

**NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI**

---

**M. Balzano, *Le parole sono importanti. Dove nascono e cosa raccontano*, Torino, Einaudi Super et Opera Viva, 2019, pp. 90, € 12,00**

Il volumetto di Marco Balzano è interessante e importante per almeno due ragioni fondamentali. La prima è che, come indica il titolo, si impegna sul mostrare da dove vengono e che cosa raccontano le parole, quell'universo di segni che danno un nome a *res* e *invisibilia* per dar vita ai discorsi che distinguono l'animale-uomo rispetto a tutti gli altri animali. La seconda ragione è la scelta delle parole di cui fare l'analisi.

Io credo che tutte le parole che l'uomo può usare abbiano, in maniera diretta o indiretta, con forza maggiore o minore, un'implicazione educativa proprio per l'immensa pervasività dell'educazione su ogni piega dei rapporti sociali. Se non vuoi fare un lessico dell'educazione – e anche lì, affrontando una fatica che ha della follia, sei costretto a scegliere le parole, a tuo avviso, più dirette, più usate e più forti – ed è quanto l'Autore, saggiamente, non vuole fare, la scelta delle parole è più ristretta. In effetti, Balzano ha scelto quelle parole che ha ritenuto più significative e più funzionali alla sua preparazione – peraltro, sempre di alto livello – per dimostrare il suo assunto sull'importanza della parola. Le parole scelte sono dieci. Tutte, secondo il mio assunto, sono concetti che sempre coinvolgono in misura diretta il concetto di educazione, ma queste lo fanno in maniera troppo stringente per essere state randomizzate. E neppure casuale a me sembra l'ordine d'analisi dei termini. Non è certo un caso, del resto, che il giovane Marco Balzano sia un insegnante di italiano nei licei, un letterato e uno scrittore (cfr. p. XV).

Le parole in questione sono le seguenti: Divertente, Confine, Felicità, Social, Memoria, Scuola, Contento, Fiducia, Parola, Resistenza. Tutte sono strettamente collegate con l'educazione, – questa recensione tende a metterlo in evidenza – anche se Balzano non la cita mai e la incorpora nel termine Scuola che ci può essere solo se fa educazione, ossia se conduce gli individui sul cammino che li porta ad essere padroni di sé. Una simile padronanza ha le basi sulla conoscenza etimologica delle parole che si dicono e del significato che esse, talvolta, assumono grazie all'uso che ne fa la comunità come assemblea

parlante. “L’uomo non è solo capace di manipolare le parole. A volte sa riempirle di sensi ulteriori, che trascendono il vocabolo e aprono prospettive inedite” (p. 77). E questo perché l’uomo è la lingua e può in ogni momento migliorarla (cfr. *ib.*).

Giustamente dice Balzano che la conoscenza dell’*ètymon* della parola dovrebbe sempre essere presente nella scuola o, meglio, in coloro che in essa fanno lezione, facendo così la scuola, insegnando così a fare cultura e facendo imparare come essere coscientemente diversi (pp. 3 segg.). Questo è il primo compito della scuola per far intraprendere ai suoi giovani il cammino infinito verso il costante miglioramento. E nella scuola s’impara che il termine “divertente” non è esclusivamente collegato allo svago, ma anche a aspetti più impegnativi come al “cambiare percorso” per imboccarne uno nuovo ritenuto originale e, quindi, diverso e più individuante e critico (p. 4). Una nuova via che ha bisogno della coscienza del concetto di “confine”, di *limes* o, ancora del più complesso greco *horos*, che distingue il cielo dalla terra, il *caos* dal *kosmos* per non lasciarci “in balia di un vertiginoso infinito (che non a caso i greci rendono con *apeiron*, ‘senza confine’)” (p. 11). Chi non ha confini è confuso, è solo, non ha compagni per finire insieme (*cum finis*) e che con lui dividano il pane (*cum panis*): l’educazione ha sempre bisogno dell’altro; nessuno si autoeduca. L’uomo viaggia costitutivamente e, di necessità, incontra altri viaggiatori. E tutti camminano verso la felicità perché hanno bisogno di nutrirsi, fisicamente e mentalmente. Bello, al riguardo, il richiamo che Balzano fa all’etimo di felicità la cui base “è *fela*, la ‘mammella’, da cui il verbo *felo*, che vuol dire appunto ‘succhiare’, ‘ciucciare il seno’... Insomma *felicitas* è una parola seminale, che evoca la creazione e il nutrimento” (p. 22). A prescindere da tutto, il termine evoca la cura e la necessità dell’altro che va nutrito per procurare nei due partner il senso della gratificazione e della gratuità. (p. 23). Sono tutti termini di casa nel concetto di educazione.

Il passaggio al latino *socius*, l’alleato, il compagno, alla base del nostro “sociale” e dell’inglese “social”, ma nel secondo significato c’è la solitudine: “Noi siamo *social* sempre da soli... l’alleanza non c’è.” (p. 28). La cerchiamo ossessivamente con risposte da soggetti sconosciuti, non amici che si parlano dialogando per monologhi con frasi paratattiche che solo in maniera ipocrita si può dire di *condividere*. Proprio ciò che mortifica l’educazione.

E qui entra in gioco la memoria: la memoria dell’altro, di quanto detto con l’altro e di quanto altri hanno detto con i “loro” altri. Nasce

lo scritto e nasce la storia e di entrambi bisogna aver memoria, ossia “la capacità di rappresentare un evento accaduto” (p. 35). Chi perde una tale capacità, perde sé stesso, perché “nel verbo *memini* (e nel suo corrispondente greco *mimnèsko*) – base dell’etimo di “memoria” – c’è il progetto, l’intenzione, la costruzione, insomma le componenti del pensiero” (*ib.*). La memoria, attività intellettuale che seleziona gli eventi del passato “al fine di restituire loro cittadinanza nel nostro presente” (*ib.*), ha un’importanza fondamentale per dare corpo al processo educativo che sul passato e la sua storia costruisce le tessere per disegnare il mosaico del suo significato e dei suoi fini. E alla memoria si affianca il ricordo, la sua parte sentimentale, ma tutti e due corrono, nella nostra epoca digitale, il pericolo di assumere il ruolo di “hardware esterno a cui ricorre ogni volta che non sappiamo o non ricordiamo” (p. 40), non avendo coscienza che la mia memoria sia soprattutto la mia conoscenza. L’educazione come scienza deve guidare la scuola a far sì di recuperare e di non rendere polvere la memoria.

Eccoci, dunque, alla scuola, di cui il Nostro dà l’etimo greco di *scholè*, rimasto nel latino *schola* e poi di molte lingue occidentali nel senso di “luogo di riposo” e di “tempo libero” e, quindi, sganciata da ogni tipo di mestiere e professione per potersi dedicare tutta all’educazione dell’allievo. “La scuola è...il tempo in cui si forgiavano gli strumenti che danno accesso alla lingua, ai sentimenti, al pensiero e, perché no, alla bellezza, ma a patto che andiamo in classe e non ci gettiamo troppo presto nel *labor*, la cui fatica corrompe e ostacola la capacità di apprendere” (pp. 47-48).

Concordo sul concetto di scuola non professionale – e l’ho scritto più volte da parecchi anni – ma credo che sia necessario arricchisca il suo curriculum di discipline che siano propedeutiche alla professione. La scuola anziché sottomettersi a una visione imprenditoriale deve rivendicare con forza il suo essere “un esercizio continuo della dialettica e della retorica, cosicché lo studente, fuori dalla scuola, sia definitivamente un adulto in grado di partecipare alla vita politica” (p. 48) e, aggiungo con altrettanta *vis* utopica, di costruire la padronanza di sé.

Ossia di colui che è contento di ciò che sta facendo perché gli procura piacere ma solo in quel momento dato che la via dell’appagamento del piacere è infinita. In effetti, il contento è chi sa apprezzare ciò che ha e, addirittura, lo vuole partecipare anche agli altri. La sua contentezza, come si vede, lo spinge a guardare sempre oltre (p. 59). Ma allora il contento è lo stesso educatore. Egli è un soggetto che col-

tiva la fiducia nell'altro: la fiducia nella sua intelligenza, nelle sue capacità di seguirlo e sugli sforzi per farlo. In tutto questo c'è l'ottimismo che sempre anima l'educatore nel pensare che “è necessario superare la visione dell'*homo homini lupus* al fine di considerare l'altro un potenziale alleato, un *socius*” (p. 64). La fiducia, sia pure dopo un'attenta sorveglianza che guida l'ottimismo della volontà con il pessimismo dell'intelligenza, è una delle dimensioni ideali del processo educativo.

Ovviamente, un mezzo imprescindibile per compiere una buona osservazione è la parola, il *logos* greco e il *verbum* latino. La parola con cui l'uomo dialoga, “la modalità di scambio per eccellenza” (p. 70). Il dialogo, che comporta il sapersi affidare all'altro, che richiede razionalità e capacità di argomentazione, è il centro dell'educazione. Insomma, se esso viene meno le potenzialità dell'educazione si dissolvono. Tutte le parole esaminate si riducono a polvere. E nessuno, neppure lo scrittore, il narratore per eccellenza, saprà più “indicare e scegliere le parole da salvare...” (p. 73).

