

VS La Rivista - n. 5-6 2008

Gli articoli in rosso sono leggibili

Editoriale

Nicoletta Rocchi - Nel centenario dell'8 marzo. Le donne dopo il 1968

Lo scrigno

a cura di Loredana Fasciolo
Notizie in breve

Mercurio

Ermanno Detti - Che ne fareste degli Organi collegiali?

In primo piano

Franco De Anna - Il bando di concorso per Dirigenti tecnici. La longa manus del ministro

Dibattito

Alberto Alberti - *Miserie e problemi della pedagogia. Quali conoscenze per il futuro*

David Grossmann - Una "lectio magistralis" a Firenze. Il Colombo viaggiatore della Shoah

Franco Frabboni - Se pensate che la cultura costi troppo. Provate l'ignoranza

Franco Frabboni - Un'intesa a sostegno della conoscenza

I luoghi dell'educazione

Marco Valerio Broccati - Governare l'università. Una missione di libertà - Intervista a Piero Tosi

Antonio Valentino - Parlare di crisi senza farsi travolgere. La scuola che resiste

Arturo Ghinelli - Le scuole singolari e la scuola plurale. Il rischio del confronto

Belfagor - Alla cortese attenzione dell'arcangelo Dirigente. Pensieri tra montagna di carta

Mostre

Centenario della Cgil. La mostra "Rossa"

Vita da giovani

Ermanno Detti - Riflessioni su due libri. Tra inquietudini e speranze

Gilda Ricci - Progetti integrati. La ricerca di un senso

Studi e ricerche

Daniela Pietripaoli - 41° Rapporto Censis. I processi formativi / I

Antonio Luongo - Stato, Regioni e Formazione professionale. Fare sistema

Tempi moderni

David Baldini - *De Amicis nel centenario della morte/2. Il trionfo della novella e dell'impegno civile*

David Baldini - Protagonisti / Emilio Treves. Uomo di lettere, giornalista, scrittore, libraio

David Baldini - La specola e il tempo / "La Terra trema" di Luchino Visconti. 60 anni fa i pescatori de I Malavoglia esordiscono sul Grande Schermo

Dal mondo

Pino Patroncini - *Il melting pot delle confessioni. La religione degli americani*

Paolo Raponi - L'Italia vista da lontano. Nostalgia della bellezza

Incontri

Vincenza Fanizza - Un magistrato scrittore di successo. Il conflitto come movente - Intervista a Gianrico Carofiglio

Giovani e letteratura

Giovanna Caporale - la vera storia di Gian Burrasca. Diario di un ragazzaccio

Giovanna Caporale - Recensioni

Linguaggi e segreti dell'arte contemporanea

Marco Fioramanti - La pittura metafisica. Caro De Chirico...

Conversazioni sul cinema

Enzo Balestrieri - La comprensione filmica dello spettatore. La cognizione della passività

Enzo Balestrieri - Scheda / un film al mese. Ladri di biciclette

DIBATTITO

Misericordie e problemi della pedagogia

Quali conoscenze per il futuro

Gli sforzi per individuare un punto di vista unificante in campo pedagogico. I concetti base di un nuovo principio educativo e i limiti delle ricerche internazionali. Il significato della "centralità" dello studente

Alberto Alberti

Sarà la legge del pendolo che oscilla un po' da una parte e un po' dall'altra, o sarà l'esigenza elementare di trovare un punto di riferimento fermo, ben identificato, rassicurante, in un mondo che ci descrivono "fluido", pieno di "non-luoghi", attraversato da "passioni tristi". Certo è che è passata di moda la stagione delle operazioni analitiche quando tutti pretendevano di sezionare, sia a livello macrosociale che a livello individuale, ogni fenomeno e ogni prestazione umana in mille rappresentazioni particolari e in mille atti e frammenti di atti, decretando la morte dei grandi sistemi di pensiero, bollati tutti come "ideologie" in senso degradato, e proclamando, nel nostro settore, la necessità di conoscere e valutare per punti e aspetti particolari (vi ricordate gli "indicatori" della docimologia? e l'uso abnorme che ne fu richiesto?). Oggi nessuno più tesse le lodi di quel massimalismo analitico che frantumava l'alunno in mille tessere senza preoccuparsi di comporre il mosaico, e sembra piuttosto farsi strada un modello di pensiero che mira alla sintesi e alla costruzione di architetture complessive, collocandosi su un metalivello cognitivo allo scopo di dare significato e valore ai singoli momenti della nostra vita.

Alla ricerca di un nuovo "principio educativo"

Nel nostro campo, la più netta manifestazione del nuovo modo di vedere le cose, credo sia stata, nella primavera del 2007, la proposta di Gardner di fissare in cinque i Must dell'educazione futura: la mente selezionatrice, la mente sintetica, la mente creativa, il rispetto e l'etica.

Per uno studioso che fino all'altro ieri aveva improntato la sua ricerca sull'analisi delle diverse forme di intelligenza, mettendo ogni impegno nello studio della molteplicità, e procedendo per elencazione, enumerazione ed aggiunte (prima sette intelligenze: la logico-matematica, la linguistico-verbale, la kinestetica, la visivo-spaziale, la musicale, l'intrapersonale e l'interpersonale; poi una ottava, la naturalistica, e infine una nona, l'esistenziale), piuttosto che per organizzazione complessiva e per sintesi (come, nello stesso campo delle intelligenze multiple, faceva, per esempio, J. A. Fodor con i suoi sistemi di input), il salto di paradigma è notevole.

Ed è notevole (nel senso letterale di prendere nota, farvi attenzione) anche il fatto che nello stesso tempo vengono scoperti o riscoperti, comunque apprezzati ed osannati gli studi dell'ultimo Bruner e di Morin, anch'essi orientati a fornire una visione sintetica e organica dei processi di formazione della mente.

Bruner, come si sa, scrisse *La cultura dell'educazione* oltre dieci anni fa, con l'intento dichiarato di operare una ricapitolazione sistematica sull'educazione e il suo intreccio con la cultura, e sui cambiamenti intervenuti negli ultimi decenni negli studi sulla mente umana. Le sue linee di ricerca tendono a creare momenti di integrazione e di sintesi tra le contrapposte tesi dei computazionisti e dei culturalisti. Sebbene le due teorie iuxta propria principia appaiono in netta contrapposizione tra loro, facendo riferimento, l'una, a regole certe di funzionamento e definizioni di alta qualità (well formedness), e, l'altra, a costruzioni di sistemi categoriali estremamente incoerenti e metaforici, il nostro autore si spinge a guardare oltre i rispettivi eccessi ideologici e a cercare elementi di reciproco completamento.

Morin, a sua volta, si sforza di sistematizzare in sette capitoli (i "sette saperi") la sua paideia. Si può essere o no d'accordo sull'elenco dei saperi, ma non si può ignorare il senso dell'architettura che lo ispira e sostiene. Né si possono ignorare le aree di contiguità di questa mappa col "sistema" dei Cinque Must di Gardner: in entrambi c'è una parte riferibile alle operazioni del conoscere (la mente che seleziona sintetizza e crea per l'uno; il controllo sugli errori della ragione, la contestualizzazione e l'integrazione delle conoscenze per l'altro) e una parte che va oltre l'atto del conoscere per impegnare tutte le facoltà umane (il rispetto verso gli altri, l'etica).

Così come non si possono ignorare, nella nostra vicenda quotidiana, i processi tendenti alla semplificazione e riduzione della complessità, sia in campo politico e sociale (le vicende simmetriche del Partito Democratico e del Popolo della libertà; la costituzione nella nostra Cgil di un unico sindacato dei "Lavoratori della conoscenza" al posto di scuola, università e ricerca), sia nel mondo delle idee dove riscontriamo vari tentativi di individuare un punto di vista unificante o, come dice Marramao, un "vertice ottico", – abbastanza elevato da non cadere nella fa-

ziosità, ma non eccessivamente alto da divenire algidamente lontano dalla realtà.

Nel campo strettamente pedagogico come in quello più generale della ricerca filosofica, sembra chiaro l'interesse a cercare di individuare un senso unitario e una dimensione armonica per fenomeni che, a un livello inferiore di osservazione, appaiono disuniti e frammentati.

