

Il “Virgilio” rilegge
gli anni Sessanta

RICERCA E DIDATTICA

Quaderni dell'Istituto Statale "Virgilio"

1. Paolo Bozzo, *La parola e il suo doppio*
2. Maurizio Magnini, *Tre lezioni. I "Sepolcri" nella personalità del Foscolo. Appunti per una lettura dell' "Adelchi". L'Islamismo*
3. AA.VV., *Sperimentazioni alla prova*
4. AA.VV., *Una storia nella Storia. Il "Virgilio" 1934-1946*

Direttori:

Gabriella Brusa Zappellini, Laura Fornerone, Marina Franco

QUADERNI DEL VIRGILIO
5

Il “Virgilio” rilegge
gli anni Sessanta

PRINCIPATO

Coordinamento: Ornella Bellavita e Maria Silva

In copertina: In biblioteca due “virgiliane” di oggi leggono il Sessantotto. A Milano un corteo di donne sfilava in occasione dell’8 marzo.

Prima edizione: novembre 2005

Printed in Italy

© 2005 - Proprietà letteraria riservata. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico, non autorizzata. Eventuali richieste di riproduzione parziale, mediante fotocopiatrice, per uso didattico, entro il limite del 15% di ogni volume o fascicolo (legge n. 248 del 18-8-2000), vanno inoltrate all’Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell’ingegno (AIDRO), via delle Erbe 2, 20121 Milano, tel./fax 02/809506.

Casa Editrice G. Principato S.p.A.
Via G.B. Fauché, 10 - 20154 Milano

Stampa: Casa Editrice Principato

Premessa

di Marina Franco

Insegnare/apprendere la storia nel senso di “fare storia”.

Trasformare lo studente (e l’insegnante) da spettatore/studioso in attore della storia, in particolare di quella contemporanea.

Questa è in un certo senso la “scommessa” che è alla base del progetto di cui si riferisce e si discute in questo “Quaderno”, il quinto della collana “I quaderni del Virgilio”.

Una scelta metodologica, ma anche in qualche modo ideologica.

Infatti leggere (o rileggere, se si tratta di adulti) il passato comporta precondizioni che impongono una ben precisa disponibilità: significa “uscire” dal proprio presente, decontestualizzarsi per quanto possibile e contestualizzarsi in un momento storico diverso: leggere giornali dell’epoca, ascoltare voci, vederne immagini; insomma ricostruire – inevitabilmente - una *propria* visione di quel periodo storico manipolando materiali, dialogando con testimoni, muovendosi da “attori” non da spettatori.

Raccogliendo le Raccomandazioni del Consiglio d’Europa del ’96 e in particolare del 31 ottobre 2001 (*Raccomandazioni Rec 2001 sull’insegnamento della storia nell’Europa del XXI secolo*) e le sollecitazioni dal Ministero (Direzione Affari Interni) e dalla Direzione Scolastica Regionale (in particolare dell’Ispettrice Angela Colombo) si è scelto di “impegnarsi” in un progetto di Istituto su di un periodo particolare della storia contemporanea ricco di trasformazioni a livello italiano ed europeo, sia pure con sfumature, significati ed esiti diversi: gli anni ’60.

È stata una scelta pressoché concorde degli studenti, attratti da un periodo per loro ormai “storico” nel senso della lontananza temporale, ma anche vicino per la modernità di movimenti, eventi, valori, specie l’antiautoritarismo, in cui tuttora si riconoscono.

A parte l’*unitarietà* del macro tema scelto, tutto il resto del progetto è *pluralità*: le classi coinvolte (quarte e quinte), la varietà dei singoli specifici temi, i diversi approcci, i testimoni dell’epoca (giornalisti, fotografi, genitori) che hanno fornito ciascuno una propria “lettura” degli anni ’60.

Li chiamiamo “amici del Virgilio” e per noi sono stati davvero una preziosa risorsa per offrire agli studenti accanto a documenti di “storia scritta” anche una “storia orale” fatta di voci, di ricordi, comunque documentazione di prima mano, spesso inedita.

Tra questi amici uno spazio particolare spetta ad insegnanti e studenti di paesi europei con cui i nostri hanno avuto contatti, scambi epistolari e di persona, veramente interessanti e per certi aspetti stupefacenti.

Penso all’interpretazione di “libertà” su cui si sono confrontati i nostri ragazzi con liceali di Praga a proposito delle rivolte del ’68 e allo stesso con-

petto di Europa, percepito con sfumature, aspettative, timori assai differenti.

I risultati del lavoro: un mosaico di racconti, riflessioni, punti di vista che si snodano attorno al tema centrale comune, “gli anni ’60”, e si intrecciano sino a costituire un testo; una pluralità di linguaggi e di stili, da quello più semplice dello studente a quello più “tecnico” e colto del docente.

Un mosaico di aspettative, ricordi, curiosità nei confronti di un passato, prossimo per gli insegnanti, già assai remoto per gli studenti; per tutti comunque oggetto di intensa, talvolta appassionata curiosità.

Paradossalmente ne è uscita rafforzata proprio l'*identità unitaria* della scuola, intesa come valorizzazione di diversità che si confrontano e dialogano; del resto è questa la base e al tempo stesso la finalità del progetto formativo a cui fa capo l'intera attività didattica e culturale dell'Istituto.

Quanto alla scommessa iniziale: leggere o rileggere il passato nel senso di ricostruirlo, scegliere le fonti, i materiali, le voci, a poco a poco farne emergere un'immagine – molte immagini – che la distanza temporale rende più nitide e, per certi aspetti, nuove: insomma, io credo che questo sia davvero un modo valido, non l'unico certamente, di “fare” storia.

Un caldo ringraziamento alle professoresse Ornella Bellavita e Maria Silva per la competenza, l'impegno e... la pazienza dimostrata nel coordinare l'iniziativa e nell'interagire con colleghi e studenti.

Un grazie particolare ai genitori, agli ex studenti, insegnanti, agli “amici del Virgilio” che ci hanno offerto una “colta”, talvolta entusiasta, comunque sempre amichevole collaborazione.

Viva gratitudine infine al dott. Franco Menin per l'apprezzata professionalità e consulenza editoriale.

Il nostro metodo



A caccia di documenti: due “virgiliane” in Presidenza

Altre vie per la storia

di Ornella Bellavita

Un intero ciclo storico sembra essersi compiuto dall'epoca degli eventi del Sessantotto a oggi. C'è capitato raramente nell'ambito di una storia pur sempre contemporanea di riaccostarsi a un luogo della memoria che sia insieme così lontano nei contenuti – come nei problemi, negli atteggiamenti, negli stati d'animo, nelle mode – e così prossimo nella cronologia, oltre che vivo nell'universale ricordo. Ed è questa la ragione per cui la dizione stessa di Sessantotto evoca subito e a tutti qualcosa di preciso: contestazione dell'autorità, anticonformismo radicale, fascino dell'utopia, fiducia (anche eccessiva) nel cambiamento, nuova consapevolezza di libertà e diritti, rimozione del passato.

Si può credere che qualcosa di simile avvertisse chi dall'Europa degli anni '70 dell'Ottocento si volgesse indietro a guardare l'esplosione di vitalità e di illusioni che avevano fatto il Quarantotto. Come dopo gli insuccessi delle rivoluzioni del 1848 non si restaurò puramente e semplicemente l'antico regime, ma talune riforme si attuarono e rimasero garantite anche negli stati meno liberali, così dopo la fiammata del '68 qualcosa (anzi molto, troppo secondo alcuni) è rimasto, soprattutto nel nostro paese, soprattutto nella scuola e nei rapporti familiari; e ciò anche se la società industriale avanzata suole caratterizzarsi, come voleva uno degli "eroi" del '68 stesso, l'emigrato tedesco e filosofo americano Herbert Marcuse, per la sua capacità di contenere il mutamento sociale. Proprio questa combinazione di lontananza e vicinanza ci è parsa un motivo importante per proporre alla riflessione dei nostri alunni il tema delle trasformazioni sociali e dei cambiamenti culturali degli anni '60-'70, lasciando a ogni classe la libertà di indagare aspetti specifici della storia di quel periodo a seconda dell'interesse e dell'indirizzo di studi di ciascuna – da chi sceglieva di concentrarsi sull'Italia o su Milano a chi si è allargato agli Stati Uniti e all'Europa valorizzando magari la conoscenza delle lingue straniere e i contatti con licei d'oltralpe.

Il risultato che si presenta è un mosaico di ricerche che comprende tasselli tra loro diversi nel contenuto e solo in parte sovrapponibili, ma simili nella metodologia che li informa. Ogni classe trovava gradualmente la propria strada ragguagliando le altre sui propri provvisori successi in incontri periodici che hanno avuto la possibilità di essere guidati dalla Preside, Marina Franco, e orientati da Silvia Bartoli, referente del progetto. Si è trattato di incontri tanto vivaci nel contraddittorio quanto utili nel confronto delle idee e come momento organizzativo di attività comuni. Gli studenti rappresentanti di ogni classe hanno imparato a illustrare a un pubblico allargato e non costituito esclusivamente da coetanei l'intento dei diversi gruppi di studio, e a osservare da vicino le dinamiche del lavoro d'équipe, più complesse di quelle legate alla routine didattica all'interno della singola classe.

I settori scelti nell'indagine sono stati vari e spesso tra loro complementari; questa contiguità si è rivelata positiva ed è stata un motivo di scambio di informazioni e suggerimenti quando non addirittura di esperienze divenute comuni. Alcune classi hanno scelto come filo conduttore l'arte e la trasformazione dei suoi linguaggi, unitamente alla musica; altre si sono interessate alla figura della donna, altre hanno seguito da vicino il cambiamento della legislazione sulla famiglia o del modello femminile quale emerge dalle riviste popolari dell'epoca. Varie hanno sondato i movimenti letterari e le voci degli intellettuali da cui vennero tante suggestioni – H. Marcuse, A. Ginsberg e i poeti della Beat generation, Martin Luther King, P. Pasolini, A. Porta e i poeti del Gruppo '63, don Milani. Altre ancora si sono rivolte alla scuola per studiarne le novità legislative o per cercare di individuare i vari volti dello studente contestatore e "l'intolleranza accomodante" dei professori – secondo la dizione del lucido Giorgio Bocca (marzo 1968), non tenero peraltro nemmeno verso "vizi e virtù" del movimento. Più classi si sono interessate alla ricostruzione degli eventi riguardanti il nostro Istituto in particolare, il cui archivio è come un libro aperto sempre pronto ad essere interrogato.

È stata un'esperienza di "Fare storia" in un modo un po' diverso dal solito, che fosse insieme partecipe malgrado la distanza temporale e obiettivo malgrado l'intensità del ricordo, e che incoraggiasse concretamente alla ricerca come impegno libero, condotto allo scopo di comprendere piuttosto che di giudicare. La pur relativa novità ha riguardato soprattutto gli studenti, che si sono trovati coinvolti in un itinerario di apprendimento che li vedeva protagonisti assieme ai loro insegnanti di alcune scelte di fondo, come di rado capita nell'apprendimento tradizionale, di norma più direttivo e incanalato.

Gli autori del presente volume si sono mossi lungo linee consolidate – raccolta e analisi della bibliografia e della letteratura scientifica, lezioni di inquadramento generale o su singoli temi – e al contempo secondo un approccio innovativo che privilegiasse i contenuti di prima mano, sia in quanto fonti documentarie sia nella forma propria della storia orale.

Quali materiali scritti? I documenti d'archivio interni al Virgilio, anzitutto: verbali di sedute del Collegio dei Professori e dei consigli di classe, domande di iscrizione, corrispondenza ufficiale con altri organi scolastici, un libro delle comunicazioni del Consiglio di Presidenza, fogli sparsi di corrispondenza della segreteria didattica. Si tratta spesso di manoscritti che è necessario decifrare perfettamente nella grafia, per poi interpretarli alla luce del contesto storico, che non è mai, com'è naturale, espressamente richiamato ma per lo più sottinteso o solo accennato per vaghe allusioni. L'abilità dello studente è consistita proprio nel rintracciare lo sfondo partendo da dettagli anche minimi e nel valorizzare il dettaglio alla luce della propria conoscenza del quadro complessivo. Egli ha imparato a chiedersi quale fosse la ragione per cui un certo documento era stato scritto e perché al suo interno si registrasse quel singolo particolare a prima vista insignificante; ed è presto arrivato a capire che l'inadeguatezza della documentazione non sempre deve sorprendere e che spesso le scelte linguistiche di chi stila un ver-

bale sono per così dire obbligate dato che ricalcano formule consolidate. Viceversa, accade nel fare storia contemporanea che le carte a disposizione siano troppe e ripetitive, e che si rischi di soccombere a uno spoglio infinito.

Il recupero della stampa d'epoca – quotidiani e riviste degli anni '60 accuratamente percorsi per “cogliere come le cose vengano vissute e recepite mentre stanno accadendo” (sono parole delle colleghe Coletti e Fasoli) – per molti studenti ha coinciso col primo contatto con la sezione periodici della Biblioteca Comunale “Sormani” coi suoi eccellenti schedari e microfilm. La visitammo insieme, due o tre classi per volta, in una serie di mattine di scuola, lavorando su quotidiani e riviste alla ricerca di un'eco dei fatti più significativi del '68 milanese (o parigino o tedesco o di Praga); in seguito, a gruppi, gli studenti sono tornati per raccogliere, controllare, rifare, in un accumulo di esperienza che non potrà che rivelarsi prezioso per il loro studio futuro. Il lavoro sui giornali degli anni '60-'70 è stato uno dei momenti più proficui della ricerca, e in qualche caso ha indotto a scavare più in profondità. La generazione dei nostri studenti, abituata a consultare anzitutto la rete quando deve trovare qualcosa, tende a disamorarsi del libro e a evitare la ricerca puntuale in biblioteca, talora avvertita come noiosa. Nel nostro caso lo spoglio di quotidiani e riviste, guidato in modo da configurarsi come una sorta di caccia al tesoro (degli articoli dei vari Pasolini, Montanelli, Viola letti in classe o trovati citati nel bel libro di G. Crainz), è stato un'esperienza unica, un tuffo nel passato inatteso e gratificante. Fisso nella carta stampata, quel passato era facile da decifrare per chiunque avesse spirito di osservazione e sensibilità figurativa: impaginati più ordinati e fitti, illustrazioni meno numerose e perlopiù in bianco e nero, prevalenza di disegni sulla fotografia, pubblicità poca e confinata in spazi marginali. La sensazione era di qualcosa di 'antico' rispetto all'oggi, forse perché si sceglievano termini più forbiti, più letterari. Questo e altro hanno potuto osservare i nostri studenti in brevi riflessioni metodologiche.

E quali materiali orali? La storia è anche un incontro con uomini altri e lontani e risponde al bisogno di arricchire l'immagine dell'uomo che è in noi. Ecco dunque l'opportunità delle conversazioni con intellettuali venuti via via ad offrirci una loro lettura degli eventi filtrata attraverso il ricordo critico – da storici e pubblicisti come Guido Crainz e Guido Viale al fotografo Uliano Lucas, a Ovidio Dallerà vicepresidente al Virgilio in quegli anni, a ex-virgiliani variamente distintisi (tra questi, Gianni Del Rio), i quali hanno rievocato la quotidianità del Virgilio depositata nel filo della loro memoria. Gli interventi e gli incontri sono stati molti, anche se non di tutti c'è traccia in questo volume; lasciarne memoria completa avrebbe richiesto troppo spazio, ma è certo che da ognuno di essi gli studenti hanno tratto qualcosa che si è sedimentato e contribuirà a fare di loro persone più colte e sensibili.

La storia è anche un esercizio di immaginazione nel senso della capacità di calarsi nella condizione degli uomini del passato per capirne le motivazioni profonde – quella che i tedeschi chiamano *Einfühlung*. Ci siamo proposti di connettere il vissuto dei nostri testimoni con la loro epoca più in generale, consapevoli di avere dinanzi persone interessanti, preziose perché

“capaci di registrare modifiche intervenute nella quotidianità, con particolari che aiutano a capire lo spirito di un’epoca” ma pur sempre personaggi minori rispetto alla storia ufficiale; li abbiamo scelti senza troppa scientificità e senza pretese di completezza, volevamo incontrarli per provare *altre vie*, più nostre: per capire. Tale forma ‘democratica’ di ricerca può essere impiegata per studiare anche la cosiddetta gente comune; e in fondo il successo dei lavori di storia orale negli ultimi decenni è esso stesso un portato del Sessantotto con la sua apertura alle dinamiche del vissuto e della spontaneità.

La storia orale nella misura in cui richiede conoscenze generali oltre che capacità di osservazione minuta non è facile da praticare per lo studente liceale; e lo sforzo intellettuale richiesto dall’intervista è anche un test dell’umana capacità di ottenere la confidenza di chi ci sta davanti e di trattare con simpatia e lucidità i suoi ricordi. In generale le nostre classi si sono rivelate sensibili all’esperienza del dialogo e della performance orale. Le affascinava il contatto diretto con la fonte e l’impressione che il contributo dell’intervistatore fosse addirittura più rilevante rispetto a quello prodotto dallo storico sulle fonti canoniche. La questione del rapporto tra lo storico e i fatti non è certo così semplice; ma gli studenti hanno il comprensibile bisogno di sentirsi protagonisti dell’apprendimento, e questa ricerca ha dato loro ampia occasione in tal senso.

Essi si sono preparati leggendo precedenti interviste, come quelle assai note di Sergio Zavoli ne “La notte della repubblica” o quella famosa di Sartre a Cohn-Bendit per «Le Nouvel Observateur», o altre incontrate in giornali più recenti. Hanno quindi elaborato una serie di domande di base, una sorta di carnet flessibile da adattare alla personalità dell’intervistato: con fatica ma anche con momenti di grande vivacità. Non so fino a che punto essi si siano resi conto di aver contribuito a creare il documento, e se abbiano avvertito appieno che l’imparzialità dello storico non va confusa con la passività. È stato questo il limite di qualche nostro intervistatore, che intimidito dal personaggio che gli stava di fronte o affascinato dalla mole dei ricordi si è lasciato inondare dai racconti, mentre avrebbe potuto sfruttare meglio la sua fonte e indirizzare il discorso su problemi più rilevanti per la ricerca. Si sarebbero potuti annotare tra parentesi gesti, enfasi, cambiamenti di tono, e segnalare eventuali ripensamenti o ripetizioni senza aver troppo timore per la scorrevolezza del testo. Questo a volte non è stato, ma si trattava pur sempre di storici alle prime armi!

Le interviste sono state tutte trascritte, approvate, e in molti casi anche registrate in video, perché anche la mimica, non solo le parole, aiuta a comprendere a fondo l’intervistato, osserva una nostra studentessa. Esse sono ora disponibili nella biblioteca del Virgilio. Alcune sono leggibili integralmente nella terza sezione del volume, mentre stralci di altre sono compresi nei lavori di ricerca raccolti nella seconda sezione, più propriamente narrativa.

Il libro raccoglie i risultati di un progetto che ha coinvolto quasi tutte le quinte e varie quarte del Virgilio nell’anno scolastico 2003/2004: 5A, 5B, 5E, 4 e 5F Linguistico, 4 A Classico, 4 e 5A, 4 B Scientifico, 5A, 5C, 4D, 4 E delle Scienze Sociali. Gli autori sono nostri docenti di storia, arte, inglese,

tedesco, filosofia, scienze sociali, diritto, italiano, latino, matematica, religione, storia delle religioni. Essi hanno guidato le loro classi o tenuto a gruppi interclasse lezioni-conversazione *ad hoc* su temi culturali e metodologici di particolare rilevanza per la ricerca, mettendo a disposizione di tutti le proprie competenze.

L'ultima sezione del volume consiste degli appunti, opportunamente rielaborati, di queste lezioni. Figurano tra essi una conversazione sulla storia della Cecoslovacchia dal dopoguerra a Havel, un contributo appositamente rivolto alla Scuola di Francoforte e allo scontro tra Adorno e gli studenti, un organico ciclo di interventi sulle avanguardie artistiche, e un'applaudita seduta dedicata alla rivoluzione musicale degli anni '60. A parte si è discusso del significato e dell'uso degli archivi per chi si accinge alla ricerca storica, mentre come indagine affatto particolare si presenta una lezione sul problema del controllo delle nascite alla luce del dibattito suscitato dalla *Humanae vitae* di papa Paolo VI.

Ma non si tratta di un libro scritto tutto da insegnanti. Gli autori sono anche nostri studenti, singoli e gruppi, che ricostruiscono, commentano e narrano quanto hanno compreso. Un'intera classe si è dedicata a formulare un questionario che valutasse l'impatto che l'iniziativa ha avuto su allievi e insegnanti. I risultati sono alla fine del volume. A loro, per il loro sforzo, e a quanti ci hanno permesso con generosità di pubblicare le interviste e hanno voluto offrirci un contributo di personale rielaborazione degli eventi vada un grazie caloroso.

Riflessioni sull'uso delle fonti

di Elena Alessi e IV Scientifico A

Introduzione

L'esperienza di ricerca storica fatta a scuola non può e non vuole naturalmente competere con la ricerca professionale degli storici. Fare ricerca a scuola significa solo creare delle condizioni che permettano agli studenti di mettersi alla prova, di affrontare in prima persona metodologia e pratica della ricerca con i suoi momenti di entusiasmo e le sue incertezze.

Il termine "ricerca", in relazione al lavoro svolto, si giustifica se si confronta l'andamento dell'esperienza dello scorso anno con il metodo tradizionale di studio della storia diffuso nei nostri licei, imperniato sull'uso quotidiano di testi, manuali, saggi; quello sperimentato lo scorso anno si potrebbe definire un metodo eccentrico rispetto alla prassi, basato su un uso di fonti di documentazione diverse dalle consuete, più vicino alla ricerca in senso stretto. Vale a dire un metodo che mette gli studenti nella situazione di formulare, verificare e rivedere delle ipotesi, di utilizzare degli strumenti, di reperire e interpretare le fonti e di organizzare dei procedimenti di lavoro mirati al conseguimento dell'obiettivo che ci si è proposti.

La riflessione sulle fonti utilizzate nella nostra ricerca storica non ha quindi alcuna pretesa di elaborare una qualsiasi "teoria delle fonti" e neppure una classificazione delle stesse sulla base di una gerarchia. In realtà i criteri di selezione sono stati soprattutto determinati:

- dall'accessibilità;
- dagli interessi specifici degli studenti di questa nuova generazione, abituata e incuriosita da altri modi di registrare la realtà, che vanno al di là delle fonti tradizionali;
- dagli stimoli ricevuti nel corso del processo conoscitivo.

Si può quindi dire che il nesso che si è stabilito tra il progetto di ricerca e le fonti scelte è stato prima di tutto quello tra lo studente e le fonti, a cui si è aggiunto un elemento, che potremmo definire terzo, che è consistito nel rapporto reciproco creatosi tra i due attanti (studenti-fonti).

Questo terzo elemento ha gradualmente assunto una propria fisionomia determinando le motivazioni, l'interesse e il modo di accostarsi e di interpretare, da parte degli studenti, le diverse fonti reperite e affrontate nell'ambito del lavoro.

Per meglio comprendere come si sia trattato di un incontro, di un rapporto, basterà considerare, con particolare attenzione, due delle tipologie di fonti utilizzate nel corso del lavoro: la stampa d'epoca e le interviste.

La stampa d'epoca ha stimolato l'interesse dei ragazzi proprio per la ca-

pacità di evocare un mondo passato che, pur non così lontano nel tempo, è subito apparso agli studenti molto diverso dal loro. Essa si è anche rivelata interessante perché fitta di nomi ancor oggi noti: molte sono le firme di giornalisti, intellettuali e politici, che fanno parte della vita pubblica attuale e che, proprio nel confronto passato-presente, mostrano un'evoluzione (o involuzione) che ha suscitato a volte sorpresa e curiosità, altre volte dibattito e interrogativi circa la coerenza di certi itinerari ideologici.

Le interviste hanno particolarmente sollecitato gli studenti per il coinvolgimento in prima persona che esse implicano, sia nella stesura preventiva delle domande sia nella gestione effettiva del dialogo, tanto che si può notare come questo metodo d'indagine abbia a volte risentito dell'emotività che si è stabilita tra intervistato e intervistatore, tra soggetto e oggetto della conoscenza storica. L'intervista ha favorito riflessioni non solo sul metodo, ma anche sui personaggi incontrati e sulle diverse situazioni man mano affrontate durante le interviste.

Naturalmente le fonti orali non possono essere sufficienti a esaurire una ricerca storica, anche perché queste "testimonianze" hanno soprattutto la specificità di documenti di memoria.

Il ricordo e la memoria diventano racconto, con tutti i limiti di obiettività e le trasformazioni che i fatti subiscono in una rievocazione orale, sia per il tempo che separa il narratore dall'evento narrato, sia per l'influenza che il racconto può aver subito per quanto si è verificato nel corso degli anni dopo l'evento stesso.

Questo limite non ha comunque tolto loro valore; le rievocazioni orali, infatti, proprio su un periodo di storia contemporanea, costituiscono forse l'aspetto più nuovo e coinvolgente, come ben si comprende dalla ricchezza delle osservazioni degli studenti.

Di seguito analizzerò brevemente le principali fonti di documentazione utilizzate e la loro specificità rispetto al lavoro di ricerca, per lasciare poi spazio alle riflessioni e alle impressioni degli studenti sulle metodologie di lavoro e sulle tipologie di fonti, senza frapporre alcuna censura a ingenuità e immediatezze che, anzi, mi sono sembrate un contributo di passione.

Ritengo che il momento di riflessione sul metodo di lavoro, e non solo sui contenuti, permetta una presa di distanza dalla materia oggetto della ricerca, favorisca la crescita della capacità critica e allo stesso tempo offra la possibilità di appropriarsi di strumenti metodologici utili anche in altri ambiti di studio.

Le fonti di documentazione prese in esame

Si sono prese in considerazione tre fonti d'indagine storica (saggio, stampa d'epoca, intervista), studiandone le specifiche caratteristiche per comprenderne l'importanza e valorizzarne le differenze. L'intento era quello di capire il Movimento del Sessantotto e la straordinaria ribellione studentesca di quegli anni. Lo scopo era conoscere le condizioni che avevano portato gli

studenti a unirsi e a sentire, con tanta determinazione, la necessità di un cambiamento nella scuola e nella società. In particolare si trattava di sapere che cosa era accaduto al Virgilio in quegli anni e come i professori si erano relazionati con gli studenti in lotta.

Al termine della nostra ricerca ci è parso di aver raggiunto l'obiettivo che ci si era proposti, ma anche di aver ottenuto qualcosa in più: la capacità di avvicinarsi alla storia attraverso più percorsi documentativi, con più studio, su più testi, con curiosità e con lo spirito della ricerca. La storia è diventata così materia viva, coinvolgente, fatta non solo di tappe, di date, di idee, di sistemi politici, ma anche di gente comune, quasi un nostro alter ego con cui confrontarsi in modo attivo.

Il saggio storico – È la fonte più attendibile a cui si rivolgono tutti coloro che per studio, curiosità, passione o necessità di lavoro cercano notizie e dati “certi” su un particolare arco di tempo della storia umana (che può essere di decenni o addirittura di secoli).

Sui fatti offre, in modo ordinato e coerente, uno sguardo ampio, disteso, ricco di dati. Come qualsiasi altro saggio (per esempio un saggio critico d'arte o di letteratura), contiene il punto di vista dell'autore, vale a dire la sua interpretazione degli avvenimenti descritti, interpretazione non trascurabile perché si può leggerla come una vera e propria impronta digitale, che rivela l'ideologia e il bagaglio culturale di chi scrive.

La stampa d'epoca (cronaca, articoli d'opinione di varie testate ecc.) – È una documentazione carica di un forte potere evocativo, immerge nel clima e nelle tensioni degli avvenimenti, ne documenta il ritmo, a volte vertiginoso, non facile da cogliere in altri modi, affidandosi ad altre formule d'indagine.

La lettura, secondo la tendenza politica delle testate (siano esse mensili, settimanali o quotidiani), permette un'ampia gamma di interpretazioni dello stesso avvenimento, o di un singolo piccolo fatto, mettendo il lettore in condizione di farsi una propria idea, soprattutto grazie alla distanza temporale che nel frattempo si è stabilita tra il lettore e i fatti trattati.

L'intervista – È un metodo utile ad acquisire la documentazione dettagliata di un evento attraverso i racconti orali di testimoni presenti ai fatti. L'intervista può essere fatta in tempo reale (durante gli eventi) o a distanza di anni. Sia in un caso sia nell'altro il metodo è coinvolgente, ma ancor più lo è se, per il trascorrere del tempo, quanto è accaduto è già memoria. In questo caso il testimone crede di avere acquisito la necessaria distanza critica che lo protegge dall'alterare emotivamente i fatti, e pensa di guardarli con obiettività. In realtà il racconto risente di molti elementi soggettivi. L'insieme dell'esperienza personale è una carica di gestualità e mimica, di approssimazioni e sicurezze, di tanti frammentati racconti in cui s'intuisce, seppur sullo sfondo, anche il contesto socio-politico più ampio. Per poter accedere in prima persona a questo tipo di documentazione gli studenti hanno dovuto imparare come si diventa intervistatori e quali sono le difficoltà da superare.

Ecco il loro apprendistato:

«Dopo una lezione introduttiva sul metodo e la tecnica dell'intervista con le insegnanti di filosofia e di storia, abbiamo lavorato in gruppo, alla formulazione di una serie di domande, finalizzate alle interviste da realizzare, modificando di volta in volta le domande di base e adattandole ai personaggi da incontrare.

Per meglio appropriarci degli argomenti e delle tecniche è stato utile leggere alcuni esempi di interviste fatte in passato da giornalisti famosi come Sergio Zavoli o da intellettuali come Sartre (che intervistò nel maggio 1968, per «Le Nouvel Observateur», il leader studentesco Cohn-Bendit) e ricordi di altri testimoni del '68 con taglio diverso da quello strettamente riferito alla memoria.

Abbiamo, inoltre, preso in esame una serie di quotidiani in cui vengono intervistati, su fatti di oggi (manifestazioni, scioperi), testimoni del '68 che, autonomamente, hanno messo a confronto tali fatti con quelli di allora. Ne abbiamo studiato la metodologia e il contenuto, alla ricerca di notizie utili per ampliare il quadro che stavamo tracciando e per trovarvi stimoli di confronto con l'oggi.»

In un capitolo a parte sono riportate integralmente le interviste realizzate (le cui registrazioni video sono reperibili nella biblioteca dell'istituto Virgilio) arricchite di alcune note relative agli intervistati e alla loro personalità. Si ritiene che esse possano in futuro costituire testimonianze originali e documentazioni utilizzabili per un ripensamento, forse più "oggettivo" (almeno per la distanza temporale che gli avvenimenti avranno assunto), non solo degli anni Sessanta-Settanta, oggetto della nostra ricerca, ma anche di come ci si è interrogati sul passato recente in questi anni d'inizio secolo.

Queste tre tipologie di documentazione sono tra le più comuni; da esse è parso impossibile prescindere per giungere a una conoscenza ravvicinata di un singolo fatto o di un periodo storico.

Altre fonti più specifiche (verbali, circolari, legislazione ecc.) sono documentazioni mirate, utilizzate del resto anche da chi redige un saggio storico; servono per ricostruire l'evento in modo capillare e circostanziato, e a volte possono risultare fondamentali per chiarire quanto preso in esame.

Tutti questi metodi di indagine hanno sollecitato negli studenti un commento e una riflessione su qualità e limiti di ciascuna metodologia, naturalmente secondo le diverse sensibilità personali.

Riflessioni sul saggio storico

Storici a confronto

di Simone Scicchitani

Il saggio storico è forse la lettura più tipica a cui ci si possa rivolgere quando si vuole approfondire un fatto, un personaggio, un'epoca e si vuol capire nei dettagli la dinamica degli eventi. Nell'ambito di una ricerca storica il saggio risulta la fonte più completa, perché coniuga informazione e interpretazione. Esso è il risultato di un lungo lavoro che lo storico affronta avvalendosi di una grande mole di documentazione: egli si rifa a fonti specifiche, come materiali d'archivio inediti o già pubblicati, verbali vari, relazioni ministeriali, atti di convegni, e a fonti per così dire collaterali, come diari e memorie redatti dai protagonisti o da testimoni minori, lettere pubbliche e private, articoli tratti da giornali e riviste, fotografie, spettacoli teatrali e anche testi di canzoni che a volte dicono molto del clima di un'epoca. In molti saggi sono presenti veri e propri racconti, ricostruzioni di fatti, sono riportate frasi pronunciate e scritte da testimoni storici, ma anche citazioni da giornali, riviste o da altri saggi. *Il Paese mancato* di Guido Crainz ad esempio, dedicato alla storia d'Italia dal miracolo economico agli anni ottanta, è pieno di riferimenti estratti da quotidiani come «Il Giorno», «Paese sera», «La Stampa» e «Il Corriere della sera», di cui vengono presi in considerazione articoli di cronaca e di opinione.