Siamo così all'ultima parola considerata: resistenza. Figlia del verbo latino *stare*, ricco di molteplici accezioni che ci sembrano tutte accennare a dimensioni statiche, ma non sempre è così. In effetti, come nel caso di *re-stare* dove la particella *re* è usata in funzione intensiva che fa sì che non si tratta di uno “stare indietro” ma come un “restare” per “opporsi”, “resistere”. Del resto, è questo il compito dell'educazione e della scuola per non cadere sotto i colpi avversi della mala politica. Anche qui si tratta di un'opposizione di ribelli, coloro che tornano a fare la guerra e che danno vita alla Resistenza (cfr. pp. 77-78). E qui Balzano si sofferma a spiegare cos'è stata la Resistenza alla prepotenza nazifascista e atto “fondativo della democrazia in cui viviamo” (p. 83). Come scrivevo anni fa, concludendo la voce sul *movimento della Resistenza* nel mio *Le parole dell'educazione...* (Ferrara, Corso editore, 1998): “Ai giovani la Resistenza deve essere riproposta non tanto perché fa parte di uno dei tanti episodi della storia della nostra nazione, quanto perché essa è epitome dei valori della nuova Italia sorta nel dopoguerra e, soprattutto, degli ideali etico-civili che caratterizzano l'uomo a prescindere dalla sua nazionalità. La scuola non può non partecipare di questi ideali che fanno appunto della Resistenza un avvenimento epico, un modello sicuro di riferimento per l'educazione di un popolo. Purtroppo è proprio quanto non si è ancora riusciti a fare a distanza di cinquanta anni e più. E qui il tempo gioca

indubbiamente a sfavore, giacché se non si è intervenuti fin da subito coltivando il senso della storia nei nostri giovani, il ricambio biologico, come allontana le acrimonie e i rancori, finisce per favorire ambigue operazioni mimetiche e, addirittura, per cancellare anche quanto sarebbe stato necessario affidare ad un “monumento più duraturo del bronzo”. Credo di aver spiegato l’interesse che suscita il testo di Marco Balzano che, peraltro, lo ha corredato di puntuali etimologie e di un ricco e funzionale apparato critico. Insomma, è un testo che vale la pena di leggere. **(Giovanni Genovesi)**

**A. Camilleri, *Il metodo Catalanotti e Il cuoco dell’Alcyon*, Palermo, Sellerio, 2018 e 2019, pp.304, €14,00 e pp. 264, € 14,00**

Leggo da anni Camilleri e non per le storie gialle che racconta, ma per altro: il suo gusto per una lingua “stramma”, né italiano né siciliano; il suo sguardo a Simenon (di cui aveva peraltro trasposto, a suo tempo, il Maigret nella serie televisiva con Cervi) e, quindi, l’attenzione al multiforme animo umano ed alle sue motivazioni interiori spesso controverse se non addirittura indicibili; la passione politica e perfino l’atteggiamento ideologico, che non nascondeva perché ha sempre avuto il coraggio di manifestare il suo pensiero; una cultura profonda, ma mai ostentata, che bene è emersa là dove le sue storie (come in *Covo di vipere*) hanno riandato i tratturi del *tragico*, di cui la Magna Graecia era ed è satura. Non ho mancato, dunque, di leggerne gli ultimi due lavori, usciti a poca distanza l’uno dall’altro, il primo nel maggio del 2018 e il secondo poco prima della scomparsa dell’autore: *Il metodo Catalanotti e Il cuoco dell’Alcyon*, in cui, in particolare, si rielabora un canovaccio preparato per un film italo-americano, che poi non si realizzò. Ho avuto la sorpresa di trovare un Camilleri diverso, continuo con quello del passato, ma più arduo, meno accattivante con il lettore e più abile nella trama a metà tra noir e giallo e nella sua risoluzione. In questi due racconti lunghi – venuti dopo venticinque anni dall’esordio di Montalbano al commissariato di Vigàta – il protagonista è invecchiato, sente il peso dell’età e delle sue abitudini (nel primo dei due romanzi arriva perfino a troncarsi con Livia), l’avvicinarsi della fine della sua avventura di poliziotto e forse anche della sua esistenza. In questa condizione e in questa prospettiva, Camilleri-Montalbano mette in campo un meccanismo retorico e narrativo che nei racconti precedenti era stato presente, ma in forma implicita: l’ar-

tificio della maschera e il meccanismo del mascheramento. Se in precedenza, si aveva a che fare con il nascondimento (di volta in volta delle intenzioni più o meno criminose, del carattere, degli interessi dei vari personaggi sulla scena), in questi due ultimi romanzi la maschera e il mascheramento sono il motore immobile del racconto. Ed è proprio il ricorso alla “maschera”, che insieme nasconde la verità e paradossalmente la palesa attraverso quella sorta di “doppio” che incarna, a rendere speciale questo canto del cigno di Camilleri. Non voglio, certo, qui riassumere i due romanzi: il clima di *thrilling* e le sorprese dei due rispettivi finali vanno serbati per i lettori futuri. Ma mi sia permesso di richiamare alcuni elementi interessanti. Nel *Metodo Catalanotti*, il morto al centro dell’indagine è un “filodrammatico” a capo di una compagnia di guitti locali, un ricco ozioso, dedito al teatro e forse anche a passioni ed attività meno nobili, ma sempre redditizie: come in un romanzo di Simenon, anche qui si parte da un morto che scompare per poi riapparire altrove, mentre da Montalbano a tutti gli altri attanti – da Mimì agli “amici” del morto – si assiste ad un gioco delle parti continuo fino alla soluzione del mistero: e tale mistero si rivela, soprattutto, un’indagine sulle profondità dell’io e sul male “radicale” che ci accompagna in questa vita e travisa, perverte e intride le nostre relazioni con gli altri. Nel *Cuoco dell’Alcyon*, Camilleri arriva gradatamente ad aprire il sipario della recita che sta raccontando dinanzi al suo lettore. Tutto è confuso, i piani si mescolano, la storia è inspiegabile. A partire da Montalbano, che ormai (pure riconciliato con Livia) pare vivere due esistenze: una quotidiana, difficile ed esasperata da una sorta di persecuzione da parte dei superiori che lo vogliono esautorare e costringere alla pensione; una onirica, fatta di visioni e di messaggi “profetici”, non tranquillizzanti ma capaci di spingerlo ad agire nella veglia. Ci sono troppi morti e troppi incidenti, senza, almeno in apparenza, connessioni reciproche, se non nell’*humus* in cui si consumano, il mondo dello spaccio, della prostituzione, ma d’alto bordo. L’Alcyon è il palcoscenico di questo intrigo: una sorta di vascello fantasma che offre a chi paga lussi e passatempi non leciti e a chi li procura benessere e agio. Traffici internazionali che vanno stroncati: ci riuscirà l’anziano e scontento Montalbano? Non voglio rivelarlo, se non dicendo che tutto passerà attraverso un travestimento ed uno scambio di ruoli per permettere alla Legge di affermarsi.

Agatha Christie, stufa di Poirot – un *alter ego* da cui ormai si sentiva braccata – decise di toglierlo di mezzo: in *Sipario*, nel 1975, non

solo lo fece morire, ma lo trasformò anche in un omicida per “giustiziare” un pericoloso *serial killer*. Nel passo d’addio di Camilleri, invece, Montalbano riafferma la sua scelta di uomo dalla parte della legalità e della giustizia, pur sentendo sulle sue spalle un peso che prima non sentiva. Gli viene incontro la consapevolezza che la vita va vissuta perché, in qualche modo, è un sogno o un gioco di parti, a cui non ci può sottrarre. È un sogno in un duplice senso: perché è avventura, viaggio nell’inesplorato e perché ci mette dinanzi alle apparenze e ci impone di decifrarle, di penetrarle e di interpretarle. Non tutto è bello, come si vorrebbe ed i conti con la dimensione sgradevole e spiacevole dell’esistere vanno pure fatti. Per questo, l’essere umano è costretto a giocare la parte di volta in volta più adatta a comprendere le cose ed a trasformarle. Si tratta di un dovere che è connesso con l’esistenza: ben se ne accorge Montalbano che sceglie di correre un grande rischio interpretando un ruolo per lui inedito. Appena ha, pure liberamente, scelto di giocare una parte inedita (ma necessaria) si pente, sente brividi lungo la schiena, ha paura; ma non cede e giocherà fino in fondo come ha sempre fatto per venticinque anni nel commissariato di Vigàta. A questo punto, si può chiamare in causa l’educazione come formazione dell’uomo, secondo l’ormai classica ed insuperata definizione di Kant. E certo il richiamo non è inopportuno. Non a caso nei vari articoli dedicati alla sua scomparsa, Camilleri è stato chiamato, un po’ da tutti, Maestro. Ed in effetti, questi ultimi due romanzi sollecitano la nostra attenzione su un punto: non è solo l’uomo Montalbano ad essere “costretto” a farsi carico del suo impegno; richiamato al suo dovere morale è l’uomo tutore della Legge e della Giustizia (sia pure quella umana e transeunte). E Montalbano risponde, come dovremmo fare tutti nel momento in cui l’umano consorzio è messo in pericolo da personaggi, criminali in senso lato (perché distruttori di valori culturali e civili, propagatori d’odio e di violenza, legittimatori dell’ingiustizia): poteva Camilleri, prima di congedarsi, lasciarci una lezione più interessante su cui meditare? (**Luciana Bellatalla**)

**G. Dix, *Quando tutto questo sarà finito. Storia della mia famiglia perseguitata dalle leggi razziali*, Milano, Mondadori, 2018, pp. 151, € 10,50**

Questo di Gioele Dix, al secolo David Ottolenghi, è un libro da leggere. Scorre come un piacevole romanzo e invece è il racconto di sette

anni difficili, seppure relativamente fortunati, di una famiglia ebrea italiana (gli Ottolenghi) dal 1938, anno delle leggi razziali, all'aprile-maggio del 1945, anno della fine della guerra. Il padre di famiglia è un fascista della prima ora, "antemarcia" come si diceva, e "innamorato" del Duce, di cui "condivideva gli ideali e i valori; la Patria, l'Onore, l'Ordine" (p. 12), né "per convenienza o per conformismo, ma perché ci credeva veramente" (p. 11).

Nella gerarchia politica milanese è ben conosciuto e, a prescindere, è un lavoratore agiato ma non ricco, di sani principi patriottici e umanitari che vive con la giovane moglie, ebrea anch'essa ma di tiepide idee socialiste, e due figli, Vittorio di dieci anni, e Stefano di tre, in un appartamento borghese in affitto nella Milano vicino a piazzale Loreto. Le leggi del 1938 arrivarono, per il padre, come un fulmine – a suo avviso – a ciel sereno. Dice Vittorio: "Mio padre non era il solo a sentirsi caduto in trappola ed è certo che in quella calda serata di inizio settembre in molte case di Milano, Roma, Livorno, Napoli si stesse consumando lo stesso nostro dramma: un marito: ebreo fascista tradito dal suo Capo, che tenta l'ultima disperata autodifesa, e una moglie che gli inveisce contro e non gli perdona la complicità con l'orrore" (p. 12). Tutti i cittadini ebrei italiani dovettero lasciare i loro posti di lavoro, dal professore universitario al generale, all'impiegato di qualsiasi ufficio statale che fu dimesso perché non ariano. Il capo della nostra famiglia, sia pure coltivando l'illusione che Mussolini sarebbe tornato indietro da quel passo avventato e sadomasochista, dette immediatamente le sue dimissioni come membro del partito fascista nelle mani del segretario della città, nonostante i consigli di attesismo e la non accettazione della restituzione della tessera del Partito. L'offesa, per lui fascista fedele, era troppo grande e insanabile. Il figlio Vittorio è il padre del nostro autore, come lui stesso ci dirà alla fine, e voce narrante del libro. Vittorio apprezza senza riserve un padre che stima come modello di vita, equilibrato e intelligente gestore della famiglia e del suo lavoro di direttore aziendale, sia pure con forti punte di tenace conservatorismo.

