine di migliaia di attacchi al suo profilo Weibo da parte di troll, creazione di vignette satiriche, meme, canzoni rap, articoli di giornale, persino interi libri vengono



Fig. 3. Poster apparso sul web che recita: «Abbasso la lacchè imperialista e traditrice nazionale Fang Fang». Post di 长江放歌 (Changjiangfangge) su 知乎 (Zhihu), <https://zhuanlan.zhihu.com/p/131346638>.

《方方日记》现在...全文

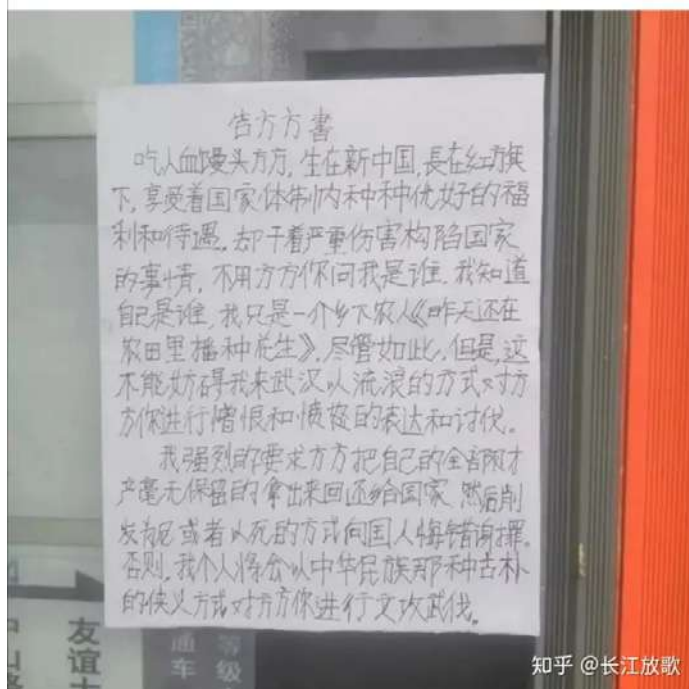


Fig. 4. Una delle lettere di denuncia "a grandi caratteri" (大字报 *Dazibao*) appese nei pressi dell'abitazione dell'autrice. La parte iniziale recita: «Fang Fang, che si nutre di panini al vapore imbevuti di sangue umano, è una nata nella Nuova Cina, cresciuta sotto la Bandiera Rossa e ha goduto di tutti i vari benefici e trattamenti dello Stato, e adesso si è macchiata di azioni terribili che hanno profondamente danneggiato la nostra nazione con affermazioni mendaci». La nouvelle dans la littérature chinoise contemporaine, http://www.chinese-shortstories.com/Actualites_195.htm. Si veda l'articolo di Duzan per un approfondimento sull'utilizzo odierno del linguaggio della Rivoluzione culturale.

schierati contro di lei¹⁴. Vale la pena di soffermarsi sull'evoluzione di questo processo. Nella prima fase dell'epidemia, indicativamente tra fine gennaio e metà febbraio, l'establishment governativo, spiazzato da un virus sconosciuto, rifletteva sulla narrativa ufficiale da adottare di fronte alle masse; su cosa includere nell'"energia positiva" (正能量 *Zhengnengliang*) e cosa tacciare come "erba velenosa" (毒草 *Ducao*). In una seconda fase, quando la situazione sanitaria inizia a stabilizzarsi, i *Diari* e la loro autrice divengono ufficialmente un pericolo per la stabilità sociale e dunque bersaglio di rappresaglia politica. Ad alimentare questo astio, anche una precedente censura ai danni di *Come un seme sepolto dal tempo* (软埋 *Ruanmai*), romanzo storico dell'autrice sul controverso periodo della riforma agraria d'inizio anni Cinquanta, pubblicato nel 2016. L'inasprimento di critica e censura nei confronti di Fang è riflesso dai contenuti del diario, che verso la metà si focalizzano più spiccatamente sulla documentazione di questi attacchi. Le invettive a Fang Fang esplodono poi in una terza fase, divenendo vera e propria persecuzione politica. Ciò avviene a posteriori, quando il diario è concluso ed è divenuto, forte del successo interno, materia di interesse internazionale. All'inizio di aprile, quando viene annunciata la pubblicazione delle traduzioni inglese e tedesca dei *Diari*, si scatena il finimondo: l'opera viene associata al sentimento antiamericano che va montando e tacciata di essere uno strumento per attaccare la Cina¹⁵. I *Diari* vengono a ritrovarsi al centro di un conflitto geopolitico con toni da Guerra fredda. È interessante notare come diversi attacchi all'autrice ricalchino lo stile ed il linguaggio del periodo della Rivoluzione culturale.

La lettura dell'opera di Fang Fang rivela, al contrario, una pressoché totale assenza del contesto internazionale nonché di qualsivoglia appoggio a formazioni politiche. L'autrice in più occasioni afferma anzi, orgogliosamente, il suo status di pensatrice indipendente:

Il mio cervello ha valore solo se lo uso per incoraggiare il pensiero indipendente. Perciò non importa se gli estremisti di sinistra mi insultano né se mi criticano quelli di destra, nessuno di loro può cambiare la mia visione del mondo né possono stravolgere le mie idee sulla società e la natura umana¹⁶.

4. Riflessioni conclusive: i *Diari* e la società

Come nota correttamente Michael Berry, i *Diari* sono di fatto rappresentativi di un dibattito che permea la società cinese: quello tra chi afferma la necessità di allinearsi al partito e seguirne le direttive senza se e senza ma, e tra chi, pur riconoscendone i meriti, punta anche il dito sui limiti del Pcc, esponendosi per il bene della nazione¹⁷. In tal senso, non si può parlare di Fang Fang come di un'intellettuale contro il partito, ma piuttosto di un'intellettuale del popolo, laddove la sua opera non si ferma a discutere la sola condizione pandemica ma rimanda a riflessioni politiche di più ampio spettro. Come afferma Yang Guobin i *Diari* si possono considerare una forma di «arte della resistenza»¹⁸. L'appassionata ricerca della verità che caratterizza l'opera è qualcosa di inestricabilmente sociale. Non si tratta di Fang Fang che si erge ad eroina, bensì della sua scelta di farsi carico, dalla propria posizione autorevole, delle istanze del popolo. Un popolo del cui coraggio e forza è testimone e in cui ripone fiducia, anche nei momenti più bui. La forza più grande trasmessa dal popolo all'autrice è quella nel cambiamento. Anche le persone che la attaccano sono dipinte, in ultimo, come vittime di brainwashing, ed anche a loro sono rivolti i numerosi appelli dell'autrice ad aprire gli occhi. In diversi passaggi del libro si sottolinea l'importanza di emanciparsi dalla retorica politica e coltivare, attraverso lo studio, una propria idea sulla realtà. Ricollegandosi all'inizio dell'articolo, si può dire dunque che convivano

due anime nell'opera: una spiccatamente locale, *Wuhanese*, e una globale, ecologica, che unisce tutta l'umanità e la chiama a farsi carico un cruciale impegno politico: emanciparsi per fare fronte comune contro le avversità. Fang dichiara, nell'introduzione al libro:

Un giornalista occidentale mi ha domandato: «Quale lezione dovrebbe imparare la Cina da questa epidemia?». Ho risposto: «Il virus non si è diffuso soltanto in Cina; ha colpito tutto il mondo. Il nuovo coronavirus non ha dato una lezione alla Cina, l'ha data a tutto il mondo; ha educato l'umanità». La lezione è: il genere umano non può più permettersi di essere arrogante; non possiamo più credere di essere il centro del mondo, non possiamo pensare di essere invincibili e non possiamo più sottovalutare la potenza distruttiva delle cose più infime – come lo è un virus.

Il virus è il nemico comune del genere umano; è questa la lezione. L'unico modo per combatterlo e liberarci dalla sua morsa è farlo tutti insieme¹⁹.

Wuhan: Diari di una città chiusa è dunque, in ultimo, un appello ai lettori, specie giovani, a farsi forti di spirito critico e indipendenza per costruire un futuro migliore come collettività *pensante*²⁰. Un grido nella notte, un atto di coraggio, un appello di speranza.

Note

¹ I *Diari* sono disponibili in lingua originale in diversi archivi digitali di privati e realtà di promozione sociale come China Digital Times, <https://chinadigitaltimes.net/chinese/636210.html>, il presente e tutti i siti web citati nell'articolo sono stati visitati l'ultima volta il 4 settembre 2023.

² *Diari*, nota del 28 febbraio, p. 192.

³ Zhong Nanshan (钟南山, 1936-), epidemiologo cinese dell'Accademia nazionale di ingegneria, è conosciuto per essere stato in prima linea nella battaglia contro la SARS del 2003. Nel 2020, nominato tra i principali consulenti per la gestione dell'epidemia del nuovo coronavirus, è stato colui che il 20 gennaio ha comunicato ufficialmente alla popolazione che il virus è trasmissibile da uomo a uomo.

⁴ *Diari*, nota del 10 febbraio, p. 82.

⁵ Si tenga presente che il lockdown è stato proclamato il 23 gennaio, due giorni prima del Capodanno cinese, principale festività del paese. Questa circostanza ha fatto sì che i lavoratori migranti della città, tra cui anche molti lavoratori di cura, rientrati ai loro villaggi, non fossero in grado di rientrare fino a fine marzo, con conseguenti disagi per la popolazione più fragile.

⁶ Sina Weibo (微博) è un social network cinese lanciato nel 2009 dalla Sina Corporation. Strutturalmente, si può definire come un ibrido fra Twitter e Facebook, dà la possibilità agli utenti di pubblicare post fino a 2000 parole. Ad oggi, è uno dei siti più frequentati in Cina.

⁷ *Diari*, nota del 25 gennaio, p. 17.

⁸ *Ivi*, Introduzione, p. 7.

⁹ Per un approfondimento su Li Wenliang (李文亮, 1986-2020) soprannominato *whistleblower*, si veda Il Post, <https://www.ilpost.it/2020/04/14/li-wenliang/>.

¹⁰ *Diari*, nota del 14 marzo, p. 288.

¹¹ *Ivi*, nota del 23 marzo, p. 357.

¹² Oltre alla postfazione del traduttore Michael Berry, si veda anche il webinar *On Reading and Translating Fang Fang's Wuhan Diary*, <https://www.youtube.com/watch?v=ulbRzf33nZs>, ultima consultazione: 4 settembre 2023.

¹³ *Diari*, nota del 19 febbraio, p. 137.

¹⁴ Per una rosa di esempi su questi attacchi, che hanno coinvolto ampiamente anche la cultura *pop*, si veda la summenzionata presentazione di Berry. Per un'analisi sintetica delle strategie di censura informatica da parte dell'e-

stablishment cinese, si veda l'articolo di Wertime, su Foreign Policy (FP), <https://foreignpolicy.com/2016/05/19/meet-the-chinese-internet-trolls-pumping-488-million-posts-harvard-stanford-ucsd-research/>.

¹⁵ Il sentimento anti-americano fu anche una risposta a quello anti-asiatico che si diffuse altrettanto aggressivamente negli USA sotto l'amministrazione Trump che, ad esempio, si ricorderà, utilizzare termini come "virus cinese".

¹⁶ *Diari*, nota del 28 febbraio, p. 192.

¹⁷ Berry, *On Reading and Translating Fang Fang's Wuhan Diary*, cit.

¹⁸ Guobing Yang, *Online lockdown diaries as endurance art*, in "AI & Society", 2023, n. 38, pp. 2061-2070 (<https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-020-01141-5#citeas>). Yang è docente di Sociologia della comunicazione presso la University of Pennsylvania e autore del libro *The Wuhan Lockdown*, New York, Columbia University Press, 2022.

¹⁹ *Diari*, Introduzione, p. 14.

²⁰ Tra i passaggi più interessanti dell'opera vi è l'annotazione del 18 marzo, in cui l'autrice risponde alla lettera di una sedicente studentessa delle superiori (pp. 320-323). Questa è un vero e proprio appello ai giovani a spogliarsi dei preconcetti e analizzare la realtà criticamente, che ricorda il monito del grande Lu Xun «Salvate i bambini», a conclusione dell'opera *Diario di un pazzo* (狂人日记). Per un approfondimento sullo storico legame tra letteratura e critica politica in contesto cinese si veda l'introduzione del lavoro di Claudia Pozzana, *La poesia pensante. Inchieste sulla poesia cinese contemporanea*, Macerata, Quodlibet, 2010.



VINTAGE MAGAZINE SHOP

VINTAGE MAGAZINE SHOP

VINTAGE MAGAZINE SHOP

VINTAGE MAGAZINE SHOP

GREAT WINDMILL STREET W1

BREWER STREET W1



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

SOCIABILITÀ E RADICALISMO POLITICO: IL PARTISAN COFFEE HOUSE A SOHO (1958-1963)

Sociability and Political Radicalism:
the Partisan Coffee House in Soho (1958-1963)¹

Patrick Leech

Doi: 10.30682/clionet2307ai

Abstract

Dal 1958 al 1961, il quartiere di Soho a Londra è stato teatro di un interessante esperienza di sociabilità radicale: il *Partisan Coffee House*. Il circolo, fondato da alcuni socialisti e radicali, ambiva a diventare un luogo in cui radicali con affinità intellettuali potessero riunirsi liberamente e socializzare sorseggiando un caffè, giocando a scacchi o consumando una cena. Il *Partisan* vide un coinvolgimento attivo da parte di intellettuali associati a quella che sarebbe diventata la “New Left” inglese, tra i quali Raphael Samuel, Eric Hobsbawm, Stuart Hall, Edward Thompson e molti altri. Nel 1963 il *Partisan* chiuse per problemi finanziari, ma rimane un interessante esperimento, un vero e proprio cantiere fisico di discorso radicale.

From 1958 to 1961, Soho (London) witnessed an interesting experiment in radical sociability, the Partisan Coffee House. Founded by a number of socialists and radicals, it aimed to become a place where like-minded radicals could freely congregate and socialise over coffee, chess and food. The Partisan saw the active involvement of intellectuals associated with what was to become the New Left such as Raphael Samuel, Eric Hobsbawm, Stuart Hall, Edward Thompson and many others. It closed due to financial issues in 1963, but remains an interesting example of a physical site of radical discourse.

Keywords: Partisan Coffee House, nuova sinistra inglese, Mike Berlin, sociabilità.
Partisan Coffee House, New Left, Mike Berlin, sociability.