Insomma, diventa sempre più sentita e diffusa l'esigenza di incardinare la ricerca, la progettazione e ogni tipo di azione intorno a concetti-base e a punti forti capaci di porsi come chiavi interpretative della realtà tecnologica, culturale e linguistica che ci circonda. Così come si sente la necessità di sviluppare una forma mentis capace di riconoscere e privilegiare le interdipendenze esistenti tra sviluppo della mente ed evoluzione della vita e dell'ambiente, tanto negli individui che nelle culture, e con essa maturare stili personali di competenza comunicativa e di realizzazione del sé.

La vera posta in gioco sta nel far emergere dalla complessa fenomenologia della globalizzazione, l'aspetto antropologico unificante dei processi in atto sul pianeta. Oltre i mutamenti che interessano l'economia, la tecnologia e gli aspetti materiali della vita quotidiana, sono in gioco, e in modo radicale, i riferimenti culturali dell'uomo: la sua autopercezione di centralità, i processi sociali di identificazione del sé, la capacità individuale di una azione "politica" generale. Urgente e cruciale diventa allora la ricerca e la definizione di un nucleo di condensazione nuovo, che dia senso e valore condivisi alla realtà multiforme e franante che ci circonda.

Di fronte a tale prospettiva, appare del tutto inadeguata la serie di ricerche che organismi internazionali pur prestigiosi, come l'Ocse-Pisa, si ostinano a condurre periodicamente su questa o quella competenza particolare: linguistica, matematica, scientifica, ecc. In primo luogo perché si tratta di competenze definite ad un livello concettualmente inferiore rispetto al discorso di senso che occorre fondare o rifondare, e poi perché, sul piano pratico, è ampiamente provato che quelle competenze, al di fuori dell'ambito scolastico - all'interno del quale sono principalmente descritte e rilevate, - non assicurano né il successo economico né una soddisfacente partecipazione ai beni della libertà e della democrazia che ci sono cari.

Abbiamo bisogno di pervenire a un nuovo "principio educativo" che, come la legge della relatività generale di Einstein, metta un nuovo ordine concettuale nelle cose dell'uomo - e, specificatamente, nella formazione dei giovani, - relegando a un ambito di validità circoscritta la questione delle competenze di base o quant'altro fin ora si è ritenuto universalmente valido, non diversamente da quanto accadde alla classica fisica newtoniana all'inizio del secolo appena trascorso.

Partire dal "soggetto che sa"

Alla ricerca di questo nuovo "principio educativo", ecco alcune osservazioni che a me sembrano ineludibili. Parto dalla constatazione di due insufficienze.

La prima. Nessuno dubita che il nostro principio debba avere come riferimento principale il soggetto che apprende. Ma dire "centralità della persona", come fanno le "Indicazioni" per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del Ministro Fioroni, non è sufficiente. Bisogna anche dire di quale "persona" vogliamo parlare.

Beninteso, non mi interessa la disputa ideologica fra "individuo", "persona", "cittadino", o quella degli anni ottanta fra "fanciullo" e "bambino". Chiamiamolo pure "Coso", "Chi-sa-chi", "Uno", come volete; affidiamo ai filosofi la definizione della sua ontologia, e limitiamoci a mettere a fuoco una sua caratteristica specifica, che è quella fondamentale per il nostro orizzonte di attesa. Parlo della caratteristica di essere un "coso" o un "chicchessia" che "apprende". Tutta la materia vivente lo fa, a partire dalle cellule che, per vivere, debbono scambiare informazioni fra loro e con l'ambiente esterno. Non è la scuola l'unica situazione di apprendimento: è la stessa vita. Si apprende a scuola, e si apprende anche prima di venire a scuola. E si continua ad apprendere fuori dalla scuola. Il "coso" di cui parliamo, è uno che "sa" per avere appreso e continua ad apprendere e a "sapere" anche senza la scuola. È questa la sola questione che può veramente importare agli uomini di scuola.

Ed è bene ragionarci sopra.

Perché c'è un di più. C'è che questa caratteristica dell'apprendere per vivere, appare oggi fortemente attivata e sollecitata in senso propriamente cognitivo dal contesto culturale in cui viviamo. Già i neonati sono messi da subito in condizione di apprendimento e i bambini di sei anni vengono in prima elementare sapendo molte più "cose" di quanto non sapessero i loro analoghi di vent'anni fa. E non sono sempre saperi empirici ma conoscenze culturalmente valide, ben strutturate. Alla scuola media e negli istituti superiori troviamo studenti forniti di un notevole

bagaglio di tali conoscenze. In certi campi (informatica, musica, lingue straniere, multimedialità) spesso ne sanno più dei loro professori.

Sono osservazioni ovvie e non varrebbe nemmeno la pena di farle se non ci fosse in giro una sorta di autocensura o una vera e propria cecità in proposito. Una rimozione collettiva. Prendete, per esempio, gli studiosi e gli esperti che, per il ministro Fioroni, hanno scritto le “Indicazioni” per il curriculum, prima ricordate. Proclamano, nella parte generale del documento, la “centralità della persona”, ma poi descrivono questa “persona” esclusivamente per i suoi problemi o qualità relazionali e di socializzazione: lo star bene a scuola, i legami di gruppo, le manifestazioni affettive. Sembra essere tornati al fanciullo tutto “fantasia, intuizione e sentimento” dei programmi Ermini (1955)! Per questi sapientoni, che un bambino sappia qualcosa e che su questo suo bagaglio conoscitivo si possa impostare un percorso di apprendimento, non è neanche pensabile. Il che getta una luce sinistra sulla loro competenza didattica.

La vera “centralità” del soggetto che deve interessare la scuola è quella che mette decisamente l’accento sugli apprendimenti fatti e in fieri. È necessario riconoscere al bambino/ragazzo/giovane lo status di “soggetto che sa”, e riconoscere a ciò che egli sa (per averlo appreso prima e fuori di scuola) la qualità di un sapere “importante”, anzi “estremamente importante”. Un sapere che deve essere valorizzato come una risorsa preziosa, e “trattato” didatticamente, perché faccia da lievito e da collante agli ulteriori apprendimenti. In altre parole, un curriculum centrato sulla persona, deve in primo luogo riconoscere il valore fondante che ha per quella singola persona il suo sapere e fare di questo il centro del curriculum.

Solo così c’è speranza che anche gli apprendimenti scolastici siano “fondanti”. Altrimenti ci stiamo prendendo in giro.

L’inutile modello preconfezionato

Una seconda insufficienza sta nel principio del “non uno di meno”, per quanto importante e necessario esso sia. Le riforme da esso ispirate negli ultimi decenni in alcuni importanti paesi dell’Occidente ricco (Pour la réussite de tous les élèves, in Francia; Every Child Matters e Opportunity and Excellence - 14-19 Y., nel Regno Unito; Una educación de calidad para todos y entre todos, in Spagna; No Child Left behind, in USA), hanno, sì, consentito di lanciare messaggi forti da continente in continente sulla necessità di non sprecare risorse umane, di portare tutti a possedere uno “zoccolo di base”, di rendere più giusta la distribuzione del “bene istruzione”, ecc., ma non sono andate al di là dei messaggi. In ogni caso, non hanno ottenuto che tutti, nessuno escluso, raggiungessero risultati formativi di qualità elevata.

Per altro verso, - anche a motivo dell’imposizione di presupposti ideologici e modelli elaborati altrove, nel mondo dell’impresa e del mercato, comunque esterni alla scuola, - l’attuazione di quelle riforme ha prodotto effetti disastrosi, disorientamento, confusione, sconforto. Lo stesso Bottani, lo studioso svizzero che, in nome dell’efficienza neocapitalistica, aveva criticato negli anni ‘80 la “vecchia” scuola della “ricreazione”, definisce ora “tormenta” il clima venutosi a creare, riconoscendo che le riforme “hanno avuto effetti angoscianti sui docenti, messo in subbuglio i responsabili politici, generato tensioni e conflitti all’interno della comunità scientifica che si occupa di scuola”.

Ciò che vorrei sottolineare è il fatto che quel principio (“non uno di meno”) riguarda solo il versante per così dire “morale” della questione, quello che fa scegliere a Gardner, per esempio, i due Must del rispetto e dell’etica (o a Morin, i “saperi” della comprensione e, anch’egli, dell’etica), e non intaccano minimamente il nocciolo duro del curriculum e degli apprendimenti che possono portare alla costruzione di una mente selettiva, organizzata, creativa. Non basta dire “portiamo tutti a scuola” se poi, dentro la scuola, l’impostazione della didattica, i valori vissuti concretamente (al di sotto delle dichiarazioni formali), la deontologia professionale del docente, le stesse regole di convivenza quotidiana sono tutti ancorati ai principi dell’adeguamento delle singole individualità a modelli preconfezionati di saperi, e se la logica insita in questi modelli è quella di far emergere solo un certo “tipo” di alunno.