Proprio questo conservatorismo l'aveva portato a abbracciare il credo fascista, pur restando, per Vittorio, un personaggio serio, amante della pace, assolutamente non violento e inguaribile ottimista. Nei due anni circa che precedettero la guerra, il padre, apprezzato come integerrimo e esperto direttore aziendale del setificio, fu tenuto al suo posto, sia pure con il pagamento in nero, dal padrone che non voleva rinunciare alla sua comprovata capacità.

Vittorio, che dovette andare ad una scuola ebraica, si trovò nell'invidiabile situazione di avere come docenti, nelle classi ginnasiali, illustri professori universitari che, perso il posto, cercavano di lavorare al meglio e con pazienza con ragazzi del ginnasio che li seguivano con passione anche se non sempre capivano subito.

Sia pure del tutto inconsapevolmente, ma guidati dalla forte tradizione educativa del popolo ebraico, i docenti mescolavano ai loro contenuti elementi razionali e emotivi, non senza l'aiuto dell'iterazione, per farli apprendere meglio. Questo è quanto mi è parso di dover inferire dalla descrizione di Vittorio che, peraltro, prende confidenza con parole come “ebreo, ebraico, ebraismo, israelita..., rabbino, sinagoga” (p. 15) usate spesso come vocaboli offensivi. L'aria si fa sempre più irrespirabile per i cittadini ebrei.

Non mancano suicidi tra congiunti – un violinista dell'orchestra sinfonica dell'EIAR – della stessa famiglia Ottolenghi, che, peraltro, si rivela non priva di membri dell'*intelligentia* (vedi, il docente universitario che, fiutando il clima antisemita, si era rifugiato con tutta la famiglia, già nel 1935, in America, p. 14).

Con l'entrata in guerra, il 10 giugno del 1940, le cose presero una piega ben peggiore. L'alleanza con Hitler rese più difficile la permanenza in Italia e la famiglia di Vittorio, radunati i soldi che poté radunare, si diresse verso Como per cercare di passare in Svizzera. È da qui che comincia l'avventura, non priva di imprevisti e di paure che l'incombente odio antisemita nazista accentua specie in tutti gli ebrei che vogliono sfuggirgli. La Svizzera, comunque, viene raggiunta, anche con l'aiuto disinteressato di un tenente della Guardia di finanza, e la famiglia è accolta.

Non mancano contrattempi, talvolta gravi come il ricovero in ospedale dei due figli, di cui il più piccolo, Stefano, affetto ben presto da tubercolosi che se lo porterà alla tomba poco dopo ritornati a Milano. La mamma, fuori di senno dal dolore, cercherà la morte sotto il treno, salvata in estremo da Vittorio con cui torna a casa. Poco a poco si riprende, ma avrà sempre con sé il triste ricordo che il piccolo Stefano era stato ucciso dalla “lunga mano dei nazisti” (p. 149). La Svizzera sarà per quattro/cinque anni il loro nido, dove Vittorio trova amici, soccorritori che lo aiutano, come il rabbino e il vecchio ebreo, conosciuto in sinagoga, che lo invita a pranzo nella sua famiglia per premiarlo del suo “eroismo” che rifiuta la salsiccia di sangue del mercoledì perché – crede il vecchio – sia un rifiuto religio-

so, per non mangiare carne non *kascer*, mentre è solo che a Vittorio fa schifo.

Vittorio fa un ringraziamento speciale alla Svizzera che è stata il rifugio suo e della sua famiglia che, altrimenti, sarebbero, con molta probabilità, passati per il camino come altri sei milioni di ebrei catturati dalla ferocia nazista. Proprio per questo ho detto che il libro narra un'avventura fortunata – la famiglia trova anche intatta la casa milanese, che recupera grazie all'intervento di un partigiano – che riesce a darci squarci essenziali di vita dell'Italia e della Svizzera in tempo di guerra. E, soprattutto, mostra una famiglia che sa affrontare unita e con grande onestà e decisione avversità che mettono davanti al lettore “una storia di emozioni, di affetti” resi più forti dalla tragedia che è senza dubbio più grande di tutti i suoi componenti. **(Giovanni Genovesi)**

**P. Dorflès, *Le palline di zucchero della Fata Turchina. Indagine su Pinocchio*, Milano, Garzanti, 2018, p. 288, € 16,00**

L'indagine su Pinocchio è veramente un'indagine a tutto campo. Piero Dorflès, avvalendosi sapientemente di tanta parte della letteratura italiana sul burattino di Collodi – da Asor Rosa a Bàrberi Squarotti, da Bargellini a Bertacchini, da Biffi a Calvino, da Cerami a Citati a Croce, a De Rienzo, a Garroni, a M. T. Gentile a Incisa di Camerana a Petronio, Spadolini, Spinazzola, Tempesti e R. Tommasi –, mette in risalto le dimensioni immortali di cui il personaggio Pinocchio è portatore inconsapevole. E non potrebbe essere diversamente, visto che è solo un pezzo di legno, sia pure trasformato con maestria in un burattino. Ma Carlo Lorenzini, sebbene dica che vuol dar vita a una “bambinata”, purché gli possa far guadagnare qualche soldo – come dice a Ferdinando Martini che la pubblicò – e la pagò – sul “Giornale pei bambini”, non credo proprio che fosse inconsapevole di ciò che andava scrivendo. Egli era un giornalista satirico, che scriveva anche, per guadagnarsi qualche lira di cui ha sempre avuto bisogno, libri per ragazzi, ormai dimenticati o traduzioni di testi classici come le fiabe di Perrault, ma di fede mazziniana era molto attento e acuto circa il misero versante politico e materiale dello Stato postunitario. Non è certo un caso che il suo *Pinocchio* sia, anche, uno sguardo profondamente critico delle istituzioni su cui vorrebbe reggersi lo Stato liberale ma che sono tutte traballanti e meschine. Così è la scuola, la giustizia, le forze dell'ordine, l'imprenditoria, lo Statuto ecc. che Collodi trova

sempre il modo di sbeffeggiare con una serie di animali antropomorfi, come cani, scimmioni, corvi, gatti e volpi e faine, tutti co-protagonisti di questa fiaba politica al cui centro c'è un magico pezzo di legno. E come in tutte le fiabe, sottolinea Dorflès, la coerenza narrativa non è d'obbligo: i personaggi umani parlano e pensano in modo anormale e discutono da pari a pari con personaggi animali antropomorfici. Pinocchio, addirittura, parla e bisticcia con Geppetto prima di nascere. Proprio questa dimensione della fiaba è quella che Collodi ha scelto per esprimere meglio la sua valutazione morale sull'Italia dell'ultimo ventennio dell'Ottocento; e lo fa attraverso l'irresistibile sfacciataggine del burattino che si sente ragazzo e pensa e agisce come un ragazzo: privo del senso del limite, del bene e del male e, soprattutto, della capacità di riconoscere e accettare il principio di realtà. Pinocchio vive solo intriso nel principio di piacere. Pinocchio e Geppetto rappresentano rispettivamente il Male, tutto ciò che non si deve fare, e il Bene, l'altruismo e il sacrificio per il benessere degli altri e specie dei propri figli. Pinocchio è vorace di esperienza e di novità e non ha rispetto per niente e nessuno pur senza sapere cosa sia il rispetto, è cattivo senza sapere cosa sia la cattiveria e non la impara anche se frequenta personaggi cattivi come il Gatto e la Volpe, che finiranno per impiccarlo per fargli aprire bocca e sputare le monete d'oro.

*Le Avventure di Pinocchio* (d'ora in avanti *Le Avventure*) sono implacabili nel denunciare le disfunzionalità del giovane regno sabauda. Ne resta fuori la Chiesa che Collodi laico non prende neppure in considerazione come sollievo delle pene materiali di una comunità lasciata allo sbando. Eppure il cardinale Biffi tentò di interpretare le *Avventure* come una parabola cristologica, forzando non poco il significato del ruolo dei personaggi, fino a fare di Mastro Geppetto con la sua parrucca gialla come un'aureola San Giuseppe e la Fata Turchina, quella che somministra palline di zucchero a Pinocchio ammalato – come Maria Vergine. Dorflès, giustamente, non vede giustificata, come del resto altri esegeti collodiani, qualsiasi tensione alla trascendenza.

Collodi, un genio figlio della piccola, piccolissima borghesia del suo tempo, ancora del tutto in bozzolo, si serve di Pinocchio, dove trasferisce il suo *daimon*, per farne, come scrive Carmelo Bene, “la maschera dell'italiano medio, ... l'ultima grande maschera italiana” (p. 166). Una maschera che non matura crescendo attraverso la razionalità, ma attraverso le esperienze che, come nel burattino di legno, non le servono a nulla. Pinocchio non apprende, si rifiuta di farlo perché

vuole restare bambino, come Peter Pan per giocare e essere impertinente, sfacciato e egocentrico che si getta nel gorgo della sua bulimia di esperienza, sia pure di pericolo mortale, senza ricavarne conoscenza, favorito dal fatto di essere di legno. Ma di legno magico, proprio come quello delle fiabe, e senza nessun segno propedeutico, diverrà un assennato bambino.

Fino in fondo, Collodi attinge al mondo magico della fiaba, per commettere salti logici per un *happy end* disegnato sul filo di una marcata autocritica. Il finale, dunque, cui lo stesso Ferdinando Martini e l'offa di un buon guadagno lo spingono a arrivare, è graffiante come tutto il burrascoso percorso del burattino di legno, un percorso intriso di ironia e autoironia – si pensi al celeberrimo *incipit* e all'uso sapiente dei toscanismi e dell'italiano, di fantasia e di critica creatività che sono i segni più forti de *Le Avventure*.

Dorfles scrive che *Le Avventure* sono sì un libro che i bambini leggono volentieri, divertendosi, seppure è indubbio che non lo capiscano fino in fondo, ma è “anche un libro di satira sociale, di antropologia culturale, di sperimentazione linguistica e, insieme,...una sorta di indagine sulla dimensione infantile... Collodi... si cimenta con un problema molto più complesso: quello di descrivere processi mentali di chi non ha ancora interiorizzato la consequenzialità logica, né temporale, delle sue esperienze (p. 17). In Pinocchio c'è “una costante sfasatura tra emozioni e idee” (Asor Rosa, 1975, p. 938). Insomma, Collodi nel dar vita al suo burattino, intagliato nel legno magico della fiaba, dà vita al personaggio non di un bambino, ma del bambino che tende a farsi uomo. È questa la “*bambinata*, come l'aveva definita Collodi, la storia dell'uomo”.