Patrick Leech insegna Lingua e cultura inglese all'Università di Bologna. Ha pubblicato ampiamente sulla storia intellettuale e culturale britannica, con particolare riferimento alla storia della traduzione. La sua monografia *Cosmopolitanism, dissent and translation. Translating radicals in eighteenth-century Britain and France* è stata pubblicata da Bononia University Press nel 2020.

Patrick Leech teaches English Language and Culture at the University of Bologna. He has published widely on British intellectual and cultural history, with particular reference to translation history. His monograph

In apertura: The Vintage Magazine Shop in Soho – London (<https://commons.wikimedia.org>).

Cosmopolitanism, dissent and translation. Translating radicals in eighteenth-century Britain and France was published by Bononia University Press in 2020.

I radicali e il radicalismo agiscono e prosperano quasi per definizione nelle periferie. Poiché si definiscono in contrasto con “il centro”, non sempre vivono felicemente all’interno delle istituzioni tradizionali o in accordo con pratiche di solito ampiamente accettate. Ma una vita vissuta ai margini o nelle periferie può essere alquanto solitaria, e talvolta i radicali si trovano a creare luoghi di socialità dove questo senso di isolamento può essere mitigato e dove nuove affinità e aggregazioni di persone e idee possono trovare uno spazio comune in cui svilupparsi. Tali spazi possono diventare, attraverso questo processo di socializzazione, luoghi per la creazione di un’area in cui il sapere oppositivo può essere formulato, testato, discusso e condiviso.

Per Denise Goodman, il pensiero oppositivo dell’illuminismo francese, per esempio, si è consolidato attraverso l’instaurazione di relazioni e pratiche sociali al di fuori del principale centro del potere statale (la corte a Versailles) – nei salotti e nei caffè di Parigi². Così, alla metà del XVIII secolo, la «coterie» del materialista e filosofo franco-tedesco Barone d’Holbach, che includeva alcuni dei radicali più schietti dell’illuminismo francese quali Denis Diderot, Claude Adrien Helvétius, l’Abbé Morellet e altri ancora, si riuniva ogni settimana a cena, nella sua residenza parigina³.

Più o meno nello stesso periodo, a Londra, anche Joseph Johnson, stampatore e libraio dissenziente, organizzava cene settimanali che, come testimoniato dal recente libro di Daisy Hay, erano frequentate da radicali politici del calibro di Joseph Priestley e Mary Wollstonecraft⁴.

Un altro lavoro, sempre di recente pubblicazione, ha portato alla luce un luogo di sociabilità radicale relativo alla storia più prossima a noi nella Londra degli anni Sessanta del Novecento⁵. Il locale *Partisan Coffee House*, che divenne molto frequentato tra il 1958 e il 1963, fu fondato nel quartiere di Soho da un gruppo di giovani accademici e intellettuali di Oxford, operanti a livello politico in un ambiente successivamente identificato come la *new left* inglese, compreso Eric Hobsbawm, Edward Thompson, Stuart Hall, Raphael Samuel ed altri⁶.

Il suo scopo non era quello di essere una caffetteria, quanto di proporsi come luogo di incontro, che avrebbe ospitato, oltre al caffè, una biblioteca e gli uffici della rivista *Universities and Left Review*, curata dai frequentatori. Si trattava di un caffè «anti-espresso», dove gli avventori erano incoraggiati a sorseggiare la propria tazza con calma, essendo ogni tavolo dotato anche di una scacchiera e potendo tutti usufruire di uno spazio aperto nel seminterrato per incontri informali, concerti ed eventi.

La missione politica, come diremmo oggi, del Caffè era intimamente legata a un progetto di duplice dissenso che stava a cuore ad una nuova generazione di socialisti: la creazione di uno spazio politico indipendente sia dal comunismo stalinista dell’Unione Sovietica sia dal gradualismo e da quella che veniva avvertita dai frequentatori come una eccessiva timidezza del laburismo.

Si trattava di uno spazio per una generazione che stava cercando di rispondere ai cambiamenti fondamentali avvenuti nel 1956, anno cruciale che vide dapprima il discredito di Stalin al XX Congresso del Partito dell’URSS e la successiva riaffermazione della *realpolitik* dell’Unione Sovietica con l’invasione dell’Ungheria, ma anche il fallito tentativo anglo-francese di mantenere il controllo sul canale di Suez dopo la nazionalizzazione del canale stesso da parte dell’Egitto, fallimento che segnò di fatto la fine delle pretese imperiali britanniche. Questo scenario rappresentava lo spazio politico specifico dell’epoca, ma il *Partisan Coffee House* si inseriva anche in quel particolare mix di musica, anticonfor-

mismo, moda e gioventù che cominciava a caratterizzare Londra e che sarebbe a breve esplosa negli anni Sessanta. Il quadro politico dominava il coinvolgimento di molti di coloro che avevano dato vita all'iniziativa, e il contesto culturale risultò di interesse in particolare per uno degli spiriti fondatori del *Partisan*, cioè l'intellettuale e critico culturale di origini giamaicane Stuart Hall (1932-2014), il cui obiettivo dichiarato era quello di sottrarre la politica dalla sfera delle istituzioni consolidate e di portarla dentro la sfera emergente della cultura radicale.

Data l'importanza di Stuart Hall per la nascita e lo sviluppo di una nuova disciplina sociologica, quella degli «studi culturali»⁷, come veniva definita, il *Partisan Coffee House* può essere ricordato anche come un piccolo ma significativo momento di una nuova e influente svolta nella cultura accademica britannica.

Il *Partisan* non rappresentò, tuttavia, solo un'iniziativa politica e culturale, ma anche un tentativo di fondare un vero e proprio spazio vitale nel cuore di Soho. Per ospitare il caffè, la biblioteca e gli altri luoghi di socializzazione, l'intero edificio al numero 7 di Carlisle Street fu acquistato con l'aiuto di una campagna di donazioni organizzata in particolare dallo storico e socialista Raphael Samuel (1934-1996). Il modello ideale a cui si faceva riferimento era quello del caffè mitteleuropeo di Vienna e di altre città europee, senza dubbio frutto dell'esperienza di migrazione ebraica di alcuni dei fondatori di questi punti di ritrovo. Il suo menu (chiamato, in realtà, «Bill of Fare», e non «menu», in ossequio a una persistente nozione di eccezionalismo britannico) era altrettanto eclettico, in quanto presentava un mix di zuppa contadina, prosciutto dello Yorkshire al forno con salsa Cumberland, Borscht, stufato irlandese, wurstel, riso Patna, *cheesecake* di Whitechapel, tè russo e caffè francese filtrato⁸.

Sebbene sia fallito nel giro di pochi anni come spazio di vita reale, avendo chiuso alla fine i battenti per problemi finanziari nel 1963, il *Partisan* merita sicuramente un posto nella storia della *new left* britannica, nonché nel panorama culturale di quelli che sarebbero diventati gli iconici anni Sessanta della «swinging London». Come dice lo storico Mike Berlin, che ne ha studiato la parabola: «nella storia di ogni città ci sono luoghi che incarnano le possibilità del suo futuro non dichiarato. Nella Londra della fine degli anni Cinquanta, il *Partisan* era uno di questi luoghi»⁹.

In effetti, l'elenco delle persone e delle attività ospitate dal *Partisan* è estremamente rappresentativo di alcune delle principali correnti culturali e intellettuali dei decenni successivi. La *Universities and Left Review*, ospitata nei locali del caffè, si sarebbe fusa con il *New Reasoner*, una pubblicazione socialista radicale, per poi formare, nel 1960, la *New Left Review*, principale pubblicazione della nuova sinistra dagli anni Sessanta a oggi¹⁰. Samuel, forse il principale animatore del *Partisan*, diventerà molto influente nella promozione di una metodologia storiografica alternativa, la cosiddetta «storia dal basso», associata in particolare allo *History Workshop Journal of Socialist and Feminist Historians*¹¹. Hall avrebbe successivamente fondato il *Centre for Contemporary Cultural Studies* di Birmingham, il primo centro inteso a elevare lo studio della cultura popolare, facendola diventare una disciplina accademica riconosciuta, la cui importanza si sarebbe affiancata al dominio accettato degli studi letterari. Hall risulta in seguito anche uno dei fondatori della *Open University*, istituita nel 1969 come prima università britannica a distanza. Non possiamo non ricordare, inoltre, sua moglie Catherine Barrett, anche lei frequentatrice del *Partisan*, che avrebbe dato vita al *Centre for the Study of British Legacies of Slavery* presso lo University College London, la prima istituzione di ricerca sulla partecipazione dell'impero britannico alla tratta degli schiavi e sulle economie schiaviste dei Caraibi e del Nord America, fornendo un apporto tuttora fondamentale per la discussione su questo tema ai giorni nostri¹². Occorre ricordare anche Edward P. Thompson (1924-1993), il quale nel 1963 pubblicherà *The Making of the English Working Class*¹³, riconosciuto come uno dei testi chiave della storia della classe operaia britannica.

Thompson, peraltro, assumerà un ruolo di rilievo nei dibattiti teorici della *new left*, con le sue polemiche contro il marxismo althusseriano¹⁴, così come nella Campagna per il disarmo nucleare (CND). Questa rapida rassegna serve a comprendere lo spessore di alcuni degli attori principali nella gestione del *Partisan*, ma l'elenco dei relatori abituali che partecipavano agli eventi pubblici organizzati presso il caffè risulta altrettanto impressionante. Fra questi vanno inclusi la scrittrice radicale sudafricana, Premio Nobel per la Letteratura nel 2007 Doris Lessing (1919-2013), influenti politici laburisti come Eric Heffer (1922-1991), Michael Foot (1913-2010), Barbara Castle (1910-2002) e Richard Crossman (1907-1974), il critico letterario e culturale Raymond Williams (1921-1988) e il critico d'arte John Berger (1926-2017)¹⁵.

La progettazione grafica dei manifesti pubblicitari degli eventi era affidata a un radicale italiano, il designer e artista grafico Germano Facetti (1926-2006), antifascista milanese che era stato arrestato e deportato nel campo di concentramento di Mauthausen nel 1943 per aver affisso manifesti antifascisti. Facetti è stato peraltro il principale illustratore di copertine per la casa editrice Penguin (dal 1960 a 1962)¹⁶.

La natura dichiaratamente culturale e sociale del *Partisan* era in contrasto con quello che oggi verrebbe definito un «modello commerciale» sostenibile. La tensione tra questi due opposti orientamenti diede vita a una serie di aneddoti tipici di qualsiasi analogo movimento culturale. Mike Berlin ne riporta uno:

Le dimensioni etiche della gestione di un caffè socialista furono messe alla prova quando un ladro irruppe nell'edificio una notte, mentre il personale stava contando gli incassi della serata. Si aprì un dibattito: consegnare l'uomo alla polizia o convincerlo che il furto a danni di una realtà commerciale socialista era un errore? Alla fine si decise di assumerlo come addetto alla sicurezza e si narra che l'uomo rimase a lavorare lì fino alla chiusura definitiva del locale¹⁷.

Incoraggiare i clienti a trascorrere del tempo nei locali del caffè a chiacchierare, giocare a scacchi e impegnarsi in discussioni accese e prolungate andava contro alla necessità dell'associazione di far quadrare i conti, e presto il *Partisan* si trovò in gravi difficoltà finanziarie. Fu costretto a chiudere all'inizio del 1963, anche se la biblioteca e gli uffici della rivista rimasero ospitati all'interno dell'edificio. Lo storico Eric Hobsbawm (1917-2012), uno dei primi sostenitori del progetto, pensava che chiunque avesse sostenuto il *Partisan* «doveva sapere che non si trattava di una proposta commerciale seria»¹⁸. *The Partisan Coffee House 1958-1963* di Mike Berlin (2017) è un breve opuscolo pubblicato per accompagnare una mostra di fotografie di Roger Mayne, scattate principalmente a scopo promozionale durante il periodo iniziale del *Partisan*. La mostra è stata allestita nel 2017 presso la Four Corners Gallery di Londra e nel 2022, presso la Photographer's Gallery di Soho, molto vicino alla sede originale. Lo storico americano Dennis Dworkin ha scritto una attenta storia del marxismo culturale britannico in cui il *Partisan* viene brevemente nominato¹⁹. Una storia completa del vivace contesto culturale della sinistra in Gran Bretagna alla fine del XX secolo è ancora tutta da scrivere, ma l'esperimento del *Partisan Coffee House* costituisce sicuramente un importante capitolo di quel momento storico e sociale.