Crainz, inoltre, si avvale di documenti specifici, circostanziati alla sua ricerca, di fonti per noi meno usuali, come verbali della polizia su incidenti e interrogatori, circolari ministeriali, relazioni trimestrali dei prefetti, legislazione scolastica.

Chi scrive un saggio deve tener conto anche dei risultati del lavoro degli storici che lo hanno preceduto. Ne può condividere le tesi di fondo, ma può anche dissentire.

Importante, nel saggio storico, è il punto di vista dell'autore; la formazione ideologica ha un peso fondamentale sulle conclusioni che lo storico trae, le quali non a caso a volte risultano antitetiche rispetto a quelle di altri studiosi.

Il saggio storico non si limita a narrare ciò che è successo, ma cerca di capire le dinamiche e le cause facendo luce e ordine in una miriade di dati. Lo storico razionalizza, spiega, accosta particolari che non sempre è semplice collegare, ricostruisce quanto il tempo ha reso frammentario.

Per fare degli esempi si possono citare due storici che si sono occupati del '68: uno storico inglese, Eric Hobsbawm, grande esperto delle rivoluzioni ottocentesche, e uno italiano, Guido Crainz, che abbiamo avuto la fortuna di conoscere quest'anno al Virgilio.

Hobsbawm ne *Il secolo breve* dà questa interpretazione del '68: non è sta-

ta una rivoluzione, anche se ha portato un paese avanzato come la Francia sull'orlo del collasso. Egli ci spiega realisticamente il perché. Gli studenti da soli non sono stati capaci di cambiare il sistema e sono mancati loro l'appoggio e la cooperazione della classe operaia – intenta a cercare l'innalzamento del salario e a ottenere un po' più di libertà in fabbrica – e dei partiti di sinistra. E anche gli intellettuali di sinistra non hanno avuto alcun ruolo significativo: Sartre non fu l'anima del movimento parigino, fu solo il celebre intervistatore di Cohn-Bendit.

Crainz ne *Il Paese mancato* non si limita a narrare con ricchezza di particolari ciò che successe il 12 dicembre 1969 a piazza Fontana, ma interpreta la tragica bomba come un punto di svolta nella storia d'Italia; la strage segna, a suo parere, una frattura nel '68 italiano dando inizio alla "strategia della tensione" volta a indebolire il movimento operaio-sindacale e studentesco e ad estremizzarlo.

Il saggio storico è quindi l'opera utile a capire un fatto, le sue radici e le conseguenze; ovviamente l'interpretazione cambia in base agli autori e, per questo, più storici si consultano, più si avrà una visione completa e articolata degli avvenimenti.

Dal grandangolo allo zoom di un evento locale

di Milena Baselli

Un saggio storico è l'analisi e l'interpretazione di un periodo storico che può estendersi a quasi un secolo, come nel caso di Hobsbawm, riguardare pochi anni o comprendere addirittura secoli riletta sinteticamente. È una delle maggiori fonti di documentazione perché frutto di approfondite ricerche.

Abbiamo letto saggi storici assolutamente discordanti tra loro, come quello del Pepe e quello del Croce sulla dominazione spagnola in Italia; entrambi ci hanno aiutato a capire lo stesso quadro, registrato e interpretato però da posizioni ideologiche diverse.

Ci siamo premurati sempre di inquadrare l'estrazione sociale e ideologica dello storico, per conoscerne le idee di base dalle quali è stato influenzato anche il suo lavoro.

Per una ricerca come la nostra è stato fondamentale consultare più saggi storici; infatti noi volevamo studiare il fenomeno della contestazione, anzi dello studente nella contestazione, considerando una zona molto ristretta (il Virgilio e Milano) e un periodo piuttosto breve (fine anni Sessanta inizio anni Settanta), ma non abbiamo potuto prescindere da un quadro più generale nel quale inserire gli eventi locali.

La situazione internazionale illustrata da Hobsbawm ne *Il secolo breve* è servita a far emergere cause e confronti.

La carica umana del racconto testimoniale

di Stefano Di Puma

Il saggio storico è uno strumento indispensabile per tutti coloro che, in qualsiasi epoca, vogliono conoscere la ricostruzione storica di un avvenimento; il saggio è utile come documentazione, allarga le conoscenze del lettore e fa comprendere a fondo la dinamica dei fatti. Ma si può dire di più: esso può contenere addirittura una comprova del proprio pensiero e quindi essere un aiuto tangibile per chi si appresta a un lavoro di ricerca o a una nuova stesura.

Il saggio costituisce una fonte permanente di dati rigorosamente vagliati, controllabili in ogni momento e fornisce un'interpretazione degli eventi, condivisibile o meno, ma utile da conoscere.

Se poi al saggio storico si aggiungono la freschezza e il coinvolgimento dei racconti diretti (le testimonianze di persone che erano presenti ai fatti) e le diverse sensibilità di coloro che li narrano, il lavoro dell'autore può acquistare fascino e offrire una lettura più appetibile.

Il testo più strettamente storico è senza dubbio utile per farci entrare nel vivo dell'evento, ma da solo non avrà mai quella carica umana (entusiasmo, amarezza, rabbia, gioia) che i testimoni che lo hanno vissuto riescono a trasmettere.

Riflessioni sulla stampa d'epoca

Una rassegna stampa, a scuola, sarebbe molto appassionante

di Federico Castelnovo

La lettura di articoli di giornali degli anni Sessanta è stata per me molto coinvolgente perché, a differenza di un libro di storia, il contributo di un quotidiano esprime in ogni caso il parere personale dell'autore ed entra più nello specifico. Nello studio dei quotidiani dell'epoca mi è sembrato di notare una maggiore precisione nel redigere la cronaca dei fatti, piuttosto che nell'esprimere commenti e opinioni. Oggi molti giornali, invece, hanno interi articoli d'opinione e meno articoli di pura cronaca. A differenza della storia, la cronaca si fonda su fatti concreti, piccoli a volte e, a sé stanti, a prima vista non particolarmente significativi. Per esempio un articolo di cronaca sulle occupazioni dei licei milanesi si limita a riportare ciò che è accaduto, la reazione del preside o del collegio dei professori, l'intervento della polizia, le scritte sui muri, senza sondare cause ed effetti e senza riflettere sul quadro storico complessivo.

Il saggio storico, in questo senso, è esattamente l'opposto: si preoccupa non tanto di rievocare il singolo evento, ma di considerare il contesto socio-politico in cui l'evento si inquadra e di individuare, se possibile, le cause che l'hanno alimentato e l'impatto che può avere sul futuro.

Un fatto di cronaca entra a far parte della storia quando possiede una valenza "rivoluzionaria", cioè quando produce una pur piccola svolta nella comunità o quando rappresenta una situazione simbolo della condizione socio-culturale e politica di una nazione.

Leggere i quotidiani degli anni Sessanta mi ha avvicinato al periodo storico; gli articoli parlavano di giovani, di scuola e di un mondo non dissimile da quello in cui vivo; erano affiancati da altri articoli di cronaca cittadina e anche la semplice lettura dei titoli bastava a rendersi conto dei problemi del momento. Nella lettura non ho riscontrato particolari difficoltà di comprensione; il linguaggio mi è sembrato scorrevole e semplice. Inoltre, secondo me, per comprendere a fondo un articolo di cronaca basta la preparazione storico-politica di un diciottenne attento e critico nei confronti dei fatti della società in cui vive.

Ritengo che la lettura dei giornali sia stimolante, oltre che utile a costruire un giudizio concreto e articolato dei fatti. Serve, di conseguenza, per formarsi un'opinione politica, a mio parere indispensabile per leggere la storia, quella di ieri e quella di oggi; per questo penso che la lettura dei quotidiani a scuola possa giovare a ciascuno di noi.

È evidente che ogni giornale ha un proprio "angolo visuale" dei fatti; leggendone più di uno è possibile farsi un'idea più ampia e forse avvicinarsi alla realtà.

Utilità della stampa d'epoca per l'analisi di un evento circoscritto

di Chiara Didoni

La stampa d'epoca, rispetto al manuale di storia, è molto più dettagliata e precisa; segue gli avvenimenti giorno per giorno, sviluppa dibattiti e discussioni. Non è questo invece lo scopo principale di un manuale di storia, che ha piuttosto il compito di leggere sinteticamente gli eventi collocandoli nel contesto socio-culturale e politico, di descriverne le cause e prospettare gli effetti. Il giornale può dilungarsi, andare fuori tema, allargare il discorso, riprenderlo il giorno seguente, il mese seguente, correggersi. Non è definitivo.

Inoltre i giornali (quotidiani, settimanali, mensili) ospitano una pluralità di professionisti e quindi di punti di vista (il letterato, l'opinionista, l'economista, il tecnico ecc.); i giornalisti stessi hanno competenze specifiche, specializzazioni e compiti all'interno di un giornale (il vaticanista, l'editorialista, il cronista, il reporter, il fotoreporter, l'inviato speciale ecc.). Quotidiani e riviste possono quindi essere molto utili all'approfondimento di eventi circoscritti e non solo.

Il saggio storico aiuta a collocare gli eventi nel loro quadro generale, ma forse, per la nostra ricerca, è stata di maggior interesse la stampa d'epoca, dato che abbiamo lavorato su un arco di tempo ristretto.

Quando la cronaca si trasforma in evento storico

di Alessandro Adorini

La lettura di un quotidiano degli anni Sessanta è stata per me emozionante, perché simile a un'avventura. Si trattava di ricostruire la storia di quel periodo andando a cercare le varie notizie; era necessario innanzitutto scoprirle all'interno di fitte colonne, impaginate in modo ordinato, geometrico, assai più regolare di quanto non appaia oggi una pagina di giornale, poi confrontare le diverse opinioni e cercare di cogliere il "respiro" della società del tempo.

Inoltre ho potuto notare molte differenze rispetto ai giornali di oggi: dall'impaginazione alla rarità delle fotografie e delle inserzioni pubblicitarie, che negli anni Sessanta erano quasi nulle. Anche il linguaggio utilizzato è diverso da quello attuale; la sensazione è di "antico", rispetto a oggi, forse perché si sceglievano termini più forbiti, più letterari. Questa esperienza di lettura di fonti remote mi ha fatto capire che la cronaca può diventare storia quando però tratta di avvenimenti eccezionali che inducono cambiamenti della società. Alcuni fatti tanto seguiti dai media, oggi, non diventeranno mai storia.

La storia si differenzia dalla cronaca, in quanto la cronaca riguarda un singolo avvenimento, mentre la storia è il risultato di deduzioni e conclusioni ottenute riunendo singoli avvenimenti in un insieme coerente. La storia è l'insieme di tutti i fatti e delle conclusioni che proprio da questo in-

sieme si possono trarre. Spesso, se si considera solo un unico evento, non si riescono a comprendere cause ed effetti, ma, se lo stesso evento è situato in un contesto più ampio, tutto diventa più nitido.

Se la fonte usata per ricostruire un fatto storico è vicina cronologicamente agli avvenimenti, risulta più interessante e più circostanziata, ma bisogna leggerla con prudenza, essendo essa molto influenzata da diversi elementi che non trovano ancora una collocazione chiara rispetto all'evento stesso.

I riferimenti storici letti negli articoli dei quotidiani dell'epoca presuppongono un certo livello di conoscenza dei fatti non ancora sufficientemente filtrato, ma sono stimolanti e restituiscono al lettore, con molta concretezza, l'atmosfera del tempo.

Due interviste commentate dagli studenti

Una militanza comune, opposte valutazioni¹

di Marco Betti

Bisogna innanzitutto premettere che si tratta della trascrizione di un'intervista realizzata da Sergio Zavoli nel corso della trasmissione televisiva "La notte della repubblica", esauriente ricostruzione degli anni di storia italiana che vanno dal '69 all'89. Proponeva, oltre a numerosi filmati, varie interviste a protagonisti delle vicende prese in esame, interviste che come tali rappresentano documenti originali. Il giornalista, profondo conoscitore dell'argomento, non richiede agli intervistati notizie, ma riflessioni e valutazioni personali.

La scelta dei due intervistati si basa sul fatto che essi, pur avendo militato sullo stesso versante durante quegli anni, leggono ora l'esperienza vissuta in modo molto differente, come risulta dai titoli di due dei loro libri (*Formidabili quegli anni* di Capanna e *Compagni addio* di Mughini).

Mentre il primo considera quel periodo una tappa fondamentale di un determinato percorso, il secondo lo considera un'esperienza importante, ma fine a se stessa.

I brevi interventi di Zavoli sono sempre mirati a riportare il dialogo dei due ex "compagni" sul percorso individuale e politico che li ha condotti a conclusioni così opposte.

1. Sergio Zavoli intervista Mario Capanna e Gianpiero Mughini in *La notte della repubblica*, Milano, 1992.

La città addormentata²

di Chiara Didoni

Il Sessantotto è, ancora oggi, un punto di riferimento per i sindacati, i movimenti politici e per la piazza quando si organizzano scioperi o proteste. Un leader del '68, Mario Capanna, in una breve intervista a «La Repubblica» paragona la protesta dei tranvieri milanesi dello scorso dicembre 2004 e gennaio 2005 alla protesta dei braccianti di Avola, avvenuta nel dicembre del 1968³ e conclusasi purtroppo tragicamente con due morti e molti feriti. Entrambe le categorie di lavoratori aspettavano il rinnovo dei contratti da due anni ed erano quindi legittimate a scioperare. I tranvieri hanno capito che “a stare dentro alle regole si ottiene aria fritta”, commenta Capanna, e hanno fatto un piccolo miracolo scegliendo una forma di lotta inconsueta, lo sciopero senza preavviso.

Capanna descrive la Milano d'oggi come una città addormentata e ne attribuisce la colpa a chi la amministra e a chi governa il paese. Le famiglie sono povere e, al di là della moda, di cui Milano è la roccaforte, non vi sono altri elementi, né sociali né culturali, che diano a questa città un respiro europeo. Nella gente c'è sempre più consapevolezza della crisi e questa consapevolezza può diventare l'inizio di una voglia di riscossa. Un fatto che può sembrare marginale è la “rivolta” dei tranvieri milanesi: essi si sono fatti ascoltare e hanno aperto la strada agli scioperi dei piloti, dei tassisti, degli operai dell'Alfa, delle mamme contro l'abolizione del tempo pieno, e dei pompieri.

Capanna sottolinea l'idea cardine dell'autunno caldo: “Il salario è una variabile indipendente” e bisogna difenderlo a qualsiasi costo, un'idea marxista in voga negli anni '60 che Capanna ritiene ancora attuale. Il giornalista, Rodolfo Sala, quando Capanna sostiene l'importanza di salvaguardare i salari anche contro gli interessi degli imprenditori, commenta subito ironicamente con una battuta: “Paleosindacalismo!”, come a dire che questa era la posizione dei sindacati di una volta, oggi del tutto superata, oggi non più proponibile. Ma Capanna contesta il neoliberalismo, la nuova politica economica che sta prevalendo nel mondo capitalistico producendo guasti ormai sotto gli occhi di tutti; ritiene che vada arginato e che il metodo di un tempo sia quello collaudato e sempre valido. Dei tranvieri dice: “Hanno saputo fare una buona propaganda delle loro ragioni ottenendo così la solidarietà dei cittadini”. Aggiunge: “Vedo e sento che la parola ‘lotta’ non è più una bestemmia”. Le proteste però, per essere efficaci, devono sapersi unire, come negli anni '70.

2. Rodolfo Sala intervista Capanna. “È la lotta dei nuovi poveri, i tranvieri hanno svegliato tutti noi” in «La Repubblica», 20 gennaio 2004.

3. Si tratta di un episodio famoso che infiammò la protesta studentesca. Nel dicembre 1968 dei braccianti siciliani in sciopero vengono attaccati dalla polizia che spara con pistole e moschetto, lasciando sul campo due morti e molti feriti. In parlamento si chiederà da parte del PCI e di un gruppo della sinistra democristiana di disarmare la polizia. I braccianti del siracusano chiedono solo “una paga uguale a quella dell'altra metà della provincia”, ma gli agrari non ne vogliono sapere e disertano le riunioni che il prefetto convoca per tentare di risolvere la vertenza. Poi la polizia interviene con durezza sui manifestanti ed è la tragedia.

La differenza più evidente tra oggi e il '68 è che oggi manca la solidarietà tra lavoratori e un ponte tra il mondo del lavoro e i giovani (sia studenti, sia lavoratori). Bisogna quindi agire per ricreare questa solidarietà. Se, come abbiamo visto, i tranvieri hanno ottenuto la solidarietà dei cittadini milanesi, perché non proseguire su questa strada con più consapevolezza e un sogno di speranza?

Riflessioni sull'uso dell'intervista

Il testimone: vantaggi e limiti

di Alessandro Adorini

L'intervista a un testimone presenta molti vantaggi, ma anche alcuni limiti, forse inevitabili.

La testimonianza di prima mano ha tutte le carte in regola per essere ritenuta la più credibile, quella che dovrebbe rispecchiare maggiormente la verità, dal momento che il testimone ha vissuto in prima persona gli avvenimenti che si vogliono conoscere, ne serba il ricordo e l'emozione.

Può, quindi, fornire alla ricerca dettagli preziosi che andrebbero altrimenti perduti e può mettere a disposizione esperienze personali che solo lui, e pochi altri, possono avere condiviso.

Il testimone può spiegare alcuni avvenimenti meglio di un manuale storico, in quanto interagisce con l'intervistatore, è vivo, e a lui si possono rivolgere domande specifiche per approfondire meglio un dettaglio o fare chiarezza su una circostanza.

D'altra parte bisogna tener conto anche dei limiti di una testimonianza di prima mano: il testimone può ricordarsi in modo confuso di un certo avvenimento particolare, o non ricordarlo affatto; può sopravvalutare o sottovalutare ciò che ha visto intorno a sé. È quasi sicuramente stato influenzato dagli eventi che ha vissuto e quindi è difficile che affronti la situazione da un punto di vista distaccato e razionale.

Se però l'avvenimento sul quale è interpellato è sufficientemente lontano nel tempo, anche il testimone ha in genere elaborato i suoi ricordi spogliandoli della primitiva, comprensibile emotività.

È inoltre probabile che si sia documentato, negli anni, sui fatti che ha vissuto e quindi ne abbia oggi un'idea più obiettiva e ampia.

Interazione tra fonte singola e pluralità di fonti

di Simone Scicchitani

Penso che per conoscere la storia sia fondamentale parlare con chi l'ha vissuta in prima persona. Le testimonianze dirette hanno però un limite: la

soggettività, la visione della storia da un solo punto di vista. Per esempio, parlando con il prof. Dallera, siamo venuti a sapere che i tre ragazzi allora politicamente più attivi al Virgilio, simpatizzanti per il marxismo, al contrario di Marx, non studiavano molto e non si documentavano.

Per noi oggi è difficile sapere se ciò sia vero o se tale giudizio sia prodotto da una visione politica diversa. Io penso che quello che ha detto il professore sia vero; può capitare però che qualche persona, interpellata come testimone di un fatto storico, dica intenzionalmente il falso oppure, in buona fede, legga la realtà in modo distorto a causa di una carica più emozionale che razionale.

A questo problema della certezza ne segue un altro, quello del giudizio: la persona che ha vissuto direttamente il fatto, lo giudicherà, naturalmente, con i suoi occhi; è difficilissimo che riesca a osservare gli avvenimenti da una certa distanza essendone ancora troppo partecipe. Credo invece che uno studioso che opera su vari documenti, dopo qualche anno, possa esprimere un giudizio più distaccato su quello che è successo.

Per concludere posso dire che, per avere un resoconto dei fatti, è bene intervistare e raccogliere la testimonianza di coloro che hanno agito in prima persona (credo nell'onestà della gente) e ciò anche per ottenere racconti più dettagliati, più vivi, con più sfumature.

Se invece si vuole un giudizio, un commento, è opportuno interpellare uno storico che ripercorre gli avvenimenti a posteriori basandosi su una pluralità di fonti e su argomentazioni ponderate. Si avrà così una maggiore obiettività, anche se, inevitabilmente, si tratterà di una obiettività relativa.

Importante la registrazione video e un luogo familiare per l'intervista

di Valentina Coppola

Prima di stabilire le domande da porre al nostro intervistato, lo abbiamo inquadrato nel contesto storico che stavamo studiando, gli anni Sessanta, in modo così da stabilire che età avesse allora, che occupazione svolgesse e di conseguenza comprendere meglio il suo ruolo durante gli anni della contestazione. E in base a questi elementi chiedergli come giudicava allora il movimento e cosa ne pensa oggi.

La formulazione delle domande non sempre si è svolta in classe, spesso è stata oggetto di scambio tra intervistatori e professori.

Un vero lavoro di gruppo è stato svolto nel caso dell'intervista al professor Dallera, un ex professore dell'Istituto Virgilio che, nonostante la sua giovane età, ricopriva, allora, il ruolo di vicepresidente e si trovò a dirigere la scuola proprio durante quel periodo, a causa dell'assenza per malattia del preside Giudici.

Le domande formulate vertevano su vari argomenti ed erano scelte soprattutto in base agli interessi teorici dei singoli gruppi in cui si è divisa la classe per sviluppare il soggetto da noi scelto: lo studente, analizzato sotto molteplici aspetti.

Nonostante la diversità dei ruoli ricoperti all'epoca dai vari intervistati, nel carnet di domande ne sono sempre rimaste alcune stabili che riguardavano l'opinione sulla contestazione, il giudizio sugli studenti di allora e sugli studenti di oggi.

L'ambiente in cui si è svolta l'intervista penso che abbia influito molto su entrambe le parti in causa. L'ideale sarebbe, a mio parere, intervistare sempre il testimone nel suo habitat naturale, perché si senta totalmente a suo agio e di conseguenza parli più liberamente.

Un ambiente familiare aiuta la concentrazione e un rapporto tranquillo e collaborativo con l'intervistatore. Per esempio l'intervista al giornalista Guido Passalacqua si è svolta nel suo ufficio, la redazione milanese del quotidiano «La Repubblica», in un clima che si potrebbe definire “amichevole”.

Anche il tipo di intervistatore influisce molto sull'intervistato.

Se si tratta di studenti, di ragazzi, sicuramente il testimone adulto tenderà a esprimersi in maniera differente, assumendo un atteggiamento e un tono che non userebbe se si trovasse di fronte a persone più mature.

Dalla registrazione video dell'intervista a Passalacqua si colgono proprio questi atteggiamenti.

A tale proposito aggiungo che la registrazione video è molto utile perché tutta una serie di espressività gestuali andrebbe perduta con la semplice registrazione audio.

Anche la mimica, non solo le parole, aiuta a comprendere a fondo l'intervistato.

Una visuale importante, ma parziale

di Ilaria Bassan

Uno dei vantaggi della testimonianza diretta (storia orale) è la velocità e la facilità con cui si ottengono informazioni. Non sempre, infatti, i testi scritti contengono chiaramente le risposte che si cercano: è necessario consultarne molti ed estrapolare notizie da fonti diverse per costruire un quadro accettabile. Un'intervista mirata invece permette di conoscere particolari rivelatori, legati al quotidiano, che completano le nostre conoscenze.

La buona riuscita dell'intervista dipende, però, anche dalla capacità espositiva del testimone e dalla sua capacità di calarsi nel contesto storico.

Attraverso il racconto di persone coinvolte nella storia, un'intervista può dunque servire a soddisfare la curiosità di un'analisi parziale, ma approfondita, degli avvenimenti e del complesso delle circostanze e delle situazioni umane e sociali in cui gli stessi si sono verificati. Ogni intervistato rappresenta se stesso e la propria esperienza e, al più, quella di coloro che facevano parte del suo ambiente.

Ne è esempio l'intervista al prof. Dalleria, che è stata molto utile per comprendere meglio il punto di vista dei professori e degli studenti sessantottini, ma meno quella degli operai e della gente comune.

Parola e immagine: complementari e indipendenti

di Daniele Pigni

Vi sono sostanziali differenze tra un comune manuale di storia e la storia ricostruita attraverso testimonianze orali. Perché, se è vero che nel primo i dati sono raccolti in modo oggettivo, ordinato, con uno sguardo esteso, le testimonianze orali portano una visione dettagliata, soggettiva, offrendo particolari assai più realistici e vissuti rispetto a quelli contenuti nelle pagine di un manuale. La capacità di coinvolgere, di far rivivere dei ricordi, di fotografare degli attimi è propria di un testimone diretto; egli è capace di registrare modifiche intervenute nella quotidianità, con particolari che aiutano a capire lo spirito di un'epoca. Solo un testimone può trasmettere questo tipo di dati.

Ma un testimone può parlare anche attraverso le immagini. Sono rimasto molto colpito dall'intervista e dall'esposizione delle foto di Uliano Lucas. Mi ha conquistato la sua capacità di ritrarre il tempo e fermarlo in una foto dando a noi la possibilità di "leggere" quelle atmosfere remote.

In particolare mi sono stupito quando ha spiegato come prepara una fotografia. Si introduce gentilmente nell'ambiente, senza forzature, per avvicinarsi meglio ai sentimenti e alla mentalità delle persone. Personalmente mi aspettavo che scattasse foto all'insaputa dei suoi soggetti, invece ogni scatto è preparato; si accorda con le persone, come se dovessero mettersi in posa. Secondo Lucas, una foto non deve essere rubata, il furto si paga con l'anonimità.

Lucas ritrae gli aspetti più grigi della Milano degli anni Sessanta, dai palazzi di cristallo e cemento agli immigrati, dai movimenti che protestano alle fabbriche che si rinnovano. Espressioni di un'epoca.

Sono, i suoi, documenti molto interessanti seppur diversi da quelli cui eravamo e siamo soliti attingere.

Il condizionamento emotivo: un valore aggiunto

di Giorgio Viscardini

Venendo a contatto con più di un testimone del '68 è stato possibile ricostruire una serie di eventi del passato con un certo grado di completezza.

Prima con Dallera, poi con Lucas e con Crainz, siamo riusciti non solo a conoscere singoli episodi che ignoravamo, ma anche, attraverso le impressioni dei vari oratori, a "sentire" ciò che accadde, a percepirlo quasi emotivamente, come fossimo spettatori dell'evento.

Ma c'è di più. La sensazione non era quella che si prova a leggere la cronaca d'epoca o a vedere un documentario sull'argomento, ma era un sentire filtrato da ciò che quei fatti avevano suscitato nelle singole persone: dalla velata incertezza di Dallera, alla schiettezza espositiva, sinceramente spontanea, di Lucas, alla precisione dell'esperienza di Crainz, l'unico del gruppo che eserciti la professione di storico, abituato dunque a trattare con i documenti.

Certo, come in tutte le cose, ci sono i lati positivi e quelli negativi e queste testimonianze non ne sono esenti, dal momento che i fatti vissuti in prima persona hanno sempre una componente emozionale che può alterare la realtà (secondo la sensibilità di ciascuno).

Non è, inoltre, da sottovalutare un aspetto pratico, per esempio il caso del professor Dallerà. Egli vive in prima persona i fatti, ma poi non li elabora, non li studia, non li approfondisce (il professore ci ha confessato di aver ricominciato a considerare quegli anni solo di recente). In questi casi può accadere che l'evento "svanisca", che perda di precisione, che sfumi nei contorni.

Ma vi sono anche casi diversi, e forse sono quelli più comuni, in cui il testimone si lascia condizionare; e la verità raccontata può risultare in qualche caso non obiettiva, ma di parte.

Il condizionamento emotivo del testimone è generalmente considerato un fattore negativo, ma io preferisco ritenerlo, più semplicemente, normale, caratteristica incoercibile della nostra personalità.

È normale, infatti, che la realtà ti coinvolga; o meglio è ipocrita il negare la veridicità del condizionamento in molti momenti della vita.

Tornando alle testimonianze orali dei nostri intervistati, c'è sicuramente un'osservazione da fare: sono trascorsi più di trent'anni dal periodo rievocato e in questo ampio arco di tempo i nostri testimoni sono diventati degli intellettuali, dei pensatori, degli artisti.

Posso quindi azzardare che la loro emozionante ed emozionata esperienza abbia quasi sicuramente lasciato il posto, nel corso del tempo, anche grazie all'esperienza e al confronto con altre testimonianze e idee, a una più consapevole e matura presa di coscienza di quegli anni.

Un bravo intervistatore avrà sempre un ottimo testimone

di Paola Galasso

Quando lavoravamo in gruppo per la preparazione dell'intervista, spesso non ci trovavamo d'accordo e discutevamo animatamente per stabilire quali fossero le domande più significative e utili per il nostro percorso che si proponeva di tracciare il profilo dello studente degli anni Sessanta.

Quelle di prassi nella scaletta riguardavano il luogo e la data di nascita dell'intervistato, l'attività da lui svolta in quegli anni (ma anche al presente) e un giudizio sulle conseguenze che il '68 aveva a suo parere portato sia nella sua esperienza individuale sia in generale nella società. Le altre domande variavano secondo l'occupazione e la personalità dell'intervistato.

La conversazione introduttiva, in cui i nostri ospiti ci hanno parlato liberamente in aula magna, ha in genere favorito l'intervista, perché ci forniva un quadro generale anticipando, spesso, la risposta ad alcune delle nostre domande e dava spunti interessanti per il nostro lavoro.

Non sempre, devo dire, siamo riusciti a porre tutti i quesiti che avevamo individuato, ma penso che questo sia normale.

Penso che il luogo dell'intervista non influisca sulla medesima, purché si sia in pochi a porre le domande e si sia capaci di mettere l'intervistato a proprio agio. La scelta migliore, se possibile, è un luogo familiare, dove il testimone vive o lavora (ufficio, studio di lavoro o casa). Per esempio, quando abbiamo incontrato il professor Dallera per l'intervista, il fatto di trovarci nella biblioteca del Virgilio, istituto dove il professore aveva insegnato trent'anni prima, ci ha permesso di scoprire che la biblioteca di oggi era adibita, allora, ad aula di disegno. Non l'avremmo scoperto altrimenti.

Nel momento in cui cerca di ricostruire un periodo passato attraverso testimonianze orali, sicuramente l'intervistatore svolge la funzione dello storico. Egli indaga però su documenti diversi dai consueti, più vari, più mobili; indaga sui ricordi e dunque sulla memoria più o meno viva di una persona, sulla sua lucidità di esposizione, sulla sua intelligenza e capacità interpretativa dei contesti.

L'intervista, una volta effettuata e pubblicata, diventa un documento storico che ha lo stesso valore dei verbali di sedute o delle relazioni di riunioni; come tale, deve essere accessibile a chiunque abbia necessità di documentazione sullo stesso periodo storico.

Ponendo domande a un testimone si viene a conoscenza di avvenimenti magari già noti, ma raccontati secondo l'ottica di chi li ha vissuti; così, all'interno di quelli che sono i fatti storici, emerge anche il punto di vista di chi racconta, che fornisce informazioni certamente soggettive, ma che consentono di capire come realmente si viveva in quel periodo.

E, ora, un'osservazione tecnica che mi sembra importante. L'uso della registrazione video conviene rispetto alla semplice registrazione audio per ben due ragioni: consente alle persone che non sono presenti all'intervista di seguire chi parla, di notarne le espressioni e gli atteggiamenti; e la mimica aggiunge valore all'informazione. Inoltre, nel momento di trascrivere quanto è stato detto, il video aiuta a interpretare quelle parti della registrazione non di buona qualità.

Più testimoni più verità

di Mario Betti

L'intervista a un testimone è un momento importante della ricerca storica in quanto permette di ricostruire gli avvenimenti attraverso le parole di un individuo che li ha vissuti in prima persona.

La testimonianza diretta è sicuramente più "calda", coinvolgente e passionale di un tradizionale materiale storico, al punto che gli stessi avvenimenti vissuti da due persone diverse possono apparire molto disomogenei.

Un ricordo ricco di carica umana deve essere visto come un documento prezioso perché, al di là dei nudi fatti, riproduce l'atmosfera di quel momento e le paure, il coraggio, la presenza di spirito, la capacità di cogliere l'essenziale. È naturale che questo tipo di informazioni coinvolga maggiormente il lettore e aiuti anche l'intervistatore a partecipare con meno distac-

co al racconto.

