

## VS La Rivista - n. 7-8 2008

*Gli articoli in rosso sono leggibili*

### **Editoriale**

*Enrico Panini - Una nuova stagione riformatrice. Riprendere conoscenza*

### **Lo scrigno**

*a cura di Loredana Fasciolo*

Notizie in breve

### **Mercurio**

*Ermanno Detti - L'istruzione e la bellezza*

### **In primo piano**

*Massimo Mari - Al lavoro come in guerra. Il pericolo è il mio mestiere*

### **Dibattito**

*Francesca Mandato - Dewey, Piaget e la questione della conoscenza. Quanto conta l'esperienza*

*Paolo Raponi - Maleducazione civica. Il paese dell'opinabile*

### **I luoghi dell'educazione**

*Armando Catalano - La rete delle scuole autonome. Al servizio della comunità scolastica*

*Antonio Valentino - Documento per l'istruzione tecnica e professionale. Il passo falso*

### **Pedagogie**

*Franco Frabboni - Metamorfosi nel rapporto genitori-figli. Bambini sregolati*

*Vincenza Fanizza - Dante, il primo umanista. La lezione di Vecchioni*

### **Il futuro del pianeta**

*Antonio Disi - La sfida dell'efficienza energetica. Un'economia a bassa intensità*

### **Orientamento e formazione**

*Saul Meghnagi - Un approccio cognitivo. Affrontare la complessità*

### **Studi e ricerche**

*Antonio Luongo - Stato, Regioni e asili-nido  
Un nido per crescere insieme*

*Daniela Pietripaoli - Scuola e Censis/Il parte. Più licei, meno tecnici*

### **Tempi moderni**

*David Baldini - Nel 1968 usciva il partigiano Johnny. La resistenza una e trina di Beppe Fenoglio*

*David Baldini - Note critiche. Il Partigiano Johnny e le diverse redazioni*

Protagonisti/Arrigo Boldrini. Nome di battaglia: Bulow

*Renata Ameruso - La specola e il tempo / La specola e il tempo / 1899. Primo Maggio femminile. Le sorelle Pace e Libertà*

### **Giovani e letteratura**

*Giovanna Caporale - Fiera internazionale del libro a Bologna. Le tante strade dell'editoria per ragazzi*

*Giovanna Caporale - Recensioni*

### **Linguaggi e segreti dell'arte contemporanea**

*Marco Fioramanti - La Révolution surréaliste. Automatismo psichico e coscienza politica*

### **Conversazioni sul cinema**

*Enzo Balestrieri - I guardoni del grande schermo. Trasfigurazioni d'autore*

*Enzo Balestrieri - Scheda / un film al mese. A Clockwork Orange / Arancia Meccanica*

### **Libri**

*A cura di Anna Maria Villari*

## EDITORIALE

Una nuova stagione riformatrice

### Riprendere conoscenza

*Il silenzio sui temi della conoscenza per tutta la campagna elettorale. Le voci su interventi parziali, la riproposizione della concezione "privatistica" dell'educazione. È ora di ripensare i fini del nostro sistema formativo e di ricerca*

Enrico Panini

Non siamo fra coloro che amano usare toni apocalittici ad ogni pie' sospinto. Abbiamo sempre preferito l'argomentare lasciando a chi ascolta o legge il compito di trarne le conseguenze nel caso in cui le nostre argomentazioni risultassero convincenti.

Uno sguardo alla campagna elettorale e ai programmi presentati desta, però, tanto allarme da spingerci ad abbandonare una tradizione consolidata.

In settimane di campagna elettorale i temi della conoscenza non hanno avuto cittadinanza, diversamente da quanto accaduto due anni fa. Ci inalberiamo perché non si è affrontato un tema determinante per la crescita del nostro Paese, sul quale altrove si sta investendo da anni, che riguarda milioni di persone e che interseca la qualità stessa della nostra vita democratica.

Un silenzio particolarmente grave che mal cela la rassegnazione verso uno sviluppo senza qualità, che ci ridurrà ad essere - forse - primi fra gli ultimi paesi, allontanandoci dal gruppo dei paesi di testa.

Questo lento scivolamento di interesse è iniziato da alcuni anni, potremmo dire a partire dal 2000, da quando, quasi con una presa d'atto, si è accettato che non servono obiettivi ambiziosi, che la conoscenza non è terreno elettivo di iniziativa, ma solo di piccoli aggiustamenti.

Ai cultori del dio PIL vorremmo segnalare che si tace su un argomento che, come testimoniano le indagini internazionali, è in grado di determinare incrementi consistenti della ricchezza del Paese ed evidenti risparmi, per le minori spese che si produrrebbero nell'ambito delle protezioni sociali innalzando i livelli di istruzione della popolazione.

Dati facilmente reperibili testimoniano che il tempo del rinvio delle decisioni importanti è ampiamente scaduto e che occorre il coraggio di un'azione riformatrice basata su un solido sistema di valori. Per dare il senso della nostra situazione basta richiamare alcuni semplici indicatori, dai quali, se non altro, emerge con chiarezza che non sono ammesse sottovalutazioni.

L'Italia ha il più basso numero di ricercatori d'Europa; un numero di laureati, a parità di età e di comparabilità della popolazione studentesca, inferiore a quello di altri Paesi; una dispersione scolastica molto consistente; una limitatissima mobilità sociale garantita dal sistema di istruzione; un impegno residuale sull'arte. Nel frattempo nel mondo le spese per la ricerca aumentano e un gran numero di Paesi dedica ai propri sistemi un'attenzione che da noi non si riscontra.

Scrivo bene De Mauro: "L'Italia continua ad essere un Paese che non sta crescendo, perché il livello culturale medio è molto basso. Se non c'è cultura diffusa non si può far ripartire l'economia". I dati sono pesantissimi se si pensa che, dice De Mauro, "il 5% degli italiani tra i 14 e i 65 anni è totalmente analfabeta - nel senso che non sa distinguere una lettera o una cifra dall'altra; il 38% riesce a leggere con difficoltà una scritta e decifrare qualche numero; il 33% va poco oltre, cioè non riesce a comprendere un testo scritto né a capire un grafico con qualche percentuale. Insomma, solo poco più di un italiano adulto su cinque possiede gli strumenti minimi di lettura, scrittura e calcolo".

Il silenzio di gran parte della politica sui temi della conoscenza ha favorito la spinta di singoli o di gruppi ad avanzare le loro richieste direttamente alla politica per riempire un vuoto clamoroso. Su queste richieste vale la pena di fare qualche considerazione perché mi pare di scorgere un preoccupante appiattimento verso una sorta di "buon senso" molto liberista, non diverso dall'abbandono di una forte ambizione riformatrice che scorgo nella sordina posta a temi di particolare rilievo. Da più parti si considera fondamentale una politica condivisa fra i diversi schieramenti, considerando il sapere un tema bipartisan. Giusta intuizione, motivata da alcuni col rischio che si perpetui un'interruzione dei processi avviati ad ogni cambio di governo, ma presentata senza alcun ancoraggio a valori precisi. Se non c'è chiarezza sui valori che devono orientare scelte condivise in materia di conoscenza, la mediazione non potrà che avvenire sugli interessi rappresentati. Ma in questo modo, in un Paese nel quale la transizione verso una fruizione di massa e di qualità della conoscenza marca vistose arretratezze, significa scegliere una strada che di fatto esclude i diritti dei più deboli. Quando indico la necessità di esplicitare i valori, penso a