Una cultura adeguata all’era della globalizzazione

Collegate a queste due insufficienze c’è con tutta evidenza il problema del che cosa insegnare. Siamo abituati a dire: “tante ore di italiano qua, tante là”, “tanta matematica”, “tanta storia” ecc., oppure: “tanti anni di obbligo di istruzione”, “tanti anni di obbligo formativo”, ecc. e continuiamo a pensare le riforme da fare sotto il profilo dei

numeri e degli aggregati, o magari delle etichette da dare (“licei”, “non licei”) ai vari indirizzi di studio. Ma il cuore della questione sta altrove. Sta nel fatto che non sappiamo bene qual è l’italiano (la competenza linguistica) o la matematica o la scienza che servono alla formazione dell’uomo nell’era della globalizzazione. Più esattamente, non sappiamo bene il peso che possono avere quelle conoscenze e/o competenze (così come sono state tradizionalmente organizzate in discipline scolastiche), sul piano personale, sociale e civile per un soggetto destinato a vivere in una società che usa consuma e produce cultura, scienza e arte in forme diverse da quelle tradizionali (per esempio, inglobando le competenze linguistiche in quelle musicali, filmiche, informatiche ecc., e così via).

La prima domanda allora sarà questa. Posto che, come ci indica la ricerca filosofica sulla globalizzazione, è oggi essenziale far emergere l’aspetto antropologico unificante dei processi in atto sul pianeta, siamo sicuri che la cultura tramandataci dai secoli passati è adeguata al nostro scopo? O ci serve un nuovo genere di cultura, anzi un nuovo umanesimo? E, in particolare, sono adeguate le discipline che tradizionalmente mettiamo a base dei nostri curricula di formazione?

Come facilmente si capisce, qui si tratta di coinvolgere anche l’Accademia, i santuari intangibili detentori del potere culturale scolastico, i professori universitari, le case editrici, i libri di testo, in una grande operazione di ridefinizione (smontaggio e nuovo assestamento) degli statuti disciplinari da coltivare nella scuola a tutti i vari livelli. La ricerca su un verso di Dante o quella sul teorema di Fermat fatte da studiosi di professione a livelli altissimi ci interessano non per se stesse ma in quanto entrino a far parte di questo nuovo umanesimo. Altrimenti restano faccende accademiche per pochi intimi.

La miseria del nostro panorama pedagogico è che le riflessioni sul sapere, sulla sua natura di “pensiero pensato” che per vivere deve essere pensato dagli uomini e dalle donne, e che perciò diventa comunità di uomini e donne, fa socializzare e rende amici soggetti delle cinque parti del mondo; le riflessioni sulla organizzazione storica del sapere in discipline come strutture di pensiero utili a qualche scopo umano, e quindi le riflessioni sulle attività mentali che lo rendono vitale e fertile, ecc., si fanno quasi sempre solo a livello di scuola elementare e, forse, nelle prime classi della media unica. Più in là, cominciano le “materie”, che qualcuno può chiamare anche “discipline” o “conoscenze” o “competenze” o “standard” o “comecchessia”. Il gergo può cambiare ma non cambia l’atteggiamento mentale di reverenza sacrale dell’insegnante nei confronti del “programma” da “spiegare” e da far “imparare” (che non è nemmeno “apprendere”), della “lezione”, del libro di testo.

Un sapere “ossificato” e “sacrale” che comporta inevitabilmente una didattica autoritaria. Possiamo fare corsi di aggiornamento all’infinito sulla bontà della metodologia della ricerca, i metodi attivi e quant’altro; se i docenti hanno a che fare con contenuti e nozioni rigidamente determinati non potranno far altro che adottare un modo autoritario di insegnamento.

Se questo è vero, allora, prima di indicazioni nazionali ed obiettivi di studio, occorre mettere in discussione, a partire proprio dalla riflessione sulla natura e la consistenza delle discipline, il sistema accademico di organizzazione delle conoscenze che c’è in Italia, la configurazione delle cattedre universitarie, la struttura della ricerca, e, soprattutto, la natura del potere che, attraverso tali strumenti, viene esercitato sulla scuola, complici le case editrici dei libri di testo.

In questa prospettiva una buona domanda potrebbe essere: chi se la sente di mettere in crisi tutto il sistema di potere accademico esistente in Italia?

Ripensare i saperi essenziali

Sempre su questo argomento un’altra linea di discorso riguarda il rapporto tra sapere scolastico e sapere diffuso nella realtà circostante, quel sapere che stimola i processi di apprendimento extrascolastici di cui parlavo prima.

Io che scrivo e i lettori che leggono questa rivista, tutti noi che abbiamo vissuto una vita dentro la scuola, abbiamo una precisa idea di quello che è una “disciplina” o una “materia”, e troviamo del tutto normale maneggiare questi oggetti per costruire curricula o piani di lavoro. Quando però mettiamo il naso fuori dal recinto scolastico troviamo subito che le nostre conoscenze (discipline o materie che siano) ci sono, sì, tutte, ma non hanno la stessa natura e consistenza che troviamo nei libri di testo. In primo luogo non vivono mai separatamente ma stanno intrecciate insieme a un mare di altre conoscenze e saperi pratici, in una molteplicità di curricula atipici. In secondo luogo si ampliano e si restringono, si fanno più puntuali e precise o sfumano in forme varie di approssimazione, in ragione del contesto concettuale o operativo in cui si trovano inserite.

Prendiamo la Grande Punto. Non è un curriculum? Matematica, fisica, chimica, elettronica, educazione all’immagine,

al suono, ecc. Prendiamo *La vita è bella* di Benigni. Un curriculum ancora più ricco e complesso! E la costruzione di un aereo? Di un satellite artificiale? Di una stazione spaziale? Del Ponte sullo Stretto?

Oppure, parliamo di ecologia, di energia pulita, di cittadinanza. Insomma di tutte quelle “materie” o “discipline” il cui carattere non è dato dalla loro consistenza e struttura interna ma dal progetto in cui si inseriscono e dalla finalità concreta perseguita, quelle che, con espressione comune, si chiamano “discipline di scopo”, e che, in ogni caso, reggono, rendono possibile e regolano la nostra vita quotidiana. Legate, come sono tutte, a fatti esistenziali, sono contemporaneamente conoscenze puntuali “dure” e “dogmatiche” (e quindi fisse nel tempo come le “materie” dei libri scolastici) ovvero dinamiche e in evoluzione (come il sapere dello scienziato che fa ricerca). E si modificano, si allargano, si restringono a seconda dell’esigenza del progetto (il progetto “regge” il sapere, costruisce le “discipline”).

Se tutto questo è vero, non sarebbe urgente un ripensamento sul sapere e sui saperi essenziali fatto non più dalla parte dell’Accademia (professori disciplinaristi, psicologi e scienziati) ma dalla parte dell’antropologia culturale?

In fondo è questa la strada che indica Bruner nel suo libro sulla cultura dell’educazione, quando ci avverte che «l’educazione non è semplicemente una questione tecnica di buona gestione dell’elaborazione delle informazioni», non si limita all’applicazione delle varie “teorie dell’apprendimento” e non è un “test delle prestazioni” centrato sul soggetto. È invece un’attività complessa che si propone di adattare una cultura alle esigenze dei suoi membri e di adattare i suoi membri e i loro modi di conoscere alle esigenze della cultura” (J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Milano, Feltrinelli, 2006, p. 56).

