

LINEA TEMPO

ITINERARI DI STORIA, LETTERATURA, FILOSOFIA E ARTE

"GUARDA CON ME"

Educare attraverso
l'arte



21

MARZO
2020

LT 21

Comitato Scientifico

Danilo Zardin - coordinatore

Università Cattolica del Sacro Cuore, sedi di Milano e Piacenza

Maria Pia Alberzoni

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano

Edoardo Barbieri

Università Cattolica del Sacro Cuore, sedi di Milano e Brescia

Maria Bocci

Università Cattolica del Sacro Cuore, sedi di Milano e Piacenza

Edoardo Bressan

Università degli Studi di Macerata

Elena Landoni

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano

Sante Maletta

Università degli Studi di Bergamo

Uberto Motta

Université de Fribourg (CH)

Luigi Trezzi

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Alfredo Valvo

Università Cattolica del Sacro Cuore, sedi di Milano e Brescia

Paola Vismara †

Università degli Studi di Milano

Redazione

Andrea Caspani

Direttore editoriale

Giuseppe Reguzzoni

Direttore responsabile

Alessandro Bellino

Giuseppe Botturi

Daria Carenzi

Emanuela Centis

Alessandro Corsi

Amedeo Costabile

Clorinda Fischetti

Lorenzo Fornasieri

Teresa Martellini

Giulio Piacentini

Giampaolo Pignatari

Daniele Premoli

Silvana Rapposelli

Giulia Sponza

Paolo Zara

LineaTempo

Nuova Serie. 2013

Reg. Tribunale di Milano n. 161 - 31

Maggio 2013

ISSN 2284-0117

www.lineatempo.eu

info@lineatempo.eu

Seguici anche su:



LineaTempo

Itinerari di storia, letteratura, filosofia e arte

“Guarda con me”

Educare attraverso l'arte

Nuova Serie. 2013 - volume 21

Marzo 2020

Sommario

DOSSIER

- Cecilia De Carli – “Guarda con me”. L’educazione attraverso l’arte 9
La presentazione di una prospettiva di educazione al patrimonio culturale quale elemento cruciale per contribuire a migliorare culturalmente e socialmente la vita di ciascuno.
- Silvia Mascheroni – Per l’educazione e la mediazione del patrimonio culturale: giovani professionisti al lavoro 13
La funzione educativa dei musei e i progetti realizzati dal CREA (Centro di ricerca per l’educazione attraverso l’arte e la mediazione del patrimonio culturale sul territorio e nei musei) dell’Università Cattolica.
- Grazia Massone e Sarah Dominique Orlandi – Fare arte e storia col web. Arte, territorio, documenti per conoscere e comprendere la storia..... 18
Due esempi di siti per l’insegnamento dell’arte attraverso le nuove tecnologie.
- Michela Valotti – Patrimoni culturali e Alzheimer. Linee guida e sperimentazioni a confronto 23
Esperienze di accesso al patrimonio culturale come autentica “museoterapia”.
- Isabella Bertario – Costruzione di una guida per il Refettorio Ambrosiano di Caritas Ambrosiana 28
Un’introduzione alla specificità del Refettorio Ambrosiano: un luogo con l’obiettivo della promozione e accompagnamento totale alla persona in un dialogo costante tra il “bello” ed il “buono”.
- Carla Eria – Educare al bello nella scuola primaria: l’esperienza dell’incontro con Giotto e la Natività..... 32
Un percorso di immedesimazione all’opera e all’operare dei grandi artisti.
- Giancarlo Pennati – Esperienza di bellezza nell’insegnamento agli adolescenti 36
Un percorso di educazione alla comprensione delle immagini e dell’arte per adolescenti.
- Emanuela Centis – Insegnare arte è invitare a un’esperienza 39
Il senso di percorsi che mostrano come l’approccio adeguato alla realtà artistica sia il ‘metodo della relazione’.

PERCORSI

- Silvana Rapposelli – Kierkegaard e la comprensione dell'esistenza. Un percorso a temi.....45
Un filosofo spesso sottovalutato nelle programmazioni, ma di grande attualità sul piano culturale ed esistenziale.

SEGMENTI

- John W. O'Malley – Vaticano I. Chiesa, mondo moderno e cristianesimo "ultramontano" 55
Le premesse culturali della proclamazione dell'infallibilità papale influenzano anche la Chiesa attuale?
- Antonia Grasselli – Per una didattica interculturale della storia. Indicazioni da una esperienza 59
La storia al centro di percorsi volti alla riappropriazione della nostra eredità culturale e alla condivisione di quella altrui.
- Federico Sesia – L'occupazione italiana della Jugoslavia (1941-1943) 64
Le luci e le ombre del breve periodo della presenza militare e politica dell'Italia fascista sull'altra sponda dell'Adriatico.

RECENSIONI

- Giuseppe Emmolo – "Un'azalea in via Fani". Per capire gli anni di piombo in Italia ed illuminare il presente 75
Un saggio avvincente come un romanzo e doloroso come una via crucis.
- Paolo Zara – Gli altri italiani nella Grande Guerra: alla riscoperta di chi combatté per l'Impero austro-ungarico 81
Un viaggio nel tempo a partire da Come cavalli che dormono in piedi di Rumiz.

DOSSIER

“Guarda con me”.

L'educazione attraverso l'arte

Cecilia De Carli



Per comprendere meglio la cornice entro cui si colloca la relazione tra patrimonio artistico ed educazione, occorre risalire ai trattati istitutivi della Comunità Europea del 25 marzo 1957 Roma. Di lì si possono riprendere i termini di una riflessione che, nel segno di un cammino unitario più grande, prova a verificare percorsi di sperimentazione e di confronto.

Vorrei infatti qui richiamare un importante raggiungimento del cammino europeo che riguarda specificatamente la relazione tra patrimonio artistico ed educazione, così come viene oggi tenuta presente in un significativo settore del mondo della formazione, anche strettamente scolastica e universitaria. Nella Raccomandazione N.R. (98)5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (17.03.1998) si dichiara che con il termine *pedagogia del patrimonio* si intende: «una pedagogia fondata sul patrimonio culturale che integra i metodi di insegnamento attivi, un'apertura delle discipline, un partenariato tra insegnamento e cultura, che ricorra ai più diversi metodi di comunicazione e di espressione» (Art.1.2). Tale indicazione segna il riconoscimento dell'educazione al patrimonio culturale quale elemento cruciale per le politiche educative europee. Alla raccomandazione europea, in Italia si affianca un Accordo quadro tra il Ministero dei Beni Culturali Ambientali e il Ministero della Pubblica Istruzione (20 marzo 1998) che riconosce il «diritto di ogni cittadino ad essere educato alla conoscenza e all'uso responsabile del patrimonio culturale».

Sulla base di queste premesse si è sviluppata in Europa la riflessione sul significato e il ruolo dell'educazione al patrimonio nel contesto della società contemporanea, che trova poi un inquadramento concettuale organico nel rapporto *European democratic citizenship, heritage education and identity* del 2006. Il rapporto chiarisce in che modo il patrimonio culturale può essere agente dei processi di educazione alla cittadinanza e alla costruzione dell'identità europea. In tale direzione l'educazione al patrimonio non può essere considerata riduttivamente solo una materia di insegnamento, ma si allarga a una *global education* che ha come oggetto il patrimonio materiale e immateriale. Tale educazione è per sua natura interdisciplinare e si fonda su metodologie attive e partecipative in stretta relazione con il territorio e le istituzioni che lo abitano; si rivolge sia agli attori del sistema operativo formale (scuola, università) sia a quelli che operano negli ambiti dell'apprendimento informale con particolare riferimento all'ambito del patrimonio culturale. L'obiettivo dell'educazione al patrimonio non è certo la pura trasmissione di contenuti, quanto la concreta possibilità di contribuire a migliorare culturalmente e socialmente la vita di ciascuno.

Nell'esperienza che ho potuto condurre in prima persona insegnando in una Facoltà di Scienze della Formazione (quella dell'Università Cattolica del Sacro Cuore), mi è stato possibile declinare la connessione tra patrimonio artistico culturale e la sua pedagogia con un incoraggiamento, per così dire, di contesto, aprendosi a una molteplicità di possibili svolgimenti che hanno permesso di

uscire dai confini dell'aula, per provare a rispondere alle domande di senso che le stesse opere d'arte sono in grado di attivare in connessione con la vita delle persone. In questa prospettiva sono nati, presso la sede milanese della Cattolica, il master in *Servizi educativi per il patrimonio artistico, dei musei storici e di arti visive*, che è alla sua XVII edizione, e il *Centro di ricerca per l'educazione attraverso l'arte e la mediazione del patrimonio culturale sul territorio e nei musei*, come nuovo soggetto orientato a promuovere ricerca teorica e applicata sulla mediazione del patrimonio storico-artistico e antropologico nei confronti di ogni categoria di pubblico. Le due iniziative hanno, col tempo, raccolto una piccola comunità di docenti universitari, ricercatori, personale scientifico dei musei, educatori museali, mediatori interculturali, educatori e formatori in grado di costituire innanzitutto un luogo di riferimento e di progettazione di buone pratiche per giovani professionisti formati *intra moenia*.

Al quadro istituzionale fin qui tratteggiato occorre premettere alcune considerazioni di natura disciplinare. Nel Novecento che ha inizio con le Avanguardie storiche la creatività dà luogo ad esperienze del tutto innovative sia nei termini concettuali sia in quelli tecnici, moltiplicando le sperimentazioni in atto e introducendo nuovi codici linguistici. Questa inimmaginabile proliferazione di possibilità espressive cambia lo statuto dell'arte e produce un sostanziale rapporto di distanza e di estraneità delle maggiori istituzioni nei suoi confronti. Si interrompe il precedente sistema di committenza sia civile sia religiosa commisuratamente al fatto che l'opera assume via via le caratteristiche dell'io, i valori della sua individualità e la sua qualità artistica si misura sulla sua perfetta autosufficienza, introducendo il principio riconosciuto dalle moderne estetiche che la sua verità non può che essere conforme ai suoi fini e ai suoi mezzi. Fuori da una visione fortemente formalista incentrata sulla tradizione della cultura europea, si immettono nel tessuto della contemporanea fenomenologia artistica nuovi metodi interpretativi che fanno ricorso alle discipline umanistiche producendo letture di tipo sociologico, strutturalista, psicanalitico, antropologico, in un progressivo allargamento del concetto di opera d'arte fino a quelli che oggi consideriamo i cosiddetti "beni culturali". Un deciso spostamento, sul concetto stesso di arte e di storia dell'arte, avviene con il saggio di George Kubler, *La forma del tempo. Considerazione sulla storia delle cose*, pubblicato dalla Yale University Press nel 1972 con il titolo *The Shape of the Time*, e tradotto per Einaudi nel 1976. Kubler, a partire dalla sua esperienza, diversa da quella che sta alla base delle precedenti e più classiche ricerche sull'arte e la sua storia, intraprende una nuova strada originale. Lo storico dell'arte e antropologo americano, infatti, muovendo dallo studio delle civiltà precolombiane, supera una visione puramente umanistica propria della cultura europea, ricorrendo a riferimenti ed aspetti della cultura "scientifica" attraverso concetti tratti dalla linguistica, dalla matematica, dall'astronomia piuttosto che dalla termodinamica. In questo modo può dar conto di una filiera che attiene a tutti i manufatti umani.

Non c'è dubbio che in antitesi alla posizione idealistica e romantica l'attenzione si sia volta piuttosto a guardare l'oggetto passando dal creatore al manufatto e si sia mossa attraverso altri indici di lettura. Ancora si potrebbe notare che non si parla più di "belle arti", ma di "arti visive", dove è evidente un altro tipo di spostamento: quello dal creatore dell'opera al suo pubblico.

Evidenziati alcuni di questi spostamenti che attraversano il campo dell'arte del nostro tempo, assai più complesso e in continuo movimento, si deve comunque constatare che, al di là di tutte le previsioni più funeste (pensiamo a tutto il dibattito sulla teoria della "morte dell'arte"), l'esperienza artistica ha dimostrato di essere continuamente in grado di risorgere. Essa, infatti, appartiene alla natura propria dell'uomo, al suo orizzonte, al suo essere costitutivo che lo lega al fatto di aver preso forma e, immettendosi nell'esistere, condurlo a divenire partecipe di quella generatività nell'esperienza che continuamente si rinnova, fino al tentativo sempre più avanzato di conoscere l'inconoscibile. Scrive infatti il teologo von Balthasar a proposito della teologia, che l'inizio di essa è una percezione estetica, e l'avventura della forma che svolge questa percezione diventa un principio di comprensione (H. U. von Balthasar, *Gloria. Una estetica teologica*, vol.1, La percezione della forma, trad. it. Jaca Book, Milano 1971).

Se l'università si può considerare un grande laboratorio del sapere, luogo per eccellenza della ricerca e della formazione, che presiede a un compito fondamentale della società, quello della

trasmissione culturale, la possibilità di farne esperienza è una delle occasioni più vitali non solo della giovinezza, ma di tutto l'arco della vita.

Quando ho iniziato a insegnare in quella che allora si chiamava Facoltà di Magistero ho compreso con sempre maggiore chiarezza, stimolata dalle richieste concrete degli allievi, che dovevo rivoluzionare il mio modo di concepire la disciplina. Occorreva un attraversamento della storia dell'arte contemporanea più partecipativo. Era necessario capire come trasporre un sapere esperto in una progettazione adeguata a un soggetto in formazione. Lavoro culturale per nulla facile, spesso controcorrente, che ha bisogno di una straordinaria cura e di una sempre rinnovata capacità di ascolto connessa a una propositiva vivacità culturale.

Da una parte è iniziata necessariamente la ricerca storica dei padri, dei precedenti, dei pionieri: quelli che avevano cercato di rispondere a situazioni concrete di bisogno utilizzando l'arte (rimando per questo a C. De Carli, a cura di, *“Education through art”. I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, Mazzotta, Milano 2003). Dall'altra il rapporto con gli artisti ha permesso di entrare nel vivo del processo di creazione artistica.

Nell'attuale Facoltà di Scienze della Formazione un punto qualificante del piano degli studi, per gli allievi che frequentano Scienze della Formazione primaria, sono i laboratori. La sperimentazione di tale progettazione, che negli anni è diventata acquisizione sempre più cosciente della Facoltà, è stata per il gruppo che fa capo alla mia disciplina un momento di vera sinergia con i conduttori di laboratorio. Essa ha portato a un percorso virtuoso tra sapere esperto affrontato nella lezione in aula, trasposizione nella progettazione durante il laboratorio, possibile verifica del percorso nel periodo di tirocinio.

L'esercizio che viene di volta in volta proposto nel laboratorio è la capacità di star di fronte a qualcuna delle opere d'arte studiate nel corso. È la centralità dell'opera che guida l'approccio alla sua stessa realtà non solo attraverso i metodi di lettura già collaudati che bisogna imparare da chi ci ha preceduto, ma nel saper formulare domande pertinenti per poi ridestarle nel pubblico a cui è rivolto il percorso da costruire per i futuri fruitori. L'esercizio implica un continuo confronto, un'apertura che approfondisca tutte le possibilità di conoscenza e la molteplicità di relazioni che scaturiscono dalle opere.

Il metodo del laboratorio mette in fila ascoltare, vedere e fare, in stretta relazione con il percorso della conoscenza che sottomette la ragione continuamente al vaglio dell'esperienza. Si potrebbe qui fare riferimento al pensiero di Bernard Lonergan. Nelle sue *Lezioni sull'educazione*, tenute a Cincinnati nel 1959, in occasione del centenario della nascita di John Dewey, il filosofo e teologo canadese parla dell'arte come di un *“pattern esperienziale”*. L'esperienza creativa è un particolare modo di apprensione della realtà. In stretta connessione con l'educazione, Lonergan parla dell'arte come di un'esperienza che apre a un nuovo orizzonte, in quanto presenta qualcosa che è altro, diverso, insolito, misterioso, originale, lontano, eppure vicino. Il processo artistico è dunque un'esperienza che implica una trasformazione. Trasformazione che riguarda l'oggetto (l'opera), ma anche il soggetto che può arrivare a coincidere con la sua stessa libertà creativa. Secondo Lonergan l'artista *“esplora la possibilità di ciò che può essere la vita, la vita ordinaria.”* Del resto, il filosofo americano sostiene che la vita di ciascuno di noi è frutto di creazione artistica e l'arte è *“un'esplorazione di potenzialità”*.

Riflettendo quindi sul passaggio che dall'esperienza giunge alla formalizzazione dell'opera, osserva che esso avviene dopo una separazione, un distacco da sé, una distanza dalla stessa propria esperienza che passa attraverso un processo di oggettivazione, un dispiegamento di ciò che si è raggiunto nell'intellezione. Di qui l'evidenza che l'arte è ben di più di una semplice manifestazione del sentimento, di un racconto autobiografico o di una confessione. Centrando mirabilmente il senso di tale passaggio, Lonergan afferma che arte è: *“afferrare ciò che nell'esperienza è o sembra significativo, rilevante, interessante, importante per l'uomo. In un certo senso essa è più vera dell'esperienza, più scarna, più efficace, più pertinente. Essa coglie il momento centrale dell'esperienza e dispiega idealmente le sue giuste implicazioni, separate dalle distorsioni, dalle interferenze, dalle intrusioni accidentali che sorgerebbero nella stessa esperienza concreta”* (B.J.F.

Loneragan, *Sull'educazione. Le lezioni di Cincinnati (1959) sulla "filosofia dell'educazione"*, ed. it. a cura di N. Spaccapelo, S. Muratore, Città Nuova, Roma 1999, pp. 297-332).

In stretta connessione con questo tipo di prospettive è nato anche un particolare laboratorio all'interno del percorso di master in *Servizi educativi per il patrimonio artistico, dei musei storici e di arti visive*. Il master è rivolto a formare la figura del responsabile dei servizi educativi del museo e del territorio per la mediazione del patrimonio dei beni culturali nei confronti di ogni categoria di pubblico. Accanto ad aree più fortemente consolidate nel tessuto universitario come quelle storico-artistica o giuridico-economica, il programma del master ha messo a fuoco, potenziandola, quella museologica e museografica secondo quella straordinaria evoluzione che il museo ha conosciuto a partire dagli anni Novanta del secolo scorso. In senso più esteso il master ha voluto contribuire a curare, nel cuore di una Facoltà storicamente e attualmente cruciale come Scienze della Formazione, il costituirsi di un'area dedicata all'educazione, alla promozione e alla comunicazione connesse al mondo dell'arte e dei beni culturali, in tutte le loro implicazioni evidenziate dalla sensibilità attuale.

La possibilità di una mediazione del patrimonio culturale artistico avviene, infatti, in un attento lavoro di trasposizione di un sapere esperto nella progettazione di percorsi didattici, dove si collegano competenze interdisciplinari che la presenza delle opere è in grado di attivare. Ed è proprio la presenza delle opere quali principi di interpretazione e comunicazione del reale che si intreccia al grande tema di fondo della natura e dei contenuti dell'educazione.

La trasmissione culturale implica, per essere veramente tale, che se ne faccia esperienza concreta. Fra le azioni di laboratorio intraprese, un posto di rilievo è stato dedicato all'incontro con un artista che ha permesso agli allievi di attraversare le fasi del processo creativo, dato che il compito del responsabile dei servizi educativi per il patrimonio artistico in uscita sarà proprio quello di mediare l'approccio alle opere. L'attraversamento che l'artista propone agli allievi è paragonabile a quello che l'artista vive in prima persona: dal formularsi dell'idea alla realizzazione dell'opera in uno scambio paziente che arriva fino alle fasi di allestimento, inaugurazione, fruizione, produzione di un catalogo.

Tali laboratori hanno dato vita alle mostre temporanee negli spazi dell'ateneo milanese, significativamente intitolate *Prove di volo*.

Compiere l'esperienza diretta della creazione attorno ad un tema comune non è perseguibile se non si è accompagnati magistralmente da chi possa renderla accessibile. Questo metodo implica il non sottovalutare la provenienza culturale degli allievi, valorizzandola come risorsa e attrezzandola con una solida professionalità, tale da permettere il superamento di ostacoli facilmente immaginabili, senza mai sostituirsi a coloro che ne sono i diretti protagonisti. È chiaro che non si tratta di scoprire dei nuovi talenti artistici, si tratta piuttosto di una simulazione che rende possibile a chi ne prende parte l'essere introdotto nel processo creativo per poterne fare, per una volta, concreta esperienza, secondo quel *proprium* che lo costituisce.

Gli approfondimenti che seguono declinano le idee di fondo del lavoro di mediazione che presiede le relazioni fra patrimonio artistico ed educazione.

Per l'educazione e la mediazione del patrimonio culturale: giovani professionisti al lavoro

Silvia Mascheroni



La funzione educativa del museo

La funzione educativa contribuisce a definire il progetto culturale dell'Istituzione museale, unitamente alle attività di ricerca, acquisizione, esposizione e comunicazione. Le attuali, difficili contingenze economiche nelle quali i musei si trovano ad operare, nonché la diversa sensibilità da parte di direttori, gestori e altri professionisti riguardo al ruolo portante di tale funzione, fanno sì che in molte realtà gli educatori e i mediatori museali costituiscano una comunità di esperti in relazione discontinua con il personale scientifico operante nell'Istituzione, marginalmente coinvolto nei processi decisionali delle policies, nella loro attuazione e verifica.

La valorizzazione del patrimonio storico-artistico diffuso sul territorio e presente nei musei, testimonianza di civiltà e grande risorsa culturale nella quale riconoscere la propria e l'altrui identità, ha prodotto una crescente attenzione a una vocazione educativa e formativa, secondo una molteplicità di relazioni.

La presenza di nuovi e altri pubblici di cui conoscere caratteri distintivi, bisogni e attese; l'utilizzo costante e diffuso di strategie e strumenti tecnologici, che impongono di "revisionare" modalità comunicative usurate; l'accessibilità, intesa nelle diverse declinazioni; la responsabilità sociale degli Istituti culturali di promuovere l'inclusione e la partecipazione di *tutte* le cittadinanze culturali richiedono al museo di dotarsi di professionisti dell'educazione e della mediazione, che sappiano predisporre azioni efficaci, adottando la prospettiva della formazione ricorrente e permanente per una cittadinanza attiva e democratica di tutte le persone.

Regione Lombardia ha emanato (gennaio 1999) le linee programmatiche inerenti a musei e a beni architettonici artistici e storici in cui si procede all'individuazione e all'applicazione degli standard museali minimi e degli standard di qualità, tra i quali la sezione "Servizi educativi del museo", ricopre un posto di rilievo. Regione ha inoltre acquisito agli atti il profilo di competenza del responsabile dei Servizi educativi del museo (Bollettino Ufficiale, 16/01/ 2003). ICOM Italia e le Associazioni museali hanno predisposto (ottobre 2005) la "Carta Nazionale delle professioni museali" in cui sono delineati i profili del responsabile dei Servizi educativi e dell'educatore museale. L'elaborazione dei profili delle professioni che afferiscono all'ambito "Servizi e rapporti con il pubblico" della "Carta nazionale delle professioni museali" – quello del responsabile dei servizi educativi e dell'educatore museale – è l'esito di una riflessione comune che ha coinvolto musei, università, istituti di ricerca, pubbliche amministrazioni. La "Carta" è stata oggetto di confronto sulla base della sua applicazione e recentemente aggiornata con il "Laboratorio per la Riforma 2. Contributi alla definizione dei profili professionali, ICOM Italia" (2017; www.icom-italia.org).

Entro questo quadro, l'Università Cattolica del Sacro Cuore, per iniziativa della Facoltà di Scienze della Formazione, in collaborazione con Regione Lombardia, ha istituito per l'anno accademico 2004-2005 il corso di master universitario di primo livello in "Servizi educativi del patrimonio artistico, dei musei storici e di arti visive". L'attualità del progetto si è posta e si pone quale risposta alla richiesta delle Istituzioni culturali rispetto alla figura del responsabile dei servizi educativi del museo, e più in generale nel campo di tutti i possibili impieghi di tali competenze nella vita associata del Paese, dovunque sia implicata la trasmissione del patrimonio culturale.

Educatori e mediatori: per un profilo di competenza

È essenziale che chi opera nei Servizi educativi sia consapevole del ruolo ricoperto nel quadro funzionale del museo, vi porti il contributo propositivo di una professionalità esperta e aggiornata, assicuri un opportuno collegamento tra la propria e le altre attività museali e condivida la restituzione degli esiti del lavoro. La figura referente deve inoltre farsi tramite verso tutti gli educatori e i mediatori museali affinché conoscano il progetto culturale dell'Istituzione, siano formati a contribuirvi e ne seguano lo sviluppo.

Le acquisizioni più recenti in tema di patrimonio, così come le transizioni istituzionali di questi anni, hanno contribuito a rendere dinamico e *in fieri* il quadro dei professionisti dell'educazione e della mediazione.

I gruppi di ricerca e di operatività che si sono costituiti hanno condotto indagini e ricerche, i cui dati acquisiti costituiscono un patrimonio prezioso, hanno promosso attività di formazione e aggiornamento riguardo ai temi più sensibili dell'educazione e della mediazione, nonché delle strategie professionali. La partecipazione a progetti europei con *partnership* importanti ha permesso a molti professionisti di conoscere realtà diverse e distanti, di confrontarsi e dialogare con gruppi di lavoro composti per le competenze espresse.

È evidente che tale professionalità si declina in compiti complessi: non si tratta solo di possedere saperi e abilità esperti al fine di realizzare il passaggio di informazioni e conoscenze, ma anche e soprattutto di promuovere e sostenere il diritto di ogni persona a partecipare alla vita culturale e ai processi di patrimonializzazione.

A fronte di una complessità crescente del lavoro, dovuta all'ampliamento e alla diversificazione dei pubblici, si registra la contrazione del personale e delle risorse economiche a disposizione. Il lavoro dei professionisti dell'educazione e della mediazione è sovente vessato da urgenze, precarietà e sovraccarichi di compiti che si contrappongono alla necessità della pratica professionale, caratterizzata da tempi distesi, azioni continuate e non episodiche.

In particolare gli educatori e i mediatori museali devono:

- essere a conoscenza delle politiche di acquisizione ed essere aggiornati sugli esiti dell'interpretazione delle collezioni;
- operare con le testimonianze del patrimonio, nel rispetto delle esigenze di conservazione e formare in tal senso i destinatari dell'azione educativa;
- partecipare alla progettazione museologica e museografica dei percorsi espositivi permanenti e temporanei, così da conoscerne i contenuti e apprendere i criteri adottati, al fine di elaborare la trasposizione didattica, in funzione della quale possono anche contribuire a definire tali percorsi;
- essere considerati interlocutori della comunità di riferimento;
- predisporre annualmente un piano economico per il proprio settore, che divenga una voce del bilancio museale per la quale siano previste risorse dedicate;
- individuare la dotazione necessaria di personale per il proprio settore, prevedere i necessari momenti formativi e poter usufruire in prima persona di opportunità di aggiornamento;

- disporre di forme e sussidi di comunicazione specifici e adeguati per le attività educative.