quelli affermati dalla Costituzione, gli stessi che abbiamo indicato con chiarezza nel nostro Programma (laicità; libertà di ricerca e di insegnamento; ruolo dello stato). Di fronte al deserto di idee, si leva qualche voce che rivendica il ritorno ad una presunta severità che ridarebbe prestigio all'istituzione, anziché perdersi in riforme più o meno epocali. Da qui la discussione sul merito per gli insegnanti (dove il merito è, di volta in volta, sanzione verso i meno capaci; sostegno ai migliori; verifica della selezione per l'accesso); maggior rigore verso gli studenti che ne premierebbe il talento; fino alla richiesta di superare tutti i laccioli burocratici, per arrivare alla chiamata diretta dei docenti. In realtà l'intenzione è quella di liberarsi di un presunto fardello frutto di un'altra stagione, per ritornare ad una tradizione classista temperata dalla cultura dei "capaci e meritevoli". Non manca chi ritiene necessario un deciso incremento delle risorse da investire ma, convinto che non ci siano margini, ripropone una strada già praticata in questi anni: ridurre l'organico, in specie quello dei collaboratori scolastici affidando le loro mansioni mediante il ricorso agli appalti e mediante la responsabilizzazione degli studenti.

Non commento quest'ipotesi, è noto, infatti, che l'appalto costa più di un rapporto di lavoro a tempo indeterminato.

Lo stesso obiettivo accomuna curiosamente quanti formulano tali richieste alla politica: l'attacco al sindacalismo e alla contrattazione accusati di essere la causa di ogni male.

Molte delle poche cose di cui si parla riguardano soprattutto la scuola. E anche questo è indicativo della situazione. Di ricerca ne abbiamo parlato noi, FLC e Cgil, con l'iniziativa del 28 marzo, e di recente solo l'Osservatorio sulla Ricerca. Sull'università tanto silenzio, se si esclude la FLC, e il tentativo di creare un pool di Atenei virtuosi che avrebbero dovuto liberarsi della zavorra altrui. Uno scenario davvero preoccupante, anche se qua e là qualche iniziativa prende forma.

Si coglie smarrimento, dispersione in mille rivoli, un disincanto pesante dopo una stagione di grande protagonismo dei lavoratori della conoscenza. Il rischio è che si rafforzi un forte appiattimento dei temi e cali la spinta al cambiamento. Con la conseguenza di affidare a famiglie sempre più sole le scelte sempre più difficili in campo educativo, bloccando una mobilità sociale già molto ridotta e abbandonando l'idea di un investimento diffuso in conoscenza, con particolare riferimento alla ricerca e all'università. In questa situazione l'azione di interposizione delle gerarchie del Vaticano ha ulteriormente avvelenato la discussione.

La nostra proposta programmatica, sulla quale verificheremo l'azione del prossimo governo, va in tutt'altra direzione: esplicita valori, fa una proposta di metodo, indica sei azioni fondamentali per cambiare il corso degli avvenimenti. In particolare, chiede di cambiare la politica, prevalsa negli ultimi decenni, di intervento sugli ordinamenti e sulla struttura organizzativa come se la modifica del processo significasse automaticamente, o quasi, una modifica del prodotto. Il cambiamento deve, invece, consistere nella riforma dei contenuti, nell'individuazione di obiettivi non allineati al modello di consumo prevalente, nella riforma della pratica dei lavoratori della conoscenza.

In una parola, smettere di concentrarsi sui mezzi (strutture ed ordinamenti) e rimettere al centro di una nuova azione riformatrice i fini.

## DIBATTITO

Dewey, Piaget e la questione della conoscenza

### Quanto conta l'esperienza

*Gli studenti mostrano spesso un bagaglio di conoscenze ricco ma frantumato. Scagliarsi contro i moderni strumenti tecnologici non è una soluzione efficace. Sempre valide alcune indicazioni di Dewey e Piaget*

Francesca Mandato

È possibile apprendere e, soprattutto, consolidare ciò che si è appreso senza riferimenti al contesto? La conoscenza è in grado di svilupparsi attraverso il libero accesso a una serie decontestualizzata di informazioni rese facilmente consultabili dai nuovi mezzi di comunicazione, internet in primo luogo? Sono questioni pedagogiche fondamentali, affrontate peraltro più volte sulle pagine di "VS La Rivista"(1). È innegabile che oggi il sapere, soprattutto tra i giovani ma non solo, sia caratterizzato da una mancanza di logica e da una frammentarietà che lo rende poco strutturato e molto disorganizzato. Naturalmente, le responsabilità sono da dividere tra una cultura del sapere che lo considera un bene di consumo da fruire con immediatezza (da "quiz televisivo"), favorita dalla diffusione di massa delle nuove tecnologie, e una scuola che, sempre più stanca, sembra in taluni casi tendere al ribasso e accontentarsi di quanto le nuove generazioni sono disposte a dare in termini di impegno e rigore. Partecipare a questo dibattito, mi porta in primo luogo a interrogarmi sul funzionamento di quel meccanismo perfetto che è rappresentato dalla costruzione della conoscenza. Appare utile in tale senso riprendere brevemente il contributo di grande spessore di due maestri del '900, entrambi molto affermati e noti ma raramente collocati all'interno di un medesimo quadro di riferimento teorico: John Dewey e Jean Piaget.

### Il principio del fare

Come molti ricorderanno, questi due grandi studiosi hanno posto l'accento sul ruolo dell'esperienza nella costruzione della conoscenza, propugnando in estrema sintesi il valore di una scuola che si ispiri al "principio del fare", che si definisca, vale a dire, quale luogo che valorizzi un apprendimento fondato sull'esperienza, sull'istituzione di nessi tra azioni e reazioni in un contesto dato. Il metodo educativo si trasforma così in trasmissione del sapere fondato sulle ipotesi e il ragionamento in sostituzione del poco proficuo procedere senza linee-guida ("a tentoni") o per mera deduzione logica, senza, vale a dire, quella collezione di informazioni confuse e disorganizzate che spesso rendono la conoscenza dei giovani un insieme di blocchi a comparti stagni. Imparare dall'esperienza secondo Dewey e Piaget significa attribuire gradualmente un senso alla realtà sperimentata attraverso la conduzione di attività reali nel corso delle situazioni da conoscere. In tale accezione l'apprendimento si colloca all'interno di un processo che valorizza la sfera attiva e riflessiva del soggetto; per imparare occorre infatti stimolare i giovani a mettersi in gioco in prima persona piuttosto che assorbire in modo passivo informazioni sempre più facilmente accessibili. La scuola è chiamata a pianificare la propria didattica partendo da tali premesse e orientandosi verso la diffusione di una modalità di trasmissione del sapere fondato su basi operative e cooperative. La conoscenza necessita dello sviluppo dei rapporti sociali e della partecipazione, che caratterizza l'esperienza nella sua dimensione logica, fisica, sociale e culturale. Quest'ultimo appare configurarsi come un elemento ulteriore che sottolinea l'estrema divergenza di ruolo tra l'apprendimento scolastico e quello mediato dalle nuove tecnologie, le quali sono prive di riferimenti relazionali diretti.

Ciò che più di tutto occorre recuperare nel processo educativo, come sottolinea in particolare Dewey, è il pensiero critico. L'educazione si configura come un processo fondato sulla partecipazione attiva di soggetti in grado di pensare autonomamente e risolvere i problemi che il confronto con l'esperienza pone loro. L'apprendimento non può essere considerato come un meccanismo immediato, del tipo "Stimolo-Risposta", ma richiede la partecipazione attiva, fondata sulla motivazione e l'interesse, nei confronti dei problemi posti dall'esperienza e la conseguente comprensione e integrazione della risposta in un contesto dato.