Che un simile progetto sia solo il frutto del caso e, comunque, della non consapevolezza di chi lo scrive, è molto opinabile. Il fatto è che Collodi si sente molto vicino a Pinocchio, irriverente e libertario e tramite lui vuole entrare in una feroce polemica dell'Italia ancora bambina a vent'anni dall'Unità. Il polemista Collodi vuole scombussolare tutta l'Italia sonnolenta e ipocrita, così come scombussola la produzione per ragazzi del tempo, inventando nuovi modi narrativi per rivolgersi a loro come pensa che i ragazzi, lontani anni luce dalla logica aristotelica e mossi da una incontrollabile gestione del principio di piacere, cattivi e senza *pietas*, amino leggere o sentir leggere. Il cammino verso la maturazione, nel romanzo di formazione collodiano, sarà costellato da costanti prove, talvolta anche crudeli perché debbono

riuscire a trar fuori un uomo che si avvia a divenire adulto da quel fiabesco Eden del Paese dei Balocchi che, sia pure con grande dispiacere, deve essere abbandonato. Ma non del tutto...! Come a dire che un po' di impertinente sfacciataggine e di cattiveria bambinesca, di svogliatezza e della bugiarderia è bene che sempre resti nella mente e nel cuore nel giovane che rinasce dalle spoglie del burattino, "l'unico transfuga – scrive Vincenzo Cerami – in quell'universo in cui vige la morale della provincia toscana, a cavallo tra nostalgia del Granducato e nuovo spirito unitario" (p. 127). Questa volontà appare con precisione nelle *Avventure* da dove emerge "un paese in cui per sopravvivere bisogna essere in grado di sgusciare tra le maglie di istituzioni farraginose quando non corrotte, di sfuggire a un potere arbitrario e indifferente e di aggirare l'inefficienza di un'amministrazione pubblica che pensa più alla propria sopravvivenza che al buon governo" (*ib.*). Questo è Collodi e Pinocchio è suo figlio. A mio avviso, l'unica parte che Collodi affidò totalmente alla fortuna è il riuscire a disegnare la sua creatura come il protagonista di un manuale di psicologia dell'età evolutiva (p. 23) e, anche, di aver indovinato la genialità della sperimentazione linguistica. Il resto è tutt'altro che il prodotto di un Collodi inconsapevole di quanto sta scrivendo. Queste sono alcune delle suggestioni che mi ha dato il ricchissimo lavoro su Pinocchio di Piero Dorfles. Non potevo riuscire a dar conto di tutte. Così ho scelto di parlare di quelle che più mi hanno colpito. Ma quello di Dorfles è un saggio che vale la pena di leggere e di postillare con tutta diligenza specie per un pinocchiologo. Ma leggerlo serve e fa bene a chiunque. (**Giovanni Genovesi**)

**E. Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019, pp. 240, € 18.00**

*L'aula vuota* è un libro dal tono passionale e eccessivamente autobiografico di un autore che ha al suo attivo tantissimi editoriali sulla scuola nel "Corriere della sera". Galli della Loggia è uno storico intelligente e raffinato, ma ogni volta che affronta il discorso scuola – e lo fa spesso, anche troppo – perde l'acribia e la volontà di suffragare le sue affermazioni con prove documentali. Egli è acerrimo nemico di tutti coloro che, specie i pedagogisti e dintorni, considera tutta gente di sinistra priva di scientificità e inquadrata di frodo su una cattedra universitaria, che dal Sessantotto in poi ha rovinato la scuola. Peccato

che questa gente abbia avuto anche il torto, tra i tanti, di far perdere il rigore e l'*aplomb* scientifico anche all'emerito collega di storia contemporanea.

Uno stesso tono assertivo, anche se solo apparentemente più argomentato, guida il saggio di Galli della Loggia come già traspare dal sottotitolo che dà per scontato che l'Italia di prima avesse una scuola che non fosse disastrosa. E già nell'*Introduzione* premette quanto segue, presentando sé stesso come *qui despicit* le ricerche sull'educazione degli specialisti: "Mi è capitato spesso di scrivere di scuola. Non già in qualità di esperto di una delle tante discipline e sottodiscipline che da anni se ne occupano accampando la loro natura "scientifica" (a mio avviso inesistente, come nel caso di qualunque altra delle cosiddette "scienze umane"). Ne ho scritto come semplice osservatore interessato.

Parecchio interessato: innanzitutto perché ho insegnato per quarant'anni all'università e dunque ho fatto parte anch'io del mondo della scuola, e poi perché, avendo una certa dimestichezza con la storia d'Italia, sono sempre stato convinto dell'importanza strategica che la triade scuola-istruzione-cultura ha avuto fin dall'inizio del nostro paese" (p. 9).

Dico subito che tale presa di posizione, che ovviamente non condive, inficia non poco la scrittura del libro che ha anche annotazioni condivisibili e incisive per una scuola del futuro e espone con la maestria retorica che caratterizza l'autore. Sono, appunto, sollecitazioni che possono stimolare un dibattito, ma non certo tradursi *ex abrupto* in un *diktat*.

Galli della Loggia, fra l'altro, condanna il deterioramento della scuola e il progressivo abbandono da parte della politica, con riforme sbagliate che hanno determinato il declino della scuola. Ma questo abbandono aveva già le sue radici nella legge Casati, dove la scuola, soffermata dalle esigenze politiche, era solo un *instrumentum regni* e, cosa ben nota, era del tutto "circondata dall'ampio disinteresse dell'opinione pubblica" (p. 17). Peraltro, una situazione questa che si ripropone con Giovanni Gentile nella cui riforma la politica, *malgré lui*, spadroneggia incontrastata, a prescindere dai confusi ritocchi della pestilenza fascista e dall'inutile Carta Bottai, per ridurre la scuola a luogo di *apartheid*. La riforma Gentile, è vero, ahimé, "rappresentò il tentativo di riprendere la direzione originaria del progetto liberal-borghese ottocentesco mirante a fare dell'istruzione d'impronta umanistica la matrice dell'educazione

della cittadinanza..., rafforzando il senso e la portata di tale progetto con la poderosa armatura intellettuale prodotta dal rinnovamento che la filosofia idealistica aveva generato nella cultura del paese” (p. 92). Ma è altrettanto vero che la pesante cappa della filosofia idealistica, sia pure interessante da discutere nelle sue proposte teoretico-epistemologiche – cosa mai avvenuta – soffocò le potenzialità educative della scuola. E questo, a prescindere dal fatto che la riforma Gentile “fu, per i contenuti, la riforma che la migliore intellettualità italiana andava auspicando da almeno vent’anni” (p. 93).

Che la scuola e l’istruzione siano oggi peggiorate e che sarebbe necessario metterci un riparo non è certo, dunque, una novità, ma non è altrettanto certo che per porre un argine a questo disfacimento siano da condannare come non scientifici tutti i lavori degli studiosi dell’educazione in generale senza alcun distinguo con la “pedagogia ministeriale”. D’altronde per costruire un futuro migliore, rimarca Galli della Loggia, c’è bisogno di non spezzare mai la continuità culturale e “da sempre la scuola e l’istruzione hanno avuto un legame consustanziale con il passato...dal momento che quella che si chiama “cultura generale” è letteralmente impensabile senza il legame con esso” (p. 21). Si tratta, continua l’autore, di un legame che ha la sua centralità e il suo nodo nella cultura umanistica, che esalta l’inutilità immediata di quanto si fa a scuola. Si tratta di un’idea di indubbio interesse e che non è certo inficiata dalla democrazia, se intesa come la salvaguardia dello Stato di diritto e non “come la presunta fine di ogni costrizione” (p. 23).

A parte le frecciate costanti e feroci per l’insegnamento della “scuola democratica” e per il disastro che la caratterizza perché i miti sull’istruzione elaborati dalla sinistra hanno distrutto l’autorità dell’insegnante, già di per sé depresso, impreparato senza prospettive di carriera e malpagato (pp. 136 segg.), così come l’autonomia ha “lasciato la scuola a se stessa” (pp. 128 e segg.), il termine “formare” ha sostituito quello di “educare” – e più avanti dirà che il termine *istruzione* sparirà sostituito con i due termini di *educazione* e di *formazione* che hanno imperato nei documenti della scuola, “a dispetto della loro vaghezza” (p. 227) –, evocando “una sgradevole precettistica dall’alto, un certo increscioso virtuosismo obbligatorio” (p. 146) e via così continuando per tutti quegli aspetti disastrosi per la scuola (e non solo), di cui Galli della Loggia incolpa il Sessantotto, che “piombò sulle vele di democratizzazione messe in moto dall’istituzione della scuola

media unica (L. 31.12.1962, n. 1859), “segnando il ritorno prepotente della politica nell’ambito della scuola e mutandone profondamente e durevolmente il contesto” (p. 117). Insomma, gran parte del libro si diffonde su critiche sferzanti alla scuola post-sessantottina senza mai fermarsi a formulare proposte costruttive per una scuola di domani e le necessarie riforme del sistema scolastico. E questo perché non può certo bastare proporre come efficace ritornare a una scuola d’impianto gentiliano come era ancora quella degli anni Cinquanta. E tutto questo senza affatto mai accennare alla necessità di istituire scuole di specializzazione professionale per gli insegnanti della scuola secondaria che, anzi, Galli della Loggia vede come una iattura non foss’altro perché “è anche per questa strada (che) la pedagogia è divenuta la vera padrona culturale della scuola italiana” (pp. 146-147 nota 2). È evidente che l’autore non sa di quale pedagogia parli, forse di quella ministeriale e di quegli studiosi che ad essa collaborano, ma non certo della pedagogia che è fonte di studi e di impegnate e serie ricerche sulle problematiche educative sia dal punto di vista storico che epistemologico. Anch’io ho fatto parte di questi ricercatori e ho lavorato con passione e professionalità alle scuole di specializzazione per insegnanti secondari, le cosiddette SISS spazzate via dalla ministra Gelmini, e ho sempre creduto di lavorare per formate insegnanti più preparati e, quindi, per una scuola più intelligente e non per rendere le aule vuote.

Come dicevo, è costume del libro di Galli della Loggia, inserire tra idee interessanti e che sollecitano una discussione, anche affermazioni errate e inconsistenti che rientrano a tutto tondo nel pregiudizio sull’inconsistenza scientifica delle discipline dell’educazione e sulla certezza che la trista condizione della scuola di oggi è da far risalire alla Pedagogia. Ne conseguono dichiarazioni più assertive che propositive perché senza argomentazioni nel campo epistemologico nel condannare quella che lui chiama l’egemonia della pedagogia (p. 34) e del suo inesausto e confuso titanismo (pp. 158 segg.) che ha spinto la scuola italiana a far accettare, senza se e senza ma, “la felice prospettiva di una società multiculturale e multi-etnica (dalla retorica ministeriale sempre disinvoltamente accomunate come se non fossero, invece, due cose evidentemente diversissime)” (p. 154).