I percorsi formativi: il ruolo dell'università e del museo per la formazione e l'aggiornamento

Un dato di realtà non confortante – e sul quale è necessario interrogarsi in merito alle politiche culturali dell'Università, anche alla luce dell'attualità della “Terza missione” – è costituito dalla esiguità di percorsi formativi strutturati e incardinati negli ordinamenti disciplinari, che garantiscano l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità esperte richieste al responsabile dei servizi educativi e all'educatore museale.

Il primo insegnamento di “Didattica del museo e del territorio” fu istituito nel 2001 da Marisa Dalai (Presidente dell'omonima Commissione ministeriale attiva presso il MIBAC dal 1995 al 1998) nel quadro di un potenziamento complessivo delle discipline museologiche e museografiche che, in Italia, sono assenti dalla maggior parte degli statuti delle Facoltà di Lettere, di Architettura, di Conservazione dei beni culturali e ancor più di rado risultano effettivamente attivate¹.

Negli ultimi anni diversi attori (Regioni e Università) hanno promosso corsi caratterizzati da modalità differenti, ad esempio rispetto ai contenuti e alla durata/articolazione delle attività didattiche. Insegnamenti di didattica museale sono inoltre inseriti in alcuni corsi di laurea o nell'ambito di master² e/o scuole di specializzazione, che sovente prevedono attività di tirocinio presso le istituzioni museali. Nella maggior parte dei casi questi insegnamenti sono affidati a docenti a contratto e risultano maggiormente diffusi all'interno di corsi di laurea e/o facoltà di conservazione dei beni culturali, storia dell'arte e scienze della formazione.

Si ritiene che l'università ricopra un ruolo strategico, impegnandosi a:

- implementare la presenza di insegnamenti di educazione museale e al patrimonio culturale nei corsi di laurea in ambito non solo umanistico, ma anche scientifico. Questi ultimi, finora poco considerati, sono invece cruciali, soprattutto per l'ingente patrimonio scientifico presente in molte delle nostre università, nonché negli istituti scolastici, poco o per nulla accessibile;
- predisporre specifici percorsi formativi – attenti alle reali capacità del mercato del lavoro di assorbire le professionalità preposte all'educazione e alla mediazione – che rispettino, per quanto attiene i requisiti di accesso, i contenuti, l'articolazione e la durata, le indicazioni che emergono dai documenti ICOM e dalle più recenti ricerche promosse in ambito interregionale;
- lavorare congiuntamente con i musei grazie a modalità di partenariato, che garantiscano l'efficace svolgimento di tirocini, il cui percorso deve essere progettato congiuntamente dalle due istituzioni.

Giovani professionisti al lavoro: la pubblicazione dei progetti degli allievi del master

¹ Attualmente l'insegnamento è in essere presso la Scuola di Specializzazione in Beni Storico-artistici de La Sapienza, Università di Roma. Dall'anno accademico 2017-2018 è attivo il corso di “Educazione al patrimonio e didattica museale” (tenuto da chi scrive) presso la Scuola di Specializzazione in Beni Storico-artistici dell'Università di Pisa; segnalo il Corso di dottorato “Formazione, Patrimonio culturale e territori” all'Università di Macerata.

² Dal 1994 il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre ha istituito il Centro di didattica museale, che eroga incontri in presenza e insegnamenti a distanza con il master annuale “Didattica generale museale” e con quello biennale “Studi avanzati di educazione museale”.

Il Centro di ricerca per l'educazione attraverso l'arte e la mediazione del patrimonio culturale sul territorio e nei musei (CREA) si è costituito nel 2010 in forza della giovane comunità professionale formata in Università Cattolica all'interno del master; tra le azioni intraprese ha deciso di rendere accessibile al pubblico di riferimento alcuni esiti della ricerca e della progettualità dei suoi allievi attraverso il suo sito informatico (https://centridiricerca.unicatt.it/crea_index.html), grazie alla collaborazione tecnica con gli Uffici Comunicazione dell'Università ospitante.

Prima fra tutte è la motivazione consapevole dell'importante e recente compito dell'Università di procedere non solo nel settore della ricerca pura e della didattica, ma di collegarsi con il mondo produttivo del lavoro e della cultura, a servizio della società nella sua più ampia estensione.

Il gruppo di esperti (Isabella Bertario, Grazia Massone, Sara Meda e chi scrive) ha selezionato i progetti più significativi licenziati negli ultimi otto anni. I criteri di selezione sono stati quelli della qualità raggiunta, della messa in valore delle competenze ideative e progettuali, del costituire una risorsa per i Servizi educativi per cui sono stati predisposti. Si sono considerate anche le urgenze più cogenti e attuali dei musei: dall'inclusione ai "nuovi pubblici", dalla contaminazione con i differenti linguaggi della comunicazione digitale, all'azione valutativa.

La pubblicazione sul sito del CREA è costituita dalle schede di progetto, struttura portante delle tesi di master, esito del percorso di stage svolto dagli allievi presso i Servizi educativi museali. In una prima sezione "anagrafica" sono indicati: l'autore, la sede dello stage, il tutor istituzionale, nonché gli indirizzi e-mail degli autori e dei tutor museali, per consentire a chi lo desidera di mettersi in contatto, al fine di ricevere approfondimenti e documentazione.

Alcuni progetti sono stati acquisiti in modo permanente dall'offerta educativo-didattica museale, altri hanno costituito un'opportunità per prossime progettazioni e per la realizzazione di altri percorsi.

Le schede di progetto sono aggregate per ambiti di specificità e possono essere interrogate a seconda dell'interesse. Attualmente le pagine web riguardano i seguenti ambiti:

- *pubblici*: bambini, adolescenti, giovani e giovani adulti, anziani;
- *accessibilità e inclusione*: progetti dedicati a promuovere sia la disabilità fisica, rivolti a ipovedenti e non vedenti, sia la disabilità cognitiva e la demenza, con attenzione alle persone affette da Alzheimer;
- *comunicazione digitale*: in relazione alla sperimentazione o realizzazione di strategie e strumenti per la valorizzazione delle attività educative museali sul sito istituzionale;



La pagina del CREA sul sito dell'Università Cattolica

- *l'azione valutativa*: le strategie e gli strumenti sia qualitativi sia quantitativi predisposti per monitorare, verificare e valutare le azioni intraprese, gli apprendimenti e i comportamenti dei destinatari in occasione delle iniziative educative promosse.

Si prevede l'implementazione con altre sezioni tematiche (e nuovi contributi): ad esempio il dialogo interculturale tra patrimonio e comunità di diverse culture.

La selezione delle schede di progetto destinate alla pubblicazione ha comportato una riflessione attenta riguardo al percorso compiuto dagli studenti. Ha inoltre messo in evidenza quanto lo stage sia stato/sia un osservatorio privilegiato per conoscere le istanze più attuali del museo, agente di cambiamento nel contesto sociale, che esprime la propria funzione educativa confrontandosi con nuove esigenze, di cui i diversi pubblici si fanno interpreti. L'intento della pubblicazione, oltre a dare visibilità al lavoro ideativo e progettuale degli allievi del master, è proporre un terreno di confronto e scambio con responsabili ed educatori museali, favorendo la crescita di una comunità di ricerca e di pratica attiva e impegnata.

Si auspica infine che anche altre realtà universitarie siano motivate a intraprendere un analogo percorso di analisi riflessiva, strategico per un'azione valutativa dell'offerta formativa erogata, delle ricadute promosse nell'ambito della formazione di sé e della propria professionalità.

Fare arte e storia col web.

Arte, territorio, documenti per conoscere e comprendere la storia

Grazia Massone e Sarah Dominique Orlandi



La nostra giornata (nostra e dei nostri studenti) è condizionata, se non definita, dalla rete, mentre noi discutiamo quotidianamente circa l'utilizzo delle nuove tecnologie per la didattica. Le proposte sono tante, così come i corsi per districarsi tra le infinite risorse che Internet offre a chiunque voglia attingervi. Non intendiamo entrare nella complessa questione delle fonti in rete e della necessità di dotarsi di strumenti per discernerne l'attendibilità. In queste pagine *presentiamo* piuttosto *due progetti* pensati quali supporti agli insegnanti per l'insegnamento dell'arte attraverso le nuove tecnologie, nati dalla collaborazione tra il Centro di ricerca dell'Università Cattolica CREA¹ e Creando Cultura². I due siti sono accomunati da un lavoro finalizzato a mettere a punto strumenti per la fruizione e l'analisi di opere d'arte e documenti oltre che da testi narrativi accessibili ad ogni tipo di pubblico.

Il gruppo di lavoro cerca sempre di approcciare la tecnologia come 'tecnologia cognitiva', che rispetti cioè i processi di apprendimento. La tecnologia e i suoi effetti speciali non sono un fine in sé, ma sono messi a servizio delle persone e dei processi di apprendimento.

I due siti cui facciamo riferimento sono <https://www.exvotosantuariodiosuccio.it> e <http://collezione.guastalla.org>. Nel presentare l'iter progettuale vogliamo disvelare il processo che conduce al prodotto finale – il sito – ma anche evidenziare una modalità di lavoro che può essere modello per altre attività.

La progettazione di siti con obiettivi educativi richiede infatti un percorso particolare che inizia con la condivisione di obiettivi da parte di tutto il team di progetto: chi si occupa di contenuti, chi di supervisionare l'approccio didattico, chi crea la grafica; gli sviluppatori poi condividono tutto il percorso dalle prime idee, fino ai test finali nei quali verificiamo la coerenza tra le intenzioni e gli obiettivi raggiunti. Lavoriamo creando dei prototipi e degli esempi che vengono sottoposti a test, revisione e continui aggiustamenti fino a raggiungere la coerenza fra gli obiettivi preposti, l'impianto di contenuti, la grafica e gli strumenti digitali. Un processo articolato che rientra nelle modalità della creazione di tecnologie con finalità educative. *La struttura del web* permette di realizzare all'interno

¹ <https://centridiricerca.unicatt.it/crea-home>.

² Creando. Idee e strategie per la cultura (<http://www.creandoeducational.com/>). Questi progetti sono frutto della collaborazione tra Sarah Dominique Orlandi e lo studio Zetalab di Milano (<https://www.zetalab.com/>).

dei siti connessioni e relazioni tra le pagine e tra i contenuti. Un sito è infatti la versione dinamica di un ipertesto che ha al suo interno un sistema di relazioni tra le pagine – come un ipertesto tradizionale – ma nel caso del web ogni pagina può essere virtualmente connessa anche verso l'esterno dando vita così a quello che il suo creatore Tim Berners-Lee ha chiamato un “ipertesto globale”. I siti consentono una narrazione verticale (i contenuti nello sviluppo di ogni singola pagina) e una navigazione orizzontale (che collega le varie pagine e i contenuti tra loro). Una gran parte del lavoro di progettazione viene dedicata ad ipotizzare come le persone fruiranno dei contenuti e con quali diversificati percorsi potranno passare dall'uno all'altro. Tali opportunità e i flussi vanno immaginati, previsti e verificati nei minimi dettagli per facilitare l'accesso ai contenuti. Dal momento che un sito è una struttura molto articolata, possiamo creare contenuti e strumenti per pubblici e bisogni diversificati definendo sezioni specifiche, adattando lo stile e il registro narrativo e multimediale.

L'arte come forma di ringraziamento. La collezione di ex voto del santuario di Ossuccio



Pagina iniziale del sito web www.exvotosantuariodiossuccio.it.

Il sito www.exvotosantuariodiossuccio.it dedicato agli ex voto del Santuario di Ossuccio è un progetto di valorizzazione culturale e di digitalizzazione di opere altrimenti non fruibili. Gli ex voto dipinti sono una forma intima e generosa di religiosità vivente e un modo personale di ringraziare per un evento considerato miracoloso. Tra malattia e guarigione, naufragi e incidenti a cavallo, i piccoli racconti di persone, commercianti e viaggiatori fuggiti da catastrofi naturali si mescolano con la storia umana, a testimonianza delle relazioni anche internazionali che la gente del lago di Como ha mantenuto vive sin da tempi antichi.

Nel 2014 è stato creato un sito web nell'ambito di un più ampio progetto di valorizzazione culturale degli ex voto del Santuario di Ossuccio commissionato al centro di ricerca CREA dell'Università Cattolica di Milano, capofila dell'intero progetto. Il contenuto del sito è disponibile in italiano e inglese. È stato foggato un logo che mostra la forma stilizzata del Santuario e, sul sito Web, è stato raccontato l'intero processo di valorizzazione (il restauro iniziale, la mostra, il convegno universitario) e sono stati realizzati una galleria virtuale di ex voto, alcuni contenuti per le scuole e infine una sezione dedicata alla promozione turistica. Abbiamo quindi convogliato in

un unico progetto la ricerca, la conservazione, la valorizzazione, l'educazione e la fruibilità online del patrimonio.

La galleria degli ex voto viene quindi inserita in un contesto più ampio e articolato dando origine a un insieme cognitivo che aiuti la comprensione delle implicazioni complesse che uno stile artistico meno noto configura.

Una galleria mostra gli ex voto come se fossero appesi alle pareti del Santuario. Sono suddivisi in temi principali: viaggi lungo i corsi d'acqua; viaggi via terra; attraverso territori stranieri; percorsi di guarigione. Ad ogni ex voto sono stati assegnati dei puntatori interattivi che svelano alcuni aspetti chiave: la persona che intercede; il protagonista; l'evento raccontato; le parole inscritte nell'opera d'arte. Un testo narrativo presenta le specificità dell'opera. La galleria consente una navigazione orizzontale da ex voto a ex voto, senza la necessità di tornare alla home page.

La sezione *Leggere gli ex voto* è dedicata alle scuole: è una guida per una lettura visiva e narrativa degli ex voto. Sono stati identificati alcuni temi ricorrenti e ogni percorso è narrato come fosse una storia con parole, immagini ed elaborazioni visive.

Tra l'ordinario e lo straordinario. Ognuno dei dipinti, indipendentemente dal miracolo ricevuto e documentato dall'ex voto, lega lo svolgimento quotidiano degli eventi dell'umanità alla benevola provvidenza divina.

Il filo del racconto. Nel piccolo universo del dipinto, viene evidenziata la sequenza di "indizi" lasciati dal pittore, per aiutare lo spettatore a ripercorrere tutti i passaggi dell'evento.

Il paesaggio del viaggio. La maggior parte dei dipinti mostra le fughe dal pericolo durante un viaggio. Per questo motivo, il paesaggio è parte integrante della narrazione.

Sperare-Promettere-Ringraziare. Nel momento del pericolo tutti i protagonisti di queste piccole grandi storie gridano con forza la propria speranza, il proprio desiderio di bene, certi che la Provvidenza non mancherà di rispondere al loro bisogno.

1. tra ordinario e straordinario

Ognuno dei dipinti, qualsiasi sia il miracolo per il quale si offre il segno di ringraziamento, lega il quotidiano svolgersi degli eventi degli uomini, alla benevola provvidenza divina.



Una commistione singolare in cui coesistono, anche visivamente, la terra e il cielo. Il fatto narrato è descritto con ricchezza di particolari, così che chi guarda si possa facilmente immedesimare nel protagonista. Ma allo stesso tempo, con semplicità disarmante, il paesaggio o la stanza sono squarciati dall'irrompere della nuvola da cui appare la Madonna, talvolta affiancata da uno o più Santi.

L'opera è divisa perfettamente in due parti, quella celeste e quella terrena. Solo la presenza della nuvola e le proporzioni della Madonna definiscono la delicata separazione tra i due spazi.

Un esempio della narrazione: Tra l'ordinario e lo straordinario.

Una sezione del sito racconta la mostra *Racconti di terra, acqua e cielo* con immagini e testi. Qui vengono evidenziati: un allestimento firmato da un team di architetti, gli obiettivi della mostra e un video molto vivace che ripercorre tutte le fasi dell'installazione. La mostra è nata dal desiderio di presentare i risultati del restauro di parte del *corpus* degli ex voto alla comunità locale e ad un pubblico più ampio, e il sito permette di conservare la memoria di un evento che ha avuto una durata limitata. I siti strutturati come narrazioni di complessità, ci permettono di non perdere la memoria dei progetti culturali.

Un progetto innovativo per narrare un patrimonio secolare: il sito della collezione Guastalla



Dal 2016 al 2019 CREA ha collaborato alla preparazione e alla realizzazione di parte delle azioni di un progetto ampio e articolato per la valorizzazione del patrimonio del Collegio Guastalla, prestigiosa istituzione educativa con quasi cinque secoli di storia. Un progetto proposto e gestito dalla Fondazione Collegio Guastalla e dalla Fondazione Opere Educative Collegio della Guastalla al quale CREA ha collaborato fin dal suo sorgere e che ha coinvolto nella sua realizzazione anche il gruppo Creando Cultura, specializzato in comunicazione della cultura, cui è stata affidata la realizzazione della Galleria virtuale.

Il Collegio della Guastalla, che dal 1938 ha sede a San Fruttuoso di Monza presso Villa Barbò Pallavicini, non è semplicemente una scuola: spettacoli teatrali, concerti, mostre ne fanno un vero e proprio polo culturale che si apre al territorio e potenzialmente ha la possibilità di spalancarsi ancora di più.

Tutto ciò senza mai dimenticare quella sfida educativa che mosse Paola Ludovica Torelli, Contessa di Guastalla, a fondare nel 1557 a Milano, quella istituzione con l'intento di assicurare un'adeguata istruzione a ragazze indigenti.

Ciò che il luogo racconta è una storia che abbiamo voluto narrare non a partire dal passato, ma dall'oggi, dall'essere una realtà viva tutta dedicata alla cultura e alla formazione, uno spazio speciale e unico in cui la bellezza è il filo conduttore di ciascuna delle attività che vi si svolgono o da esso hanno principio.

Ciò che lega la lunga storia del Guastalla – e che non poteva non essere il catalizzatore anche del nostro lavoro – è il progetto educativo, l'idea lungimirante di Ludovica Torelli di educare dentro e attraverso la bellezza. Un'idea forte che caratterizza il Guastalla fino ad oggi e che ha attraversato la storia in un lungo viaggio tra arte, territorio, piccole e grandi storie.

Per questa ragione ci piace parlare di scuola-museo perché, esattamente come in una casa-museo, gli oggetti mantengono il loro legame con il contesto originario vivendo in stretta relazione con gli spazi propri della scuola e quindi di un vivere quotidiano che ha come obiettivo primo la crescita culturale e umana.

Rendere accessibile il patrimonio attraverso modalità tradizionali e con strumenti innovativi

Ciò che mancava era una reale accessibilità al ricco patrimonio del Guastalla, poiché la natura riservata dell'utilizzo principale dell'edificio come scuola ne limita la conoscenza diretta da parte dei potenziali fruitori.

CREA ha seguito la realizzazione degli strumenti di presentazione e divulgazione al pubblico del prezioso patrimonio storico e artistico del Collegio della Guastalla, dallo studio della Collezione, alla progettazione degli strumenti fino alla scrittura di parte dei testi e alla supervisione dell'intero progetto. Si è inoltre occupata della progettazione e sperimentazione delle attività educative.

Un corposo progetto che ha visto la realizzazione di diversi strumenti. Innanzitutto è stata studiata la Collezione di opere d'arte, che comprende preziosi dipinti, ma anche suppellettili, strumenti scientifici e una parte dei documenti d'archivio di grande rilievo, ai fini di selezionare alcune opere da inserire e presentare in una Guida cartacea e nel sito web.

Per la prima volta è stata editata una Guida (*Collegio della Guastalla. Una scuola di cinquecento anni tra arte e cultura*) che introduce al patrimonio storico, artistico e documentario del Collegio Guastalla, rivelandosi, oltre che un libro necessario per conoscere in modo approfondito tale patrimonio, anche una lettura piacevole che porta il lettore dentro la vita quotidiana della scuola e dei suoi protagonisti, piccoli e grandi, durante gli ultimi cinque secoli.

La preziosa collaborazione con CREANDO³ ha condotto alla realizzazione del sito e al suo interno di una Galleria Virtuale⁴, che rappresenta la possibilità innanzitutto di accedere alle opere da parte di un pubblico potenzialmente infinito, grazie anche alla traduzione in inglese. Viene offerta l'opportunità non solo di ottenere informazioni sulla storia e le caratteristiche di ciascun manufatto, ma anche di poter "entrare" nell'opera d'arte grazie ai percorsi di analisi e lettura di ogni opera presentata. Il visitatore può "passeggiare" nel sito scegliendo il proprio percorso ideale, seguendo le orme della Contessa Ludovica Torelli, fondatrice del Collegio, o navigando nella cronologia, oppure optando per il tema che maggiormente lo interessa. Attraverso le tecnologie più aggiornate le opere sono scomponibili secondo una lettura cromatica (evidenziando i colori dominanti), oppure secondo l'analisi della struttura interna della composizione, o ancora guardando l'opera nella versione in bianco e nero, che permette di scoprire la luce interna al quadro. È inoltre sempre possibile spostarsi all'interno della galleria virtuale, seguendo il suggerimento delle parole chiave o della datazione, o la storia della scuola, ripercorrendo attraverso i documenti di una piccola storia gli avvenimenti della Grande Storia.

Il risultato è un museo che – seppur virtuale – offre rispetto alla visione reale delle opere alcuni espedienti integrativi che perfezionano l'osservazione diretta, offrendo nuove piste di indagine agli osservatori. Si tratta, perciò, di uno strumento assolutamente innovativo, paradigmatico anche per le collezioni museali più ampie e conosciute, che ancora non possiedono adeguati dispositivi per la decodificazione delle opere d'arte da parte del pubblico.

A completamento del piano di valorizzazione del patrimonio storico artistico, sono state progettate e sperimentate alcune attività educative che offriranno la possibilità ai bambini e ai ragazzi, e in un futuro forse anche alle scuole del territorio e alle famiglie, di un incontro diretto e ravvicinato con le opere della Collezione⁵.

³ <http://www.creandoeducational.com/>.

⁴ <http://collezione.guastalla.org>.

⁵ <https://www.guastalla.org/it/news-e-media/news-eventi-e-open-day/protagonista-il-patrimonio-artistico-del-guastalla>.

Patrimoni culturali e Alzheimer.

Linee guida e sperimentazioni a confronto

Michela Valotti



1. Musei e accessibilità

Il museo è, per eccellenza, *il luogo della memoria*: custodisce oggetti, li cura e li offre, per quanto possibile, ai diversi pubblici che vi accedono, garantendone una corretta visibilità. Media idee, oltre che mostrare cose, consentendo di «toccare con mano», attraverso gli oggetti, situazioni ed eventi più o meno lontani nel tempo, testimonianze materiali, come diciamo oggi, «aventi valore di civiltà».

Il museo è il *luogo dell'identità*, culturale e sociale, innanzitutto, per la comunità che lo ha generato e lo gestisce. Appartiene ai cittadini giovani e meno giovani cui è stato consegnato in eredità, con il compito di trasmetterne i contenuti, i valori e le finalità alle generazioni che verranno.

Il museo è un *luogo educativo*. Conservare non è sufficiente ed esporre nemmeno. Gli oggetti hanno una storia e raccontarla a chi li osserva costituisce la *mission* irrinunciabile per il museo di oggi. L'apprendimento, sia esso formale o informale, d'altro canto, si sviluppa «lungo tutto l'arco della vita». Non si finisce mai di sperimentare e di imparare. Insomma, di crescere.

Memoria, identità, educazione sono concetti intrinsecamente connessi.

Non c'è identità senza memoria, ma nemmeno futuro, se manca l'apertura, il dialogo con il territorio e con chi lo abita.

Risalire all'etimologia dell'*e-ducare*, che significa «condurre fuori», «allevare», implica una responsabilità nuova per il museo di oggi, la cui progettualità, al di là della promozione di eventi più o meno estemporanei e roboanti, si dovrà focalizzare sui portatori «di interesse», ma preferiamo dire «di bisogni», attivando quella dimensione relazionale su cui da anni si concentra la museologia più aggiornata.

Non è un caso che termini quali *audience development* o *cultural empowerment* – con buona pace degli anglofobi – risuonino con insistenza nella pianificazione strategica dei paesi europei, volta a definire le politiche di contenimento della povertà educativa, a più ampio raggio, in una congiuntura culturale e sociale di forte instabilità e frammentazione, che favorisce l'emersione di fragilità individuali e collettive.

La consapevolezza, supportata da studi e dati aggiornati, dell'inscindibile rapporto tra cultura e benessere, nell'accezione di quel *well-being* che coinvolge la percezione di una vita soddisfacente da più punti di vista, sta orientando gli interventi normativi più recenti delle istituzioni preposte alla gestione della «cosa pubblica».

Per rimanere in ambito lombardo, segnaliamo, ad esempio, la legge regionale del 7 ottobre 2016 che, nel ribadire gli assunti dell'ente in materia culturale, nell'art. 26 sostiene con forza le iniziative volte a «promuovere la cultura come modalità terapeutica e di miglioramento del benessere sociale» (comma 2, punto g).

La museologia contemporanea ha infatti recentemente acquisito il concetto di «museoterapia». Il neologismo apre nuove prospettive nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale, sviluppando quelle risorse che da sempre appartengono al museo, spazio di contenuti, ma anche di relazioni; di ricerca, ma anche di diletto. Il museo, dunque, è considerato nella sua dimensione plurivaloriale, come «luogo» in cui «si sta bene». Che poi la partecipazione culturale risulti tra gli indicatori del benessere individuale lo attestano le indagini annuali condotte dall'ISTAT, in particolare nell'ambito del *Rapporto BES – Benessere Equo e Sostenibile*, alla cui lettura integrale si rimanda per approfondire le riflessioni in merito ai «domini» considerati.

L'accesso al patrimonio culturale costituisce, allora, una *conditio sine qua non* per avviare qualsivoglia ragionamento sul ruolo dell'istituzione museale, sempre più aperta al confronto con il territorio, in una dinamica dialogica che impone uno spostamento di prospettiva, nell'ottica di un progressivo coinvolgimento dei cittadini alla «sua» (dell'istituzione), ma anche alla «loro» (dei cittadini) storia.

2. Il CREA per i pubblici speciali: la patologia di Alzheimer

Il *Centro di ricerca per l'Educazione attraverso l'Arte e la mediazione del patrimonio culturale* sul territorio e nei musei che si alimenta, da più di quindici anni, del contributo delle esperienze e delle riflessioni coagulate attorno alla progettualità del master in *Servizi Educativi per il patrimonio artistico, dei musei storici e di arti visive*, offre, per l'ambito che stiamo affrontando, un contributo significativo, sia in termini di qualità che di continuità.

La validità dell'approccio metodologico è garantita dalla diversificazione delle competenze di chi lo coordina e lo organizza, e dagli scambi attivati con le realtà museali del territorio in cui si trovano ad operare i giovani corsisti, attraverso una progettualità costantemente monitorata nei suoi obiettivi e nei suoi contenuti, aperta alla sperimentazione.