### Comprensione senza conoscenza?

Esaminare il legame esistente tra pensiero e attività ci porta a considerare un altro aspetto del problema, indagato in ambito cognitivista e socioculturale, ad esempio tra i neopiagetiani o tra i neovygotskijani, in relazione alla capacità di operare nelle situazioni con rapidità e flessibilità, manipolando e ricorrendo a un ampio spettro di in-

formazioni. Quest'ultima, che si definisce "competenza", è una conoscenza contestualizzata, un tipo di expertise finalizzata alla risoluzione di problemi. Si configura, in altri termini, come la capacità di gestire in modo adeguato e flessibile il sapere di cui si dispone in contesti diversi, in relazione all'ambito socio-culturale.

I lavori di Schwartz (2) pongono ad esempio in evidenza come lo sviluppo della conoscenza sia un percorso individuale fondato sulla sensibilità al contesto, ai dati, alle modalità di ragionamento e alle forme di socializzazione del sapere, e come, allo stesso tempo sia funzione del contesto stesso che richiede e determina le modalità operative. In ambito scolastico o lavorativo sono le risposte attivate nelle diverse condizioni a determinare le conoscenze acquisite, venendo l'apprendimento a configurarsi come una forma di attività situata a livello sociale. Esso non rappresenta pertanto un percorso meccanico di assimilazione di contenuti, ma un processo complesso nel quale entrano in gioco le conoscenze già strutturate e le esperienze passate, i contesti di riferimento e le modalità individuali di organizzazione e di sviluppo del sapere.

Una ulteriore problematica è costituita dallo stretto legame tra educazione e società. Lo sviluppo pieno delle facoltà cognitive e critiche dei soggetti è, infatti, lo strumento privilegiato per la sopravvivenza e l'implementazione del sistema sociale. Un apprendimento povero e decontestualizzato non garantisce quegli strumenti di adeguamento e reazione sul piano della conoscenza dinanzi ai progressi economici e sociali; piuttosto che la quantità delle informazioni disponibili appare infatti fondamentale la flessibilità e l'adattabilità ai diversi contesti.

Il sapere si configura come uno strumento fondamentale per affrontare le molteplici sfide che la quotidianità pone alle persone in un società complessa e, al contempo, per consentire di trarre il maggiore beneficio possibile da esperienze, informazioni, contesti. È il sapere che ciascuno di noi ha in dote a consentire lo sviluppo della società civile, democratica, economica e dunque nel dibattito sul ruolo delle agenzie educative in generale e della scuola in particolare non si dovrebbe mai perdere di vista la sua centralità e i processi attraverso cui si apprende nei diversi contesti. Non è un caso se in ambito europeo sempre più si pone l'accento sull'idea di lifelong learning quale strategia di intervento comune finalizzata non al risollevarlo culturale degli adulti quanto, piuttosto, allo sviluppo sociale, civile e culturale della popolazione comunitaria alla luce dei continui cambiamenti e delle innovazioni tecnologiche.

In tale prospettiva occorre riportare al centro del dibattito la grande lezione trasmessaci, tra gli altri, da Dewey e Piaget e cioè che se da un lato l'educazione dei giovani e degli adulti costituisce uno strumento irrinunciabile di adattamento cognitivo e critico alla realtà, dall'altro essa va perseguita attraverso lo sviluppo di attività, abilità, contenuti e pratiche all'interno della dinamica dell'esperienza. Stando a tali premesse è inevitabile interrogarsi su come favorire il processo di apprendimento e a quali elementi di criticità si connette l'uso, o abuso in taluni casi, dei nuovi strumenti di informazione. Si potrebbe forse pensare, magari banalizzando un po' la questione, che l'accesso decontestualizzato a miriadi di informazioni consenta magari di poter rispondere esattamente a questa o quella domanda, ma non di "conoscere" laddove per conoscenza si intenda la costruzione di percorsi di attribuzione di senso alla realtà in vista di un adattamento rispondente e flessibile a essa. Il sapere implica infatti il riferimento al piano teorico e operativo, palesandosi più in generale nell'applicazione di conoscenze e abilità, maturate in situazioni molteplici, dinanzi ai problemi in contesti specifici. La questione non è più soltanto connessa alla perdita di quadri di riferimento contestuali all'interno dei quali collocare il sapere, sebbene ciò costituisca un aspetto fondamentale del problema, ma anche alla totale assenza di legame tra teoria e prassi che tali strumenti informativi evidenziano e che tanta importanza riveste invece nell'apprendimento. A tale proposito Dewey e Piaget, nei loro studi, hanno evidenziato come tra i due elementi del sapere, teoria e prassi, vi sia una relazione di natura circolare, laddove l'una si configura come un momento imprescindibile dell'altra; vi sono infatti sempre implicazioni pratiche nelle teorie e riferimenti teorici in ogni pratica. Il sistema educativo non può permettersi di trascurare questa importante lezione se vuole essere orientato all'analisi e alla gestione delle trasformazioni sociali e caratterizzarsi quale soggetto attivo nella trasmissione di strumenti idonei al singolo dinanzi ai mutamenti di vita e di lavoro. È dunque necessario, all'interno del dibattito educativo, porre in primo piano il riconoscimento della coesistenza e della reciproca interpenetrazione tra le due facce della medesima moneta, ponendo sempre maggiore attenzione alle modalità di costruzione e di diffusione di un sapere che è insieme conoscenza e competenza, teoria e prassi. È parimenti importante sottolineare in tale processo il ruolo delle conoscenze pregresse nel guidare, organizzare, selezionare e interpretare il materiale tratto dall'esperienza per giungere a nuove cognizioni.

Tante nozioni collezionate in modo spesso frammentato e non sempre sedimentate nel proprio bagaglio di conoscenza possono costituire acquisizioni fragili che non favoriscono l'attivazione di elementi di supporto del sapere quali i contesti di azione, le modalità di interazione, gli aspetti della socializzazione. Questi ultimi caratterizzano

invece l'apprendimento e rappresentano strumenti essenziali per favorire e sviluppare nuove forme di partecipazione civile, sociale e culturale alla vita collettiva.