È giusto, a mio avviso, porre un’attenzione più ampia e più approfondita della disciplina storia senza cadere in asserzioni che vedono la scuola, in particolare nell’ultimo anno delle superiori, la formatrice di “irrepressibili democratici anche se magari non troppo capaci”, perché

“l’ideologia ufficiale impone di dare il debito spazio ai binomi fascismo-antifascismo e Resistenza-Costituzione” (p. 155). Gli insegnanti si difendono da questa ideologia “attraverso il ben noto meccanismo dell’obbedienza simulata. Si finge, cioè, di applicare le novità, ma lo si fa solo formalmente, sulla carta, compilando tutte le scartoffie di prescrizione ministeriale adoperando il nuovo lessico richiesto dalla novità stessa e facendo come se dietro tutto quel mare di parole ci fossero dei fatti: i quali invece in larga misura non ci sono” (p. 176). Come può il nostro arrivare a simili generalizzazioni? Senz’altro in forza della sua immaginifica passionalità scrittorica.

Il libro vuole arrivare a dire che la scuola è tra gli esempi massimi della Grande Bugia che consiste nel dire ciò che non c’è e che il sapere si sposta sempre più velocemente al fare. E ciò finisce inevitabilmente a chiedersi a cosa serve quella particolare disciplina. Qui ha ragione Galli della Loggia: arrivare a formulare una simile domanda per capire perché studiare significa distruggere la scuola. Un’affermazione che io condivido in pieno, come condivido – e l’ho detto – l’imprescindibilità del sapere umanistico a fondamento della scuola, senza per questo sperticarmi in lodi, come fa il nostro autore, per la riforma Gentile. Una riforma che, come l’autore rimprovera aspramente alla didattica delle competenze, non faceva che preludere “di fatto all’incasellamento a priori di ciascuno nel proprio destino” (p. 184). La scuola, così, nega il suo compito fondamentale di lavorare per la trasformazione della realtà e per l’emancipazione dell’essere umano (*Idem*). E anche qui condivido in tutto l’affermazione con l’aggiunta, però, che né la scuola di ieri, gentiliana o meno, né la scuola di oggi hanno mai cercato di assolvere questo compito.

Dopo aver espresso le sue critiche negative sul ruolo dell’OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) che tramite il CRIE (Centro di innovazione educativa) nel suo compito cerca “di tradurre in termini standardizzati e quantificabili un certo insieme di tratti di tratti psicologici, di atteggiamenti o elementi del carattere degli studenti, per farne così possibile oggetto di confronto anche tra contesti diversi” (p. 186), e sul Moloch digitale che entra di prepotenza nella scuola come corpo estraneo di cui ci sarebbe da discutere e sperimentare prima che divorì il libro, i suoi lettori e la scuola stessa (cfr. p. 195), l’autore arriva a considerazioni su don Lorenzo Milani e la sua *Lettera a una professoressa*, che denuncia la scuola italiana come classista per selezionare proprio coloro che avevano più bisogno.

Il rimedio trovato sotto la spinta di un'astuta malintesa interpretazione della *Lettera*, che in effetti si poneva “in polemica contro la cultura “borghese”, cioè, contro la cultura tout court dal momento che altra cultura non sembra esserne” (p. 206), portò a elaborare riforme e decreti che finirono per sancire la “promozione indiscriminata” e così alimentare una scuola ancora più classista che taglia fuori i giovani delle classi popolari dalla mobilità sociale. Il fatto è che il priore di Barbiana, scrive Galli della Loggia, trascinato dal populismo “ha qui preso il suo maggiore abbaglio” (*idem*). E anche qui credo che il giudizio non sia del tutto peregrino, mentre lo è quello che “la frattura con il passato reclamata dalla scuola di Barbiana è stata... ricomposta in un'ingessata didattica antinozionistica ma allo stesso enciclopedica, ambiziosamente perfezionista nelle intenzioni quanto indulgente nell'accertamento dei risultati. Il tutto avvolto in un'aura di *ipse dixit* pedagogico...” (p. 210). Ci risiamo: è la pedagogia, che Galli della Loggia non sa bene cosa sia se non quella ministeriale e, comunque, mai quella che fa ricerca, la colpevole. È essa che ha dato il via a una scuola falsamente democratica e falsamente riformista che indulge all'inclusione – parola dannata per il nostro autore – per dar vita a “quella rivoluzione impossibile (tramite) un dispositivo pedagogico-didattico in grado di consentire il successo scolastico anche agli allievi provenienti dagli strati inferiori della società” (p. 211). Galli della Loggia, evidentemente, *laudator* di Gentile, non sa o non ammette che è questo uno dei compiti fondamentali dell'educazione: mai uno di meno. Piuttosto, sarebbe stato opportuno avanzare proposte alternative invece di scrivere un *cahier de doléances* di corta prospettiva e affogato nel maledire il cattivo passato pedagogico dal dopoguerra ad oggi, prostrato – come egli dice – alla feticizzazione della nostra Carta costituzionale” (p. 222).

Tuttavia, nonostante la pervicace concezione di una scuola che ha ormai svuotato le aule con conseguenze deleterie di cui “l'Italia attuale sembra essere una dimostrazione lampante” (p. 235), l'autore conclude con parole di speranza perché “nulla (è) stato già deciso una volta per tutte... “la buona battaglia” (resta) ancora da combattere. Il tempo rimasto è poco, ma il destino della nostra scuola è ancora nelle nostre mani” (*ibidem*).

Del testo in questione non ho voluto seguire nel dettaglio tutti i passaggi – e sono molti – che con una forte passionalità negativa si scagliano contro la scuola di oggi, arrivata distrutta in forza dell'infuato movimento del Sessantotto, di una perversa e indebita politiciz-

zazione e, soprattutto, della cialtroneria della Pedagogia. Ho messo sotto la lente solo le parti che, a mio avviso, danno in maggior misura il significato del libro.

Anche se, come ho segnalato, nel libro di Galli della Loggia vi sono sprazzi e sollecitazioni degne di una discussione, io non condivido la gran parte di ciò che ho ricordato, specie una condanna senza appello e per partito preso dell'inutilità delle “cosiddette scienze pedagogiche” (p. 66). Queste ultime, che io chiamo piste di ricerca della Scienza dell'educazione, è indubbio che hanno attraversato una faticosa – e non certo conclusa, come per ogni scienza – ricostruzione epistemologica che meriterebbe una maggiore attenzione. Ma tant'è! Mi dispiace solo che un personaggio di alta cultura come Ernesto Galli della Loggia non voglia essere un sostenitore ideale del lavoro della Scienza dell'educazione. (**Giovanni Genovesi**)

**E. Olin Wright, *Per un nuovo socialismo e una reale democrazia* a cura di Rosa Fioravante e Riccardo Mapelli, Milano, Edizioni Punto Rosso, 2018, pp. 198, € 17,00**

La Nuova Era annunciata negli anni Ottanta, quella del capitalismo post-industriale, post-fordista, post-moderno che avrebbe dovuto risolvere le sue storiche contraddizioni e superato l'antagonismo di classe, si è infranta su un altro '29, sulla incapacità, o forse sull'impossibilità, del vigente modo di produzione di stabilire un equilibrio tra sviluppo delle forze produttive e rapporti di produzione, tra crescente socializzazione del lavoro e appropriazione privata del prodotto sociale.

Una contraddizione strutturale che per molti aspetti limita la piena realizzazione di quelle stesse libertà individuali e di quelle forme democratiche di governo a cui è generalmente associato l'affermarsi della stessa economia capitalistica.

È anche quanto scrive il sociologo americano Erik Olin Wright, recentemente scomparso, in *Per un nuovo socialismo e una reale democrazia*. Rilievi particolarmente critici che in qualche modo ricordano il John Dewey di *Liberalism and Social Action*, per il quale il liberalismo doveva assumere una forma radicale, svolgere la sua azione politica in direzione della socializzazione delle “forze produttive”, perché “la libertà degli individui” potesse essere “supportata dalla stessa struttura economica”.

Per Dewey si tratta di emancipare le “masse” dalle “coercizioni e repressioni” che le “inibiscono dal partecipare alle vaste risorse culturali”, al fine di garantire agli individui l’opportunità di assicurarsi il pieno sfruttamento delle loro potenzialità. È uno dei presupposti alla realizzazione di un ordine sociale che faccia del libero sviluppo dell’individualità il fattore della crescita sociale. Una prospettiva che evoca lo “sviluppo universale dell’individuo”, la capacità, da costruire, dei soggetti di appropriarsi della totalità delle forze produttive che è l’istanza di fondo del pensiero marxiano, libero da incrostazioni di natura economicistica.

Oggi, analogamente agli anni Trenta, si va profilando, sotto l’incalzare delle sfide globali in corso (movimenti migratori di diversa natura e crescente polarizzazione sociale ed economica, per citare gli eventi più discussi) e in conseguenza della crisi delle forze politiche democratiche tradizionali, una crescente riduzione dei margini della democrazia liberale in molti paesi occidentali.

Come dicevamo sopra, le “magnifiche sorti e progressive”, a cui il capitalismo trionfante e libero da ogni vincolo sul finire del secolo scorso dichiarava di condurre “l’umana gente”, naufragano in conseguenza del realizzarsi delle tendenze autodistruttive proprie del modo di produzione capitalistico (corsa alla riduzione del potere d’acquisto dei salari, spericolate attività speculative, eccessiva concentrazione di capitali) e che la socialdemocrazia era riuscita a regolamentare, ma nel quadro degli Stati nazionali.

Senza dubbio la creazione di un vigoroso settore pubblico e di un sistema di protezione sociale in Occidente rispondeva all’esigenza di consentire la riproduzione del sistema, ma in alcuni casi non si trattò di una politica tesa al semplice addomesticamento del capitalismo. Lo Stato si impegnò non solo a limitare i comportamenti non virtuosi delle imprese, alcuni settori della socialdemocrazia – precisa il sociologo americano – tentarono di introdurre “elementi di socialismo”; oltre la parziale demercificazione della manodopera, grazie al sostegno ai redditi medio-bassi, fu realizzata una legislazione favorevole all’aumento del potere sociale dei lavoratori nelle imprese e nel mercato del lavoro (cfr. *ibidem* pp. 124-125). A tale proposito il testo fa riferimento al Piano Meidner, avanzato nei primi anni Settanta dalla sinistra socialdemocratica svedese, che prevedeva l’acquisizione da parte delle organizzazioni sindacali della maggioranza delle azioni in gran parte delle aziende svedesi.