Chi intervista deve saper sollecitare il testimone scavandone la memoria e valorizzandone l'umanità per cogliere fino in fondo la ricchezza di quella testimonianza.

Tutto questo può diventare negativo se chi domanda non riesce a distinguere i fatti dall'emozione e se chi racconta si perde più nella fantasia del ricordo che nella riscoperta concreta della sua esperienza.

Per questi motivi ritengo che, se una ricerca si avvale di testimonianze dirette, sia necessario sondare più testimoni dello stesso evento, testimoni che lo hanno vissuto o hanno assistito ad esso da vicino, anche loro malgrado. Attraverso una pluralità di racconti e quindi di situazioni e sensibilità diverse sarà più facile ricostruire una verità storica senza dover rinunciare alla carica umana che l'arricchisce.

Oggettività e soggettività a confronto

di Stefano Di Puma

Intervistare un testimone storico vuol dire poter cogliere, nel modo più approfondito possibile, fatti, particolari anche minimi, dinamiche, cause e conseguenze di episodi con i quali il testimone è venuto a contatto.

Se si vuole capire la Resistenza, si può forse paragonare il resoconto di un libro di storia al racconto diretto di un partigiano? Una differenza basilare tra fonte scritta e orale è l'oggettività della prima e la soggettività della seconda. Nel primo caso veniamo a conoscenza di una successione di fatti scandita da documenti e dati; nel secondo prendiamo atto di ciò che sta all'interno e intorno all'evento, con abbondanza di particolari, quindi il "vissuto": cogliamo il perché e il come si è manifestato l'evento, quali sensazioni e conseguenze ha suscitato, il tutto raccontato con le emozioni, le idee, i pensieri di chi lo ha vissuto sulla propria pelle. Questa ricchezza di particolari nessun libro di storia può offrirla, forse neppure la formula letteraria del diario.

Il testimone può comunicare "emotivamente" l'evento anche col tono della voce, le accelerazioni, le pause e l'espressione del volto; al contrario il testo lo razionalizza.

Un ascoltatore attento si appropria della visione del testimone e fa suo ciò che egli sta raccontando; il libro di storia è solo fotografato, anzi, visto che la fotografia è capace di parola, mi sento di dire "fossilizzato".

La testimonianza verbale e il paradigma fotografico

di Giulia Guarrera

L'intervista al testimone di un evento storico è una parte di un puzzle, ricco di particolari inediti ad alta tensione emotiva, un ricordo che non in-

vecchia, quindi non si trasforma, qualcosa che resiste nel tempo e non si presta a revisionismi storici.

L'intervista sarà utile non solo per conoscere più a fondo fatti e atmosfere del passato, ma anche per capire le reazioni e controreazioni dell'essere umano quando, volente o nolente, diventa storia e a essa sacrifica parte della sua vita o addirittura il suo destino.

L'intervista può non risultare di grande utilità se il testimone si lascia trasportare più dalle sue personali sensazioni che dai fatti accaduti: capita che si dilunghi e si perda nei ricordi e questo rende completamente inutile il suo racconto come testimonianza di eventi.

Mettendo a confronto le interviste da noi fatte a Dallera, a Passalacqua e a Lucas, noto che da Dallera si ricavano molte informazioni preziose per quanto riguarda l'ambito scolastico, i rapporti tra professori e studenti in un periodo certo non facile. Alcune informazioni sono molto dettagliate perché vissute in prima persona, mentre altre mi sono parse meno precise. I momenti in cui il professor Dallera ha provato delle emozioni (paura, rabbia, interesse) ci sono stati descritti con passione, ma anche con precisione, rendendo quegli eventi testimonianze storiche per noi molto importanti.

È l'intervista che mi ha soddisfatto di più.

L'intervista a Passalacqua mi è sembrata interessante più dal lato politico che dal lato umano: l'ideologia degli studenti e i motivi per i quali agivano sono spiegati in maniera chiara e lineare; emerge nel racconto di Passalacqua la razionale oggettività, propria del suo mestiere di giornalista, mentre rimane più in ombra l'aspetto soggettivo di una persona che pure ha vissuto quegli eventi in una posizione di primo piano.

L'intervento del fotografo Uliano Lucas è stato un po' al di fuori dell'argomento del quale ci stavamo occupando (o così mi è parso); il suo intervento è stato molto soggettivo, condotto con l'originalità tipica di un artista.

Passionale e impetuoso, ci ha mostrato le foto del mondo che faceva da sfondo alla contestazione studentesca, commentandole a una a una; la difficoltà di leggere questo poliedrico fondale come scenografia indissolubile dagli eventi mi ha creato una sensazione di "strappo", di lontananza dall'evento stesso, eppure so che senza il contesto in cui si svolgono i fatti forse gli stessi fatti non sarebbero mai accaduti.

È come se non avessi capito la funzione del coro in una tragedia greca. Ma questa, d'altra parte, è la sensazione che ho avuto; perciò, a me, la testimonianza di Lucas è parsa meno attendibile rispetto alle prime due testimonianze.

Il passare del tempo gioca a favore dell'affidabilità del testimone

di Iacopo Miceli

Durante l'evolversi del progetto sul '68 ho avuto modo, come intervistatore, di partecipare ad alcuni incontri con testimoni storici dell'epoca, qualcuno mi è parso più interessante di altri. Le interviste mi hanno fatto riflet-

tere molto sul ruolo del testimone storico, sui suoi doveri e sulle sue responsabilità. Secondo me la testimonianza di prima mano è molto preziosa, anche perché siamo noi a riceverla direttamente in prima persona, senza filtri di alcun tipo che potrebbero alterare le informazioni. Parlavo di doveri e responsabilità del testimone perché durante un'intervista non possiamo verificare se quello che dice l'intervistato è vero o falso, ci possiamo solo fidare della sua memoria e della sua onestà intellettuale, possiamo al massimo intervenire per chiedere chiarimenti là dove un racconto ci sembra poco chiaro.

Il limite di una testimonianza diretta è la visione soggettiva dei fatti, che dipende non solo dal livello culturale o dal credo politico, ma anche dalla classe sociale che ti ha modellato.

Penso, per esempio, a un contadino negli anni '60 che si è trasferito dalla campagna alla grande città industrializzata per lavorare. Si trova coinvolto, da testimone, nelle manifestazioni del '68 e suppongo che, in un'intervista a caldo, ossia mentre i fatti sono in corso, racconti la sua testimonianza con una visione confusa degli avvenimenti, sia perché vissuti casualmente sia perché estranei alla sua precedente esperienza di vita.

Ma è vero che ciò può accadere anche allo studente, nato e vissuto in città, che non si schiera e preferisce vivere gli eventi da osservatore, non da protagonista.

È facile che un'intervista a caldo non sia l'intervista migliore, mentre dopo molti anni il lavoratore immigrato dalla campagna, come lo studente nato e vissuto in città, saranno inevitabilmente cresciuti e maturati e quindi diventano entrambi testimoni interessanti, seppur con diversi ricordi, esperienze e interpretazioni.

Una cosa è molto importante: l'intervistatore deve essere capace di aiutare l'intervistato a raccontare la sua storia e per fare questo deve conoscere molto bene il periodo storico e gli avvenimenti molteplici che lo hanno caratterizzato.

Penso comunque che le testimonianze dirette siano una notevole ricchezza per gli studiosi che, aggiungendole ad altri documenti storici, riescono a ricostruire nei dettagli gli avvenimenti di un'epoca.

Questo è in fondo anche ciò che ci siamo proposti di fare noi per ricostruire il Movimento del Sessantotto.

Storia di un percorso come esercizio di democrazia

di Paola Gajotti

Qualcosa è cambiato, ma cosa mette in moto, chi e cosa modifica una lezione di storia?

Anche, e soprattutto, la lezione di storia è un *work in progress* privilegiato che crea conoscenza, confronto, discussione, sviluppo e forse, come spera un insegnante, comprensione e cambiamento.

Un progetto di un gruppo di insegnanti del nostro istituto, che si rinnova di anno in anno, sta cambiando e arricchendo il lavoro comune di alunni e insegnanti. Con il progetto dello scorso anno qualcosa è cambiato anche in quinta SA, una classe del Liceo Sociale.

5 SA

La classe in cui lo scorso anno ho insegnato Storia era composta da 23 ragazze tra i 18 e i 20 anni, talvolta più preoccupate che desiderose di futuro, ansiose e caute nell'affrontare la complessità delle numerose tematiche che una/un cittadina/o consapevole dell'oggi non può ignorare, responsabili della propria quotidianità, ma distratte rispetto allo studio, come se la loro vita non dipendesse anche da esso, ma da non si sa quale forza del destino!

Come suscitare interesse per un periodo così vicino a noi nel tempo, gli anni '60-'70 del '900, ma estraneo alla loro vita personale di giovanissime ragazze nate dopo gli anni '80, ormai in grado di godere dei vantaggi conseguenti alle conquiste di quegli anni, soprattutto per quanto riguarda quelle conquiste che hanno modificato in parte la vita delle donne? Come riuscire a guardare all'indietro, quando il tempo dell'oggi chiedeva di guardare alla guerra in atto, all'intervento degli USA in Iraq?

Il '68

In un momento di guerra proporre una riflessione sul '68 significava per me incominciare con un film, *Fragole e sangue*, il film drammatico *The strawberry statement*, regia di Stuart Hagmann, uscito negli USA nel 1970, ormai difficile da trovare nelle comuni videoteche.

Per fortuna una collega ce lo ha prestato. Anche di questo bisogna tener conto: si utilizzano le risorse, che non mancano in una scuola, cercando prima di tutto tra i materiali delle colleghe e dei colleghi.

Durante le grandi rivolte giovanili *made in USA*, la lotta è contro lo Stato. Gli studenti si ribellano dopo che un campo sportivo deve diventare centro per i soldati destinati alla guerra in Vietnam.

Give peace a chance diventa il motto di milioni di studenti in quegli anni.

Give peace a chance costituisce un'eco molto forte anche per gli studenti di oggi, che però devono avere come obiettivo l'approfondimento della conoscenza, compito irrinunciabile del nostro lavoro, come insegnanti e come studenti.

Manifestazioni di ieri e di oggi

Far ascoltare la propria voce diventa l'imperativo delle folle degli studenti che lottano per il diritto allo studio, ma anche per i diritti degli altri, degli operai che dopo gli anni del boom economico hanno acquisito maggior forza e consapevolezza del loro ruolo all'interno dei consigli di fabbrica e si uniscono per difendere i loro diritti: delle donne che vogliono essere soggetti attivi della propria vita, nella famiglia di origine, in quella scelta col matrimonio; negli ambienti di lavoro; nelle istituzioni; nei gruppi politici; nelle professioni.

Un crogiuolo di avvenimenti che cominciano a dover essere districati per poter essere compresi.

E allora l'obiettivo principale diventa l'esercizio della democrazia, mentre si lavora in classe e si cominciano a raccogliere e leggere i documenti del passato e sul passato.

Si comincia a provare il gusto della democrazia, del dibattito, del confronto, dell'ascolto, ma anche della parola e dell'azione politica. Il gusto degli anni sessanta ha le stesse spinte dei valori che animano oggi i cittadini che si mobilitano per la giustizia e la pace.

Si cominciava allora a scendere in piazza a manifestare, insieme, uniti, con il desiderio di cambiare tutti insieme, per un mondo migliore, più equo, più giusto, più solidale, meno diviso. Allora come oggi.

E quindi non si può parlare solo di donne, come avevamo scelto di fare in un primo momento, ma è necessario capire quello per cui di solito non si ha mai abbastanza tempo in classe, la storia della seconda metà del '900, nel mondo, in Vietnam, negli USA, in Europa, in Italia, quando ancora l'Oriente non era fonte di preoccupazione.

Di qui nasce però uno stretto intreccio con la storia nostra, individuale, di insegnanti non più giovanissimi, di studenti figli e figlie delle mamme e dei papà di quel tempo, di quegli anni.

Le guerre allora erano diverse, c'era la guerra combattuta con le armi tecnologicamente avanzate e quelle biologiche nel Vietnam e c'era la guerra fredda nel mondo.

Miti

E in classe si continua ad approfondire e a studiare e ritorna l'interesse, mai sopito, per le grandi figure del tempo, il Presidente degli Americani, John Fitzgerald Kennedy, assassinato il 22 novembre del 1963 a Dallas nel Texas, dopo 1000 giorni di presidenza difficile, e Martin Luther King, che

combatte il razzismo per il riconoscimento dei diritti dei neri negli USA e viene assassinato il 4 aprile 1968 a Memphis nel Tennessee, dopo che il Presidente Johnson ha firmato il riconoscimento del diritto di voto per gli Afroamericani.

Cultura delle differenze

Differenze, diversità, discriminazioni, ed ecco che il discorso sulle donne e il loro ruolo negli anni '60 e '70 diventa oggetto di ricerca che porta la classe a indagare sulle origini dei movimenti femminili in Gran Bretagna, sul movimento di liberazione delle donne negli USA e in Europa e sulle caratteristiche della storia del movimento in Italia, da Milano alle altre grandi città che hanno visto le donne scendere in piazza numerose per le battaglie contro l'abrogazione della legge sul divorzio e per il diritto alla maternità consapevole e all'interruzione della gravidanza.

Pratica dell'autocoscienza, elaborazione di una coscienza di sé libera dai condizionamenti maschili, emancipazione prima come gruppi separati e divisi, uniti nella differenza di genere a elaborare appunto una cultura della differenza, da quella sessuale a quella politica rivoluzionaria.

Betty Friedan, sociologa, nel 1963 con *La mistica della femminilità*, pubblicato in Italia nel 1970, analizza le ragioni e diventa fonte di ispirazione dei movimenti.

Soltanto in seguito, nei vari movimenti, i vari femminismi producono cultura come presenza attiva e non subordinata nei gruppi misti, nei movimenti e nei partiti politici, nel lavoro, nelle fabbriche, nelle università e nelle professioni. Un ventennio ricco di diversità e cultura femminista che cambia la società, dal nucleo più intimo e privato della famiglia a quello delle istituzioni.

Conquiste

A una cultura della differenza si sostituisce a poco a poco una cultura della presenza attiva di donne con una nuova consapevolezza nelle diverse istituzioni politiche, sociali e culturali.

Diventa irrinunciabile, in un simile percorso riguardo alla storia del movimento delle donne in Italia affrontato in classe, la lezione di compresenza di storia e diritto, in cui si approfondisce il discorso sulla legge 898/1970 (Legge sul Divorzio) del 1° dicembre, che prevede la possibilità di divorziare e che è stata poi fortemente ostacolata tanto da portare al Referendum del 12 e 13 maggio del 1974, quando il popolo italiano, chiamato ad esercitare la democrazia diretta su questa legge, la riconferma.

Ma il lavoro che trova un grande interesse tra le giovani allieve è l'esame della Legge 194/22 maggio 1978 (Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza) che istituisce fra l'altro i consultori, che molte ragazze della classe conoscono.

Esaminare una legge diventa oggetto di grande interesse.

In seguito si prendono in considerazione alcune leggi e decreti, la Legge 903 del 9 dicembre 1977 sulla parità di trattamento di uomini e donne sul lavoro, la Legge 125 del 10 aprile 1991 su “Azioni positive per la realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro” e il Decreto legge 30 novembre 2000 che istituisce il Ministero per le pari opportunità.

Riflessioni

E allora si incomincia a poter approfondire questi temi all'interno di un progetto molto più ampio, e ci si rende conto di poter parlare di un femminismo diffuso, perché ci si rende conto di quanto le donne abbiano già operato e conquistato in questo senso.

Nella consapevolezza di un lavoro che non è di pura ricerca storica, ma che utilizza strumenti nuovi, all'avanguardia, che è necessario però prima imparare ad usare, poiché non sono ancora conosciuti e praticati dai più, come la comunicazione telematica e la ricerca in rete di materiali e bibliografia, delle giovani studentesse incominciano a capire cosa significhi non solo essere soggetti della propria storia, come cittadine, ma anche un po' come “storiche”, per riuscire a costruire e a ricostruire, un tassello dopo l'altro, pezzetti di storia, economica, sociale e politica di gruppi, di classi, di donne. Questo per noi ha significato ricostruire la storia e fare storia.

Dal vissuto di adesione ai movimenti per la pace e per l'autodeterminazione dei popoli, la riflessione ha permesso a giovani e adulti una maggiore consapevolezza comune, un approfondimento condiviso di esperienze di adulti e giovani, discusse, comprese, rielaborate.

Così le alunne di una classe del Liceo Sociale del Virgilio, con un notevole aggravio di programmazione, che ha creato talvolta problemi nelle varie discipline, hanno dato un contributo dignitoso alla conoscenza del loro tempo e della democrazia, nell'esercizio della democrazia e del rispetto delle esigenze e degli interessi individuali, non sempre coincidenti con quelli della maggioranza.

Ricerche



Istituto Magistrale Statale "Virgilio" – Anno scolastico 1968-69. In prima fila, a destra, unica in pantaloni, Manuela Maria-Minaldi, oggi insegnante di italiano e latino al Virgilio

La posta del cuore*

di Maria Grazia Coletti, Sara Fasoli e V Linguistico F

«Mia figlia vuole assolutamente il bikini (noti, nemmeno il due pezzi!), per me è assolutamente inaccettabile: equivale ad andare nudi!».

«Ho un figlio di 18 anni che mi ha sempre dato preoccupazioni: ora ce n'è un'altra... conosce ragazze poco raccomandabili; mio marito... essendo un uomo dice che devo lasciarlo fare. Sono io a sbagliarmi?»

«Ho appena avuto il primo rapporto sessuale con la mia compagna, ma adesso sono preso da mille dubbi: potrà essere una buona moglie dato che ha ceduto prima del matrimonio?»¹

Questo testimoniano le nostre fonti privilegiate, alcuni settimanali femminili e quotidiani.

Abbiamo scelto di lavorare sulla stampa nazionale sia per la facilità di accesso² sia perché, al di là della rapida deperibilità delle notizie riportate dalla stampa – non tutto ciò che è pubblicato sui giornali diventa storia – ritenevamo importante cogliere anche come le cose vengano vissute e recepite mentre stanno accadendo prestando direttamente attenzione alle voci di quanti vivevano i mutamenti in atto spesso con disagio, ansia, ma anche, in qualche caso, con allegra incoscienza.

Negli anni che precedettero il 1968, nuovo “anno delle meraviglie”, si cominciava a puntare il dito contro tutti i simboli dell'autoritarismo, lo stato, la scuola e, appunto, la famiglia. Per la prima volta uno dei fondamentali valori su cui si basavano il nostro stato e la nostra società veniva messo in discussione in quanto ordine gerarchico (solitamente patriarcale), centro di potere dei genitori, struttura impositiva ed inibitrice della libera espressione dei figli e spesso anche delle mogli.

Il criterio che ci ha guidato nella scelta delle riviste e dei quotidiani è stato quello di confrontare posizioni ideologiche e culturali diverse. Tra i quotidiani abbiamo scelto il «Corriere della Sera», tradizionalmente di centro, e due quotidiani di partito, «Il Secolo d'Italia» e «l'Unità» su cui abbiamo seguito – in un arco di tempo che grosso modo andava dal 1965 al 1970 – alcune vicende emblematiche³: il caso Franca Viola, il dibattito sulla con-

* Il testo che segue è la collazione e la sintesi dei testi elaborati dagli studenti della classe V LE, a.s. 2003/04, nell'ambito del progetto e raccolti nel fascicolo *Quale famiglia? Le trasformazioni nei rapporti familiari alla fine degli anni Sessanta*.

1. «Famiglia Cristiana» 26 (30/6/68); «Famiglia Cristiana» 40 (6/10/68); «Annabella» 27 (4/7/68).

2. Si tratta infatti di materiale immediatamente consultabile in quanto conservato interamente alla Biblioteca Comunale di Palazzo Sormani (sia nel deposito centrale di c.so di P.ta Vittoria, sia in quello decentrato di via Quaranta).

3. I tempi stretti non permettevano infatti uno spoglio sistematico per un periodo sufficientemente significativo.

traccezione suscitato dall'enciclica *Humanae vitae* di Paolo VI, la questione del divorzio. Per quanto concerne le riviste femminili, abbiamo esaminato, per gli anni 1968-69, «Famiglia Cristiana» che, edita dalle Paoline, rappresentava, pur con notevole autonomia critica, la linea della Chiesa cattolica; «Confidenze» e «Intimità della famiglia», settimanali “laici” ma orientati in difesa della tradizione, e «Annabella» che mostrava qualche apertura verso il nuovo. Data la mancanza di comunicazione tra genitori e figli, molti giovani si rivolgevano altrove per avere consigli. La posta del cuore di queste riviste femminili ci mostra così uno spaccato della mentalità degli adulti, dei dubbi dei giovani, dei segni di crisi della famiglia tradizionale alla fine degli anni '60.

Dal punto di vista del metodo abbiamo provato direttamente – e non con una simulazione in classe – una reale esperienza di quello che è il lavoro storico, per quanto circoscritta ad un tema e un arco cronologico ben definiti e ad una fonte relativamente omogenea⁴.

Abbiamo potuto così constatare che quelli che per la nostra generazione sono diritti acquisiti indiscutibili sono stati il risultato di lente, ma tenaci lotte combattute più o meno rumorosamente all'interno di mille famiglie di trentacinque anni fa.

I gruppi di ricerca erano così composti:

GRUPPO SETTIMANALI

«Annabella»: Maria Elena Cenci, Manuela De Candia, Francesca Santoro
 «Confidenze», «Intimità della famiglia»: Silvia Della Vittoria, Carlotta Fumanelli, Ilaria Rinaldi
 «Famiglia Cristiana»: Eleonora Guglielmo, Roberta Rizzo

GRUPPO QUOTIDIANI

«Corriere della Sera»: Laura Calandri, Silvia Gaspardo, Eleonora Scialdone
 «l'Unità» – Elena Scarpa, Valentina Sala, Rossella Tamburiello
 «Il Secolo d'Italia»: Gabriele Gabbini, Giada Granata, Veronica Scappini.

Tutte le grandi sartorie mondiali, specialmente di Parigi, hanno degli osservatori a New York che vanno in giro soprattutto nei quartieri poveri per ispirarsi, per trovare qualche spunto di moda da gettare poi sui loro mercati per i figli dei padri ricchi; e questo anche in Europa, dappertutto. Il motivo di questo volersi vestire così dimessamente, secondo me, è il rifiuto, uno dei tanti rifiuti dell'autorità paterna. Loro vogliono essere diversi dai loro padri, dalle madri, che sono sempre vestiti secondo delle leggi dettate dai sarti. Loro non vogliono più averle queste leggi e, caso mai, si ispirano a una classe più povera, a gente che ha meno mezzi. Il fatto che a me interessa è che da qualche anno so-

4. Ci siamo confrontati con tutti i piccoli contrattempi materiali che scandiscono il lavoro dello storico (gli orari della scuola e della biblioteca che non sempre coincidevano; gli errori nelle schedature che costringevano a ritornare sui propri passi, la difficoltà di riorganizzare anche in un ordine logico, e non solo cronologico, il materiale raccolto ecc.).

no proprio questi giovani i riformatori della moda, anche di quella degli adulti.
Camilla Cederna, dalla trasmissione del 4 gennaio 1970

Per troppi la famiglia è una gabbia rigida di ruoli e di norme e ciascuno in essa sacrifica se stesso come individuo, per essere “figlio”, “padre”, “madre”, secondo un modello che sembra essere il solo accettato; che adegua comportamenti, reazioni, aspettative a ciò che gli altri si aspettano; che è fatto oggetto di ricatti – sociali, affettivi, economici – perché appunto sottostia a norme e ruoli. E questo è tanto più vero per i giovani, i quali portano spinte e desiderio di una maggiore tolleranza e inventività, ma sono in vario modo riportati alle regole prevalenti.

Laura Balbo, dal commento alla trasmissione del 7 ottobre 1962

Altro elemento interessante in questo problema dei rapporti tra giovani maschi e giovani femmine è la scomparsa dei genitori come punto di riferimento. I genitori non sono più intermediari del rapporto maschio-femmina in età giovanile, ossia i giovani vivono nella “loro” società con dei “loro” problemi e i genitori restano tagliati fuori. E su questo piano dobbiamo riconoscere e insistere nel dire che le ragazze si muovono in un modo più aperto e molto più collettivo, più paritario di quanto i ragazzi sappiano fare.

Dino Origlia, dalla trasmissione del 13 aprile 1969

4 marzo 1960 ore 16,30: sul Programma Nazionale radiofonico della RAI va in onda la prima trasmissione della rubrica intitolata *Casa nostra - Il Circolo dei genitori*. Durata: quindici minuti alla settimana per confrontarsi, riflettere insieme, “inventare”, in un'Italia che stava cambiando, rapporti nuovi tra figli adolescenti e genitori in crisi, che devono conquistarne la fiducia e la stima, quindi l'affetto, non attraverso l'esercizio di una insindacabile autorità, ma attraverso il dialogo e la persuasione. La trasmissione continua, con crescente successo e partecipazione, fino al giugno 1975, con un bilancio di 562 puntate, specchio concreto e fedele che delinea la fisionomia della famiglia, vista come gruppo, in un periodo di rapida trasformazione⁵.

All'interno della famiglia italiana, fino a quegli anni, mancavano il dialogo, il rapporto paritario tra genitori e figli, la tolleranza e la libertà che identificano i nuclei familiari odierni.

A dispetto dell'atteggiamento di rivolta e affronto rispetto ai valori della famiglia, gli adolescenti avvertivano una forte mancanza di dialogo con i genitori che li portava ad intraprendere percorsi trasgressivi per spirito di contraddizione. Come si vede dalla lettera di una ragazza di 18 anni pubblicata su «Confidenze» (3-21/1/68), ai figli spesso mancava la comprensione dei genitori e questo li portava a sentirsi profondamente soli, senza punti di riferimento, con il risultato che le ragazze si legavano a uomini molto più “maturi” per trovare quelle attenzioni che i genitori negavano loro.

Il senso comune che emerge dalle risposte riflette un atteggiamento per-

5. L. Della Seta, *La famiglia che cambia*, Giunti-Barbera, Firenze 1981, pp. 19, 111, 116.

benista ed intollerante che giudica con disprezzo la grande differenza d'età nelle relazioni dei figli e il disinteresse verso la necessità di affetto e amore familiare.

Per questo i ragazzi sentivano il bisogno di abbandonare il nucleo familiare che li soffocava e che non dava loro l'indipendenza tanto ambita.

Una lettrice di «Annabella» esprimeva in una lettera la volontà di fuggire di casa in quanto si “sentiva viva” solo quando si trovava fuori con gli amici. Il consiglio che le fu proposto era quello di pazientare fino al matrimonio, quando avrebbe potuto ottenere l'indipendenza (1-4/1/68). Un altro caso è quello di un ragazzo di 17 anni che lavorava tutto il giorno e la sera avrebbe voluto divertirsi, ma questo desiderio gli veniva negato dal padre che si opponeva tenacemente, adottando misure estreme, ossia alzando le mani («Famiglia Cristiana» 37-14/9/69).

Nel decennio '60-'70 si assiste ad un capovolgimento delle abitudini e dei costumi: all'inizio ai figli non era permesso tornare tardi, truccarsi e indossare vestiti giudicati inappropriati, ma col tempo si arrivò ad un'estrema liberalizzazione dei costumi; nelle relazioni sociali (le donne cominciarono il cammino verso l'emancipazione, si concedevano più liberamente al partner senza attendere il matrimonio, lavoravano fuori casa, usavano la pillola anticoncezionale), nel modo di vestire, di truccarsi, di tagliarsi o non tagliarsi i capelli: con l'avvento della minigonna nel 1964 le gonne si accorciarono, i blue jeans e la musica rock divennero il marchio della “gioventù moderna”.

“Scandalo” sembra dunque essere la parola chiave di quegli anni per quanto riguarda l'atteggiamento dei giovani verso l'istituto familiare e la società. Scandalo suscita la pubblicazione “oscena” da parte dei redattori de «La Zanzara», il giornalino scolastico del Liceo Parini di Milano, di un'inchiesta su *La condizione femminile. Un dibattito sulla posizione della donna nella nostra società*, cercando di esaminare i problemi del matrimonio, del lavoro femminile e del sesso. Scandalo perché, nel clima perbenista e bigotto della società italiana dell'epoca, era inconcepibile che i ragazzi parlassero liberamente di sesso. Scandalo suscita la storia di Franca Viola, la ragazza siciliana che si rifiuta di sposare il ragazzo che l'ha sedotta.

Ad Alcamo, il 25 dicembre 1965, Filippo Melodia, venticinquenne figlio di una potente famiglia imparentata con un clan mafioso, convoca i suoi amici per organizzare il rapimento di Franca Viola, stabilito per il giorno successivo. Fin dal 1962 il ragazzo aveva tentato numerose volte di conquistare l'eleganza e la finezza della bella Franca, che però si era opposta al corteggiatore.

Per raggiungere il suo obiettivo Filippo Melodia sceglie dunque la via del rapimento. Il mattino del 26 dicembre 1965 la diciottenne Franca Viola viene rapita da otto giovani.

Dopo una settimana di prigionia il brigadiere e il commissario di Alcamo, avvisati dalla famiglia della vittima, fanno irruzione nella casa in cui era detenuta Franca, liberandola ed arrestando Melodia e i suoi complici. La ragazza siciliana, contrariamente alle consuetudini, rifiuta il matrimonio riparatore e denuncia il giovane per le violenze subite.

Tutta Alcamo è sottosopra. Non si è mai vista una ragazza che respinga le nozze riparatrici, che non ricorra al delitto d'onore né che tema lo "zittellaggio", ma il dibattito sul "caso Viola" ha una risonanza nazionale.

Alcuni ritengono che sia necessario sostenere la decisione della ragazza, aiutando il padre Bernardo a trovare un lavoro, Franca a proseguire gli studi, l'intera famiglia ad affrontare il processo.

Il quotidiano «l'Unità» pubblica alcuni articoli a difesa della ragazza, riportando le parole del sindaco di Alcamo che dice: «Se Franca Viola dovesse abbandonare la sua terra tutti dovremmo considerarci responsabili del crimine di Filippo Melodia» («l'Unità» 17/2/66).

D'altra parte i difensori della tradizione affermano in tono polemico che solo coloro che sono nati in Sicilia possono comprendere le complessità del caso. Un abitante di Alcamo sostiene sia preferibile un matrimonio infelice al disonore in casa. Sarebbe perciò stato meglio se Franca avesse accettato le nozze («Corriere della Sera» 16/12/66).

I quotidiani sono comunque sostanzialmente concordi nel definire la vicenda esemplare di un processo evolutivo di una società tradizionalmente chiusa alle innovazioni e condizionata dai pregiudizi.

Nel processo Filippo Melodia è riconosciuto colpevole di violenza carnale, ratto a fine di matrimonio, violazione di domicilio pluriaggravata, lesioni pluriaggravate, danneggiamento, tentativo di violenza privata e pascolo abusivo, totale: 22 anni e 10 mesi; per i complici pene minori («l'Unità» 17/12/66), ma l'opinione pubblica interrogata dai quotidiani del tempo si aspettava una condanna più dura («Corriere della Sera» 16/12/66).

Alla base della formazione e della sopravvivenza di una famiglia "tradizionale" tutta pervasa dalla morale cristiana, come era la famiglia italiana fino ai primi anni Cinquanta, vi erano state due regole fondamentali: 1) rapporti sessuali consentiti solo tra coniugi; 2) matrimonio considerato una unione per la vita. Ad esse si dovevano aggiungere l'asimmetria tra i due sessi riguardo ai ruoli nella famiglia, l'atteggiamento childoriented della coppia per il grande valore attribuito ai figli, il forte legame con tutta la parentela⁶.

Lo straordinario incremento dell'istruzione e una grande crescita politico-ideologica hanno portato le donne a una diffusa e radicata presa di coscienza dei propri diritti (che ha comportato, tra l'altro, una loro larghissima immissione nelle forze di lavoro che ha modificato gli stereotipi dei ruoli dei due sessi) e una conseguente crescita di identità e di auto-considerazione fuori dal quadro familiare. Tutto ciò ha contribuito a modificare fortemente la struttura asimmetrica dell'unione coniugale, spingendola sempre più verso una struttura simmetrica.