Note

- ¹ Ringrazio sentitamente Adele D'Arcangelo per il suo aiuto a preparare la versione italiana di questo articolo e Thomas Casadei per avermi fornito preziosi riferimenti bibliografici.
- ² Dena Goodman, *The Republic of Letters. A Cultural History of the Enlightenment*, Ithaca and London, Cornell University Press, 1994.
- ³ Alan Charles Kors, *D'Holbach's Coterie. An Enlightenment in Paris*, Princeton, Princeton University Press, 1976.
- ⁴ Daisy Hay, *Dinner with Joseph Johnson. Books and Friendship in a Revolutionary Age*, London, Chatto and Windus, 2022.
- ⁵ Mike Berlin, *The Partisan Coffee House 1958-1963*, London, Four Corners, 2017. Si veda anche l'intervista di Mike Berlin: <https://www.youtube.com/watch?v=nagJlXEsOl8>, e la trasmissione radiofonica della BBC, <https://www.youtube.com/watch?v=SnuAMxEsrvk>, ultima consultazione di entrambi siti: 16 maggio 2023. Si veda inoltre, Mary Chamberlain, *The Partisan, socialist cafe and creative centre*, in "Historia", 19 September 2021, <https://www.historiamag.com/partisan-socialist-cafe-creative-centre/>, ultima consultazione: 13 giugno 2023.
- ⁶ Si veda, in particolare, Denis Dworkin, *Cultural Marxism in Post-War Britain: History, the New Left and the Origin of British Cultural Studies*, Durham and London, Duke University Press, 1997, pp. 59-63, 74-78. Con riferimento alla letteratura italiana si vedano i pregevoli studi di uno studioso scomparso purtroppo prematuramente, Anselmo Cassani: *Socialismo e società opulenta: la New Left britannica dall'inizio degli anni sessanta* (1979), in Anselmo Cassani, *Intellettuali e socialismo nella cultura britannica del 20. Secolo*, a cura di D. Felice, premessa di A. Santucci, prefazione di G. Marramao, Bologna, Clueb, 2003, pp. 71-105.
- ⁷ Si veda, ad esempio, J. Procter, *Stuart Hall e gli studi culturali* (2004), Milano, Raffaello Cortina, 2007.
- ⁸ Berlin, *The Partisan Coffee House*, cit., pp. 3-6.
- ⁹ Ivi, p. 2.
- ¹⁰ Sebbene nel 1961 Stuart Hall si dimise come direttore per passare la mano ad un intellettuale altrettanto radicale ma più tradizionale: Perry Anderson. Si veda, al riguardo, Dworkin, *Cultural Marxism in Post-War Britain*, cit., pp. 74-77.
- ¹¹ Si veda in particolare *Theatres of Memory. Past and Present in Contemporary Culture*, London, Verso, 1994, e *Island Stories: Unravelling Britain*, London, Verso, 1998.
- ¹² Centre for the Study of British Slavery, <https://www.ucl.ac.uk/lbs/>, ultima consultazione: 16 maggio 2023. Si veda anche Catherine Hall, Nicholas Draper, Keith McClelland et al. (eds.), *Legacies of British Slave-Ownership. Colonial Slavery and the Formation of Victorian Britain*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- ¹³ *The Making of the English Working Class*, Harmondsworth, Penguin, 1963 (trad. it. *Rivoluzione industriale e classe operaia in Inghilterra*, Milano, Il Saggiatore, 1969). Si veda anche il suo *Customs in Common*, London, Harmondsworth, 1991 (trad. it. *Società patrizia, cultura plebea: otto saggi di antropologia storica sull'Inghilterra del Settecento*, a cura di Edoardo Grendi, Torino, Einaudi, 1981). Per un'analisi puntuale dei storici di sinistra e il loro coinvolgimento politico, si vedano anche Harvey Kaye, *The British Marxist Historians*, Cambridge, Polity Press, 1984, pp. 167-220, e Harvey J. Kaye, Keith McClelland (eds.), *E.P. Thompson: critical perspectives*, Cambridge, Polity Press, 1990. Con riferimento al contesto italiano, si vedano, per una recente disamina G. Camparilla, *E.P. Thompson, il diritto dal basso e il dibattito marxista sullo Stato*, in "Filosofia politica", 2021, n. 2, pp. 273-292 e, in precedenza, E. Grendi, *E.P. Thompson e la 'cultura plebea'*, in "Quaderni storici", 1994, n. 85, pp. 235-247.
- ¹⁴ *The Poverty of Theory and Other Essays*, London, Merlin, 1978. Nella letteratura italiana si veda, al riguardo, A. Cassani, *Socialismi a confronto: Old Left, New Right, New Left nella controversia sul revisionism*, in Cassani, *Intellettuali e socialismo*, cit., pp. 107-142.
- ¹⁵ Berlin, *The Partisan Coffee House*, cit., p. 7.
- ¹⁶ Ivi, pp. 9-10. Si veda inoltre il necrologio di Germano Facetti, *The Guardian*: <https://www.theguardian.com/news/2006/apr/11/guardianobituaries.italy>, ultima consultazione: 16 maggio 2023. Nel 1996, è stato girato un breve filmato, ad opera di Tony West intitolato *The Yellow Box. A Short History of Hate (La scatola gialla. Storia breve dell'odio)* nel quale Facetti narra la sua esperienza a Mauthausen (si può vedere un estratto del filmato al seguente link: <https://vimeo.com/252078259>, ultima consultazione: 16 maggio 2023. È disponibile un archivio su Facetti presso l'Istituto Storico della Resistenza di Torino, <https://www.facebook.com/istoreto/videos/percorsi-darchivio-germano-facetti/1349850785477570/>, ultima consultazione: 16 maggio 2023.
- ¹⁷ Berlin, *The Partisan Coffee House*, cit., pp. 20-21.
- ¹⁸ Cit. in ivi, p. 3.
- ¹⁹ Dworkin, *Cultural Marxism in Post-War Britain*, cit., pp. 56, 66.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

FRA IL BANDITO E IL CAMPIONE. STORIA DI ATTILIO CARREGA

Between the villain and the champion.
Story of Attilio Carrega

Francesco Paoella

Doi: 10.30682/clionet2307aa

Abstract

L'articolo ricostruisce la storia di Attilio Carrega che, coinvolto nelle vicende criminose del famoso bandito Sante Pollastro, fu condannato a 30 anni di prigione per omicidio e rapina. Carrega fu ricoverato nell'Ospedale Psichiatrico Giudiziario di Reggio Emilia.

The article details the story of Attilio Carrega who was involved in the criminal affairs of the famous bandit Sante Pollastro and was sentenced to 30 years in prison for murder and robbery. Carrega was interned in the Judicial Psychiatric Hospital in Reggio Emilia.

Keywords: Ospedale psichiatrico giudiziario, archivio, Attilio Carrega, Sante Pollastro, Costante Girardengo. *Criminal Insane Asylum, archive, Attilio Carrega, Sante Pollastro, Costante Girardengo.*

Francesco Paoella si occupa di storia sociale e, in particolare, di storia della psichiatria. È redattore della "Rivista Sperimentale di Freniatria" e collabora con "Il Pensiero Storico". Di recente ha pubblicato *Storie dal manicomio* (Bologna, Clueb 2022).

Francesco Paoella deals with social history and, in particular, with the history of psychiatry. He is editor of the "Rivista Sperimentale di Freniatria" and collaborates with "Il Pensiero Storico". He recently published *Storie dal manicomio* (Bologna, Clueb 2022).

In apertura: facciata dell'ex Ospedale psichiatrico giudiziario di Reggio Emilia (Foto dell'Autore).

Da qualche tempo è disponibile per gli studiosi l'importante Archivio dell'ex Ospedale psichiatrico giudiziario (OPG) di Reggio Emilia. Nel corso del 2022, infatti, le cartelle cliniche dei pazienti dimessi fra il 1927 e il 2008 sono state depositate presso la Biblioteca scientifica "Carlo "Livi", che già custodisce l'Archivio dell'ex Ospedale psichiatrico "San Lazzaro" di Reggio Emilia, diventando così un polo di ricerca di assoluto valore a livello nazionale per la storia delle istituzioni psichiatriche italiane¹.

Come è noto, i *manicomi criminali* (definiti nel tempo come "Manicomi giudiziari" e, infine, come "Ospedali psichiatrici giudiziari") sono una istituzione creata nella seconda metà dell'Ottocento all'interno del sistema penale e come luoghi di supporto per la gestione della vita nelle carceri². Essi, nascendo nel contesto ideologico dell'antropologia criminale e del positivismo di tipo lombrosiano, a lungo dominanti in Italia nei decenni a cavallo fra Otto e Novecento, dovevano servire soprattutto per "custodire" i criminali considerati più pericolosi (pensiamo ai cosiddetti "folli morali" o ai "criminali nati") e che non potevano essere – così si pensava – recuperati alla vita sociale. In realtà, finirono ben presto per trasformarsi in "valvole di sfogo" del sistema penale, in luoghi dove le prigionie scaricavano i detenuti più indisciplinati e che, soprattutto, accusavano disturbi mentali tali da rendere impossibile la loro permanenza in carcere (i cosiddetti "rei folli").

I manicomi criminali rappresentavano, almeno in teoria, luoghi di osservazione clinica (ad esempio per i casi di sospetta pazzia o, soprattutto, di sospetta simulazione) e di cura, ma, nella pratica, erano delle *dépendances* delle prigionie, in cui la vigilanza era affidata alle solite guardie carcerarie e a pochi medici (nemmeno specializzati).

Il manicomio criminale di Reggio Emilia fu aperto nel 1896, terzo in Italia dopo quello di Aversa (1876) e quello di Montelupo Fiorentino (1886) e venne ricavato da un antico convento nel centro cittadino³: la scelta fu dettata dal fatto che la città emiliana già disponesse di un importante ospedale psichiatrico, il "San Lazzaro", con cui il manicomio criminale ebbe fra l'altro costanti rapporti di collaborazione. I manicomi criminali hanno attraversato tutto il Novecento fino alla loro chiusura, senza essere investiti, se non marginalmente, dai movimenti di contestazione che si sono invece interessati ai manicomi "civili" a partire dagli anni Sessanta e che hanno visto il loro successo con la legge n. 180 che ha sancito, nel 1978, il superamento di queste istituzioni. Senza dubbio, ha pesato il fatto che gli OPG siano stati sempre pochi (sei in tutto il territorio nazionale) e siano stati sostanzialmente destinati ad ospitare persone considerate "irrecuperabili". D'altra parte, così come per gli ospedali psichiatrici, le cartelle cliniche compilate negli OPG rappresentano una vera e propria miniera non soltanto per la storia della psichiatria e per quella delle carceri, ma anche per la storia sociale e, più in generale, per la storia culturale⁴. Da una prima ricognizione delle cartelle cliniche degli ex pazienti dell'OPG di Reggio Emilia, non si può che trovare conferma a questa idea. D'altra parte, non si deve credere che i ricoverati nei manicomi criminali fossero tutti delle "belve umane", dei mostri capaci di ogni orrore e dei delitti più efferati (come nel caso dei cosiddetti "rei folli", cioè dei prosciolti per infermità mentale). Tanti finivano in OPG per essere sottoposti a perizia psichiatrica o perché, come nel caso di cui ci occuperemo qui, durante la detenzione accusavano disturbi psichici (i già citati "rei folli").

Attilio Carrega fu ricoverato a Reggio Emilia per poco meno di sei anni, fra il 1925 e il 1931. Il suo nome all'epoca aveva un notevole risonanza, perché aveva fatto parte della banda di Sante Pollastro (o Pollastri), il "Nemico pubblico numero uno", ladro in odore di anarchia, su cui tanto si è fantasticato, scritto e cantato⁵.

Carrega era nato nel 1898 a Novi Ligure, e dunque nella stessa cittadina di Pollastro. Aveva studiato solo per pochi anni alle scuole elementari prima di iniziare a lavorare come panettiere, mestiere che avrebbe continuato a fare fino al momento della chiamata sotto le armi. Ancora molto giovane era

entrato in contatto con il gruppo di criminali (specializzati in furti) guidato da Pollastro, finendo per essere arrestato per aver partecipato a una rapina, degenerata in omicidio, realizzata da quella stessa banda a Tortona nel luglio del 1922. Cosa era accaduto?

Il 14 luglio il cassiere della Banca Agricola di Tortona, Achille Casalegno, era stato avvicinato da un gruppo di uomini armati e in bicicletta poco dopo essere uscito di casa, verso le 14. Per sottrargli una borsa che conteneva 27.000 lire in denaro contante e 10.000 lire in titoli, i rapinatori avevano – forse in modo accidentale – ucciso il cassiere con un colpo di rivoltella⁶. Già la sera dopo il furto, Carrega fu arrestato, assieme a Pasquale Leggero (un altro componente della banda), riconosciuto da diversi testimoni. Da subito e ancora per anni – come vedremo – Carrega non smise mai di rivendicare la propria innocenza. Per il delitto di Tortona, Carrega, Leggero e il latitante Pollastro furono giudicati e condannati dalla Corte d'Assise di Alessandria nel 1924. Carrega fu condannato a 30 anni di reclusione per omicidio e rapina e, dunque, circa un anno dopo la sentenza, fu trasferito nel manicomio giudiziario di Reggio Emilia, proveniente dallo Stabilimento penale di San Geminiano. La sua cartella clinica conserva tutta una serie di informazioni mediche, frutto di una minuta osservazione somatica e di una lunga serie di esami clinici. Veniamo così a sapere che Carrega non presentava particolari alterazioni, se non per alcune cicatrici che aveva in diverse parti del corpo – una, in particolare, al ginocchio destro era frutto di una ferita contratta durante la Prima guerra mondiale.

Anche dal punto di vista psichico, Carrega non presentava alterazioni significative. Né, tanto meno, erano emersi dati anamnestiche di rilievo, né fra gli ascendenti né fra i collaterali. Non era alcolista né sifilitico e non era mai stato ricoverato in manicomio. Anche i rapporti, inviati a Reggio Emilia dal podestà e dai carabinieri di Novi Ligure, confermavano l'immagine di un uomo senza particolari problemi e che non aveva, fino al delitto del 1922, avuto a che fare con la giustizia. Era insomma un giovane uomo robusto, sano, che stava però attraversando allora una grave crisi depressiva dovuta a quella che egli stesso giudicava una grande ingiustizia: «Assicura di essere entrato in Manicomio – leggiamo nei Diari clinici della cartella – avendo perduto la ragione mentre si trovava in carcere sapendosi innocente»⁷.

I Diari clinici contenuti nella cartella non presentano molte annotazioni se non per sottolineare come il paziente si fosse sempre mantenuto lucido e disciplinato, anche se era dominato dall'“idea fissa” dell'ingiusta condanna subita e sperava continuamente in una revisione del processo.

A gennaio del 1931, il diretto dell'OPG, Giulio Cremona, scrisse al Ministero della Giustizia per far riconsegnare Carrega al sistema carcerario:

Il condannato Carrega Attilio, qui degente dal novembre 1925, all'infuori di una fase depressiva presentata all'inizio del ricovero, per la condanna riportata, secondo lui ingiustamente, a 30 anni di reclusione, si è mantenuto sempre tranquillo, lucido, cosciente e ben adattato all'ambiente. È stato per lungo tempo adibito al lavoro con piena soddisfazione dei Superiori. Allo stato attuale, quindi, egli non è un malato di mente e, pertanto, non abbisognavole di cura e custodia manicomiale⁸.

Carrega fu trasferito nella Casa penale di Castelfranco Emilia il 6 febbraio successivo.

Durante il ricovero nel manicomio criminale, Carrega ebbe effettivamente l'opportunità di ottenere una revisione del processo che aveva portato alla sua condanna. L'elemento nuovo sarebbe stato rappresentato dall'arresto di Sante Pollastro, avvenuto a Parigi nell'agosto del 1927. All'indomani del ritorno di Pollastro in Italia, in occasione di un processo a Milano, ci fu anche un confronto fra Pollastro e il celebre ciclista Costante Girardengo (il “campione” della canzone di De Gregori), anche lui

originario di Novi Ligure e amico d'infanzia del bandito. Argomento del confronto erano appunto i reali esecutori dell'agguato di Tortona a Casalegno⁹. A Parigi, durante un incontro avvenuto nel settembre del 1925 – quando Girardengo era impegnato in una serie di gare – Pollastro avrebbe confidato all'amico di essere il vero assassino del cassiere e che Leggero e Carrega fossero estranei ai fatti¹⁰. Per la stampa, comunque, le prove contro Carrega erano schiaccianti:

Le testimonianze ed i riconoscimenti si susseguirono con sicurezza impressionante. Vittorio Ravera riconobbe nel Carrega l'individuo veduto, fra le 11.00 e le 11.30, il giorno del delitto, in località prossima a quella dove cadde il cassiere. Giuseppe Fossati riconobbe pure nel Carrega l'individuo visto fuggire in bicicletta con una borsa nera, verso le 14-14.30 in località Groppo, immediatamente dopo il delitto. Fortunato Bocchio, che fu anche seguito da uno degli aggressori perché aveva assistito alla scena, racconta che vide gli assassini verso le ore 14, e uno di essi colla bicicletta per mano lo seguì, guardandolo minaccioso, fino a casa e vide anche un altro che teneva una mano sul manubrio della bicicletta e l'altra sul sellino della macchina. Messo a confronto cogli arrestati ne riconobbe due: e cioè il Leggero ed il Carrega. Il Carrega era l'individuo che lo aveva seguito¹¹.