Se l'accessibilità museale, allora, all'interno del più ampio settore della mediazione del patrimonio, costituisce un focus di ricerca privilegiato per il Centro – nella fattispecie «l'individuazione e lo studio di modalità e linguaggi per la mediazione della conoscenza e lo sviluppo della relazione consapevole del e con il patrimonio storico-artistico» – va da sé che il seminario internazionale promosso nell'autunno 2016 ha rappresentato l'occasione per fare il punto su una questione, tanto attuale, quanto drammatica, la cui incidenza nella popolazione senile, e non solo, sta assumendo dimensioni numericamente considerevoli, a fronte di una «ancora» inefficace risposta della scienza medica.

Il titolo del seminario *Una relazione di senso: patrimoni culturali e Alzheimer. Linee guida e sperimentazioni a confronto per una comunità di ricerca e di pratica*, che si è svolto il 16 ottobre 2016, ha chiamato a raccolta alcune tra le voci più autorevoli del panorama internazionale, consentendo un confronto ad ampio raggio sia delle teorie che delle pratiche nella «cura» del paziente affetto da Alzheimer.

Il punto di vista dell'arte, del museo è quello che pertiene, naturalmente, alla sfera della terapia «non farmacologica», palliativa, come si dice oggi, che ha come obiettivo primario quello di «alleviare», «contenere», «accompagnare» il decorso della patologia demenziale che presenta risvolti tragici quando il peggioramento della compromissione del paziente gli toglie non solo la «memoria», ma anche la «dignità» personale.

L'accesso al patrimonio culturale, allora, per il malato di Alzheimer, rappresenta un diritto imprescindibile, quella «cittadinanza» di cui è privato, insieme all'identità.

Ha destato curiosità la notizia, circolata alla fine del 2018, che annunciava l'avvio del progetto *The Art Hive*, promosso dal Museo delle Belle Arti di Montréal, in Canada: tra le «cure» prescritte dai medici veniva, per la prima volta, contemplata la visita (gratuita) al museo e la possibilità di condividere emozioni e riflessioni in un luogo chiuso, protetto. Uno specifico comitato consultivo composto da ricercatori e professionisti nell'ambito delle scienze mediche e dell'arteterapia, sperimenta con successo, da qualche tempo, i benefici effetti dell'arte sul pubblico più vario che accede al museo, per sentirsi, prima di tutto, accolto e ascoltato.

Idea geniale o provocatoria, vero è che la consapevolezza delle qualità «terapeutiche» dell'arte e dei musei è ormai un fatto assodato, tanto più che i recenti sviluppi delle neuroscienze, a partire dalla scoperta dei cosiddetti «neuroni specchio», da parte di un team di scienziati coordinati dal dott. Giacomo Rizzolatti, ha aperto la strada allo studio del comportamento umano «in situazione», facendo emergere l'importanza dei neuroni presenti nelle aree motorie e premotorie del cervello che si attivano quando si compie un'azione, ma anche quando la si vede compiere. I neuroni specchio sono coinvolti, dunque, nel processo dell'apprendimento, per imitazione, e, soprattutto, nell'empatia.

Ancora, lo studio dell'interazione tra l'esperienza estetica e la patologia, di cui il seminario milanese ha dato conto attraverso i contributi di Livio Claudio Bressan e Cinzia Di Dio, ha fatto emergere le peculiarità della percezione del riguardante che, di fronte all'opera d'arte, non sollecita solo i sensi (quello della vista, in particolare), ma anche l'apparato motorio che «sente» per così dire, attivando il coinvolgimento completo della persona, sia dal punto di vista emotivo che fisico.

Se la matrice ideale, l'incipit, per così dire, delle esperienze di mediazione culturale per pazienti con sindrome di Alzheimer è stato il progetto *Meet Me*, attivato nell'ormai lontano 2007 dal Dipartimento educazione del MoMA di New York - da cui discende direttamente *La memoria del bello* messo in campo dalla Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma, a partire dal 2011 - proficue sono state le sperimentazioni avviate anche nel continente europeo e, soprattutto negli ultimi anni, in Italia, sia dal punto di vista degli esiti raggiunti, sia rispetto alle reti attivate.

La disseminazione di *Unforgettable*, promosso in dodici musei olandesi, a partire dall'esperienza maturata presso lo Stedelijk Museum di Amsterdam, ha consentito, attraverso l'intervento di Anouk Heesbeen, di attestare l'importanza di un approccio informale, coinvolgente, dialogico tra/con i fruitori e l'educatore museale, al di là di ogni barriera pregiudiziale.

La consolidata tradizione di «buone pratiche» presenti sul territorio toscano, che possono contare, tra gli altri, sui progetti messi in campo da Palazzo Strozzi e dal Museo Marino Marini di Firenze, rende conto della necessità prioritaria di operare secondo un'ottica sistemica che si ancori, in maniera coordinata, alle risorse culturali del territorio (biblioteche, oltre che musei) e, soprattutto, valorizzi l'impegno nella formazione degli operatori culturali, di quelli sanitari e dei familiari dei pazienti coinvolti. Il riferimento è alle frequentate edizioni del convegno *A più voci*, connesso all'omonimo progetto che favorisce l'accesso alle «persone che vivono con l'Alzheimer» in occasione degli eventi espositivi calendarizzati dalla Fondazione fiorentina. Cui si aggiunge l'articolato programma *Museums Art & Alzheimer's* del Museo Marino Marini, nato sulla scia de *L'arte tra le mani*, attivo dal 2012. Il respiro europeo del programma punta a promuovere il confronto, sia in termini di formazione che di sperimentazione, tra le istituzioni museali che operano nel settore. La regione Toscana, in questo senso, rappresenta un modello trainante per l'intera nazione. La diffusione delle «buone pratiche» pilota ha consentito lo sviluppo di ulteriori progetti di accessibilità museale anche in territori contermini, quali l'Empolese Valdelsa, su iniziativa del BeGo – Museo Benozzo Gozzoli di Castelfiorentino, di cui è stata promotrice, negli ultimi anni, Stefania Bertini, allieva del Master in Servizi Educativi attivato dal CREA.

Azioni sinergiche che coinvolgono psicologi, medici, educatori e *caregiver* costituiscono, senz'altro, il punto di forza dei progetti attivati che, via via, stanno maturando un po' in tutto il territorio italiano, da Trento a Vercelli, da Bergamo alla Valle Sabbia, in provincia di Brescia, oppure a Milano, per opera, tra le altre, della Fondazione Manuli.

Uno specifico focus, all'interno del seminario, è stato offerto, ad esempio, sull'arte terapia: gli interventi di Emanuela Galbiati, Gabriella Goffi e Laura Morelli hanno sostanziato una ricerca che valorizza, in particolare, l'espressività libera, attraverso spunti e sollecitazioni operative che, a partire dall'interazione con il patrimonio culturale, offrono ai pazienti strumenti e materiali per raccontare e raccontarsi.

3. Un punto di arrivo. Un punto di partenza

Se il seminario di studi ha rappresentato, per l'Università Cattolica e per il mondo dei professionisti che operano, a vario titolo, nell'ambito della demenza, un momento significativo per «fare il punto», vero è che alcune riflessioni, a margine dello stesso, ci spingono a fare sintesi delle acquisizioni condivise, in una più ampia prospettiva di lettura dell'evento.

In primis, l'importanza del raccordo tra università e territorio, tra il mondo accademico e quello professionale; e, prima ancora, tra dipartimenti diversi all'interno dello stesso ateneo, in particolare tra il CREA e il Dipartimento di Psicologia, di cui è referente Gabriella Gilli che ha seguito gli aspetti valutativi di alcune interessanti sperimentazioni svolte presso il polo museale Gallerie d'Italia, Pinacoteca di Brera e Museo Poldi Pezzoli.

Ancora, l'opportunità di procedere con la «messa a sistema» dei progetti sperimentati e, come nel caso della Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma, già ampiamente verificati. Il rischio è, infatti, quello della frammentarietà in cui incorre il progetto sporadico, avviato attraverso un bando di finanziamento dedicato, vincolato nel tempo e nello spazio.

Se gli specialisti sono in grado di confermare, ad oggi, con strumenti valutativi adeguati, scientificamente testati, l'efficacia delle start-up, risulta ora più che mai necessario procedere nel percorso intrapreso per sostenere, come recita il sottotitolo del seminario, una «comunità di ricerca e di pratica», operativa sul lungo termine.

Non è scontato richiamare i goal definiti da *Agenda 2030*, in particolare il numero 4 che afferisce all'ambito educativo e, ancor più, il numero 10 che mira all'abbattimento delle disuguaglianze sociali: solo così sarà possibile finalizzare gli sforzi del museo, «equo e sostenibile», curatore della memoria dei luoghi e delle persone ma, soprattutto, garante delle molteplici «cittadinanze» che lo vivono.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA ESSENZIALI

Simona Bodo (a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2003.

Francesca Rosenberg, Amir Parsa, Laurel Humble, Carrie McGee, Meet Me. *The MoMA Alzheimer's Project: Making Art Accessible to People with Dementia*, The Museum of Modern Art, New York 2009.
<https://www.moma.org/visit/accessibility/meetme/> (visitato il 14 gennaio 2020)

Regione Lombardia, Legge regionale 7 ottobre 2016, *Politiche regionali in materia culturale – riordino normativo*, 2016.

<http://normelombardia.consiglio.regione.lombardia.it/NormeLombardia/Accessibile/main.aspx?view=showpart&selnode=lr002016100700025&idparte=lr002016100700025> (visitato il 14 gennaio 2020)

Cecilia De Carli, Gabriella Gilli, Silvia Mascheroni (a cura di), *Una relazione di senso: patrimoni culturali e Alzheimer. Linee guida e sperimentazioni a confronto per una comunità di ricerca e di pratica*, EduCatt, Milano 2017.

ISTAT, BES 2019. *Il benessere equo e sostenibile in Italia*, 2019.

<https://www.istat.it/it/archivio/236714> (visitato il 14 gennaio 2020)

Michela Rota, *Musei per la sostenibilità integrata*, Editrice Bibliografica, Milano 2019.

Costruzione di una guida per il Refettorio Ambrosiano di Caritas Ambrosiana

Isabella Bertario



“Purtroppo nella nostra epoca, così ricca di tante conquiste e speranze, non mancano poteri e forze che finiscono per produrre una cultura dello scarto; e questa tende a divenire mentalità comune. Si tratta di una mentalità che genera quella cultura dello scarto che non risparmia niente e nessuno: dalle creature, agli esseri umani e perfino a Dio stesso”

Papa Francesco

La genesi di un’Opera: il Refettorio Ambrosiano

È proprio nel mese di febbraio 2020 che il Refettorio Ambrosiano di Caritas Ambrosiana ha compiuto i suoi primi cinque anni di vita. Il tutto ha avuto inizio nell’anno di EXPO 2015 *Nutrire il pianeta. Energia per la vita* ed è proprio da lì che bisogna ripartire per ritrovare le origini di questo luogo che nasce dalle riflessioni generate dall’Esposizione Universale nella linea del progetto di un futuro in cui possa esserci cibo per tutti in un’epoca in cui, come ricordava papa Francesco, domina la “cultura dello spreco”.

Il progetto nasce da un’idea dello chef Massimo Bottura e di Davide Rampello (ex presidente della Triennale di Milano e curatore del Padiglione Zero di Expo 2015), idea da subito condivisa con la Diocesi di Milano e con l’allora cardinale Angelo Scola.

L’Esposizione Universale avrebbe prodotto grandi quantità di eccedenze alimentari che correvano il rischio di aumentare gli sprechi proprio in un contesto dove la questione del cibo risultava per tutti uno degli argomenti a tema. Come allora utilizzare le eccedenze? Massimo Bottura ha coinvolto altri chef stellati chiedendo loro di utilizzare queste materie per preparare delle cene, lungo tutto il periodo di Expo, per alcuni dei bisognosi della città. Bisognava però trovare uno spazio idoneo e dare inoltre a questo luogo un valore aggiunto che rispondesse al richiamo avanzato dal padiglione della Santa Sede, *Non di solo pane vive l’uomo*, partendo, dunque, dal bisogno di ogni uomo di nutrire non solo il corpo, ma anche lo spirito. Davide Rampello ha chiesto e ottenuto da alcuni artisti e designer di donare delle opere appositamente realizzate che potessero arricchire

ulteriormente di bellezza questo luogo che stava nascendo per offrire uno spazio capace di riconoscere la dignità e l'unicità di ogni ospite accolto.

È proprio l'interesse per quest'ultimo aspetto che fa del Refettorio Ambrosiano una sorta di *unicum* rispetto ad altre strutture simili: un luogo che si prefigge come obiettivo la promozione e l'accompagnamento totale alla persona in un dialogo costante tra il "bello" ed il "buono".

Ma questo era solo l'avvio di un progetto che si desiderava diventasse una realtà stabile e non provvisoria. È in questo passaggio che entrano in gioco la Diocesi e la Caritas Ambrosiana individuando nell'ex teatro di piazza Greco, accanto alla chiesa di San Martino, uno spazio adatto e nell'organismo della Caritas l'attore che meglio avrebbe potuto seguire con continuità gli ospiti accolti nel Refettorio.

Da allora, ogni sera a circa novanta ospiti viene offerta una cena ancora oggi preparata utilizzando le eccedenze raccolte giornalmente in numerosi esercizi commerciali. Cuore di tutto ciò sono gli ospiti, seguiti da progetti della Caritas Ambrosiana in un percorso di accompagnamento a trecentosessanta gradi, e i numerosi volontari con i loro sorrisi e la loro gratuita generosità di servizio.

Il perché della guida

Come raccontare un luogo che, prima di essere contenitore di opere d'arte, è un'Opera-Segno nella città di Milano; un'Opera capace di proporre una riflessione, di promuovere solidarietà e di offrire occasioni di rigenerazione?

Queste sono le domande che il CREA (Centro di Ricerca per l'Educazione attraverso l'arte e la mediazione del patrimonio culturale sul territorio e nei musei) si è posto nel cimentarsi a progettare e nel redigere su committenza della Caritas Ambrosiana la guida del Refettorio Ambrosiano di piazza Greco, affidandone l'elaborazione agli studenti del master in Servizi educativi per il patrimonio artistico, dei musei storici e di arti visive dell'Università Cattolica di Milano.

Può sembrare inutile la realizzazione di una guida per una realtà che si preoccupa di offrire un pasto caldo ai poveri, seppur "abbellita" da opere d'arte e da tavoli di design site specific, ma non è così. Le opere d'arte che arricchiscono lo spazio, assumono importanza non solo come oggetto in sé, ma nella relazione con la *mission* del Refettorio e con i valori forti che esso veicola: accoglienza, rinascita, dignità, condivisione, recupero, trasparenza negli intenti. Quindi l'opera d'arte come veicolo di bellezza e ricchezza donata a tutti. È risultato fondamentale per questa ragione, trovare la strada più adatta per far emergere tale messaggio, unitamente alle nozioni di carattere strettamente storico artistico.

A partire da questa considerazione abbiamo cercato di progettare uno strumento in grado di guidare a un incontro effettivo con l'Opera, e quindi con le singole opere d'arte, attraverso i significati di cui abbiamo detto essere portatrice.

Restava un ultimo nodo cruciale da sciogliere: per chi realizzare la guida? I destinatari non potevano che essere molteplici: innanzi tutto gli ospiti, ma anche i volontari, i visitatori saltuari, gli abitanti del quartiere, le scolaresche e i gruppi parrocchiali a cui vengono rivolte delle attività proposte dall'associazione Animondo di Caritas Ambrosiana, gli "avventori" che partecipano a eventi e occasioni d'incontro organizzati dall'associazione culturale Per il Refettorio. Ma la guida ha come destinatari anche chi, passando di lì, si imbatte in un luogo rinnovato.

Nelle intenzioni tale strumento doveva pertanto rivestire una doppia valenza: sia supportare la visita libera, sia essere di stimolo per la narrazione condotta dagli operatori in occasioni di eventi o incontri guidati.

Tali considerazioni hanno portato alla decisione di realizzare un testo che offrisse differenti livelli di approfondimento e lettura nonché approcci diversificati.

Il come della guida

Nel 2018 viene pubblicata la prima edizione della *Guida del Refettorio Ambrosiano di Caritas Ambrosiana*, a cura di Cecilia De Carli e Isabella Bertario edita da EDUCatt.

La struttura del testo finale ha tenuto conto ed è l'esito delle riflessioni progettuali esplicitate nel paragrafo precedente.

Il logo del Refettorio, progettato da Origoni Steiner, è apparso da subito come una bussola perfetta per orientarsi nell'immaginare la struttura della guida, articolata nelle sue diverse sezioni. Il logo è tra l'altro chiaro veicolo simbolico dei valori fondanti il progetto. L'elemento figurativo principale è difatti l'immagine del pesce (simbolo cristologico paleocristiano già presente nelle catacombe del I secolo): otto pesci (il numero otto è, a sua volta, simbolo di resurrezione) convergono verso il centro definendo proprio al cuore del logo una croce. Il cerchio stesso, elemento geometrico che racchiude il logo, è richiamo all'eternità.



Gli otto pesci corrispondono ad altrettanti capitoli della guida e ad altrettanti livelli di avvicinamento al Refettorio: dalle schede dettagliate delle opere d'arte a schede sintetiche che offrono brevi informazioni; dalle biografie degli artisti alla descrizione dei dodici tavoli, uno diverso dall'altro, progettati da altrettanti designer.

Silent book: per guardare e vedere le opere



Uno dei capitoli della guida è composto da una serie di parole chiave le quali disegnano un campo semantico che esplicita i valori e le finalità del progetto del Refettorio Ambrosiano. In relazione a esso è stata pensata una particolare modalità di approccio alle opere d'arte attraverso l'ideazione (per ora non attuata, ma di semplice realizzazione) di un piccolo mazzo di carte ognuna delle quali

dovrebbe riportare su una faccia un particolare fotografico di una delle opere e sull'altra faccia una parola chiave ad essa corrispondente, tradotta in più lingue.

Tale modalità di fruizione può risultare particolarmente efficace con i bambini, in quanto la visita si avvierebbe con una modalità ludica, una sorta di “caccia al particolare” per individuare l'opera in questione, che potrebbe facilitare poi la trasmissione di un contenuto relativo, di volta in volta, all'opera individuata.



Altrettanto efficace potrà risultare questa modalità di fruizione nel caso di visite autonome e individuali, in cui sarà possibile lasciarsi stimolare dal particolare o dalla parola chiave per poi approfondire i contenuti, se lo si desidera, leggendo le schede complete delle opere.

Gli stessi ospiti potrebbero trovare in questo strumento un agile mediatore per il loro rapporto con le opere.

Anche un solo vocabolo può offrire una chiave di lettura e aiutarci in vista di un'interpretazione non superficiale: i termini ‘viaggio’ e ‘rinascita’, per esempio, ci aiutano a comprendere l'affresco *Homo Novus* di Enzo Cucchi se li leggiamo in parallelo al bastone e al neonato in esso raffigurati.

‘Oltre’ e ‘responsabilità’ sono le due parole chiave pensate in connessione con le opere d'arte poste all'esterno del Refettorio. La *Porta dell'accoglienza* di Mimmo Paladino, che precede l'ingresso, ci invita ad andare oltre i nostri pregiudizi per incontrare l'altro; i pani, il vino e i pesci che la decorano richiamando il miracolo della moltiplicazione dei pani e dei pesci e le Nozze di Cana, pongono l'accento sui valori di condivisione e inclusione.

Il neon blu *NOMOREEXCUSES* (“Non più scuse”) di Maurizio Nannucci, collocato su una delle pareti esterne, modifica il paesaggio urbano e fa appello alla coscienza di ciascuno di noi: è tempo di responsabilità.



Educare al bello nella scuola primaria: l'esperienza dell'incontro con Giotto e la Natività

Carla Eria



Nella scuola primaria, la conoscenza e l'utilizzo di opere di artisti e pittori delle diverse epoche sicuramente consente di approfondire e arricchire un qualsivoglia tema all'interno delle molteplici discipline curriculari. Nell'ambito più specifico della disciplina *Arte e immagine*, i bambini vengono accostati all'opera d'arte innanzi tutto per la bellezza che questa veicola; sono inoltre stimolati ad osservare, a fermarsi, per scoprire il messaggio che essa offre loro.

Inizialmente è richiesto un momento di silenzio, condizione imprescindibile perché ogni allievo guardi con attenzione il dipinto, dal suo particolare punto di vista, e successivamente – si tratta della seconda fase del percorso – riferisca ai compagni in un momento di dialogo/confronto ciò che “ha visto”. Si apre a questo punto uno spazio durante il quale l'insegnante pone una serie di domande che afferiscono, per esempio, alla tecnica utilizzata dal pittore? All'ambientazione del dipinto? Alla verifica che consente di capire se l'immagine è una rappresentazione dal vero.

Proseguendo, ognuno è invitato ad esprimere la propria sensazione o l'emozione provata di fronte al quadro ed a rispondere alla domanda: “tu dove sceglieresti di collocarti?”.

All'allievo, entrato così “dentro” il dipinto, si potrà dire: Giotto oggi sei *tu!* Prova quindi a riprodurre il dipinto!

L'esperienza che emerge in questa fase è quella di un entusiasmo; mai di un rifiuto, perché i passaggi precedenti hanno in qualche misura svelato i “segreti” dell'opera e quindi i bambini non avvertono alcuna forzatura nella richiesta. Nasce anzi, in ciascuno di loro, il desiderio di imitare un autore famoso: se dunque l'input è il pittore famoso, a creare però sono io! Tale aspetto è di fondamentale importanza nella scuola primaria, in quanto l'alunno, attraverso questo percorso, prende via via coscienza di sé, delle proprie capacità, e scopre la sua potenziale creatività proprio mettendola in atto.

D'altro canto l'occhio vigile dell'adulto, grazie a questo lavoro, riesce a cogliere le risorse ancora celate di ogni allievo. In conclusione il “copiare” un'opera si rivela un'esperienza di inclusività in quanto “ogni segno è arte”, e l'arte è di per sé inclusiva.

Il verbale che segue riferisce una conversazione di gruppo, molto significativa e illuminante in quanto ricca di osservazioni pertinenti. Protagonista è la classe IV D della scuola primaria Andrea Costa di Cinisello Balsamo (Milano). È stata senza dubbio una delle tappe più riuscite del lavoro interdisciplinare realizzato nell'imminenza del Natale 2019 che ha coinvolto trasversalmente: religione, italiano, storia, arte e immagine.

Guardo l'affresco della natività di Giotto, Padova, Cappella degli Scrovegni, e... Dico cosa vedo:

NICO: L'affresco è abbracciato in un quadro con decorazioni.

NATHAN: Sulla destra in alto c'è una montagna.

CHRISTIAN: La scena è ambientata tra le montagne.

VERONICA: Sotto il tetto le montagne sono più scure.

LEILA: Vicino a Giuseppe sembra che la roccia si stia aprendo.



CHRISTIAN: Il cielo e il vestito della Madonna è fatto di blu cioè di lapislazzuli.

LAURA: A sinistra il cielo è più scuro e a destra si schiarisce.

CAN: Sembra che quando è nato Gesù sia venuta la LUCE e se non fosse nato sarebbe tutto buio.

MATTIA: Gesù è al centro dell'attenzione e gli angeli stanno cantando.

GIOELE: Il secondo angelo sembra che stia portando su [verso l'alto: ndr] un telo bianco.

ROKHAYA: Vedo gli angeli e uno sta guardando in giù e dice ai pastori che Maria ha fatto un figlio.

AMINATA: Gli angeli sono in movimento e il terzo è rivolto verso Maria e Gesù. Ho notato inoltre che non solo Maria, Giuseppe e Gesù hanno l'aureola, ma anche gli angeli!

GIOELE: Hanno l'aureola perché sono importanti.

GIULIA: Il secondo e il quarto angelo hanno il vestito rosso. Inoltre la luce va da destra verso sinistra e si riflette su Gesù.

FABIO: Il primo e il quinto angelo sono vestiti di giallo.

MATTIA: Ci sono tre angeli che guardano Dio, uno guarda i pastori e l'altro guarda Gesù e tutti pregano.

IRIS: Il terzo angelo guarda giù e prega; Maria e Gesù sono sotto la capanna e Giuseppe sembra che ci guarda. La pecorella marrone guarda i pastori, i pastori guardano gli angeli e il terzo angelo guarda Gesù ed è come un intreccio!

VERONICA: I pastori guardano su perché gli angeli stanno cantando: "Gloria e Osanna"!

VIDUN: Gesù è avvolto in fasce.

ANASTASIA: Vicino a Gesù Bambino ci sono l'asino e il bue.

JANA: L'asino e il bue guardano Gesù.

DOMENICO: Anche l'asino si sta stupendo per la nascita di Gesù.

LAURA: La faccia del bue è più chiara perché gli arriva la luce di Gesù.

DOMENICO: Una domanda: Cosa c'è vicino all'asino e al bue?

Insegnante: La mangiatoia.

AMINATA: Il bue e l'asino riscaldano Gesù.

IRIS: L'asino e il bue partecipano della gioia della nascita di Gesù.

DOMENICO: Ci sono i pastori, l'asino e il bue perché è nato un Bimbo importante...

VERONICA: e sono vicini alla mangiatoia e uno dei due pastori ha la cornamusa.

FEDERICO: Vedo un agnellino vicino alle pecore e poi vicino a Gesù vedo una signora.

MATTIA: Tra le pecore ce n'è una nera.

FEDERICO: La capanna non è piatta, ma ha la profondità.

EMANUEL: Una domanda: Ma il blu che si vede sulla Madonna è il vestito o una coperta?

Insegnante: È il manto della Madonna, era di colore blu di lapislazzuli, ma nel tempo si è deteriorato lasciando intravedere il vestito rosso.

GIOELE: Gesù ha l'aureola a forma di croce.

VERONICA: Lo sguardo di Gesù e Maria è intenso.

JANA: Gesù appena nato illumina Maria.

IRIS: L'aureola di Gesù è più scura rispetto a quella della Madonna.

MATTIA: La Madonna abbraccia Gesù.

GIULIA: Sia la Madonna che l'aiutante prendono in braccio Gesù come segno di amicizia e l'aiutante non ha fretta di andar via!

ROKHAYA: L'aiutante nel quadro è un po' nascosta e nella montagna in basso non c'è ombra.

STEFANIA: Mi piace la parte dov'è Gesù che ha l'aureola, perché quando lui è nato ha portato la LUCE.

NICO: La parte in basso del manto di Giuseppe è più chiara mentre la parte superiore è più scura.

DOMENICO: Domanda: Giuseppe ha il manto dorato e non marrone, perché?

VERONICA: Perché è più importante.

CAN: Perché la luce di Gesù l'ha colpito.

GIOELE: Giuseppe sembra pensoso...

CAN: Giuseppe sta pensando che forse può essere lasciato da Maria e allora è preoccupato.

NICO: Giuseppe sembra preoccupato per la Madonna perché poteva morire durante il parto.