L'offensiva neoliberista, avviando un grande movimento di riorganizzazione globale del processo di riproduzione capitalistico, ha smantellato lo Stato sociale e parte considerevole dell'intervento pubblico, eliminando così molti dei meccanismi di regolamentazione del sistema economico, riaffidato alle illusorie capacità di autoregolazione del mercato. Ha, inoltre, minato la democrazia sostanziale: la liberalizzazione del movimento dei capitali e la deregolamentazione della finanza hanno restituito centralità agli interessi delle oligarchie nelle scelte politiche degli Stati e indebolito il potere contrattuale dei lavoratori. Tale stato di cose richiede, per le forze politiche che si ispirano al socialismo democratico, di non fermarsi a ripristinare il livello di democrazia preesistente, ma di introdurre forme di decentramento del potere politico e di partecipazione dei cittadini. Il che necessita di una strategia, riprendendo Dewey, comprensiva di una stretta relazione tra educazione-democrazia e sperimentazione, per favorire la diffusione di una capacità di indagare la realtà storica e sociale ricorrendo alla logica che sottende l'indagine scientifica.

Sono alcuni dei termini fondativi una democrazia partecipativa che abbracci la sfera della produzione e la stessa organizzazione del lavoro.

Ritornando al testo di Wright, l'autore avverte che un requisito fondamentale per una più ampia democrazia è rappresentato da un nuovo protagonismo del pubblico; in primo luogo nella regolamentazione del settore finanziario e dei servizi, nonché nella creazione di "un ambiente giuridico più favorevole all'organizzazione del lavoro" (*ibidem*, pp. 135-136). Interventi che dovrebbero rappresentare le leve per l'implementazione di una strategia di "erosione del capitalismo", il percorso politico più plausibile per trascenderlo nel XXI secolo (cfr. *ibidem*, pp. 135-136).

Il sociologo statunitense pertanto ipotizza "un graduale smantellamento del capitalismo e la costruzione di un'alternativa mediante la forte azione dello Stato"; quindi la coesistenza per un lungo periodo di relazioni sia socialiste che capitalistiche nell'ambito di un'economia mista (cfr. *ibidem*, pp. 58-59). Un esito conseguibile combinando forme di resistenza sociale (lotte operaie e sindacali) con la creazione di rapporti economici non capitalistici (l'autore fa riferimento alla "strategia dell'attivismo comunitario fondato su un'economia sociale e solidale e sul mercato cooperativo") e l'azione per la conquista del potere politico al fine di ampliare lo spazio per la costruzione dal basso di

“alternative ai rapporti economici capitalistici” (*ibidem*, pp. 142-143). Wright non trascura di richiamare gli enormi ostacoli con cui una strategia di erosione del capitalismo si deve misurare, fa riferimento all’immenso potere delle *corporations* e alla dipendenza di gran parte delle persone dal mercato, alla funzione fondamentale che lo Stato svolge a sostegno della riproduzione del capitalismo. Ma, allo stesso tempo, richiama l’attenzione sulle contraddizioni interne agli apparati di Stato e sulle lotte per l’ampliamento della partecipazione democratica che possono “mitigare” il carattere di classe dall’apparato statale (cfr. *ibidem*, pp. 120-121).

Ma l’ipotesi politica avanzata, di erosione del capitalismo, solleva serie perplessità non solo per le difficoltà che riguardano la messa a punto di una strategia politico-statale conforme allo scopo, ma anche per l’individuazione e, soprattutto, la formazione di una soggettività politica radicalmente democratica e antagonista.

La classe lavoratrice resta al centro dell’ipotesi strategica di Wright; la base sociale delle lotte per la trasformazione del modo di produzione capitalistico è rappresentata da coloro che ne subiscono più direttamente il dominio. Oggi però la massa lavoratrice è una realtà non più rappresentabile in una solida appartenenza di classe. È l’esito della globalizzazione, di un processo strutturale che porta un profondo segno di classe, che ha messo in competizione milioni di persone in una fase in cui mai i salariati sono stati così numerosi ma anche così divisi. Un fatto economico di vecchia sostanza ma di forma nuova, a forte significato politico, con cui il capitalismo si è assicurato la sopravvivenza alla crisi di egemonia sul finire degli anni Sessanta.

Con la globalizzazione vecchie condizioni di povertà sono state superate in paesi ad economie arretrate, allo stesso tempo sono state prodotte “nuove condizioni di povertà nei paesi a economie avanzate”. Nuovi poveri si sono aggiunti ai vecchi; la profezia marxiana intorno alla proletarianizzazione del ceto medio, che il capitalismo industriale nella fase keynesiana aveva trattenuto, oggi riguarda quote crescenti di lavoratori autonomi, piccoli imprenditori, commercianti, impiegati, spinti verso i livelli più bassi della scala sociale.

Tutto questo mentre le forze politiche che tradizionalmente si ispirano alla storia e ai valori del mondo operaio, da quelle “moderate” a quelle “radicali”, risultano incapaci di intercettare, organizzare, “civilizzare” la protesta popolare che si orienta verso la parte più debole

della società; senza dimenticare che molte delle forze “progressiste” sono state ammaliate dalle sirene del libero mercato globale.

Vi è un “popolo perduto” dalle forze democratiche – ha argomentato recentemente Mario Tronti dialogando con Andrea Bianchi (cfr. M. Tronti, *Il popolo perduto. Per una critica della sinistra*, a cura di A. Bianchi, Roma, Nutrimenti, 2019) –, disperso e frammentato; una realtà che accomuna le società occidentali e che richiama la questione, accennata ma non affrontata da Wright, dell’organizzazione politica del conflitto sociale.

Il “moderno Principe”, chiamato a comprendere e a misurarsi con l’instabilità del reale, con i movimenti dei rapporti di forza sociali e politici colti nel quadro più complessivo delle relazioni internazionali, capace di un “nuovo internazionalismo”. Impegnato nel suscitare una volontà collettiva, in grado di stabilire quello che Gramsci chiamava nesso organico tra “Riforma” e “Rinascimento”, tra intellettuali e masse, tra dirigenti e diretti. Capace di svolgere una funzione di “educatore politico” a sua volta educato dal lavoro politico di massa, per usare termini oggi dimenticati. Senza per questo rinunciare a dare “una direzione consapevole” ai “movimenti così detti ‘spontanei’”, ad “elearli ad un piano superiore” (A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 331), promuovendo quel progresso intellettuale di massa di cui la riforma dell’istruzione è parte particolarmente rilevante.

Ma si tratta di un partito che non può irrompere con imperio come il “moderno Principe” gramsciano, che “svilupandosi, sconvolge tutto il sistema di rapporti intellettuali e morali in quanto il suo svilupparsi significa appunto che ogni atto viene concepito come utile o dannoso, come virtuoso o scellerato, solo in quanto ha come punto di riferimento il moderno Principe stesso e serve a incrementare il suo potere o a contrastarlo” (*ibidem*, p. 1561).

Una posizione, quella di Gramsci a proposito del partito, che non può essere separata dal contesto storico e culturale del tempo, inoltre come abbiamo sottolineato, nel pensiero di Gramsci il moderno principe è una forza sociale e politica il cui proposito è quello di suscitare una potente volontà collettiva per trasformare i rapporti sociali di produzione, per realizzare “un mutamento nella posizione sociale e nel mondo economico”. Un tale proposito richiede un costante rapporto con la realtà storica e l’ancoraggio dell’organizzazione ad un’unità organica tra dirigenti e diretti, tra le élites e la classe sociale di cui sono

espressione. Ancora, un rapporto di carattere educativo del tutto specifico tra dirigenti e diretti, che non può essere unilaterale ma “di relazioni reciproche” e interessato all’avanzamento politico e culturale dei soggetti rappresentati. Il proposito è quello di ampliare l’area dei potenziali dirigenti, nella prospettiva di un superamento della divisione tra dirigenti e diretti. Per “il partito – scrive Gramsci – che si propone di annullare la divisione in classi”, la “perfezione consiste nel non esistere più” (*ibidem*, p. 1732).

Se la prospettiva è quella, come sostiene Wright, di una democrazia radicale che abbracci la sfera della produzione, allora si ripropone la questione una diversa organizzazione delle istituzioni scolastiche e di un nuovo principio educativo. Incentrato su un impasto di saperi tecnico-scientifici e storici, che è poi il presupposto allo sviluppo della capacità dei soggetti di ricondurre l’organizzazione produttiva e le leggi che la governano alle dinamiche storico-sociali di fondo.

Un proposito che deve fare però i conti con i profondi mutamenti che stanno subendo i luoghi preposti alla formazione che hanno ormai assunto una funzione centrale nella riproduzione dei rapporti sociali capitalistici, tanto dal punto di vista tecnico quanto da quello culturale e ideologico. Ciò in ragione di un passaggio decisivo del modo di produzione capitalistico, ormai globalizzato e alimentato dalla conoscenza collettiva, dal *general intellect*, da un sapere sociale diffuso, dalla cui organizzazione e messa in produzione dipende l’accumulazione della ricchezza.

Motivo per il quale ogni ambito istituzionale, sociale e culturale viene sussunto, almeno tendenzialmente, all’ordine mercatista e questo implica nell’immediato, sul piano della lotta politica e culturale, una critica del “senso comune omologato all’ideologia neoliberista”; da esercitare in primo luogo nella scuola e deve riguardare gli stessi educatori, la cui cultura pedagogica viene piegata, attraverso la propaganda e gli atti normativi, all’ideologia della formazione di produttori efficienti e competitivi, conformati ai dettami mercantili. Se si tratta di “erodere” e “trascendere il capitalismo”, la “vecchia talpa” deve riprendere a scavare nella sfera economica, politica e culturale, quindi anche pedagogica, ma non è scontato che ciò avvenga. (**Vincenzo Orsomarso**)

**Ph. Perrenoud, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?* Editoriale Roma, Anicia, 2017, pp. 276, € 25**

Il titolo vuole alludere, com'è immaginabile, alla scarsa efficacia della scuola odierna nel preparare alla vita; così come il sottotitolo suggerisce il primo corno dell'alternativa, pur essendo il secondo più allettante con l'incongruo plurale italiano *saperi*, da quando mezzo secolo fa Foucault teorizzò il *savoir* e occasionalmente, se ben ricordo, parlò di *savoirs*. Per garantirsi un certo uditorio, intuitivamente, conviene richiamare esigenze e bisogni della "vita", sminuire il peso delle conoscenze ed esaltare le competenze, paradossalmente in un'epoca nella quale, specialmente in Italia, la competenza vera non è un blasono politico e, come ha scritto Tom Nichols in un recente libello, "un'epidemia di tosse convulsa perché un ignorante non ha vaccinato un bambino è un segno di democrazia".