È cambiato di conseguenza anche l'atteggiamento della coppia nei confronti della procreazione: da una coppia, da una società tutta orientata verso i figli e disposta a sacrificare ad essi ogni cosa proprio perché considera-

6. A. Golini, *Profilo demografico della famiglia italiana*, in P. Melograni, *La famiglia italiana dall'800 a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1988, pp. 347 e ss.



Copertina del settimanale «Confidenze» (anno 1968)

ti un valore assolutamente primario si è passati ad una coppia più orientata verso se stessa, verso la propria realizzazione, in cui la procreazione viene considerata una opzione individuale e non una responsabilità sociale. I figli sono visti sempre più solo come costo e non come investimento, perciò un numero molto ridotto di bambini e il controllo delle nascite diventano radicata convinzione ed esigenza. In quegli anni si era acceso il dibattito sulla contraccezione scatenato dalla *Humanae vitae* di Paolo VI emanata il 25 luglio 1968. L'opinione pubblica reagisce in maniera differente all'emanazione dell'enciclica, come è possibile osservare dai quotidiani dell'epoca. I favorevoli ai principi espressi nell'enciclica, come riporta «Il Secolo d'Italia», ritengono che «qualsiasi atto matrimoniale deve rimanere aperto alla trasmissione della vita» («Il Secolo d'Italia» 26/7/68). Le parole di Paolo VI (ricordato anche fuori dall'Italia a causa del contenuto dell'enciclica come il «Papa della pillola») rinnovano e confermano, senza possibilità di qualsiasi ambiguità, l'insegnamento tradizionale della fede che condanna ogni forma di contraccezione in contrasto con le leggi biologiche e naturali. Il papa, inoltre, sostiene che l'uso dei contraccettivi porterebbe a gravi conseguenze: abituandosi all'utilizzo di pratiche anticoncezionali si potrebbe perdere il rispetto della donna finendo per considerarla come un semplice strumento di godimento egoistico. Paolo VI si rivolge ai poteri pubblici: «non lasciate che si degradi la moralità dei vostri popoli, non accettate che si introducano pratiche contrarie alla legge naturale e divina».

Inoltre, in un articolo su «l'Unità» del 7/9/1968, a proposito delle ripercussioni negli Stati Uniti, si afferma che la Chiesa «dovrebbe occuparsi dei grandi problemi della miseria, del razzismo e della pace». È il cristiano che dovrebbe essere in grado di giudicare da sé questioni come il ricorso agli



Famosa rubrica del settimanale «Annabella»

anticoncezionali, facendo appello alla propria coscienza e alla propria esperienza di vita.

A partire dagli anni Cinquanta, e specialmente dagli anni Sessanta, si è avuta una profonda evoluzione culturale e sociale che ha portato ad un processo di liberalizzazione nella sfera sessuale, specie per quanto riguarda il sesso prima del matrimonio, così che quello che era un percorso frequente e in molti casi obbligato (sposarsi anche in base a spinte e motivazioni sessuali) è diventato non più necessario. Molti argomenti come il sesso e gli anticoncezionali restavano ancora tabù; mancava l'educazione sessuale ed i giovani si trovavano impreparati ad affrontare determinate situazioni.

In particolare le ragazze non sapevano come gestire la propria sessualità in modo sereno e consapevole e si chiedevano se potevano rimanere incinte con un bacio o perdere la verginità con un assorbente interno («Annabella» 50-12/12/68; «Confidenze» 10-10/3/68). Adegandosi a questa mentalità puritana, i ragazzi andavano in cerca di "brave ragazze", giovani e inesperte, discriminando le donne che avevano avuto precedenti relazioni.

In un clima di progressiva disinibizione e di affermazione della libertà sessuale, il mondo dei giovani reagì in diverse maniere: parte assecondò queste nuove provocatorie tendenze senza scrupoli e freni inibitori, parte invece incontrò maggior difficoltà nel lasciarsi travolgere da questa nuova situazione perché troppo condizionata da una severa educazione e da valori e principi imposti dalla famiglia.

«Ho 17 anni e sono fidanzata da poco tempo. Il mio compagno ed io abbiamo intenzione di sposarci, ma da quando lui mi ha chiesto la "prova d'amore" ho avuto molte incertezze. Che fare?» («Intimità» 1214-2/6/69).

Questa era una delle problematiche più frequenti tra le adolescenti, le quali si trovavano ad affrontare le loro insicurezze riguardo ai rapporti prematrimoniali, insicurezze che scaturivano soprattutto dai decisivi condizionamenti dei genitori: le ragazze erano quindi costrette ad effettuare una scelta che avrebbe portato o alla rottura degli schemi tradizionali del passato, concedendosi, o che le avrebbe portate a rimanere "fedeli" ai valori della famiglia.

Inoltre, per quanto riguarda il sesso fuori dal matrimonio, l'adulterio è ormai depenalizzato giuridicamente e la fedeltà totale, pur essendo un valore rispettato, non è più una condizione indispensabile per la sopravvivenza dell'unione.

I capisaldi della grande trasformazione della famiglia negli anni '60/'70, strettamente correlati tra loro e interdipendenti con l'evoluzione economico-sociale di quegli anni, si possono dunque sintetizzare nei seguenti cinque elementi: rivoluzione sessuale, diffusione della contraccezione, modificazione dello status della donna, crescente ruolo centrale e preminenza della coppia all'interno della famiglia, divorzio. Quest'ultimo accende il dibattito ad ogni livello della società.

Curioso è l'articolo de «l'Unità» che riporta lo scontro in materia tra Adriano Celentano e Caterina Caselli («l'Unità» 10/3/68).

Il primo sostiene che il divorzio è "immorale" non solo perché è la religione a non volerlo: come, se non ci fosse la morte, la gente potrebbe commettere ogni forma di crimine, allo stesso modo a causa del divorzio ci si sposerebbe con maggiore leggerezza, cosa non giusta, perché il matrimonio comporta grandi responsabilità. Caterina Caselli, invece, crede che non sia giusto pagare tutta la vita per una scelta sbagliata. Ognuno deve avere la propria coscienza riguardo al matrimonio. Spetta all'individuo scegliere in base alla propria morale, cattolica o non.

La società sta mutando, ma le lettere ci mostrano quanto ancora sia conservatrice: matrimoni insoddisfacenti, dovuti soprattutto a unioni per convenienza, alla sottomissione e all'inferiorità della donna rispetto all'uomo e infine, ma non di minore importanza, al tradimento.

Sposarsi senza amore era uno dei classici esempi di obbedienza al volere dei genitori: una ragazza ventiduenne è fidanzata da sei anni con un amico di famiglia con cui è cresciuta e per il quale provava solo un sentimento fraterno; nonostante fosse innamorata di un altro uomo, decide di sposarlo ugualmente per compiacere i genitori e non dare un dolore alla madre; pur non amandolo, avrebbe garantito il rispetto della fedeltà coniugale («Annabella» 12-21/3/68).

Un'altra donna descrive la sua vita: ha un buon lavoro, dei bravi figli, tanti interessi, ma suo marito è arido e indifferente. Comincia quindi a guardarsi intorno e trova un collega che vive nella medesima situazione: inizia quindi una "storia clandestina", della quale la donna non prova rimorsi («Annabella» 14-4/4/68).

La paura del tradimento nasceva anche dall'insicurezza delle donne che, dopo i primi anni di convivenza coniugale, non sentendosi più né belle né attraenti, diventavano gelose del marito, il quale veniva "accusato" di essere attratto da bellezze giovanili: la moglie viveva all'ombra del marito, il quale non le dimostrava sempre affetto, volgendo spesso le sue attenzioni ad altre donne e cercando di colmare questa mancanza nei confronti della moglie con beni materiali.

Appendice 1

Indice tematico delle schede

Giovani

Dubbi vari: amore, sesso, amici, divertimento, contestazione

- «Annabella» 1 (4/1/68) si sente viva solo con gli amici
- «Annabella» 6 (8/2/68) invidiata perché molto corteggiata
- «Annabella» 10 (7/3/68) a 14 anni vuole crescere in fretta, ma è infelice
- «Annabella» 25 (20/6/68) la contestazione può essere utile
- «Annabella» 39 (26/9/68) quattordicenne bassa, vorrebbe essere baciata da tutti, ma li respinge
- «Annabella» 44 (31/10/68) la nuova gioventù si prende troppa libertà
- «Annabella» 50 (12/12/68) col bacio si resta incinta?
- «Confidenze» 1 (7/1/68) è leale amare il ragazzo della migliore amica?
- «Confidenze» 5 (4/2/68) incomprese, i genitori non le lasciano andare a balli e feste
- «Confidenze» 8 (25/2/68) disperata, non accetta il matrimonio della madre vedova
- «Confidenze» 10 (10/3/68) gli assorbenti interni fanno perdere la verginità?
- «Famiglia Cristiana» 14 (2/4/68) la figlia decenne è una ribelle
- «Famiglia Cristiana» 26 (30/6/68) mia figlia vuole il bikini!
- «Famiglia Cristiana» 40 (6/10/68) la figlia ventenne vuole solo divertirsi
- «Famiglia Cristiana» 5 (2/2/69) il ballo è morale?
- «Famiglia Cristiana» 1 (5/1/69) la mancanza di principi porta alla contestazione e alla rivolta
- «Famiglia Cristiana» 2 (12/1/69) le contestazioni devono essere fatte da molti, con idee e buona fede
- «Famiglia Cristiana» 3 (19/1/69) idealmente è con i contestatori della Scala
- «Famiglia Cristiana» 3 (19/1/69) che fare per non assecondare una cotta illecita?
- «Famiglia Cristiana» 31 (3/8/69) i genitori controllano la sua corrispondenza col fidanzato militare
- «Famiglia Cristiana» 37 (14/9/69) lui lavora tutto il giorno, ma il padre non vuole che si diverta
- «Intimità» 1201 (3/3/69) proibire o ignorare i flirt di una figlia quindicenne?
- «Intimità» 1206 (7/4/69) odia il padre

Rapporti prematrimoniali

- «Annabella» 2 (11/1/68) le ragazze d'oggi sono troppo facili
- «Annabella» 12 (21/3/68) il fidanzato vuole metterla incinta per dispetto al padre
- «Annabella» 27 (4/7/68) la fidanzata non vergine sarà una buona moglie?

- «Annabella» 37 (12/9/68) si dà al fidanzato perché Dio ha detto “ama il prossimo tuo...”
- «Confidenze» 1 (7/1/68) resterà fedele il fidanzato se lei non concede più di qualche bacio?
- «Confidenze» 3 (21/1/68) violentata da bambina, il fidanzato la disprezza
- «Confidenze» 5 (4/2/68) a 15 anni amò 55enne: dovrà dirlo al fidanzato?
- «Confidenze» 9 (3/3/68) è vero che deve concedere più di un bacio?
- «Confidenze» 9 (3/3/68) un fidanzato l’abbandonò perché non gli diede la prova d’amore
- «Confidenze» 18 (5/5/68) prova rimorso per un’avventura estiva
- «Confidenze» 20 (19/5/68) se racconta ai fidanzati le sue relazioni precedenti la piantano: che fare?
- «Famiglia Cristiana» 22 (9/6/68) non ha acconsentito alle scandalose richieste del fidanzato
- «Famiglia Cristiana» 39 (29/9/68) è sciocco amare una ragazza che ha avuto rapporti peccaminosi?
- «Famiglia Cristiana» 4 (26/1/69) prova rimorso dei baci e affettuosità che scambia col fidanzato
- «Famiglia Cristiana» 10 (9/3/69) il *petting* tra fidanzati serve per conoscersi?
- «Famiglia Cristiana» 11 (16/3/69) è giusto il velo bianco se non si è vergini?
- «Famiglia Cristiana» 28 (13/7/69) la mia fidanzata non è illibata, che fare?
- «Intimità» 1204 (24/3/69) hanno rapporti intimi, ma litigano sempre...
- «Intimità» 1212 (19/5/69) ragazza compromessa, potrà mai sposarsi?
- «Intimità» 1214 (2/6/69) una ragazza è normale se non dà la prova d’amore?

Vita matrimoniale

Sposarsi?

- «Annabella» 7 (15/2/68) svizzera, il fidanzato italiano sarà un casanova?
- «Annabella» 11 (14/3/68) il fidanzato è vedovo, ma non si decide a sposarsi
- «Annabella» 12 (21/3/68) è fidanzata con un amico di famiglia, ma non lo ama
- «Annabella» 28 (11/7/68) il fidanzato è un mammone
- «Annabella» 29 (18/7/68) il fidanzato è inferiore a lei socialmente e culturalmente
- «Confidenze» 1 (7/1/68) 25 anni laureata, i genitori la ritengono troppo giovane per il matrimonio
- «Confidenze» 2 (14/1/68) la sorella è chiacchierata, il fidanzato ne parla male, lei lo pianta
- «Confidenze» 3 (21/1/68) il fidanzato è ossessivamente geloso
- «Confidenze» 4 (28/1/68) i genitori non approvano il fidanzato diabetico
- «Confidenze» 10 (10/3/68) i genitori non approvano il fidanzato siciliano
- «Confidenze» 17 (28/4/68) il fidanzato non vuole dichiararsi in famiglia

- «Famiglia Cristiana» 10 (10/3/68) non si è sposata perché la madre critica-
va tutti i possibili fidanzati
«Intimità» 1202 (10/3/69) il fidanzato è straniero e divorziato: i genitori lo
approveranno?
«Intimità» 1207 (14/4/69) ama la figlia del datore di lavoro, ma si sente in-
feriore socialmente
«Intimità» 1209 (28/4/69) i genitori non approvano il fidanzato negro
«Intimità» 1211 (12/5/69) potrà sposare il cugino?

Mogli deluse

- «Annabella» 1 (4/1/68) una moglie lamenta che il marito non abbia nessu-
na ambizione professionale
«Annabella» 9 (29/2/68) è gelosa del marito
«Annabella» 14 (4/4/68) adultera senza rimorsi
«Annabella» 18 (2/5/68) vive all'ombra del marito
«Annabella» 50 (12/12/68) il marito vuole essere libero di divertirsi
«Confidenze» 2 (14/1/68) ha sposato un vedovo che la sfrutta e basta
«Famiglia Cristiana» 17 (28/4/68) lavora, ma il marito in casa non fa nulla
«Famiglia Cristiana» 40 (6/10/68) adultera, non riesce a lasciare l'amante
«Famiglia Cristiana» 51 (22/12/68) tradirebbe la moglie, ma l'altra lo re-
spinge: è giusto?
«Famiglia Cristiana» 9 (2/3/69) è lecito a un cristiano separarsi?
«Famiglia Cristiana» 14 (6/4/69) la moglie urla troppo, il marito non la sop-
porta più
«Famiglia Cristiana» 37 (14/9/69) i mariti sbagliano a lasciare le mogli al
mare da sole
«Intimità» 1202 (10/3/69) ama un altro, ma teme di perdere il figlio se la-
scia il marito
«Intimità» 1202 (10/3/69) lavora, legge e si sente superiore al marito
«Intimità» 1203 (17/3/69) il marito la tradisce e la picchia
«Intimità» 1211 (12/5/69) separata, teme per l'eredità del figlio

Varie

- «Annabella» 20 (16/5/68) una donna sterile è una donna diversa?
«Annabella» 40 (3/10/68) l'aspetto fisico influisce sul giudizio morale di una
persona?
«Annabella» 41 (10/10/68) contro le manie missionarie
«Annabella» 45 (11/11/68) i rischi della parità tra uomo e donna
«Confidenze» 8 (25/2/68) marito offeso perché non si parla della moglie co-
me della "sua signora"
«Famiglia Cristiana» 21 (26/5/68) opinioni sul divorzio
«Famiglia Cristiana» 3 (19/1/69) inchiesta: la donna italiana non è più ca-
salinga
«Intimità» 1201 (3/3/69) delusa in amore, vive il lavoro come una missione
«Intimità» 1215 (9/6/69) offese tra sorelle

Appendice 2

Si propone una piccola selezione delle circa 80 schede raccolte.

«Annabella» 1968 marzo 21 n° 12 – Il salotto di Brunella

Tenore lettera: Ho 25 anni e sono indecisa. A mio padre non piace il mio fidanzato e per questo mi ha chiesto di lasciarlo. Quando ho rifiutato mi ha picchiata. Il mio fidanzato ha deciso di vendicarsi: vuole un figlio per poi abbandonarmi a dispetto di mio padre.

Tenore risposta: Forse tuo padre aveva ragione; ha sbagliato solo nella forma. Indecisa? Hai venticinque anni, lascialo!

«Annabella» 1968 aprile 4 n° 14 – Il salotto di Brunella

Tenore lettera: Sono una donna con un buon lavoro, bravi figli, tanti interessi ma un marito arido e indifferente. Ho trovato un collega nella medesima situazione e iniziato una storia clandestina con lui. E non riesco ad avere rimorsi.

Tenore risposta: I rimorsi possono esserci o non esserci; se li si prova possono essere costruttivi, altrimenti è inutile creare dei rimorsi finì a se stessi. Se non li si ha, tanto meglio così.

«Annabella» 1968 settembre 12 n° 37 – Il salotto di Brunella

Tenore lettera: Mi ha chiesto più di un bacio, ma io ho rifiutato. Quando però mi ha detto che voleva lasciarmi, ho deciso di fare di tutto pur di rimanere uniti. Non sono pentita, anche perché mi sono affidata al comandamento di Dio “Ama il prossimo tuo come te stesso”. Sacrificarsi per chi si ama non è peccato, ma un dovere.

Tenore risposta: Ha un modo personale di interpretare Dio! Capisco che voglia trovare giustificazioni, ma non le prenda da Dio! “Ama il prossimo tuo come te stesso” non significa quel che intende lei... ipocrita!

«Annabella» 1968 dicembre 12 n° 50 – Il salotto di Brunella

Tenore lettera: Ho 17 anni e un problema: anche se sono corteggiata, i ragazzi si stancano di me perché non voglio baciarmi. Mia madre dice di non farlo, ma non spiega perché. Si può rimanere incinta con un bacio? È pericoloso?

Tenore risposta: In questi tempi di strombazzata educazione sessuale, lettere così sembrano venire da un altro mondo! Non si rimane incinta! Tua madre dovrebbe comunque darti una spiegazione, altrimenti non fa altro che insinuarti dubbi e paure.

«Confidenze» 1968 gennaio 7 n° 1 – Per Lupo non ho segreti

Tenore lettera: Ho diciannove anni e lui trenta. È un uomo vissuto, ma da quando siamo fidanzati ufficialmente mi ha sempre rispettata accontentandosi di qualche bacio. Io però sono tormentata dall'idea che possa andare con altre donne. Lui mi assicura che resiste per amor mio, ma che non si può impegnare per il futuro, e che, se dovesse accadere, tra noi non cam-

bierebbe niente. Io ho tentato di reagire con qualche discorso adatto, ma non so più chi ha ragione o torto.

Tenore risposta: Hai torto tu a imbarcarti in discorsi del genere con il tuo fidanzato. Lui si comporta bene, ti rispetta e finora non ti ha dato motivo di dubitare della sua fedeltà. Perché vai a stuzzicare un nido di vespe? Dagli fiducia e evita di scendere in certi particolari, infatti, poiché un uomo non è... di legno, potrebbe chiedere a te quel che tu temi possa avere dalle altre...

«Confidenze» 1968 gennaio 14 n° 2 – Per Lupo non ho segreti

Tenore lettera: Ho sposato un vedovo con prole, ma ho dovuto presto rendermi conto che mi ha sposato solo perché lui avesse al fianco una persona a cui affidare uno sfacelo di casa, una figlia disordinata e sciattona. Nulla in casa è cambiato, nemmeno il letto matrimoniale, anche se non mancava il denaro per sostituirlo. Però quando sgobbo occupando il posto di quell'altra al secchiaio va bene e sono comoda anche quando rientra brillo! Quanta amarezza se penso che mi sono sposata contro la volontà dei miei genitori!... Vorrei dire a chi si accinge a sposare un vedovo: non fatelo, sono dolori e spine!

Tenore risposta: Correggerei le sue parole “fatelo, ma valutando bene la situazione, la vostra capacità di sopportazione, l'educazione e i sentimenti dello sposo”. Lei a quanto pare non l'ha fatto né ha dato ascolto ai suoi genitori, evidentemente più obiettivi. Ha agito frettolosamente, ad occhi chiusi, sopravvalutando la sua capacità di adattamento. Mi duole dirlo, ma è lei che ha sbagliato.

«Confidenze» 1968 marzo 3 n° 9 – Per Lupo non ho segreti

Tenore lettera: Ho 27 anni e mia madre, che avrebbe potuto darmi spiegazioni al momento opportuno, ha preferito tacere, così ho dovuto scoprire da sola che la vita non è fatta solo di cose pure. Credevo che il fidanzamento fosse fatto solo di baci e abbracci ma il mio ragazzo dice che non è così. È vero che il fidanzamento deve essere come dice lui?

Tenore risposta: È falso. Il suo ragazzo oltre che un ipocrita è anche un mascalzone. Lo respinga decisamente e definitivamente. L'amore deve essere completo, ma solo dopo una visitina dal parroco. Glielo ricordi senza vergognarsi a questo Don Giovanni da strapazzo.

«Confidenze» 1968 marzo 10 n° 10 – Per Lupo non ho segreti

Tenore lettera: In passato non ho mai avuto nessuna relazione perché i miei me lo proibivano, dato che ero troppo giovane. Ora ho diciotto anni e sei mesi fa ho conosciuto un bravissimo ragazzo di cui mi sono innamorata. Ma i miei non ne vogliono sapere perché è siciliano! Hanno detto che se avessi scelto un ragazzo lombardo come me non si sarebbero opposti. Le sembra giusto tutto questo?

Tenore risposta: Mi sembra, oltre che ingiusto, un modo di pensare ottuso. Come se i lombardi fossero tutti fior di galantuomini e i siciliani tutti mafiosi! Certi pregiudizi sono difficili da rimuovere, potrà rimuoverli solo lei.

«Confidenze» 1968 marzo 10 n° 10 – Per Lupo non ho segreti

Tenore lettera: Certe nostre amiche ci hanno detto che noi ragazze non possiamo usare gli assorbenti igienici interni, pena la perdita della purezza...

Tenore risposta: Il Dottor Morgante risponde che le vostre amiche hanno idee sbagliate sulla conformazione intima delle giovani. Il canale femminile ha sì una barriera chiamata “imene” (quella famosa membrana della purezza), la quale però ha sempre una piccola apertura attraverso la quale scende il flusso mensile. Orbene questa apertura consente sempre l’applicazione in sito dei cosiddetti “assorbenti interni” (studiati in misura ridotta per le signorine).

«Intimità della famiglia» 1969 marzo 17 n° 1203 – Intimità aiutami

Tenore lettera: Mi sono sposata perché incinta e mio marito me lo rinfaccia ad ogni litigio. Quando stavo per avere il secondo figlio ho scoperto che lui mi tradiva: ora è cattivo, mi picchia e spende i suoi soldi solo per l’amante. Temo però che se lo lasciassi potrebbe portarmi via i bambini.

Tenore risposta: Non può rompere il matrimonio: deve sacrificare la sua felicità a quella dei bambini. Solo se il comportamento del marito diventasse eccessivamente lesivo della sua dignità potrebbe prendere in considerazione l’idea della separazione legale.

«Intimità della famiglia» 1969 aprile 28 n° 1209 – Intimità aiutami

Tenore lettera: All’università mi sono innamorata di un ragazzo nero, ma i genitori non ne vogliono sapere. Per quanto sia addolorata a scoprire che i genitori sono razzisti non intendo rinunciare al mio amore.

Tenore risposta: La ragazza più che innamorata veramente pensa di essere un’eroina da ballata popolare. Ha quindi sbagliato a non informare subito i genitori del fatto che il ragazzo fosse nero, perché loro avevano il diritto di saperlo e il ragazzo il diritto di non essere umiliato. Per il momento è meglio che pensi allo studio in attesa di maturare.

«Intimità della famiglia» 1969 giugno 2 n° 1214 – Intimità aiutami

Tenore lettera: Il mio fidanzato mi ha chiesto la prova d’amore, ma ho avuto paura a cedere e ora temo di non essere normale perché non ho saputo darmi a lui.

Tenore risposta: Nessuna ragazza dovrebbe sentirsi richiedere la famosa prova d’amore senza reagire con la massima collera. Quando inizierai la tua luna di miele, proverai ancora un senso di sgomento, ma con l’aiuto del tuo compagno, che non potrà che essere commosso dalle tue paure e dai tuoi pudori verginali, vedrai che non ti sarà difficile superarlo. Sappi che non è facile raggiungere un perfetto accordo fisico e che per arrivarci ci vuole pazienza e la coscienza della gioia di donarsi, il tutto animato da un sentimento di sicurezza e di distensione. Molto difficilmente avresti provato la gioia di donarti, di appartenere al tuo compagno, non avendo vissuto prima la cerimonia davanti all’altare. Il fatto di desiderare di arrivare pura al matrimonio è un sacrosanto diritto: se il tuo fidanzato non vuole rispettare questo sentimento, non esitare a reputarlo indegno di te.

«Famiglia Cristiana» 1968 giugno 30 n° 26 – Cara famiglia; la lettera del mese

Tenore lettera: Mia figlia vuole assolutamente il bikini (noti, nemmeno il due pezzi), anzi, se l'è già comprato e ha detto che indosserà quello e basta. L'altra sera le ho fatto una scenata coi fiocchi, ma lei ha tenuto duro. Non so proprio cosa debbo fare. Per me il bikini è assolutamente inaccettabile: equivale ad andare nudi. Una mamma di Trento.

Tenore risposta: Non si ottiene niente da una figlia diciottenne usando le imposizioni. Il bikini è soltanto un capriccio che deriva da un confronto tra amiche o da un sentimento di inferiorità rispetto alle proprie compagne. Spesso è frutto di un'educazione troppo impositiva. In questo caso è necessario che le madri si comportino in modo ragionevole, scegliendo il male minore. Spesso bisogna fare a meno dell'autorità, ma è altrettanto necessario aver educato la propria figlia sulla base di solidi fondamenti, in modo da poter essere sicuri che si comporti con giudizio.

«Famiglia Cristiana» 1968 settembre 29 n° 39 – Colloqui col padre

Tenore lettera: La mia ragazza ha avuto, occasionalmente e una volta sola, dei rapporti peccaminosi con un giovane, che ha conosciuto prima di me. In un momento di debolezza ha ceduto e poi non ha più voluto vederlo. Un giovane che si trova nelle mie condizioni è uno sciocco se continua a voler bene alla ragazza e vuole sposarla? Una ragazza così non ha diritto di formarsi come le altre una sua famiglia? Sono imprudente se accetto di sposarla?

Tenore risposta: Sarebbe sciocco abbandonarla immediatamente come pure sposarla senza pensarci su. Una ragazza simile può dimostrarsi anche migliore di altre illibate solo perché non ne hanno avuta l'occasione. È un atto caritatevole il prenderla in moglie e ciò si potrebbe rivelare molto gratificante, perché la ragazza sarà mossa a riconoscenza verso chi l'ha amata e compresa davvero e a ricambiare con affetto e dedizione.

«Famiglia Cristiana» 1968 ottobre 6 n° 40 – Cara famiglia; la lettera della settimana

Tenore lettera: Ho una figlia ventenne sempre ansiosa di divertirsi: balli in un paese vicino, ritornando anche oltre mezzanotte; giri in macchina con un'amica e due giovanotti per andare in un paese a prendere il gelato. Dice che fanno tutte così.

Tenore lettera: Ho un figlio di 18 anni che mi ha sempre dato preoccupazioni e ora ce n'è un'altra: le ragazze. Mi dispiace sapere che conosce ragazze poco raccomandabili, ma non posso seguirlo, nemmeno parlarne con mio marito, che è troppo severo, sebbene, essendo uomo, dica che devo lasciarlo fare. Sono io a sbagliarmi?

Tenore risposta: I giovani d'oggi hanno maggiore libertà e ciò non è un male. Tuttavia esistono delle regole che vanno rispettate: i giovani dovrebbero uscire soltanto in luoghi pubblici e avere maggior libertà solo se ufficialmente fidanzati. I ragazzi maggiorenni devono avere il buonsenso di evitare cattiva fama per sé e per la propria famiglia. E quando il loro buonsenso

non obbedisce, è necessaria l'autorità dei genitori per porre un freno alle eccessive libertà. I genitori hanno la responsabilità di salvaguardare l'integrità, anche morale, dei figli. Naturalmente non ci si può aspettare che la società moderna salvaguardi il pudore. I genitori non devono abdicare alla loro autorità con la scusa che tanto i figli non obbediscono, o peggio, che fanno tutti così. Quando la mano forte occorre, bisogna usarla, anche se i risultati non sono quelli sperati.

«Famiglia Cristiana» 1969 febbraio 2 n° 5 – Colloqui col padre

Tenore lettera: Siamo un gruppo di giovani; oltre che a sentirci impegnati nella vita cristiana, amiamo pure divertirci. Ci siamo posti il problema della moralità del ballo. Il nostro parroco è assolutamente contrario.

Tenore risposta: Se si balla da soli non c'è nulla di male, ma se si balla in coppia, come dice la moda, bisogna farlo in modo degno, da cristiano.

«Famiglia Cristiana» 1969 marzo 16 n° 11 – Colloqui col padre

Tenore lettera: La verginità è una virtù, non uno stato fisico. È giusto usare il velo bianco anche se non si è più vergini?

Tenore risposta: L'abito bianco non è più visto come simbolo di purezza. Solo arrivare vergini al matrimonio è indice di virtù.

«Famiglia Cristiana» 1969 settembre 14 n° 37 – Colloqui col padre

Tenore lettera: Sono un giovane di 28 anni, sono appena tornato dal mare e non posso darmi pace per tanti ricordi e per quello che ho fatto e quello che ho visto fare. Non parlo tanto della gioventù moderna, ma delle madri. Queste donne giovani mettono i figli da parte e si danno alla vita di piacere con persone sconosciute. Quale errore commettono i mariti a lasciare andare sole al mare le mogli e le figlie!

Tenore risposta: L'ultima cosa da fare è rimproverare i mariti per la fiducia che danno alle mogli. Il matrimonio è tutta una questione di fiducia. Nessuna donna è seria se non vuole esserlo. Il mare non è colpevole di niente.

Tradire non è più monopolio del marito!

La Corte Costituzionale quale modificatrice della morale sociale

di Riccarda Dell'Oro e V Sociale C

Gli studenti del Virgilio, come tutti i liceali del 2000, ritengono distanti anni luce gli avvenimenti degli anni '60-'70 e il modo di vivere di allora, che, peraltro, è stato quello della maggioranza dei loro genitori. Invero lo stile di vita di oggi è molto diverso, grazie, in particolare, alle nuove tecnologie e all'affievolirsi delle barriere economiche e sociali.

È stato necessario, quindi, trovare strategie per permettere ai giovani di cogliere la realtà di quei tempi, per certi versi lontani e per altri vicini. Uno di questi strumenti è stata la lettura di tre sentenze della Corte costituzionale, che hanno consentito di cogliere come, in certi momenti, le leggi siano più avanzate del sentire comune o come, viceversa, in altri periodi, sia la mutata situazione sociale a spingere verso cambiamenti legislativi. Spesso, in realtà, non è molto chiaro come tali dinamiche si producano e si evolvano¹.

Ci si è dunque calati negli anni '60, quando la coscienza collettiva assegnava alla donna un ruolo preciso, attraverso il quale trovare la propria realizzazione: la famiglia e la procreazione. La moglie veniva così relegata in una posizione subordinata rispetto al marito; a quest'ultimo spettava provvedere ai bisogni della famiglia, mediante lo svolgimento di un'attività extra-domestica. La dipendenza della donna trovava riscontro anche sul piano normativo. Tale situazione non veniva meno neppure con la morte del marito, perché la vedova con figli che avesse voluto risposarsi avrebbe dovuto ottenere il consenso della famiglia del defunto.

Alla fine degli anni '60 l'emancipazione femminile e i venti di protesta portarono conseguenze anche in campo giuridico, dando vita ad un circolo virtuoso di influenze reciproche nei diversi ambiti.

Senza dubbio, la Costituzione repubblicana, entrata in vigore il 1° gennaio 1948, affermando la parità dei coniugi e dei figli naturali e legittimi, era una Carta costituzionale che configurava una famiglia moderna, ove entrambi i coniugi godevano dello stesso rilievo nell'impostazione della vita familiare. Recita il secondo comma dell'art. 29: «Il matrimonio è ordinato sull'uguaglianza morale e giuridica dei coniugi», ma aggiunge «con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare». Tale inciso introduceva una possibile eccezione al principio generale di uguaglianza, che gli interpreti di allora subordinavano al valore primario dell'unità familiare, continuando così a penalizzare la donna.