MATTIA: Giuseppe pensa che Gesù possa morire.

GIULIA: Giuseppe è in quella posizione perché sta pregando, affinché non accada nulla di male alla Madonna e a Gesù.

EMANUEL: Giuseppe sta pensando alla vita che trascorrerà con Maria e Gesù.

DOMENICO: Giuseppe sta pensando che Maria non lo lasci perché hanno fatto un figlio che dà LUCE!

NATHAN: Giuseppe sta pregando per Gesù.

EMANUEL: Domanda: I tre Re Magi stavano arrivando o in questo quadro non ci sono ancora?

Insegnante: In questo affresco non ci sono. L'affresco successivo a questo rappresenta l'arrivo dei Re Magi.

Riflessioni conclusive

Le risposte dei bambini alla domanda “Guardo il quadro e dico cosa vedo...” nella loro immediatezza e semplicità sono interessanti, a volte sorprendono per la loro acutezza e sensibilità. Di norma vengono registrate e quindi trascritte con lo scopo di rendere possibile una successiva rilettura ed eventuali ulteriori puntualizzazioni e/o correzioni. Quest'ultima attività si rivela senza dubbio un'efficace fonte di arricchimento linguistico e se ne nota decisamente la feconda ricaduta nei progressi della produzione testuale degli allievi.

Incontrare un pittore ha come obiettivo primario non solo l'ampliamento delle conoscenze, ma anche l'avvio almeno iniziale di un processo di immedesimazione con la produzione artistica, che non viene più considerato un fenomeno elitario o esoterico.

Considero il riferimento all'arte parte integrante del mio modo di fare scuola. Ogni argomento affrontato, sia esso linguistico, storico o musicale, viene collegato con l'aspetto iconico, successivamente approfondito attraverso opere di artisti, per lo più pittori, di tendenze ed epoche varie. Ad esempio, nel corso del progetto sull'ACQUA, ho inserito la presentazione del pittore Paul Klee, e in classe abbiamo preso in esame il dipinto “Acqua selvaggia” secondo la modalità e la gradualità sopra descritte.

L'esperienza – e non solo quella didattica! - ci dice che l'osservazione non può essere casuale: parte da una domanda, da un punto di vista, da un interesse. Per questo deve essere guidata, ha delle tappe, implica insomma un'educazione.

Esperienza di bellezza nell'insegnamento agli adolescenti

Giancarlo Pennati



Educare, dal latino *educĕre*, che significa “trarre fuori, allevare”. Può sembrare banale ricordare l’etimologia della parola educare ma appaiono davvero molto appropriati entrambi i significati per introdurre la mia riflessione sull’educazione all’immagine.

“Trarre fuori” per me è da intendere in senso maieutico, ossia nel senso di “partorire” qualcosa di ancestrale che già ci appartiene: il buon gusto, il gusto del bello.

La versione popolare di ritenere bello non ciò che è bello ma ciò che piace non sempre mi persuade, almeno finché non si sia pienamente affermata una maturazione individuale e personale del concetto di bello, che avvalori e sostenga questa soggettività.

“Allevare” a mio parere è molto legato al “trarre fuori”, nella misura in cui si ha cura di “far crescere” nel bambino, nell’adolescente e nel giovane un concetto di bello che, inizialmente, è del tutto mutuato dall’educazione, dal contesto culturale e dai modelli che la Storia dell’Arte ci propone: una Storia dell’Arte rimasta ben fondata, ancorata e radicata su modelli classici e accademici.

Spesso i bambini vengono maggiormente attratti dal colore piuttosto che dal bianco e nero o dal monocromo: prevale in loro l’impatto stimolante ed emotivo fornito dal colore mentre il disegno e la morfologia del disegno, assumono una valenza secondaria.

Rilevo invece come i miei studenti - in età adolescenziale -, pur apparendo spesso pasticcioni e superficiali, esplicitino inequivocabilmente un’ammirazione convinta per le opere rinascimentali (anche se le ritengono inarrivabili come modelli ed esempi da raggiungere); non restano altrettanto convinti, invece, dalle avanguardie artistiche e dalle strade intraprese da certa arte moderna e contemporanea che fa della sperimentazione il proprio cavallo di battaglia.

In sostanza, i ragazzi manifestano incondizionata ammirazione per la tecnica raffinata del disegno, dell’ombreggiatura e del chiaroscuro, ossia di quei generi pittorici che raggiungono risultati di livello fotografico.

Questo aspetto risulta sorprendente se penso che oggi i ragazzi vivono quotidianamente immersi in un mondo di immagini molto lontane dalle tradizionali opere d’arte e la loro attenzione è costantemente catturata dai modelli incarnati dai vip e dagli influencer, generalmente molto lontani dalla tradizione classica e accademica.

Queste osservazioni e le conseguenti riflessioni, mi convincono che noi abbiamo nel nostro DNA un concetto di bellezza le cui caratteristiche sono comuni a ciascuno di noi.

Nonostante queste premesse, è sempre più difficile stimolare e accompagnare i ragazzi, attraverso la Storia dell'Arte, a svolgere un percorso di riscoperta delle nostre origini e della nostra evoluzione del linguaggio figurativo.

Gli stimoli antitetici e talvolta oppositivi, alla riscoperta delle nostre origini culturali e del percorso artistico conseguente, sono davvero molteplici.

La “stravaganza” della moda e dei costumi odierni, porta i ragazzi a ritenere l'arte accademica, - rinascimentale e neoclassica – rivolta a un passato molto lontano e poco sintonico al presente in cui sono immersi.

Soprattutto per questi motivi, occorre “educare” a comprendere le immagini, le opere d'arte, i percorsi artistici dei diversi movimenti: “comprendere” è infatti fondamentale per poter argomentare adeguatamente le ragioni di una “non condivisione” dell'opera.

Fondo l'educazione all'immagine su due fattori:

1. Conoscenza della “storia” delle immagini, dai primi graffiti alle opere d'arte: una conoscenza che deve necessariamente calarsi e confrontarsi con il contesto socio-economico e politico nel quale sono nate e si collocano, consentendo di comprendere meglio le scelte compositive e cromatiche e il simbolismo, palese o latente, per meglio apprezzarle.
2. Maturare un proprio personale concetto e gusto del bello, che può nascere per adesione o per “contestazione” dei modelli di riferimento ai quali siamo stati educati da insegnanti e maestri, ma anche dalla cultura nella quale siamo inevitabilmente immersi.

In età matura saranno poi le riflessioni, le esperienze, la personalità individuale, a farci eventualmente apprezzare modelli meno tradizionali e a permetterci di maturare un nostro concetto di bello, più personale e magari meno legato alla tradizione se non addirittura in opposizione ad essa.

“Provoco” sempre i miei alunni ad esplicitare, anche con toni forti, le loro critiche alle opere d'arte che impattano. In genere mi sforzo di far loro comprendere la “sacralità” delle tecniche di disegno, pittura e stampa, che esprimono raffinate ombreggiature e chiaroscuri, ma consento loro di esprimere pareri assolutamente personali circa gli aspetti compositivi e, soprattutto, su quell'arte “avanguardista” successiva all'impressionismo.

Che non vi sia un concetto di bello univoco, la storia dell'arte ce lo insegna proprio con impressionisti, espressionisti, dadaisti... i quali si posero come “avanguardie” e movimenti di “rottura” rispetto ai canoni di bellezza tradizionali, ereditati dal passato.

Particolare attenzione va posta alla “mitizzazione” dei modelli di bello e di bellezza che tanto hanno danneggiato le giovani generazioni, fino a condurle al fenomeno drammatico dell'anoressia, piuttosto che al proliferare di tatuaggi, piercing o, peggio ancora, a episodi di emarginazione e/o bullismo anche nei confronti di chi, per caratteristiche o per scelta, si pone al di fuori dei canoni tradizionali di bellezza.

Si sta un po' attenuando il riferimento estetico a modelle magrissime, per le quali l'aggettivo “longilinee” appare come un forzato eufemismo. Tuttavia fu proprio questo ideale di bellezza, la



matrice riconosciuta di molti fenomeni di anoressia giovanile. Occorre prestare molta attenzione al nostro ruolo di “educatori”, soprattutto nell’età preadolescenziale e adolescenziale cui mi riferisco in quanto docente nella scuola secondaria di primo grado. Non si tratta di essere rigidi o moralisti, ma io “educo” i miei studenti ad essere attenti, li “informo” sulla pericolosità di certe pratiche (piercing e tatuaggi), potenziali veicoli di rischiose infezioni. Li educo insomma a prendere coscienza positiva del proprio corpo, ad accettarlo, a “volersi bene”. Non scindo mai drasticamente la disciplina Storia dell’Arte dagli aspetti educativi connessi; tento piuttosto di veicolare messaggi etici, di pratica utilità per il proprio quotidiano, attraverso lo studio, la conoscenza e la contestualizzazione.

In questo continuano ad esserci maestri i greci che associavano il bello ideale (fisico) alle virtù morali; la scultura classica greca sviluppa infatti una correttezza formale, proporzionale e armoniosa, che veniva considerata espressione di virtù morali. Non dimentichiamo che proprio in Grecia nacquero le olimpiadi e le sculture di Policlete e di Mirone raffigurano spesso degli splendidi atleti la cui bellezza fisica è presumibilmente ritenuta frutto di impegno, di sacrificio, di allenamento, di vita condotta “virtuosamente”.

Anche in questo caso, attraverso lo studio del “bello ideale”, colgo l’occasione per far riflettere sul fatto che quei corpi scolpiti, muscolosi e armonicamente perfetti, nella realtà possono essere “forgiati” attraverso un allenamento serio, un’alimentazione sana e corretta, una condotta che si fonda su buone pratiche salutistiche.

Ecco allora che educare al bello, può aprirsi a valenze insospettabilmente etiche e morali.

Insegnare arte è invitare a un'esperienza

Emanuela Centis



Nell'ambito dei percorsi formativi proposti dall'associazione Diesse – Didattica e formazione, la Bottega di Arte, di cui sono coordinatrice, si è configurata in questi anni come un luogo di confronto e formazione permanente di insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Il metodo specifico delle Botteghe dell'Insegnare consiste nella riflessione critica su metodi e contenuti a partire dalla vita quotidiana in classe, nella quale spesso si infrangono molte aspettative che la passione personale alimenta, ma nel contempo si aprono sguardi inediti ed inaspettati riservando non poche sorprese.

Il percorso della Bottega di arte

Il nostro percorso è maturato a partire dal riconoscimento di alcuni aspetti condivisi, potremmo dire delle costanti, caratterizzanti la natura stessa della disciplina, messi in gioco in una dinamica di scoperta, conoscenza, esperienza, che deve fare i conti con l'immaginario dei nostri giovani interlocutori.

Per disciplina artistica, intendiamo, qui l'ampio settore che comprende sia l'aspetto storico e filosofico della storia dell'arte, sia l'aspetto operativo del fare e realizzare prodotti di creatività; c'è un autore, un'opera, un fruitore, in un intreccio di messaggi; tra questi attori può instaurarsi un dialogo, ma non esiste un esito già previsto. Questo è il mondo dell'arte, questa è l'esperienza estetica.

Un'interessante descrizione di questa dimensione ci è fornita da Matisse (in riferimento al libro d'arte 'Jazz', scritto nel 1944) il quale sostiene che

«la bellezza non è un mestiere. La mano è il prolungamento della sensibilità dell'intelligenza. Va bene, quindi, se c'è accordo tra le due. Non bisogna mai farsi prendere troppo dall'iniziativa della mano e che la serva diventi a sua volta padrona. L'artista deve scartare le vecchie formule che vengono sotto mano. Un nuovo quadro deve essere una cosa unica, una nascita che porti una nuova figura all'interno dello spirito umano... Il reale inizia, infatti, quando non si capisce più nulla di quello che accade».

Costantino Esposito, ordinario di “Storia della filosofia” dell’Università di Bari, intervenendo nel 2017 nel convegno *Romanae Disputationes* sul tema della bellezza, sosteneva che il problema dell’arte oggi è liberare il bello dall’abbraccio soffocante di una teoria:

«Non riusciamo a definire in astratto la bellezza, ma tuttavia siamo abbastanza certi di farne esperienza; cosa accade, quindi, quando affermiamo: “che bello!?” Non è un problema di definizioni, ma la scoperta di quella “competenza” che ci ritroviamo addosso per natura, essenziale per capire il nostro rapporto con la realtà».

Il bello è un rapporto che ci rapisce, ci tira fuori di noi, perché è una sorpresa, non è fatto da noi e ci chiama perciò ad un lavoro.

Nella dimensione educativa possiamo ben individuare l’approccio adeguato alla realtà artistica come ‘metodo della relazione’: nell’atto creativo affido all’opera della mia mano la mia esperienza ed ispirazione, con uno sguardo attento sperimento un incontro, condividendo questa scoperta conduco altri a vivere la medesima avventura.

Sia che si tratti di ‘fare’ arte, sia di comunicarla, questo è ‘il pane’ della nostra materia.

Davide Frisoni, maestro d’arte e pittore, intervenendo nella bottega di arte della Convention 2016, ha descritto così il suo mestiere:

«Come sono diventato artista? Non è stato soltanto un’esperienza pittorica, ma anche umana. Il primo ricordo riguarda mio padre elettricista: un uomo di poche parole, ma presente. A undici anni – io sono il secondo di quattro figli maschi – mi ha detto una frase che mi ha cambiato la vita. Era un giorno di sabato, stava realizzando un muretto a casa e io gli ho chiesto dove avesse imparato a fare il muratore. E lui: «Guarda, ruba con gli occhi e prova». Provare significa mettere le mani in pasta, verificare».

Intervenendo nella medesima bottega, Roberto Filippetti, docente, studioso e comunicatore dell’arte e della letteratura, ha spiegato che comunicare l’arte è frutto di un incontro personale.

«Introduco con alcuni fotogrammi del film di Kourosawa sulla vita di Van Gogh: un visitatore di una mostra che guarda un quadro di Van Gogh esposto in un museo ad un certo punto ‘entra’ nel quadro. Quando si spiega ci si rivolge a un pubblico, a qualcuno, ed è guardando negli occhi i ragazzi che ti stanno ascoltando che si cambia, si sforbicia, si aggiunge... non è una comunicazione automatica prescritta che si svolge in modo rigido. [...] L’adulto deve offrire un esempio paradigmatico, e possibilmente bisogna partire dal patrimonio che abbiamo a due passi da casa: il nostro quotidiano. Io autore del testo, Io attore della lezione, Io artista, Io giovane. Sono quattro i soggetti che si intrecciano. Poi maieuticamente il resto accade: quando la bellezza arriva è per sempre. Se i ragazzi imparano a riconoscere la bellezza che risuona dentro di loro, quando arrivano poi all’arte contemporanea sapranno riconoscere il ‘mi corrisponde’ e ‘non mi corrisponde’».

Esperienze di alternanza scuola-lavoro

In un’epoca di cambiamento, in cui la scuola è chiamata a rinnovarsi nelle sue stesse finalità, le materie artistiche possono quindi trovare una speciale collocazione proprio in virtù della loro natura esperienziale.

Nel corso degli anni scolastici 2017-2019 il Centro culturale *Terzo millennio* di Chioggia ha realizzato il progetto di alternanza PCTO “Giotto fa scuola”, in collaborazione con la Regione Veneto – Assessorato all’Istruzione – e dell’Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto coinvolgendo centinaia di studenti, docenti, pubblico di varia composizione.

Il progetto è consistito in una mostra itinerante, in forma di riproduzione fotografica in 3D, ideata e curata dal prof. Roberto Filippetti, e prodotta da Itaca - Eventi Culturali.

Il modellino della cappella in scala 1:4 è stato montato e messo a disposizione del pubblico in più di trenta città e paesi del Veneto nel corso di una ventina di mesi. Studenti delle locali scuole

superiori sono stati coinvolti in veste di accompagnatori e guide, preparati dallo stesso Filippetti che ha saputo trasmettere non solo un apparato di conoscenze, ma l'entusiasmo e la passione per una vera e propria avventura di incontro, di cui i giovani si sono trovati ad essere sia destinatari che protagonisti.

La ricaduta positiva di questa esperienza specie su alcuni degli studenti che vi hanno partecipato ritrovandosi poi a lezione in classe, è stata evidente: una capacità di rapportarsi in modo personale e riflessivo, non più solo compilativo, anche di fronte alle opere d'arte affrontate tramite un semplice libro di testo.

Un altro progetto PCTO particolarmente interessante è stato realizzato a Padova nell'estate 2019 su iniziativa del Capo Settore Cultura, Turismo, Musei e Biblioteche. Comune, dott.ssa Federica Franzoso, rivolto agli studenti del liceo scientifico *Romano Bruni*: "L'Arte incontra i giovani, i giovani incontrano l'arte".

L'iniziativa è nata nell'area dirigenziale del settore Cultura e comunicazione dell'Istituzione comunale, a partire dalla osservazione che il mondo dei giovani poco conosce e sempre meno frequenta il patrimonio culturale e artistico delle proprie città, e che tale fenomeno, peraltro generalizzato, è una grande sfida alla consapevolezza che esso sia uno dei valori fondanti anche per le future generazioni.

Ne è nata l'idea di chiedere ad alcuni giovani di intervenire in questa riflessione, descrivendo il proprio impatto con la conoscenza del patrimonio culturale e artistico dei Civici Musei, a seguito di una specifica formazione, e successivamente fornendo alcune proposte su come rinnovare l'impatto comunicativo di questa realtà nei confronti dei loro coetanei. La prospettiva è la realizzazione di progetti di comunicazione culturale che possano contribuire al rinnovo della visibilità e capacità di dialogo dell'Istituzione con il mondo dei giovani.

È particolarmente interessante prestare attenzione al punto di vista e alla sensibilità espressa dagli studenti che hanno effettuato la sperimentazione, riportata con le loro stesse parole:

«Cosa si è rivelato interessante, vivo e curioso per noi, nello stage di formazione rispetto a ciò che inizialmente ci appariva estraneo, lontano e "morto"? L'intera visita ai musei è stata interessante per noi dal momento che alcuni fra esperti e ricercatori che se ne occupano ce l'hanno presentata rendendola "viva" e trasmettendoci la loro conoscenza con grande passione. Quindi l'obiettivo che ci siamo posti è stato quello di trovare delle modalità per comunicare qualcosa, che dalla sola esposizione dei quadri accompagnati da didascalie o brevi spiegazioni non arriva al cuore del visitatore e dell'osservatore. [...] Uno degli obiettivi di questo progetto è di provare a cambiare l'opinione che i giovani hanno del museo come luogo noioso e rigido. Un modo per farlo potrebbe essere quello di rendere il museo un ambiente sociale e popolare, dove poter trascorrere del tempo con gli amici. Per far sì che questo accada, si dovrebbe introdurre la consuetudine di passare una giornata in pinacoteca. L'arte è bella perché ti coinvolge, trasmette qualcosa di certi autori quindi di uomini. Ora viviamo davanti al display del cellulare, ma una volta le rappresentazioni avvenivano tramite l'arte. L'arte dei giovani potrebbe diventare protagonista al museo: un'idea per attirare i giovani al museo è quella di esporre in manifestazioni temporanee, accanto alle grandi opere d'arte, piccole sculture, dipinti, fotografie... create da ragazzi che frequentano i licei artistici; o esporre lavori di giovani che raccontano con l'arte le sensazioni nate da un'opera del museo: davanti all'opera d'arte è impossibile non provare nulla, anche la sensazione di noia è pur sempre qualcosa. O ancora organizzare saggi e spettacoli delle scuole di danza e di musica della città nelle sale dei musei: "l'arte fra danza e musica"».

È evidente che le nuove generazioni stanno suggerendo, in un mondo inflazionato dal potere delle immagini ma da un impoverimento del loro linguaggio, il bisogno che la persona attraverso la propria esperienza ritrovi la sua collocazione prioritaria; forse proprio in questo ri-posizionamento sarà possibile riannodare, in un'ottima sinergia, anche i fili tra passato e presente.

PERCORSI

Kierkegaard e la comprensione dell'esistenza. Un percorso a temi

Silvana Rapposelli



Un genio passato di moda, una vita che non ha giocato al cristianesimo, il primo filosofo esistenzialista, un autentico teologo: sono alcune delle espressioni che ricorrono a proposito di Kierkegaard. Il presente percorso intende offrire qualche spunto per facilitare ad uno studente liceale l'ardua impresa di orientarsi nel pensiero e tra le opere di questo autore. Un autore che troppo spesso viene sbrigativamente inserito nella carrellata di filosofi post-hegeliani e di cui si finisce così per non cogliere la portata, anche a causa di un pregiudizio interpretativo che lo considera un "minore".

Le citazioni inserite all'interno della presentazione si propongono di avvicinare direttamente il lettore allo stile di Kierkegaard, alla sua personalità, al suo tipo di impegno e intendono documentare la genesi e lo sviluppo dei suoi numerosi scritti, composti nell'arco di una ventina d'anni.

La vita e le opere

Søren Kierkegaard nasce a Copenaghen nel 1813 e muore nel 1855, a soli 42 anni. La sua vita, povera di avvenimenti esterni, è segnata da alcuni rapporti significativi. Primo fra tutti quello col padre che, già avanti negli anni e afflitto da un profondo senso del peccato, lo educa in modo molto severo. Søren dirà che non è mai stato bambino perché non ha mai vissuto la spensieratezza tipica dell'infanzia (v. *Diario*, BUR, Milano 1983, p. 97).

Nel 1837 conosce Regina Olsen e progetta una vita familiare al suo fianco. I due arrivano al fidanzamento ma è lui che ben presto decide di rompere il rapporto. Molto si è scritto sulle ragioni di tale scelta che verosimilmente è derivata dalla impossibilità, affermata da Søren, di costruire una esistenza "etica". "Dio doveva avere la precedenza", scriverà successivamente lui stesso.

Nel 1841 si laurea in filosofia con una tesi dal titolo "Il concetto di ironia, con costante riferimento a Socrate". Nello stesso anno parte per Berlino dove assiste al corso che Friedrich Schelling tiene all'università; vi rimane tuttavia solo pochi mesi. Torna in Danimarca, paese un po' defilato rispetto alle grandi correnti culturali del tempo, e vive piuttosto solitario e appartato, dedicandosi allo studio e alla scrittura.

La sua produzione letteraria è sterminata: "Solo quando mi metto a scrivere io mi sento bene. Dimentico allora tutti i dispiaceri della vita, tutte le sofferenze [...]. Non ho scelto da me la carriera dello scrittore: al contrario essa è la conseguenza di tutta la mia individualità e della mia aspirazione

più profonda” (in S. Kierkegaard, *Opere*, a cura e con un’ampia introduzione di C. Fabro, Piemme, Casale Monferrato 1995, p. XXXII)

Solitamente i suoi scritti vengono divisi in tre gruppi:

a) Le opere firmate con vari pseudonimi, che sono le più conosciute e anche le più apprezzate: *Aut-Aut*, *Timore e tremore*, *La ripresa* (tutte del 1843), *Il concetto dell’angoscia* (1844), *Stadi sul cammino della vita* (1845), *Briciole di filosofia* e *Postilla conclusiva non scientifica* (1846), *La Malattia mortale* (1848), *L’esercizio del cristianesimo* (1850).

b) Le opere pubblicate col suo nome, costituite soprattutto dalle molte collezioni dei *Discorsi edificanti*. Il loro destinatario ideale è il *singolo* e lo scopo è il richiamo all’interiorità in ordine alla salvezza del singolo. Posto che il cristianesimo abbia sì una dottrina ma non si riduca alla dottrina, il compito essenziale della comunicazione, del discorso edificante, come in questo caso, non è quello di presentare un insieme di verità, quanto quello di stimolare una decisione, di provocare un risveglio per la decisione della fede.

c) Le “Carte” di cui la parte più interessante è data dal *Diario*. Nel 1980-83 l’editrice Morcelliana ha pubblicato il *Diario* in 12 volumi, a cura e con introduzione di Cornelio Fabro (1911-1995), il maggiore studioso e traduttore italiano di Kierkegaard. Un’edizione ridotta, in un volume, per la BUR era apparsa nel 1962. Il *Diario* resta la fonte principale per la comprensione della vita e del pensiero dell’autore e i problemi affrontati nelle altre opere vi trovano chiarificazioni e approfondimenti decisivi. Si apre nella primavera del 1834, traccia e segue l’intero arco della sua vita fino a poche settimane prima della morte.

L’ultimo periodo della vita di Kierkegaard è segnato dallo scontro col vescovo J.P. Mynster, primate della chiesa luterana danese. Mentre il giornale umoristico *Il Corsaro* attacca ripetutamente lo scrittore mettendolo alla berlina con articoli e caricature, Mynster non solo non lo difende, ma ad un certo punto in un suo intervento sembra collocare sullo stesso piano l’ispiratore del giornale e la persona offesa. La ribellione al vescovo esploderà alla morte di costui nel 1854: alla celebrazione della sua persona definita “testimone della verità”, Kierkegaard risponde aspramente e pubblicamente che può essere testimone della verità solo un uomo che viva in povertà, in umiltà, misconosciuto, odiato, disprezzato e non chi è vissuto nel compromesso, godendo di tutti gli agi e gli onori. L’impegno che a questo punto maggiormente assorbe l’autore è quello di riproporre con tutte le forze un modello di fede alternativo a quella che lui chiama “la cristianità”. Quest’ultima è solo la degenerazione del cristianesimo, l’ha diluito, annacquato, mondanizzato, legittimandone la resa al mondo, al modo di vivere di tutti. In sostanza, nella società che pretende di essere ancora cristiana si assiste al tradimento del cristianesimo, alla sua abolizione anche proprio a causa di questo tipo di pastori (cfr. *Diario*, pp. 292-293).

La morte lo coglie, forse anche sfinito dall’aspra polemica, l’11 novembre 1855.

Contro la filosofia sistematica

“Il sottoscritto non è affatto un filosofo; egli è, *poetice et eleganter*, uno scrittore fuori ruolo che non scrive il sistema né fa promesse di dare un sistema...”. Così si descrive Kierkegaard in *Timore e tremore* (BUR, Milano 1994, p. 28). Per lui, il filosofo sistematico assomiglia ad un tizio che dopo aver impiegato tutte le sue risorse per costruire uno splendido castello, poi se ne andasse a vivere in un fienile. Con questa metafora egli intende stigmatizzare i pensatori che non hanno saputo trarre dalla propria filosofia - magari una costruzione apparentemente rigorosa e geniale - una sapienza vitale, cioè capace di illuminare la vita nel concreto, che non hanno saputo trovare una verità per cui vivere e morire, che sappia informare di sé l’esistenza. La sua è - si può ben dire - una filosofia esistenziale: egli “pensa per vivere e non vive per pensare” dice Lev Sestov (citato in S. Kierkegaard, *Opere*, p. XII). Non è un caso certamente che la riscoperta del pensatore danese, avvenuta tra le due guerre mondiali, abbia esercitato una forte influenza su vari filosofi (Karl

Jaspers, Jean-Paul Sartre ad esempio) che hanno percorso altre vie, ma partendo dalla sua stessa istanza e da cui prenderà avvio una corrente precipua del Novecento: l'esistenzialismo. Né si può negare l'influsso decisivo esercitato da Kierkegaard sulla pittura degli espressionisti, su registi cinematografici come Theodor Dreyer e Ingmar Bergman, nonché su grandi teologi del Novecento, come Karl Barth e Rudolf Bultmann.