### Per una scuola attiva

Quali sono le strategie che il sistema scolastico dovrebbe adottare per contrastare la diffusione di un sapere vuoto che, privo di riferimenti e strutture cognitive, non può configurarsi quale base necessaria per nuove acquisizioni? L'articolo di Ermanno Detti citato in nota ci offre a tale proposito alcuni interessanti stimoli di riflessione. In primo luogo occorre evidenziare come il metodo di insegnamento scolastico non debba porsi in competizione con altri canali oggi disponibili. La scuola dovrebbe infatti configurarsi quale luogo per l'elaborazione attiva della conoscenza facendo leva sullo sviluppo di un sapere che sia l'esito di un processo di compenetrazione tra elementi teorici e pratici, in un'ottica di valorizzazione dell'apprendimento attraverso l'esperienza. A tale proposito, mi sembra utile ricordare l'ideale pedagogico di Dewey, che evidenziava nell'educazione la necessità di rispettare gli impulsi e gli interessi naturali del bambino, favorendo l'incontro con l'esperienza intesa nella sua accezione operativa. L'essere umano è infatti per sua stessa natura portato alla manipolazione della realtà, così come il bambino è spinto dai suoi impulsi originari a esercitare il proprio potere sulle cose, maneggiandole, modificandole, scoprendone il funzionamento in modo creativo. Una scuola che raccolga tali inclinazioni naturali è dunque un ambiente nel quale non si distribuiscono informazioni ma si stimolano gli studenti a comprendere i nessi tra gli oggetti in modo attivo, attraverso il fare e il produrre. Di qui la dizione deweyana di scuola attiva, come ridefinizione dell'intero sistema scolastico in una prospettiva educativa di tipo democratico, al cui centro si ponga il nesso tra conoscenza e attività, l'anti-autoritarismo, la socializzazione e l'orientamento al lavoro creativo. Riportare nella scuola il giusto connubio tra teoria e prassi significa, ad esempio, valorizzare il ruolo di quelle strutture scolastiche a ciò deputate, vale a dire i tradizionali laboratori. E se in fisica o in chimica è senza dubbio un riferimento obbligato per una trasmissione efficace del sapere, sebbene talvolta sia purtroppo trascurato, le nuove tecnologie sembrano richiedere di concentrare maggiori sforzi educativi nei laboratori umanistici, in particolare quelli di lettura e scrittura. I moderni mezzi di scambio delle informazioni (internet, telefonino) stanno generando significativi cambiamenti a favore di una riduzione della complessità di espressione con il risultato di impoverire sempre più il campo della parola orale e, soprattutto, scritta. Recuperare un terreno fortemente penalizzato dalle nuove tecnologie, com'è quello della scrittura, richiede sforzi ben superiori al canonico tema in classe o alla tesina, quest'ultima sempre più accessibile e senza sforzi sulla rete. In un'epoca in cui il numero di caratteri di un sms detta le regole di grammatica e sintassi, è necessario ripensare al ruolo dell'elaborazione scritta e della creatività narrativa. In conclusione, è utile ricordare che l'educazione si configura come un processo in continua evoluzione. Scagliare anatemi contro i moderni strumenti tecnologici o propugnare semplicemente un ritorno alla tradizione non può costituire una soluzione efficace: la scuola è infatti, almeno in parte, lo specchio e la risultanza delle dinamiche economiche, politiche e culturali che operano nella gestione e nel controllo del sistema educativo quale parte del più ampio sistema democratico. Se la soluzione non può rinvenirsi nella negazione del presente occorre dunque puntare alla presa di coscienza della evoluzione in atto e alla valorizzazione di un modello che sia consapevole dei limiti di un sapere accessibile e destrutturato e che si orienti verso strategie e percorsi alternativi che recuperino la dimensione teorica e pratica dell'insegnamento e favoriscano processi attivi di costruzione del sapere.

### Note

1 Cfr. L'orgia del sapere, di E. Detti, VS La Rivista, n. 1-2, 2008.

2 Schwartz B., *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma [1994] 1995.

*Francesca Mandato è collaboratrice dell'Istituto Superiore per la Formazione (Isf)*

## PEDAGOGIE

Metamorfosi nel rapporto genitori-figli

### Bambini sregolati

*Il tramonto del tradizionale modello educativo. Il bambino del Duemila è un precoce soggetto sociale dal quale far emergere - secondo le moderne teorie pedagogiche - i suoi interessi, desideri, competenze*

Franco Frabboni

Gli scaffali delle librerie sono gonfi di saggi psicopedagogici che mettono nelle mani del lettore bussole molto affidabili per non perdersi nei labirinti del mutevole rapporto figli/genitori e allievi/insegnanti. Al crocevia delle loro riflessioni scientifiche stanno le dinamiche identitarie delle giovani generazioni: a partire dalle loro trasformazioni sotto la spinta dei processi di accelerazione e di anticipazione che stanno investendo le prime stagioni della vita.

### Le stanze della solitudine

Anzitutto le dinamiche famigliari. Il bambino (e la bambina) del Duemila vive le ore dell'orologio domestico in modo diverso rispetto al passato. Il lavoro in-frantumi dei genitori produce questo rovescio della medaglia: i lunghi tempi in compagnia dei videogiochi, dei cartoons televisivi e della tv relegano l'infanzia nel buio tunnel dell'essere/sola in miniappartamenti dove manca l'ossigeno del dialogo con mamma e papà e della relazione con compagni di gioco.

Nelle stanze della solitudine si consuma il tramonto del tradizionale modello educativo nel quale i genitori consideravano il figlio prigioniero di una natura pulsionale, egoista e avida. Per cui, compito di mamma e papà - attraverso il "super-io": le loro norme/regole - era quello di governare una natura negativa del proprio pargolo, piena di istinti e di pulsioni. Pertanto, la natura del figlio era messa a regime, sotto il torchio di una pedagogia direttiva piena di castighi. Mamma e papà pagavano il prezzo di dover indossare la veste dei cattivi.

### Relazioni triangolari

Oggi i genitori non vedono più un figlio selvaggio da civilizzare per il suo bene. Il genitore sta invece scoprendo un figlio competente. È un cucciolo che vuole essere amato e capito in quanto risorsa umana per la famiglia. Il genitore vede un cucciolo dalla natura/buona (non perversa), da accogliere come partner tra le pareti domestiche. Siamo ad un'epocale metamorfosi del rapporto figli/genitori. Come dire, i genitori ricevono in consegna un nuovo mandato educativo: fare emergere dal loro pargolo i suoi interessi, i suoi desideri, le sue competenze.

Nasce la relazione triangolare figlio-mamma-papà. Il loro girotondo fa emergere sentimenti e pensieri nascosti: infantili e adulti. Il bambino/2000 è dunque un precoce soggetto sociale. Cerca ostinatamente altri cuccioli con i quali scoprire il brivido della relazione intersoggettiva. Vuole vivere in una società di coetanei per rimuovere la sua condizione di isolamento e di solitudine. Sente che se inserito in una rete amicale - per esempio, nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia - potrebbe vivere ricchi mondi affettivi e sociali. Questo bisogno dell'altro-da-sé sta sciogliendo i lacci delle regole famigliari.

Siamo al tramonto del modello della colpa e delle punizioni. E all'alba del modello/ relazionale: del sorriso e del calore affettivo.

### Rifiuto delle regole autoritarie

Arrivano dunque a scuola bambini sregolati, che non accettano il castigo o repertori prescrittivi. I loro i genitori - afflitti da acuti sensi di colpa per il poco tempo che regalano ai figli - si concedono senza difese ad una relazione permissiva, senza mai dire dei "no". Tanto da seppellire nel figlio ogni innamoramento edipico. Per questo, entrano nella scuola bambini/figli narcisi, privi di "super-io".

È un'infanzia che desidera un insegnante che non sia un nemico, ma un amico che regala una ricca vita-di-relazione: il castigo deve vivere dentro la relazione. Di più. Soltanto quando i bambini staranno bene/insieme si potrà accendere - in sezione o in classe - il semaforo verde delle prescrizioni e degli apprendimenti. L'infanzia sregolata (ostile alle regole autoritarie) chiede regole comprensibili.

Questa la nostra tesi. La scuola dell'infanzia e la scuola primaria si fanno determinanti per la loro giovane utenza.

A patto che non commettano un duplice errore educativo.

Primo errore: considerare la bambina e il bambino due selvaggi/analfabeti - privi di sentimenti e di pensieri - da addomesticare e da civilizzare.

Secondo errore: essere senza/cuore. Incapaci di cogliere la fragilità dell'infanzia, la sua acuta sensibilità di fronte ai micro-traumi della vita. Tanto da stamparle sul volto vuoi un'immagine introversa (un'identità-timida), vuoi un'immagine estroversa (un'identità-bulla).