TEMPI MODERNI

De Amicis nel centenario della morte /2

Il trionfo della novella e dell'impegno civile

Continua il ritratto a tutto tondo di uno dei più significativi e controversi scrittori della nostra letteratura. La difesa della scuola pubblica e di una pedagogia democratica

(La prima parte di questo articolo è comparsa sul n. 3-4)

David Baldini

Nonostante i suoi tanti vistosi limiti, De Amicis rimane, a tutt'oggi, uno degli autori più noti e "popolari" della nostra letteratura. Se poi di questa "popolarità" vogliamo sapere di più, allora non ci rimane che approfondire da una parte il modo particolarissimo con il quale lo scrittore ligure-piemontese intese affrontare il complesso rapporto tra arte e vita, dall'altra le ragioni della sua fedeltà alla grande lezione manzoniana. Solo così potremmo comprendere perché De Amicis, a differenza di quanto accadde a molti dei suoi contemporanei, anziché chiamarsi fuori dai processi reali della "storia", non cedette mai alle tentazioni del disincanto, pur a fronte dei problemi giganteschi che l'Italia post-risorgimentale si trovava ad affrontare. Egli al contrario, proprio nel momento in cui l'appena raggiunta unità nazionale stava dando i suoi frutti, ritenne di contribuire al "progresso" della nazione, ad onta del fatto che esso si sostanziasse di rapide ascese ed altrettanto rapide cadute, di sporadiche grandezze e di improvvise miserie, di slanci generosi e di avidi egoismi. Insomma, nel momento stesso in cui gli italiani stavano passando "dalla poesia alla prosa", egli non fece mai venire meno il suo fattivo contributo di uomo e di artista. Di più: si oppose allo scetticismo dei suoi detrattori, perennemente animati da pulsioni da cupio dissolvi, schierandosi decisamente, fin dagli inizi, dalla parte di quanti stavano dando il loro costruttivo contributo alla formazione della "nuova Italia". Di qui la presenza in lui di quell'engagement avant lettre in virtù del quale le ragioni dell'arte si confondevano con quelle della politica, le personali pulsioni patriottiche con gli interessi economici e sociali di tutta una nazione.

Una volta divenuto scrittore di "popolo", De Amicis riuscì ad addomesticare - non sempre riuscendoci - la sua innata tendenza alla lacrima e al sentimentalismo, nel tentativo di smussarla a favore delle problematiche civili del suo tempo. E in questo atteggiamento rimase coerente con se stesso, nonostante la persistente presenza di una inclinazione moralistica verso una pedagogia dai modi un po' spicci e sbrigativi, o di un'indulgenza verso forme di idealismo post-romantico irrimediabilmente segnate dal tempo.

Tre i temi sociali che, a nostro giudizio, costituiscono il fulcro della sua poetica.

Il primo è rappresentato dall'esigenza di proclamarsi a favore di un esercito nazionale, letterariamente rappresentato nei "bozzetti" de *La vita militare* (1868). Questi, usciti due anni dopo la battaglia di Custoza, e dunque due anni prima della conquista di Roma da parte delle truppe regie, avrebbero dovuto convincere gli italiani della necessità di dotarsi di una "forza armata". Per De Amicis, però, questa non doveva essere interpretata come una operazione "ideologica", magari confinante con forme di inaccettabile "militarismo": si configurava al contrario come parte della più ampia questione patriottica, tenuto soprattutto conto che nel 1868, dovevano ancora essere liberate, oltre Roma, anche le terre cosiddette "irredente". E tuttavia l'operazione "propagandistica", pur se ispirata ai più alti e nobili sentimenti, non si presentava né scontata né facile. A complicarla c'era in primo luogo la durata della leva militare, allora fissata a sette anni, e, secondariamente, l'opposizione intransigente esercitata da quegli intellettuali che, sulle orme dello scapigliato U. Igino Tarchetti, si erano fatti portavoce di un intransigente antimilitarismo ante litteram, che poi nella sostanza altro non era che uno dei modi con i quali essi polemicamente si opponevano alle modalità con le quali il processo di unificazione nazionale era stato attuato.

Il secondo tema affrontato dal Nostro è quello dell'istruzione pubblica, nodo anch'esso cruciale per la neonata nazione italiana. Ebbene, se ne *La vita militare* decisivi erano stati i risvolti autobiografici - all'atto della composizione, De Amicis era ancora in servizio nei ranghi del regio esercito -, in *Cuore* a fungere da motivo ispiratore sarà l'occasione. Lo scrittore ligure-piemontese si avvicinerà infatti al mondo della scuola per il tramite dei figli Ugo e Furio, che, a quel tempo, frequentavano la scuola Moncenisio di Torino. Con l'enfasi che gli era propria, così lo scrittore comunicherà all'editore Treves (lettera del 16 febbraio 1886) il suo entusiastico trasporto verso il mondo della scuola: "Mio caro, io sono in una corrente d'entusiasmo che mi porta via. Non ho più altro pensiero, altro affetto che il mio *Cuore*: i capitoli succedono ai capitoli; metà del lavoro è fatta; fatte tra le lacrime e gli scatti di gioia. [...] Il tempo dei *Bozzetti* è ritornato, e ciò vuol dire che sedici anni se ne sono andati via, o che io almeno non li sento più. Vivo tra i miei ragazzi delle scuole elementari, li vedo, li sento e li adoro, non mi par più d'esser nato per altro che per quello che faccio. Ah! La vedranno i fabbricanti dei libri scolastici come si parla ai ragazzi

poveri e come si sprema il pianto dai cuori di dieci anni, sacro Dio! A rivederci. Il tuo trionfante e sfolgorante. De Amicis”.

Appare evidente come, al fondo di questo “entusiasmo” ci sia non tanto (e non solo) il fascino di ritorno per un mondo dimenticato, quanto piuttosto la convinta adesione - si direbbe da neofita - al dibattito in corso in Italia sulla delicata questione intorno al ruolo della scuola pubblica. Di conseguenza Cuore, scritto al fine di “spremere il pianto dai cuori” di ragazzi di dieci anni, finì per diventare simbolo e metafora della nostra stessa storia nazionale.

Il terzo tema è, *dulcis in fundo*, quello della “questione sociale”: ce lo attestano i racconti di Sull’Oceano (con il tema dell’emigrazione) e delle Lotte civili, opere alle quali deve essere aggiunto Primo maggio, uno dei pochi romanzi che siano mai stati dedicati, in Italia e all’estero, alla festa del lavoro. Anche in questo caso, però, non dovette essere agevole, per lo scrittore, conciliare la durezza delle tematiche da lui scelte con il suo modo, essenzialmente moralistico e sentimentale, di concepire la vita. E tuttavia, anche ad onta delle sue inclinazioni, egli non mancò, in occasione della feroce repressione attuata da Bava Beccaris, di schierarsi decisamente dalla parte degli sfruttati e degli oppressi. Contro il volto feroce e violento della classe al potere, del resto, si era anche schierato - con altri toni e con esiti letterari ben diversi - il grande borghese, “verista” in arte, Giovanni Verga.

La crisi del romanzo in Europa e la “fortuna” della novella

I contenuti civili e sociali del Nostro sono solo una parte del problema che riguarda la sua poetica. L’altra parte è costituita dal genere cui egli si ispirò, onde poter meglio dispiegare, con la forza di un fiume in piena, i contenuti della sua arte. La scelta avvenne in modo deciso, fin dai primordi: lo scrittore ligure-piemontese scelse infatti, da subito, la novella, della quale mostrò di possedere il respiro e la misura. Per di più questa gli avrebbe consentito non solo di pervenire all’auspicata “popolarità”, ma anche di avvicinarsi alle correnti letterarie più vive e moderne del suo tempo, in grado di rappresentare al meglio il processo di industrializzazione capitalistica allora in pieno svolgimento. Il problema era infatti quello di dare una risposta, sul piano della narrativa, alla crisi della precedente visione unitaria della realtà testimoniata dal romanzo.

Consapevole di questa difficoltà si era mostrato, in Francia, Honoré de Balzac: egli era stato costretto a parcellizzare la sua visione della vita, adeguandola al processo di frantumazione in corso, attraverso degli appositi “studi sociali”. Questi sarebbero stati gli antesignani di quel poderoso “ciclo” de *La comédie humaine*, che rimane ancor oggi un caposaldo della letteratura universale. Ma alla concezione del “ciclo” si sarebbero successivamente anche ispirati, in Francia, Émile Zola - la cui rappresentazione “di una famiglia sotto il Secondo Impero” si sarebbe svolta all’insegna dell’affresco dei Rougon-Macquart - e in Italia Giovanni Verga, al cui “ciclo” dei “Vinti” egli affida il compito di rappresentare la vita italiana nella seconda metà dell’Ottocento.