1. Questo lavoro di analisi storica si è svolto all'interno delle ore di compresenza storia-diritto/economia e si è valso dell'insostituibile apporto della prof. Manuela Maria-Minaldi.

Le sentenze di incostituzionalità, pronunciate dalla Corte, in materia di adulterio, una in campo civile e due in campo penale, sono state il segnale di una mutata sensibilità: esse hanno rivelato la non coincidenza tra i valori del mutato clima sociale e quelli tutelati dalle leggi allora vigenti. La morale comune fu scossa: venne messa in crisi la visione della famiglia come piccola società governata da un padre autoritario, esercente la potestà sia sui figli sia sulla moglie.²

In materia civile fu dichiarato incostituzionale³ il vecchio testo (precedente a quello introdotto dalla riforma del diritto di famiglia del 1975) dell'art. 151 C.C., che dava alla moglie la possibilità di chiedere la separazione per colpa del marito adultero solo se tale comportamento le avesse recato grave ingiuria, mentre la moglie adultera veniva considerata colpevole in ogni caso. L'annullamento di tale norma si richiamava al principio costituzionale di parità tra i coniugi (Cost. 29, 2): non si può accampare la scusa dell'unità familiare per permettere scappatelle a un coniuge e non all'altro, quando entrambi sono tenuti allo stesso dovere di fedeltà! Anche nel caso che la Costituzione si fosse posta non tanto il fine di tutelare la fedeltà, ma l'onorabilità del coniuge, il legislatore si sarebbe dovuto conformare al dettato costituzionale, che parla di uguaglianza non solo giuridica, ma anche morale di entrambi i coniugi. Secondo la sentenza, lo Stato non poteva, attraverso le sue leggi, che contribuiscono alla formazione della coscienza sociale, consolidare un costume incompatibile con i valori morali da esso propugnati. Ecco che la stessa Suprema corte sottolinea l'idea che le leggi possano formare la coscienza di una società e modificare il modo comune di sentire. Tale sentenza ebbe incidenza fino alla riforma del diritto di famiglia, che cancellò la separazione per colpa, richiedendo semplicemente la presenza di «anche indipendentemente dalla volontà di uno o di entrambi i coniugi, fatti tali da rendere intollerabile la prosecuzione della convivenza o da recare grave pregiudizio alla educazione della prole».

Lo stesso giorno della decisione in tema di separazione, la Corte ne pronunciò un'altra in materia penale⁴, dichiarando l'illegittimità del reato di adulterio (art. 559, I e II co. C.P.), che puniva la moglie adultera e il suo correo con la reclusione fino ad un anno, mentre l'art. 560 puniva il marito fedifrago solo in caso di concubinato, qualora egli avesse tenuto «una concubina nella casa coniugale, o notoriamente altrove». In precedenza, la Corte, con la sentenza n. 64 del 23 novembre 1961, si era già pronunciata su tale questione dichiarandola non fondata in riferimento agli artt. 3 e 29 della Costituzione, in quanto sarebbe stata consentita la previsione di una differente disciplina giuridica di fronte a situazioni oggettivamente diverse, come l'adulterio della moglie e quello del marito: il primo veniva ritenuto socialmente più grave del secondo, in quanto avrebbe potuto avere come con-

2. Si vedano sul tema F. Antolisei, *Manuale di diritto penale - parte speciale* - I, Giuffrè, Milano 1982, pp. 381-384; G. Sbisà e E. Zanetti, *Appunti dalle lezioni di diritto civile - Il diritto di famiglia*, Cisalpino-Goliardica, Milano 1975, pp. 44-61

3. Sent. C. cost. 127/68, in «Foro It.» 1969, I, 4-5

4. Sent. C. cost. 126/68, in «Foro It.» 1969, I, 4, 6-7

seguenza l'immissione di figli adulterini nella famiglia legittima. Tale concezione risale alla più antica tradizione romanistica⁵: originariamente l'adultera era sottoposta alla vendetta familiare, ma, poi, la *Lex Iulia de adulteriis* del 18 a.C. inserì, tra le *quaestiones perpetuae*, cioè tra i processi pubblici, il *crimen* dell'adulterio della moglie, la quale fu anche costretta, in segno di infamia, a indossare speciali vesti. Con Giustiniano l'adultera doveva essere reclusa in monastero. Il codice canonico affermò la parità del trattamento dell'infedeltà dei coniugi. Alcune proposte di legge, nel dopoguerra, avrebbero voluto realizzare la parità dei coniugi con l'estensione della norma sull'adulterio in modo da prevedere la punibilità anche del marito fedifrago. In realtà, spesso tale norma si è prestata a fini ricattatori e, inoltre, sin dall'epoca di Filangieri e Beccaria, è stata evidenziata la sua scarsa forza intimidatrice, quindi è parsa a molti più ragionevole una depenalizzazione dell'adulterio. Ma la disciplina familiare del codice civile del 1942, in vigore fino al 1975, non si discostava di molto da quella presente al momento dell'unificazione italiana, nel codice del 1865, che ricalcava il codice napoleonico, così come la disciplina penalistica vigente (codice Rocco del 1930) era analoga a quella del codice Zanardelli del 1889. La discrepanza, presente all'epoca della sentenza, tra la situazione giuridica e quella sociale è testimoniata dal fatto che, pur vigendo ancora l'autorità maritale, il giudice già la considerava tipica di un tempo passato: «il principio che il marito possa violare impunemente l'obbligo della fedeltà coniugale, mentre la moglie debba essere punita, più o meno severamente, rimonta ai tempi remoti nei quali la donna, considerata persino giuridicamente incapace, e privata di molti diritti, si trovava in stato di soggezione alla potestà maritale». La discriminazione contenuta nell'articolo in questione, secondo la Corte, costituiva un privilegio per il marito e, come tutti i privilegi, violava il principio di parità e minava, invece di garantirla, l'unità familiare, in quanto rappresentava una causa di disgregazione.

Successivamente⁶ la Corte dichiarò incostituzionali anche i reati di relazione adulterina (art. 559,3 C.P.), cioè di rapporto amoroso continuato nel tempo, attribuibile alla moglie, e di concubinato (art. 560 C.P.), ascrivibile al marito; essi trattavano in modo diseguale i coniugi: più severamente la moglie, più indulgentemente il marito. Di conseguenza il giudice costituzionale ha affermato trattarsi di una questione di «politica legislativa potere stabilire, in relazione ad un determinato contesto storico, se siano sufficienti le sanzioni di natura civile o se sia necessario disporre anche misure penali»; ma che tale discrezionalità politica trovava un limite nel principio di uguaglianza morale e giuridica dei coniugi, sancita dalla Costituzione: essa, si sosteneva, doveva prevalere sempre, a meno che minasse l'unità familiare. E, certamente, un trattamento diverso dei coniugi non avrebbe impedito la disgregazione dell'unità familiare, ma, più facilmente, l'avrebbe agevolata!

A livello giurisprudenziale si mise così in moto la macchina per adegua-

5. A. Guarino, *Profilo del diritto romano*, Novene editore, Napoli 1989

6. Sent. C. cost. 147/69 in «Foro It.» 1970, I, 17-21

re le norme di legge al dettato costituzionale, ma l'intervento legislativo dovette attendere ancora più di cinque anni: la riforma del diritto di famiglia giunse solo nel 1975.

La nuova legge modificò l'impianto familiare, impostandolo su di un assetto di uguaglianza tanto tra i coniugi quanto tra i figli legittimi e naturali.

L'assetto precedente fu scosso, tuttavia rimasero tracce della vecchia mentalità. Infatti alcune norme sopravvissero a tale tempesta⁷. In particolare resistettero fino al 1981 l'infanticidio e l'omicidio per causa d'onore⁸. Quest'ultimo reato divenne famoso con il celebre film del 1961 di Pietro Germi *Divorzio all'italiana*. Un magistrato Marcello Mastroianni impersona un barone siciliano, il quale architetta un geniale stratagemma per liberarsi della moglie: la spinge tra le braccia di un altro per poi coglierla sul fatto e ucciderla, ottenendo un considerevole sconto di pena "per causa d'onore". Egli viene condannato a soli tre anni di reclusione, mentre l'omicidio "normale" prevede una pena non inferiore a ventun anni.

La legge e il costume in pochi anni decisivi fecero dunque passi da gigante. Difficilmente si potrebbe tornare indietro, anche se molto rimane da fare – e non solo attraverso le leggi – per adeguare la sensibilità sociale alle esigenze di una morale civile più aperta, evoluta e soprattutto integralmente paritaria.

7. F. Antolisei, *op. cit.*, pp. 48-51

8. La L. 5/8/1981 n. 442 ha modificato il primo (ora "Infanticidio in condizioni di abbandono materiale e morale") e abrogato il secondo.

Incroci di vita

di Manuela Maria-Minaldi e V Sociale C

«Guarda quella foto, la ragazza in copertina ti assomiglia, ha al collo la sciarpa palestinese, come quella che porti tu oggi quando partecipi alle manifestazioni per la pace...»

Giulia è una studentessa della VSC, la mia classe, e la ragazza che tanto le somiglia è una sua coetanea immortalata in una foto del 1968.

Così è cominciata la nostra ricognizione sugli anni della contestazione studentesca.

La sua vita, quella della sempre giovane sessantottina, e anche la mia si incrociano oggi nel progetto di ricerca di Storia e di microstoria di quegli anni.

Chi scrive era all'epoca una studentessa del Virgilio con grembiule nero, che inaugurava il nuovo colloquio di maturità.

Il Progetto ha creato un circolo virtuoso: dalla ricerca bibliografica alle sentenze di rottura, dagli archivi del Virgilio, alle testimonianze/interviste, dalla poesia alla musica...

Ogni aspetto toccato ci rimandava ad altro. Questa è stata la nostra esperienza di fare ricerca.

L'incrocio di storie di vita ha prodotto anche una *performance* musicale sulle note di canzoni degli anni della contestazione giovanile, interpretate da padri e figli durante lo spettacolo scolastico di fine anno 2004.

La storia orale è stata una costante della nostra ricerca; anche l'aspetto letterario, specchio dell'immaginario artistico di ogni epoca, è stato avvicinato attraverso la testimonianza di chi ha vissuto a stretto contatto con un poeta che ha percepito il cambiamento dando vita al Gruppo 63, neoavanguardia di quegli anni. La nostra testimone privilegiata è stata Rosemary Liedl, moglie del poeta Antonio Porta.

Con lei, curatrice dell'archivio poetico del marito, abbiamo trascorso un'intera mattinata ascoltando poesie, vedendo filmati inediti di interventi di Porta nelle scuole milanesi e trasformando la classe in laboratorio poetico.

«Antonio credeva nei giovani, nel loro amore per la poesia, per la vita. Andavamo nei licei a parlare di poesia, invitati dalle assemblee degli studenti».

Questa volta ad essere invitata è lei, che conosco da anni e che frequento anche nell'ambito di corsi di Programmazione neurolinguistica. A lei ho chiesto di confrontarsi con gli studenti della mia quinta sul periodo letterario oggetto della nostra ricerca.

Ecco le sue e mie riflessioni, ricavate da un nostro incontro a esperienza conclusa.

«Ho risposto con entusiasmo all'invito a incontrare gli studenti di una classe liceale per un dialogo sulla poesia di un periodo storico quale quello del Gruppo 63. Tra l'altro si era svolto a Bologna poco prima un Convegno a cui ero stata invitata per portare la mia testimonianza di quegli anni.

A partire dalla conoscenza e interazione con Manuela sapevamo che il nostro obiettivo era quello di comunicare che cosa era il Gruppo 63, con documenti originali e con testi poetici, perché il messaggio più pregnante, il pensiero più profondo e il contesto sociale restano privi di significato a meno che non siano compresi sia intellettualmente che emozionalmente dalla persona a cui sono indirizzati.

Raccontare l'esperienza significa trovare le parole per descrivere l'emozione dei ragazzi che hanno partecipato con attenzione alla ricostruzione sintetica che abbiamo proposto: avvenimenti storici internazionali che influenzavano lo "stato di salute sociale" a livello mondiale, varie tensioni e difficoltà di comunicazione fra le due superpotenze e i tentativi di trovare delle soluzioni.

Abbiamo proseguito parlando del contemporaneo cambiamento dell'arte, della musica e della letteratura che già dalla fine degli anni Cinquanta segna la crisi del neorealismo e l'opposizione polemica di scrittori, poeti, artisti a una società conformista avvertita come oppressiva della libera espressione individuale.

Gli attacchi e le polemiche vertevano allora sul senso di fare arte, sul ruolo degli intellettuali e degli artisti nel nuovo contesto della società dei consumi, su quale lingua, su quali linguaggi usare.

Questa una delle curiosità dei ragazzi che, avendo accostato e ricostruito vari aspetti di quegli anni durante la ricerca di Storia e Microstoria, volevano sapere che letteratura avessero potuto produrre quegli scrittori che giudicavano il cosiddetto *establishment* (Moravia, Vittorini, Bassani, Pasolini, Morante, Calvino) in ritardo perché le opere non tenevano conto delle trasformazioni che si erano verificate nel sociale (i nuovi linguaggi dei media, il giornalismo, la pubblicità, i gerghi professionali, le sollecitazioni provenienti dal campo scientifico ecc.). Per parte loro i neoavanguardisti propugnavano la mescolanza degli stili, la rottura delle convenzioni culturali, fino a giungere a sperimentare il non senso e l'impossibilità a comunicare.»

Sul versante di coloro che erano stati chiamati in causa, si controbatte che ad essersi staccati dal reale sono proprio loro, i neo avanguardisti, nella loro supponenza di essere tanto moderni e aggiornati. Teorie astratte e fumose, lo sperimentalismo fine a se stesso, il funambolismo verbale, non bastavano per poter parlare di arte. Fare arte non significava solo sperimentare, immergersi nella realtà sempre più confusa e magmatica, nelle contraddizioni, ma significava anche – e soprattutto – ristabilire un minimo d'ordine, fornire un senso.

Rosemary Liedl Porta ha raccontato di quegli anni, ma la migliore comunicazione è stata quella di far vedere attraverso i primi numeri della rivista «Il Verri», diretta da Luciano Anceschi a partire dal 1956, e attraverso

un video inedito, chi erano i personaggi “letterari” neoavanguardisti di quegli anni che nell’ottobre 1963 furono invitati a Palermo in occasione del consueto festival di musica contemporanea “Settimana Internazionale di Nuova Musica”.

Il direttore del festival, Francesco Agnello, pensò di estendere l’invito anche ad altri intellettuali ed artisti visivi per poter integrare la manifestazione principale di musica che era bersagliata dalle critiche dei conformisti.

A organizzare questo secondo evento, che si riunì all’Hotel Cagarella in un convegno parallelo al festival, era stato chiamato Nanni Balestrini che era il curatore, insieme ad Alfredo Giuliani, di un’antologia di poesia, intitolata *I Novissimi* (Edizioni del Verri, 1961), in cui erano raccolte poesie di giovani poeti (con Balestrini e Giuliani, Elio Pagliarani, Edoardo Sanguineti e Antonio Porta) che erano interessati ad esplorare nuovi territori linguistici, stilistici e contenutistici, al di fuori dei canoni tradizionali.

Quest’opera aveva scatenato alla sua pubblicazione una quantità di critiche anche maligne da parte dell’*establishment* intellettuale dominante, il quale si confrontò con toni accesi al limite dell’invettiva anche sulle tesi di un giovane autore, Umberto Eco, che erano esposte in un libro diventato poi cardine di riferimento della neoavanguardia: *Opera aperta* (1962) «... un’indagine di vari momenti in cui l’arte contemporanea si trova a fare i conti col disordine».

Seguirà, nel 1963, *Fratelli d’Italia* di Alberto Arbasino, il romanzo più significativo dell’esperienza del Gruppo 63.

Autori che i ragazzi hanno ritrovato nel video inedito di quegli anni, che hanno visionato e commentato con partecipazione e curiosità, interessati a comprendere quello che vedevano. L’ideologia offre una visione falsa della realtà alla quale si deve opporre un’avanguardia a-ideologica, disimpegnata, astorica, atemporale

Da questa posizione di neutralità ideologica deriva necessariamente una revisione del linguaggio che deve scardinare ogni struttura sintattica e ogni dimensione semantica. (dichiarazione tratta dal video).

E la lettura di alcune poesie di Porta, in video, ha dato una immersione nel linguaggio della poesia di quegli anni con forte partecipazione dei ragazzi a quel momento storico.

EUROPA CAVALCA UN TORO NERO (1958)

1.

Attento abitante del pianeta,
guardati! dalle parole dei Grandi
frana di menzogne, lassù
balbettano, insegnano il vuoto.
La privata, unica, voce
metti in salvo: domani sottratta
ti sarà, come a molti, oramai,
e lamento risuona il giuoco dei bicchieri.

2.

Brucia cartucce in piazza, furente
l'auto del partito: sollevata la mano
dalla tasca videro forata.

Tra i giardini sterili si alza,
altissimo angelo, in pochi
l'afferrano e il resto è niente.

3.

In su la pancia del potente
la foresta prospera: chi mai
l'orizzonte oltre l'intrico scorgerà!
Fruscia la sottoveste sul pennone,
buone autorità, viaggiano in pallone,
strade e case osservano dall'alto,
gli uomini sono utili formiche,
la folla ingarbugliata, buone
autorità, cervello di sapone,
sopra le case giuocando scivolato.

4.

Un incidente, dicono, ogni ora,
una giornata che c'era scuola nell'aria
un odore di detriti, crescono
sulla piazza gli aranci del mercante.
Il pneumatico pesantissimo (tale
un giorno l'insetto sfarinò)
orecchie livella occhi voce,
le scarpe penzolano dal ramo,
evapora la gomma nella frenata.

5.

Il treno, il lago, gli annegati,
i fili arruffati. Il ponte nella notte:
di là quella donna. Il viola
nasce dall'unghia e il figlio
adolescente nell'ora prevista dice:
"Usa il tuo sesso, è il comando."
Dentro la ciminiera, gonfio di sonno
precipita il manovale, spezzata la catena.

6.

Cani azzannano i passanti, uomini
raccomandabili guidano l'assassino,
fuori, presto, scivoli.
Negri annusano il vento.
Ambigua è la sciagura,

le sentinelle, i poliziotti.
I due voltarono le spalle.
Rete, sacco: volati
in basso come pompieri.
Spari, vibra l'asfalto,
alla porta di una casa, il tonfo.

7.

Con le mani la sorella egli
spinge sotto il letto. Un piede
slogato dondola di fuori.
Dalla trama delle calze sale
l'azzurro dell'asfissia. Guarda,
strofina un fiammifero, incendia
i capelli bagnati d'etere
luminoso. Le tende divampano
crepitando. Li scaglia nel fienile
il cuscino e la bottiglia di benzina.
Gli occhi crepano come uova.
Afferra la doppietta e spara
nella casa della madre. Gli occhi
sono funghi presi a pedate.
Mani affumicate e testa
grattugiata corre alla polveriera,
inciampa, nel cielo lentamente
s'innalza l'esplosione e i vetri
bruciano infranti di un fuoco
giallo; abitanti immobili,
il capo basso, contano le formiche.

8.

Osserva l'orizzonte della notte,
inghiotte la finestra il gorgo del cortile,
l'esplosione soffiò dal deserto
sui capelli, veloce spinta al terrore:
tutto male in cucina, il gas
si espande, l'acqua scroscia,
la lampada spalanca il vuoto.
Richiude la porta dietro a sé,
e punge gli occhi il vento dell'incendio,
corre sugli asfalti, cosparso d'olio:
saltano i bottoni alla camicia estiva,
la ferita si colora, legume
che una lama rapida incide.

9.

Vide dal suo posto le case

roventi incenerirsi e in fondo alla città
 i denti battono sotto le lenzuola
 e guizzano i corvi dall'ombelico.
 L'A è finestra e oltre
 si agita la pianura di stracci.
 L'O si apre e si chiama
 lago ribollente fango.
 "Galoppate a cammello nel deserto!"
 Fa acqua l'animale sventrato
 dal taxi furibondo: si ricordò
 d'aver atteso tanto, la gola
 trapassa il sapore dei papaveri:
 cala veloce nelle acque dentro
 l'auto impennata, volontario
 palombaro, con un glù senza ricambio.

10.

Un coro ora sono, ondeggianti
 nel prato colmo di sussulti.
 "Lo zoccolo del cavallo tradisce,
 frana la ragione dei secoli."
 Urla una donna, partorisce,
 con un bambino percosso dalle cose.
 Con un colpo di uncino mette a nudo
 l'escavatrice venose tubature,
 e radici cariche di schiuma
 nel vento dell'albero antico,
 spasimano, gigante abbattuto.
 Quattromila metri di terriccio
 premono le schiene, e un minatore
 in salvo ha mormorato:
 "Là è tutto pieno di gas."
 Un attimo prima di scivolare
 nella fogna gridò: Sì.

Emblematica *suite* di episodi di cronaca. La strofa 1 è ispirata alle conferenze al vertice e alle prevaricazioni del potere politico. Nella 2 è isolata una visione ingenuamente manichea, l'angelo che si leva nella piazza dove avviene uno scontro di fazioni. La 3 presenta le autorità in pallone sopra la foresta del traffico che esse guardano compiaciute. La 4 e 5 evocano incidenti tipici della nostra organizzazione; nella 5 tra l'incidente ferroviario e l'infortunio sul lavoro s'incasta un'immagine di prostituzione. Nella 6: persecuzione razziale, abuso della polizia, violazione della dignità e assassinio insensato. Il protagonista della strofa 7 è un pazzo che fa saltare un paese dopo aver ucciso la sorella. Nella 8 un uomo è investito da un'esplosione nucleare. La 9 racconta di un suicidio. Ultima strofa: una folla raccolta su

un prato attende la fine, la parte virgolettata è un passo dei Salmi, alle immagini di terrore risponde una voce "Sì" (è la vita che vuole continuare). A definire la metrica valgono le ragioni narrative: i tre accenti (che talvolta si riducono a due) scandiscono con incisiva rapidità la cinematica dei fatti.

(da *I Novissimi*, Edizioni del Verri, 1961 - riproduzione concessa dagli eredi).

Il Gruppo 63 continuerà a riunirsi, a dibattere e a polemizzare a Reggio Emilia nel 1964, di nuovo a Palermo nel 1965, a La Spezia nel 1966 e a Barcellona nel 1967 finché, con la crescente politicizzazione della società italiana, le differenze di posizione e le fratture cominceranno a farsi sentire anche al suo interno. Il 1969 può essere considerato l'anno di morte della spinta propulsiva del Gruppo 63 e del suo conseguente scioglimento. Ragioni di ordine politico, negli anni della contestazione del 1968, infatti, cominciano a dividere i componenti del Gruppo e gli intenti puramente letterari con cui esso era nato sconfinano nell'interessamento alla politica.

L'esperienza del Gruppo 63 resta nella storia della nostra letteratura del Novecento come l'interpretazione di un malessere diffuso nella società del tempo. Prova ne sia la corrispondenza con il Gruppo 47, che ha visto raccogliersi in Germania scrittori degni di nota quali, tra gli altri, Günter Grass, Enzensberger, Schneider, impegnati nella ricostruzione della società nel secondo dopoguerra.

All'interno dell'esperienza con i ragazzi della quinta SC, avevamo chiesto che ognuno portasse dei quotidiani, perché volevamo che interagissero direttamente con una delle esperienze di quegli anni: la poesia visiva.

Infatti la linea di ricerca della poesia visiva, sviluppatasi nell'atmosfera di avanguardia e sperimentalismo degli anni Sessanta e Settanta, aveva teso a gettare un ponte tra scrittura e pittura; si trattava di esperimenti intersemiotici, in quanto mettevano insieme il modo lineare di leggere la lingua e il modo avvolgente di guardare un quadro. Si è parlato di "scrittura verbovisiva" e anche di arte "plurisensoriale", che sarebbe legata alla classica figura retorica della sinestesia e in generale a un'idea di arte totale capace di mettere in funzione tutte le facoltà dell'uomo.

Abbiamo poi illustrato i due filoni della poesia visiva e, con l'esempio di un'opera di Antonio Porta, abbiamo chiesto agli studenti di vivere l'esperienza e di trovare sui giornali le parole che li stimolavano per creare a loro volta la loro opera, oggi, ed esprimere ciò che sentivano e che volevano esprimere liberamente, guidati dalla ricerca a cui erano stati stimolati.

L'obiettivo doveva essere quello di indurre i ragazzi a esprimersi attraverso la poesia seguendo l'esempio di quanto avevano ascoltato e modellando la poesia visiva di cui avevamo una riproduzione ingrandita sulla lavagna.

Il "fare", *poiéō*, mette l'uomo in condizione di dire non solo le cose che sa, o crede di sapere, ma anche quelle che non sa e pervengono alla sua coscienza nel disporsi della parola. È un patrimonio di tutti, e come tale accessibile a chiunque sappia abbandonarsi al farsi stesso delle cose.

Essendo linguaggio, la poesia diventa quello strumento che permette una

a colpi di maglio
a colpi di roncola
a colpi di scalpello
a martellate
la grazia
Inattuale
Il salto
sul filo
con un filo
A CALCI
*Oggi non è un giorno
 come tutti gli altri*

Una poesia visiva di Antonio Porta. Le opere di Antonio Porta sono state riprodotte in questo libro per gentile concessione degli eredi.

più razionale “conoscenza” del modo di essere: attraverso l’uso dei sensi, si può giocare con la parola, col segno, col significato e il significante, col simbolo dell’oggetto.

L’entusiasmo si è diffuso istantaneamente ed è calato il silenzio degli artigiani-poeti che avevano trovato un modo diverso di vedere il quotidiano e con forbici e colla e l’intuito si sono immersi in questo sistema di meta-comunicazione, con una nuova visione critica e personale del proprio rapporto con il mondo attraverso un procedere con “arte”.

E mentre i ragazzi creavano, la mia ospite commentava che il problema è quello di trasmettere, o saper trasmettere la conoscenza della poesia, delle parole, della comunicazione, del saper orientare questo sviluppo in una determinata direzione. Per Antonio Porta la direzione è quella del conoscere attraverso il gioco. Giocare con le parole è senza dubbio – continuava – una delle attività che più divertono i ragazzi e che più fanno padroneggiare loro la lingua, evidenziando così la possibilità di gioco linguistico che c’è dietro la poesia. Quando i ragazzi vengono abituati ad avere precocemente spiegazioni logiche o dare spiegazioni oggettive – è sempre Rosemary Liedl a parlare – non riescono poi ad entrare a diretto contatto con la poesia, il gioco di parole, l’immaginazione; la poesia – conclude – è un’operazione linguistica prima che, o contemporaneamente, un’operazione di significato e di senso. Il poeta, in sostanza, lavora per e nel linguaggio a partire ovviamente dall’esperienza.



Antonio Porta e
Rosemary Liedl
(foto di F. Ferri)

Antonio Porta scriveva che «tutta la nostra cultura e il nostro modo di percepire l'esistenza, il mondo e anche il modo di ordinarlo dipende proprio dal fatto che abbiamo il linguaggio verbale, abbiamo la parola».

Noi siamo ciò che esprimiamo, pensiamo perché parliamo, dichiara Peirce, in *Semiotica. Il linguaggio come segno e il segno come linguaggio* (Einaudi, 1980, p. 48).

La mia ospite nell'intervista che ora per questioni di spazio non riporto per intero prosegue con puntuali citazioni di Worringer, Foucault, Barthes e conclude con Porta «Nella poesia bisogna lasciare spazio alla Parola, libera creativa espressione del proprio essere: una poesia non più concepita solo per gli 'addetti ai lavori', ma donata senza riserve a chi crede che per capire il mondo bisogna prima mescolare, rovesciare i contesti, per poi scoprirci un proprio unico e personale filo conduttore.

La poesia nasce come ricerca e analisi di se stessi, di come si è, di come ci si rapporta alla realtà». (Conferenza "Giardino del Futuro", Milano 1988).

«Il poeta, mutando il suo punto di vista e il suo grado di intensità, sostituisce nel reale ai rapporti consueti altri, nuovi, inediti e segreti, scoprendo un'inattesa contiguità o modo insolito delle cose di associarsi, di sostituirsi» (Bertolucci, Sereni, Zanzotto, Porta, Conte, Cucchi, *Sulla poesia. Conversazioni nelle scuole*, Pratiche Ed., Parma 1981, p. 121).

I ragazzi intanto continuavano a creare le loro poesie e la sesta ora era già suonata da un po'...

Lascio a Rosemary la conclusione delle riflessioni su questa giornata che è partita da lontano, da una foto del 1968, all'inizio della ricerca del Progetto Storia, ha attraversato nel ricordo la giovinezza di chi scrive, quella attuale degli studenti di quinta SC e si è intrecciata alla vita e all'opera del poeta Antonio Porta grazie ad un altro incontro, il mio con la mia competente e appassionata ospite, che ringrazio per la testimonianza sapiente, per tutto il materiale che ci ha concesso, anche a nome degli studenti.

«Avere l'opportunità di partecipare in aula a questa giornata con i ragazzi della quinta SC è stato per tutti noi fondamentale perché attraverso la cultura estetica abbiamo sperimentato e vissuto quanto importante sia per la crescita della persona liberare la propria espressività. Attraverso queste ore

in aula e l'esperienza della poesia, come la intende lo stesso Porta, si è penetrato quel mondo ermetico dell'adolescente. La parola e l'immagine sono i mezzi che sono stati usati per dare ai ragazzi una visione critica della realtà del Gruppo 63 e della condizione dei partecipanti a quel momento storico letterario, ma anche per stimolare gli allievi ad abbandonarsi all'atto creativo del partecipare.

Il linguaggio poetico è dunque questo processo di destrutturazione e trasformazione che genera percorsi di conoscenza che possono andare dal più semplice al più complesso e che permette di rispondere alla curiosità dei ragazzi.

Vorrei aggiungere che ciò è possibile solo se l'educatore stesso percepisce il suo insegnamento in questi termini, ossia come un continuo e mutevole accadimento educativo che varia in relazione alle situazioni che si generano dal rapporto tra strumenti, insegnante e allievi e ricerca».



Poesie visive composte dagli studenti

Dalla *Lettera a una professoressa* alle innovazioni legislative

di Ugo Basso e V Linguistico A

I due contributi che seguono costituiscono una lettura rivisitata da Ugo Basso di parti della sezione *Dal movimento alle leggi*, prodotto della ricerca dalla classe V LA coordinata da Laura Del Santo e curata nella redazione da Rossana Pugliese. Al primo testo sulla *Lettera a una professoressa* di Lorenzo Milani hanno lavorato in particolare Evelina Carrara e Alessia Tresoldi; al secondo, sulle novità legislative nella scuola, Giulia Belotti, Chiara Cimino e Francesca Magnaghi.

Lettera a una professoressa fu pubblicata nel 1967 e rappresenta la sintesi del lavoro svolto in collaborazione dai ragazzi di Barbiana durante gli anni di lavoro con il loro parroco, Lorenzo Milani. Barbiana è un piccolo paese sperduto sull'Appennino toscano, in provincia di Firenze, dove don Lorenzo è parroco, perché l'arcivescovo di Firenze, cardinale Ermenegildo Florit, preferisce tenere un prete così evangelicamente anticonvenzionale lontano dai centri importanti e frequentati.

Lorenzo Milani (1923-1967), già noto per le sue polemiche a favore dell'obiezione di coscienza al servizio militare, in quegli anni non ancora accolta dalla legislazione italiana, impegna la sua attività sacerdotale nell'organizzazione di una scuola con lo scopo di aiutare i bambini del luogo a superare le numerose difficoltà che, a suo giudizio, hanno origine dalla loro appartenenza a famiglie culturalmente svantaggiate.

I ragazzi di Barbiana immaginano di scrivere una lettera a un'insegnante di una scuola media pubblica tradizionale per spiegare il rapporto che per loro esiste tra scuola e realtà lavorativa, e le conseguenze che la selezione effettuata dalle scuole provoca sui "figli del popolo" come loro.

La scuola di don Milani è a suo modo stravagante ed eccentrica e non segue le normative e i metodi di lavoro delle scuole tradizionali: i ragazzi di Barbiana hanno scoperto, a partire dalle loro condizioni, che non è importante la conoscenza dettagliata e approfondita della genealogia di Enea per comprendere la propria realtà, e che è molto più importante, ad esempio, riuscire a farsi comprendere in Francia parlandone la lingua anche con errori piuttosto che imparare a memoria tutte le eccezioni grammaticali su termini di scarso utilizzo nel parlare comune.