## TEMPI MODERNI

Nel 1968 usciva *Il Partigiano Johnny*

**La resistenza una e trina di Beppe Fenoglio**

*Il rapporto uomo-storia e uomo-natura. La paura della morte. Il distacco dal neorealismo. L'uso della lingua tra dialetto e neologismi.*

*Le tre redazioni del più bel romanzo sulla Resistenza*

David Baldini

Nella sua Prefazione al Sentiero dei nidi di ragno (1964) Italo Calvino, alludendo ad Una questione privata di Beppe Fenoglio, scrive: “fu il più solitario di tutti che riuscì a fare il romanzo che tutti avevamo sognato, quando nessuno più se l'aspettava; [...] il libro che la nostra generazione voleva fare, adesso c'è, e il nostro lavoro ha un coronamento e un senso, e solo ora, grazie a Fenoglio, possiamo dire che una stagione è compiuta, solo ora siamo certi che è veramente esistita. [...] C'è la Resistenza proprio com'era, di dentro e di fuori, vera come mai era stata scritta, serbata per tanti anni limpidamente nella memoria fedele, e con tutti i valori morali, tanto più forti quanto più impliciti, e la commozione, e la furia”(1).

Il giudizio, al limite dell'agiografico, di lì a poco sarebbe risultato anche profetico, facendo tra l'altro giustizia di talune riserve da non pochi avanzate sull'attendibilità della rappresentazione fenogliana della Resistenza (2). In pieno '68 usciva postumo, ad opera di Lorenzo Mondo, *Il partigiano Johnny*(3), l'autobiografico “libro grosso” d'argomento resistenziale, nel quale Beppe Fenoglio avrebbe dimostrato, ben più che nelle altre sue opere, come davvero era stata la Resistenza “di dentro e di fuori”. E sarà proprio *Il partigiano Johnny*, nonostante i limiti filologici dell'edizione curata dal Mondo, a rinfocolare il dibattito, in quegli anni già aspro, sulla Resistenza(4).

A dimostrare quanto centrale fosse diventata la questione relativa all'opera di Fenoglio nel suo rapporto con le lettere italiane, doveva tuttavia provvedere, circa un decennio dopo, Maria Corti, curatrice dell'edizione critica delle Opere dello scrittore albese. L'iniziativa andava incontro a quel generale clima di attesa che, fortissimo tra gli studiosi, era non meno avvertito anche dai semplici lettori. Si trattava infatti di saperne di più non solo sul metodo di lavoro dello scrittore (palesamente ispirato al work in progress), ma anche sulle ragioni per le quali la sua opera complessiva, giunta in forma incompiuta, fosse stata anche concepita in forma essenzialmente stratigrafica. Solo l'edizione dell'Opera, dunque, poteva consentire al lettore di avvicinarsi a quel lungo e faticoso processo di oggettivazione e di ripensamento in virtù del quale lo scrittore, sempre in lotta con se stesso (o meglio con il suo “doppio”), si osservava da prospettive sempre diverse, non cessando mai di interrogarsi.

Di tale ansia di ricerca sembra soprattutto pervaso *Il partigiano Johnny*, le cui tre redazioni dell'edizione della Corti ci trasmettono l'impressione, sostanziale e non formale, di trovarci di fronte ad una Resistenza per così dire a tre dimensioni, proprio perché avvicinata in modo uno e trino. C'è infatti una Resistenza vissuta dallo scrittore in modo essenzialmente cerebrale, e dunque “indiretta”, come ci testimonia la prima redazione in lingua inglese (*Ur Partigiano Johnny*); c'è una Resistenza “diretta”, vissuta in modo “esistenziale”, in quanto connessa alla più generale ricerca della vita da parte dell' “io”(5)(PJ<sup>1</sup>, ovvero Prima redazione); c'è infine una Resistenza “riflessa”, vissuta all'insegna della necessità di rielaborare in forma d'arte il materiale in precedenza raccolto (PJ<sup>2</sup>, ovvero Seconda redazione).

All'interno di questa parabola - che, al di là degli esiti artistici, va dal non-finito di *Ur* al semilavorato di PJ<sup>1</sup>, fino a giungere alla ricerca dell'elaborato di PJ<sup>2</sup> -, il tema dell'“autobiografismo” in Fenoglio è destinato ad occupare un posto non decisamente preminente, come con grande equilibrio aveva già osservato Giulio Ferroni: “la sua rappresentazione [di Fenoglio] della Resistenza non ha un carattere documentario e non presume di offrire modelli di comportamento positivo: è una rappresentazione legata a dirette radici autobiografiche, a un'esperienza direttamente vissuta, che la scrittura trasferisce su un piano assoluto, facendone un'immagine totale del mondo”(6).

Per far sì che questa “immagine del mondo” risalti appieno, occorre tuttavia mutare - evitata ogni forzatura - il baricentro dell'attenzione: questa, dalle questioni relative ad un vero o presunto autobiografismo, deve infatti essere spostata alle categorie entro le quali - da *Ur Partigiano Johnny* a PJ<sup>2</sup> - si svolge la vicenda umana ed artistica di Beppe Fenoglio.

### “Partigiano, come poeta, è parola assoluta”

Dall'analisi comparata di *Ur*, PJ<sup>1</sup> e PJ<sup>2</sup> emerge con nettezza un dato: in Fenoglio i fatti, nel rispetto della periodiz-

zazione, vengono disposti entro griglie di sempre più grande respiro (dalla divisione in giorni di PJ<sup>1</sup> a quella in stagioni di PJ<sup>2</sup>), che segnano il passaggio, come è stato notato, “dalla cronaca e dall’autobiografia a valori più ampi”(7). Ma forse sarebbe più corretto parlare, più che di “valori”, di relazioni soggetto-oggetto arcaiche e primordiali, di pulsioni vitalistiche visceralmente vissute, di rapporti del tutto istintivi e non ancora sottoposti al vaglio della ragione.

La prima di queste elementari relazioni è, nello specifico, quella riguardante il rapporto uomo-storia; rapporto che, dopo l’armistizio dell’8 settembre, si sarebbe configurato, per una intera generazione, come il dramma della “scelta”. Quanto poi questa dovesse risultare impegnativa ci è spiegato dall’autore stesso allorché, in Ur, aveva sentenziato: “partigiano, come poeta, è parola assoluta, rigettante ogni grandiosità”. E in Johnny l’“assoluto”, calato dalle condizioni storicamente determinate della lotta di Liberazione, trova il suo naturale polo dialettico nella morte, che dell’esistenza umana è di certo il tratto più “assoluto”. In tal senso si era già espresso anche Gianfranco Contini, il quale - a proposito del racconto I ventitre giorni della città di Alba di Fenoglio - non aveva mancato di rilevare come l’“immagine totale del mondo” non potesse andare disgiunta dall’immagine centrale della morte e come la scrittura fosse in lui “una trascrizione prettamente esistenziale, non agiografica, di probità flaubertiana (si pensa al referto sugli avvenimenti politici nell’Education sentimentale), tanto più meritoria per chi era stato tra gli attori dell’evento”(8).

Del particolare rilievo che la morte assume nello scrittore albese, ma soprattutto del suo significato, parla anche Marziano Guglielminetti, il quale a tale proposito osserva: “Non c’è mai tensione ideologica [...] fra questi partigiani, come pure tra i fascisti: convinti o in mala fede che siano, tutti si muovono in una dimensione di vita corporea, fatta di scatti, di energia, di vitalità; una volta che l’hanno perduta, entrano nel vortice della morte senza aiuti o mediazioni”(9).