Di conseguenza non è un caso che, in questo periodo, il romanzo manzoniano divenisse facile bersaglio polemico sia da parte del Carducci, sia da parte di taluni autori, che pure ne avevano ripreso la lezione (ad esempio Emilio De Marchi, Vittorio Bersezio, Salvatore Farina). D’altro canto, a riprova della contraddittoria complessità di questo periodo storico, c’è anche da considerare che, proprio in questi due anni, vedono la luce capolavori di assoluto valore (quali i *Malavoglia* di Giovanni Verga e *Pinocchio* di Carlo Collodi), ma anche romanzi minori, ma pur sempre di vaglia (come *No* di Alfredo Oriani, *Malombra* di Antonio Fogazzaro, *Terra vergine* di Gabriele D’Annunzio, *Mater dolorosa* di Gerolamo Rovetta, *C’era una volta* di Luigi Capuana).

Da questo punto di vista, particolarmente prezioso è il quadro offertoci da Roberto Fedi, il quale ha osservato che, ove lo scrittore avesse adottato il romanzo - come del resto fece in occasione di *Primo Maggio* -, non avrebbe potuto evitare di “fare i conti con la storia e le sue aporie”; una storia, ovviamente, oscura e di difficile lettura. Al contrario, ricorrendo al “bozzetto”, ovvero allo schizzo rapido ed incisivo, egli avrebbe verosimilmente potuto - spostando l’attenzione “dalla corralità miscidata dei personaggi e degli intrecci alla individualità circoscritta della cronaca e del ricordo” - conseguire una maggiore incisività di rappresentazione.

A proposito dell’uso della novella da parte del Nostro, Croce del resto aveva notato: “Noi, che leggiamo, dopo tanti anni [1903 n.d.r.], vediamo subito che il *De Amicis*, in tutti quegli scritti, prendeva la penna a servizio di alcune idee determinate. Quei suoi bozzetti, quelle sue novelle sono, in fondo, apologhi. E la morale dell’apologo sta nell’affermare i vincoli che debbono stringere l’esercito alla nazione, e nello scoprire sotto la divisa del militare e tra durezza della disciplina e della caserma il cuore dell’uomo e del cittadino. In altri scritti, è la voce del partito liberale moderato, che voleva abolire il potere temporale, serbandosi insieme il rispetto dovuto alla religione; in altri,

è la sollecitudine del patriota innanzi a certi screzi che si temevano, tra le varie popolazioni d'Italia; in altri ancora è l'uomo da bene, che guarda con occhio simpatico l'opera che allora si iniziava nel campo dell'istruzione popolare”.

A ulteriore conferma che il “genere” coltivato da De Amicis non fosse affatto “minore”, bensì sostenuto da una corrente antica e recente, ci viene dal fatto che la novella era allora in auge tanto in Italia (si pensi a Verga, o agli scrittori del filone “rusticale”, o a quello “scapigliato”), quanto in Europa (basta rifarsi ai nomi eccelsi di Guy De Maupassant e di Anton Cechov). Semmai, a proposito di De Amicis - e ad onta delle derisioni del Carducci - va aggiunta un'ansia e una sensibilità non comuni per i problemi della lingua. Ce lo dimostra il libro *L'idioma gentile*, su cui si era positivamente espresso anche Antonio Gramsci. Con tale opera il De Amicis si manteneva fedele alla lezione di Alessandro Manzoni, secondo la quale l'Italia si sarebbe dovuta dotare di una sua propria lingua nazionale: come è noto, il fiorentino.

Il romanzo di un maestro, prototipo del moderno romanzo sociale

A parte la sua generale crisi come “genere”, il romanzo - prescindendo, in questa sede, dalle metamorfosi subite a seguito dell'affermazione del romanzo d'“appendice” - aveva avuto una sua particolare evoluzione soprattutto dal punto di vista dei contenuti. Esso, da “storico” qual era stato con Manzoni, era divenuto “contemporaneo” con Ippolito Nievo, “popolare” (o meglio “storico-popolare”) con Giovanni Biffi, ed infine “sociale” con Verga. In quest'ultima forma esso attecchirà poco in Italia, nonostante che la “questione sociale” (da noi “meridionale”) fosse stata sollevata a partire dalla pubblicazione de *L'inchiesta in Sicilia* (1876), di Franchetti e Sonnino, e de *L'inchiesta agraria* (1878-1884) di Stefano Jacini. Non era rimasto insensibile, a questa denuncia, ad esempio Giovanni Verga, il quale, dopo aver scritto le raccolte di novelle *Vita dei campi* (1880) e *Novelle rusticane* (1883), si darà alla composizione dei suoi romanzi più grandi, *I Malavoglia* e *Mastro-don Gesualdo*.

Anche De Amicis, senza diventare “verista”, volle tuttavia farsi interprete del tormentato clima dell'Italia umbertina di fine secolo, offrendo il suo contributo con il *Romanzo di un maestro*. L'opera, composta prima de *Gli amici* (1883) e di *Cuore* (1886), uscirà però solo successivamente; e ciò per mere ragioni di carattere editoriale. Ce lo rivela l'Autore stesso il quale, rivolgendosi all'editore Treves (14 settembre 1886), così gli scriveva: “[...] Resta a decidere la priorità fra i due libri. Io avrò certo finito il romanzo per l'ottobre. Pubblicando prima il romanzo, bisogna ritardare il libro di lettura (il *Cuore*) e rinunciare al grande vantaggio che farebbe al romanzo stesso una grande diffusione del *Cuore*. Pubblicando i due libri contemporaneamente si fa del danno a tutte e due. Pubblicare il *Cuore* prima mi parrebbe, dopo matura riflessione, il meglio [...]”.

E tuttavia, nonostante che *Cuore* e *Il Romanzo di un maestro* fossero due opere quasi coeve e affrontassero lo stesso argomento (la scuola), sembrano profondamente diverse. Lo nota Lorenzo Gigli, biografo di De Amicis, il quale a tale proposito osserva: “quant'è ottimistico il *Cuore*, altrettanto è pessimistico il *Romanzo*”. La differenza più cospicua è che, mentre questo è di tipo “rurale” (non a caso la trama si svolge principalmente in piccoli paesi del Piemonte contadino), quello è al contrario di tipo “cittadino” (ce lo attesta l'insistenza dell'Autore su temi morali e pedagogici, riguardanti, oltre la vita in generale, anche l'istruzione in particolare).

All'origine di una tale discrepanza va riconosciuta la duplice scelta attuata dall'Autore: da una parte egli appare intenzionato a conciliare borghesia e proletariato, sia pure sullo slancio di un afflato fraterno, tanto ottimistico quanto generico (*Cuore*); dall'altro sembra determinato a reclamare, ad alta voce, la giustizia sociale, richiamando l'attenzione delle Autorità sulle intollerabili condizioni degli insegnanti nell'Italia di fine secolo (*Romanzo di un maestro*). Del resto, a riprova che - nonostante tutto - l'ispirazione deamicisiana rimanesse sostanzialmente unitaria, vanno annoverati anche i racconti lunghi de *La maestrina degli operai* e di *Un dramma nella scuola*.

Inserito in questo contesto, il *Romanzo di un maestro* tutto è, però, tranne che un “romanzo”, privo com'è di intreccio. Ce lo chiarisce Antonio Baldini: “Vero romanzo non è, né si legge con questo piacere da romanzo, il *Romanzo d'un maestro*. È un susseguirsi, piuttosto affannato, (due volumi) di tante situazioni-bozzetti. Dopo i ‘bozzetti militari’, i bozzetti scolastici (*Cuore*, *La maestrina degli operai*, *Il romanzo d'un maestro*, *Fra scuola e casa*); e possiamo includerci anche i *Ricordi d'infanzia* e di scuola, perché, anche se l'impegno autobiografico conferisce loro una certa unità, taglio ed arrangiature serbano costantemente misura e colore di ‘bozzetto’”.

Il Gigli, dal canto suo, ribadendo nella sostanza tale giudizio, così sinteticamente compendia: “non è che un episodio, un particolare in una tela che è tutta di episodi brevi, di rapidi schizzi, di tipi e macchiette che formano coro intorno al personaggio che, incaricato di provare sulla propria pelle le deficienze della scuola italiana, ne è ridotto al punto

di perdere ogni energia morale e di stordirsi con le bevande forti. Interviene un suo antico insegnante, divenuto provveditore, che gli dà una mano e lo riconsegna, salvato, alla scuola”.