La critica a Hegel

Kierkegaard è uno dei contestatori della filosofia hegeliana dominante nella prima metà dell'Ottocento. Innanzi tutto egli rifiuta la categoria del "passaggio", della mediazione tra gli opposti: all'*et-et* hegeliano sostituisce l'*aut-aut*, la classica formula disgiuntiva latina. Nessun divenire è necessario.

Rimprovera a Hegel l'illusione di spiegare razionalmente il cristianesimo comprendendolo all'interno del sistema, ossia la convinzione di possedere nella propria filosofia la quintessenza del cristianesimo, i cui postulati fondamentali concorderebbero perfettamente col suo pensiero.

Rivaluta il "singolo", che per Hegel era risolto nel processo dell'Idea. L'idealismo hegeliano è colpevole di voler sacrificare alle esigenze del sistema la concreta realtà dell'individuo che, a differenza degli animali, non può essere sussunto all'interno della specie, dell'universalità, né smarrirsi nel pubblico o nel gregge.

Non va dimenticato che la tesi di laurea di Kierkegaard verteva su Socrate, lo scopritore dell'io, dell'interiorità. Nel *Diario* si trovano varie riflessioni sul tema. "Il singolo: questa categoria è stata usata dialetticamente in modo decisivo solo una volta, da Socrate" (*Diario*, p. 244) "La grandezza di Socrate sta nel fatto che anche quando era accusato davanti ai giudici, i suoi occhi non vedevano la folla, ma i singoli" (*Diario*, p. 255). Il "conosci te stesso" socratico significa propriamente: "Conosci te stesso, dunque *separati* da ogni altro", non confonderti con la folla.

"Essere *spirito* è essere *io*: Dio vuole degli *io* perché vuole essere amato" (*Diario*, p. 262).

Infine, dice Kierkegaard: "Se io dovessi domandare un epitaffio per la mia tomba, non chiederei che: Quel Singolo" (*Diario*, p. 243).

Contro Schopenhauer

Spesso naturalmente il pensiero di Kierkegaard viene accostato a quello di Arthur Schopenhauer (1788-1860), l'altro grande contestatore di Hegel. Massimo Cacciari ha sottolineato, in una memorabile lezione tenuta presso il Centro Culturale di Milano nel 1993 (<https://www.centroculturaledimilano.it/soren-kierkegaard-un-genio-passato-di-moda>) che il pessimismo di Schopenhauer in realtà non è altro che eudemonismo, una volontà cioè di vita felice, in quanto sfocia nella proposta di un'asceti per essere felici. All'opposto, per il filosofo danese, si tratta non di eliminare il negativo né di interpretare la contraddizione, ma di farla, di produrla, si tratta di essere "segno di contraddizione" come si legge nel Vangelo di Luca (cfr. Lc 2, 34).

Secondo la lettura di Cacciari, rientra in tale ottica la valorizzazione kierkegaardiana della Lettera di Giacomo. "È perfetta letizia subire ogni sorta di prove, di difficoltà, di inciampi, perché la prova produce la pazienza" (cfr. Gc 1,2-3). O anche: "Beato l'uomo che sopporta la tentazione" (cfr. Gc 1, 12). Si noti, tra l'altro, che Lutero aveva espunto questa lettera dal canone biblico perché essa contrasta il principio luterano della *sola fides* in quanto vi si legge che "la fede senza le opere è morta" (cfr. Gc 2, 17).

Gli stadi della vita

Nelle opere pseudonime, che sono la maggioranza dei suoi scritti, Kierkegaard illustra le varie possibilità esistenziali tentando di ricostruirle dall'interno, mettendosi per così dire nei panni dei protagonisti e dando loro la parola. Esse sono: la vita estetica, la vita etica e quella religiosa. Queste tre sfere di esistenza, qualitativamente diverse, si escludono l'un l'altra, si presentano come termini di un'alternativa, di una scelta, non sono quindi i momenti di uno sviluppo organico della vita di tutti gli uomini né si può pensare che il momento successivo assorba e superi in sé il momento precedente.

In *Aut-aut* lo stadio estetico - potremmo anche chiamarlo edonistico - è quello di chi considera il mondo come un grande spettacolo da cui trarre godimento attimo per attimo. L'esteta si lascia vivere, afferra ogni possibilità, la sua dimensione è il gioco, l'immaginazione. Al di là dell'apparenza, egli non compie alcuna scelta e non sente mai la necessità di impegnarsi in nulla. La figura che rappresenta questa esistenza è quella del seduttore, del don Giovanni.

Negli *Stadi sul cammino della vita* vi è un'imitazione e una parodia del *Simposio* di Platone. Al di là dello stile accattivante e seducente dell'autore, che qui usa vari pseudonimi, il tutto si rivela come "un'incessante danza sugli abissi, un moto continuo a spirale che punta irresistibile verso il baratro, desiderato e temuto. Lo stesso amore che nel *Fedro* metteva le ali all'anima, negli *Stadi* si manifesta come il più grave dei pesi, che sfianca e precipita". Così Ludovica Koch nell'originalissima introduzione al libro (Rizzoli, Milano 1993, pp. 716).

Alla vita estetica si contrappone la vita etica, l'esistenza dedita al dovere in funzione degli altri, della società, dei figli, in una parola all'universale hegeliano. Nella seconda parte di *Aut-Aut* l'assessore Guglielmo, rivolgendosi ad un giovane amico estetizzante, esalta il valore del matrimonio che rappresenta la serietà della vita, l'impegno e la responsabilità. La vita etica è una scelta che esige un salto, un atto di libertà, le sue categorie infatti sono la fedeltà, la ripetizione. Il modello che meglio la rappresenta è il marito fedele.

Vi è infine la possibilità della vita religiosa. Essa ha la sua condizione nel pentimento, inevitabile conclusione della vita etica in quanto proprio nella dedizione ai valori l'uomo diviene consapevole della sua limitatezza, dei suoi errori, dell'impossibilità di una realizzazione totale di questa scelta esistenziale. L'alternativa religiosa non si identifica infatti con l'etica e implica un salto oltre la ragione. Il suo modello è Abramo che accetta senza esitazioni di obbedire al comando di Dio, apparentemente assurdo e immotivato di sacrificare Isacco, il figlio unico tanto desiderato e ricevuto proprio da Dio. Nel momento in cui il sacrificio sta per compiersi, un angelo ferma la mano del padre e gli indica un ariete da uccidere al posto di Isacco. Alla figura di Abramo è dedicato *Timore e tremore*, che contiene pagine vibranti, commoventi. In quell'atto di obbedienza egli ha creduto e sperato contro ogni speranza, al di là della ragione. La grandezza di un uomo si misura dalla grandezza di ciò che ama: "chi ama Dio è più grande di tutti", si misura anche dalla sua speranza: "chi spera l'impossibile è più grande di tutti". Perciò Abramo è il più grande di tutti (cfr *Timore e tremore*, BUR, Milano 1986, p. 37). Egli è "il cavaliere della fede".

Dalle molteplici riflessioni intorno alla fede, possiamo estrarre una definizione conclusiva: la fede è quella dinamica per cui si crede che tutto quello a cui rinunciamo ci possa essere ri-donato gratis.

"Esistere religiosamente vuol dire trasformare radicalmente la propria esistenza, rinunciare a conciliare il rapporto con Dio e gli interessi temporali, non accettare la mediazione, l'*et- et*. L'esistenza religiosa ha alcuni caratteri comuni con la vita monastica [...]. Ma, a differenza del monachesimo medievale, non ha segni esteriori, non esige un luogo appartato: esteriormente tutto resta come prima, ma interiormente tutto è cambiato. L'uomo religioso "vive nella finitezza, ma non ha la sua vita in essa", accetta la gioia come il dolore dalle mani di quell'Assoluto al quale ha orientato tutta la propria vita e per il quale ha rischiato tutto". In questi termini Sofia Vanni Rovighi

sintetizza con molta chiarezza il punto (S. Vanni Rovighi, *Storia della filosofia contemporanea*, Ed. La Scuola, Brescia 1980, p. 126).

“L’individuo crede che solo un *altro* possa metterlo in rapporto con Dio, e l’altro è Cristo. È questa per eccellenza la religiosità del paradosso perché rinuncia a spiegare razionalmente la fede in Cristo. “La realtà storica è che Dio, l’eterno, è venuto ad essere in un determinato momento del tempo, come un uomo singolo” (S. Vanni Rovighi, *op.cit.*, p. 127). Qui comincia il cristianesimo, che di fronte al paradosso essenziale dell’uomo-Dio pone il singolo ad un bivio: scandalizzarsi o credere. La possibilità dello scandalo era prevista fin dall’inizio, la troviamo nel Vangelo di Matteo (Mt 11,6): “Beato chi non si scandalizza di me”. D’altra parte “che il cristianesimo ti è stato annunciato significa che tu devi farti un’opinione intorno a Cristo; Egli, o il fatto che Egli esiste e che Egli è esistito, è la decisione di tutta l’esistenza” (S. Kierkegaard, *La malattia mortale*, ed. Newton Compton, Roma 1976, p. 121).

Ecco quindi perché il cristianesimo non può essere compreso, deve essere creduto. Ritroviamo qui l’antitesi tra Gerusalemme e Atene: la totale divergenza tra la sapienza, la conoscenza razionale, la filosofia speculativa, Atene, da una parte e l’atto di fede, Gerusalemme, dall’altra. “La Fede non si può comprendere; il massimo a cui si arriva è poter comprendere che non si può comprendere (*Diario, op.cit.*, p. 330). Da questo punto di vista, un autore con cui Kierkegaard ha un’affinità spirituale e che spesso cita è senz’altro Blaise Pascal (ad esempio nel *Diario*, p. 225): nella biblioteca del filosofo danese figurano ben tre traduzioni tedesche dei *Pensieri*.

L’angoscia

Uno dei temi fondamentali nell’analisi esistenziale kierkegaardiana è indubbiamente il tema dell’angoscia, che tanto sarà ripreso nel Novecento. Diciamo subito che l’angoscia è diversa dalla paura. Questa nasce di fronte ad un determinato pericolo esterno, mentre l’angoscia nasce dalla mancanza di determinazione più che da un pericolo oggettivo. Per questo la si può “paragonare alla vertigine. Chi volge gli occhi al fondo di un abisso è preso dalla vertigine. Ma la causa non è meno nel suo occhio che nell’abisso: perché deve guardarvi. Così l’angoscia è la vertigine della libertà” (*Il concetto dell’angoscia*, in *Opere*, p. 366).

In generale l’angoscia nasce di fronte alla possibilità, al futuro, a ciò che potrà essere anche se ancora non è. Mentre il senso comune considera la realtà come la cosa più pesante e si illude nel sogno di un possibile futuro migliore, Kierkegaard afferma che “la possibilità è la più pesante delle categorie”. A tale proposito racconta quanto occorso ad un eremita indiano: egli ha trascorso tutta la vita in solitudine e nello sforzo ascetico, poi un giorno va in città, li assaggia il vino e subito diventa un ubriacone.

L’angoscia è presente già nella condizione di innocenza (come quella di Adamo prima del peccato) che equivale a quella di ignoranza, dal momento che il non sapere provoca l’angoscia di fronte al nulla, all’ignoto.

Essa è tipica dell’individuo nel peccato, che prova sia l’angoscia del male sia l’angoscia del bene. Quest’ultima è demoniaca: l’ostinazione, il chiudersi dell’uomo nella non libertà genera l’angoscia di poter decidere per il bene che pure non è voluto.

La fede, pur non comportando una vita facile, né al riparo da difficoltà e drammi, vince l’angoscia e mette in fuga la *malattia mortale* che è la disperazione.

Il peccato

Altro tema presente nella fenomenologia dell'esistenza proposta da Kierkegaard è quello del peccato e merita qualche puntualizzazione.

Il peccato nasce dalla consapevolezza dell'uomo di esistere davanti a Dio, per questo il paganesimo in senso stretto non peccava, perché il pagano non aveva la coscienza che il suo io fosse davanti a Dio. Il peccato del paganesimo era piuttosto l'ignoranza riguardo a Dio. D'altra parte "la Scrittura definisce sempre il peccato come disubbidienza" (cfr. S. Kierkegaard, *La malattia mortale*, pp. 74-75).

Il peccato ha come condizione la volontà, anzi l'ostinazione, non solo l'ignoranza del bene, come sosteneva Socrate col suo ben noto intellettualismo etico (cfr. *Diario*, p. 277).

I singoli peccati sono solo sintomi del peccato: il peccato vero è la disperazione per il peccato (come quando si dice "non me lo perdonerò mai"), antitetica al pentimento, alla domanda di perdono, ossia alla contrizione.

Infine, attingendo ancora alla Scrittura, Kierkegaard afferma decisamente che il contrario del peccato non è affatto la virtù, ma è la fede.

La libertà

"È dunque per la libertà che io combatto (sia qui, in questa lettera, sia e primariamente in me stesso). [...] è tale tesoro che io intendo lasciare in eredità a quanti amo al mondo" dice Kierkegaard (cfr. *Enten-Eller*, Adelphi, Milano 1981, vol. V citato in Aa. Vv., *Il testo filosofico*, Bruno Mondadori, Milano 1993, vol. 3/1, p. 473). Ora si tratta di capire il senso di tale affermazione.

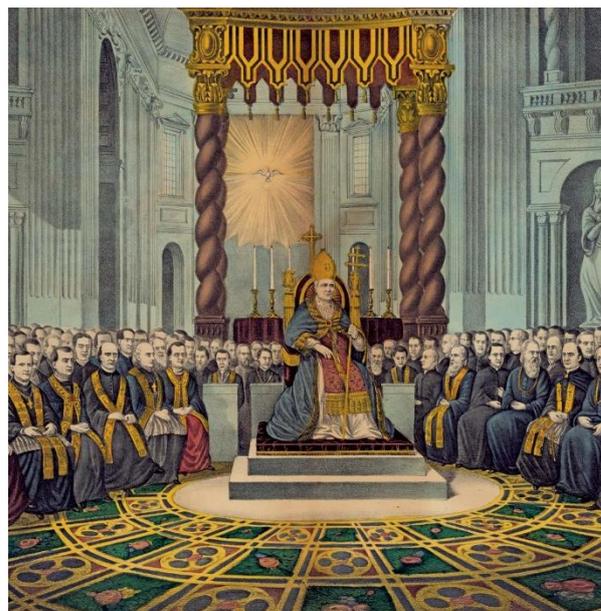
Strutturalmente l'uomo è libero; tuttavia solo nella vita etica egli incomincia a farne esperienza in quanto è la scelta che caratterizza l'etico, mentre l'estetico vive un'illusione di libertà, un fittizio controllo di sé. Nella decisione il singolo compie il salto: la sua storia interiore si attuerà pienamente nel rapporto con l'Assoluto e appartiene alla propria libertà di scelta.

Ma come e perché l'uomo è libero? Ecco i passi in cui Kierkegaard cerca di spiegare come solo un Creatore Onnipotente, che non teme di perdere il suo potere, può creare un essere libero. Al contrario, un essere che possieda la potenza in modo limitato - un uomo, ma anche lo stato ecc. - renderà gli altri non liberi, ma dipendenti da sé.

"La cosa più alta che si può fare per un essere è renderlo libero. Per poterlo fare è necessaria precisamente l'onnipotenza. Questo sembra strano, perché l'onnipotenza dovrebbe rendere dipendenti. [...] Un uomo non può rendere mai completamente libero un altro; colui che ha la potenza ne è perciò stesso legato e sempre avrà quindi un falso rapporto a colui che vuole rendere libero. [...] Ogni potenza finita rende dipendenti; soltanto l'onnipotenza può rendere indipendenti, può produrre dal nulla ciò che ha in sé consistenza. [...] Ecco in che consiste il mistero per cui l'onnipotenza non soltanto è capace di produrre la cosa più imponente di tutte (la totalità del mondo visibile), ma anche la cosa più fragile di tutte (cioè una natura indipendente rispetto all'onnipotenza). Essa può dare, senza perdere il minimo della sua potenza, cioè può rendere indipendente». In conclusione «l'onnipotenza di Dio è [...] identica alla sua bontà. Perché la bontà è di donare completamente, ma così che, nel riprendere sé stessa in modo onnipotente, rende indipendente colui che riceve» (*Diario*, pp. 272-273).

Vaticano I: Chiesa, mondo moderno e cristianesimo “ultramontano”*

John W. O'Malley



A metà XIX secolo, i cattolici erano passati attraverso uno dei cambiamenti di coscienza sociale più singolari della storia moderna. Se ciò era avvenuto in tutta Europa, l'epicentro ne era stata la Francia. Da più temibile fautrice delle “libertà” della Chiesa locale nei confronti della Santa Sede - un aspetto centrale del fenomeno noto come gallicanesimo - la Francia s'era convertita nella più potente promotrice dell'ultramontanesimo, il movimento del XIX secolo che esaltava l'autorità centrale, cioè papale. Il gallicanesimo, simile all'ultramontanesimo nel suo carattere sfaccettato, era per altri versi ai suoi antipodi.

Il gallicanesimo classico, tuttavia, era praticamente scomparso ben prima del Concilio, sostituito da una sua versione molto annacquata che, di fronte alle rivendicazioni ultramontane più aggressive, voleva sostanzialmente preservare quello che era visto come il ruolo tradizionale dei vescovi. Crebbero così in seno alla Chiesa due fazioni. Sotto la loro evidente differenza ecclesiologica, se ne profilava una metodologica riguardante la tradizione della Chiesa. Tale differenza era il frutto di due modi divergenti di affrontare il problema profondamente inquietante di come la Chiesa dovesse trattare almeno le discrepanze apparenti fra insegnamenti del passato e del presente.

Il problema era praticamente inevitabile: nel XIX secolo, infatti, il pensiero iniziava a essere dominato, in forme nuove e a volte radicali, dall'approccio storico a ogni aspetto della cultura. Gli ultramontani, che partivano dal presupposto che la dottrina fosse al di sopra di qualunque argomento storico suscettibile di contestarla, tendevano a ignorare tale sviluppo. L'altra fazione, invece, sosteneva che la dottrina era in qualche modo condizionata dalle contingenze storiche e non poteva essere correttamente compresa senza prenderle in considerazione.

La dottrina chiave ultramontana dell'infalibilità papale affondava le radici nel Medioevo, e i teologi, specie a partire dal XVII secolo, ripetevano gli argomenti fondamentali a suo favore e a favore di una Chiesa più centrata sul papato. L'esponente di questa visione tenuto in maggiore considerazione e più diffusamente letto era il gesuita Roberto Bellarmino (1542-1621). Solo nel XIX secolo, tuttavia, sorsero personalità capaci di fare apparire le idee ultramontane così rilevanti e convincenti a un vasto pubblico da conferire loro una forza concreta. Fu la nascita di un movimento. Mettere in pratica simili idee, tuttavia, avrebbe significato rinunciare a convinzioni sulle prerogative della Chiesa locale fino ad allora, in genere, dominanti nel cattolicesimo. Si accese così, all'inizio del XIX secolo, uno scontro che sarebbe proseguito senza sosta fino agli ultimi giorni del Vaticano I.

Il primato papale è la preminenza del papa nel governo, mentre l'infallibilità papale è la preminenza del papa nel magistero. Si tratta di due concetti distinti, ma così strettamente connessi che nel secondo si può vedere un aspetto del primo. Entrambi occupavano un posto importante nel pensiero degli ultramontani, ma al centro della loro attenzione era in particolare l'infallibilità.

Che al successore di san Pietro fosse dovuto uno speciale rispetto era riconosciuto fin dai primissimi anni della Chiesa. Tale convinzione si fondava sull'immagine neotestamentaria del ruolo guida esercitato da Pietro fra i discepoli di Gesù. Vescovi e altri erano d'accordo al riguardo, in Oriente come in Occidente. A essere fonte di accese dispute era soltanto ciò che quello speciale rispetto dovesse significare a livello pratico, una controversia che andava avanti da secoli.

Gli apologeti del ruolo speciale di Pietro basavano la loro posizione soprattutto su tre passi dei Vangeli. Il primo era il celebre passo del Vangelo di Matteo in cui Gesù dice a Pietro che edificherà la sua Chiesa su di lui (16,17-20). Il secondo era il brano di Giovanni in cui gli chiede di pascere i suoi agnelli e le sue pecore (21, 15-17). Ma particolarmente importante per gli apologeti dell'infallibilità papale del XIX secolo era il terzo passo, la preghiera di Gesù per Pietro nel Vangelo di Luca: "Simone, Simone, ecco: Satana vi ha cercati per vagliarvi come il grano; ma io ho pregato per te, perché non venga meno la tua fede, e tu, una volta convertito, conferma i tuoi fratelli" (22,31-34).

Come risulta chiaro dalle cosiddette lettere pastorali del Nuovo Testamento, tuttavia, nelle varie comunità emersero ben presto come capi vescovi diversi da quello di Roma. Il termine greco originale *episcopoi* significava "sorveglianti", "sovrintendenti" o "amministratori". I vescovi affermavano che, come successori degli apostoli, era da loro che derivavano l'autorità di sovrintendere ai propri greggi e a sorvegliarli. Essa non era quindi meno "apostolica" di quella di Pietro.

Nonostante le aspre polemiche in Occidente sulla portata della preminenza dei papi rispetto a governanti, vescovi locali e infine concili, tale preminenza era in teoria riconosciuta quasi universalmente. La situazione mutò radicalmente con la Riforma, che dichiarò il papa nemico del vero cristianesimo e addirittura l'anti-Cristo. I cattolici si unirono in difesa del papato, ma, come le situazioni di stallo al concilio di Trento resero evidente, continuarono a dissentire fra loro sulla portata dell'autorità pontificia. Nel XVIII secolo i ministri dei grandi monarchi cattolici sfidarono quasi costantemente le rivendicazioni papali. Le definizioni del Vaticano I erano intese a porre termine a questa situazione una volta per sempre.

La preminenza del papa nel magistero, specie quale si esprimeva nell'infallibilità, aveva una storia altrettanto complessa di quella del primato ed era oggetto degli stessi interrogativi sui suoi limiti. Già nel V secolo aveva preso piede la tradizione secondo cui la "Chiesa romana" non errava nelle sue prese di posizione su dottrine contestate, una tradizione che aveva origine in due fattori. Il primo era che Roma era il luogo del martirio di Pietro, il che conferiva alla Chiesa romana una solennità che nessun'altra poteva eguagliare, soprattutto quando al martirio di Pietro fu abbinato quello di Paolo, dando a essa la qualità senza pari della doppia apostolicità. Il secondo fattore era il ragguardevole record romano nel sostenere su dottrine contestate interpretazioni alla fine accettate come ortodosse.

La tradizione di inerranza di Roma aprì la strada al graduale emergere nel Medioevo del concetto di infallibilità papale. Come l'avrebbe in seguito definita il Vaticano I, l'infalibilità è la dottrina che afferma che quando il papa, in certe condizioni, dichiara che un insegnamento è di fede divina e apostolica, non può sbagliare né, di conseguenza, il suo pronunciamento può essere in seguito annullato. L'inerranza è reattiva, mentre l'infalibilità è proattiva. La prima si produce nel rendere testimonianza alla tradizione della Chiesa nel mezzo di un conflitto dottrinale. La seconda entra in vigore nel prendere l'iniziativa pronunciandosi su una dottrina, che sia o meno contestata, e conferisce a una dottrina un'autorità nuova e inattaccabile, indipendentemente dal prestigio di cui essa può già godere.

Di infalibilità, papi, teologi e canonisti iniziarono a parlare esplicitamente nel XIV secolo, ma solo sporadicamente. Se essa non tardò a divenire una regolare rivendicazione dei pontefici, non

svolse in genere un ruolo determinante nei loro pronunciamenti, né era una questione centrale nel discorso teologico. I papi e i loro sostenitori, tuttavia, non mancarono mai di sostenere che i pronunciamenti papali solenni erano definitivi e non suscettibili di revisione. Ma, sullo sfondo, era minacciosamente in agguato il problema di come una posizione del genere si conciliasse con la più tradizionale autorità dottrinale dei concili ecumenici.

Nel XIX secolo il concetto di infallibilità era al cuore del movimento ultramontano, e i suoi aderenti più aggressivi vedevano nel concilio un'occasione per imporlo. C'è, qui, qualcosa di ironico. Gli ultramontani sfruttarono il Vaticano I come un'occasione per prevalere, ma la definizione da esso decisa parve agli occhi di qualcuno rendere i concili superati.

Se nel XIX secolo il concetto di infallibilità guadagnò terreno a causa dell'estrema instabilità della situazione politica, il suo successo fu altrettanto dovuto alle sfide culturali, sociali e intellettuali poste alla Chiesa dal "mondo moderno". La rivoluzione scientifica minacciava il sistema aristotelico su cui la teologia cattolica si reggeva dal XIII secolo. Il razionalismo dei Lumi aveva sconvolto l'equilibrio tra "fede e ragione" nella teologia cattolica tradizionale e, nella sua forma estrema, non riconosceva altro dio che la Ragione. Il grido di libertà, eguaglianza e fraternità della Rivoluzione francese minava la gerarchia ecclesiastica quanto quella politica, un problema aggravato dalla nascita, con la rivoluzione industriale, di un proletariato urbano che, a volte con bastoni, pietre e moschetti, chiedeva voce in capitolo. Le richieste di libertà di parola, libertà di stampa e libertà di religione della borghesia significavano, sembrava, la fine della disciplina necessaria per mantenere l'ordine pubblico nella Chiesa e nello Stato, e nuove forme di critica biblica stavano minacciando la credibilità della Bibbia. Questi e altri fenomeni simili costituivano per la maggior parte dei cattolici i problemi più gravi e dilaganti del tempo, opinione condivisa da papa Pio IX. Essi mettevano in discussione le fondamenta stesse su cui la Chiesa e la società poggiavano da tempo immemorabile. La crisi era una crisi di autorità.

Non tutti i cattolici reagirono negativamente a questi eventi. C'erano cattolici "liberali" convinti che la Chiesa potesse e dovesse fare propri almeno alcuni dei principi del liberalismo. Essa, sostenevano, avrebbe dovuto rompere la sua alleanza con le forme monarchiche dell'*ancien régime* e schierarsi con il futuro, cioè con forme di governo democratiche o repubblicane. Erano voci importanti, ma solitarie.