Per parte sua, Pollastro ripeté sempre la stessa versione: era stato lui stesso ad uccidere, per un colpo casuale, Casaleggio, e alla rapina avevano preso parte altri tre uomini (fra cui uno «zingaro», l'unico nel frattempo ancora vivo, di cui non volle rivelare l'identità), ma non Leggero e Carrega:

Ecco come lo stesso Pollastro raccontò a un conoscente a Parigi [cioè Girardengo] il fattaccio: A Tortona, quando fu ucciso il cassiere della Banca Agricola, Casalegno, non vi erano il Carega [sic] ed il Leggero, che vennero condannati a trenta anni di reclusione. Lo so che è un male che si sono cercati, poiché fu il Leggero che, suggestionato dagli interrogatori, finì per ammettere la sua partecipazione al fatto, ma al delitto non hanno partecipato¹².

Nel maggio del 1929 la Corte di Cassazione respinse però la richiesta di revisione del processo – richiesta avanza fra l'altro anche dal procuratore generale di Torino. Si trattava di una domanda inammissibile in quanto era già noto che Pollastro avesse preso parte al delitto di Tortona e non erano emerse nuove prove concrete, a parte le parole dello stesso bandito¹³.

Nel 1931 – quindi proprio nell'anno in cui Carrega fu dimesso dall'OPG reggiano – Pollastro andò a processo ad Alessandria per l'omicidio di Casalegno (essendo latitante all'epoca del processo del 1924)¹⁴. E si aggiunse una nuova condanna all'ergastolo per il bandito di Novi Ligure. Il tribunale stabilì che Pollastro (con ormai parecchi ergastoli all'attivo) volesse con la sua autoaccusa soltanto permettere la liberazione degli ex compagni di delitti.

Al di là della curiosità legata ad alcune celebrità di un secolo fa, questa parte indubbiamente significativa nella vita di Attilio Carrega – il ricovero in un manicomio criminale per una depressione sviluppata in carcere – ci permette di illuminare un po' meglio la vita in questa istituzione rimasta per decenni ai margini della vita sociale italiana.

Note

¹ Cfr. <https://www.ausl.re.it/archivio-ex-ospedale-psichiatrico-giudiziario-di-reggio-emilia>, ultima consultazione: 14 aprile 2023.

² Cfr. Stefano D'Auria, *L'evoluzione dell'istituzione manicomiale giudiziaria in Italia fra paradigmi psichiatrici e giuspenalistici. Luci ed ombre all'esito dell'importante riforma del 2012*, in "Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza", 2018, n. 2, pp. 12-26; Mary Gibson, *Forensic psychiatry and the birth of the criminal insane asylum in modern Italy*, in "International Journal of Law and Psychiatry", 2014, n. 1, pp. 117-126; Gaddomaria Grassi, Chiara Bombardieri, *Il policlinico della delinquenza. Storia degli ospedali psichiatrici giudiziari italiani*, Milano, Franco Angeli, 2016; Francesco Paoletta, *Alle origini dei manicomini criminali*, in "Rivista Sperimentale di Freniatria", 2011, n. 1, pp. 43-52; Renzo Villa, "Pazzi e criminali": strutture istituzionali e pratica psichiatrica nei manicomini criminali italiani (1876-1915), in "Movimento operaio e socialista", 1980, n. 3, pp. 369-393.

³ Cfr. Chiara Bombardieri, Gaddomaria Grassi, Francesco Paoletta, *L'OPG di Reggio Emilia 1896-2015: storia di un'istituzione*, in "Rivista Sperimentale di Freniatria", 2022, n. 3, pp. 159-180.

⁴ Cfr. *Lessico della storia culturale*, a cura di Alberto Maria Banti, Vinzia Fiorino, Carlotta Sorba, Roma-Bari, Laterza, 2023; Vinzia Fiorino, *La cartella clinica: un'utile fonte storiografica?*, in *Identità e rappresentazioni di genere in Italia tra Otto e Novecento*, a cura di Francesca Alberico, Giuliana Franchini, Eleonora Landini et al., Genova, Dismec, 2010, pp. 51-69; Paolo Sorcinelli, *Il quotidiano e i sentimenti. Viaggio nella storia sociale*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

⁵ Ci riferiamo, ovviamente, alla canzone di Luigi Grechi, *Il bandito e il campione*, fatta conoscere al grande pubblico dal fratello Francesco De Gregori nel 1993. Per la storia di Sante Pollastro, cfr. Federico Cartesegna, *L'ultimo bandito: storia di Sante Pollastro*, Novi Ligure, Edizioni Joker, 2019; Maria Angela Damilano, *Sante Pollastro e le storie del borgo*, Novi Ligure, La Torretta, 2017; Massimo Novelli, *La furibonda anarchia. Renzo Novatore, poeta e Sante Pollastro, bandito*, Boves, Araba Fenice, 2007; Marco Ventura, *Il campione e il bandito. La vera storia di Costante Girardengo e Sante Pollastro*, Milano, Il Saggiatore, 2006; Gian Domenico Zucca, *Sante Pollastro: il bandito in bicicletta*, Alessandria, Boccassi, 2003.

⁶ Cfr. *Il delitto di Tortona*, in "La Stampa", 17 luglio 1930, p. 4.

⁷ Archivio clinico dell'ex Ospedale psichiatrico Giudiziario di Reggio Emilia, *Cartella clinica di Attilio Carrega*, Diari clinici, 24 ottobre 1928.

⁸ Ivi, *Lettera del Direttore Giulio Cremona al Ministero della Giustizia*, 22 gennaio 1931.

⁹ Cfr. *Il confronto Girardengo-Pollastro dinanzi al Giudice Istruttore di Milano*, in "La Stampa", 5 ottobre 1929, p. 4.

¹⁰ «Ed ecco su quale fatto nuovo [...]. Si tratta delle dichiarazioni rese da Sante Pollastro, a Parigi, al suo conterraneo Costante Girardengo, l'asso del ciclismo che domani sentiremo come testimone. Il 24 settembre 1925 – Pollastro allora era ancora in libertà e viveva a Parigi – Girardengo era impegnato in una competizione ciclistica al Velodromo di Bufalo. Ad un tratto il suo *masseur*, Giuseppe Cavanna, intese un fischio: il fischio caratteristico che i novesi usano per riconoscersi tra di loro. Il Cavanna accorse e trovò il Pollastro, il quale, finita la corsa, si recò a salutare Girardengo, per quanto non fosse da questi riconosciuto. Il giorno successivo, Girardengo trovò seduto ad un tavolo, nel ristorante dove pigliava solitamente i pasti, il Pollastro. Allorché uscì, costui lo seguì. "Fu allora che mi venne l'idea – raccontò Girardengo – di chiedergli quanto vi fosse di vero sulle voci che correavano sulla innocenza di Carrega e Leggero". Pollastro dichiarò che realmente costoro erano estranei al delitto ed erano stati condannati ingiustamente» (*Il bandito Pollastro in Assise per l'uccisione del cassiere Casalegno a Tortona*, in "La Stampa", 29 aprile 1931, p. 4).

¹¹ *Su quali prove furono condannati gli accusati dell'assassinio del cassiere*, in "La Stampa", 1° settembre 1927, p. 4.

¹² *Sei anni di delitti e di sangue della banda Pollastro*, in "La Stampa", 14 agosto 1927, p. 2.

¹³ Cfr. *L'assassinio del cassiere di Tortona. La Cassazione respinge la revisione del processo*, in "La Stampa", 21 maggio 1929, p. 4.

¹⁴ Cfr. *Sante Pollastro di nuovo condannato all'ergastolo*, in "La Stampa", 1° maggio 1931, p. 4.

18
VVISO AL PUBBLIC.

Fanno 26 Giugno 1777

si prega che non vadano a Bere il vino

16. perchè essendo corinato forte

Lo Vogliamo a 12. e sia Duro.

E quai chi lo va a Bere si è Cattivo

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

LO "SCIOPERO DEI BEVITORI" DI FINE OTTOCENTO IN PROVINCIA DI PESARO E URBINO

The late 19th century "drinkers' strike" in the Pesaro and Urbino district

Luigi Balsamini

Doi: 10.30682/clionet2307i

Abstract

Negli anni Settanta e Ottanta dell'Ottocento la provincia di Pesaro e Urbino, al pari di altre zone del Paese, è attraversata da una serie di movimenti contro il caro viveri. Le agitazioni, nello specifico a Fano e Pesaro, assumono una piega particolare dando vita a ripetuti "scioperi dei bevitori" di vino. La popolazione protesta contro l'aumento del prezzo del vino (e la sua sempre peggiore qualità), sobillata dagli agitatori internazionalisti che proprio in quegli anni andavano organizzando le loro sezioni.

In the 1870s and 1880s, the Pesaro and Urbino district, like other parts of the country, was affected by a series of movements against food shortages. The disorders, specifically in Fano and Pesaro, assumed a particular trend, giving rise to repeated wine "drinkers' strikes". People protested against the increase in the price of wine (and its ever worsening quality), stirred up by the internationalist agitators who were organising their sections in these years.

Keywords: Pesaro e Urbino, anarchismo, osterie, sciopero, vino.

Pesaro and Urbino, anarchism, taverns, strike, wine.

Luigi Balsamini (1977), bibliotecario presso l'Università di Urbino, redattore della rivista "Malamente", si interessa di storia del Novecento – con particolare riferimento all'antifascismo e al movimento anarchico – e di gestione e valorizzazione degli istituti culturali e di conservazione legati ai movimenti politici e sociali.

Luigi Balsamini (1977), librarian at the University of Urbino, editor of the journal "Malamente", is interested in the history of the twentieth century – with particular reference to antifascism and the anarchist movement – and in the management and valorisation of cultural and conservation institutions related to political and social movements.

In apertura: manifesto per lo sciopero dei bevitori (Archivio di Stato di Pesaro, Tribunale penale, Atti penali 1873).

1. L'ebbrezza della rivoluzione

Negli anni 1873-1874 l'Italia viene colpita da una grave crisi economica: forte rincaro dei prezzi e svalutazione monetaria sono i mezzi attraverso i quali le classi dominanti, negli ultimi anni di governo della Destra Storica (governi Lanza e Minghetti), fanno pagare alle masse popolari il risanamento delle finanze statali. Nella miseria generalizzata di gran parte della popolazione, l'aumento del prezzo dei viveri e dei beni di prima necessità è la scintilla che dà luogo a una serie di agitazioni, scioperi e disordini popolari in moltissime città. I moti spontanei che attraversano il Paese incrociano sulla propria strada i primi concreti tentativi di organizzazione della rivoluzione sociale da parte dell'Associazione internazionale dei lavoratori. Il congresso costitutivo delle sezioni italiane si era tenuto l'estate precedente a Rimini al grido di «Viva la rivoluzione sociale!» e aveva rappresentato l'atto fondativo del movimento anarchico organizzato in Italia. Sono gli anni in cui Bakunin, Cafiero, Costa, un giovanissimo Malatesta e tutti gli affiliati all'Internazionale tessono fitte trame insurrezionali, iniziano a mettere insieme armi, denari e consensi convinti che sia giunta l'ora di abbandonare «la propaganda pacifica delle idee rivoluzionarie», per dar corso alla «propaganda clamorosa, solenne della insurrezione e delle barricate»¹. In realtà le sollevazioni popolari sono dettate più dall'esasperazione che da un piano preordinato. Le autorità ritenevano che i movimenti locali fossero provocati dalle macchinazioni dell'Internazionale, in realtà, come scrive lo storico Max Nettlau, «disgraziatamente non era così, perché non si seppe allora approfittare di tutte le opportunità che si offrivano»².

Fano è tra le prime località marchigiane (e italiane) in cui si sviluppa, nel febbraio 1872, un nucleo organizzato del movimento operaio. Nel febbraio successivo la sezione viene sciolta in seguito all'arresto del suo principale promotore, Pompeo Masini, ma nuove leve guidate da Nazzareno Broccoli non tardano a farla risorgere. I tumulti scoppiati in città a giugno-luglio 1873 e poi di nuovo ad agosto 1874 sono una prima, buona occasione, per coniugare propaganda e azione. Le proteste scoppiate a Fano hanno però una curiosa particolarità: il loro protagonista è infatti il vino. Stanchi di pagare sempre di più per bere intrugli di qualità scadente, i bevitori si organizzano e abbassano collettivamente i gomiti. È lo «sciopero dei bevitori», un'astensione dal consumo nelle osterie per ottenere, con la lotta, vino dignitoso a prezzi onesti. La rivendicazione è serissima. Il vino non è solo un consumo voluttuario, ma nei fiaschi dei poveri diventa anche alimento apportatore di calorie e zuccheri, medicinale corroborante, tonico che infonde energie per poter sopportare le fatiche imposte dal lavoro. Le statistiche informano che dal 1884 al 1898 il consumo medio di vino in Italia è di circa 91 litri annui per abitante (il primato spetta a Roma con ben 220 litri), per arrivare a 127 litri nel 1901. L'Italia, almeno su questo aspetto, è tra i primi posti in Europa, dopo Spagna, Francia e Portogallo, ma è ultima in classifica per quanto riguarda consumo di birra e liquori. A fine Ottocento la birra è infatti su scala nazionale quasi sconosciuta, ferma a 0,56 litri (neanche un paio di medie) pro capite all'anno³.

2. Lo sciopero dei bevitori del 1873

Sui muri del corso centrale di Fano, nella seconda metà di giugno 1873, cominciano ad apparire numerosi cartelli manoscritti che invitano con frasi e slogan assai fantasiosi allo «sciopero dei bevitori»⁴. Il vino, dicono tutti, costa troppo. Il prezzo medio in Italia nel periodo 1871-1880 è di 65 centesimi al

litro, ma la cifra non è molto indicativa in quanto il prezzo aveva ampie oscillazioni in base alla zona e alla qualità. Nella provincia marchigiana si era soliti pagarlo in osteria intorno ai 30 centesimi al litro fino a che, seguendo l'impennata generale del caro-viveri, era arrivato anche a 50-60 centesimi. Prezzo esagerato, reso ancora più intollerabile dalla disdicevole qualità. I bevitori reclamano i prezzi a cui erano abituati, ovvero non più di 12 o 16 soldi il doppio litro (il soldo indica comunemente la moneta da cinque centesimi) e che il vino «sia buono» – scrivono sui loro cartelli – non forte e «corinato» come quello rifilato dagli osti: «siamo stufi tutti brutti birbanti la volete capire si o no». «Lo vogliamo a 12 e sia buono. E guai a chi lo va a bere se è cattivo».