Il modello di maestro elementare, rappresentato nel romanzo da Emilio Ratti, aveva però un vizio d'origine: esso era nato non come creazione autonoma, ma sulla scia dell'occasione: ovvero a seguito delle discussioni che, regolari e numerose, si svolgevano in casa De Amicis. Ce lo racconta il figlio Ugo, in un'intervista concessa nel 1958. Ciò non toglie che il personaggio eletto a protagonista abbia nel contempo tratti anche autobiografici: viene infatti detto, nel romanzo, che Emilio Ratti fu avviato alla professione dell'insegnamento elementare da una sventura domestica: la precoce morte del padre. La conseguenza fu che, oltre a lui, primogenito ancora adolescente, anche la madre e i suoi tre fratelli (per l'appunto, come era accaduto a De Amicis) rimasero senza sostegno.

Divenuto finalmente maestro, Ratti insegna in scuole comunali di piccoli paesi rurali, non lontani da Torino, sperimentando le durezze della vita scolastica, fatte di rapporti difficili con i colleghi, di incomprensioni con famiglie restie a mandare i propri figli a scuola, di opposizione a sindaci ignoranti e presuntuosi che vedono nell'educazione qualcosa di pratico e per niente affatto teorico. A vere e proprie angherie vengono poi sottoposte le maestre, oggetto di desideri neppure troppo nascosti da parte, in primis, dei sindaci, poi dei vari “ganimedi” del luogo, tanto ignoranti quanto ridicoli nella loro strapaesana supponenza di grandi amatori. Il Ministero della Pubblica Istruzione, da parte sua, brilla per la sua siderale assenza: non tutela i maestri, lasciando che questi - non ancora sindacalizzati - percepiscano salari da fame.

Nel novero di questi disagi, non ultimo dei quali è rappresentato dalle aule fatiscenti in cui i maestri sono costretti a fare lezione, o dal numero esorbitante di alunni di età diverse che di norma supera il numero di cinquanta, s'innesta la questione più squisitamente educativa. Il nodo di fondo del libro è infatti rappresentato dal dissidio che divide il maestro Ratti da un suo collega, “che oggi si definirebbe un ‘duro’ e che ripudia la pedagogia di Rousseau e il metodo persuasivo, trova che i ragazzi sono cattivi, che amarli è un errore e che bisogna usare con loro guanti di ferro”.

Posto di fronte alle scorciatoie offerte da una “pedagogia” autoritaria di questo tipo, il Ratti cede, ma solo per un momento, a seguito di una crisi personale e passeggera. Egli diverrà corifeo di un tipo di intervento improntato a comprensione ed umanità, richiamandosi, oltre alla saldezza dei suoi convincimenti, anche al ricordo che egli ha della sua infanzia infelice. Forte di queste idee, egli va fieramente incontro al suo destino, andando ad ingrossare quello sparuto numero di insegnati-missionari e di idealisti che, costretti a vivere tra incertezze e crisi di coscienza, slanci generosi e crisi esistenziali, sopportano fino in fondo la precarietà connessa del proprio lavoro, senza però cessare di amarlo.²⁶

Ancora più difficile appare, in questo contesto, la condizione delle donne, di cui De Amicis prende le difese: ne *La maestrina degli operai* (racconto uscito nell'estate del 1881 nella “Nuova Antologia” e poi inserito nel volume *Fra scuola e casa. Bozzetti e racconti*, Treves, Milano 1892) protagonista indiscussa è Faustina Varetto; in *Amore e ginnastica* (anch'esso pubblicato nella “Nuova Antologia”, nel 1891, e poi raccolto l'anno successivo in *Fra scuola e casa*) domina assoluta è la maestra Pedani, aureolata della sua prorompente sensualità: in *Un dramma nella scuola* (facente parte sempre della raccolta *Fra scuola e casa*), la scena è occupata con grazia dalla modesta Faustina Galli. Ecco così rappresentato il mondo dal punto di vista di tre “eroine”, nelle quali De Amicis concentra il carico di ingiustizia e di dolore, ma anche di speranze e di lotte, di cui fu costellato il lento progresso del mondo della scuola interpretato in chiave del tutto femminile.

Tempo di celebrazioni, tempo di revisioni

Nei limiti di queste poche note, non intendiamo certo sollevare l'annoso problema connesso alla “fortuna” di De Amicis attraverso i tempi. Ci limitiamo a taluni giudizi di carattere critico, espressi da due dei nostri maggiori studiosi del primo e del secondo Novecento: Benedetto Croce e A. Asor Rosa. A proposito del *Romanzo di un maestro*, Croce aveva notato che, ad onta della visione cupa e pessimistica della vita, c'era, in De Amicis, qualcosa di zoliano: “C'è dello Zola, senza dubbio; ma per l'appunto dello Zola apostolo, degli ultimi romanzi”. Ebbene, sarebbe difficile non convenire con questo giudizio: Zola e De Amicis, per molti aspetti diversissimi, avevano anche non pochi tratti in comune. Entrambi furono, ad esempio, assertori di una ottimistica visione della storia; entrambi manifestarono una identica fede nel progresso; entrambi furono attratti dal socialismo, sia pure nella ver-

sione “umanitaria”. Analogo fu anche l’impegno civile che li porterà a schierarsi, pubblicamente, a sostegno del mondo del lavoro e per la giustizia sociale. Ma le analogie, seppur consistenti finiscono qui. Sul piano dell’arte, infatti, De Amicis, ad onta della sua “popolarità”, si manterrà, rispetto al suo collega d’oltralpe, di molte spanne al di sotto. Zola era stato pur sempre l’autore de l’Assommoir e di Germinal. Lo conferma indirettamente lo stesso Croce che, pur accreditando lo scrittore ligure-piemontese come ispirato dal sacro fuoco delle “Muse”, ne limitava poi l’influsso ad una sola di esse, quella della Pedagogia, mostrandosi per il resto poco disposto ad andare oltre. Da un giudizio positivo solo a metà non si discosta neppure A. Asor Rosa, il quale, a proposito di Cuore, si esprime in modo prudente: prima associa il celebre romanzo a Pinocchio, poi li relega entrambi nel novero delle voci dell’Italia “bambina”.

Non è però con abili giochi di specchi, ovvero limitando di un’opera letteraria ad alcuni aspetti, o spiegando gli Autori solo sulla scorta del milieu - ovvero della loro appartenenza al contesto storico all’interno del quale, come nel caso della celebre notte hegeliana, essi finirebbero per confondersi - che si può pensare di risolvere, da un punto di vista meramente critico, la “questione” dell’importanza di De Amicis all’interno della nostra letteratura. Occorre ben altro!

E tuttavia, se pure volessimo accettare di procedere in tal modo, ovvero fossimo disposti a restringere i meriti di De Amicis al solo ambito pedagogico, non ci potremmo esimere dal riconoscere come De Amicis rimarrebbe ugualmente uno dei nostri più significativi scrittori. A lui dobbiamo la difesa di un’idea del processo formativo che, proprio della scuola pubblica, affondava le sue più remote radici nella nostra tradizione umanistico-rinascimentale. Non a caso la scuola da lui delineata ha costituito, in pedagogia, la stella polare cui si sono ispirate - con la sola eccezione del ventennio fascista - le classi dirigenti che si sono avvicinate al potere.

A proposito di De Amicis, non di solo piagnucoloso paternalismo dunque si tratta, ancorché speziato degli ingredienti, troppo a lungo rimproveratigli, della facile retorica. Si fosse anche impancato a paladino del sacrificio esibito e dell’anonima operosità, del senso del “dover essere” e dell’ esemplare moralità, gli rimarrebbe pur sempre il merito di essersi interessato delle problematiche più vive dei suoi tempi, rimaste estranee a larga parte della cultura “borghese”. Lo stesso interesse per la condizione degli insegnanti italiani di fine secolo, per tanti versi affine a quella dei contadini poveri e dei lavoratori delle manifatture - data quella “accumulazione originaria del capitale” di cui aveva parlato Marx e che da noi sembra aver avuto mai fine - è rivelatore di una sensibilità e di una passione civile che, nel corso del tempo, non gli verrà mai meno. Questo, del resto, era il prezzo da pagare perché il Paese, da poco unificato, si potesse finalmente avviare verso quel decollo industriale, quale Giolitti lo stava abilmente preparando.