Questo è l'ordine delle loro priorità, priorità che la scuola tradizionale statale non vuole accettare riuscendo solo a bocciare chi è espressione di una cultura diversa, come quella contadina, facendo crescere sempre di più la divisione tra i "figli del popolo" (qui appunto contadini e montanari, ma in città anche operai...) e i "figli di papà", "i figli del dottore".

Questa lunga lettera è un'accusa fortissima alla scuola in quanto struttura istituzionale e agli insegnanti che vi lavorano, anche a quelli considerati i migliori, ma giudicati incapaci di cogliere il carattere istituzionalmente se-

lettivo di certi metodi, pur usati con il proposito di essere “giusti”.

Il testo è diviso in tre capitoli: “La scuola dell’obbligo non può bocciare” – “Alle magistrali bocciate pure, ma...” – “Documentazione” (con allegare delle statistiche).

Ogni capitolo è a sua volta diviso in piccoli paragrafi ciascuno con un titolo proprio.

Il linguaggio è spontaneo, semplice, molto graffiante nella critica alla scuola italiana che, invece di promuovere l’uguaglianza, sollecita esclusioni e divisioni.

Lettera a una professoressa è di fatto il primo testo sull’argomento istruzione pubblica a grande diffusione: deliberatamente provocatorio, pone l’attenzione sul problema della scuola e ancora maggiore eco ottiene per essere espressione di un prete, che non esita a contestare i suoi superiori religiosi e le istituzioni della chiesa di cui è ministro, ma sempre e solo in nome dell’evangelo verso il quale professa una fedeltà assoluta.

La *Lettera* divenne molto popolare nel ’68 e si trova spesso citata nelle manifestazioni studentesche che ne fecero una bandiera. Riletto a molti anni di distanza, fuori dall’arroventato clima polemico, si può ben dire che il testo di Barbiana sia stato largamente frainteso anche da chi lo esaltava: se la proposta dei ragazzi di don Milani è di non bocciare, i gruppi che ne hanno fatto bandiera non hanno tenuto conto che proprio l’impegno a non bocciare prevede uno sforzo molto maggiore da parte di ragazzi e insegnanti. I primi sono tenuti a cercare strumenti efficaci per far imparare anche ai meno dotati o, meglio, a chi proviene da famiglie sprovviste della cultura che la scuola vuole trasmettere; i secondi, anche giovanissimi, devono essere disposti a una presenza a scuola fino a trecentosessantacinque giorni l’anno e magari senza intervalli, considerati a Barbiana come perdita di tempo!

E comunque, anche rispetto al non bocciare, lo stesso don Milani pone differenze fra la scuola allora detta dell’obbligo – elementare e media – e le scuole superiori, in particolare quegli istituti magistrali, oggi soppressi, che avevano il compito proprio di formare i maestri. In sostanza il modello Barbiana non è esportabile, a detta dello stesso sacerdote che lo ha creato per ragazzi che, come alternativa alla scuola, hanno soltanto il lavoro nei campi o nella stalla.

Eppure, a tanti anni di distanza, la lettura della *Lettera a una professoressa* rappresenta ancora per diversi aspetti una sorpresa, almeno nel metodo partecipato con cui è costruita e nella sua concretezza, nell’offrire idee e strumenti, nel saper ancora suscitare discussioni, anche in una classe liceale del 2004. Indubbiamente anche la pubblicazione della *Lettera* dei ragazzi di Barbiana e il dibattito che ne è seguito ha determinato cambiamenti nella scuola, soprattutto nel porre al centro il ragazzo con i suoi effettivi bisogni, nel dare spazio agli strumenti del recupero prima che al raggiungimento di obiettivi posti a priori e anche in una diversa considerazione degli stessi vo-

ti. Non può esistere una giustizia nell'assegnazione dei voti in una scuola fatta su misura dei ricchi, afferma don Milani, perché per i poveri saranno sempre ingiustamente discriminanti: non esiste giustizia che possa equiparare chi ha appreso a casa senza fatica e chi deve imparare anche il parlare corretto attraverso lo studio a scuola. Anzi, tocca proprio alla scuola, quella pubblica per tutti, pagata con i soldi di tutti, rimediare alle differenze culturali che la società ha determinato, inventando strumenti efficaci e dandosi i tempi necessari.

Da tutte le riforme successive lo spirito della *Lettera* è lontano: è stata infatti sostanzialmente disattesa l'idea che chi dalla scuola esce deve sapere, deve essere messo in grado di esprimersi correttamente, qualunque sia la sua origine culturale; deve sapersi fare ascoltare anche utilizzando lingue straniere, deve conoscere le leggi, in particolare la costituzione, che rappresentano l'unica tutela del cittadino nei confronti sia dello stato, sia dei datori di lavoro. Questo aspetto appassionato e impegnativo non pare abbia trovato molto spazio nella scuola né da parte di chi le riforme le ha vivacemente contestate, né da parte di chi le ha realizzate. E forse la *Lettera* potrebbe in questi ambiti suonare ancora provocatoria e stimolare nuove riflessioni.

Trasformazioni istituzionali della scuola

Che la scuola, meglio gli studenti, siano stati fra le forze trainanti dei movimenti che attorno al Sessantotto hanno messo in discussione l'assetto politico e morale degli stili di vita occidentali è un dato storico acquisito, per quanto ne possa variare la valutazione: ma ora è parso interessante interrogarsi su come la scuola istituzionale abbia recepito le istanze giovanili chiedendosi se le abbia accolte, sia pure incanalandole, a vantaggio dei ragazzi, o di fatto svuotate. Vediamo la principali conquiste di quegli anni valutando poi a distanza di diversi decenni che cosa sia stato utile e sia rimasto.

Qualche precisazione storica. Fino agli anni '60 erano previsti in Italia due tipi di scuole medie inferiori. Una consentiva l'accesso alla scuola superiore mentre l'altra era di tipo professionale e avviava al lavoro. Fra gli studenti della scuola superiore solo coloro che avevano un diploma liceale potevano iscriversi e accedere alle facoltà universitarie e, con molte restrizioni, quelli degli istituti magistrali. Nel 1962, all'interno della politica del centro sinistra, fu varata la legge istitutiva della scuola media unificata che consentiva l'accesso a tutte le scuole superiori.

Il primo provvedimento legislativo in condizione di tenere conto delle proteste studentesche è nel '69 la riforma dell'esame di maturità, che venne definito sperimentale e che poi nei fatti durò, con irrilevanti ritocchi, trent'anni: venne infatti riformato solo nel 1997 e le nuove norme furono applicate a partire dal 1999.

Ancora nel '69 una legge concede la libertà di iscrizione a qualunque facoltà universitaria grazie al possesso di un diploma di scuola media superio-

re quinquennale. Due innovazioni mirate ad accogliere istanze del movimento degli studenti e finalizzate anche a ridimensionarne l'aggressività. I ministri dell'Istruzione che le sostengono, con maggiore o minore convinzione, sono i democristiani Fiorentino Sullo, Mario Ferrari Aggradi, Oscar Luigi Scalfaro.

I grandi cambiamenti si attuarono però nella scuola solo alcuni anni più tardi, con la legge 477/73 e i decreti di attuazione che ne seguirono a firma del democristiano Franco Maria Malfatti, che legherà il suo nome di non buon auspicio – oggetto, anche fuori luogo, del sarcasmo studentesco – ai testi legislativi. Questi danno vita a nuovi organi collegiali di governo della scuola e riordinano quelli già esistenti creando una nuova partecipazione nella gestione della scuola. Il decreto sull'istituzione e il riordino degli organi collegiali costituisce forse la maggiore e la più rivoluzionaria novità nella legislazione scolastica italiana. La scuola da quel momento non è più considerata come un'istituzione appartenente solo al preside e ai professori, ma anche a coloro che ne fruiscono: studenti, famiglie e componenti sociali che esprimono gli interessi della collettività.

Vediamo ora in dettaglio le più rilevanti di queste norme.

LEGGE 5 APRILE 1969, N 119 RIORDINAMENTO DEGLI ESAMI DI STATO DI MATURITÀ, ABILITAZIONE E LICENZA DELLA SCUOLA MEDIA

L'esame di maturità è esame di Stato e si svolge in unica sessione annuale. Le modalità stabilite negli articoli si intendono valide, in via sperimentale, fino al 30 settembre 1970.

Il titolo conseguito nell'esame di maturità posto a conclusione degli studi svolti nell'istituto tecnico e nell'istituto magistrale abilita rispettivamente all'esercizio della professione e all'insegnamento nella scuola elementare.

L'esame è composto da due prove scritte e da un colloquio.

La prima prova scritta consiste nella trattazione in italiano di un tema scelto dal candidato fra quattro che gli vengono proposti e che tende ad accertare le sue capacità espressive e critiche.

La seconda prova scritta sarà indicata dal Ministero entro il 10 maggio e verte su materie indicate nell'allegato alla legge.

I temi relativi alle prove scritte sono inviati dal Ministero mentre la valutazione delle prove viene effettuata collegialmente dalla commissione d'esame.

Il colloquio, nell'ambito dei programmi svolti nell'ultimo anno, verte su concetti essenziali di due materie, scelte rispettivamente dal candidato e dalla commissione fra quattro che vengono indicate dal Ministero entro il 10 maggio e comprende la discussione sugli elaborati.

A richiesta del candidato, il colloquio può svolgersi anche su altra materia di insegnamento, in aggiunta a quelle previste dal Ministero.

Il colloquio, che è collegiale, deve svolgersi alla presenza di almeno cinque componenti della commissione.

Le commissioni giudicatrici degli esami di Stato sono nominate dal Ministro per la pubblica istruzione e sono composte da presidente e da quat-

tro membri, oltre al membro interno che ha la funzione di segnalare il quadro complessivo dello studente.

Il voto complessivo è espresso in sessantesimi, e pertanto per conseguire il diploma occorre raggiungere la votazione di trentasei.

LEGGE 11 DICEMBRE 1969, N. 910 PROVVEDIMENTI URGENTI PER L'UNIVERSITÀ

Ai sensi dell'art. 1 di questa legge, chiunque abbia conseguito un diploma di istruzione secondaria superiore della durata quinquennale può iscriversi a qualsiasi corso di laurea o diploma.

Chi abbia invece conseguito un diploma quadriennale, per accedere a qualsiasi facoltà universitaria deve frequentare, con esito positivo, il corso annuale integrativo previsto nel dettaglio della stessa legge. Il corso annuale integrativo deve essere organizzato dai provveditorati agli studi, in ogni provincia, sotto la responsabilità didattica e scientifica dell'università, sulla base di disposizioni impartite dal Ministro per la pubblica istruzione.

Gli studenti che frequentano i suddetti corsi annuali integrativi hanno diritto al rinvio del servizio militare.

È invece sufficiente il diploma magistrale quadriennale per l'iscrizione ad alcuni corsi della facoltà di magistero e il diploma di maturità artistica quadriennale per l'iscrizione alla facoltà di architettura.

Chiunque già in possesso di laurea può iscriversi a qualunque corso di studi universitari.

I DECRETI DELEGATI DEL 1974

Si tratta di decreti legislativi, emanati dal Governo su precisa delega del parlamento: uno strumento previsto dalla Costituzione con il quale il Governo viene delegato a emanare disposizioni aventi valore di legge in una materia specifica e entro un determinato termine.

I decreti delegati che interessano la scuola sono cinque, tutti emanati sotto la forma di Decreto del Presidente della Repubblica (DPR).

Il DPR, controfirmato dal Presidente del Consiglio, è un provvedimento con cui vengono adottate le leggi delegate, cioè quelle leggi che nel rispetto dei principi generali indicati dalla legge approvata dal parlamento delegano al governo le materie per la definizione del dettaglio.

I decreti delegati emanati per dare regolamentazione e attuazione pratica ai principi della legge n. 477 riguardano i seguenti temi:

- DPR 31 maggio 1974, n. 416, sugli organi collegiali.
- DPR 31 maggio 1974, n. 417, sullo stato giuridico del personale ispettivo, direttivo e docente della scuola;
- DPR 31 maggio 1974, n. 418, sul lavoro straordinario;
- DPR 31 maggio 1974, n. 419, sulla sperimentazione e sulla ricerca educativa;
- DPR 31 maggio 1974, n. 420, sul personale non docente.

Questi provvedimenti hanno posto fine alla struttura verticistica della

scuola creando una nuova partecipazione alla gestione della scuola stessa, introducendo nei consigli di classe e d'istituto le componenti degli studenti, dei genitori e dei non docenti. Hanno inciso di conseguenza sull'assetto giuridico della scuola e del personale.

Certamente il testo più rilevante e innovatore è il primo che crea gli organi collegiali che vediamo singolarmente:

Il collegio dei docenti. L'organo esisteva ed era già ovviamente di natura collegiale, ma ora ne vengono dilatati i compiti, fra cui:

- definire annualmente la programmazione didattico-educativa, con particolare cura per le iniziative multi o interdisciplinari;
- formulare proposte al preside (oggi Dirigente scolastico) per la formazione e la composizione delle classi, per la formulazione dell'orario delle lezioni o per lo svolgimento delle altre attività scolastiche, tenuto conto dei criteri generali indicati dal Consiglio di Istituto;
- deliberare la suddivisione dell'anno scolastico in trimestri o quadrimestri;
- valutare periodicamente l'efficacia complessiva dell'azione didattica in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati proponendo, ove necessario, opportune misure per il suo miglioramento;
- provvedere all'adozione dei libri di testo, sentiti i Consigli di classe e, nei limiti delle disponibilità finanziarie indicate dal Consiglio di Istituto, alla scelta dei sussidi didattici;
- adottare e promuovere, nell'ambito delle proprie competenze, iniziative di sperimentazione;
- promuovere iniziative di aggiornamento rivolte ai docenti dell'Istituto;
- eleggere i suoi rappresentanti nel Consiglio di Istituto;
- eleggere al proprio interno i docenti che fanno parte del Comitato per la valutazione del servizio del personale insegnante;
- programmare e attuare le iniziative per il sostegno agli alunni disabili;
- deliberare, su proposta dei Consigli di classe, le attività di integrazione e recupero (IDED);
- deliberare, per la parte di propria competenza, i progetti e le attività paraextrascolastiche miranti all'ampliamento dell'offerta formativa dell'Istituto.

Il Consiglio di classe. Il Consiglio di classe è organo del tutto nuovo, composto dai docenti della classe, da due rappresentanti eletti dai genitori e, per le scuole secondarie superiori, da due rappresentanti eletti dagli studenti. Del Consiglio fanno parte anche, a pieno titolo e con diritto di voto deliberativo, i docenti tecnico-pratici, madrelingua e di sostegno.

Compito del consiglio di classe è programmare l'attività formativa in funzione degli specifici bisogni di ciascuna classe, scegliendo e adattando alla realtà della classe le finalità, gli obiettivi, le metodologie indicate a livello più generale dal Collegio dei docenti e dalle commissioni didattiche, riunioni dei docenti di ciascuna materia.

I Consigli di classe promuovono al proprio interno il dialogo aperto e

costruttivo fra le componenti, condizione indispensabile per poter costituire un gruppo di lavoro armonico e coerente nelle procedure e nelle decisioni, e collaborano con le commissioni e gli altri organismi scolastici per gli interventi mirati a integrare e potenziare l'offerta formativa.

I Consigli di classe possono essere “chiusi” o “aperti”. I primi vedono la partecipazione dei soli docenti per la definizione della programmazione didattico-educativa di classe, per gli scrutini quadrimestrali o per delibere in merito a sanzioni disciplinari. Ai secondi partecipano anche i rappresentanti dei genitori e degli studenti per deliberare le attività paraextrascolastiche e discutere dell'andamento didattico e disciplinare della classe.

Se l'invito a partecipare alla riunione è esteso a tutti i genitori e a tutti gli studenti, non si tratta di Consiglio ma di Assemblea di classe, che però non ha potere di esprimere pronunciamenti con valore vincolante. Il Consiglio di classe è convocato su iniziativa del Dirigente scolastico oppure su richiesta scritta dei suoi componenti, secondo le procedure stabilite dal Regolamento di Istituto. È presieduto dal Dirigente scolastico o, in sua assenza, dal docente coordinatore di classe con apposita delega, e si riunisce in orario extrascolastico.

Queste le competenze del Consiglio di classe:

- definire la programmazione didattico-educativa annuale per la classe (ivi comprese le attività extracurricolari) e valutarne periodicamente l'andamento;
- procedere alla valutazione del profitto e della condotta degli studenti (scrutini);
- formulare proposte al Collegio dei docenti in merito all'azione educativa e didattica e a iniziative di sperimentazione che interessano la classe;
- deliberare in merito alle iniziative di integrazione e recupero (IDEL) e curarne l'attuazione;
- agevolare ed estendere i rapporti di informazione e collaborazione reciproca fra docenti, genitori e studenti;
- formulare proposte al Collegio dei docenti per l'adozione dei libri di testo;
- deliberare in materia di sanzioni disciplinari secondo le modalità stabilite dalla normativa vigente e dal Regolamento di Istituto.

Il Consiglio di Istituto. Anche questo di nuova istituzione, accoglie le istanze di una maggiore condivisione delle decisioni sull'organizzazione complessiva della scuola: infatti è composto da otto insegnanti, quattro genitori, quattro studenti, nelle secondarie superiori, e due rappresentanti del personale non insegnante. Di particolare importanza è che il presidente deve essere eletto fra i genitori.

Il Consiglio di istituto ha le seguenti funzioni e competenze:

- deliberare il bilancio preventivo e consuntivo;
- deliberare, su proposta della giunta, per: acquisto, rinnovo e conservazione delle attrezzature tecnico-scientifiche, dei sussidi didattici e audiovisivi, dei libri, dei materiali per esercitazioni (su queste materie gli studenti non

hanno voto deliberativo)

- deliberare il regolamento della scuola (biblioteca, uso delle attrezzature didattiche e sportive, vigilanza degli alunni etc.)
- provvedere all'adattamento del calendario scolastico alle specifiche esigenze ambientali
- indicare i criteri di programmazione e attuazione delle attività parascolastiche, dei corsi di recupero e sostegno, delle libere attività complementari, delle visite guidate e dei viaggi di istruzione
- promuovere contatti con altre scuole
- promuovere la partecipazione ad attività culturali, ricreative, sportive e forme e modalità per iniziative assistenziali
- indicare criteri generali relativi alla formazione delle classi, all'adattamento dell'orario delle lezioni e delle altre attività alle condizioni ambientali e al coordinamento dei consigli di classe
- esprimere pareri sull'andamento generale, didattico e amministrativo dell'istituto
- gestire i fondi assegnati per il funzionamento amministrativo e didattico.

Giunta esecutiva. Eletta all'interno del consiglio di istituto, è composta da un docente, un impiegato amministrativo o tecnico o ausiliario, da un genitore e da uno studente e ha il compito di preparare i lavori del consiglio e di curare l'esecuzione delle delibere dello stesso. Di diritto ne fanno parte oltre al preside, che la presiede – diversamente quindi dal consiglio di istituto presieduto da un genitore – il direttore dei servizi generali e amministrativi che ha anche funzioni di segretario della giunta stessa. Semplificando un po', si può dire che il consiglio mantenga un aspetto più "politico", relativamente alla politica gestionale dell'istituto; mentre alla giunta sono riservati compiti più tecnici.

Assemblee degli studenti e dei genitori. Negli articoli dal 42 al 45 del decreto 416 sono regolamentate le assemblee degli studenti e dei genitori, altra rilevante novità nella scuola di quegli anni. Fra le richieste studentesche erano appunto spazi da organizzare in autonomia e in cui svolgere attività non previste dai programmi e discutere liberamente di problemi di interesse giovanile e secondo metodi non soggetti a valutazioni disciplinari. La legge recepisce queste esigenze che cerca di incanalare in finalità didattiche ed educative: le assemblee, si legge, «costituiscono occasione di partecipazione e approfondimento dei problemi della scuola e della società in funzione della formazione culturale e civile degli studenti». Sono previste regole per la convocazione, il funzionamento, la presenza di persone estranee all'istituto e limiti di tempo.

Che questo complesso di norme sia stato ispirato dalle richieste studentesche è fuori discussione, nel senso che è difficile pensare che sarebbero state introdotte per iniziativa autonoma del legislatore; ed è indubbio che la scuola da quei primi anni Settanta abbia avuto una svolta, sia nella sua organizzazione sia nella sua diffusione, perché da quegli anni è in costante au-

mento il numero dei frequentanti delle scuole superiori: dunque nuove fasce sociali approdano agli studi, mentre viene avvertita, anche in merito alle sollecitazioni europee, l'urgenza del prolungamento dell'obbligo scolastico almeno fino sedici anni. Tutto questo pone nuovi enormi problemi, sia organizzativi, e di conseguenza economici, sia di programmi e contenuti: ma questo esula dai limiti del nostro lavoro.

Oggi abbiamo l'impressione di un forte calo di tensione complessiva: le testimonianze ascoltate hanno lasciato l'impressione di volontà di trasformazione negli anni oggetto della nostra ricerca, forse confuse, certo utopistiche, ma pressanti e capaci di attirare partecipazione e di realizzare lavoro. Oggi tutti gli organi di cui si è detto permangono, con lievi modifiche e forse in attesa di riforme non si sa neppure bene quanto desiderate. Resta l'impressione di strutture in gran parte svuotate: la scuola nel complesso è meno esigente, offre maggiori sostegni e qualche spazio per attività meno tradizionali, ma non pare che la partecipazione degli studenti sia significativamente propositiva nell'impostazione didattica e forse non è possibile diversamente.

Anche le assemblee si svolgono per lo più senza tensioni, ma non tanto perché gli studenti abbiano fatto proprio il metodo del confronto rispettoso, quanto perché spesso ritenute prive di interesse e occasioni di pausa in cui non è richiesta né un'attenzione concentrata, né una presa di posizione. Le elezioni per gli organi collegiali, una volta occasione di dibattiti e di confronti ideologici, non solo sulla conduzione della scuola, sono ora scarsamente seguite e anche nella formazione delle liste prevale l'intesa fra piccoli gruppi, spesso appartenenti allo stesso corso o addirittura alla stessa classe, con programmi affini.

Una valutazione complessiva risulta difficile: difficile dire che cosa sarebbe la scuola senza le trasformazioni di quegli anni, come appare difficile oggi mettere a fuoco che cosa gli studenti, tendenzialmente annoiati e un po' delusi – purtroppo non solo dalla scuola –, davvero vorrebbero. Ma è ancora possibile, posto che lo sia mai stato, considerare gli studenti un corpo unitario e concorde?

Il Virgilio nel '68: appunti per un profilo

di Maria Silva e V Linguistico B

La classe 5 B Linguistico ha lavorato su due fronti. Ha esaminato documenti d'archivio per collocare la quotidianità del Virgilio nel contesto storico oggetto di studio e si è confrontata con la realtà tedesca nel corso di un viaggio d'istruzione a Berlino con la classe 5 F¹. Qui di seguito vengono sintetizzati alcuni fra gli aspetti emersi dal lavoro sui documenti.

Negli anni che precedono la protesta degli studenti il Virgilio appare particolarmente coinvolto nel processo di trasformazione in atto nella scuola, sollecitata da richieste contrastanti: "più" istruzione e uguale per tutti o differenziazione precoce che, fatto salvo il sostegno ai "capaci e meritevoli", definisca un percorso dalla scuola media all'università.

I documenti conservati in archivio (in particolare i verbali dei collegi docenti, un libro delle comunicazioni del Consiglio di Presidenza, fogli sparsi di corrispondenza della segreteria didattica) integrano e precisano i ricordi di alcuni protagonisti di quegli anni (ex-alunni ed ex-insegnanti) che nel corso dell'anno scolastico 2003-2004 hanno portato qui a scuola la loro testimonianza viva di un periodo che è ormai "storia". Oltre a registrare le fasi più calde della protesta che coinvolge il Virgilio dall'anno scolastico 1969-70 alla metà degli anni Settanta, rivelano anche le tensioni cui l'istituto magistrale, stretto fra il cambiamento progressivamente introdotto con l'istituzione della scuola media unica e la questione dell'accesso all'università, è sottoposto.

1. Gli anni '60: qualche dato

Il Virgilio è un istituto magistrale: un corso quadriennale (un anno di "collegamento" e un triennio) che prepara i futuri maestri e che consente l'accesso diretto alla sola facoltà di magistero. La scuola, solo maschile fino alla fine della guerra e aperta nel 1947 anche alle ragazze, ha ormai negli anni Sessanta una frequenza prevalentemente femminile².

Anche la femminilizzazione del corpo docente è ormai un processo avanzato: nei collegi docenti che affrontano gli anni più accesi della contestazione al Virgilio il rapporto donne-uomini diventa sempre più sbilanciato a favore delle prime. Il rapporto è di 38 a 20 (di cui 4 sacerdoti) nell'a.s. 1969-

1. Si vedano le interviste comprese in questo quaderno (pp. 125-131) sotto il titolo *Interviste berlinesi*.

2. Nell'anno scolastico 1965-66 risultano iscritti 193 maschi e 862 femmine. Successivamente la presenza maschile si attesta sul 5 % del totale.

70, 44 a 18 nell'a.s. 1970-71, 44 a 14 (compresi 3 sacerdoti) nell'a.s. 1972-73. L'estrazione sociale degli studenti non è elevata: nelle domande di iscrizione all'esame di stato conservate in archivio, che registrano ancora la professione paterna, compaiono operai, autisti, commercianti, pochi gli impiegati e i liberi professionisti.

Gli anni dal 1958 al 1963, in cui comincia a manifestarsi in forme più evidenti il processo di espansione economica, sono segnati anche al Virgilio da un aumento considerevole degli iscritti che mette sotto pressione le strutture scolastiche, raggiungendo il suo picco alla fine degli anni '60.

Fino all'anno scolastico 1962-63 il Virgilio non ha più di 4 corsi. Dall'ottobre del 1964 i documenti in archivio (verbali dei collegi e corrispondenza della segreteria) registrano un forte incremento delle iscrizioni alla prima classe, cui si accompagna un numero considerevole di ragazzi che provengono da altre scuole e vengono inseriti nelle classi successive dopo aver superato i necessari esami di idoneità³.

Gli spazi non sono evidentemente sufficienti, anche perché nell'edificio di piazza Ascoli oltre al Virgilio sono ospitate numerose scuole. Nel '64-'65 si rende necessaria una sede staccata nella vicina via Pisacane, cui si può rinunciare l'anno successivo solo perché una delle due scuole medie viene trasferita altrove. Pur di evitare la scomodità delle due sedi, però, il Virgilio deve prevedere un turno pomeridiano di lezioni per le quarte e aumentare il numero delle aule come può, anche ricavandone da locali prima adibiti a servizi o da passaggi e transetti. La situazione non è sostenibile e il Collegio appoggia la proposta di aprire un nuovo istituto magistrale a Milano o nelle vicinanze (molti studenti del Virgilio arrivano dalla provincia) che il vicepreside presenterà al Provveditore⁴. La creazione del IV Istituto Magistrale permette nell'anno scolastico 1967-68 di contenere il numero delle prime classi e progressivamente anche il numero degli studenti del Virgilio si riduce, rimanendo sostanzialmente stabile negli anni della contestazione⁵.

2. Il Virgilio di fronte ai cambiamenti

A fronte di un'istruzione che sta diventando progressivamente "di massa", il percorso quadriennale fa sempre più fatica ad assicurare un livello di preparazione adeguato.

L'istituto magistrale si confronta con i progetti di quinquennalizzazione

3. 1964-65 24 classi 771 alunni
1965-66 33 classi 1055 alunni
1966-67 40 classi 1350 alunni

4. cfr. verbale 15.11.65

5. 1967-68 34 classi 1258 alunni
1968-69 30 classi 993 alunni
1969-70 24 classi 745 alunni
1970-71 24 classi 743 alunni

previsti dai vari progetti di riforma⁶ e con la questione degli accessi universitari. Il collegio del Virgilio «esprime il seguente indirizzo intorno alla riforma dell'Istituto Magistrale, con mandato al Preside di comunicarlo al Provveditore agli Studi per notificazione all'Onorevole Ministro della Pubblica Istruzione: "Il collegio esprime, all'unanimità, il voto che, dopo lunga attesa, possa essere presto concluso l'iter legislativo per il prolungamento fino a 5 anni del corso (ora di 4 anni) dell'Istituto Magistrale"». La speranza di poter contribuire a realizzare una scuola nuova, capace di produrre miglioramenti nella società, porta un gruppo di studenti e professori a stendere una articolata proposta di prolungamento dell'istituto magistrale a otto anni (3+5) che viene inviata al ministro. L'istituto magistrale resta però bloccato in un percorso professionalizzante che limita il proseguimento degli studi alla facoltà di magistero, cui si accede con un esame di ammissione abolito soltanto nel 1968. Chi vuole intraprendere studi universitari deve sostenere privatamente la maturità classica. Il vero cambiamento arriva con la legge 11 dicembre 1969 n. 910, che apre gli accessi all'università da qualunque livello medio superiore quinquennale e prevede per i licenziati del quadriennale istituto magistrale l'istituzione di un corso integrativo annuale. Di una possibile introduzione del biennio nel magistrale si trova ancora traccia nei pareri del ministro Misasi⁸. Radicalizzandosi la protesta, tuttavia, le proposte di prolungamento vengono rifiutate dal movimento degli studenti in quanto appaiono, con l'inevitabile aumento dei costi per le famiglie, un ulteriore strumento di selezione in base al censo. Mentre si pongono le basi dell'affermazione dell'"università di massa" si elude così il problema della riqualificazione dell'istruzione magistrale.

Il lavoro didattico quotidiano deve però confrontarsi anche con le conseguenze della trasformazione in atto della scuola media, che incidono particolarmente sullo statuto del latino.

Nel collegio del 27.10.64 si discute della «recente circolare ministeriale sull'insegnamento del latino per alunni provenienti dalle cessate classi sperimentali di Scuola Media, non provveduti di anteriori cognizioni della lingua».

L'anno successivo (verbale del 15.11.1965) si prende in considerazione l'istituzione di un corso per gli allievi che provengono da scuole medie senza l'insegnamento del latino.

La questione era diventata ineludibile con la legge del 31.12.1962, nr. 1859, istitutiva della scuola media unica, che prevede un'ampia gamma di di-

6. La legge 24 luglio 1962, n.1073 (più nota come stralcio triennale, 1962-1965, del piano decennale del 1959) aveva portato alla nomina di una commissione di indagine sulla scuola. La relazione della commissione, presentata dal ministro Gui nel luglio del 1963, che anticipava fra l'altro aspetti della legge 2314 per la riforma universitaria dalla cui contestazione ebbe inizio il movimento di lotta degli studenti, prevedeva l'elevamento dell'istituto magistrale a cinque anni, verso il biennio universitario di formazione dei maestri. Si veda Canestri/Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, 1976.

7. cfr. verbale del 17.10.66

8. cfr. verbale del 22.10.70

scipline, obbligatorie e facoltative: fra queste ultime lo studio del latino⁹. Nell'autunno del 1966 arrivano al Virgilio i primi ragazzi che escono dalla scuola media unica e subito si rendono necessari alcuni aggiustamenti¹⁰: cambiano i programmi¹¹, si ritoccano gli orari¹², si devono predisporre corsi di sostegno e introdurre nuovi libri di testo. Nonostante tutti gli interventi¹³, è prevalentemente sul latino, insieme alla matematica, che si consuma la selezione nelle prime classi. E il latino è al primo posto nella lista delle rivendicazioni degli studenti (il 6 garantito) del 12.3.1971. Ancora due anni dopo¹⁴, in un clima di forti tensioni, il collegio si chiede "come comportarsi con le classi che non vogliono il latino".

3. Voci della protesta

L'analisi dei documenti conservati nell'archivio del Virgilio conferma la preponderante presenza nelle assemblee e nella vita della scuola in genere del Movimento Studentesco (guidato nei primi anni '70 da un gruppo di ragazzi legati ad Avanguardia Operaia) che emerge dai ricordi di chi (professori e studenti) ha frequentato l'istituto in quegli anni.

Questa "evidenza" rischia di far sparire ai nostri occhi la presenza di altre voci, in particolare quella dei cattolici.