Che gli osti fossero dei bottegai *birbanti* non è un'accusa infondata, tanto che loro stessi lo riconoscono candidamente, come il rivenditore interrogato al processo in qualità di testimone che ammette di aver cercato di approfittare dell'occasione in cui «correvano per la città delle voci per uno sciopero dei bevitori» tirando fuori dalla sua cantina – «per liberarmene» – il vinaccio «di pessima qualità» da vendere a prezzo ribassato a 40 centesimi. Un altro oste, per non essere da meno, mette a 35 centesimi del vinaccio talmente tristo da diventare nero e imbevibile «un quarto d'ora dopo che era spillato». Carabinieri e guardie hanno un bel da fare per staccare i manifesti affissi nottetempo, accompagnati dai fischi e dalle invettive – lamenta il procuratore del re – «da parte di molti del basso popolo». Un giorno hanno perfino la sorpresa di trovarne uno dedicato a loro, in più copie, con un anonimo e caldo invito a lasciare la città:

Altolà Sig. maresciallo e il Sig. Biagio Giando, ambe due che siete contro il pane e il vino.
Noi poveri vi damo tempo giorni tre di partire da Fano vivo,
dopo sarai ricompensato da noi, pensa bene queste parole.

Cartelli di protesta e minaccia appaiono anche a Pesaro:

Pesaro 17 giugno 1873

Signori

Ancora non volete calare questo vino, non basta che siete inricchiti col sangue dei poveri cittadini, volete inricchirvi col vino.

Brutti vigliacchi che siete, ma verà un giorno ancora per voi.

Canaglia vile

Poi in fine siete tutti

Pusilanimi.

E, ancora, la promessa di «bastonate a chi si sorprende al osteria a bere». Un altro manifestino anonimo propone di allargare la lotta su altri fronti, a partire dalle filandaie, per le quali si chiede una giornata lavorativa non superiore alle dodici ore, in modo che si possano svegliare alle cinque del mattino invece che alle tre di notte: «signori filatori, volete filare? Volete le donne? Pagateli il suo avere e il suo diritto». Non mancano, infine, le lettere anonime indirizzate direttamente agli osti profittatori Ricci e Spinacci, «bagarini da vino» che piuttosto di venderlo a 16 soldi minacciavano di svuotare le botti nelle fognature: «e ora di dirla vigliacco: non ai faccia di venderlo al pubblico, che lo vendi di nascosto [...]. Chiudi l'osteria e sigilla le botti», altrimenti «beveremo del tuo sangue invece del vino». Ma lo sciopero, come ogni sciopero, ha purtroppo i suoi crumiri. A uno di questi che «ad onta del divieto» tentava di uscire furtivamente da una rivendita, una bastonata ben assestata infrange il fiasco che teneva sottobraccio⁵.

L'agitazione da Fano e Pesaro si diffonde in giro per la provincia. Altri cartelli anonimi contenenti minacce contro chi acquista vino a caro prezzo vengono sequestrati dai carabinieri di Fossombrone:

Cittadini! [...]

Dunque finché non è ora adoperare il pugnale adoperiamo questo contegno; più nessuno vada a bere il vino al osteria, ma l'acqua alla fontana, finché non l'avranno messo a un prezzo limitato, e chi mancherà potrà incontrare inciampi.

E ancora: «Compagni cittadini non beviamo più il vino sino a che gli usurai non lo mettono a 10»⁶. Altre notizie di proteste giungono da Cagli, Orciano, Fratterosa, Mondolfo⁷. Non sappiamo quanto lo sciopero dei bevitori sia stato compatto e duraturo, fatto sta che, come scrivono i locali giornali d'ordine, «se cessò la vergogna dei cartelli anonimi e l'astinenza dal vino, sopraggiunsero manifestazioni più indecorose»⁸. Il riferimento è ai disordini per il caro viveri scoppiati a Fano il 1° luglio 1873 quando, alla notizia dell'imminente esportazione di 150 some di grano vendute dal possidente locale Remigio Tombari a compratori di Pesaro, una piccola folla si era riversata in strada attraversando la città al grido «vogliamo il pane e la polenta!» bloccando i carri carichi di grano presso Porta Maggiore e costringendo i carrettieri a rientrare in magazzino.

Il trasporto viene tentato pochi giorni dopo, l'8 luglio. A fronteggiare la folla, ancora più determinata della settimana precedente, sono presenti oltre un centinaio di unità tra carabinieri, guardie e truppa di fanteria della caserma di Fano, con reparti a cavallo e rinforzi richiamati persino da Urbino e Senigallia. Il capitano dei carabinieri sguaina la spada per disperdere i dimostranti ma, circondato, ha la peggio tanto che cade da cavallo ed è costretto a rifugiarsi in caserma⁹. Nel frattempo il delegato di polizia si presenta al magazzino per avviare il trasporto dei cereali, ma anche i facchini solidarizzano con i dimostranti e incrociano le braccia. C'è bisogno dell'esercito che con mezzi militari e altre vetture requisite a forza riesce con non poche difficoltà a condurre il grano verso la stazione ferroviaria, accompagnato dalle ingiurie della folla e da una fitta sassaiola che ferisce alcuni soldati.

I manifestanti si spostano quindi sotto le sotto le finestre del sindaco Gabriel Angelo Gabrielli, in via Montevecchio, ma a nulla valgono i suoi tentativi di mediazione. Nei giorni seguenti scattano arresti e denunce che però si risolvono in un «non luogo a procedere» per insufficienza di prove. D'altra parte i funzionari di polizia, nello stilare i loro rapporti, non mostrano dubbi che il socialista anarchico Nazzareno Broccoli sia tra i principali sobillatori, insieme ad altri «soggetti pericolosi contro le persone e appartenenti a questa sezione dell'Internazionale». Una simile lettura dei legami tra l'organizzazione sovversiva e i moti popolari la offrono i giornali: «tutti gli onesti di qualsiasi classe cittadina riconosceranno che le dolorose agitazioni avvenute erano mosse da segrete intelligenze diffuse nelle Marche per opera di individui anonimi che pescano nel torbido»¹⁰. Vista l'aria che tira, gli esponenti repubblicani si affrettano a prendere le distanze dagli autori dei cartelli anonimi e dagli organizzatori delle manifestazioni, con un pubblico manifesto di dissociazione¹¹.

3. La seconda ondata

Tensioni sociali, protesta contro il caro-viveri e annesso sciopero dei bevitori hanno una replica una decina di anni dopo i fatti del 1873. Iniziano i bevitori di Pesaro nell'estate 1884, con qualche

scaramuccia tra gli scioperanti pronti a inalberare una frasca nella fontana della piazza in segno di sciopero e le guardie decise a impedire il gesto, poi, tra ottobre e novembre 1885, sono ancora una volta i fanesi ad astenersi dal vino¹². La proclamazione dello sciopero avviene durante un comizio di lavoratori, con l'approvazione per acclamazione dell'ordine del giorno presentato da un anarchico:

Il popolo di Fano convocato a Comizio generale 19 ottobre
considerando

che il vino venduto nelle osterie e nelle cantine è assolutamente artefatto; che il berlo è contro l'igiene in ispecial modo per gli operai, costretti a lavorare tutto il giorno per guadagnarsi un tozzo di pane; che è cosa ingiusta e sleale addirittura pretendere quel prezzo esorbitante (centesimi 40) per un tale pestifero miscuglio; che tutto ciò in fine avviene per opera dei così detti bagarini, farabutti e trafficanti grossi e piccoli, tutta gente ingorda che non desisterà dall'immorale monopolio, se non combattuta dal lato economico,

delibera

di astenersi assolutamente dal bere vino, fino a che i prezzi non siano più ragionevoli e la qualità migliori.

Il giornale libertario "In Marcia!..." segue lo sviluppo dell'agitazione e il 23-24 ottobre pubblica un supplemento di due pagine interamente dedicato a supportare la lotta:

il bicchiere di vino è necessario quanto il tozzo di pane per chi da mattina a sera si slomba sotto fatiche immani; per chi non à né gli estratti, né i brodi nutrienti da sopperire alla perdita diuturna delle forze muscolari e intellettuali; per chi infine è dannato a trovare nel moderato uso del bere il solo conforto di mitigare le sue afflizioni e la miseria... Non è dunque in virtù di pretesi ed immaginari sobillatori che noi ci disponiamo alla resistenza malgrado tutte le privazioni che essa ci impone; sibbene perché alla fine oltre al diritto di non morire di fame abbiamo anche quello di soddisfare tutti i bisogni della vita umana¹³.

Secondo i compagni internazionalisti mantovani, che si erano associati alla protesta fanese con un telegramma di solidarietà e avevano auspicato che altre città ne seguissero l'esempio, la lotta ha buone prospettive di successo quanto la fama dei vini marchigiani non è delle migliori: «siccome a Fano, così come in altri luoghi delle Marche, ci sono molte partite di vino non esportabili per la qualità, così gli osti dovranno finire col cedere»¹⁴.

Ma restare sobri e coerenti alle intenzioni non è impresa facile per tutti, nonostante la posta in palio sia riuscire a bere bene risparmiando, come traspare da un altro articolo di "In Marcia!...": «ci spiace però di dover notare come fra tanta unanimità di intenti, alcuni di coloro che dapprima parevano più caldi si siano tralasciati trasportare dalla voglia di un bicchiere di vino! Che diamine!»¹⁵. La protesta si estende anche a Fossombrone ma non riesce a coinvolgere i lavoratori della città di Pesaro e dopo circa un mese si avvia alla conclusione senza aver ottenuto risultati significativi, a parte alcuni controlli messi in opera dal Municipio per determinare il grado alcolico dei vini in vendita¹⁶.

Ma non finisce qui. La sfida agli osti accaparratori e disonesti viene rilanciata ancora una volta nel 1887 – immaginiamo tra mugugni e scrollate di testa di qualcuno tra i meno decisi – con le rivendite invitate a chiudere e altri manifestini anonimi affissi sui muri di Fano:

Compagni operai!

Il vino unico nostro sollievo dopo le tante aspre fatiche da noi sopportate è salito ad un prezzo altissimo e minaccia di salire ancora se noi operai non vi porremo riparo.

Sì noi operai dobbiamo porci riparo unendoci tutti e facendo lo sciopero. Lo sciopero sarà l'unica nostra protesta contro l'attuale dispotismo dei nostri signori ed aguzzini.

Amici facciamo lo sciopero tutti uniti e compatti e coll'unione sapremo far la rivoluzione a suo tempo.

Compagni, chi vi chiama allo sciopero non vuole che il vostro, il nostro bene, vuole che sappiamo dimostrare ai nostri vampiri di saper combattere contro la loro malvagia [sic].

Amici ascoltateci e tutti uniti e compatti facciamo lo sciopero.

I vostri amici¹⁷.

Note

¹ Primo appello del Comitato italiano per la rivoluzione sociale, redatto da Andrea Costa, gennaio 1874, cit. in Pier Carlo Masini, *Storia degli anarchici italiani da Bakunin a Malatesta*, Milano, Rizzoli, 1969, p. 85.

² Max Nettlau, *Errico Malatesta*, Pescara, Samizdat, 1996, p. 115 (ristampa dell'ed.: New York, Il martello, 1922).

³ I dati sono tratti da Effren Magrini, *L'alcoolismo in Italia: studio statistico*, Roma, Coop. Poligrafica, 1904; dati simili in Renato Monteleone, *Socialisti o "ciucialiter"? Il PSI e il destino delle osterie tra socialità e alcoolismo*, in *Proletari in osteria*, in "Movimento operaio e socialista", 1985, a. 8, n. 1, p. 6.

⁴ Cfr. *Cose locali*, in "L'Annunziatore", 29 giugno 1873 e numeri seguenti. Su tutta la vicenda dello "sciopero dei bevitori" si veda Federico Sora, *Schede biografiche di internazionalisti fanesi: Espartero Luigi Bellabarba e Nazzareno Broccoli*, in "Nuovi studi fanesi", 2012, n. 26, pp. 77-123.

⁵ Archivio di Stato di Pesaro (Asp), Tribunale penale, Atti penali 1873, b. 475, proc. n. 335 contro Francesco Trebbi et al.

⁶ Asp, Sezione di Urbino, Tribunale penale, Atti penali 1873, b. 329, proc. n. 361 contro ignoti.

⁷ Su Mondolfo: Asp, Tribunale penale, Atti penali 1874, b. 464, proc. n. 349; su Fratterosa: ivi, b. 442, proc. n. 15 e 363; su Orciano: ivi, b. 443, proc. n. 688 e b. 446, proc. n. 361.

⁸ *Cose locali*, in "L'Annunziatore", 6 luglio 1873.

⁹ Cfr. *Corrispondenze della provincia*, in "Il Popolano", 13 luglio 1873. Per la cronaca della manifestazione riportata sul giornale, il gerente responsabile viene denunciato per diffamazione a mezzo stampa del corpo dei Regi carabinieri, cfr. ASP, Tribunale penale, Atti penali 1873, b. 433, proc. n. 393 contro Apollinaire Serafini.

¹⁰ *Cose locali*, in "L'Annunziatore", 13 luglio 1873.

¹¹ Il manifesto dei repubblicani si trova in Asp, Tribunale penale, Atti penali 1873, b. 434, proc. n. 353.

¹² Cfr.: *Lo sciopero dei bevitori*, in "L'Adriatico", 16 luglio 1884; *Da capo lo sciopero dei bevitori*, ivi, 30 luglio 1884; Serpentello, *Da Fano*, in "Corriere metaurense", 1 novembre 1885; *Sciopero*, in "L'Annunziatore", 25 ottobre 1885.

¹³ "In Marcia!...", suppl. al n. 6, 23-24 ottobre 1885.

¹⁴ Cfr.: *Spigolature: una città astemia*, in "La Federazione operaia", Mantova, 25 ottobre 1885 e *Il popolo fanese*, ivi, 29 ottobre 1885. Si veda anche *Lo sciopero dei bevitori di vino*, in "Il Messaggero", 25 ottobre 1885.

¹⁵ "In Marcia!...", 1 novembre 1885.