Pio IX non ne voleva sapere. Egli concepiva il concilio come la risposta negativa della Chiesa al liberalismo e al mondo moderno che l'aveva prodotto e poi abbracciato. Aveva da solo affrontato quel mondo con il *Sillabo degli errori* (1864), che terminava con la condanna apparentemente senza riserve dell'idea che il romano pontefice dovesse riconciliarsi con il progresso, il liberalismo e la cultura moderna. Il problema divenne per lui così pressante da richiedere, per affrontarlo, un concilio. In tale convinzione non era solo. Come gli disse il cardinale Luigi Lambruschini già nel 1849, a soli tre anni dalla sua elezione a papa:

«Penso che V. S. a suo tempo (e questo tempo non può essere lontano) dovrà convocare un concilio generale per condannare errori di fresco nati, e far rivivere la fede nel popolo cristiano, ristorare e rinvigorire l'ecclesiastica disciplina tanto indebolita ai giorni nostri. I mali sono generali; dunque vi vogliono provvidenze generali».

Quando, vent'anni dopo, il concilio si riunì, il suo programma corrispondeva fedelmente alle indicazioni di Lambruschini. Se i documenti preparati per esso non contenevano riferimenti espliciti all'infalibilità papale, in retrospettiva si può vedere con chiarezza come la campagna ultramontana e l'opposizione che essa suscitò portassero quasi inevitabilmente alla *Pastor aeternus*, che è un'implicita ma potente affermazione che il giusto ordine sociale e politico è gerarchico. È per la *Pastor aeternus* che il Vaticano I è ricordato. Oltre a essa, tuttavia, il concilio promulgò la *Dei Filius*, che affrontava il problema della fede religiosa in un mondo sempre più secolare e scettico, problema che ci tocca ancora molto da vicino. Insieme alla *Pastor aeternus*, quindi, è anche la *Dei Filius* a rendere importante oggi il Vaticano I.

La questione dell'infalibilità papale fu discussa con tanta veemenza prima del concilio che ai nostri occhi, con ancora più chiarezza che a quelli dei contemporanei, risulta evidente che essa era destinata a esserne al centro. La storia può essere imprevedibile, ma non lo è sempre. Spesso si muove lungo una traiettoria più o meno immaginabile. Il Vaticano I fu il risultato di una traiettoria del genere. La sua preistoria ne è parte intrinseca quanto l'evento conciliare in sé stesso.

Ma il titolo di questo libro indica un'altra ragione per cui i primi capitoli sono parte integrante del suo oggetto. Oltre che al concilio Vaticano I, esso è dedicato alla "genesì della Chiesa ultramontana", un processo storico di cui il concilio rappresentò il momento decisivo, ma certo non la conclusione. Se per genesì della Chiesa ultramontana intendiamo genericamente la crescita dell'autorità pontificia all'interno della Chiesa, è ovvio che il processo ebbe inizio ben prima del XIX secolo. Se intendiamo invece la fase speciale di quella genesì nota ai contemporanei come ultramontana, allora quella storia iniziò poco dopo il congresso di Vienna (1815). Il mezzo secolo trascorso fra tale data e la conclusione del concilio è la fase classica della genesì della Chiesa ultramontana.

Se di questo processo il concilio costituì il fulcro e, da un certo punto di vista, il culmine, non ne rappresentò certamente la data terminale. Dopo il concilio quella "genesì" proseguì, e vi giocarono un ruolo anche eventi ad essa apparentemente estranei come l'invenzione della radio e della televisione e i viaggi in aereo. Questo libro, insomma, suscita interrogativi che vanno oltre il 1870 e ci conducono nel presente. Siamo quasi costretti a chiederci se il termine *ultramontano* non possa essere legittimamente applicato anche alla Chiesa cattolica di oggi e, se sì, in che senso e in che misura.

* Per gentile concessione dell'editore, pubblichiamo un estratto dell'introduzione alla versione in lingua italiana, fresca di stampa, della monografia dedicata da p. O'Malley all'evento del concilio Vaticano I, alle sue premesse storiche e all'influenza che ne è derivata sul modellamento del cattolicesimo di età contemporanea: John W. O'Malley, *Vaticano I. Il concilio e la genesì della Chiesa ultramontana*, Milano, Vita e Pensiero, 2019, pp. 12-24 (ed. originale: 2018).

Per una didattica interculturale della storia. Indicazioni da una esperienza

Antonia Grasselli



È mia convinzione che uno dei principali compiti della scuola sia la costruzione di percorsi di appartenenza, integrazione, speranza di crescita umana per tutti i giovani che cura, perché ogni essere umano ha necessità di ritrovare e rinnovare continuamente radici e appartenenza: i giovani italiani come chi proviene da patrie straniere.

Basta pensare alle difficoltà che gli insegnanti incontrano nel far percepire ai propri allievi il valore della nostra tradizione culturale (letteraria, storica, religiosa) che le discipline, soprattutto quelle umanistiche, trasmettono, per capire come questa tradizione sia avvertita estranea rispetto alla propria condizione esistenziale e lontana dal contesto della vita attuale.

Una sua riscoperta e rivitalizzazione potrebbe passare attraverso l'apertura al confronto e al recupero di altre tradizioni culturali mutate da alunni di origine non italiana: portatori di culture delle quali sovente si mostrano inconsapevoli, urgerebbe convincersi che l'integrazione si realizza in termini bidirezionali e riguarda quindi non solo gli immigrati, ma anche i cittadini del paese ricevente. Per questo la scuola deve promuovere nei suoi programmi e nella pratica quotidiana il doppio percorso volto alla riappropriazione della propria eredità culturale e alla condivisione di quella altrui.

È quanto intendo documentare attraverso questa sintesi dei percorsi sviluppati in due importanti progetti di alternanza scuola-lavoro (ASL), "Al di là dei muri" [[link: www.registrodiclasse.storiamemoria.eu](http://www.registrodiclasse.storiamemoria.eu)] e "Più uguali che diversi" [[link: http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/author/piuugualichediversi/](http://lascuolafanotizia.diregiovani.it/author/piuugualichediversi/)], realizzati dal Liceo scientifico "E. Fermi" di Bologna in collaborazione con la Coop. Soc. Arca di Noè, grazie ai quali la scuola ha avviato una sperimentazione educativa e culturale molto avanzata coinvolgendo giovani immigrati.

Sono progetti di cittadinanza attiva, che si propongono di educare alla cittadinanza mondiale nelle tre dimensioni (cognitiva, socio affettiva e comportamentale) indicate dall'UNESCO [[link: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836)] e di service learning¹.

Tutto ciò può innescare dinamiche positive nella società civile e portare alla costruzione di nuove patrie accoglienti e proiettate al futuro e alla speranza.

¹ In maniera più dettagliata illustra questa sperimentazione il saggio "Oltre il multiculturalismo. L'insegnamento della storia e il rinnovamento della prospettiva culturale di riferimento", scritto per il Convegno 2019 "Orizzonti della didattica della storia" [[link: https://dipast.wixsite.com/orizzontididattica](https://dipast.wixsite.com/orizzontididattica)], promosso dal Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio dell'Università di Bologna, e che sarà pubblicato sulla rivista *Didattica della storia* – *Journal of Didactics of History* nel numero monografico di aprile 2020.

L'educazione alla mondialità

I progetti hanno consentito la formazione di una classe composta da studenti del liceo e un gruppo di richiedenti asilo provenienti da paesi dell'Africa Sub Sahariana. La classe, luogo di incontro e di condivisione nel dialogo quotidiano, è l'ambito in cui la scoperta dell'altro può diventare esperienza abituale e i contenuti disciplinari si possono arricchire dell'apporto di tutte le componenti, divenendo terreno fertile per sperimentare percorsi orientati all'individuazione di nuove sintesi culturali. Sono state realizzate 22 ore pomeridiane di lezione da gennaio ad aprile, coinvolgendo tre discipline: Italiano, Storia, Scienze a cui si è aggiunta, nel secondo progetto, la Storia dell'Arte.

Le osservazioni degli studenti, ricavate dai dati raccolti nei questionari di valutazione, confermano il raggiungimento degli obiettivi formativi, mentre i contenuti e le prospettive culturali dei programmi disciplinari, in particolar modo di Storia, costituiscono una iniziale sperimentazione di percorsi di studio innovativi, nei contenuti e nelle metodologie, volti a individuare prospettive di sintesi che superino il multiculturalismo.

Si può affermare che la ricerca-azione didattica ha comprovato la validità delle tre dimensioni concettuali indicate dall'UNESCO per l'educazione alla cittadinanza mondiale.

L'esito più rilevante è stato sul piano socio affettivo. Acquisire il sentimento di appartenenza ad una umanità comune, di empatia, di solidarietà e di rispetto delle differenze resta a mio parere il risultato educativo principale e più durevole.

Nel primo progetto *Al di là dei muri*, alla domanda se è cambiato qualcosa nella tua mentalità e nel tuo atteggiamento nei confronti dei rifugiati e dei loro paesi, tutte le risposte degli studenti evidenziano, al termine del progetto, un salto di qualità. L'incontro personale che è avvenuto durante tutte le attività, ha cambiato lo sguardo e ha fatto nascere sentimenti di rispetto e stima.

«Il progetto è andato ben oltre le mie iniziali aspettative, non pensavo inizialmente che potesse cambiare, ma soprattutto migliorare così tanto il mio lato umano. Ho imparato ad avvicinarmi alle persone in modo diverso, a superare le barriere mentali e a conoscere prima di giudicare. Quando ho scelto questo percorso ero scettico riguardo alla sua utilità, ma, fin dalle prime lezioni, ho capito di essermi sbagliato; penso abbia lasciato un segno dentro ognuno di noi, in particolare dentro i nostri ospiti. Prima mi sentivo soltanto cittadino europeo, ma adesso credo di essere pronto ad essere un cittadino del mondo». (*Querzola*)

«Ora ho ben impresso che loro sono da considerarsi tali e quali a noi, perché la comunanza tra gli uomini vince le chiare differenze culturali che si riscontrano». (*Okada*)

Nel secondo progetto *Più uguali che diversi* le risposte all'ultimo quesito "Quali obiettivi ritieni che il progetto abbia raggiunto? A cosa è servito a te?" hanno sottolineato il valore informativo del progetto sulla tematica migratoria, la sua funzione sociale e culturale specifica.

«Grazie a questo progetto ho avuto modo di rendermi utile per qualcuno che ne avesse davvero bisogno. Far sentire a questi ragazzi, che affrontano realtà così dure, che noi siamo solidali nei loro confronti è per me qualcosa di molto bello e gratificante. Gli obiettivi del progetto erano responsabilizzare maggiormente gli studenti riguardo l'immigrazione e la diversità, in quanto di fatto 'siamo più uguali che diversi', fornire sostegno alla cooperativa e trasmettere nozioni didattiche di approfondimento su vari temi. Credo che questi obiettivi siano stati alla fine raggiunti». (*Amigoni*)

«Ciò che mi ha colpito è stato trovare e conoscere persone così giovani, con un'età di poco superiore alla mia, che hanno avuto una vita tanto difficile e diversa da quella di tutte le persone cresciute con me. Generalmente queste riflessioni non si fanno quando non si viene a contatto diretto con le persone: questo è certamente uno degli scopi del progetto». (*Rubini*)

Si può quindi ritenere che anche la dimensione comportamentale abbia trovato un riscontro positivo, perché i progetti hanno contribuito ad informare sul problema delle migrazioni contemporanee e richiamato alla necessità di un impegno civile che non riguarda solo le

organizzazioni umanitarie. Essi hanno soprattutto coinvolto i giovani in un servizio solidale alla comunità, ossia l'integrazione dei richiedenti asilo, e si sono proposti di sviluppare competenze sociali e civiche, oltre che comunicative.

L'originalità dei due progetti risiede innanzitutto nella dimensione cognitiva sviluppata nei percorsi disciplinari, in particolare nelle lezioni di Storia.

Da un approccio di storia comparata necessario per dare un quadro di riferimento più completo ed articolato, si è passati alla ricerca sia di "incroci", cioè di incontri storicamente avvenuti tra i popoli che hanno portato a nuove forme di interazioni (non sempre umanamente positive) reciproche, sia delle tappe evolutive della coscienza sociale e civile presenti nella loro storia.

Ci si è posti anche il problema di rintracciare nella memoria del nostro più recente passato quei contenuti che possono indirizzare e sostenere l'impegno presente.

Le lezioni di Storia

Nel primo progetto "Al di là dei muri", le quattro lezioni di Storia ed Educazione civica hanno concluso il percorso. Titolo del programma: *Gli esiti della Seconda guerra mondiale. Dalla Resistenza alla Repubblica. Dagli Imperi coloniali all'indipendenza*

Gli studenti sono stati impegnati in un lavoro di preparazione pomeridiano (inchiesta sulla memoria familiare per gli studenti italiani, preparazione di alcuni interventi sulla storia dei paesi di provenienza da parte di un gruppo di richiedenti asilo). L'ultima lezione di Educazione civica è stata dedicata all'esposizione dei primi articoli della Costituzione italiana e della Costituzione del Senegal.

Importanti gli esiti dell'inchiesta sulla memoria familiare, che ha visto la partecipazione non solo di sei africani richiedenti asilo, ma anche di studenti della scuola appartenenti a famiglie di origine non europea.

Le prime e fondamentali osservazioni riguardano la "scoperta" della Storia: la Storia "non è solo qualcosa che si studia ed è scritto sui libri, ma qualcosa che ognuno di noi vive tutti i giorni." (*Tassi*)

La seconda importante constatazione a cui la ricerca ha condotto, riguarda l'esistenza di diversi punti di osservazione di uno stesso fenomeno, perciò la scoperta di una pluralità di angoli visuali, ognuno a suo modo vero: "Dopo aver sentito i racconti dei compagni, ho modo di guardare il passato attraverso più occhi, nessuno di essi sbagliato". (*Querzola*)

Le interviste ci hanno dato infine la possibilità di maturare uno sguardo meno euro-centrico, ma soprattutto meno italo-centrico sul Secondo conflitto mondiale.

La conclusione che mi sento di trarre è che siamo giunti ad una comunanza di storie: storie personali anche molto diverse, ma ognuna necessaria a completare e soprattutto a trovare la verità di quel quadro generale che è la storia comune, non solo italiana o europea, perché ciascun punto di vista è una domanda che apre la strada ad una interrogazione e perciò ad un approfondimento.

Una narrazione storica più aperta e flessibile, più disponibile ad accogliere elementi nuovi senza la preoccupazione di riuscire subito ad includerli in un discorso compiuto, aiuta a formare una coscienza culturale polivalente, più aperta alle avventure dell'incontro e alla capacità di assimilare il diverso da sé.

Mi pare un'attitudine importante da sviluppare sul piano formativo per far maturare un modo di essere e non solo una coscienza critica.

Nel secondo progetto "Più uguali che diversi", dove si è cercato di proporre un percorso più unitario ed integrato, le lezioni di Storia in senso stretto sono state solo due: il gioco di Storia

Crossroads. L'Europa e gli altri Continenti, che ha di fatto introdotto l'intero percorso e la lezione *In questo momento drammatico, quale memoria ci può salvare?*

Il gioco si è proposto di collocare il fenomeno migratorio in una prospettiva mondiale e di costruire una linea del tempo dei secoli XI-XVI comprensiva della storia dei continenti extraeuropei, evidenziando momenti, eventi, aspetti di convergenza e contemporaneità, ossia i nessi concreti che hanno messo gli uomini in relazione, portandoli a riplasmarsi a vicenda, nonostante eventi contrari a questo processo.

Una nuova cronologia è stata ottenuta alla fine del gioco, dove i giocatori hanno ricavato, sulla base di indizi, gli anni di riferimento di beni culturali e di luoghi raffigurati sulle carte da gioco.

Molto interessanti le osservazioni degli studenti sulla diversità di approccio allo studio della Storia adottato dal gioco rispetto all'insegnamento tradizionale.

Gli studenti hanno evidenziato come fattori positivi:

- l'allargamento alla storia degli altri continenti vista in connessione alla storia europea, non in aggiunta alla storia europea;
- l'aver adottato come scenario degli avvenimenti uno scenario mondiale, visivamente rappresentato dall'atlante storico disegnato sul planisfero;
- l'aver assunto come dato iniziale "qualcosa di presente oggi";
- il lavoro a squadre contrapposto allo studio individualistico;
- un metodo attivo e partecipativo nello svolgimento delle lezioni;
- l'aver chiesto soprattutto di individuare le risposte (ossia la collocazione cronologica) non grazie ad uno sforzo mnemonico, ma ad un ragionamento sulla base di indizi.

Il gioco ha dimostrato di avere un duplice valore, culturale e didattico:

- culturale, perché consente di "aprire delle finestre" sulla storia degli altri continenti, di suscitare delle curiosità, di proporre conoscenze e prospettive più adeguate alla situazione odierna;
- didattico, perché permette di mettere a fuoco due elementi fondamentali per lo studio della storia: partire dal presente per indagare il passato e l'utilizzo di un ragionamento di tipo inferenziale.

Infine, con il gioco, ci si è posti il problema di come includere nello svolgimento di un programma così vitale come quello di Storia alunni di provenienza non italiana, perché anche giovani con un sufficiente livello di istruzione potrebbero non avere gli stessi nostri riferimenti culturali.

Si pone quindi il problema di costruire dei riferimenti comuni. Il gioco, nel suo tentativo di individuare gli "incroci" storico-culturali, propone una strada possibile.

La lezione *In questo momento drammatico quale memoria ci può salvare?* ha ripreso e rilanciato in una diversa prospettiva il tema delle migrazioni, perché ha cercato nella memoria del nostro recente passato qualcosa che potesse aiutare a vivere il presente. Anche in questo caso è la dialettica passato/presente a catturare l'attenzione e a rendere viva la conoscenza degli avvenimenti trascorsi.

Il parallelismo instaurato tra le vie di fuga e le azioni di salvataggio degli ebrei in pericolo durante la Seconda guerra mondiale (in particolare la rete clandestina di aiuto della provincia di Modena) e le vie di fuga e le azioni di soccorso dei migranti oggi in Italia (in particolare sul confine alpino nord occidentale) ha collocato i problemi dell'oggi in una prospettiva di lungo periodo, mostrando i differenti contesti, ma anche l'analogia nelle azioni di resilienza e di soccorso. La memoria così ritrovata può sostenere il nostro impegno presente ed aiutare a qualificare moralmente le nostre azioni. È intervenuta ad offrire la sua testimonianza Maria Peri, nipote del Giusto tra le Nazioni Odoardo Focheirini, uno dei principali attori della rete di soccorso nel modenese.

Nelle loro osservazioni gli studenti dimostrano di aver colto gli elementi di analogia esistenti tra le due differenti situazioni, cioè gli elementi di attualità, tuttora validi.

«Durante la persecuzione degli ebrei, nonostante alcune di esse [frontiere] fossero chiuse, esistevano uomini che andavano oltre le regole e rischiavano la vita per salvare i bisognosi: una mentalità che oggi come allora è necessaria per essere definiti veramente uomini». (*Zanoni*)

Non resta indifferente Amin, richiedente asilo proveniente dalla Sierra Leone, che nel questionario di valutazione, dopo aver dichiarato di essere stato a conoscenza della persecuzione degli ebrei ma non dei salvataggi, riferendosi ai salvatori, scrive: “penso che siano stati degli eroi” e alla domanda se la fuga delle persone che scappano oggi dall’Africa per raggiungere l’Europa sia simile alla fuga degli ebrei per salvarsi la vita, risponde:

Sì, penso che sia simile; oggi come ieri tante persone fuggono dalle guerre e da tanti altri problemi alla ricerca di una vita migliore.

Al di là della precisione storiografica, questa risposta mostra come la condivisione delle memorie non sia in primo luogo un’operazione storiografica, specialmente se riferita a contesti così differenti e lontani. Lo scopo è rinvenire delle analogie significative, capaci di evidenziare nessi non casuali tra le diverse narrazioni, quindi di creare dei legami tra le persone che ne sono portatrici.

Riflessioni conclusive

I due progetti hanno consentito di sperimentare percorsi disciplinari innovativi sotto diversi punti di vista, in particolare: con l’introduzione di nuovi contenuti disciplinari e l’utilizzo di metodologie e attività alternative a quelle tradizionali. Sarebbe però riduttivo ricavarne solo dei suggerimenti operativi, perché i due progetti sono la risposta ad una sfida educativa riconosciuta ed accolta: l’impegno della scuola è finalizzato a costruire, nel suo specifico ambito, appartenenza, radicamento, speranza e integrazione per tutti i giovani che cura: i giovani italiani come pure i rifugiati; i richiedenti asilo e i minori stranieri non accompagnati.

Io credo che la vitalità dell’esperienza di questi due anni sia testimoniata dalle domande emerse tra gli insegnanti coinvolti nel lavoro le quali mostrano quanto sia alta la posta in gioco della odierna sfida educativa. Queste le domande:

- a) Come far superare lo spaesamento culturale dovuto allo sradicamento dalla propria terra?
- b) Come far avvertire ai nostri studenti il valore culturale delle nozioni che la scuola fornisce?
- c) Come si può insegnare in assenza di riferimenti culturali comuni o di un qualsiasi riferimento culturale?
- d) Come rendere interessante e vitale ai nostri studenti la conoscenza di altri mondi non europei?

I giovani richiedenti asilo presenti in classe ci hanno consentito, in sostanza, di realizzare un ambito formativo migliore per tutti.

L'occupazione italiana della Jugoslavia (1941–1943)

Federico Sesia



Il contesto generale

L'invasione nazista del Regno di Jugoslavia fu una campagna rapida: iniziata il 6 aprile 1941, terminò il 17 con la resa incondizionata di Belgrado. Subito dopo le diverse regioni del paese vennero spartite fra la Germania e i suoi alleati (Italia, Ungheria e Bulgaria) e gli invasori crearono degli Stati fantoccio, come lo Stato Indipendente di Croazia (*Nezavisna Država Hrvatska*, NDH), retto dai fascisti croati (*ustasha*) di Ante Pavelić (1889–1959), il Regno del Montenegro controllato dall'Italia, e un governo collaborazionista in Serbia guidato dal generale Milan Nedić (1878–1946). Inoltre, si tracciò una linea di separazione tra l'area di occupazione italiana e quella tedesca, che tagliò in due la Jugoslavia da nord a sud.

Gli italiani di stanza in Jugoslavia operarono in questo contesto, fino all'armistizio dell'8 settembre 1943. Alcune province vennero annesse al Regno d'Italia, quali Lubiana e parte della Dalmazia, altre, come il Kosovo, all'Albania, mentre una vasta porzione di Croazia e Bosnia vide la presenza della II Armata italiana, dal 1942 comandata dal generale Mario Roatta (1887–1968), con il compito di presidiare il territorio. Il Montenegro, invece, divenne un regno gestito da Roma. Dopo la facile conquista, il controllo del paese si rivelò un'impresa ardua. Innanzitutto, la Jugoslavia era minata da violenti contrasti di natura etno-religiosa (in particolar modo fra serbi ortodossi, croati cattolici e bosniaci musulmani), a cui si aggiunsero quelli politici, con la comparsa di un movimento partigiano comunista particolarmente agguerrito, l'Esercito Popolare di Liberazione della Jugoslavia (NOVJ), comandato da Josip Broz "Tito" (1892–1980). A combattere gli occupanti c'era anche il movimento monarchico dei cetnici, radicato soprattutto fra i serbi, ma con succursali in Slovenia e Montenegro. Dopo un breve periodo di collaborazioni, cetnici e NOVJ presero a combattersi fra loro, con i primi che si allearono con l'Asse in funzione anticomunista. Sarà quindi la resistenza del NOVJ a creare le maggiori difficoltà alle forze dell'Asse.

Le annessioni: la Provincia di Lubiana e il Governatorato di Dalmazia

L'annessione di Lubiana all'Italia non aveva alcuna giustificazione storica: si trattava di territori mai lambiti dalla dominazione veneziana, e in cui la popolazione italiana era pressoché inesistente. Ciò nonostante, Mussolini addusse ragioni geopolitiche e di prestigio: innanzitutto, il suo possesso avrebbe limitato le rivendicazioni della minoranza slovena nell'area giuliana, e ridimensionato la presenza del Terzo Reich in territori ex austro-ungarici. Si trattò insomma di un (velleitario)

tentativo del duce di condurre la sua guerra parallela all'alleato tedesco². Un decreto del maggio 1941 garantì alla Provincia di Lubiana certe autonomie, pur nel contesto di uno Stato centralista. Come alto commissario venne nominato il prefetto Emilio Grazioli (1899–1969), figura di secondo piano del fascismo triestino. Il personale poliziesco e amministrativo sloveno venne riconfermato, anche se sotto guida italiana, e previsto il bilinguismo negli atti ufficiali, così come l'insegnamento dello sloveno nelle scuole venne garantito. La popolazione era esentata dal servizio di leva, e l'iscrizione al PNF era obbligatoria solo per l'esigua minoranza italoфона. Agli sloveni non venne però concessa la cittadinanza italiana, rimandando la questione alla fine della guerra. Grazioli cercò la collaborazione dei notabili sloveni, creando una Consulta provinciale di 14 membri, organismo peraltro puramente simbolico perché tutte le decisioni erano prese dagli italiani. Il collaborazionismo con gli occupanti raggiunse comunque una certa consistenza, e fu dettato da diverse ragioni politiche e religiose (anche il vescovo di Lubiana Gregorij Rožman (1883–1959) emanò una dichiarazione di sostegno a Roma)³. Nell'ambito dell'istruzione, l'amministrazione di Grazioli effettuò un'epurazione dei quadri scolastici e universitari ritenuti sleali verso la nuova amministrazione. Almeno 21.000 sloveni provenienti dalla zona di occupazione tedesca si rifugiarono nella Provincia, per sfuggire alla germanizzazione violenta che veniva imposta⁴. In questa prima fase

«Traspariva nell'opera dell'Alto Commissario e del Governo il progetto di applicare anche in Slovenia quel paternalismo che il Regime fascista aveva già sperimentato altrove, per esempio in Albania: i cittadini sloveni, cittadini di serie B poiché privi della cittadinanza italiana, avrebbero dovuto godere dei diritti che il Regime aveva riservato agli italiani affinché si convincessero che l'annessione rappresentava il naturale salto di qualità verso la civilizzazione dopo secoli di "feudale" dominio asburgico e dopo decenni di "barbaro" giogo serbo»⁵.