Sappiamo¹⁵ che una sezione di Gioventù Studentesca era presente al Virgilio prima del '68; il verbale del collegio pomeridiano del 16.5.1968 registra l'assenza di due sacerdoti perché «impegnati con un gruppo di studio di alunni». A parte questa nota, nei documenti conservati in archivio non c'è traccia di gruppi cattolici fino al 1973, ma in realtà anche negli anni precedenti¹⁶ è attivo un gruppo che si pone come "alternativo" al Movimento Studentesco, il Gruppo '70. Presto il Gruppo '70 insieme ai professori e al comitato dei genitori diventa l'obiettivo polemico del Movimento, costituito-

9. Art. 2: «Nella seconda classe l'insegnamento dell'italiano viene integrato da elementi di latino, che consentono di dare all'alunno una prima idea delle affinità e differenze fra le due lingue. Come materia autonoma, l'insegnamento del latino ha inizio in terza classe; tale materia è facoltativa.» La stessa legge, mentre stabilisce (art. 6) che il diploma di licenza media dà accesso a tutte le scuole e istituti di istruzione secondaria di 2° grado, dispone che i ragazzi che intendono iscriversi al liceo classico debbano superare la prova di latino.

10. cfr. verbale del 17.10.66

11. OM 2 maggio 1965: Nuovi programmi di studio del latino nei Licei e Istituti Magistrali, seguita dalle disposizioni del DM 20 marzo 1967 che comprendono l'intero ciclo di studio.

12. A seguito della modifica dei programmi, si aggiungono un'ora settimanale in 2^a e due ore in 3^a.

13. La legge del 5.4.1969 nr.119, che modifica gli esami di maturità, abolisce nei licei classici e scientifici e nell'istituto magistrale la prova scritta di versione dall'italiano al latino.

14. cfr. verbale del 4.12.1973

15. Si veda il contributo di Gianni Del Rio in questo volume a p. 139 e l'intervista al professor Ovidio Dallerà a p. 168.

16. Comunione e Liberazione nasce, sulle ceneri di Gioventù Studentesca, fra il 1969 e il 1970.

si (nell'a.s. 1970-71) in Comitato Unitario di Base. È proprio il primo bollettino del Movimento che ne registra la nascita e, nel momento della propria "crescita politica", ne tratteggia l'irriducibile estraneità alla linea della centralità dell'assemblea:

«Il Gruppo '70 nasce il 14 dicembre 1970, quando l'assemblea degli studenti decide per una settimana di gruppi di studio al fine di chiarirsi le idee sulla realtà sociale che li circonda e i problemi ad essa connessi: un gruppo di "persone che non si sentivano di aderire totalmente alle proposte del M.S. (citazione da un loro documento) si riunisce in separata sede e decide di porsi come gruppo che "non è di opposizione ma di alternativa, completamento e come elemento di equilibrio al discorso portato avanti dal M.S." Aderiscono solo con la firma e quasi nessuno con la presenza nelle loro successive riunioni, avvenute sempre in scuola, sotto la tutela del professore di Religione e in formula segreta, aderiscono, dicevamo, circa 100 persone».

E veniamo finalmente ai contenuti e alle proposte che questo Gruppo '70 porta avanti: il discorso su cui sostanzialmente si basa lo si può ricavare da un loro stesso documento: «non possiamo limitarci ad una rivoluzione della società, ma è essenziale che questa rivoluzione parta dall'uomo stesso» e ancora «il cambiamento della società deve partire da noi. Se saremo disposti a modificare i nostri rapporti con gli altri, favoriremo una società diversa da questa». Piuttosto che analizzare «quanto astratto sia il loro messaggio, quanto sia privo di una profonda e corretta analisi della realtà» il bollettino stigmatizza in modo particolare le posizioni concrete assunte dal Gruppo nel periodo dicembre 1970 - marzo 1971, sempre in opposizione a quanto propugnato dal M.S. e deliberato nelle assemblee.

Il Gruppo viene accusato di proclamare di volere il dialogo, ma in realtà di sottrarsi «appartandosi in gruppi di studio "privati"» con il professore di religione, in sostanza di comportamento "settario".

Gli anni scolastici 1971-1972 e 1972-1973, in coincidenza con quanto avviene nelle scuole superiori di Milano e in tutta Italia, vedono crescere la tensione. Anche al Virgilio, sebbene non si arrivi a veri e propri episodi di violenza, si interrompe quel dialogo fra studenti e professori che si era pur faticosamente mantenuto nelle prime fasi della protesta. La spaccatura si consuma nell'autunno del 1971, quando a seguito dell'occupazione votata dall'Assemblea il Collegio decide di sospendere l'attività didattica. Anche nei giorni di chiusura della scuola (20-30 novembre 1971) il Collegio diviso in tre commissioni lavora a un approfondimento dei problemi della scuola, secondo linee evidenziate dagli studenti stessi (ragioni di fondo del disagio della scuola e provvedimenti per porvi rimedio, i problemi della democrazia scolastica, il rinnovamento didattico). Tuttavia, anche se una parte dei professori riesce a mantenere aperto un dialogo con gli studenti (e nei mesi seguenti il Collegio avvertirà sempre di più di essere spaccato al proprio interno), l'opposizione dell'Assemblea guidata dal gruppo più politicizzato è netta. Su alcuni temi, però, le posizioni del Movimento e dei ragazzi legati ai gruppi cattolici convergono. Quando nel gennaio 1973 il Collegio dei professori decide di punire con 5 giorni di sospensione i quattro ragazzi che gui-

dano al Virgilio il Movimento Studentesco, anche i ragazzi della “Comunità Cristiana XI ora”¹⁷ si oppongono alla punizione (il documento è allegato al verbale del collegio del 5.2.1973 insieme a quello del M.S.):

«Poiché crediamo che la nostra esperienza di comunità sia l'unica risposta valida a tutte le esigenze, chiediamo anzitutto che il provvedimento disciplinare contro i quattro studenti di 4B venga sospeso, e proponiamo un'ipotesi di lavoro comune di due ore settimanali fino alla fine dell'anno... in cui iniziare a vivere una scuola diversa che non salta fuori solo dalla lotta ma da un tentativo di usufruire degli spazi che ci sono per vivere una scuola che sia basata sulle nostre esigenze.»

Si chiede anche che la partecipazione a queste ore di lavoro sia libera e che vi possano prendere parte anche persone estranee alla scuola.

Coerentemente con la questione degli spazi, all'inizio del nuovo anno scolastico, con una lettera (8.11.73) indirizzata al preside della Scuola Media Tiepolo l'incaricato di religione chiede l'uso di un locale (la “Torretta”) per adibirlo a «segreteria, redazione e direzione» del gruppo di studenti da lui guidati. La richiesta ottiene una risposta positiva.

Il fatto che i “capi” del Movimento al Virgilio abbiano concluso il loro ciclo di studi lascia evidentemente spazio ad altre iniziative. Il 9.11.1973 l'Assemblea degli studenti approva una mozione (“Proposta per l'organizzazione di uno spazio di scuola alternativa sperimentale”) cui dà una prima risposta il Consiglio di Presidenza e che viene successivamente (verbale del 15.11) discussa dal Collegio dei professori. Il Collegio si confronta dunque con la richiesta «degli studenti di Comunione e Liberazione» di poter usufruire di 3 ore in orario curricolare da destinare a un lavoro culturale e politico per gruppi e con la partecipazione di “esperti” da retribuirsi preferibilmente a spese della cassa scolastica. Contemporaneamente si pone la questione della sorveglianza ai C.U.B. pomeridiani, che sono autorizzati dal Provveditorato ma richiedono un impegno aggiuntivo che alcuni professori si assumono solo su pressante richiesta del Preside. La richiesta delle tre ore settimanali in orario curricolare, che peraltro si cerca di ridurre a due, incontra l'opposizione di molti professori, alle prese con lo svolgimento di programmi che, per quanto concentrati sui nuclei essenziali, necessitano di tutte le ore previste. Resta poi, da parte del Collegio, la difficoltà di dare una risposta unanime a una richiesta che viene sostanzialmente avvertita come proveniente da una sola componente della popolazione studentesca.

I tempi però stanno cambiando, l'opposizione studentesca, che ha ormai stretti collegamenti con gli ambienti esterni alla scuola, si inasprisce. Fra dicembre 1973 e gennaio 1974 la discussione sulla sperimentazione delle tre ore si intreccia con le questioni del rifiuto, da parte di alcune classi, dell'insegnamento del latino e della rivendicazione generalizzata di una valutazione di gruppo.

17. Gruppo di CL.

Il quotidiano e l'immaginario tra microstoria e grande storia Un'esperienza didattica delle classi 4KA e 4XB

di Giuseppe Teri e Bianca Chilovi con IV Classico A, IV Scientifico B

Siate il cambiamento
che volete vedere nella società
(Gandhi)

Il '68 è stato un momento di straordinaria partecipazione e affermazione di valori e ideali: per molte persone il senso del proprio contributo alla comunità si è modificato per sempre.

Un'intera generazione ha deciso di agire non per affermare ciò che già era, ma per una nuova costruzione di sé e del mondo; errori, entusiasmi, trasgressioni e innovazioni, antichi conformismi e nuovi ideologismi sono comprensibili alla luce di una passione e di un coraggio che accettava il rischio del cambiamento senza conoscerne i possibili esiti.

All'improvviso "il mondo è entrato a scuola" e ha svelato autoritarismo, paternalismo e il carattere "morto" della trasmissione tradizionale del sapere. Per un attimo politica, felicità e protagonismo furono la stessa cosa: il cambiamento era nell'aria e nessuno poteva resistere a quel piacere di stare assieme, discutere, ritrovarsi, liberarsi...

La motivazione didattica della ricerca

Era da tempo che per strade diverse cercavamo un modo di realizzare con i nostri studenti un'esperienza di ricerca nella quale poter trovare anche la risposta ad alcuni interrogativi didattici che sempre più ci si erano presentati nel corso del lavoro.

La Storia che spiegavamo in classe assumeva spesso per noi significati "forti", ci suggeriva indicazioni di vita e spiegazioni sull'organizzazione della società e sull'agire dell'uomo che ci sarebbe piaciuto costituissero, in modo problematico, terreno di riflessione e di approfondimento anche per gli studenti.

Il più delle volte questi "ritorni" del nostro insegnamento arrivavano quando gli studenti, ormai all'università, comunicavano le loro riflessioni a posteriori: erano soddisfatti del percorso fatto a scuola, ma a volte avevano sofferto, a volte non avevano capito dove si andava a parare... talvolta si erano annoiati, solo ora potevano riconoscere a pieno la validità e l'importanza di ciò che avevano studiato e utilizzare ampiamente gli strumenti acquisiti.

E ogni anno ci si domandava: "È possibile invertire questo percorso? È possibile sollevare autentiche curiosità fin dal periodo di studio liceale? È possibile far capire che se la Storia è scienza, organizzazione, raccordo e spiegazione degli avvenimenti secondo criteri e categorie rigorose, essa è anche sequenza strutturata di tempi e spazi che hanno alla base la vita reale degli uomini, le loro passioni, i loro ideali, gli egoismi e quegli episodi che poi

costituiscono la narrazione storica del manuale?»

L'occasione per affrontare questo problema si è presentata proprio con questo lavoro di ricerca sul '68 al Virgilio svolto dalle nostre classi, quarta Classico A e quarta Scientifico B, insieme ad altri studenti di numerose altre classi del Virgilio.

Il progetto si prefigurava interessante per due motivi: mettere assieme studenti di classi diverse crea di per sé motivazione e protagonismo e nello stesso tempo facilita il confronto tra insegnanti; in particolare, nel nostro caso, con insegnanti che avevano già realizzato esperienze significative di ricerca storica sugli archivi della nostra scuola.

Gli studenti, dopo un breve dibattito sul tema proposto, si sono espressi con fermezza e con grande curiosità a favore di un taglio ben preciso del lavoro: a loro il '68 poteva interessare da un solo punto di vista, come storia dell'immaginario, inteso come indagine su idee e comportamenti significativi della mentalità e della soggettività di quella generazione.

Le nostre classi si dimostravano incuriosite, più che dai fenomeni economici e sociali, dai grandi fenomeni culturali, dalle idee che avevano guidato i protagonisti e dall'importanza che queste avevano assunto nella vita delle persone; il loro interesse era diretto quindi soprattutto alle dinamiche intersoggettive che si erano sviluppate in quel dato momento.

I ragazzi proponevano, in sostanza, un lavoro su un aspetto della storia della soggettività e della mentalità: l'analisi della trasformazione della vita di ogni giorno, il tema della costruzione di un nuovo quotidiano individuale e collettivo, in conseguenza del maturare di nuove idee e dell'emergere di atteggiamenti e comportamenti anticonformistici.

Dopo le prime discussioni in classe nacque nei ragazzi l'idea di tentare di rinvenire nel presente, nell'oggi, le tracce di quei fermenti.

Si trattava di un'indagine qualitativa sulla natura esistenziale dei fermenti del '68 che escludeva altri tipi di analisi come quella dei dibattiti politici, della degenerazione "gruppettara", della violenza successiva e delle ricadute di conformismo ideologico che ebbe quel movimento.

Era quindi necessario ricorrere, oltre che agli archivi della scuola, alla storia orale, al racconto di protagonisti comuni e sconosciuti, degli stessi genitori degli studenti.

Sulle modalità, l'impostazione e le persone ascoltate, è da precisare solo che gli studenti, animati da un entusiasmo profondo e al di fuori di ogni aspettativa scolastica hanno trasformato le interviste in momenti di incontro generazionale di particolare intensità, hanno preparato griglie di domande articolate e diversificate, hanno trascritto e interpretato le registrazioni. I ragazzi, inoltre, si sono impegnati a individuare, tra i molti, dei "veri testimoni", cioè qualcuno che non fosse stato solo presente agli avvenimenti, ma che, pur offrendo elementi soggettivi e frammentari, avesse riflettuto sul senso della propria esperienza e del proprio "sporgersi nel mondo" e che quindi riuscisse a offrire un racconto di vita quotidiana collettiva, tale da aggiungere conoscenza alla grande storia, alle grandi categorie interpretative (poteri, istituzioni, storia delle idee). Il racconto e la memoria del testimone, al di là dell'innegabile punto di vista soggettivo, aggiungono elementi di

profondità visiva allo scenario storico: infatti il testimone offre un ricordo che per lui ha un senso vitale e gli episodi narrati sono selezionati per il loro valore simbolico di realtà più generali.

Questa metodologia mette in rilievo, in modo particolare, che la Storia è una scienza fondata sulla persona; inoltre un percorso di ricerca di questo tipo ha un'immediata ricaduta didattica: lavorare sulla memoria e sulla narrazione, cioè confrontarsi con l'interpretazione e la selezione di esperienze, provoca una domanda, essenziale nella motivazione del giovanissimo apprendista storico: "Che cosa avrei fatto io in quella situazione?"

Quali riflessioni sugli archivi della scuola?

La lettura degli archivi evidenzia il cambiamento del clima e della relazione educativa al Virgilio all'inizio degli anni Settanta.

Gli archivi rivelano dati preziosi: il crescere del conflitto in seguito a una "febbre" che ha origine altrove, le difficoltà della comunicazione, la progressiva riduzione delle ore scolastiche dedicate a lezioni e compiti tradizionali dovuta alle agitazioni e l'aumento degli spazi alternativi "strappati" dagli studenti. Il tema del 9 in condotta garantito e quello della possibilità di riunione quando e come lo desiderano gli studenti, anche con la presenza di esterni, si affermano alimentando lo scontro interno. In quelle "carte" gli insegnanti appaiono deboli e sconfitti, ora animati da genuino amore per il processo educativo, ora desiderosi di difendere "il Campidoglio dall'assalto dei barbari"; in ogni caso essi sembrano un avamposto disorientato di un esercito in ritirata, abbandonati da un'Istituzione centrale incapace di offrire soluzioni e prospettive a ciò che sta avvenendo.

Le studentesse Laura Coppola e Anna Maria Lioni hanno analizzato gli archivi relativi agli anni '70/'71, '71/'72, '72/'73, Claudia Galasso ha invece analizzato i documenti del '76/'77 e del '77/'78. Quando abbiamo letto la relazione di Laura abbiamo trovato un dato sorprendente: la decisione del Collegio docenti, trascritta in un verbale confuso, di interrompere ogni attività didattica e di interdire l'accesso alla scuola agli studenti dal 20/11/71 al 30/11/71 per problemi di incolumità e impossibilità a mantenere il calendario normale delle lezioni. All'inizio abbiamo creduto ad un errore dell'allieva: non ci sembrava possibile che si chiudesse una scuola per tutto quel periodo e poi avevamo la convinzione, che si è rivelata profondamente errata, che il Virgilio fosse stata una scuola tranquilla, molto tradizionale, in cui l'alta presenza femminile avesse garantito per lungo tempo un controllo familiare effettivo, anche in un periodo in cui Milano era attraversata da grandi contestazioni.

Noi stavamo, in quel momento, via via leggendo i libri dei verbali del Consiglio di presidenza e del Collegio docenti dagli anni '60 al '70. Erano verbali molto piatti che riconfermavano ogni anno modalità organizzative precedenti e programmi didattici basati su una proposta formativa ben precisa, quella del maestro il cui compito è trasmettere, dall'alto del suo ruolo, una salda istruzione di tipo umanistico; un'ipotesi di sapere fortemente tra-

dizionale, fondato su conoscenze codificate e improntate a valori classici, di cui, non senza retorica, i presidi, salutando gli insegnanti a inizio d'anno, davano ampia rappresentazione nei loro discorsi augurali.

A inizio d'anno il preside richiamava i nomi dei colleghi che si erano trasferiti, mai quelli che erano arrivati (chissà perché); ricordava la collega scomparsa prematuramente e qualche volta ricordava anche i consorti scomparsi degli insegnanti; nell'ottobre del '64 viene anche menzionata con tono commosso una giovane allieva perita durante l'estate.

Ogni tanto il preside di turno faceva una "raccomandazione" sul comportamento decoroso e disciplinare da tenere in classe. Tra le uscite didattiche, rarissime, primeggia quella per un convegno su Dante Alighieri e la visita alla Croce Rossa che si ripeteva ogni anno.

Unica raccomandazione del preside sul piano didattico si trova nel verbale 4 del '64 sul "buon uso del libro di testo". Gli studenti in quei verbali appaiono solo come un problema di comportamento e di vigilanza, dobbiamo aspettare la fine degli anni '60 per rintracciare parole come "esigenze didattiche" e "obiettivi" e gli inizi degli anni '70 per parole come "programmazione", "consigli di classe", "gruppi di studio"... Nel verbale 21 del '66 emerge a questo proposito un'ampia e vissuta discussione sullo spostamento degli alunni all'interno dell'istituto: la soluzione verrà trovata nel gennaio del '67, prevedendo la presenza stabile del bidello in classe quando manca il docente, con l'accompagnamento delle classi in fila fino all'uscita da parte dell'insegnante dell'ultima ora e con l'affidare un forte ruolo direttivo al capoclasse nei piccoli spostamenti tra un'ora e l'altra. Il quotidiano di quegli studenti si svolgeva tutto all'interno di quelle modalità educative, in cui il controllo, il decoro, la differenza dei ruoli femminili e maschili, la lontananza e il freddo rispetto verso gli insegnanti, l'assenza di qualsiasi interdisciplinarietà tra le materie, la mancanza di interventi esterni sul piano culturale e la lontananza da problemi di attualità costituivano l'unico orizzonte possibile.

Alla fine degli anni '60 inizia a cambiare tutto e cambia lentamente anche la scrittura burocratica dei verbali.

Controllammo più volte i verbali che citava Laura e ci rendemmo conto che non solo il Collegio del Virgilio nel novembre del '71 aveva attuato una vera e propria serrata della scuola, ma che l'aveva fatto sulla base di un'indicazione verbale proveniente dal Provveditorato, che successivamente e clamorosamente, a fronte della richiesta di ufficializzazione scritta, l'aveva negata. Questa decisione era stata presa in seguito allo sgombero dell'istituto dagli occupanti, richiesto alla polizia dal preside. Il corteo interno che poi si era trasformato in occupazione era stato organizzato per protestare contro il preside che si opponeva alla presenza di estranei politicizzati alle iniziative della scuola.

Lo sgombero e la chiusura della scuola non fecero altro che radicalizzare il conflitto, che, anche se prendeva spunto dal clima generale del periodo, diventava ora specificatamente interno alla scuola. Nel dicembre del '72, in occasione delle giornate dell'11 e del 12, anniversario della strage di piazza Fontana, gli studenti si presero con la forza le aule, effettuarono cortei

interni, interruppero le lezioni e si scontrarono pesantemente con alcuni docenti e il preside, cosa che porterà a delle sofferte sospensioni.

L'atteggiamento degli studenti aveva già in precedenza subito una progressiva radicalizzazione. Nel dicembre del '69 le richieste si erano incentrate sulla pubblicità del voto, sulla partecipazione delle diverse componenti scolastiche agli organi della scuola e sulla libera possibilità di riunione a scuola. Nel verbale 18 del Collegio dei professori emerge anche la richiesta sulla trasparenza dei criteri di valutazione; nel verbale 23 del '71 si vede la proposta da parte degli studenti del 9 politico per tutti in condotta, del 6 politico in latino, della diminuzione dei compiti a casa e ancora della trasparenza pubblica del voto delle interrogazioni, con l'«esplicitazione del valore dei meno e dei più e dei mezzi tra il voto cinque e il voto sei». Nel corso degli anni vengono ripetutamente riproposte richieste di gruppi di studio autogestiti, assemblee di discussione nei momenti caldi e su avvenimenti estemporanei e grandi tematiche politiche.

Nonostante l'istituzione di tre commissioni del Collegio, di riflessione didattica e su problematiche relative alla valutazione, al di là delle dichiarazioni di buona volontà dei docenti, le risposte alle richieste degli studenti risultano evasive e imprecise.

Il Collegio non riesce a esprimere una linea educativa con proposte convincenti; non emerge mai una riflessione sul ruolo della cultura in generale o in particolare sulla scuola di massa e il nuovo ruolo del futuro maestro. Il Collegio sembra seguire la pratica del rinvio e della non risposta, delle affermazioni di principio sul valore dell'educazione, della libertà di insegnamento e del rispetto della libertà di opinione altrui.

Al contrario, nel '71, nel verbale 24 in cui si discute dei libri di testo, viene rifiutata l'adozione del "discusso" manuale di storia Camera-Fabiatti, con motivazioni alquanto pretestuose; nell'ottobre del '71 viene ripresa la circolare del '70 sul compito dei docenti di essere l'occhio vigile dei genitori a scuola. Si ricorrerà più volte all'intervento della polizia e alla chiusura della scuola. Vi saranno dal '69 al '73 quattro occupazioni, in un crescendo di tensione e agitazioni. I cortei interni, gli scioperi bianchi e le assemblee improvvisate in classe diventano una prassi. I verbali evidenziano discussioni farraginose su possibili mediazioni, sulle modalità degli incontri con le delegazioni degli studenti. I presidi chiedono continui mandati ai Collegi per dire "sì" e "no" alle loro richieste e viene stabilito apertamente che, per prudenza, gli studenti non debbano essere lasciati soli in questi incontri. Le assemblee e le riunioni vengono non permesse ma strappate e ottenute con conflitti di varia natura dagli studenti, che arrivano ad organizzare una propaganda contro il Preside nel paese vicino a Milano dove questi svolgeva funzioni di sindaco.

Nel novembre del '71 saltano anche la mostra e le iniziative antifasciste, organizzate da alcuni docenti, perché in contrasto con i programmi di iniziative autogestite dagli studenti. Nel corso dell'anno '72 appaiono dei manifesti che accusano pubblicamente alcuni insegnanti di comportamenti repressivi, di non aderire mai agli scioperi sindacali. Il 7/11/72 il movimento studentesco della scuola redige un documento politico e chiede agli inse-

gnanti di leggerlo obbligatoriamente in classe.

Gli studenti rifiutano la presenza degli insegnanti nelle loro riunioni, molti insegnanti accusano gli studenti politicizzati di deformare le notizie e le informazioni.

Dai verbali si evince che ogni clima di dialogo sembra abbandonato e non appare più alcuna forma di reale comunicazione: gli insegnanti hanno perso il controllo della situazione e gli stimoli culturali, per gran parte degli studenti, arrivano solo dall'esterno. Si registrano moltissime assenze e molte presenze coincidono con l'organizzazione di collettivi e agitazioni interne. L'istituto Virgilio, così come tutta la realtà scolastica nazionale, è diventato il luogo e l'occasione di informazioni, politicizzazioni, definizioni di comportamenti, costumi alternativi ai circuiti ufficiali. La battaglia per l'ingresso di esterni nella scuola è terreno di scontro privilegiato. Il 6 febbraio del '73 il Collegio discute dell'occupazione, avvenuta il 5 dello stesso mese: gli studenti chiedono che la fine del quadrimestre sia rinviata al 17 febbraio; infatti, in seguito alle scadenze poste dalle agitazioni, sarebbe mancato il tempo di essere interrogati, di svolgere compiti in classe per ottenere i voti del 1° quadrimestre o per rimediare quelli già presi. Bisognerà aspettare la lettura dei verbali del '76/'77 per registrare un'attività didattica condivisa da studenti e insegnanti, organizzata in gruppi di studio in orario scolastico, con l'approvazione ufficiale del Collegio.

È importante rilevare che nessuno dei protagonisti intervistati di questo periodo ha espresso valutazioni negative su insegnanti o sull'insegnamento tradizionale. Gli intervistati esaltano la cultura e la bravura della gran parte dei loro docenti; essi ricordano quel periodo come un momento di grande formazione e definizione del loro modo di essere e del progetto della loro vita; solo che questa formazione sarebbe avvenuta al di là dei canali ufficiali e istituzionali, utilizzando la critica di quella cultura come scoperta di una nuova possibilità di lettura della realtà.

L'immaginario dal racconto orale

«L'epoca della rivoluzione è essenzialmente appassionata; per questo è essenzialmente rivelazione, rivelazione di un'energia che esprime qualcosa di incontestabilmente preciso e non subisce metamorfosi proditorie grazie a una critica congetturale sulle reali volontà dell'epoca. L'epoca della rivoluzione è essenzialmente appassionata; per questo non ha abolito il principio di contraddizione; può divenire o buona o cattiva e qualunque via prenda, l'impeto della passione è tale da segnalarlo sempre, mentre la traccia dell'azione marcherà il progresso e lo scarto.»

(S. Kierkegaard, *Due epoche*, 1846)

I genitori, gli ex studenti del Virgilio intervistati, attivi o meno nella contestazione, gli amici dei parenti, alcuni insegnanti di allora della scuola, più giovani e meno giovani hanno offerto una riflessione meditata e preparata, che naturalmente ha richiesto lavoro di organizzazione secondo selettori ben precisi, individuati via via nella discussione.

Il racconto individuale, anche se non costituisce verità, è pur sempre una rappresentazione del desiderio o delle rimozioni e, nella gran parte dei casi, rappresenta solo il senso della propria partecipazione agli eventi narrati.

Era proprio quello che ci interessava. Si trattava solo di selezionare e togliere dalle memorie ciò che non riusciva ad avere un significato generalizzabile alle categorie individuate: la trasformazione della quotidianità e delle abitudini, i ruoli di genere, le fonti della cultura di massa, l'ambiente relazionale e di studio a scuola, la radicalità psicologica dell'antagonismo, l'intracciarsi dei grandi eventi con le vite individuali, anche quelle di chi, a suo dire, si collocava "nascostamente" ai margini.

«È stato difficile scrivere questo libro» ha detto il professor Crainz alla presentazione del suo *Il paese mancato*, fatta nell'aula magna del nostro istituto. Per parte nostra è stato interessante rilevare come, effettivamente, esista un certo pudore a parlare approfonditamente delle trasformazioni che il '68 ha portato nella vita dei protagonisti (specialmente all'inizio delle interviste); abbiamo, infatti, rilevato che il racconto assumeva ben presto il taglio di un lungo viaggio nelle proprie motivazioni, per molto tempo accettate ma non rielaborate, sotto il peso di una rimozione che può essere frutto di due atteggiamenti che sono emersi:

a) il bisogno di rimuovere quel vissuto e la necessità di umiliare la propria identità acquisita per una specie di interiorizzazione e presa d'atto del carattere utopico delle antiche aspirazioni e anche per un certo senso di sconfitta che si è via via affermato di fronte a quelle che si sono poi rivelate "illusorie" prospettive di rovesciamenti e rivoluzioni globali. Abbiamo percepito, infatti, un certo "annichilimento" di chi ci raccontava, di fronte all'emergere dello spirito "gruppettaro" e del conformismo ideologico e organizzativo successivi, della violenza di piazza e della teorizzazione della illegalità di massa sopraggiunte alla fine degli anni '70.

b) un certo disorientamento di fronte all'acredine propagandistica contro il '68 e di fronte a un'interpretazione del terrorismo come sbocco inevitabile di quella contestazione e delle aspirazioni di quelle generazioni.

La ricerca sull'immaginario svolta dalla 4KA e dalla 4XB si è basata proprio su una ben precisa ipotesi: il '68 non è stato solo la protesta, gli scontri, la violenza, l'anticapitalismo ma è stato anche il manifestarsi di un'inquietudine esistenziale e ideale che ha trasformato profondamente gli atteggiamenti e la vita di intere generazioni. I nostri questionari a risposta chiusa e aperta, scritta e orale, hanno puntato sullo scavo psicologico ed emotivo e lo hanno isolato dalle riflessioni politiche e di altra natura in modo da non creare interferenze sulla nostra indagine. Il risultato è stato interessante e foriero di stimoli e discussioni accese.

Il primo dato che ne abbiamo ricavato è che sia fondamentale, nella valutazione storica come in quella politica e civile dell'Italia di oggi, tornare a una riflessione seria e serena degli apporti e delle conseguenze di quel periodo. Esaminiamone alcuni aspetti.

Il re è nudo!

C'è sempre nei racconti qualche avvenimento importante che è rimasto nella memoria degli intervistati come fattore di iniziazione e di svolta del proprio atteggiamento; ne elenchiamo alcuni, tra gli altri, che sono stati dei catalizzatori di esigenze di dissacrazione e di scoperte liberatorie:

- l'occupazione sovietica di Praga con l'immagine della piazza S. Venceslao invasa dai giovani che non sapevano che farsene dell'orrenda falsa eguaglianza sotto un'oppressione totalitaria e burocratica, immagine di chi voleva libertà contro il totalitarismo sovietico e nello stesso tempo agitava la bandiera del comunismo;

- Jan Palach che si dà fuoco il 6 gennaio 1969 a Piazza S. Venceslao.

Il signor Ardemagni, studente del Virgilio dal '68 al '73, ha ricordato, a questo proposito, che la scuola partecipò alla manifestazione milanese in massa, al 95%, e che fu la prima volta in cui comparve lo striscione MOVIMENTO STUDENTESCO VIRGILIO, sigla che faceva riferimento al Movimento della Statale di Milano.

- la guerra del Vietnam con la televisione e l'opinione pubblica che sempre più generalizzavano il carattere sporco di una guerra di aggressione condotta dalla potenza campione di libertà, iniziata proprio da Kennedy con metodi peggiori di quelli usati dai nazisti;

- le foto più famose del secolo: i cingolati sovietici attornati da una folla sbigottita, la bambina vietnamita che fugge sotto le bombe al napalm, il "Che" ucciso e deposto ai piedi dei suoi assassini: esempi di imbroglio, di crudeltà e di metodi di guerra intollerabili e sconosciuti a una generazione cresciuta alla luce della propaganda della pace e della libertà universali.

Crollavano così due miti che per venti anni avevano caratterizzato la propaganda e la legittimazione morale da una parte dell'Occidente capitalistico, dall'altra del mondo comunista dell'Est.

E ancora, tra gli avvenimenti citati dai nostri testimoni come momenti di "iniziazione", ricordiamo:

- episodi di ipocrisia e di stupidità come quelli di Allen Ginsberg arrestato nel '66 al festival di Spoleto per le sue canzoni considerate "oscene", gli incitamenti del giornale «Il tempo» che nel '65 incitava i benestanti di Roma ad armarsi di forbici contro i capelloni comunisti di piazza Navona;

- la campagna contro la «Zanzara» del Liceo Parini di Milano nel '65: in seguito a una denuncia dell'associazione cattolica Gioventù studentesca vennero messi sotto inchiesta e sottoposti a indagini "invasive" della persona e della *privacy* alcuni studenti e studentesse, rei di aver promosso un'inchiesta tra i giovani sul sesso prematrimoniale, gli anticoncezionali e la differenza dei ruoli maschile e femminile nella società di allora;

- l'ingiusta morte di Paolo Rossi a Roma alla facoltà di Lettere in seguito ad un assalto dei fascisti durante l'occupazione del '66, il rettore che non va ai funerali e la ribellione che riesce a cacciarlo via dall'università;

- Valle Giulia e le cariche della polizia, gli episodi sconcertanti di violenza nei commissariati;

- l’attentato a Dutschke, leader del movimento studentesco tedesco;
- la strage di piazza Fontana, i tentativi caricaturali di golpe;
- l’autunno operaio e le lotte del Sud con le quali l’Italia divenne un po’ meno diseguale.