Cambiano i tempi e, con essi, i valori sociali di riferimento. I cascami del vecchio mondo - fatti di vetuste sensibilità e di gusti ormai desueti - cedono il passo alle nuove ammiccanti mode connesse alla modernità. E tuttavia, ad onta di tutto ciò, il fascino della scuola è destinato a rimanere sempre intatto.

Se così è, allora come non riconoscere in De Amicis, oltre che il testimone fedele e scrittore “popolare”, anche lo “storico” ufficiale della scuola italiana? Egli, con la sua opera, ci ha trasmesso non solo l’importanza insostituibile di un pensiero pedagogico democratico e avanzato - ancor oggi valido, nell’era dei computer e della telematica -, ma anche il valore insostituibile della scuola pubblica quale risposta adeguata ad un Stato davvero egualitario. Così facendo, egli ha posto - sul nostro cammino - una significativa pietra miliare, destinata a durare quali che siano i tempi a venire.

Per quanto poi riguarda noi, beneficiari di questo lascito, possiamo - deposta ogni forma di incomprensibile “vergogna” - riconoscerci una volta tanto come debitori di tanto messaggio?

Alla domanda rispondiamo di sì, tanto più nell’occasione data, ovvero la celebrazione centenaria di una morte per la quale, a maggior ragione, il ragionamento equilibrato dovrebbe prevalere sul pregiudizio, la valutazione obiettiva sulla faziosità dell’ideologia. Se, nelle prevedibili celebrazioni di quest’anno, così dovesse accadere, diciamo che sarebbe poco, pur essendo sempre qualcosa. Dopo le tante derisioni rivolte all’“Edmondo dei languori”, una parola di lode all’Edmondo di Cuore e del Romanzo di un maestro non ci starebbe male.

Ma ci chiediamo: seppure tale positivo giudizio dovesse arrivare, sia pure nelle forme di un risarcimento dovuto, non sarebbe forse destinato a giungere irrimediabilmente fuori tempo massimo, in quanto troppo lungamente atteso? Ai critici non “posterì”, ma di oggi, l’ardua sentenza.

DAL MONDO

Il melting pot delle confessioni

La religione degli americani

L'80% degli americani dichiara di seguire una religione. Negli Usa sono presenti tutte le confessioni religiose e i protestanti sono suddivisi in tante chiese. Il peso dell'immigrazione. La laicità dello Stato e la separazione dalle chiese

Pino Patroncini

La relazione tra gli americani e la religione è una delle cose che desta più curiosità. L'american way of life, pur con tutti suoi richiami alle origini puritane dei padri pellegrini, resta un modello fortemente secolarista, ma l'80% degli americani dice di seguire una confessione religiosa. E il presidente degli Stati Uniti giura solennemente sulla Bibbia solo perché per primo lo fece George Washington, senza che questo sia previsto dalla Costituzione, la quale prevede invece che “mai il Congresso voterà alcuna legge che istituzionalizzi una religione né che ne proibisca l'esercizio”. Anche in occasione dell'elezione di George Bush a presidente degli Stati Uniti si è a lungo parlato, a torto o a ragione, dell'influenza che nella campagna elettorale hanno avuto i predicatori fondamentalisti protestanti, anche se, per la verità, il successo di Bush è andato ben oltre la cosiddetta Bible Belt, cioè l'area sud orientale più tradizionalista del paese. Si è anche molto discusso su quanto abbia giovato all'elezione di Bush la sua appartenenza alla chiesa metodista (che per altro, almeno a giudicare dal metodismo italiano, esprime posizioni politiche ben lontane da quelle dell'attuale presidente Usa) o l'appoggio ricevuto da una parte della chiesa battista che proprio nel 2004 si è spaccata in due “convenzioni” politicamente assai distinte. A confermare quest'influenza ci ha pensato in questi anni la corsa alla candidatura a presidente degli Stati Uniti del predicatore battista Huckabee, che ha lasciato l'abito talare per partecipare alle primarie repubblicane. Ma già in passato, su ben altra sponda, avevamo avuto il caso speculare del reverendo Jackson, come candidato della sinistrorsa Rainbow Coalition alle primarie democratiche. Mentre, sempre oggi, un altro pretendente alla candidatura repubblicana, Romney, vanta, oltre alla sua ricchezza, la sua appartenenza alla chiesa mormone.

D'altra parte Antonio Gramsci nei “Quaderni dal carcere” già negli anni Trenta notava l'originalità della società civile americana che, mentre politicamente risultava divisa in due partiti, sostanzialmente opinionistici, quasi simili o comunque non distinguibili ideologicamente, registrava una presenza di molteplici confessioni religiose attive, organizzate e militanti.

Nello stesso tempo non finisce di stupirci la laicità della scuola americana e della legislazione che vi provvede, tale per cui tutto ciò che riguarda la religione è fuori dall'orario scolastico, misura che da noi susciterebbe ancora polemiche furibonde. E questo pur in presenza di tesi creazioniste o antidarwiniane che dal profondo della società tentano spesso l'assalto alla scuola pubblica. Al contrario, persino il buono-scuola in alcuni stati è stato bloccato dai tribunali in base all'equazione che finanziamento alle scuole private è uguale a finanziamento dei culti e delle chiese, da cui le scuole private per lo più dipendono (la chiesa cattolica in particolare), e quindi uguale a violazione del principio costituzionale di separazione tra stato e chiesa.

Dunque, senza voler negare una ripresa del fenomeno religioso in America e un aumento della sua influenza in campo politico, la società americana resta da questo punto di vista fortemente contraddittoria e abbastanza enigmatica per noi italiani.

D'altra parte se si chiedesse agli italiani qual è la religione degli americani pochi saprebbero rispondere con esattezza. Certo tutti sanno o si immaginano che la maggior parte degli americani sia protestante ed effettivamente secondo le stime accreditate i protestanti sono circa il 54% degli americani. Ma di quale confessione protestante si tratti pochi lo sanno. Così come pochi sanno che, se si dovessero considerare le diverse confessioni protestanti come religioni a sé, sarebbe il cattolicesimo a vantare la maggioranza relativa. E, come vedremo, anche l'ateismo non ne uscirebbe poi così male.

I protestanti dalle molte confessioni

La confessione protestante più diffusa negli Stati Uniti è probabilmente, con i suoi 46 milioni di aderenti, quella battista, ma essa è maggioritaria soprattutto negli stati meridionali del Middle West e dell'Est, grosso modo quelli che formavano la Confederazione sudista ai tempi della guerra di secessione. Non a caso a questa confessione erano riconducibili molti dei “reverendi”, Martin Luther King in testa, che negli anni Sessanta guidavano il movimento per i diritti civili della popolazione di colore, concentrata proprio in queste aree del paese. Oggi la confessione

si presenta divisa in due organizzazioni: la storica e tradizionale Alleanza Battista Mondiale da cui si è separata nel 2004 la Southern Baptist Convention, ultraconservatrice, considerata la più forte organizzazione protestante del paese.

Quasi altrettanto forte è la confessione metodista la quale però si presenta più spalmata nel paese, sicché può vantare una maggioranza rilevante solo in Ohio, Pennsylvania, in parte degli stati di New York e del Kansas, mentre per il resto contee a maggioranza metodista si trovano un po' sparse qua e là soprattutto negli stati settentrionali del Middle West.

La religione luterana è la terza confessione protestante del paese ed è maggioritaria soprattutto su un vasto territorio omogeneo che parte dai dintorni dei grandi laghi e arriva fino alle Montagne Rocciose nella parte settentrionale del Middle West. Si tratta di una zona dove nella seconda metà dell'Ottocento e nella prima decade del Novecento si stanziarono agricoltori immigrati dalla Germania e dalla Scandinavia.

Quarta viene quella mormone, maggioritaria nello Utah, lo stato storico dei pionieri mormoni, ma anche nelle aree vicine dell'Idaho, dell'Arizona settentrionale e del Colorado occidentale.

Più distanziate vengono le confessioni della più antica colonizzazione britannica (riformati, anglicani, presbiteriani, quaccheri) molte delle quali presenti soprattutto nel New England e da tempo abbastanza in crisi. Una crisi che si è accentuata di fronte a temi scottanti dell'etica contemporanea come quello dell'omosessualità, i quali hanno portato anche a un piccolo scisma nella chiesa anglicana, con la autonomizzazione rispetto alla casa madre britannica da parte della chiesa episcopale americana, la quale ammette il sacerdozio degli omosessuali.