Questo esordio, tra il circospetto e il canzonatorio, non è un invito della specie di quelli che si trovavano in un'occasionale rubrica dei "Quaderni piacentini" mezzo secolo fa intitolata ai *Libri da non leggere* (e che ora è preziosa e da rivisitare, per recuperare testi che avremmo fatto bene a leggere). Il denso saggio di questo sociologo ginevrino della scuola e dell'educazione presenta il più efficace sforzo di chiarimento lessicale che mi sia noto sulla nozione, pedagogicamente utile, di "competenza", distinta da "capacità", "abilità", "attitudine", "prestazione" e, ovviamente "conoscenza", che di fatto è il bersaglio principale, diretto o indiretto, del saggio.

L'autore non è però sconsiderato, per niente: non si spinge fino al punto di proporre una scuola tutta *Urteilkrafte* vuota di *Gedanken*, di contenuti. La competenza è proprio "capacità d'agire efficacemente in una famiglia di situazioni" (p. 71 e *passim*) ed è necessariamente sostenuta da appropriate conoscenze orientative in numerose, anzi si vedrà numerosissime, aree disciplinari, diversificate quanto sono complicate le società nelle quali mettersi al riparo nell'incalzare di mille imprevedibili insidie.

Chiaramente la competenza si trova sul versante delle potenzialità e delle promesse; ma deve sapersi tradurre prontamente in risposte soddisfacenti nella pratica. Non si deve furbescamente, come facevano gl'insegnanti obbligati, *obtorto collo*, a redigere programmazioni, contrabbandare per competenze i contenuti disciplinari, ma partire dalle

situazioni problematiche per individuare ciò che *a tutti e a ciascuno* serve saper fare tempestivamente: “Una specie di *routinizzazione* della messa in sinergia delle risorse?” (p. 63)! Riuscire nell’impresa è una bella sfida dell’educazione e, soprattutto, della Scuola, che come dice François Audigier nel concludere la *Postfazione* “rimane un’istituzione centrale del progetto democratico, progetto nel quale uguaglianza e libertà formano una coppia inseparabile, ma conflittuale, da situare costantemente nel rispetto dell’esigenza di giustizia”.

La scuola attuale sembra, invece, a Perrenoud congegnata al servizio di quella parte cospicua, ma non maggioritaria, di giovani che, più che altro per noti motivi di estrazione sociale, intendono proseguire gli studi e aspirano al livello superiore, magari ai dottorati e ai *master*. Questi ultimi avranno tempo e strumenti, sostegni e solidarietà, per acquisire competenze di volta in volta indispensabili, o comunque per avvalersene, mentre chi si ferma al grado secondario dell’istruzione si troverà smarrito e sempre svantaggiato. È troppo facile trovare esempi che “dovrebbero dissuadere chiunque vi rifletta anche per cinque minuti dal ritenere che i saperi scolastici attuali sono perfettamente in linea con i saperi necessari per vivere in una società post-industriale, globalizzata, urbana” (p. 27).

Del resto, siamo sinceri, chi tra quelli che hanno passato anche più di un decennio a scuola, successivamente all’obbligo, è davvero preparato a far fronte ai drammi familiari, economici e sociali simili a quelli ricordati nel testo? Chi ha voglia di divertirsi ne può estrarre un florilegio che va dalle tossicodipendenze dei figli a qualche condotta delinquenziale (“Cosa fare se vostro figlio di 16 anni viene colto in fragrante reato di furto in un grande magazzino?” - p. 182. Chi risponda “fargli subito un *vergato*” dà a vedere alle anime belle, prevedibilmente, di meritarsi un figliolo così), divorzi traumatici, al coinvolgimento in sospetti e accuse d’importanza penale, alle disdette finanziarie, alle persecuzioni sul posto di lavoro, per non parlare delle invalidità e malattie da prevenire con una delle educazioni che s’insinuano nei *curricula*. “Ci si rende conto che non tutti avranno le stesse possibilità nella corsa verso l’immortalità” (p. 127). Sì, ce ne rendiamo conto, senza troppo sgomento. Né la preparazione a catastrofi naturali, come le alluvioni (cfr. p. 182) pur prevedibili in un Paese come il nostro, si approssima a quella decente; siamo un po’ più giustificati se individualmente siamo impreparati su che cosa fare per restringere il buco dell’ozono. Dei modi di sfuggire alla polizia politica

(cfr. p. 183) speriamo di non aver bisogno. Sarebbe difficile riparare a Ginevra, benemerita (per davvero!) patria del “costruttivismo” piagetiano.

L’ampia e articolata Parte Seconda si dispiega allora come rassegna degli insegnamenti che potrebbero e dovrebbero farsi carico dello sviluppo delle competenze volenterosamente e ingegnosamente elencate come indispensabili. Si parte dalle discipline attualmente previste dalle quali attingere, si passa alle *educazioni*, eventualmente da corroborare o da aggiungere, per approdare a discipline per ora “assenti dall’istruzione obbligatoria”, almeno negli unici sistemi scolastici, francofoni, che sembrano interessare all’autore e al suo prevedibile uditorio. Non c’è, però, scuola secondaria al mondo che contemporaneamente e neppure in successione possa dare spazio alla panoplia di materie che sono elencate nella rassegna di Perrenoud. Certo non si immagina una padronanza specialistica, ma quella, si dice, del lavoratore *ordinario* o del salariato! Certo si mette in guardia, sagacemente, da illusorie competenze *trasversali*. Gli aggiustamenti e le avvertenze non rettificano però la rotta avventurosa.

Quelli di noi, come lo scrivente, che per anni si sono occupati della sperimentazione nella Secondaria delle Scienze umane, sociali e dell’educazione, dovrebbero compiacersi per la rivendicazione, perorata da Perrenoud lungo l’intero corso di questo lavoro, della centralità di materie come la psicologia individuale e sociale, la sociologia, le scienze politiche, il diritto e l’economia. Purtroppo “l’assenza di vagliatura, di gerarchizzazione” (p. 257), segnalata dallo stesso Audigier rischia di far annegare in un oceano senza fari tale spedizione verso la terra delle competenze, nella quale si rischierebbe di non imparare alcunché, oppure d’imparare qualcosa di proficuo che avremmo potuto imparare fortunatamente per conto nostro.

Per sviluppare quelle abilità che nelle circostanze della vita potrebbero aiutarci a trarci dalle peste, si dice, plausibilmente, che servono conoscenze magari molto vaghe e approssimative, che però fanno la differenza pragmatica, rispetto al nulla. Tutti sanno che per cavarsela in un paese straniero serve molto di più saper chiedere un bicchier d’acqua che aver studiato la sintassi. Non c’è bisogno d’invocare le competenze per figurarselo. Lo sviluppo, tuttavia, di queste arti di arrangiarsi corrisponde davvero alla scuola nel suo concetto? Siccome il richiamo al concetto è visto, con buone ragioni, come fumo negli occhi da chi vi scorge incrostazioni idealistiche, potremmo porre la do-

manda in modo diverso. La Scuola non deve forse insegnar per bene quanto non si può apprendere dalla “vita”, e possibilmente secondo un’idea solida di formazione?

A salvare i risparmi dal disastro dei mutui *Subprime* e dei titoli tossici non è sufficiente neanche qualche anno di studi universitari di materie economiche. Molto ricca la bibliografia, autoreferenziale e praticamente tutta in francese. (Franco Giuntoli)

**E. Scalfari, *L’ora del blu*, Roma, la Repubblica (su licenza di Giulio Einaudi), 2019, pp. 90, € 9,90**

Mentre sto scrivendo sento ancora il mio pensiero vagare felice tra le pieghe succose dei versi del libro di Eugenio Scalfari. Essi sono una continua provocazione alla pigrizia del cervello che, *more solito*, se non è sollecitato, cerca di raggiungere il massimo profitto con il minimo sforzo. È un pericolo che non si corre leggendo questo libro che comincia con versi che alludono all’inizio della vita di Eugenio agitato fin da subito dal “risentimento / e (da) la voglia di compensare/ non so quale torto subito” (*Una finestra sul mare*, p. 3). La vita gli appare, senza riserve, come una lotta che l’Io affronta idealmente “in balenanti intervalli/ di luce e di tenebra” (*E l’Io svolazza*, p. 4). Il poeta vede i suoi pensieri, nel giorno della sua nascita, ammuccinarsi insieme a colombe bianche ammuccinarsi nella soffitta prima di volare verso il mare. “Restò soltanto la malinconia/le sue carezze, la sua amara dolcezza/ Era l’ora del blu” (*L’ora del blu*, p. 5). È l’amore della conoscenza espresso con un ossimoro e che si fa più forte quando il blu del mare e il blu del cielo permettono di intravedere “lontani orizzonti” (*ib.*). Una conoscenza che sta tutta nella caparbità e nell’*hybris* dell’Io, che ha creato tutto: ha “inventato/ l’Anima e Dio/particelle e onde,/la parola e il pensiero/ Ho inventato anche il Tempo/e la fa da padrone” (*Madonna Morte*, p. 6). Ma il Creatore è solo un granello di polvere che aspetta, Pallida luna, “Madonna Morte che tutto ha creato” (*ib.*, p. 7). L’Io è sostenuto da un *hybris* che gli fa amare con tutto se stesso la vita, pur sapendo che è un granello di polvere governato dalla morte. E questo perché l’Io è nato con Madonna Morte, che “incalza/ col passato” (*Corre il Tempo*, p. 8) e chiude il futuro con “invalidabile muraglia” (*ib.*), che ottunde la memoria e accentua “la fatica del vivere”. Come tutti i muri, del resto, veri o verisimili, che privano del futuro e lasciano solo i sogni e le favole del ricordo,

fino a che “un futuro intangibile” (*ib.*, p. 9) non arriva a dare il riposo “al nulla della vita” (*ib.*) e ad estinguere gli ambigui presagi di Ermes. Ma questa consapevolezza non distrugge la voglia di vivere, che torna sempre con allegria e malinconia, ossia la coscienza che al momento non puoi andare oltre al trionfo e devi approfondire ciò che hai raggiunto: “Ma quel trionfo passa presto / lasciando il posto alla Malinconia. / Le mie dita sentono / il cuore che batte / e sfiorano le corde / della chitarra innamorata” (*La chitarra innamorata*, pag. 66). E la voglia di vivere si rinnova con la stella mattutina che ripete il miracolo della nascita, della nuova vita sempre da trascorrere tra “tutto quel che splende” (*Astarte*, p. 12) con Venere crescente e la fitta tenebra.