E tuttavia va specificato che il timor mortis è soprattutto presente, in modo quasi ossessivo, nell’edizione inglese. In Ur Johnny, recente recluta partigiana, reagisce con sdegno al modo, all’apparenza disinvolto, con il quale i suoi compagni reagiscono alla morte. Egli si rifiuta di accettare quella sorta di irrazionale aplomb, di esibita indifferenza che lo indigna e lo fa rivoltare: “Questi qui sono pazzi [...] perché ora escludono il pensiero della loro morte, per la sola ragione che ci stiamo avvicinando alla fine, ogni giorno che passa. Ma io non posso accantonare il pensiero della mia morte, anzi, ci penso sempre di più, perché alla fine e verso la fine avremo il maggior numero di morti. Questi sono tutti pazzi” (cap. IV).

Com’è naturale, il pensiero dell’ultimo passaggio si riaffaccia, puntuale, nell’imminenza di un’azione militare: “La paura distorse le sue fattezze, ferocemente, perché era sorta dentro di lui la chiara voce di Cassandra, che gli diceva non smentibile: “Tu morirai al di là di quelle colline”” (cap. VI). Il coraggio, di conseguenza, si presenta come il tentativo di non lasciarsi paralizzare dalla paura, ovvero dalle suggestioni annichilanti legate a quel pensiero ma-laugurante. Finalmente esorcizzata in applicazione del “dover essere”, anche “la Cassandra interna fu istantaneamente sotterrata” (cap. VI).

Il motivo del timore della morte, però, è di quelli che ritornano: non è un caso che esso si risvegli l’11 aprile del 1945, nell’imminenza della fine della guerra. A differenza di prima, questa volta assume però le vesti dell’alterità: riguarderà infatti non se stesso, bensì un partigiano che, mortalmente ferito, giace in un letto d’ospedale a Moncalvo. Quell’agonia scuote Johnny fin nei precordi; egli ne segue le fasi con animo sospeso, proteso a captarne ogni inflessione dolorosa, ogni gemito: “E Johnny sapeva che niente sarebbe finito, finché non fosse finito da un lungo tempo” (cap. IX). E così, nella scoperta della comune umanità, la morte dell’altro diviene la sua propria morte, nello spirito di quel John Donne, di cui l’anglomane Fenoglio non doveva certo ignorare la celebre frase (per altro messa da Ernest Hemingway come esergo al suo romanzo Per chi suona la campana): “Nessun uomo è un’isola, intero in se stesso. [...] Ogni morte d’uomo mi diminuisce, perché io partecipo dell’umanità. E così non mandare mai a chiedere per chi suona la campana: essa suona per te”.

Eppure, suo malgrado, il pensiero dominante della morte si ripresenterà ancora una volta, l’ultima, a ridosso del 25 aprile, assumendo questa volta le vesti del monologo interiore. La paura di non farcela diviene ora superstizione, favorita com’è dalla ben nota “sindrome da vittoria”. Immaginando la Liberazione nelle grandi città, egli, che si trova a combattere nelle Langhe, riflette con timore e tremore sulla concreta possibilità di morire, assurdamente, in limine: “E avvertì la paura, grossa come non l’aveva mai sentita.

Tutte le sue grandi paure del passato erano lontane; lasciate dietro le spalle, anche la più recente e riferibile esperienza della paura risaliva ai brucianti bastioni del castello di Montemagno. Ebbene, la paura di Montemagno, non era niente a paragone di questa prevedibile paura della fine. - Non posso assolutamente morire in questi giorni, gli

ultimi giorni del conflitto, la mia vita non se lo può permettere” (cap. X).

Il destino riservato al protagonista, in Ur, non doveva essere però quello di cadere sul campo di battaglia. Egli uscirà indenne dall’ultimo scontro, ancora una volta combattuto sulle sue amate Langhe, conclusosi questa volta in modo del tutto inaspettato: “Quelle corte raffiche sprigionavano esplosive staffilate di ghiaia, fino a quando un fazzoletto bianco appesantito da un sasso tracciò un breve volo nell’aria che separava i combattenti, e piombò sulla strada” (cap. X). Era il fazzoletto bianco della resa: quella degli ultimi irriducibili fascisti che, dismessa alla fine la mitologica immagine della “bella morte”, si erano finalmente arresi, rassegnati all’inevitabile destino.

Il binomio vita-morte, dunque, appare senza dubbio centrale nella visione del mondo di Fenoglio. Da esso dipende infatti quella rappresentazione antierica del mondo partigiano che, seppure da taluni equivocata(10), rimane al contrario la forma più compiuta entro la quale lo scrittore riassume il suo sentimento tragico dell’esistenza. Non a caso l’esperienza resistenziale viene rappresentata nei suoi modi più prosaici ed elementari, in palese conflitto con i canoni previsti dall’epica tradizionale. “Il partigianato - chiosa non a caso lo scrittore - era tutto qui: sedere, per lo più su terra o pietra e fumare (avendo tabacco), quindi alzarsi, senza spazzolarsi il dietro, e muovere ad uccidere o ad essere uccisi, a infliggere o ricevere una tomba, mezzostimata, mezzoamata” (PJ<sup>1</sup>, cap. XXXVIII).

All’interno di questa visione della vita anche i momenti dell’azione, frequentissimi, appaiono spogliati di ogni retorica, estranei come sono al repellente vagheggiamento fascista della “bella morte”. In Fenoglio la morte non è mai “bella”; essa, al contrario, è sempre orribile, raccapricciante, insidiosa. Di più: essa, in quanto figlia della casualità, si identifica, semplicemente, con il “mortale insetto della sfortuna”. Di conseguenza, non “eroiche” in senso fascista sono le accensioni del protagonista: esse devono essere piuttosto riguardate come un moto di reazione vitalistica alle costrizioni del destino piuttosto che come una manifestazione (sia pure inconscia) di un sentimento improntato al cupio dissolvi.

In Fenoglio, insomma, l’azione partigiana nulla ha a che vedere con l’esaltazione fascista di “viva la morte!”. Molto ha invece a che vedere con l’impegno morale di chi, pur contemplando la necessità di dover mettere a repentaglio la propria esistenza, anela sempre e comunque a sopravvivere.

### **Le Langhe, da luogo della mente a luogo della storia**

La seconda pulsione che sembra animare la vicenda di vita e di morte de Il partigiano Johnny è quella relativa alla dialettica tra uomo e natura. A causa della guerra, l’iniziale rapporto affettivo si è profondamente modificato, dando luogo ad un sentimento diffidente, se non addirittura ostile. La natura, da “mitica” e benevola qual era nel passato, è divenuta nel presente prosaica ed ostile; da luogo della mente teneramente amato, si è trasformata in luogo fisico sottoposto alle leggi di una cieca e irrazionale necessità. Non a caso è stato osservato: “Il teatro delle azioni del romanzo, le Langhe, non sono, quindi, oggetto di una descrizione volta a un’indagine, a una conoscenza di caratteri ambientali, umani, sociologici; le colline sono presenti soltanto come prodotto di metaforizzazione continua, in re, nello svolgimento di un mito di distruzione e morte: ne deriva un paesaggio sconvolto, biblico, di caos originario”(11).