Un'attenzione la meritano per il loro attivismo le chiese neoprotestanti, considerando sotto questo termine sia quelle storiche (pentecostali, avventisti) sia quelle nuove che sconfinano nella new age. Esse fanno molto leva su elementi mistici, salvifici (anche in termini di salute fisica e guarigioni), emozionali (canti, trance, ecc) e apocalittici (ritorno di Cristo, fine del mondo ecc.). Mentre sparsi qua e là soprattutto nel Nord Est sopravvivono le pittoresche comunità di amish e mennoniti che rifiutano il progresso tecnologico e vivono ancora come nell'Ottocento.

Un cenno merita anche la confessione dei Testimoni di Geova che ha nella Watchtower di New York il suo centro di irradiazione mondiale e che conta l'adesione di circa un milione di cittadini statunitensi.

I cattolici, i democratici, l'immigrazione

La religione cattolica copre oggi circa un quinto della popolazione americana. La sua fortuna numerica è dovuta soprattutto alla forte immigrazione di latinos, cioè di lavoratori del Messico e dell'America centro-meridionale, che oggi costituiscono circa il 30% dei cattolici nordamericani. In passato essa era invece il portato di due fenomeni migratori: quello degli italiani e, soprattutto, quello degli irlandesi. Non a caso la sua diffusione è massiccia soprattutto negli stati del Sud-Ovest, dalla California al Texas, in quel territorio lungo il confine messicano, originariamente colonizzato dagli spagnoli e tolto al Messico negli anni tra il 1835 e il 1845, ma "riconquistato" dalla recente immigrazione di lingua spagnola, e nelle grandi città dell'Est, dove l'immigrazione cattolica latino-americana si è sovrapposta a quella storica italo-irlandese. Ma il cattolicesimo è forte anche nel puritano New England, dove era storicamente presente la comunità irlandese.

Il fatto di essere una religione legata all'immigrazione dell'Ottocento e dei primi del Novecento ha dato al cattolicesimo americano una caratteristica democratico-sociale assai più marcata di quella che questa confessione ha avuto in Europa. Non a caso essa è fortemente legata al Partito Democratico, come dimostra il ruolo storico che in questo partito ha avuto e continua ad avere una grande e potente famiglia cattolica, di origine irlandese, come quella dei Kennedy.

Nello stesso tempo la condizione storica di minoranza religiosa, talvolta anche associata agli afro-americani, agli ebrei e ai comunisti nella mitologia persecutoria di alcune organizzazioni xenofobe e razziste Wasp (white-anglo-saxon-protestant) come il Ku Klux Klan, ne ha fatto una confessione più laica e tollerante di quanto non sia da noi.

Essa ha sviluppato un forte ruolo nell'educazione privata, grazie alle numerose scuole legate alle diverse confraternite, tanto che la scuola privata di tipo confessionale si identifica essenzialmente anche in America con quella cattolica. Leggi statali e ragioni di opportunità economica hanno però sempre suggerito anche in questo caso una certa tolleranza nell'ammissione a scuola di un pubblico non cattolico.

Alcune peculiarità della chiesa cattolica americana sono forse riscontrabili di più nell'aspetto esteriore dei riti e degli addobbi ecclesiastici, decisamente molto kitsch, come ci mostra un certo cinema degli ultimi anni che sembra

privilegiare come scenario gli ambienti cattolici italo-americani.

Oggi però questo equilibrio del cattolicesimo americano è messo in discussione proprio dalla forte crescita dovuta all'afflusso dell'immigrazione latino-americana.

Quest'ultima è portatrice di una versione della religione cattolica più rituale e superstiziosa, talvolta sconfinante in versioni cattoliche del paganesimo indio, come nel caso della Santeria o di riti analoghi.

Una versione "carismatica" che comunque mette a disagio i paciosi cattolici di origine irlandese e quanti si erano ormai abituati a una certa convivenza tra le diverse fedi professate.

Nello stesso tempo, proprio su questo terreno, la religione cattolica subisce la concorrenza delle religioni neo-protestanti le quali, come dimostrano alcune trasmissioni televisive di predicazione e "dimostrazione", che arrivano fino a noi, non lesinano salvezza e guarigioni.

Tanto più che le religioni neo-protestanti tendono a indottrinare gli immigrati latinoamericani fin dalla partenza, vista l'ondata di proselitismo da parte di missionari pentecostali, avventisti o di sette ancor più fondamentaliste in Brasile o in America Centrale.

Né basta alla chiesa cattolica, per arginare ciò, l'adozione di formule di coinvolgimento collettivo in corali di parrocchia, messe cantate e gospel in tutto simili a quelle dei protestanti.

Pesa piuttosto il coinvolgimento del clero cattolico in recenti episodi di pedofilia, favoriti anche dal forte impegno nel campo dell'educazione, vicende che il clero cattolico sembra spartire con quello anglicano.

Comunque si stima che nel 2030 i latinos potrebbero costituire il 41% dei cattolici americani, ma che nel frattempo la fortuna del cattolicesimo tra questi potrebbe scendere al 65%, mentre già oggi il 15% sono protestanti, il 43% dei quali convertiti dal cattolicesimo al protestantesimo dopo il loro arrivo negli Stati Uniti.

Ebrei, musulmani e altre religioni

Nel melting pot americano, soprattutto nelle aree urbane, non manca praticamente nessuna religione, da quelle asiatiche a quelle mediorientali o africane, sia che si tratti di una conseguenza delle immigrazioni sia che si tratti dell'effetto di scelte intellettualistiche (è il caso di molte religioni orientali) o più semplicemente identitarie (come nel caso dei Musulmani Neri) di fette della popolazione di cittadinanza statunitense.

Gli ebrei americani, che ammontano a più di 5 milioni, sono più di quanti ne risiedono nello Stato di Israele, anche se non arrivano a costituire nemmeno il 2% della popolazione statunitense. I primi arrivarono nell'America settentrionale nel Seicento e provenivano dal Brasile, poi fu la volta di quelli che fuggivano dai pogrom russi o polacchi di fine Ottocento, infine la crescita definitiva si ebbe con la fuga dalle persecuzioni naziste degli anni Trenta e Quaranta.

I musulmani sono stimati su cifre che vanno dai sei agli otto milioni e costituiscono la confessione religiosa in più forte espansione, grazie anche a fenomeni di conversione tra la popolazione nera e ispanofona. Nel 2007 è stato eletto il primo parlamentare di religione musulmana nella storia del Congresso americano.

Gli atei, i militanti dell'Oregon

Si è già accennato al fatto che, nonostante che l'80% degli americani si dichiarino credente, il 20% di non credenti costituisce una realtà rilevante soprattutto se si guarda alla loro concentrazione in alcune aree del Paese.

Lo stato ateo per eccellenza è quello dell'Oregon. Il cittadino di questo vecchio territorio, caro alla mitologia della frontiera americana (le sue verdi colline rappresentarono per i pionieri l'alternativa all'oro californiano una volta che le vene aurifere cominciarono ad esaurirsi), non corrisponde più alla figura del colono che valicò le Montagne Rocciose armato solo del suo coraggio e della sua fede. Nelle contee costiere la percentuale degli atei arriva fino al 70-80%, nella più remota contea dell'entroterra è almeno al 50%. Lo stato vanta anche numerosi centri e associazioni di "ateismo militante", tra i quali il più famoso è l'Atheist Community Center.

Ma anche altri stati vedono la prevalenza degli atei: la California, lo stato di Washington (che anticamente faceva parte del territorio dell'Oregon), l'Idaho, il "vizioso" Nevada (regno del gioco d'azzardo), l'Arizona, il "liberal" Colorado, il Wyoming. Si tratta di stati della costa del Pacifico o comunque del West.

Ma anche nell'Est non mancano vaste aree dove predominano contee a maggioranza atee: nell'Ohio, nel Michigan, nello stato di New York, in Florida, in zone prevalentemente industriali o comunque urbanizzate.

La realtà americana, come si diceva all'inizio resta fortemente contraddittoria sul fronte delle religioni, e aperta a

evoluzioni non del tutto prevedibili, come dimostrano la crescita delle confessioni musulmana e cattolica e di quelle neoprotestanti e, specularmente, il calo delle religioni protestanti storiche (- 10% in trent'anni). D'altra parte si stima che almeno il 16% degli americani cambi religione nel corso della sua vita.