¹⁶ Si vedano le notizie nella rubrica *Per Fano* di "In Marcia!...", 4 ottobre 1885; 25 ottobre 1885; 8 novembre 1885; 15 novembre 1885; 29 novembre 1885.

¹⁷ Asp, Tribunale penale, Atti penali 1887, b. 239, proc. n. 558 contro Pietro Mori et al. Si ringrazia Federico Sora dell'Archivio-Biblioteca Enrico Travaglini di Fano per la documentazione d'archivio gentilmente messa a disposizione.



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

I GIORNI NERI DI DORANDO

Dorando's dark days

Fabio Montella

Doi: 10.30682/clionet23071

Abstract

A differenza di altri grandi campioni dello sport, come Maradona, la memoria di Dorando Pietri continua ad essere appiattita su una sola dimensione. Nuovi documenti dimostrano la sua partecipazione a spedizioni squadriste, ma il ricordo pubblico resta ancorato alla sua impresa epica del 1908, quando trasformò una sconfitta in una straordinaria vittoria mediatica.

Unlike other great sports champions, such as Maradona, Dorando Pietri's memory continues to be flattened on a single dimension. New documents demonstrate his participation in action squads expeditions, but public memory remains anchored to his epic feat of 1908, when he transformed a defeat into an extraordinary mediatic victory.

Keywords: fascismo, monumenti, memoria, sport, Dorando Pietri.

Fascism, monuments, memory, sport, Dorando Pietri.

Fabio Montella è giornalista professionista e ricercatore indipendente.

Fabio Montella is a professional journalist and independent researcher.

In apertura: Dorando Pietri in una fotografia celebrativa dell'epoca della sua impresa olimpica (http://www.dorandopietri.org/galleria_it.asp).

1. Dottor Dorando e Mister Pietri

Mentre le tracce del passato fascista in Italia sono molto più numerose di quanto si pensasse fino a pochi anni fa¹, i monumenti dedicati alla fase rivoluzionaria, e in particolare a squadristi mai pentiti, non sembrano essere poi così tanti. La provincia di Modena ne ospita (almeno) due. Il primo manufatto, inaugurato nel 1925², è un busto dedicato a Duilio Sinigaglia, comandante di squadre d'azione³, che si trova nel settore israelitico del cimitero di San Cataldo, a Modena; il secondo, incredibilmente, risale al 2008⁴ ed è una scultura realizzata a Carpi in onore di Dorando Pietri, maratoneta, eroe della "non vittoria" di Londra del 1908, ma anche squadrista e, per tutta la vita, orgoglioso fascista. La statua dedicata al campione sportivo si trova al centro di una rotonda, a un paio di minuti d'auto da via Lenin, altro simbolo che a Carpi resiste al tramonto delle ideologie.

Come hanno chiarito nuovi documenti⁵, Pietri dopo l'abbandono dell'attività agonistica, partecipò ad almeno due azioni squadriste. Quella dalle conseguenze più gravi, avvenuta a Quartirolo di Carpi la sera del 24 giugno 1922, causò la morte di due adolescenti cattolici: Agostino Zanfi e Gino Ognibene; l'altra spedizione era avvenuta invece il 13 aprile 1921, nel Mantovano. In quell'occasione il campione di maratona e altri squadristi carpigiani avevano invaso la casa del popolo di Bondeno di Gonzaga, «devastandone i mobili», e avevano dato fuoco alla casa del popolo di Pegognaga⁶.

Dopo la maratona che lo aveva reso famoso, Dorando era riuscito a monetizzare la propria popolarità mondiale con lucrose *tourné* negli Stati Uniti, in Canada e in America Latina, arrivando ad accumulare 250 mila lire, una cifra enorme per l'epoca. I guadagni erano stati investiti principalmente nel *Grand Hotel Dorando* di Carpi, che si rivelò tuttavia un pessimo affare al punto da condurre al dissesto finanziario la famiglia Pietri nel giro di pochi anni⁷. Altro denaro della fortuna che aveva raccolto nella sua breve esperienza professionistica oltreoceano era stato investito in un caffè e in un'attività di garage con auto Torpedo, che effettuavano servizio di trasporto passeggeri. È proprio su uno dei suoi mezzi che Dorando guidò gli squadristi alla "spedizione punitiva" costata la vita a Zanfi e Ognibene⁸. Ovviamente il monumentale manufatto carpigiano – tre metri di atletismo plastico per la figura in bronzo, sormontata su altri quattro metri di basamento in solido cemento armato – non è stato dedicato allo squadrista Pietri ma allo sportivo Dorando; una sorta di Dottor Jekyll e Mr. Hyde di provincia (per rimanere in tema londinese) che nel tempo è assurto a simbolo dei valori più puri dello sport: «il coraggio, la fatica, lo spirito di sacrificio, la volontà di portare a compimento un impegno attingendo fino all'estremo delle forze»⁹.

La statua è stata fortemente voluta e inaugurata da un'Amministrazione di centrosinistra il 24 luglio 2008¹⁰, nel centenario esatto dell'epica impresa della Maratona di Londra, dove Dorando, allo stremo delle forze, riuscì a tagliare il traguardo per primo, seppure aiutato (e quindi squalificato). Il monumento è posto in mezzo alla rotonda di via Cattani, a quattro minuti d'auto da via Giandegola, dove avvenne il massacro a pugnalate di Zanfi e Ognibene, ai quali invece non è dedicato nessun ricordo pubblico. Nel 2021, a 13 anni di distanza dall'inaugurazione e di fronte a nuove acquisizioni storiografiche che chiariscono meglio il fascismo tutt'altro che tiepido di Pietri, l'Amministrazione comunale carpigiana (sempre di centrosinistra) ha spiegato che Dorando è stato omaggiato semplicemente «in un'ottica sportiva»¹¹. Nella stessa dichiarazione alla stampa, il sindaco Alberto Bellelli aveva annunciato la proposta di revocare la cittadinanza a Mussolini, poi clamorosamente bocciata in Consiglio comunale per mancanza della maggioranza necessaria¹². Mussolini è rimasto quindi cittadino di Carpi, come Lenin continua ad avere una propria via, in uno strano Pantheon che assomiglia a un bazar della storia nel quale ognuno attinge le proprie icone a piacimento.

2. La memoria nera e quella rossa

Dorando ha dunque una ben curiosa compagnia, nel Pantheon carpigiano. Sarebbe interessante se Pietri venisse ricordato, ad esempio, come l'archetipo della commistione, sempre esistita, tra sport e politica; oppure come l'esempio che dietro ai personaggi ci sono anche persone, con le loro umane debolezze e fragilità. E invece di Dorando si continua a tramandare ciò che è utile alla narrazione epica, anche se già Gianni Brera (per dire...) aveva avanzato l'ipotesi che il crollo di Pietri fosse stato dovuto all'ingestione di «dosi equine di solfato di stricnina»¹³. È come se di Maradona si ricordassero soltanto le mirabili imprese calcistiche e non, come ha fatto ad esempio Roberto Saviano in un appassionato e franco articolo¹⁴, anche la cocaina o le ambigue frequentazioni. Del resto, a proposito di commistione sport-politica, già quando era ancora in auge come maratoneta, diverse forze politiche cercarono di sfruttare, a proprio vantaggio, la popolarità di Dorando¹⁵; poi il campione si avvicinò al fascismo fino ad arrivare, poco prima della morte, avvenuta nel 1942, a chiedere di essere sepolto con la sua camicia nera e «la sciarpa di campione italiano, vinta a Vercelli nel 1905»¹⁶.

Paradossalmente, il ricordo di Pietri durante il fascismo si era scolorito. Fino al 1936 il regime sembrò relegarlo ai margini dello sport che contava, almeno a quello dell'ufficialità e delle cariche. Era forse un segno di quell'imbarazzo nella gestione dello spinoso nodo del professionismo di cui ha scritto, tra gli altri, Felice Fabrizio¹⁷? O piuttosto della progressiva marginalizzazione, nell'immaginario sportivo fascista, delle «imprese del singolo eroe solitario» a vantaggio delle gesta di squadra, calcistiche *in primis*, un fenomeno sul quale si è soffermata invece Patrizia Dogliani¹⁸? Forse si trattava di entrambe queste dinamiche, che combinandosi avevano relegato Dorando a mito ormai di un lontano passato, grazie a quella sua “non vittoria” che poteva pure apparire un po' ingombrante, per un regime che preferiva nascondere i mancati successi sotto al tappeto. Si tratta solo di ipotesi e suggestioni, che andrebbero approfondite per aggiungere elementi alla nostra comprensione del complesso legame tra sport e fascismo. Di certo Pietri, uomo semplice, non sembrò vivere come un particolare affronto questa marginalizzazione, se nel suo testamento olografo, datato 13 dicembre 1933, lasciò scritto, per i suoi funerali, di non dimenticare, appunto, la camicia nera. La sua fedeltà fascista appariva dunque granitica, al di là di ogni tornaconto personale. Soltanto nel 1936, anno di Olimpiadi, il campione ottenne infatti la medaglia d'oro al valore atletico, la nomina a Cavaliere della corona d'Italia e l'inserimento nel novero degli allenatori ufficiali della Federazione di atletica leggera¹⁹.

Dopo la fine della Seconda guerra mondiale, e per diversi decenni, la memoria di Pietri si è cristallizzata, almeno a Carpi, e di lui si è parlato e scritto pochissimo. Secondo Nicola Sbetti, non è estranea a questa lunga “dimenticanza” il «ricordo divisivo» lasciato dal maratoneta dopo la fine della sua carriera agonistica. La sua morte, poi, era avvenuta durante la Seconda guerra mondiale e «all'indomani della Liberazione celebrare uno sportivo che aveva aderito con convinzione al fascismo [...] non costituiva certo una priorità»²⁰; senza contare poi il fatto che nei primi anni della Repubblica non era prassi comune dedicare statue a sportivi.

La svolta avvenuta in occasione del centenario della Maratona di Londra può dunque sorprendere, ma lo stupore si attenua se, come è stato osservato, si inserisce la statua di Dorando nel contesto di una “monumentomania” che sta dilagando all'estero e che ha contagiato, negli ultimi anni, anche il nostro paese:

Quello sportivo sembra [...] essere uno dei pochi fenomeni che si presta alla celebrazione della singolarità forse proprio per la sua capacità di proporre simboli dotati di un grado di condivisione maggiore rispetto ad altri ambiti²¹.

Nell'esaltazione acritica dell'eroismo sportivo, tuttavia, il rischio dell'astrazione e decontestualizzazione è elevato. La tridimensionalità della statua appiattisce in realtà il campione su una sola dimensione, quella mitica. La complessità del reale ne viene così sminuita, banalizzata. «Non riesco a non volere bene a questo personaggio», è stata la sintesi di Luciana Nora, già responsabile della sezione etnografica dell'Archivio storico del Comune di Carpi e protagonista delle celebrazioni centenarie, in risposta alle nuove evidenze dello squadristo di Dorando²². Probabilmente anche i genitori dei due adolescenti massacrati a Quartirolo avranno voluto bene a Pietri, prima del 1922; ma cosa c'entra il voler bene con la ricostruzione storica?

La verità è che oggi quella sua «epica sconfitta» rimane «un punto fermo della cultura popolare, italiana e non solo, e rivive continuamente in articoli, libri, fumetti, canzoni, e fiction»²³. Difficile, dunque, per un pubblico amministratore che voglia mantenersi in sintonia con l'elettorato, pronunciare parole che suonino più che di semplice prammatica. Del resto, persino l'Anpi di Modena ha fatto quadrato: «Se si va a veder la storia di molti personaggi, l'80 per cento, per amore o per forza, aderiva al fascismo. Se volevi lavorare dovevi avere quella tessera. In quel clima può essere successo che Dorando Pietri, pure di origini modeste, fosse diventato fascista»²⁴; il che è anche vero, ma non spiega perché un maratoneta con la tessera del fascio dovesse anche necessariamente partecipare a sanguinarie spedizioni squadriste. Ma tant'è, al bazar della storia, tra Lenin e Mussolini, ognuno prende la statuette che trova. Eredi dei partigiani compresi.

3. Un manganello per concludere

Per aiutare a comprendere quegli anni nella loro complessità, a un secolo di distanza, sarebbe stato auspicabile almeno un degno ricordo delle due giovani vittime della spedizione squadrista di Quartirolo; e invece, se si escludono alcune iniziative religiose organizzate nel 2022 (per la prima volta in 100 anni) dalla Diocesi di Carpi²⁵, tutto tace.

Concludo allora con una provocazione. Non sono un fan della *cancel culture*, perché ritengo che le tracce della storia vadano lasciate al loro posto per riflettere e non abbattute per dimenticare. Quindi, per completare plasticamente la biografia del personaggio, suggerisco di dotare di manganello il bronzeo Dorando proteso nella corsa all'interno della rotonda. Al Pietri che rivendicò fino alla morte la sua appartenenza al fascio non dispiacerà affatto; e in fondo nemmeno ai carpigiani, visto che la statua, come hanno fatto notare i soliti puntigliosi²⁶, è rivolta verso la rivale città di Modena, e non verso Carpi.

Note

¹ Per una ricognizione sui luoghi della memoria dell'Italia fascista rimandiamo al progetto promosso dall'Istituto nazionale Ferruccio Parri e coordinato da Giulia Albanese. Il progetto ha nutrito anche una riflessione scientifica più articolata, ripresa nel volume curato da Giulia Albanese e Lucia Ceci intitolato *I luoghi del fascismo. Memoria, politica e rimozione*, Roma, Viella, 2022.

² Claudio Silingardi, *L'eccidio del 26 settembre 1921 e la memoria dei "martiri fascisti" a Modena*, in *Fascismo e antifascismo nella Valle padana*, Bologna, Clueb, 2007, p. 148.

³ Di famiglia ebraica, Duilio Sinigaglia è stato ardito, legionario fiumano, tra i fondatori del primo fascio di Modena e "martire" del fascismo, abbattuto dalle guardie regie nell'eccidio del 26 settembre 1921 a Modena.

⁴ La statua è stata eretta nel 2008 nel più ampio contesto delle celebrazioni indette dal Comune di Carpi, dalla Pro-

vincia di Modena e dalla Regione Emilia-Romagna per il centenario dell'impresa di Londra, in occasione del quale era stata anche organizzata, presso il castello di Carpi, una mostra intitolata *Dorando Pietri tra mito e realtà*, curata da Luciana Nora. L'opera, intitolata *La vittoria è di Dorando*, venne affidata all'atelier dello scultore di Rieti Bernardino Morsani, a seguito di un concorso che aveva visto il suo progetto prevalere su altre 30 proposte.