La situazione della Provincia cambiò già dall'estate del 1941, con l'intensificarsi della guerriglia partigiana organizzata dall'*Osvobodilna fronta* (OF). Mussolini rispose imponendo la disciplina di guerra, e si aprì così un conflitto tra le autorità civili, rappresentate da Grazioli, e quelle militari, comandate dal generale Mario Robotti (Comandante dell'XI corpo d'armata di stanza nella Provincia), infastidite dall'attitudine del primo, ritenuta troppo morbida verso gli sloveni. Dopo il fallimento di alcune operazioni militari, le funzioni dell'alto commissario vennero limitate alla sola Lubiana, e ad ottobre lo stato di guerra venne esteso alla Provincia. Nel frattempo l'attività dell'OF cresceva, e, con l'aumento degli attacchi, i soldati italiani svilupparono sempre più odio verso la popolazione, solitamente contraccambiato. Inoltre, la reazione alle offensive partigiane fu spropositatamente dura, arrivando alla fucilazione di civili, alla distruzione di case e alla deportazione di massa: si calcola che sia stato internato il 7-9% della popolazione della Provincia. A febbraio del 1942 Lubiana venne circondata da un blocco di filo spinato, al fine di isolare le menti della resistenza (che si riteneva fossero nella città) dalle bande attive in campagna. All'inizio dell'estate del 1942 scattò il "Ciclo operativo Primavera", con una serie di misure piuttosto dure per la popolazione, quali l'internamento dei civili sospetti in campi di concentramento in Italia, le

² Cfr. M. Cuzzi, *L'occupazione italiana della Slovenia (1941 – 1943)*, Stato Maggiore dell'Esercito. Ufficio Storico, Roma 1998, pp. 26-27. Sulla Provincia si rimanda anche a T. Ferenc, *La provincia "italiana" di Lubiana. Documenti 1941–1942*, Istituto friulano per la storia del movimento di liberazione, Udine 1994.

³ Fu il c.d. "belogardismo", che ebbe diverse sfaccettature, tutte accomunate da un generico conservatorismo clericale. Tra i collaborazionisti ci fu anche una minoranza dichiaratamente fascista, così come una nazionalista laica. I cetnici sloveni finirono per collaborare con Roma in funzione anticomunista. Gli italiani inquadrono i collaborazionisti nella Milizia Volontaria Anti Comunista (MVAC). Importante collaborazionista sloveno fu il generale Leon Rupnik (1880–1946). Cfr. M. Cuzzi, *op. cit.*, pp. 63-86; G.J. Kranjc, *To Walk with the Devil. Slovene Collaboration and Axis Occupation, 1941–1945*, University of Toronto Press, Toronto 2013, pp. 85-115.

⁴ Cfr. M. Cuzzi, *op. cit.*, pp. 36-59; T. Ferenc, *La provincia*, pp. 34-56; A. Osti Guerrazzi, *L'Esercito italiano in Slovenia 1941–1943. Strategie di repressione antipartigiana*, Viella, Roma 2011, pp. 11-21; M. Cattaruzza, *L'Italia e il confine orientale 1866–2006*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 216-220; Z. Čepič, D. Guštin, N. Troha, *La Slovenia durante la Seconda Guerra Mondiale*, Istituto Friulano per la Storia del Movimento di Liberazione, Udine 2012, pp. 39-52.

⁵ M. Cuzzi, *op. cit.*, p. 48.

rappresaglie sugli ostaggi, sui centri abitati e la chiusura dei confini, accompagnate da una serie di operazioni militari volte a stroncare l'OF. Di fatto le truppe italiane attuarono un crescendo di violenze contro la popolazione, mentre i risultati sul piano militare furono solo discreti, per cui quando le operazioni militari si conclusero ai primi di dicembre con la battaglia di Metlika, vinta dagli italiani, l'OF non risultò completamente disarticolato mentre l'intera Provincia era ridotta allo stremo⁶. Con l'inasprirsi della guerra da parte italiana si ventilò la possibilità di deportare parte della popolazione slovena, per rimpiazzarla con elementi italiani. Nel 1943 l'OF riuscì a riprendere le offensive solo a maggio, e con il passare dei mesi cresceva fra i collaborazionisti il timore del crollo militare italiano e di una susseguente invasione tedesca. A giugno Giuseppe Lombrassa (1906–1966) subentrò a Grazioli come alto commissario. Caduto il regime fascista il 25 luglio già il 26 la Provincia divenne zona di operazioni, con i vertici militari che assunsero anche i poteri dell'alto commissario (da agosto il comando fu assegnato al generale Riccardo Moizo 1877–1962)⁷. L'8 settembre 1943 i tedeschi occuparono l'intera Provincia, nominando Rupnik suo presidente e inglobandola nella Zona di operazioni del litorale adriatico (*Operationszone Adriatisches Küstenland*). Finiva così, dopo neanche tre anni, la Provincia di Lubiana.

La porzione di Dalmazia annessa dall'Italia⁸ presentò caratteristiche diverse rispetto a Lubiana. Innanzitutto, si trattò dei cosiddetti “territori irredenti”, governati per secoli dalla Serenissima e in cui vi era una presenza italiana, per quanto minoritaria⁹. A differenza che in Slovenia, l'obiettivo di italianizzare in tempi brevi l'intera provincia era presente fin dall'inizio. Gli attriti con il NDH per il possesso della Dalmazia vennero appianati negli accordi di Roma (1941), con una soluzione di compromesso che scontentò entrambi: l'Italia rinunciò all'annessione di tutta la costa dalmata (in particolare lasciò Dubrovnik ai croati), ottenendo però Cattaro (dal Montenegro) e Spalato¹⁰. Venne così istituito il Governatorato di Dalmazia, diviso in tre provincie e amministrato da Giuseppe Bastianini (1899–1961), un personaggio di primo piano del regime fascista. Bastianini non cercò la collaborazione dei notabili croati, e avviò una politica di fascistizzazione e italianizzazione: l'italiano divenne lingua obbligatoria per i pubblici ufficiali, con il croato tollerato nell'amministrazione civile. Inizialmente Bastianini si oppose alle misure repressive proposte da Roatta, ma di fronte alla morte di Vezio Orazi (1942), prefetto di Zara ucciso dai partigiani, aumentò i reati per cui si poteva essere condannati a morte. Circa 4000 persone vennero espulse o imprigionate. Ad ogni modo, le velleità del governatore si scontrarono con la realtà: il territorio piccolo e povero, l'incapacità del regime di inviare sufficiente personale amministrativo, denaro e mezzi, nonché l'ostilità della maggioranza della popolazione impedirono a Bastianini di assimilare il Governatorato all'Italia¹¹. Inoltre, fin da subito fece la sua comparsa la resistenza agli occupanti, a cui Bastianini reagì con rastrellamenti, arresti ed esecuzioni¹². Nel 1943 venne sostituito da Francesco Giunta (1887–1971), che governò la Dalmazia fino all'armistizio. In seguito, il Governatorato subì l'occupazione tedesca e l'annessione al NDH (con l'eccezione di Zara, formalmente amministrata dalla Repubblica Sociale Italiana).

⁶ Cfr. M. Cuzzi, *op. cit.*, pp. 135-254; A. Osti Guerrazzi, *op. cit.*, pp. 43-79. Per quanto riguarda la repressione cfr. T. Ferenc, *Si ammazza troppo poco: condannati a morte, ostaggi, passati per le armi nella provincia di Lubiana, 1941-1943: documenti*, Istituto per la storia moderna, Lubiana 1999.

⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 255-266; K. Ruzicic-Kessler, *Il fronte interno. L'occupazione italiana della Slovenia 1941-1943*, «Percorsi Storici. Rivista di storia contemporanea», 3 (2015).

⁸ Lungo la costa dalmata anche la Provincia di Fiume vide un allargamento territoriale, ottenendo Veglia, Rab e alcune aree dell'entroterra. A capo della Provincia vi era il prefetto Temistocle Testa (1897–1949), che si distinse per la repressione violenta contro la popolazione (vedasi l'eccidio di Podhum del 1942) e per aver fatto arrestare gli ebrei fiumani già nel 1940. Molti di loro vennero poi internati. Inoltre, a differenza di quanto fecero altri quadri italiani, non accolse nella sua Provincia gli ebrei che fuggivano dal NDH per salvarsi.

⁹ Considerando sia la Dalmazia annessa che Zara, si parla di circa il 9% della popolazione.

¹⁰ Cfr. A. Becherelli, *Italia e Stato indipendente croato 1941-1943*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2009, pp. 91-101.

¹¹ E. Gobetti, *Alleati del nemico. L'occupazione italiana in Jugoslavia (1941-1943)*, Laterza, Lecce 2013, pp. 14-17.

¹² Cfr. *ibid.*, pp. 35-40, cfr. M. Cattaruzza, *op. cit.*, pp. 212-216; F.P. Vera, articolo *Notes on Italian Rule in Dalmatia under Bastianini, 1941-1943*, «The International History Review», 12/3 (1990), pp. 528-547.

Il Regno del Montenegro

La nazionalità montenegrina della regina Elena (1871–1952), consorte di Vittorio Emanuele III (1869–1947), favorì la nascita del Regno del Montenegro nel 1941, ma a tale evento concorsero anche motivazioni geopolitiche: il neonato Regno avrebbe fatto parte della sfera di influenza italiana nel Mediterraneo. Come suo alto commissario venne nominato Serafino Mazzolini (1890–1945). Per scopi bellici, si cercò velleitariamente di ottenere l'autosufficienza economica, ma fu impossibile data la difficile situazione montenegrina, aggravata dalla cessione all'Albania delle saline di Dulcigno. Questa cessione fu gravida di conseguenze, in quanto privava il piccolo paese del sale, elemento indispensabile per il suo settore primario (all'epoca preponderante). Se si somma anche la perdita di Plav e Rozaje, sempre in favore dell'Albania, emerge come la politica confinaria dell'Italia abbia rappresentato un grave errore, accelerando l'opposizione agli italiani da diverse fazioni politiche¹³. In questo contesto le difficoltà economiche, la propaganda nazionalista e comunista, l'aggressione alla Russia (nazione molto stimata dai montenegrini), e la consuetudine della vendetta di sangue furono tra le cause che portarono alla rivolta del luglio 1941, anche se la più importante fu il risentimento per le perdite territoriali. Nella maggior parte del paese divampò quindi il fuoco della rivolta, acceso da comunisti e nazionalisti, fuoco che venne spento il mese successivo dal generale Alessandro Pirzio Biroli (1877–1962), inviato a sostituire Mazzolini.

Pirzio Biroli mise in atto una macchina repressiva basata sulla convinzione della connivenza della popolazione con i ribelli, prospettando di conseguenza la distruzione di centri abitati. Alla repressione della rivolta di luglio concorse in particolare la divisione di fanteria Messina, che reagì in modo sproporzionato al fine di recuperare le posizioni perdute, al punto che lo stesso Pirzio Biroli, preoccupato per la normalizzazione del Montenegro, intervenne per limitare le rappresaglie. La repressione italiana provocò almeno 5000 vittime. Il generale tentò poi di attuare una politica di pacificazione, emanando ad ottobre un bando di amnistia nei confronti dei partigiani, escludendone solo i leader. Non ottenne però i risultati sperati, e a dicembre emanò un altro bando che inasprì le pene per i reati contro le truppe italiane. Emergono qui le contraddizioni dell'operato di Pirzio Biroli, oscillante fra la repressione e i tentativi (velleitari) di pacificazione¹⁴. Nell'ambito dell'attività repressiva si segnala anche un sistema di internamento, strutturato fin dal 1941, in cui venivano deportati i civili come misura di deterrenza. Alcuni di questi campi si trovavano in Albania, e le condizioni di vita erano piuttosto dure¹⁵. Per controllare il territorio e aumentare i consensi, Pirzio Biroli decise di allearsi con elementi anticomunisti locali, alleanza formalizzata nel luglio del 1942 dagli accordi presi con il generale Blažo Đukanović (1883–1943), leader dei cetnici del Montenegro. Venne quindi istituito un Comitato nazionalista montenegrino, con incarichi amministrativi. Altri comandanti cetnici che collaborarono con gli italiani furono Pavle Đurišić (1909–1945) e Bajo Stanišić (1890–1943). Quello montenegrino non fu l'unico caso di condominio italo-cetnico, ma nondimeno fu quello più ambizioso. Quest'alleanza fece sprofondare il Montenegro in una guerra civile fra il NOVJ e i cetnici, dettata dalla collaborazione dei secondi con gli occupanti. Inoltre, non mancarono gli attriti fra italiani e cetnici, causati dalle alleanze che i primi stabilirono con i musulmani nel Sangiaccato e dalla scarsa autonomia garantita ai secondi¹⁶. Gli accordi iniziarono a scricchiolare tra la fine del 1942 e gli inizi del 1943, complici le sconfitte dell'Asse, l'opposizione tedesca all'alleanza e il fatto che i rapporti con gli italiani fossero considerati dai cetnici un espediente temporaneo. Con le operazioni militari in Bosnia (Operazione Weiss e Schwarz), gli italiani convennero nel disarmare almeno una parte delle milizie cetniche. Nell'estate del 1943 Pirzio Biroli venne sostituito dal generale Curio Barbasetti di Prun (1885–1953). Con l'armistizio i

¹³ Cfr. F. Goddi, *Fronte Montenegro. L'occupazione militare italiana 1941–1943*, Leg, Gorizia 2016, pp. 39–59.

¹⁴ Cfr. *ibid.*, pp. 100–154; F. Goddi, *La repressione italiana nel Montenegro occupato 1941–1943*, «Italia Contemporanea», 279/3 (2015), pp. 427–449.

¹⁵ Cfr. F. Goddi, *Fronte Montenegro*, pp. 172–186.

¹⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 213–227; F. Goddi, *L'occupazione italiana in Montenegro. Forme di guerriglia e dinamiche politiche del collaborazionismo cetnico (1941–1943)*, «Qualestoria», 2 (2015), pp. 65–80.

tedeschi occuparono il Montenegro, e le truppe italiane in parte passarono con il NOVJ, formando la Divisione italiana partigiana Garibaldi¹⁷.

La II Armata in Croazia e Bosnia

Le aree di Croazia e Bosnia occupate dalla II Armata vennero divise in tre zone, con condizioni diverse a seconda della loro vicinanza alla costa. La prima era costituita dal Governatorato di Dalmazia, che era parte integrante dell'Italia. La seconda includeva la Lika, la costa dalmata assegnata alla NDH, l'Erzegovina e il Gorski Kotar. Qui alla gestione militare italiana era affiancata l'amministrazione civile croata. La terza zona andava invece da Karlovac a Bileca. Questa era amministrata militarmente e civilmente dal NDH, ma la II Armata poteva accedervi in caso di necessità. Era previsto un ritiro progressivo degli italiani dalla seconda zona, cosa che effettivamente avvenne, ma la presenza militare italiana, insieme con l'annessione di parte della Dalmazia, fu causa di attriti fra Roma e Zagabria¹⁸. Nelle aree occupate dalla II Armata incluse nel NDH, gli *ustasha* iniziarono una serie di massacri a danno delle comunità serbe, ritenute un corpo estraneo. Si calcola che nella sola estate del 1941 siano stati assassinati dai 300.000 ai 700.000 serbi, mentre moltissimi dovettero emigrare. Uno sterminio su così vasta scala rispondeva ad una precisa volontà di pulizia etnica da parte delle autorità della NDH, che colpirono con ferocia analoga anche altre minoranze, quali gli ebrei e gli zingari¹⁹. La violenza *ustasha* provocò una ribellione dei serbi della Lika, causando il rientro della II Armata nella seconda zona di occupazione e l'entrata nella terza. Il ritorno degli italiani pose fine ai massacri, arrivando ad allontanare le truppe croate: si delineò così un operato favorevole ai serbi²⁰. Anche in queste zone si verificarono degli episodi di collaborazione con i cetnici, con i quali gli italiani condividevano l'ostilità verso le rivendicazioni croate e il NOVJ²¹. In generale

«Laddove, per l'arrivo delle truppe italiane, gli *ustasha* avevano, comunque, riacquisito sicurezza, si accinsero a operare una più intensa persecuzione dei serbi, ma ne furono impediti dal Regio esercito che ricorse spesso alla forza, mettendo in atto un'opera umanitaria che si rivelò intensa soprattutto nell'area di Gračac. [...] L'atteggiamento dei croati nei riguardi degli italiani, da freddo si trasformò in violento sul piano della propaganda, e i rapporti di collaborazione si fecero più difficili. [...] Zagabria protestò più volte contro i salvataggi di serbi ritenuti dei veri e propri atti di ostilità nei suoi riguardi»²².

Ben diversa fu la situazione in Kosovo, dove le autorità italiane, se non in minima parte, non contrastarono le violenze antiserbe avvenute dopo il crollo della Jugoslavia e l'annessione della regione all'Albania²³.

¹⁷ Cfr. F. Goddi, *Fronte Montenegro*, pp. 235-256; E. Gobetti, *La resistenza dimenticata. Partigiani italiani in Montenegro (1943-1945)*, Salerno editrice, Roma 2018.

¹⁸ Cfr. A. Becherelli, *op. cit.*, p. 60; L. Monzali, articolo *Fascist Italy and Independent Croatia: a difficult alliance*, «Tokovi Istorije», 4 (2006), pp. 86-99; P. Romeo di Colloredo Mels, *Controguerriglia. La 2a Armata italiana e l'occupazione dei Balcani 1941-1943*, Soldiershop, Zanica 2019.

¹⁹ E. Gobetti, *L'occupazione allegra. Gli italiani in Jugoslavia (1941-1943)*, Carocci, Roma 2007, pp. 52-68; R.B. McCormick, *Gli Ustascia e la Croazia di Ante Pavelic. Il genocidio dimenticato di serbi, ebrei e rom nella Seconda guerra mondiale*, Leg, Udine 2018.

²⁰ Cfr. E. Gobetti, *L'occupazione allegra.*, p. 64.

²¹ Cfr. S. Fabei, *I Cetnici nella Seconda Guerra Mondiale. Dalla resistenza alla collaborazione con l'esercito italiano*, Libreria Editrice Goriziana, Gorizia 2017, pp. 52-55; A. Becherelli, P. Formiconi, *La quinta sponda. Una storia dell'occupazione italiana della Croazia. 1941-1943*, Stato Maggiore della Difesa. Ufficio Storico, Roma 2015, p. 107.

²² S. Fabei, *op. cit.*, pp. 54-55.

²³ Cfr. E. Gobetti, *Alleati del nemico*, pp. 25-26.

Nel marzo del 1942, con l'intensificarsi della guerriglia del NOVJ, Roatta emanò la Circolare 3C, indirizzata ai quadri militari di stanza in Jugoslavia e contenente delle indicazioni su come far fronte ai partigiani²⁴. Colpisce la durezza dei toni (famigerato il riferimento a una testa per ogni dente) e delle misure prese, ispirate in parte al modello repressivo tedesco:

«La circolare di Roatta rappresenta la sintesi più chiara ed efficace della strategia repressiva italiana. Disposizioni analoghe sono già state emanate nei mesi precedenti, in particolare dal generale Robotti in Slovenia e da Pirzio Biroli in Montenegro ma esse vengono sistematicamente inglobate all'inizio dei cicli operativi del 1942. [...] La circolare 3c accoglie esplicitamente il principio di correttezza della popolazione residente in un'area di attività partigiana e assume come metodo la politica del terrore contro i civili, ordinando rappresaglie, deportazioni, confische, catture di ostaggi, fucilazioni»²⁵.

Il comportamento delle truppe italiane in Jugoslavia, per quanto concerne la repressione, è suscettibile di un paragone con quello adottato nelle guerre coloniali, essendovi analogie nel terrorismo contro i civili, nell'uso di truppe locali inquadrato in milizie e negli accordi con le classi dirigenti indigene. Inoltre, alcuni dei generali di stanza in Jugoslavia avevano prestato servizio in Libia o in Etiopia, come Roatta e Pirzio Biroli²⁶.

Le misure draconiane prese con la Circolare 3C in parte si spiegano (ma non si giustificano) con le caratteristiche del fronte jugoslavo, che vide contrapporsi l'odio tra le diverse etnie e l'aspra conflittualità tra le diverse fazioni politiche, in un crescendo di violenze che trovò le truppe italiane impreparate ad affrontarlo. Anche la condotta di guerra dei partigiani, spesso improntata ad una ferocia notevole, contribuì a creare un clima di radicale contrapposizione²⁷:

«[...] le azioni dei partigiani non si limitarono ai comprensibili attacchi contro forze di occupazione straniere, attuati con sabotaggi, uccisioni e imboscate o altri sistemi tipici della guerriglia; esse raggiunsero livelli di barbarie mai sperimentati dalle truppe italiane, tanto da rimanerne queste inizialmente sopraffatte e incapaci a reagire. La violenza della repressione italiana fu il succedaneo di un'evidente debolezza e impreparazione sia dell'autorità militare che civile ad amministrare il territorio iugoslavo e a controllarne le forze di resistenza, senza far ricorso alle alleanze con fazioni locali. Le repressioni sui civili furono dettate dalla volontà di punire la popolazione, considerata in blocco connivente coi partigiani. La guerra fu resa ancora più aspra e violenta per la complessa morfologia politica, storica, etnica, religiosa e culturale del paese e per la contrapposizione che si scatenò tra le forze locali resistenti che combattevano gli stessi avversari, spesso però su sponde opposte»²⁸.

Questo tuttavia non valeva per tutti i casi. In Montenegro, ad esempio, non sempre le rappresaglie si configurarono come una reazione agli eccessi dei partigiani:

«In Montenegro l'efferatezza dei gesti singoli non è [...] riconducibile esclusivamente al contesto etnico o agli episodi di tortura subiti da soldati italiani. Tali interpretazioni, oltre ad attribuire una connessione troppo diretta fra azioni della resistenza partigiana e rappresaglie italiane intese come reazioni, eludono l'indagine delle pratiche militari d'antiguerriglia, ignorando l'esistenza di un dettagliato prontuario di ordini criminali»²⁹.

²⁴ Cfr. J. Burgwyn, *General Roatta's war against the partisans in Yugoslavia: 1942*, «Journal of Modern Italian Studies», 9/3 (2004), pp. 314-329.

²⁵ E. Gobetti, *Alleati del nemico*, pp. 80-81.

²⁶ *Ibid.*, p. 92.

²⁷ Cfr. F. Saini Fasanotti, *La gioia violata. Crimini contro gli italiani 1940-1946*, Ares, Milano 2006, pp. 56-58.

²⁸ F. Caccamo, L. Monzali (a cura di), *L'occupazione italiana della Jugoslavia (1941-1943)*, Le Lettere, Firenze 2008, pp. 403-404.

²⁹ F. Goddi, *Fronte Montenegro*, p. 266.

Discorso analogo va fatto per la Provincia di Lubiana, dove l'escalation di violenza dell'estate 1942 va addebitata alla debolezza dell'XI corpo d'armata:

«Si trattava insomma dell'*extrema ratio* di ogni esercito in difficoltà. Ancora una volta si deve sottolineare che non si trattava di una violenza "a caldo", di una reazione alle "atrocità comuniste", che pure ci furono (come nel caso della fucilazione dei carabinieri o nei molti casi di uccisioni di familiari di sloveni collaborazionisti), ma una violenza pianificata a tavolino contro l'intera popolazione slovena»³⁰.

Si delinea quindi un quadro complesso, con variabili che cambiano da zona a zona e da comandante a comandante. Se da un lato gli episodi di grave brutalità non mancarono, dall'altro non tutti gli ufficiali della II Armata applicarono alla lettera le direttive della 3C. Bisogna poi ricordare che alcuni quadri italiani in Jugoslavia, come lo stesso Roatta e Bastianini, si adoperarono per garantire la salvezza agli ebrei jugoslavi, non consegnandoli ai tedeschi e proteggendoli dagli *ustasha*³¹. Ciò nonostante, va detto che l'Italia non ha mai estradato in Jugoslavia chi venne indicato da Belgrado come criminale di guerra, e che l'assenza di una Norimberga italiana ha avuto delle conseguenze sulla memoria di questi eventi³².

Altro drammatico strumento usato dagli italiani per controllare il territorio fu quello dell'internamento di civili in campi di concentramento in Italia o nella Jugoslavia occupata³³. A causa dei numerosi prigionieri dovuti alle operazioni belliche del 1942, venne allestito rapidamente un campo di concentramento nell'Isola di Rab, che arrivò a contare ben 10.000 internati, una cifra superiore alle capacità del campo³⁴. Altro luogo di internamento venne istituito a Molat, isola del Governatorato di Dalmazia. Si ricordi per importanza anche il campo di concentramento di Gonars (Udine) in cui vennero rinchiusi centinaia di jugoslavi³⁵. Nel 1943 la II Armata contava più di 24.000 internati. Nel complesso

«Condizioni di vita drammaticamente precarie sembrano accomunare tutte queste realtà, qualunque sia la gestione o la categoria di appartenenza attribuita agli internati. Non si tratta di campi di sterminio, questo va detto con chiarezza, non ci sono strutture per la soppressione dei prigionieri e la cremazione dei cadaveri. Gli episodi di brutalità gratuita [...] non sembrano essere rari, ma si segnalano anche singoli casi di particolare sensibilità nei confronti degli internati. Tuttavia la privazione della libertà, la fame, le malattie connesse con la denutrizione e le pessime condizioni igieniche, concorrono a portare alla morte un notevole numero di persone. Senza considerare il fatto che talvolta dai campi siti in territorio jugoslavo vengono prelevati gli ostaggi da fucilare per rappresaglia»³⁶.

Solo a Rab morirono circa 1500 persone, mentre complessivamente furono almeno 4000 le vittime jugoslave del sistema di internamento italiano.

³⁰ A. Osti Guerrazzi, *op. cit.*, p. 79.

³¹ Cfr. M. Shelah, *Un debito di gratitudine. Storia dei rapporti tra l'Esercito Italiano e gli Ebrei in Dalmazia (1941-1943)*, Stato Maggiore dell'Esercito. Ufficio Storico, Roma 1991.

³² Cfr. G. Oliva, *Si ammazzava troppo poco. I crimini di guerra italiani 1940-1943*, Mondadori, Milano 2006, pp. 57-136.

³³ Cfr. C.S. Capogreco, *I campi del duce. L'internamento civile nell'Italia fascista 1940-1943*, Einaudi, Torino 2004.

³⁴ Cfr. T. Ferenc, *Rab-Arbe-Arbissima. Confinamenti-Rastrellamenti-Internamenti nella provincia di Lubiana 1941-1943. Documenti*, Inštitut za novejšo zgodovino-Društvo piscev zgodovine NOB, Lubiana 2000.

³⁵ Cfr. A. Kersevan, *Un campo di concentramento fascista. Gonars 1942-1943*, Kappa Vu, Udine 2010.

³⁶ E. Gobetti, *Alleati del nemico*, p. 88.

RECENSIONI ED EVENTI

“Un'azalea in via Fani”. Per capire gli anni di piombo in Italia ed illuminare il presente

Giuseppe Emmolo



Il saggio di Angelo Picariello, “Un'azalea in via Fani. Da Piazza Fontana a oggi: terroristi, vittime, riscatto e riconciliazione” (Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2019, pp. 352), sugli anni di piombo è avvincente come un romanzo e doloroso come una via crucis. È sorprendente come questo libro sul passato risulti illuminante per capire il presente: non si limita infatti a ricostruire gli anni del terrorismo, ma offre molteplici spunti per comprendere l'oggi.

Il libro racconta i nostri anni Settanta, nei quali abbiamo vissuto una vera e propria “guerra civile”, non fu un caso che, per farvi fronte venne chiamato addirittura un militare, il generale Carlo Alberto Dalla Chiesa. Il testo è un affresco della galassia extra parlamentare che nell'arco di un trentennio (1969-2003) insanguinò il paese. Il picco dello scontro si ebbe tuttavia nel triennio che va dal 1976 al 1978, culminato con il rapimento Moro (1978).