Le Langhe, da originario nodo di archetipici affetti, divengono insomma lo sfondo nel quale è destinata a svolgersi l’inaudita tragedia di passione e di morte rappresentata dalla guerra. Poiché tutto accade hic et nunc, esse divengono lo scenario naturale nel quale i rapidi attacchi si susseguono ai fulminei ripiegamenti, i gioiosi entusiasmi alle cupe tristezze: le stesse rare proditorie reminiscenze, quando ci sono, sono destinate a durare lo spazio di un mattino. A fronte di una natura siffatta, sovraneamente statica e leopardianamente indifferente alle sofferenze umane, l’atteggiamento di Fenoglio diviene ambivalente. Mentre, da un lato, egli continua a percepirsi quale parte dell’“ambito atavico” delle sue amate colline, dall’altra, si sente ad esse estraneo, separato da un ormai incolmabile distacco. Di qui l’estrema difficoltà, da parte del protagonista, di poter accogliere le suggestioni della memoria o le seduzioni della contemplazione: colline e pianure, corsi d’acqua e rittani altro non sono che lo sfondo all’interno del quale si svolge, inesorabile, la sua lotta per la vita.

Della contraddittorietà dei luoghi si è fatto interprete anche Geno Pampaloni, il quale ha scritto: “la dolcezza dei paesaggi, i contraccolpi della memoria, il respiro della natura che muovono il suo [di Fenoglio] mondo esprimono una reverenza quasi religiosa per la scabra, infinita avventura umana”(12).

Ben altre, che non quelle dell’ammirata osservazione dei luoghi, sono le necessità di cui i combattenti per la libertà devono tener conto. Essi sono occupati, prima di tutto, a dover trovare ristoro ai tormenti del caldo o ai rigori del freddo, quando non alla fame tormentosa.

Implacabile risulterà l'inverno del '44, dopo che il generale Alexander ordina ai partigiani di "sbandarsi". Johnny trascorre i suoi giorni nella più nera solitudine delle sue amate-odiate colline, travagliato dal freddo e dalla fame, dalla neve e dal gelo: "Tutto il mondo collinare candeva di abbondantissima neve che esso reggeva come una piuma. Assolutamente non restava traccia di strada, viottolo o pista, e gli alberi dei boschi sorgevano, tronchi bianchi a testa e coda, nerissimi al centro, come se estrosamente mutilati. E le case dei villaggi circostanti indossavano a funny look, di lieta accettazione del blocco e dell'isolamento. Pareva un giorno del tutto estraneo, come stralciato al periodo di guerra, di prima o dopo di essa" (cap. L).

Gli effetti di questo isolamento saranno devastanti, come egli stesso scoprirà con dispetto, dopo il successivo "reimbandamento" (31 gennaio 1945): "Johnny non si trovava più: e, peggio, il patch si ampliava, si ampliava; non sopportava più comunanza né routine, scapolava la collettività, l'esplorazione e la guardia, e dovette la sera stessa riconoscere che non sarebbe mai più stato quello ante 8 dicembre" (cap. L). E dire che l'isolamento era durato due soli mesi! A porre rimedio a tanta sofferenza sopraggiungerà tuttavia, del tutto inattesa, la fine di Johnny. A differenza di Ur e di PJ<sup>1</sup>, Fenoglio fa infatti terminare il racconto de PJ<sup>2</sup> con la morte del protagonista, avvenuta nel bel mezzo di una battaglia invernale, due mesi prima del 25 aprile. Quale significato simbolico sia da attribuire a questa morte non sappiamo dire. Quello che invece possiamo osservare è che il racconto, bruscamente interrotto, è destinato a rimanere legato a quest'ultimo fatale episodio: "Johnny si alzò col fucile di Tarzan ed il semiautomatico... Due mesi dopo la guerra era finita" (La fine 1).

L'epicità del gesto, per sempre fissato come in una istantanea, potrebbe anche voler rimarcare, come ha osservato Falaschi, la continuità dell'antifascismo attivo, quasi che questo dovesse rappresentare "la veste storica e contingente che i giovani langaroli devono indossare per poter sopravvivere"(13). Il punto di sintesi di tanti e così diversi motivi, quello nel quale "si saldano insieme individualità e comunicazione, contenuto etico e forma", è, tuttavia, come ci avverte Calvino, lo stile(14), a proposito del quale ha osservato Geno Pampaloni: "La lettura del partigiano Johnny, questa sorta di grande officina dello scrittore, ci dà molte indicazioni al riguardo: risulta infatti evidente, nel tormentato impiego dei neologismi, nella violenta torsione della lingua, quasi sempre in senso sostantivante, la volontà di agire sul linguaggio contemporaneo con modi antimpressionistici, di concentrazione espressiva, di robusto e quasi sprezzante intervento culturale; in una parola, in direzione di una nuova classicità"(15).

E tuttavia, per lo scrittore, questa "nuova classicità" doveva rappresentare una meta più agognata che effettivamente conseguita. La lingua di Fenoglio, infatti, se osservata in fieri, ovvero nell'arco delle tre successive redazioni, appare quanto mai varia e allo stato di abbozzo. Se si esclude la redazione inglese, essa risulta essenzialmente antiletteraria in PJ<sup>1</sup>, mentre mostra una certa parvenza di letterarietà in PJ<sup>2</sup>, sia pure con delle contro- indicazioni evidenti. Nella Seconda redazione, infatti, la lingua appare più sorvegliata, ma meno viva, più elaborata ma meno originale.

Di più: le intrusioni in lingua inglese, via via ridotte da Ur a PJ<sup>1</sup>, finiscono in PJ<sup>2</sup> per essere riassorbite in un medium linguistico che, anziché valorizzarne l'originalità, ne evidenzia il carattere di stravaganza(16). Insomma, se è vero quanto afferma Marziano Guglielminetti ("per dirla con Corsini, [Fenoglio] muove dal 'semplice' verso il 'complesso', dall'essenziale verso il 'sovraabbondante', dal 'disadorno' verso il 'letterariamente ornato'"), è anche però vero che tale processo, ben lungi dal risolversi in una evoluzione, si configura al contrario in uno slittamento verso formule letterarie stereotipe e scarsamente originali.

Una cosa però ci preme sottolineare: l'esperienza letteraria di Fenoglio, anche se contigua ai canoni del neorealismo, si svolge - come appare ormai assodato - al di fuori di esso. Se, da una parte, va riconosciuto a Il partigiano Johnny un indubbio valore documentario, dall'altra, non può essere ignorato in esso la distanza che lo separa dal naturalismo in senso stretto. I fatti, in Fenoglio, non vengono mai presentati in modo che "parlino da soli"; al contrario, la cifra stilistica dello scrittore è da individuare, come ha notato Barberi Squarotti, in "una trascrizione nuda, disperatamente obiettiva, del fatto, del gesto, della fenomenologia della violenza come significato unico dei rapporti tra gli uomini e la natura stessa"(17).