- ⁵ Per una ricostruzione complessiva rimando a: Fabio Montella, *Bagliori d'incendio. Conflitti politici a Modena e provincia tra Guerra di Libia e Marcia su Roma*, Milano-Udine, Mimesis, 2021, pp. 384-388.
- ⁶ Archivio di Stato di Modena, Prefettura, Gabinetto, b. 154, Prefettura di Modena-Delegazione di P. Sicurezza di Carpi, *Risposta a nota del 24 maggio 1921 n. 1425 Gab., commissario di P.S. Pranzo al Questore*, 28 maggio 1921.
- ⁷ Emanuele Carli, *Dorando Pietri corridore di maratona*, Verona, Zandrini, 1973, pp. 139-140.
- ⁸ Dorando Pietri si giustificò, spiegando di non sapere i motivi del viaggio dei suoi passeggeri, ma sul suo racconto, a giudizio di chi scrive, permangono forti dubbi. Ad ogni modo Pietri non andò mai a processo e fu scagionato anche dalle possibili accuse di favoreggiamento. Non è stato invece possibile rintracciare gli atti dell'eventuale processo della spedizione del 1921.
- ⁹ Daniele Marchesini, *Eroi dello sport. Storie di atleti, vittorie e sconfitte*, Bologna, Il Mulino, 2016, p. 84.
- ¹⁰ Corrado Sannucci, *Grande, commovente Dorando una sconfitta che va festeggiata*, in "la Repubblica", 15 febbraio 2008, <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2008/02/15/grande-commovente-dorando-una-sconfitta-che-va.html>; *Dorando Pietri, i cento anni di un'impresa storica*, in "Il Resto del Carlino", 24 luglio 2008, https://www.ilrestodelcarlino.it/modena/2008/07/24/106921-dorando_pietri_cento_anni_impresa_storica.shtml [ultima consultazione di tutti i link: 13 febbraio 2023].
- ¹¹ Così il sindaco del Partito Democratico Alberto Bellelli (Serena Arbizzi, *Dorando celebrato come sportivo. Cittadinanza revocata a Mussolini*, in "Gazzetta di Modena", 29 agosto 1921).
- ¹² *Mussolini resta cittadino onorario Carpi, respinta delibera*, in "Ansa", 13 aprile 2022, https://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2022/04/13/mussolini-resta-cittadino-onorario-carpi-respinta-delibera_5a07d679-ae56-4409-a8ec-4e2cd53b5c7e.html.
- ¹³ Gianni Brera, *Pietri, eroe ad ogni costo*, in "la Repubblica", 16 ottobre 1985, <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1985/10/16/pietri-eroe-ad-ogni-costo.html>.
- ¹⁴ Roberto Saviano, *Il mio divino Maradona finito ostaggio dei vizi e dei boss*, in "Corriere della Sera", 13 luglio 2022, https://www.corriere.it/cronache/22_luglio_13/maradona-napoli-vizi-boss-e8c8f93a-021f-11ed-99bf-9c6400da7985.shtml.
- ¹⁵ Sergio Giuntini, *Storia agonistica, sociale e politica dell'atletica leggera italiana*, Roma, Aracne, 2017, pp. 63-65.
- ¹⁶ Augusto Frasca, *Dorando Pietri la corsa del secolo*, Reggio Emilia, Aliberti compagnia editoriale, 2007, p. 270.
- ¹⁷ Felice Fabrizio, *Sport e fascismo. La politica del regime 1924-1936*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1976, pp. 53-56.
- ¹⁸ Patrizia Dogliani, *Il fascismo degli italiani. Una storia sociale*, Torino, Utet, 2008, pp. 203-204.
- ¹⁹ Sergio Giuntini, *Pietri, Dorando*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Vol. 83, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2015, p. 411; Frasca, *Dorando Pietri*, cit., p. 264; Carli, *Dorando Pietri*, cit., p. 143.
- ²⁰ Alberto Molinari, Nicola Sbeti, Gioacchino Toni, *I monumenti agli eroi dello sport in Emilia-Romagna. I casi di Dorando Pietri, Ayrton Senna e Marco Pantani*, in "E-Review", n. 8-9, 2021-2022, <https://e-review.it/monumenti-eroi-sport-emilia-romagna>. Come chiarito in nota, il paragrafo su Dorando Pietri è di Nicola Sbeti.
- ²¹ *Ibid.*
- ²² Florio Magnanini, *La ricercatrice Luciana Nora su Dorando Pietri: «Fascista sì, ma anche solo e sfruttato: non riesco a non volergli bene»*, in "Voce", 9 agosto 2021.
- ²³ Molinari, Sbeti, Toni, *I monumenti agli eroi dello sport*, cit.
- ²⁴ Serena Arbizzi, *Carpi. L'Anpi su Dorando Pietri e le ombre fasciste. «Approfondiamo quanto accaduto»*, in "Gazzetta di Modena", 28 agosto 1921.
- ²⁵ R.R., *Agostin Zanfi e Gino Ogibene: ora una memoria pubblica*, in "Notizie", 23 giugno 2022.
- ²⁶ Sannucci, *Grande, commovente Dorando*, cit.

Appendice fotografica



Fig. 1. Il monumento nella rotonda di via Cattani, a Carpi (http://www.dorandopietri.org/giornatamondiale_it.asp).



Fig. 2. Dorando Pietri a Sanremo, accanto ad una delle sue auto (http://www.dorandopietri.org/galleria_it.asp).



Fig. 3. L'epica immagine del taglio del traguardo di Dorando Pietri, poi squalificato (http://www.dorandopietri.org/galleria_it.asp).



Fig. 4. La lapide del giovane cattolico Gino Ognibene, al cimitero di Carpi (Montella, *Bagliori d'incendio*, cit., p. 562).



Fig. 5. Un'altra immagine di Dorando Pietri alla Maratona di Londra (http://www.dorandopietri.org/galleria_it.asp).



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

IL PROSCIUTTO, TRA STORIA, CULTURA ED ECONOMIA

Ham, between history, culture and economy

Federico Chiaricati

Doi: 10.30682/clionet2307av

Abstract

Questo contributo si concentra sulla breve descrizione della storia del prosciutto dall'antichità ad oggi, mettendo in risalto le evoluzioni nel campo economico e culturale di un prodotto che è oggi tra i più diffusi al mondo. Saranno pertanto coinvolti aspetti legati ai sistemi produttivi, alle pratiche di consumo e alle strategie di promozione territoriale che caratterizzano i campi fondamentali nella narrazione contemporanea di un prodotto agricolo divenuto oggi una *commodity* culturale e industriale dal grande impatto internazionale.

This contribution focuses on a description of the history of ham from antiquity to the present day, highlighting the economic and cultural evolutions of a product that is now among the most widespread in the world. Issues linked to production systems, consumption practices and territorial promotion strategies will therefore be involved, which characterize the fundamental fields in the contemporary narrative of an agricultural product that has now become a cultural and industrial commodity with great international impact.

Keywords: prosciutto, storia dell'alimentazione, marketing, agricoltura, prosciutto di Parma.
Ham, food history, marketing, agriculture, Parma ham.

Federico Chiaricati è assegnista di ricerca presso l'Università di Trieste e collabora con l'Istituto Parri – Bologna Metropolitana e il Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla storia dei consumi, la storia degli Stati Uniti e la storia del fascismo. È autore di *Identità da consumare. L'alimentazione nelle comunità italoamericane tra interessi economici e propaganda politica (1890-1940)* (Viella, 2023).

Federico Chiaricati is a postdoc researcher at the University of Trieste and he collaborates with the Istituto Parri - Bologna Metropolitana and the Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto. His research interests focus on the history of consumption, the history of the United States and the history of fascism. He is the author of *Identità da consumare. L'alimentazione nelle comunità italoamericane tra interessi economici e propaganda politica (1890-1940)* (Viella, 2023).

In apertura: fotografia di uno storico prosciuttificio di Parma ("La Cucina Italiana", 30 settembre 2021).

1. Introduzione

Narrare la storia di un alimento non è mai cosa semplice, in particolare in un contesto sociale e culturale che già dalla fine degli anni Settanta del Novecento conosce la progressiva tendenza a recuperare legami, per lo più inventati, con un perduto mondo agreste e con tradizioni che si presuppone affondino le proprie radici in un lontano passato, che in quanto tale si presume assicuri qualità e genuinità. Proprio a partire da questo decennio si palesa tutta una contraddizione nell'immaginario e nelle pratiche del consumo alimentare italiano: se da un lato i consumatori pretendevano il ritorno ad un generico e genuino passato, dall'altro la tendenza era quella di prediligere alimenti ottenuti tramite un moderno processo produttivo industriale. È in questo contesto che si viene a formare quel mito del passato, una sorta di ossessione delle origini per "scoprire" il momento e il luogo esatti in cui è stato "inventato" quel determinato prodotto e cristallizzarlo nello spazio e nel tempo. Spesso, in questa frenesia, che coinvolge anche aspetti politici ed economici e non solo culturali, si è incorsi in forzature e all'accettazione di leggende come verità. La volontà di valorizzare un prodotto e la necessità di creare un'identità tramite il marketing hanno quindi prodotto delle distorsioni, sia nel mondo contemporaneo che in quello del passato. In questo breve contributo ci si concentrerà su un prodotto, il prosciutto, la cui preparazione e consumo hanno conosciuto una lunga evoluzione nel corso dei secoli. Sono coinvolti numerosi aspetti, da quelli legati alla materia prima, il maiale, all'industrializzazione e alla gastronomia, così come la crescente invenzione di gastro-toponimi specifici per la valorizzazione del prodotto e del territorio.

2. Dall'antichità alla modernità

Il ruolo del maiale nella vita umana è attestato già nell'antichità se pensiamo che delle testimonianze archeologiche in Medio Oriente ne daterebbero l'addomesticamento al 9000 a.C. circa e che probabilmente in Cina fosse ancora più antico. Nel corso del processo di domesticazione il maiale subì un'evoluzione che lo portò a discostarsi dal suo antenato, il cinghiale selvatico. A testimoniare inoltre il profondo legame tra uomo e maiale è possibile anche osservare il complesso e contraddittorio rapporto con la religione, se pensiamo che due delle tre grandi religioni monoteiste lo vietano espressamente¹. Nonostante nel mondo dell'antichità greca erano grano, olio e vino a costituire il simbolo e il grado di civiltà di un popolo², il maiale rappresentò una grande ricchezza, divenendo contemporaneamente un animale da mangiare e da sacrificare agli dei, unendo quindi quotidianità e religiosità³. Il mondo romano, pur influenzato dalla tradizione greca, modificò progressivamente i rituali e i sacrifici, inserendo colture e carne cotta nei rituali e diminuendo il consumo rituale di maiali mentre furono le zone occupate dai Galli che conobbero un repentino sviluppo del mercato suino. Queste popolazioni, che abitavano sia la pianura padana che l'area del Friuli prima della dominazione romana, erano consapevoli dell'alta qualità del loro prodotto, tanto che la coscia di maiale era considerato il "piatto dell'eroe o del re". Fu poi con la conquista di queste terre che il consumo di carne suina divenne una delle caratteristiche principali del mondo romano e della relativa gastronomia e la *perna*, cioè la coscia, conobbe una veloce diffusione⁴. Con la caduta dell'Impero la cultura suinicola che si era sviluppata non andò perduta, anzi si arricchì con quella ugualmente importante di popolazioni come Longobardi e Franchi. La cultura germanica, che subì fortemente l'influenza della cristianità romana, rivalutò la foresta e l'area dell'incolto, così come le attività di caccia, raccolta, pesca e allevamento

brado, fino a quel momento relegate alla marginalità e povertà⁵. La dieta nel periodo alto medievale era piuttosto variabile, ma gli allevamenti di suini avevano ovunque un ruolo di primo piano. La taglia media dei maiali era però più ridotta rispetto a ciò che conosciamo oggi: un buon suino poteva fornire tra i 45 e i 50 chili di carne (oggi è tre volte tanto). Anche l'aspetto esteriore era decisamente diverso: i maiali erano molto più vicini ai cinghiali. La carne di maiale e la sua conservazione erano talmente importanti che ogni casa aveva una stanza per la salatura o l'affumicatura e si andò progressivamente affermando la figura del porcaio, la cui competenza in fatto di terreni boschivi divenne centrale per il processo produttivo⁶. Per buona parte della modernità il maiale e nello specifico il prosciutto furono una presenza fissa all'interno dei ricettari dei gastronomi italiani e francesi, si pensi ad esempio a Bartolomeo Stefani (1662), le cui descrizioni dei prosciutti e dei salami sono spesso talmente elaborate da ricordare le allegorie pittoriche dell'Arcimboldo⁷. Le denominazioni sui vari ricettari italiani, inoltre, potevano spesso riportare il nome di "giambone", chiara derivazione e influenza della gastronomia francese che si era affermata tra XVIII e XIX secolo come il punto di riferimento europeo. Iniziarono in questo periodo gli inserimenti di specifici gastro-toponimi come il giambone di Bayonne, di Mayance o di Westphalie, ad opera del cuoco piemontese Giovanni Vialardi che operò presso le cucine della casa Savoia, che ci mostrano scambi con la cucina dell'Europa continentale⁸.

3. L'epoca contemporanea

L'allevamento industriale dei suini nacque in concomitanza con la diffusione della patata tra XVIII e XIX secolo e con l'aumento dei rifiuti di una popolazione in costante crescita. La patata, prima di essere consumata anche dagli uomini, fu per lungo tempo un alimento per i maiali. I rifiuti, invece, potevano essere di natura agricola o di origine urbana. I primi derivavano soprattutto dagli scarti dell'industria molitoria e casearia: a partire dalla fine del XVIII secolo, infatti, le aree di produzione di latte vaccino sono anche quelle a più alta concentrazione di carne suina. I rifiuti urbani invece erano originati dagli scarti dei macelli, delle mense o di industrie come gli oleifici e le fecolerie.