Tanti sono stati gli eventi che hanno favorito il nascere e il diffondersi della lotta armata, non ultime le elezioni politiche del '76, quando non ci fu il sorpasso del Partito Comunista sulla Democrazia Cristiana: «ci sentimmo traditi, ci convinchemmo che l'unico sbocco era la lotta armata» (M. Bignami). Accadde quindi che alla fine degli anni Settanta la magistratura e le forze dell'ordine dovettero fronteggiare illegalità e conflittualità sociali dilaganti: oltre 10 mila gli inquisiti, centinaia i detenuti...

Il cuore del saggio di Picariello, ruota però intorno al fenomeno della dissociazione, che si sviluppa a partire dall'inizio degli anni Ottanta, della sua valenza politica e del suo immenso valore in ordine alla cessazione della lotta armata: si è trattato del fenomeno che ha tolto al terrorismo “l'acqua in cui nuotare”, evitando l'arruolamento di nuove leve. È dalla dissociazione inoltre, che ha preso il via un duplice movimento i cui frutti furono molto positivi: la riforma di un sistema carcerario disumano e soprattutto la riconciliazione tra parenti delle vittime ed ex terroristi.

Qui riprendo, senza pretesa di completezza, gli interrogativi e le risposte che più hanno stimolato la mia esperienza di lettura e riflessione.

Perché il terrorismo in Italia?

Come è stato possibile che una generazione di giovani scivolasse nella lotta armata? Forse per la forza seduttiva di una utopia? Certo, tanti sognavano un mondo più giusto, desideravano un ideale

di vita in cui sentirsi parte di qualcosa di più grande. Questo tuttavia non basta a spiegare un trentennio (dal 1969 al 2003) di sangue e di violenza, di dolore e di inferno. Perché dunque? Qualche *storta sillaba*, direbbe Montale (cfr. “*Non chiederci la parola*”) di risposta si può trovare nelle pagine di questo libro inchiesta di Picariello. L'autore si è calato nei protagonisti, intervistandoli ad uno ad uno; non si è limitato ad utilizzare materiale d'archivio, ma ha illustrato gli anni di piombo nella sola maniera possibile: condividendo il dolore delle vittime e la memoria tragica degli ex terroristi.

Un primo fattore è certamente la presenza delle “due chiese”.

Nella sua introduzione Picariello rileva il dramma in cui vennero a trovarsi tanti giovani in quegli anni: «*non trovavano una strada praticabile all'altezza delle proprie aspirazioni e dei sogni, mossi dal Sessantotto*»; inoltre anche coloro che cercavano «*nell'esperienza cristiana la risposta alle istanze di liberazione dell'uomo finirono per entrare in frizione con la Chiesa ufficiale*».

Per quanto riguarda la strana mescolanza tra giovani delle “due chiese” si vedano in particolare (cfr. cap. 3) la storia del *Gruppo dell'Appartamento* a Reggio Emilia (pp.129-137) e il *Convegno alla Stella Maris* (pp.126-129) di Chiavari (1969) dove si ritrovarono insieme una settantina di militanti tra cui i futuri capi delle Brigate Rosse ed esponenti del dissenso cattolico.

«*Giorgio Bocca parlerà di due chiese mettendo sotto accusa le due religioni per aver generato la lotta armata in Italia*» cioè il marxismo e il cattolicesimo, che sfornavano giovani senza mai un dubbio, accecati da uno spirito totalizzante. Più convincente forse Paolo VI quando afferma che «*l'uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri*» (cfr. *Discorso al Pontificio consiglio per i laici*, 1974): ma di testimoni quei giovani non ne vedevano e i maestri, quando c'erano... erano cattivi!

A molti rampolli della tradizione comunista non bastava la via politica al potere del PCI, tanto che cominciarono a guardare ai guerriglieri dell'America Latina, ai Vietcong, alla Teologia della Liberazione, al Che e a Fidel. Per Alberto Franceschini: «*Le Brigate Rosse sono il frutto di una cultura e una tradizione della politica della sinistra italiana, che si è girata dall'altra parte senza fare i conti con le proprie responsabilità, chiamandoci “sedicenti rossi” o “fascisti camuffati*».

Anche la crisi di Gioventù Studentesca fu un fattore scatenante.

In quegli anni i cattolici erano divisi tra chi voleva cambiare il mondo e la società e chi metteva al centro il cambiamento della persona. Le numerose defezioni che si registrarono in GS riflettevano una questione cruciale anche oggi, tra coloro che al nichilismo imperante (*relativismo, dittatura del desiderio, gender*) vorrebbero opporre un impegno più mirato per la salvaguardia dei valori e chi ritiene che l'ideale sia la testimonianza attiva di una presenza cristiana autentica.

Pier Alberto Bertazzi, leader di CL nel '68, ricorda che la crisi in GS iniziò quando si cominciò a dire, a fine anni '60, che la caritativa in Bassa e la missione tra le favelas del Brasile non erano sufficienti a cambiare le cose: «*Serpeggiava l'idea che fosse necessario un impegno politico per risolvere la situazione*».

In sintesi, la ragione dell'abbandono dell'esperienza cristiana - esperienza di molti in quel frangente - va cercata in un cristianesimo ridotto a *cristianità*: morale, tradizioni e dogmi; un cristianesimo che, di fronte alle esigenze di una maggiore giustizia sociale e di una vita vissuta in unità e con un significato, non era capace di annunciare la speranza, cioè la creatura nuova, la persona di Cristo, che nell'incontro svela quanto sia falso affermare: “prima si cambia la società e poi la persona o viceversa”.

Nell'esperienza di un grande incontro la persona cambiata è già l'avvenimento di una società cambiata! CL fra tutti i gruppi cattolici impegnati nel sociale sarà la sola realtà capace di testimoniare la fede senza alcun complesso di inferiorità! Per don Giussani, guida del movimento, il cristiano che attribuisce all'impegno politico un potere salvifico, in realtà «*ripone la speranza solo nell'azione e nell'organizzazione dell'uomo*».

Giorgio Bocca, che addebita alle *due chiese* la responsabilità di aver favorito la lotta armata in Italia, avrebbe dovuto distinguere tra il fatto che quei giovani “realisticamente” chiedevano “l'impossibile”, cioè la felicità per l'uomo e la giustizia per la società, dal fatto di essersi affidati al teorema marxista della lotta di classe. Non si può infatti scambiare la fede nell'analisi del capitalismo

di Marx o il libretto di Mao con la fede nel Cristianesimo: nel primo caso la fede sarebbe in un *deus ex machina* ovvero un libro, nel secondo caso è in una persona. La possibile salvezza nel primo caso è un'*utopia*, nel secondo una *presenza*.

Giorgio Bocca però non ha sbagliato a chiamare in causa le responsabilità delle due Chiese, in quanto quella cattolica post conciliare era in parte “ammalata” di moralismo e quella comunista non aveva mai fatto veramente i conti con la *fake news* che la levatrice della storia sarebbe la violenza (intesa come lotta di classe).

Che cosa è stato decisivo nel far fallire il progetto eversivo?

I fattori furono molteplici. C'è però un elemento che emerge con maggiore evidenza dal libro di Picariello: il risveglio della coscienza nei pentiti.

«*Si può essere un ex terrorista, non si è mai un ex assassino*», dice M. Bignami; «*uccidere è irreversibile, non solo per le vittime ma anche per l'assassino*», dice Gemma, la vedova Calabresi. Si possono citare poi diversi pluriomicidi che, nelle interviste rilasciate a Picariello, testimoniano questa personale evoluzione avvenuta nel loro animo. Ma il mordere della coscienza non è rimasto confinato all'ambito dell'individuo, anzi, ha portato a cambiamenti politici e legislativi importanti, come la Legge 304, detta “legge sui pentiti” (1982) e poi alla Legge Gozzini (1987).

Il ruolo della coscienza

Nel 1981 Savasta, ricevuto l'ordine dall'esecutivo *bierre* e dei capi colonna, di uccidere l'ostaggio Taliercio «*scaricò sull'ingegnere il caricatore di una pistola, a occhi chiusi, come in apnea, quasi prendendo le distanze da sé stesso. Un'esecuzione che gli segnerà la vita per sempre. Quella notte Savasta vomitò, vomitò e vomitò*». Dopo aver ucciso Taliercio, Savasta non era più sé stesso: «*aveva cominciato a svuotarsi. E ogni giorno che passava il suo vuoto interiore aumentava. Era stanco, sfinito. Esausto e non vedeva l'ora di liberarsi, di chiuderla una volta per tutte con la lotta armata, la clandestinità, le BR, i pedinamenti, i sequestri, le uccisioni...*». Non fu la brutalità di un carcere disumanizzante a produrre in Savasta il cambiamento e la collaborazione, ma fu la sua libera decisione per il senso di colpa dell'atto omicida, acuito poi dall'incontro con l'umanità di Taliercio. Un altro caso di coscienza significativo è legato all'assassinio del maresciallo Mariano Romiti (1979), che la mattina, sull'autobus mentre andava al lavoro, amava recitare il rosario. La mattina dell'omicidio però non fece in tempo. Erano le 7.45, l'agguato scattò proprio mentre si recava alla fermata. Maurizio Iannelli, (oggi autore Rai) gli sparò, ferendolo mortalmente. Il brigatista rimase sconvolto da «*quell'uomo che colpito a morte negli ultimi istanti si affidava alla Beata Vergine ed invocava ripetutamente il suo nome*».

Infine ecco il caso di coscienza più clamoroso, quello di Leonardo Marino, reo confesso dell'omicidio Calabresi.

Come tutti sappiamo, in seguito alla strage di Piazza Fontana a Milano (12 dicembre 1969), venne fermato l'anarchico Giuseppe Pinelli, che morirà precipitando dalla finestra della questura. *Lotta continua* col suo giornale canalizzò l'odio verso il commissario Calabresi. Poi Camilla Cederna su *L'Espresso* (1971) se ne uscì con una lettera nella quale accusava Calabresi della morte di Pinelli: seguivano ben 757 firme di adesione dell'*intelligenza* di allora! Compagno nomi che a leggerli c'è... da vergognarsi!

L'esecuzione avvenne nel maggio 1972 ad opera di Pietrostefani, Marino e Bompreschi che, freddato Calabresi, salendo in auto, se ne uscì con l'espressione «*Che schifo*». Dal 1972 al 1988 l'omicidio venne archiviato come uno dei tanti casi irrisolti e per 16 anni Marino tacque. La decisione di parlare avvenne in seguito ad un incontro inaspettato, quello con un giovane prete Alberto Zanin:

«L'affetto che usava per i miei figli risvegliò dentro di me la fede inculcatami da mia madre e dai salesiani». I giudici furono così convinti della sincerità di Marino che non ebbero mai dubbi, neppure quando furono raccolte ben 160.000 firme per la scarcerazione di Sofri. Si è tentato per anni di screditare Marino: «non credevo che dire la verità fosse così dura. Sono riusciti a distruggermi moralmente, loro sono più forti e più furbi a cogliere ogni mia piccola inesattezza o dimenticanza e ingigantirla e distorcerla». Gemma la vedova di Calabresi dirà: «Perché un uomo cui nessuno mai avrebbe chiesto conto di un così grave delitto, dopo ben 16 anni si fa arrestare? perché è un vero pentito, cioè lo ha fatto non per avere sconti di pena, ma per togliersi un terribile peso che gravava sulla sua coscienza».

Oltre la coscienza

Se dall'interno degli assassini è il fattore *coscienza* ad agire, all'esterno sono stati decisivi altri fattori, quali ad esempio *gli incontri e gli eventi*, come quello di Papa Wojtyła con Ali Agca, suo attentatore. E poi per Bonisoli: «Fu la gratuità con cui fummo guardati da cappellani come don Bussu o suor Teresilla ad aprirci il cuore».

Un cambiamento epocale

Noi non siamo solo il paese di Cesare Beccaria, ma anche quello de “*La colonna infame*” di A. Manzoni sulla tortura. Dopo il delitto Moro, fu creata una struttura segreta che, negli interrogatori, ricorreva al *waterboarding*, l'induzione di un senso di soffocamento provocato dall'immissione abbondante di acqua e sale in bocca ...*et similia!* Inoltre per i reati di terrorismo: «*esisteva solo il carcere di massima sicurezza, dove succedevano cose che veramente gli esseri umani non dovrebbero mai vedere: Abu Ghraib e Guantanamo insieme non fanno le Vallette di Torino di quegli anni, i carceri speciali. Era il 1981. Anno atroce*» (M. Bignami). Negli anni Ottanta si avviò un grande dibattito sulle carceri. Ed ecco che nel maggio 1982, abbiamo la “304”, la “legge sui pentiti”: Carlo De Stefano, dirigente di polizia, ricorda che «*non bisogna mai considerare un detenuto come perso, altrimenti il carcere invece che luogo di possibile rieducazione può diventare causa di indottrinamento*». Ed ecco poi la Legge Gozzini (1987), che riconosce sconti di pena ai dissociati; l'esito fu che 360 terroristi iniziarono a collaborare e 378 si dichiararono pronti alla dissociazione. Con la “Gozzini” lo Stato ritornò “forte”, perché più giusto e raccolse un grande risultato: togliere ogni alibi agli irriducibili, che continuavano ad accusarlo di essere più barbaro di loro.

Per concludere sul passato

Oggi loro, gli ex terroristi, ci possono insegnare “uno sguardo” diverso sull'altro. Da questa storia infatti è sorto un *movimento di riconciliazione* tra pentiti e parenti delle vittime: «*E' attraverso il volto uno dell'altro che colpevoli e vittime possono “misurare” il crimine nella loro immane concretezza*». Padre Bertagna, che ha seguito tale movimento, è più esplicito: «*Il bisogno del nemico manifesta la debolezza di chi lo crea. Questa vicenda insegna ad andare a conoscere le persone oltre l'impedimento ideologico... e per rompere il cliché basta “stare insieme”*». Se ci chiedessimo a cosa siano serviti tutti quei morti, si potrebbe rispondere: a capire che «*l'unico modo per cambiare il mondo è la Misericordia. Lo cambia dal di dentro, in maniera radicale. Ho pensato di cambiare il mondo usando le sue stesse armi. Credevo di esser un elemento di rottura, invece ero interno al sistema*» (M. Bignami).

A mano a mano che si legge questo bel lavoro di Angelo Picariello si rimane sconcertati dal lungo elenco di morti ammazzati: Prima Linea ne ha uccisi 16! le Brigate Rosse 85! E alcuni delitti

sono stati di una ferocia inaudita (quello di R. Ruffilli ad esempio o quello di G. Soldati). Gli anni di piombo sono stati una strage o, meglio, un *fratricidio*! È qui che si deve cercare il senso di quel che è successo! Ma noi abbiamo bellamente archiviato quella stagione di “violenza ideologica” semplicemente perché “ha perso”, sebbene la violenza, pur difforme da ieri, continui: «*Basta vedere le parole violente, la mancanza di rispetto per gli avversari dei nostri governanti*» (A. Cavallina, ex Avanguardia Operaia). E poi i femminicidi, il cyberbullismo, la violenza sui *media*, sui *social*, gli stupri!!!

Dopo aver ammazzato, molti assassini si sono pentiti: un mistero grande abita la vita al punto che a nessuno è negato di poter tornare a respirare, nascere *una seconda volta*: «*orribil furon li peccati miei; / ma la bontà infinita ha sì gran braccia, / che prende ciò che si rivolge a Lei*» (III Purg., vv. 121-123) e ritrovarsi uomini: «*Ecco, diciamo che la mia più grande ambizione oggi è essere una persona normale!*» (Franceschini).

Tutti hanno dovuto superare i rimorsi di Caino: «*Troppo grande è la mia colpa per ottenere perdono*» (cfr. Gn 4). C'è una legge inscritta nell'uomo che è come la firma lasciata dal creatore. Essa non si può cancellare: ammazzare è un istante, ma il resto della vita diventa un incubo. Il comando “non ucciderai” è inciso *a lettere di fuoco* (E. Montale, “*Non chiederci la parola*”) nella nostra carne: e bisogna impegnarsi a fondo per farlo tacere! Come ha potuto Savasta, lui, figlio di un poliziotto, sparare ai colleghi di suo padre? «*Come facevo sapendo che erano persone per bene come mio padre? Eh, separavo le due cose. E poi per metterci la coscienza a posto, ci dicevamo che noi non sparavamo alla persona ma al ruolo, alla funzione che ricopriva.*»

Altro che anni formidabili, fu storia maledetta!! Pascoli, cui ammazzarono il padre, lo sapeva bene! «*C'è una voce nella mia vita / ...voce d'una accorsa anelante / che al povero petto s'afferra, / per dir tante cose e poi tante / ma piena ha la bocca di terra*» (G. Pascoli, *La voce*, vv. 1-8, in *Poesie*, Garzanti, Milano 1974, p. 503). In ogni essere vibra quella voce e se le persone “normali” quella voce tendono a soffocarla con la “terra” delle facili convenienze, degli opportunismi... i giovani che presero le armi, la soffocarono con l'ideologia.

La vittoria sul terrorismo è stata la vittoria di quella voce.

Per concludere sul presente

Ecco il grande inganno: quando la realtà appare “scandalosa” si finisce per puntare il dito su qualcuno, si crea “il” nemico: la borghesia, l'ebreo, il fascista, l'untore... l'altro! Ma in questa maniera ci si assolve dall'essere anche noi “ingiusti”: le ideologie servono per non vedersi allo specchio.

M. Bignami, che ha ucciso il giudice Guido Galli, è chiaro al riguardo: «*I terroristi si sentono portatori di nobili sentimenti, il terrorista è convinto di sentire il grido di dolore del mondo, pensa di essere una persona molto sensibile e si sente buono: il suo compito è sconfiggere i cattivi e i prepotenti. E invece il male è oggettivamente male. Non si possono evocare le grandi ingiustizie, Piazzza Fontana, a giustificare i propri errori. Con questa logica si può arrivare a giustificare tutto*» (Stefano Zurlo, *Adriano prigioniero da 30 anni*, intervista a M. Bignami, *Il Giornale*, 13 settembre 2008).

Pertanto gli spunti di riflessione sul presente, dopo quella stagione, sono di importanza epocale. Primo, gli uomini possono cambiare.

Secondo, la pena deve avere un valore rieducativo: *nemo prudens punit quia peccatum est, sed ne peccetur*: “la pena non è volta tanto a punire il reato commesso, quanto ad evitare che se ne commettano altri”! L'attuale Presidente della Corte Costituzionale, Marta Cartabia, dice in proposito: «*La riduzione delle recidive attraverso un percorso riparativo, non solo repressivo, è un dato statistico comprovato. Lo conferma il fatto che le nostre carceri in gran parte sono popolate da detenuti di ritorno*». Perciò la certezza della pena va intesa così: «*Un condannato deve iniziare un percorso, ma nessuna persona rimane sempre uguale a sé stessa. Ci sono un cammino e tutto un lavoro di accompagnamento da fare che possono portare a misure alternative, senza mettere in discussione la pena decisa*». Insomma la vittoria dello Stato non consiste nel buttare la chiave!

Terzo: l'altro ha sempre un valore, anche nella sua diversità. Occorre scoprire che ciò che ci unisce all'altro, va al di là di ciò che egli può pensare (le idee) o credere (i valori), è l'“essere” stesso dell'altro!

Oggi in teoria nessuno sembra essere disposto a *sparare* all'altro perché ha valori o idee diverse, ma è un dato di fatto che nutra spesso verso di lui *odio* o *indifferenza*: è questo il “*coronavirus*” di oggi: la “*nemicità*”! Ridurre l'altro alla sua ideologia!

Leonardo Marino dice che i *likes* su *facebook* sono come le 757 firme del manifesto de *L'Espresso* che portarono al linciaggio e all'assassinio di Calabresi: «*tante adesioni messe sotto i messaggi di odio ricordano un po' tutte quelle firme messe con superficialità sotto l'appello contro Calabresi; si può scrivere quello che si vuole e la gente mette “mi piace”, senza nessuna verifica*».

All'ideologia di ieri si è sostituita oggi la violenza «*per mera reattività, per la solitudine imperante, pur essendo perennemente connessi col mondo*». Complice anche il consumismo materialistico che ci ha ridotti a dei consumatori individuali, non più persone, così come ci richiama Papa Francesco, che parla di “*cultura dello scarto*”.

Lo spazio oggi più infettato di *nemicità* sembra proprio la politica: per la sinistra il male è tutto a destra e viceversa. Invece la svolta che ha portato alla “*riconciliazione*” tra parenti delle vittime ed ex terroristi è questa: «*Abbiamo abbandonato, ed è stato questo il cambiamento radicale, la logica amico/nemico, che il mondo si dividesse fra amici e nemici*» (M. Bignami). Ma sono proprio gli ex terroristi a dovercelo insegnare?

Gli altri italiani nella Grande Guerra: alla riscoperta di chi combatté per l'Impero austro-ungarico

Paolo Zara



A differenza del biennio 2014-2015 (o per l'Italia il 2017 con la ricorrenza dei cent'anni di Caporetto), il biennio 2018-2019, a un secolo dalla fine della Grande Guerra e dalla catastrofica conclusione della conferenza di Parigi e dei vari trattati di pace che ne derivarono, non ha visto, per quanto ne so, l'uscita di film tematici (l'ultimo è del 2016, il non eccelso *Il tenente ottomano* di Joseph Ruben), né la pubblicazione di saggi significativi, come a suo tempo *I sonnambuli* di Christopher Clark, e neppure particolari convegni di studio.

Fanno sicuramente eccezione la pubblicazione di sei volumi da parte del Corriere della Sera nell'ambito della collana "Le guerre degli Italiani", che sono in realtà ristampe in gran parte risalenti al 2014-2015, o addirittura agli anni precedenti, salvo *Oltre Caporetto. La memoria in cammino. Voci dai due fronti* di Mario Isnenghi e Paolo Pozzato, uscito nel 2018, o il convegno "Pace di Parigi: cadono le monarchie e nascono le dittature", svoltosi a Milano nel novembre 2019 e organizzato dal trimestrale di cultura e politica "Nuove Sintesi", che chiudeva un percorso iniziato addirittura nel 2013 e dedicato al "Profilo della Grande Guerra degli Italiani".

In questo quadro può risultare interessante, per illuminare una delle tante "zone grigie" del contesto relativo agli esiti della Grande Guerra, andare a ripescare un libro uscito nel 2014, forse oscurato da opere "accademiche" più ponderose e ad ampio raggio, che è giunto alla fine del 2019 alla sua terza edizione: si tratta di *Come cavalli che dormono in piedi* di Paolo Rumiz (*Universale Economica Feltrinelli, Milano 2014*).

L'autore, scrittore e giornalista de "la Repubblica" e "Il Piccolo" di Trieste, in un'opera che si colloca a metà strada fra il saggio, il *reportage* e la memorialistica, esplora un tema rimasto sempre abbastanza sottotraccia nella storiografia italiana: quello degli oltre centomila trentini e giuliani che fra il 1914 e il 1918 combatterono per l'Impero austro-ungarico.

«Il 24 maggio del '15 la cavalleria italiana passa il confine austriaco dalle parti di Cervignano e chiede a un vecchio seduto sulla porta di casa: "Scusi buon uomo, dov'è il nemico?". E il buon uomo, tranquillo, risponde: "Veramente, signor ufficiale, il nemico siete voi!».

Questo breve estratto del libro rappresenta le paradossali contraddizioni di una guerra, definita da alcuni la "Quarta guerra d'indipendenza", scatenata per "liberare" o "redimere" (per usare il retorico linguaggio dell'epoca), terre che, forse in gran parte, non avevano alcun desiderio di essere incorporate nel Regno d'Italia: è significativo notare che, a differenza delle altre regioni

progressivamente conquistate od ottenute dai Savoia, in esse non si svolse alcun referendum a “sancire” l'avvenuta annessione, nemmeno nelle forme discutibili del plebiscito come avvenne ad esempio in Sicilia, magistralmente raccontate dal *Gattopardo* nel contesto di Donnafugata.

Il libro nasce dal desiderio dell'autore di mettersi sulle tracce del nonno Ferruccio, di cui ha ritrovato una vecchia foto in divisa dell'esercito austro-ungarico, e dalla presa di coscienza che la Grande Guerra per trentini e triestini non era iniziata nel 1915, bensì con il 28 giugno 1914, a Sarajevo.

Inizia così un viaggio nella memoria, che è anche viaggio verso terre lontane, insanguinate dai molti caduti provenienti dalle regioni italiane dell'impero, spesso guardati, dopo l'inizio del conflitto con l'Italia, con sospetto dai loro stessi ufficiali.

Tale viaggio ci porta da Trieste a Vienna, a Cracovia, alla Galizia, ai Carpazi, verso quel fronte orientale della Grande Guerra, spesso oscurato dai massacri sull'Isonzo o sulla Marna, ma teatro di un conflitto che è stato «guerra di movimento vera, [...], guerra di cavalli, treni, controffensive, marce estenuanti alla ricerca di un nemico che non c'è e che spesso ti ricompare alle spalle».

E poi ancora il lungo percorso di Rumiz ci conduce alla fortezza di Przemyśl, teatro di quello che è stato probabilmente l'ultimo grande assedio della storia, e poi, dopo un soggiorno a Budapest, città che all'autore piace più della «zuccherosa» Vienna, anche se non condivide il nazionalismo, spesso estremo, degli ungheresi, causa non ultima del malcontento degli slavi negli anni dell'impero asburgico, fino a Leopoli (allora Lemberg), oggi in Ucraina, in quegli anni «ultima frontiera dell'Impero».

Le pagine finali sono dedicate a Sarajevo e Belgrado, là dove l'immane tragedia ebbe inizio, e a un'amara riflessione sul traballante destino dell'Unione Europea, spesso complice o quanto meno indifferente alle nuove tragedie che potrebbero incombere sulla parte orientale del continente.

Come cavalli che dormono in piedi è un'opera suggestiva, dal forte impatto emotivo, specie in quei passi in cui vengono descritti i cimiteri di guerra, soprattutto austro-ungarici, in cui c'è spazio anche per la *pietas* verso i nemici russi, contrapposti alla retorica del Sacrario di Redipuglia o all'incuria che caratterizza i cimiteri dedicati ai caduti italiani, pur se è attraversata da giudizi a volte discutibili, come quando riemerge l'impostazione laicista dell'autore, che non esita a definire il popolo polacco «pagano nel profondo» e le chiese di Vilna o di Cracovia come «pagane nell'anima», oppure in certi accenti polemici nei confronti dell'Impero, una «gabbia repressiva e clericale», dominata dal «perbenismo cattolico».

Mi sembra tuttavia più vicina allo spirito profondo del libro la conclusione dove emerge a più riprese, che «la pace è finita per sempre nel '14, con la fine degli imperi» e che le nazioni nate con la fine della guerra «hanno sostituito imperi detestabili con qualcosa di ancora più detestabile e destinato a disgregarsi all'infinito».