A questa doppia esigenza di soggettività e di oggettività sembra anche corrispondere l'uso del dialetto: se da un lato esso sembra ubbidire ai canoni del verismo, dall'altro da questo si distacca in quanto semplicemente frutto della necessità. I resistenti, infatti, non scelgono di comunicare in vernacolo: vi sono costretti. Operando in un contesto contadino, che pullula di infiltrati e di spie, essi trovano nel dialetto uno strumento di sopravvivenza. Questo, da linguaggio vero e proprio, diviene il simbolo umanissimo dello scambio e del mutuo soccorso, dell'implorazione e dell'estrema solidarietà. Diventa insomma lo strumento dell'identità e della complicità, tanto più necessario in una guerra, quale quella partigiana, nella quale il legame con la popolazione è assolutamente vitale. All'amico Ettore, ammalato, Johnny dà questi consigli: "Quindi, d'ora in avanti, dai l'altolà a tutti quelli che incontri,

e mirali e falli avanzare con le mani intrecciate sulla testa e, soprattutto, parlagli in dialetto e fatti rispondere in dialetto. E al primo dubbio, spara, spara, spara, perché non possiamo permetterci il lusso di crepare in questa disgraziata maniera" (cap. XLVIII). Sulla natura del "contenuto etico" della scrittura di Fenoglio indugia anche Giuseppe Grassano, allorché scrive: "Ad un uomo attento com'egli era non poteva che suonare difforme e stonata la riduzione di quell'intricato mondo della Resistenza (che col passar degli anni sembrava veramente "tradita") ad una sorta di epopea senza spessore umano, esercizio di retorica sentimentale o di polemica partitica più che verifica di una conquista civile e morale"(18). Ebbene, a tanti anni di distanza, crediamo che l'eredità più preziosa che Beppe Fenoglio ci abbia lasciato è, a parte la sua opera, proprio questa: ovvero l'idea che, quando si tratta di valori fondanti, nessun patteggiamento è possibile, né nei confronti di se stessi (indulgendo alle lusinghe della retorica), né nei confronti degli altri (adattandosi magari ad accettare la manipolazione della storia per fini di polemica partitica o culturale(19)). L'indicazione, del resto, ci proviene dallo stesso Professore di Liceo Pietro Chiodi(20), antifascista e combattente, il quale così risponde al suo ex allievo Johnny, in procinto di fare la sua scelta di vita: "partigiano è, sarà chiunque combatterà i fascisti". Non è un concetto facile da comprendere, e soprattutto ancor oggi da praticare, quale che sia il significato da attribuire al termine "fascista", se "partigiano", "come poeta" è, secondo la definizione di Fenoglio, "parola assoluta, rigettante ogni grandiosità"?

#### Note

1. I. Calvino, Romanzi e racconti, vol. I, Mondadori, Milano 1991. Il giudizio relativo al "romanzo che tutti avevamo sognato" è da riferire all'opera (postuma) di Fenoglio Una questione privata, Garzanti, Milano 1963.
2. Lo stesso Davide Lajolo, biografo di Fenoglio, dopo aver condiviso, fino ad una certa epoca, le iniziali perplessità sulla fedeltà della rappresentazione resistenziale dello scrittore albanese, infine riconosce: "Ma quando leggemo Una questione privata, altri brevi racconti partigiani e, successivamente, Il partigiano Johnny, ci rendemmo ben conto, con convinta autocritica, che Fenoglio non solo aveva trattato la Resistenza con doti di scrittore e con un linguaggio fresco e sicuro come la sua generazione, ma aveva saputo vedere la Resistenza com'era". Così in Fenoglio. Un guerriero di Cromwell sulle colline delle Langhe, Rizzoli, 1978.
3. La pubblicazione si deve infatti a Lorenzo Mondo, il quale curò l'edizione einaudiana de Il partigiano Johnny, uscita nel 1968, a qualche mese di distanza dalla "primavera di Praga", la cui fioritura si sarebbe rivelata effimera, e dall'esplosione del "maggio francese", la cui durata effimera invece non fu.
4. Dopo la sua uscita, in un breve giro di anni si segnala la pubblicazione del libro postumo di Pietro Secchia La Resistenza accusa. 1943-1945, Mazzotta, Milano 1973, cui seguì nello stesso anno, sempre di Secchia, Il Partito comunista italiano e la guerra di Liberazione 1943-1945. Ricordi, documenti inediti e testimonianze, Annali dell'Istituto Feltrinelli, Anno Tredicesimo 1971, Feltrinelli, Milano 1973. Presero parte al dibattito Giorgio Amendola, con Lettere a Milano. 1939-1945, Editori Riuniti, Roma 1973, e, due anni dopo, Luigi Longo, con Un popolo alla macchia, Editori Riuniti, Roma 1975 (ed. orig. Roma 1965).
5. In La Resistenza armata nella narrativa italiana (Einaudi, Torino 1976), G. Falaschi ci ricorda come Fenoglio fosse "antitedesco e antifascista ma mai nettamente sgombro dai fantasmi della mitologia monarchica o almeno indifferente al risvolto socio-politico della lotta partigiana, cioè non nettamente orientato verso il futuro democratico che l'avrebbe seguita".
6. Giuglio Ferroni, Storia della letteratura italiana, Il Novecento, Einaudi, Torino 1991. L'autobiografismo è invece revocato in dubbio da taluni studiosi. Tra questi nota ad esempio Francesco De Nicola in Introduzione a Fenoglio, Laterza, Bari 1989: "Johnny è dunque una summa del partigiano creato da Fenoglio, personaggio letterario anche se agganciato ad una realtà storica che l'autore liberamente di volta in volta reinventa".
7. G. Grassano, Il Partigiano Johnny" e la questione degli inediti, in La critica e Fenoglio, Cappelli, Bologna 1978.
8. Gianfranco Contini, Letteratura dell'Italia unita, Sansoni, Firenze 1975.
9. Marziano Guglielminetti, Novecento, vol. VII, Marzorati, Milano 1988.
10. G. Manacorda, ad esempio, nella sua Storia della letteratura italiana contemporanea (1945-1965), Editori Riuniti, Roma 1974 (ed. orig. 1967), se a proposito de I ventitre giorni della città di Alba aveva rimproverato al Fenoglio "un po' di compiacimento" nel sottolineare gli aspetti "più crudi e spietati" della Resistenza e di non aver evitato "la nota eroica o patriottica", a proposito di Una questione privata si mostra disposto a riconoscergli che non vi era più in lui "l'apologia o l'invettiva" e che tutto era risolto "nel narrato in una corretta interpretazione razionalistica della storia".

11. E. Soletti, Metafore e simboli nel "Partigiano Johnny" di Beppe Fenoglio, in "Sigma", n. 31, 1971.
12. Geno Pampaloni, *La nuova letteratura*, in *Storia della letteratura italiana*, Il Novecento, vol. IX, diretta da Emilio Cecchi e Natalino Sapegno, Garzanti, Milano 1969.
13. G. Falaschi, *La Resistenza armata nella narrativa italiana*, Einaudi, Torino 1976.
14. I. Calvino, *Uno scrittore senza eredi*, in AA.VV., Fenoglio inedito, "I Quaderni dell'Istituto Nuovi Incontri", n. 4,5 giugno 1968.
15. Geno Pampaloni, op. cit.
16. Marziano Guglielminetti, op. cit.
17. Così G. Barberi Squarotti, *La narrativa italiana del dopoguerra*, Cappelli, Bologna 1968.
18. G. Grassano, *La critica e Fenoglio*, op. cit.
19. Un esempio, tra i tanti, è costituito dal film di Guido Chiesa "Il Partigiano Johnny" (del 2000), nel quale l'eccessiva enfaticizzazione del contrasto tra "azzurri" (badogliani) e "rossi" (comunisti) si presta ad essere letta in chiave di polemica politica attuale, in palese contrasto con la visione sostanzialmente unitaria che della Resistenza ebbe Fenoglio.
- 20 Pietro Chiodi è l'autore, a sua volta, di un bellissimo libro sulla Resistenza, intitolato *Banditi*, Einaudi, Torino 1975 (ed. or. Anpi 1946).