L'industrializzazione avrebbe portato una maggior attenzione alle tecniche di produzione sulla scia della cultura scientifica che abbracciò tutti gli aspetti della vita, compresa la nutrizione. Per questo motivo si cominciarono a studiare i metodi per il miglioramento quantitativo e qualitativo della produzione zootecnica, a partire dalla selezione delle razze. Dopo l'Unità d'Italia, nel parmense furono introdotte nuove razze e incroci, come la *Large White* (incrociata con la Nera parmigiana) e la *Berkshire* che si ritenevano più adatte all'allevamento stabulare. Il miglioramento delle tecniche e dei processi produttivi doveva essere condotto con metodi scientifici. Per questo motivo, grazie all'opera di Antonio Bizzozero, nacque a Parma nel 1892 la Cattedra Ambulante d'Agricoltura. In pochi anni egli riuscì a dar vita alla prima Latteria Sociale dell'Appennino che migliorò considerevolmente la produzione di latte nel parmense. In questo periodo i produttori compresero l'importanza di partecipare alle Esposizioni Nazionali e Internazionali, e così facendo cominciò l'esportazione del nome di Parma legato alla produzione di prosciutti e salumi. Il prosciutto non si era però ancora guadagnato uno statuto autonomo, ed era consumato come antipasto, come condimento oppure come base per il battuto per insaporire alcune pietanze. Pellegrino Artusi, nella parte introduttiva de *La scienza in cucina e l'arte di mangiar bene* (1891), indicando le qualità nutritive della carne, inserì quella di maiale in penultima posizione, subito sopra i pesci, nonostante il prosciutto fosse indicato in numerose ricette e consigliato come antipasto. I primi spazi produttivi a livello industriale per la salagione e la stagionatura

del prosciutto iniziarono ad essere organizzati nell'area parmense all'inizio del Novecento, ma per la scomparsa della stagionalità del prodotto si sarebbero dovuti aspettare ancora numerosi decenni, fino a che l'industria del freddo non sarebbe decollata anche in Italia, quindi non prima degli anni Trenta e Quaranta. Durante l'Ottocento, infatti, se da un lato si poté assistere a una generale rivoluzione dell'alimentazione soprattutto nel campo produttivo e conservativo, l'Italia manteneva ancora strutture molto arretrate. Lo dimostra la sostanziale stagnazione dei consumi di carne suina dall'Unità alla Grande Guerra, periodo in cui i progressi dei trasporti, la catena del freddo e i commerci internazionali avevano migliorato la quantità e la qualità dei cibi presenti sui mercati mondiali⁹. Anche a livello produttivo le aziende alimentari, tranne qualche sporadica eccezione, rimasero a conduzione familiare o comunque fortemente arretrate rispetto alle grandi concentrazioni produttive e finanziarie dell'Europa occidentale e del Nord America¹⁰. In Italia questa organizzazione era particolarmente lacunosa, se non assente, dovuta anche all'insufficiente livello qualitativo e quantitativo degli allevamenti bovini e suini. Secondo numerosi osservatori ciò che doveva fare l'industria delle carni suine era ricercare una migliore collaborazione con la pastorizia, e creare un ciclo produttivo in cui le operazioni agricole fossero separate e subordinate a quelle industriali.¹¹ All'indomani dell'Unità due erano i problemi dell'industria dei salumi, e cioè l'approvvigionamento e i costi del sale e i dazi per la commercializzazione.

Fu solamente nel secondo dopoguerra e più compiutamente con il cosiddetto boom economico che una maggior disponibilità finanziaria, un abbassamento dei costi di produzione dovuto ad una migliore e più moderna struttura industriale, portarono gli italiani ad avere un miglior accesso quantitativo e qualitativo alimentare. L'introduzione a livello di massa di elettrodomestici come i frigoriferi resero più facile il mantenimento della catena del freddo e quindi la conservazione di cibi deperibili, la cui produzione e consumo fu definitivamente destagionalizzata. Il consumo di carne suina conobbe tra metà anni Sessanta e metà anni Settanta un deciso incremento e questo fu dovuto in particolare al «prosciutto, di cui si è molto diffuso il consumo, anche fuori casa e come cibo pronto, mentre per le carni bianche, la loro digeribilità e il fatto di essere raccomandate nelle diete sta alla base della loro continua diffusione»¹². Contemporaneamente iniziò a decrescere la percentuale di reddito destinata alle spese alimentari, che scese sotto il 40%, e cominciò a incrinarsi il rapporto tra cibo, territorio e stagionalità. Arrivarono anche nuovi luoghi del consumo, i supermercati, nei quali i consumatori potevano accedere al regno dell'abbondanza.

Tra anni Settanta e Ottanta, inoltre si poté assistere ad un interesse sempre più marcato nei confronti degli aspetti medico-nutrizionali delle abitudini alimentari degli italiani. Furono infatti condotti numerosi studi per definire (o ridefinire) diete e corsi di educazione alimentare. Si cercò di prevenire malattie connesse non più alla sotto-nutrizione bensì alla malnutrizione, come le malattie cardiovascolari, il diabete e l'obesità. Ci si accorse inoltre che il grande sviluppo dei supermercati, oltre a destagionalizzare i prodotti, li rese sempre più anonimi se non presentati da una corretta campagna promozionale. È in questo periodo quindi che per il prosciutto si aprì una fase di espansione nella società attraverso l'identificazione "territoriale" del prodotto. La tendenza dei consumatori italiani a partire dagli anni Sessanta, ma più compiutamente con gli anni Ottanta, fu quella di ricercare il prodotto tipico, ottenuto con le moderne tecniche di produzione di massa, ma con il metodo "di una volta". Per questo motivo si moltiplicarono i tentativi di localizzare il prodotto e renderlo "tipico"¹³.

Già sul finire degli anni Cinquanta, per combattere le falsificazioni e promuovere i prodotti di qualità o prodotti "tipici" si susseguirono incontri internazionali e si costituirono consorzi, associazioni di produttori o di tutela del nome e di origine. Il prosciutto, infatti, divenne ben presto un prodotto

dall'elevato interesse economico e culturale. Si pensi che nel solo comprensorio parmense, a fine anni Sessanta, si trovavano circa centocinquanta stabilimenti di lavorazione, con un valore immobiliare di venti miliardi di lire e un valore produttivo annuo di circa quattro milioni di prosciutti. Nel 1958 la convenzione di Lisbona permise di salvaguardare il nome Prosciutto di Parma sia in Italia sia all'estero. A questo primo momento seguirono la costituzione del Consorzio Volontario del Prosciutto o poi Centro Studi sul Prosciutto. Il 18 aprile 1963 nacque, attorno a poco più di venti produttori, il Consorzio del Prosciutto di Parma. Grazie a questo marchio anche le pubblicità cambiarono, perché si poteva promuovere un prodotto senza più mettere in evidenza l'azienda locale produttrice, mentre emergeva il *genius loci* territoriale. Il prosciutto, quindi, non era più solamente un derivato della lavorazione del maiale, ottenuto grazie alla maestria di abili artigiani, ma una specialità locale ottenuta dall'unione di *know-how*, condizioni ambientali-naturali e tradizione. Proprio a Parma, nel 1968, si svolse una giornata dedicata allo studio dei problemi legati all'industria del prosciutto e in relazione al nome e al marchio "Prosciutto di Parma". Questi sono gli anni in cui un alimento come il prosciutto conobbe un notevole slancio, essendo consigliato particolarmente nella vita del bambino, dell'adolescente e nella vecchiaia. In una delle relazioni se ne affermò anche la positività nella dieta dell'atleta e si consigliarono alcuni accorgimenti per il miglioramento qualitativo della produzione, indicando gli studi futuri nel campo tecnologico, merceologico e nutrizionale. Si moltiplicarono anche le pubblicazioni che legavano turismo ed enogastronomia, enfatizzando il ruolo e l'immagine del prosciutto di Langhirano. Nello stesso periodo, nel 1961, si costituì anche il Consorzio per la salvaguardia del Prosciutto di San Daniele. La fase proto-industriale aveva avuto avvio negli anni Venti e con la creazione del Consorzio quello che era stato fino a quel momento un confronto con un mercato locale o provinciale ebbe la possibilità di espandersi a livello nazionale¹⁴.

Segno del successo che stava conoscendo la carne suina, e in particolare il prosciutto, è il ricettario che Luigi Carnacina dedicò esplicitamente al maiale nel 1966. Il prosciutto compare qui numerose volte, negli antipasti freddi e caldi, nelle minestre e nei piatti freddi e viene definito antipasto nazionale ed elemento essenziale del piatto del salumaio¹⁵. Anche le esportazioni conobbero una decisa espansione se si calcola che i valori verso Francia, Svizzera e Benelux quadruplicarono tra il 1963 e il 1966. Per questo motivo divenne sempre più necessaria una tutela del marchio, anche alla luce dei cambiamenti nel mondo dei consumatori¹⁶. Risultò di importanza centrale adottare un metodo scientifico in ogni fase della produzione, cercando di fornire sul mercato un prodotto il più possibile standardizzato ma di qualità elevata. Queste dinamiche resero necessario legare nuovamente il cibo a un territorio, in un periodo in cui questa relazione era stata di fatto recisa, come testimoniato dalla seconda guida gastronomica del Touring Club Italiano, che uscì nel 1969 a cura di Felice Cùnsolo. Secondo l'autore, spingendo il consumatore a chiedere piatti tipici, gli osti e i ristoratori sarebbero stati sollecitati a recuperare le tradizioni e le specialità gastronomiche locali. Il prosciutto, quindi, iniziò a perdere il suo carattere regionale, acquistando invece un legame sempre più forte con i piccoli paesi o distretti produttivi, come San Daniele, Langhirano e Norcia.

Gli anni Ottanta, come detto all'inizio, rappresentano un decennio all'insegna del recupero di un mondo agreste perduto non solo per ciò che riguarda il rapporto con il territorio, ma soprattutto nella relazione con il corpo e l'equilibrio psicofisico. Nell'indicazione dei prosciutti si fa riferimento anche a quelli di montagna, che conoscono una tradizione che parte dalla Spagna del *jamon serrano*, prosegue con i Pirenei francesi e arriva in Italia in Toscana, Abruzzo e Calabria. Prosciutti che, nonostante le tendenze dietologiche del periodo che demonizzavano l'elevato consumo di sale, conoscono un elevato numero di estimatori.

Tra anni Settanta e Ottanta l'introduzione della flessibilità lavorativa cambiò radicalmente la concezione e la divisione del tempo. Persero importanza la prima colazione e una schiera sempre più ampia di tute blu cominciò a disertare le mense aziendali. Tra i colletti bianchi, invece, si fece sempre più strada l'esigenza di un pranzo veloce e leggero, una specie di *brunch*, dove l'elemento "tempo" acquistò un ruolo centrale nella scelta del luogo e del prodotto da consumare. Anche il mondo giovanile, più per un desiderio di socialità che di esigenza lavorativa, cominciò a frequentare luoghi che divennero dei veri e propri punti di ritrovo più che sedi espressamente dedicate al consumo alimentare, come le paninoteche. Con il mutare dei gusti, dei luoghi e della coscienza nutrizionale cambiano anche le fortune e le sfortune del maiale e di uno dei suoi prodotti più popolari, cioè il prosciutto. Le tecniche di allevamento, lavorazione, conservazione, i controlli sulla filiera produttiva e i mercati sono profondamente cambiati negli ultimi trent'anni, l'affermazione di internet come strumento di comunicazione e di lavoro, così come l'importanza crescente del marketing hanno ulteriormente modificato e complicato i consumi alimentari italiani ed europei. Questa, però, è una storia ancora tutta da scrivere.

Note

- ¹ Emilio Faccioli (a cura di), *L'eccellenza e il trionfo del porco. Immagini e consumo del maiale dal XIII secolo ai nostri giorni*, Mazzotta, Comune di Reggio Emilia, Assessorato alla Cultura Milano 1982. Marvis Harris, *Buono da mangiare. Enigmi del gusto e consuetudini alimentari*, Torino, Einaudi, 2015.
- ² Massimo Montanari, *Sistemi alimentari e modelli di civiltà*, in Jean Louis Flandrin, Massimo Montanari, *Storia dell'alimentazione*, Roma-Bari, Laterza, 2016 (1996), pp. 73-82.
- ³ Michel Pastoureaux, *Il maiale. Storia di un cugino poco amato*, Milano, Ponte alle Grazie, 2014.
- ⁴ Romano Bavastro, *Del porcello e delle sue prelibatezze*, Carrara, Melattini, 2000; Apicio, *De re coquinaria*, Libro VII, IX.
- ⁵ Massimo Montanari, *Romani, barbari, cristiani. Agli albori della cultura alimentare europea*, in Flandrin, Montanari, *Storia dell'alimentazione*, cit., pp. 213-216.
- ⁶ Marina Baruzzi, Massimo Montanari, *Porci e porcari nel Medioevo. Paesaggio economia alimentazione*, Bologna, Clueb, 1981; Domenico Vera, *Del suino e delle sue carni nella storia: dall'antichità all'alto medioevo*, in *Dolce Parma. Prosciutto e salumi parmigiani dalle origini a oggi*, in "Parma Economica", 2001, n. 3, pp. 10-22.
- ⁷ Bartolomeo Stefani, *L'arte di ben cucinare*, Sala Bolognese, Forni, 1983.
- ⁸ Giovanni Vialardi, *Il Trattato di cucina, pasticceria moderna, credenza e relativa Confettureria*, Torino, Tip. G. Favale e C., 1854.
- ⁹ Vera Zamagni, *L'evoluzione dei consumi fra tradizione e innovazione*, in Alberto Capatti, Alberto De Bernardi, Angelo Varni (a cura di), *Storia d'Italia. L'alimentazione*, Torino, Einaudi, 1998, pp. 171-204.
- ¹⁰ Giorgio Pedrocco, *La conservazione del cibo: dal sale all'industria agro-alimentare*, in *Storia d'Italia. L'alimentazione*, cit., pp. 379-447.
- ¹¹ Adolfo Targioni-Tozzetti, *Alimentazione e igiene*, in *Esposizione Italiana tenuta a Firenze nel 1861*, vol. II, *Relazioni dei Giurati, classi I e XII*, Firenze, 1864, pp. 145-146.
- ¹² Zamagni, *L'evoluzione dei consumi*, cit., p. 191.
- ¹³ Simone Cinotto, *La civiltà del grasso. Prodotti tipici e culturali del maiale nel Piemonte Orientale*, Vercelli, Mercurio, 2005.
- ¹⁴ Leonardo Romanelli, *Prosciutto. Storia, varietà e assaggi di un alimento da buongustai*, Firenze, Nardini, 1999.
- ¹⁵ Luigi Carnacina, *Il ricettario del maiale*, Edizione Salumificio Milano spa, 1966.
- ¹⁶ Adriano Vanzetti, *La tutela giuridica della denominazione di origine del Prosciutto di Parma*, in *Atti della Giornata del Prosciutto di Parma*, 2 giugno 1968.

Finito di stampare nel mese di dicembre 2023
per i tipi di Bologna University Press

CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

Parliamo di tutto ciò che possa favorire il racconto, l'interpretazione e la comprensione del contemporaneo, facendo da "ponte" tra sensibilità e discipline diverse. Il progetto di Clionet è sostenuto dalla Fondazione Duemila di Bologna.