In questo apparire di luce e di buio, l’Io deve rafforzarsi perché egli sarà ciò che tu vorrai che sia, non una maschera o il pennacchio su un elmo, ma un baluardo senza il quale “sarai traccia smarrita/tra galassie indecifrabili” (*L’elmo*, p. 13) e dorate (*Le Galassie*, p. 30). È allora che potrai navigare con i tuoi sogni leggeri insieme alle isole “migrabonde” (*Le isole*, p. 14), che diventano ricordi mentre “la luna/... t’addormenta sul mio cuscino/ insieme all’amore che mi dorme accanto” (*ib.*), Ecco però che questa calma idilliaca è infranta dal diventare le parole “intirizzate” come pietre (*Le parole intirizzate*). Avevano perso la dimensione della metafora e dell’ambiguità. Tutto apparve più chiaro, senza bugie e indenni da qualsiasi *labirinto* (*Il labirinto*, p. 37), ma insieme ad esse “scomparvero l’anima e le illusioni/e allora gli uomini/ cominciarono a sentirsi derelitti/e infinitamente poveri” (*Le parole intirizzate*, p. 15). Manca la poesia, di cui l’uomo, essere forte e infelice ha sempre bisogno, perché “solo creando/ che diventa felice” (*La Scimmia*, p. 27)!

La poesia, di cui fruisce e che crea, l’accompagna nei momenti difficili e, come un fresco torrente, lo “trasporta verso il Sud/dove il futuro l’aspetta” (*Il Tramonto*, p. 16). Il verso di Scalfari si muove sempre tra due opposti: il passato e il futuro, “la vita zoppa che ti cammina accanto” (p. 17) tra “giardini antichi di melanconia” (*ib.*), ma “Amore è con lei, non t’abbandona./Fuori diluvia ma la notte è dolce/ e tu sogni il tuo passato” (*ib.*). Il tempo scorre e passato e futuro camminano insieme e come una luce intermittente ti promette campi fioriti dai gigli del mare/e dai tristi asfodeli della morte” (*Il fuggitivo*, p. 19).

Cerco di ripercorrere qui i motivi chiave del libro di Scalfari, illuminando ciascuno di essi con i versi del poeta.

1. Il sole dal buio accecante che Dioniso “vestito di pelle di capra/ il capo cinto di pampini” (*I Cavalli del Sole*, p. 36) conduce sui cavalli d’Oriente e che affonda Icaro nel mare; la luna pallida e malinconica che al suo tramonto spegne anche amori focosi (*Amapola*, p. 41);

2. il tempo e la morte che incalzano, la ricerca dell’identità tra il mare, il cielo, l’Universo che “non pensa:/vive e contiene schegge/ senza alcun senso e senza alcuna guida.../Essere Esistente/ senza significato/perché tutto contiene/anche il nulla fa parte/insieme alla paura/di quella scheggia umana autocosciente/ dell’Universo dentro il quale vive” (*Paura dell’Universo*, p. 46, 47) e che deve dargli un senso, così come alle stelle cadenti e comete, dalle quali veniamo “e con la morte li ritorneremo” (*Il filo d’ Arianna*, p. 54);

3. il bambino “che vive innamorato/tra le braccia sognanti di mia madre” e che poi scompare “forse sprofondato,/nell’oscura caverna degli istinti/(e che) di tanto in tanto chiama/con voce bellissima e lontana,/ma quando morte arriva/tornerà al capezzale/per dormire con l’ultima carezza” (*Il bambino*, p. 38);

4. la musica con note sempre uguali e diverse, “come le note/di Mister Jazz” (*Sentimental journey*, p. 64), che batte il tempo/della mia memoria” (*Gran Finale*, p. 74);

5. la giovinezza e l’amore, “di cui abbiamo disperato bisogno”(Eros, p. 22) sia come Eros che desiderio in cui l’Io e “la nostra vita si dipana” (*Pensieri fuggitivi*, p. 57) anche se “L’amore è nostalgia/ricordo e malinconia/d’un piacere perduto/che mai ritornerà” (*Il passato m’aspetta*, p. 71), insieme a pensieri fuggitivi che non inseguo e “resto sotto la stelle/che già son morte/ma la loro luce/m’illumina il destino/di quel che ancora resta/della mia lunga vita” (*Pensieri fuggitivi*, pp. 57-58);

6. la donna, colei che “regala all’uomo/ il piacere dei sensi/e il sentimento dell’amore,/ma il corpo è quello che domina/i due animali innamorati” (*Il passato m’aspetta*, p. 71);

7. il ballo del “Tangasso arabadero/ maschio e femmina uniti/la donna/ sembra una schiava/ma il maschio padrone non s’accorge/che posseduto è lui” (*Il ballo*, p. 49) e del Bolero dove “Tu non lo sai ma balli/ con l’anima tua./ Nessun amplesso. Balli col Divino/come le Ninfe un tempo/sotto il cielo stellato” (*ib.*);

8. la vecchiaia “che ti regala i ricordi” (*La ghirlanda*, p. 65) e l’essere vegliardo, colui che “è già fuori della vita,/la guida da lontano./La mente segue i suoi pensieri/che sfilano come i soldatini/con i quali giocavo da bambino”(*Il silenzio*, p. 53);

9. l'oblio "e l'acqua del colore dell'oblio" (*Il buio del sole*, p. 69) e la solitudine di "bipedi eretti (che) guardano le stelle,/cercano felicità che non arriva/e il futuro non sanno immaginare e per sfuggire la noia inventano la vita, il gioco in cui "la noia dà le carte e noi giochiamo" (*Il gioco della noia*, p. 56);

10. l'amicizia, il prossimo che è il tuo Io e la tua anima, "il pensiero pensante l'esistente,/il creatore con la sua creatura/da me creati/che insieme/ nascono e muoiono/dopo aver raccontato a me stesso/la vita che ho vissuto" (*Vita vissuta*, p. 52);

11. il mondo animato delle favole, i viaggi con l'amata canoa "sulle onde del mare corrucciato" (*La Canoa*, p. 67) o con la mente "tra i sentimenti dell'anima mia" (*La chitarra innamorata*, p. 66);

12. il pensiero del Sud, odoroso "di zagare,/d'anice e di gelsomino"(*Il Carro del Sud*, p. 28).

13. l'anima, che tu hai scelto alla bottega delle anime. "Tu non la vedi più/ma è lei il tuo pensiero/la tua coscienza/i tuoi desideri"(*La bottega delle anime*, p. 33): l'anima, dunque, che ti sei portato a casa e che hai coltivato con cura per costruire il tuo pensiero, la tua razionalità e la tua coscienza, è il tuo Io, anche se rischi a volte di non conoscerla, e il tuo Dio, "Dio (che) t'ha creato e tu (che) hai creato Dio" (*Il Tempo*, p. 73), un Dio che "non pensa ma crea" (*Dio moribondo*, p. 44) perché non è suo compito di pensare, che è tipico dell'uomo che l'ha creato perché crei, pena la morte (*ib.*);

14. il Demonio "che sempre ci tormenta" e manda in giro "un popolo di santi indiatolati/ (che) marcia in silenzio non si sa per dove" e segue lo stendardo del Demonio, la sua coda (*La coda del diavolo*, p. 39) e, poi, la morte, "la Signora Velata/che porta con sé il senso/del tuo vissuto"(*La Signora Velata*, p. 26) con la quale noi, scimmie pensanti, si gioca un gioco perduto in partenza e che non ti porta "al ballo ma solo al camposanto" (*Artù*, p. 40);

15. la Storia, i poveri "che cantano/il loro dolore" (*L'Angelo*, p. 31) e il potere "inconcreto" (*ib.*) e feroce, una povertà ineliminabile che, a dispetto della sua furiosa rabbia e ribellione, resta "una gemma sporca/che vive sotto un cielo senza luce" (*La ribellione dei poveri*, p. 62).

Sono questi i temi che s'intrecciano e popolano il mondo poetico dell'Autore che mette a nudo la sua vita, insistendo sulla centralità dell'Io e dell'anima, fonti del pensiero la cui parola crea Dio creatore. Facendo perno su questi tre elementi, tutti che abitano l'universo delle *invisibilia*, il poeta espande i suoi versi sugli aspetti che animano

l'esistenza di ogni uomo che convive sempre con la morte, intessendo giochi d'amore e sentendo costantemente la necessità di un creatore che lui stesso crea. Ogni volta che il pensiero cerca di orientarsi e dare un significato al divenire che lo circonda si erge come Io, in modo marcatamente soggettivo. Nel mondo fantastico razionale di questo Scalfari poeta, che affonda nel mito e ritorna a un disincantato, l'uomo, kantianamente, ha una sua religione interna, regolata dall'intelletto e dalla parola, il *logos* che intreccia motivi e passaggi intrisi di classicità ma anche di quotidianità che tocca i vari motivi, i ricordi e gli affetti della sua lunga vita.

Come dicevo, iniziando a parlare di questo bel volume, lo si legge con le felici sollecitazioni e le indovinate metafore che mettono costantemente in moto il cervello, scosso come da un tafano socratico a far paragoni – specie i lettori come me già avanti con gli anni, anche se non ancora vegliardi – con le nostre stesse vicende esistenziali, con le proprie esperienze culturali e con i pensieri, spesso contagiosi e, addirittura, condivisibili dell'universo poetico di Scalfari.

Il volume si conclude con *Vita amore e poesia*, una lunga antologia di citazioni senza nome riprese da classici come Saffo, Garcia Lorca e Verlaine, che hanno scritto parole sulla vita e sull'amore, ma senza dire la verità. Scrive il Nostro: "Mentire su se stessi/ è legge di natura/a me non piace/e quel romanzo non lo scriverò...Io non scriverò / un romanzo sulla mia vita" (pp. 75 e 85). Io, intende dire il Nostro, voglio scrivere di poesia, ma allargandone il significato, chiamando il lettore a avere con me, con il mio Io e la mia anima, un rapporto senza veli che dica e gli faccia capire chi sono, senza alterazioni del vero. E si profila così con forza tutta la tensione filosofica ed etico-politica di Eugenio Scalfari intellettuale che io da tempo conosco e che mi ha sempre affascinato. Leggere e riflettere su questo volume credo proprio che sia un esercizio su cui cimentarsi. **(Giovanni Genovesi)**