Una generazione prese atto definitivamente delle omissioni dell’informazione e del carattere manipolatorio della propaganda e imparò a odiare e a non credere più nella società dei genitori; il mito di Giovanni XXIII veniva ora utilizzato dai giovani cattolici per un impegno oltre che solidaristico anche politico e sociale contro la società dei consumi, del profitto e della guerra. Le menzogne delle autorità, le condizioni carcerarie e la realtà dei manicomi, l’autoritarismo nella scuola divennero esempi del carattere soffocante dell’estensione del sistema della fabbrica “fordista” a tutta la società e nello stesso tempo apparvero esemplificativi della stupidità e rozzezza del potere costituito.

La rigidità dei programmi scolastici, la trasmissione verticale e unidirezionale dei contenuti, la lontananza dagli avvenimenti che interessavano, generalizzarono l’idea che la scuola fosse luogo di “sapere morto” e che l’università fosse unicamente il contenitore delle pretese dei grandi gruppi economici del profitto, dello sfruttamento e della guerra.

«Il modello era molto nozionistico e avevamo la sensazione di studiare per loro non per noi, avevamo molta curiosità per il mondo del lavoro e per affermarlo facevamo scioperi bianchi e uscivamo fuori dalle classi», dice la signora Tondo-Lotteri, ex studentessa della scuola.

Manuela Maria-Minaldi, attualmente insegnante di Italiano e Latino al Virgilio e studentessa diplomatasi nel ’69 sempre nella nostra scuola, ha detto durante la sua intervista:

«Ricordo che il lavoro scolastico era basato sulla sola trasmissione di contenuti e non c’era alcuna forma di dialogo tra le componenti scolastiche; a me piacevano i bambini e per questo mi ero iscritta in un istituto magistrale, ma nell’insegnamento non c’era alcuna centralità della figura del discente. Gli insegnanti mi apparivano senz’anima e senza corpo. Non sapevamo nulla del mondo e non c’era spazio per esperienze diverse; noi non decidevamo nulla e tutto era stabilito dai genitori e dagli insegnanti, studiavamo ma ci annoiavamo anche molto. Ricordo che c’erano forme di ribellione improvvise e latenti; una volta ci rifiutammo di fare il tirocinio perché all’istituto dell’infanzia abbandonata vi era, in ingresso, un vecchio cartello con questa scritta che ci sembrò offensiva della dignità dei bambini: CASA DI DEPOSITO. Io nel ’69 cominciai a partecipare alle agitazioni, di nascosto dai miei, perché volevo parlare di ciò che ci riguardava, non so, finalmente di noi, dei genitori, dei ragazzi, della luna, forse...»

Cominciarono a cambiare così i punti di riferimento teorici, disomogenei ma capaci di stimolare comunicazione, cultura, atteggiamenti: Bob Dylan, *Lettera a una professoressa* di don Milani, *L’uomo a una dimensione* e *Eros e civiltà* di Marcuse, la teologia della liberazione e le edizioni della Jaka Book, i testi sacri del marxismo usati come grimaldello per svelare e interpretare la realtà.

Una generazione educata alla retorica della democrazia “scontata” e della “libertà” regolata dall’alto scoprì che la democrazia bisognava guadagnarcela e mantenerla, colse nello Stato di allora il suo carattere burocratico e pomposo, si sdegnò delle complicità con gli assassini di Lumumba, con i colonnelli greci e i torturatori franchisti e svelò nell’assetto costituzionale le pecche della rappresentanza e di una “modernità” massificante, permeata dalla capacità di manipolazione dei mass media e da un concetto di società basata sul “cittadino consumatore”. I riferimenti teorici, citati dai nostri interlocutori intervistati, costituivano quindi gli strumenti di una autorappresentazione ed espressione di soggettività, di un tentativo di una trasformazione della propria collocazione, un segnale delle possibilità di protagonismo di fronte al mondo.

Il coraggio di rischiare e l’invenzione della propria esistenza

«Io non potevo partecipare» dice la signora Cucchiella, ex alunna del Virgilio «ma quando uscivo la sera e andavo a Brera, percepivo che qualcosa era nell’aria, qualcosa stava cambiando e questo interveniva nella mia quotidianità fatta di studio, serate con i miei genitori, qualche fuga con la complicità della mamma, quando papà dormiva».

Sfiorare e percepire cosa stava succedendo significava sentirne l’influenza, significava cambiare la propria vita, anche nella dimensione quotidiana, trasformarsi. Criticare il modello di democrazia formale significava accogliere le differenze, mettersi in sintonia con la molteplicità; tutte le differenze tra i popoli, tra le classi sociali, tra i ricchi e i poveri, venivano superate, perché si affermava la consapevolezza e il valore di appartenere alla stessa specie, di essere cittadini dello stesso mondo, soggetti degli stessi diritti. Restava nell’immaginario una sola divisione: quella tra oppressi e oppressori. Inoltre l’attenzione al sociale, agli operai che per la prima volta chiedevano di lavorare meno e di guadagnare di più, schiudeva le porte a nuovi modi di pensare e di agire. C’era bisogno di comunicare, di inventare nuovi spazi intersoggettivi. Le settimane seminariali sulla psichiatria a Trento, sul Vietnam a Roma hanno trasformato la vita di migliaia di persone; i gruppi di studio nelle scuole e quelli conquistati al Virgilio costituivano il segno di un nuovo modo di stare assieme, di interagire. Il piacere di fare politica derivava dall’essere sulla scena da protagonisti e dal percepire se stessi come individui “liberati” e che si impegnano per la liberazione di tutti: un piacere di trasgredire, dare battaglia, di crescere, di misurarsi l’uno con l’altro.

L’occupazione, il gruppo di studio, il festival, l’osteria, il cinema, le soffitte fumose, le alcove ancora nascoste... era tutto un discutere e un confrontarsi, il piacere toccava tutti per dimensione esistenziale: «ciò che succedeva era già dentro di noi e modificava il procedere delle nostre giornate», dice la signora Decio, protagonista e madre di una studentessa, impegnata nella ricerca.

Appare evidente il carattere di fusione totale, per un momento, della dimensione politica e del piacere. Ciò che si fa deve piacere, il rapporto men-

te-corpo doveva raggiungere una collaborazione totale e portare al rifiuto delle proibizioni immotivate, i ruoli dovevano essere messi in discussione, proprio lì dove, come raccontava la «Zanzara», il ruolo femminile, nella mentalità e nella trasmissione del sapere, era destinato ancora culturalmente a quello previsto dalla famiglia e fondamentalmente indirizzato a prospettive matrimoniali. Ora nell'immaginario collettivo tutto diventava possibile e modificabile, sembrava che tutto si potesse ottenere e niente si potesse vietare, l'impensabile era diventato reale e l'utopia era accettabile nella misura in cui viveva nei circuiti comunicativi e interpersonali.

I viaggi, gli incontri, gli scambi tra centro e periferia

Viaggiare era diventata un'esperienza interiore. Il viaggio rappresenta la vera dimensione del '68, esso testimonia curiosità, voglia di conoscere e di incontrare situazioni e persone nuove. I contatti tra scuola e università, gli studenti che si spostavano continuamente tra il Virgilio, l'Agnesi e il Tenca sono il segno straordinario di un cambiamento di abitudini, di bisogni e di curiosità. I ragazzi del '68 hanno sperimentato, a partire da se stessi, come la vita e la quotidianità, nell'esistenza di ognuno, siano una costruzione, un modo di inserirsi nel mondo e siano passibili di scelte e trasformazioni.

Ed è questo che è apparso chiaro, ad un certo punto della nostra ricerca, lo spirito nuovo e straordinario che ha animato quel momento: l'affermarsi in una generazione del coraggio di rischiare tutto, di accettare di modificare gli equilibri più intimi dell'esistenza, di rompere con i ruoli rassicuranti stabiliti, di imporre un proprio linguaggio e una propria soggettività. Quella generazione non si è limitata ad affermare ciò che già era, ma ha percorso l'incertezza della ricerca di una nuova dimensione di vivere, di perseguire la via non tracciata di una faticosa costruzione di sé e del proprio modo di essere: stare in coppia, formare una famiglia, scegliere il lavoro, il viaggio, l'impegno. Questa strada sempre aperta a rinnovare il conflitto personale con se stessi e con il mondo, questo non accontentarsi, questo voler trovare soddisfazione e piacere nel proprio ruolo sociale e collettivo, questa tenacia nel voler rompere con la ripetitività, l'omogeneizzazione e la normalizzazione di ruoli prefissati e con fini definiti gerarchicamente e dall'esterno ha costituito l'essenza e lo straordinario risultato di quel periodo.

«Alla fine noi siamo cambiati e io credo che nella vita abbiamo cercato di realizzare sempre quel cambiamento. Io ho scoperto la mia identità, prima ero per l'eguaglianza, poi ho cominciato a capire, in questa personale ricerca, il valore delle differenze», conclude la signora Decio, e ancora Maria-Minaldi ha raccontato: «Da allora personalmente tutto è cambiato, ho imparato ad avere attenzione per i deboli e i più disagiati, ho cercato di vivere la mia vita e il mio lavoro secondo quegli ideali, ho assunto il valore dell'essere autentici in tutto ciò che si fa, da allora mi sento in cammino e non so ancora dove arriverò».

La professoressa Marina Franco, attualmente preside dell'istituto Virgilio e in quegli anni giovane insegnante, invitata dai ragazzi a raccontare la

sua esperienza di allora, ha detto:

«C'era una forte tensione esterna e c'era bisogno di inserire questi contenuti nella scuola; la scuola era molto tradizionale e i contenuti erano poco appetibili, dipendeva molto dagli insegnanti, per i più giovani era più facile perché erano più duttili, collegavamo *I promessi sposi* a problemi di attualità. Nel '73 già si affrontavano stabilmente nei programmi tematiche del Novecento, si facevano leggere *Fontamara* e altri testi interessanti... via via le cose cominciarono a cambiare, si istituirono spazi di pomeriggio, fu aperto il Collegio quando si discuteva dei libri di testo; la cosa fondamentale è che le istanze di quel movimento si sono "fatte" istituzioni; è, infatti, cambiata la scuola, sono cambiati i programmi, la famiglia, la vita dei ragazzi, e le loro possibilità sono più ampie, specialmente per le ragazze...»

E proprio questo ha offerto un nuovo spunto di riflessione e di comparazione storica per gli studenti: il carattere contraddittorio della situazione dell'Italia di allora, un paese che nella fase di passaggio dalla ricostruzione industriale post bellica alla fase del moderno modello industriale fordista ha evidenziato intrecci particolarissimi tra innovazione, arretratezze e repressione. Solo negli anni successivi al '68, e sicuramente anche in conseguenza di tutto ciò che è avvenuto, vi è stata una maturazione della democrazia italiana; vi è stata la conquista del divorzio e della nuova legge sulla famiglia e sull'aborto, una dilatazione della sfera delle libertà individuali e collettive già affermate e scontate nelle democrazie occidentali, e nello stesso tempo si è arrivati alla definizione di uno statuto dei lavoratori che, in termini di diritti e garanzie, non ha eguali nella storia del movimento operaio internazionale.

Il tempo del cambiamento e l'orizzonte del "fine settimana"

La signora Decio, alla fine della sua intervista fatta in classe, si girò verso gli studenti e chiese: «E ora sarei interessata a capire cosa pensate voi. Avete ideali? Credete in qualcosa? Vi ponete dei progetti a lungo periodo? Io, osservando mia figlia, non lo capisco».

Ci fu un silenzio assoluto e per un po' nessuno disse niente. Poi Veroniki, che aveva condotto egregiamente l'intervista, timidamente disse: «Noi studiamo e parliamo di cose interessanti, a volte veniamo veramente coinvolti da vicende del passato come il '68, il problema delle grandi guerre o l'olocausto. Ma quando suona la campanella della fine della scuola, la strada è sempre la stessa, il ragazzo con la moto ci aspetta all'uscita allo stesso modo e nulla cambia attorno a noi e noi non possiamo cambiare niente, tutto sembra già deciso e anche le emozioni, che abbiamo magari provato un attimo prima, si spengono...»

Ci rendemmo subito conto che avevamo davanti, come insegnanti e come cittadini, una straordinaria rappresentazione di un dialogo che proveniva dal profondo e che era condotto con grande autenticità. Il tempo dei ragazzi, il loro immaginario si materializzava in quelle parole e si confrontava

con il tempo della storia e in particolare con il tempo del cambiamento degli anni della contestazione studentesca.

L'approfondita discussione che ne seguì mise in evidenza questo confronto: il tempo del '68 è stato il tempo dell'utopia e della speranza, il tempo del cambiamento in cui il discutere era già un realizzare, oggi il tempo del cambiamento è percepito come lontano e l'orizzonte dei giovani intravede con difficoltà il futuro; il futuro è la condizione del desiderio e se si vive nella dimensione del già fatto non si riescono a percepire altre possibilità.

Il nostro tempo attuale sembra apparire ai ragazzi come immobile, dove l'agire del singolo non ha possibilità di incidere in alcun modo sulla realtà. Quando manca la prospettiva di azione nel presente non si percepisce più la dimensione del futuro; la storia perde valore e la vita si svolge al presente, a un presente che è costretto a ridurre al fine settimana le sue aspettative.

Se tutto termina tra un po', aspettare e progettare è ininfluenza; se scomparire la scansione "presente passato e futuro" perde significato la stessa nozione di tempo. Il tempo che si ferma è il tempo in cui tende a scomparire la percezione di sé come esseri unici e irripetibili e si comincia a concepirsi solo in rapporto alle cose, all'avere, agli oggetti che si possiedono.

Una studentessa, Mara di 4KA, concluse la discussione in modo positivo:

«Oggi certi atteggiamenti non sono sentiti, in alcuni casi sono inautentici, non c'è vera tensione; alludo anche all'occupazione... Io ho sentito il senso della partecipazione, mi sono sentita veramente "parte" soltanto nelle manifestazioni per la pace; lì ho sentito vicinanza con gli altri... In queste situazioni incontro persone che mi piacciono, con cui vorrei costruire un mondo nuovo... forse in questi incontri sento un cambiamento autentico. E – se ho capito qualcosa dallo studio che abbiamo fatto – quando sentiamo che ciò che facciamo ci cambia, lì stiamo entrando nella storia da protagonisti, stiamo entrando nel tempo del cambiamento...»

Il Virgilio: scorci dall'interno e dall'esterno

di F. Castelnovo, S. Ciervo, V. Coppola, S. Scicchitani, G. Viscardini, E. Zerilli
IV Scientifico A

Questo contributo potrebbe intitolarsi “Studenti di storia davanti alle fonti scritte”. È una breve sezione del più complesso lavoro condotto dalla IV Scientifico A nell'ambito del progetto generale d'istituto. La classe aveva scelto di ricostruire la figura dello ‘studente contestatore’, sia nel suo tipico aspetto esteriore (capelli lunghi, tanto criticati da Pasolini e spesso fraintesi dall'opinione pubblica, barba incolta «come i patrioti del Risorgimento» secondo la felice dizione di Sandro Viola su «L'Espresso» dell'11 febbraio 1968, occhi lucidi per l'eccitazione, eskimo e scarponi oppure minigonna come vessillo di una ventata libertaria) sia nelle sue pressanti richieste di cambiamento, nei suoi sogni e nelle sue azioni a volte condivisibili, altre volte deprecabili, spesso improvvisate nel furore dell'entusiasmo giovanile. Per tracciare questo ritratto e renderlo più vero un gruppo di studenti ha seguito lo sviluppo della contestazione al Virgilio, in particolare gli avvenimenti del 1969 e del 1971, *annus horribilis* in cui la nostra scuola finì poco gloriosamente sui giornali per la serrata di dieci giorni decretata dal Collegio dei professori ed ebbe l'onore – si fa per dire – di essere citata in un'interrogazione parlamentare al ministro Misasi. È piaciuto agli studenti ricostruire i fatti mettendo a confronto la versione “interna”, ricavata dal verbale delle interminabili sedute del collegio, e la versione “esterna”, cioè quanto alcuni quotidiani milanesi («Il giorno», «La notte», «Il Corriere della Sera») nelle loro pagine cittadine recepirono dell'accaduto; il tutto anche e proprio in vista dello spazio dato in quegli anni dai giornali ai sussulti della scuola. L'emeroteca della Biblioteca Sormani è stata un luogo di scoperte a volte quasi imbarazzanti nella formulazione tendenziosa delle notizie. L'esercizio di schedatura e confronto, elementare certo per gli addetti ai lavori, ma nuovo da eseguire per un liceale, ha introdotto la classe al problema della critica delle fonti e l'ha costretta a ragionare sulla possibile imprecisione, quando non sulla manipolazione delle notizie. Ne è derivato uno stimolo alla riflessione sul mestiere del cronista-storiografo, sulle difficoltà quotidiane del lavoro dello storico, obbligato a scegliere tra versioni spesso sottilmente divergenti; oltre che una riflessione sull'oggi, sui pro e i contro di una stagione lontana eppure gravida di conseguenze per un'intera generazione.

Il lavoro come oggi si presenta è opera di Federico Castelnovo, Stefano Ciervo, Valentina Coppola, Simone Scicchitani, Giorgio Viscardini ed Emily Zerilli. A Simone Scicchitani va il merito di aver voluto con intelligenza e tenacia il completamento della ricerca.

Primi passi della contestazione al Virgilio

Nel novembre del 1969 il movimento degli studenti fa i suoi primi passi al Virgilio, in ritardo di almeno un anno rispetto ai licei milanesi. Il liceo Berchet aveva cominciato la prima "simbolica" occupazione, durata dal mattino alle nove di sera, il 26 gennaio 1968 per protestare contro le sanzioni disciplinari adottate al Parini contro i redattori della «Zanzara», ma le cronache del tempo mettono in risalto il rapido crearsi di un legame tra le scuole milanesi, e tra liceali e universitari che partecipano numerosi alle assemblee nei vari licei¹. Il Virgilio, allora scuola quasi completamente femminile, sembra invece tranquillo, appunto fino al novembre 1969. È infatti intorno a questa data che si incontrano nei documenti ufficiali tracce della contestazione.

Ci ha colpito un verbale del Collegio dei professori cui è allegato, a p. 151, un volantino degli studenti, sotto forma di ciclostilato, ben stampato, che vogliamo qui considerare.

È in atto l'occupazione dell'istituto, deliberata da un'assemblea tenutasi il 18 novembre 1969, e gli studenti sottopongono al preside Vincenzo Piazza alcune loro proposte più o meno innovative perché le faccia conoscere ai professori. Sintetico ma chiaro e deciso nei toni, il documento vuole essere una piattaforma di confronto e sottolinea nel breve preambolo «la volontà di collaborare attivamente e in maniera costruttiva ad uno sblocco della situazione». Non ci sembra affatto un documento di rottura, in quanto non contiene lamentele o attacchi radicali, ma richieste precise, scandite per punti, di interpretazione univoca.

La prima richiesta riguarda la «costituzione di un organismo rappresentativo di genitori, studenti e insegnanti con funzioni di collegamento e collaborazione», che possa diventare punto di riferimento e «risolvere i problemi che si verranno presentando». Evidentemente non si riuscivano a superare le tensioni all'interno dell'istituto perché non c'era vero dialogo tra le componenti della scuola.

La proposta di costituire un comitato a noi oggi può non sembrare particolarmente innovativa, perché tendiamo a rapportarla con la situazione attuale che prevede vari organi in cui genitori, studenti e insegnanti collaborano, come il Consiglio d'Istituto e il Consiglio di classe, ma nella scuola anteriore ai Decreti Delegati la richiesta era senz'altro all'avanguardia. Avevano cominciato gli universitari a chiedere una partecipazione alla vita

1. Si leggano, ad esempio, gli articoli di cronaca *Occupato il Berchet dagli studenti*, «Il Giorno» 27.1.1968, p. 18, oppure *La polizia sgombera tutti i licei*, «Il Giorno» 8.3.1968, p. 21, cronaca di una giornata di marzo caratterizzata da un'agitazione diffusa. Sul fronte universitario è entrata in agitazione anche la facoltà di ingegneria al Politecnico, considerata come la roccaforte della mentalità conservatrice. A farne le spese è il preside del Parini, prof. Mattalia, reo di aver scelto la linea morbida del dialogo con gli studenti che hanno occupato la scuola; il preside è sospeso dal provveditorato, provvedimento che suscita scalpore in città tanto che al preside pervengono lettere di solidarietà da studenti e dalla Cgil, che organizza una manifestazione di protesta per la domenica. La sera la polizia interviene a sgomberare il Parini, ma anche il Carducci e il Manzoni, senza incontrare resistenza.

universitaria nella forma di loro rappresentanti nei Consigli di facoltà e di amministrazione².

La seconda proposta mira a ottenere «aule a tempo pieno», cioè spazi di autogestione per gli studenti, un'autogestione comunque parziale perché limitata ad alcune aule. Ma in esse la presenza dei professori non è affatto scontata; i professori – e questo è il punto che più susciterà discussione – potevano essere accettati o rifiutati in questi spazi. Ciò significa che gli studenti sentivano il bisogno di momenti tutti per loro, da usare liberamente, di tempo in cui discutere su iniziative e programmi.

Gli studenti richiedono inoltre libertà di convocare un'assemblea generale «ogniquale volta se ne presenterà la necessità»; è chiaro che essi puntano ad avere libertà di iniziativa senza dover ogni volta far richiesta al preside e rischiare di incorrere, come spesso succedeva, nel divieto di riunione. La richiesta di assemblea avrà gradualmente successo e il ministro della pubblica istruzione la concederà l'anno dopo a tutti gli studenti delle scuole superiori, ma a precise condizioni. Nemmeno oggi del resto l'assemblea è totalmente libera; deve occupare un certo numero di ore mensili ed essere autorizzata dal preside.

Durante l'occupazione gli studenti ritengono indispensabile il libero uso delle bacheche e del ciclostile, le prime per esporre documenti o avvisi, senza dover chiedere troppi permessi, il secondo per stampare volantini e documenti man mano elaborati nei gruppi di studio. Questa volontà di comunicazione scritta è del tutto comprensibile ed è ancor oggi un bisogno che persiste tra gli studenti.

Un altro punto del volantino riguarda la necessità di una revisione del regolamento interno, ritenuto ormai inadeguato; si propone che le modifiche siano concordate insieme da studenti e insegnanti. Ci colpisce il fatto che gli studenti mirino in questa fase a una collaborazione coi professori, soprattutto su questioni importanti come la riscrittura delle regole interne.

Un'altra volontà espressa dagli studenti è che il comitato genitori-studenti-insegnanti controlli la gestione della cassa scolastica. Con questa richiesta gli studenti dimostrano di capire l'importanza dei finanziamenti nella didattica.

Le due richieste che ci paiono più forti sono però la quinta e la settima: la quinta pretende la «partecipazione attiva e deliberante della classe per decidere il voto» e per discutere i metodi di insegnamento, la settima propone addirittura la presenza degli studenti agli scrutini.

Ci sembra un punto assai radicale, per non dire rivoluzionario, quello che auspica un intervento degli studenti in materia di valutazione (dovrebbero

2. Tali richieste furono accolte solo da alcune facoltà e con un limite: gli studenti eletti negli organismi universitari davano solo un parere consultivo non deliberativo. Una volta ottenuti i rappresentanti, apparvero nuove richieste e decollò la protesta vera e propria: a Torino, ad esempio, si chiede l'abolizione della lezione cattedratica e la sua sostituzione con seminari su argomenti scelti anche con il consenso degli studenti, si pretendono un voto collettivo o di gruppo agli esami e iniziative didattiche comuni tra facoltà (P.M. Paoletti, *Vogliamo abbattere le strutture della cultura autoritaria*, «Il Giorno» 31.1.1968).

addirittura decidere il voto), ma in quegli anni si cominciava a parlare di autovalutazione e via via si proseguì in modo ancor più radicale – l'abbiamo appreso dalle interviste e dai verbali – fino a chiedere il sei politico. Tale richiesta del controllo sul voto è senza dubbio in contrasto col sistema fino ad allora adottato. Le conseguenze di un'eventuale risposta affermativa degli insegnanti su questo punto sarebbero sicuramente fuorvianti rispetto al normale funzionamento dell'attività scolastica.

La risposta degli insegnanti

Vediamo ora come reagiscono gli insegnanti alle proposte degli studenti. Si noti subito la durata della riunione, che si protrae per quasi sei ore, fino alle nove di sera: un tempo lunghissimo, segno della vivacità della discussione, del numero degli interventi e del peso attribuito alle decisioni da prendere. La prof. Caruso (latino e storia nel corso C) chiede che il dibattito si svolga in modo analitico, punto per punto, quasi presentando che alcune questioni saranno relativamente di facile soluzione, altre invece potrebbero creare divergenze all'interno del corpo insegnante; la sua proposta è costruttiva e fa capire che c'è già una mezza idea dei professori di acconsentire ad alcune richieste senza fare muro.

Sulla questione della creazione di un comitato composto da genitori, insegnanti e studenti il corpo docente si mostra particolarmente ben disposto e la approva con 49 voti favorevoli, 1 contrario e 7 astenuti. Il comitato avrà la funzione di collegamento e di collaborazione fra le varie parti, con l'intento di risolvere i problemi che si verranno presentando. Gli studenti su questo punto hanno ottenuto ciò che volevano.

Riguardo alla richiesta dell'autogestione il prof. Cantoni (filosofia e pedagogia nel corso C) invita a tener conto sia dell'aspetto giuridico (responsabilità degli insegnanti) sia di quello pedagogico (utilità di incontri in orario extrascolastico). Invece il prof. Dallerà (latino e storia nel corso B) obietta che la proposta nella sua formulazione è inaccettabile e chiede di rielaborarla in modo che vada comunque incontro alle aspirazioni degli studenti. Tutti i professori sembrano determinati a non voler rinunciare alla loro presenza di adulti, con funzione di moderatori, nelle classi dove si radunano i gruppi di studio. Si giunge alla fine a cedere anche su questo punto: gli studenti avranno le aule anche in orario extrascolastico «per libere attività culturali e ricreative» e la responsabilità sarà del costituendo comitato; non si parla però della presenza in classe del professore. Votazione: 39 favorevoli, 16 contrari, 2 astenuti. Il numero elevato dei voti contrari dimostra che la questione è scottante e il Collegio spaccato.

Si potranno tenere assemblee, anche eccezionali, purché lo si richieda per tempo al preside e «compatibilmente con le esigenze didattiche», «salvo il caso in cui la richiesta dell'assemblea e la frequenza delle riunioni pregiudichi il regolare svolgimento dell'attività scolastica». Votazione: 51 favorevoli e 6 contrari, nessuna astensione. Gli studenti ottengono ciò che richiedevano.

Gli studenti non potranno servirsi di ciclostile né di bacheche senza il

controllo preventivo del materiale da parte del preside. La votazione è unanime. Su questo problema gli studenti ottengono un risultato solo parziale: potranno sì usare ciclostile e bacheche, ma non liberamente come avrebbero voluto. Forse avrebbero potuto cercare di ottenere di più.

La valutazione si rivela il vero scoglio: gli insegnanti ritengono di non poter venir meno a un preciso obbligo di legge che li vuole giudici del profitto dei loro alunni; essi potranno comunicare e motivare il voto, a richiesta dell'alunno, tuttavia gli studenti non avranno la partecipazione attiva e deliberante alla scelta del voto. Votazione: 40 favorevoli e 17 contrari. I professori si dimostrano in fondo disponibili anche su questo punto, tuttavia essi ribadiscono il dovere di rimanere entro la legge. Anche in questo caso l'elevato numero di voti contrari fa pensare che molti insegnanti non vogliano affatto cambiare le loro abitudini in fatto di valutazione e siano piuttosto ostili alla motivazione del giudizio.

Sul rinnovo del regolamento interno gli insegnanti votano a larghissima maggioranza (55 favorevoli, 2 contrari) una mozione, secondo la quale «il senso di responsabilità e il rispetto per la dignità della scuola, degli insegnanti e degli alunni sono l'unica norma che deve regolare il comportamento e che sostituisce il regolamento interno». «È una risposta un po' pilatesca» ha commentato il prof. Dallera in una recente pubblica conversazione quando gli abbiamo fatto presente il verbale.

Circa il punto più delicato che auspica la partecipazione degli studenti agli scrutini, viene ricordato dai professori che non si ha la competenza di ammettere gli studenti agli scrutini, dato che non lo consente la legge in vigore. Votazione: 54 favorevoli e 3 contrari.

Anche per quanto riguarda la gestione della cassa scolastica, gli insegnanti obiettano di non avere il potere di decidere in modo diverso da quanto previsto per legge, tuttavia – precisa il verbale – si interpellierà il costituendo comitato, rappresentativo di insegnanti-genitori-studenti per consulenza. La proposta è accolta all'unanimità.

Per concludere possiamo dire che il bilancio per gli studenti è positivo: essi hanno ottenuto molto di ciò che chiedevano, tranne che sulle questioni per le quali in fondo i professori non avevano alcuna possibilità di decidere, dovendo sottostare alle norme. Sull'altro versante si nota una grande volontà di dialogo e anche notevole compattezza nel corpo docente, dato che i voti contrari sono pochissimi.

Le richieste degli studenti aumentano

Nel novembre del 1971 il Virgilio vive una situazione di grande tensione e assemblee non autorizzate che porteranno alla decisione clamorosa, da parte del corpo docente, di sospendere l'attività scolastica per dieci giorni. Ripercorriamo brevemente i fatti.

Primavera 1971

Già nella primavera del 1971 al Virgilio il movimento degli studenti ave-

va avanzato delle proposte radicali, quasi tutte inerenti a questioni di valutazione: si chiedeva che l'arco dei voti si riducesse al 5-6 «per diminuire il ricatto meritocratico ed andare nel senso dell'abolizione dei voti come abolizione della selezione». Il voto – si precisa nel documento studentesco³ – non è ben accetto perché aumenta le differenze tra gli studenti ed è «uno strumento di divisione» nelle mani dei professori, oltre che «un incentivo alla repressione familiare». Evidentemente nel rapporto genitori-figli le insufficienze meritate a scuola avevano un grande peso, forse più di quanto ne abbiano ora. La riduzione della gamma dei voti a sufficienza e insufficienza puntava a rendere la valutazione poco significativa, in vista del suo definitivo superamento, ma mirava anche ad appiattire gli studenti e a compattarli in una categoria molto omogenea dove non esistesse più la distinzione tra bravi e meno bravi.

Per quanto riguardava il voto di condotta, si chiedeva il 9 garantito a tutti. In questo caso la motivazione non è tanto la ricerca dell'uniformità e dell'uguaglianza. Il voto di comportamento, bollato come «assurdo e ridicolo», era preso di mira dagli studenti che lo giudicavano «reazionario e simbolo repressivo di una scuola borbonica». La pretesa di cancellare dalla pagella la voce «condotta» va nel senso di eliminare ricatti, punizioni, e soprattutto giudizi da parte degli insegnanti che andassero al di là del puro rendimento nelle materie. Il voto di condotta più degli altri voti è associato all'idea di controllo e repressione. E per questo viene respinto.

Molte rivendicazioni erano del tutto nuove per il Virgilio, quali la richiesta del 6 politico in latino, di sussidi e agevolazioni per i figli dei «lavoratori dipendenti», dell'unificazione dei libri di testo per le varie sezioni e di interrogazioni programmate. Sono punti molto forti, che mescolano problemi didattici a questioni più politiche, però sono richieste che non stupiscono; erano consuete nei documenti studenteschi di quegli anni e il Virgilio non è da meno.

Il Collegio dei docenti aveva non senza diplomazia fatto una distinzione tra le richieste «di competenza del Collegio», sulle quali si era mostrato disponibile, e altre più imbarazzanti che non voleva respingere a priori, ma sulle quali non si sentiva in grado di intervenire; dichiara allora che non avrebbe mancato di «segnalarle alla competenza delle autorità superiori».

In realtà le questioni più spinose erano legate ai voti e dovevano essere sottoposte al Ministro della Pubblica Istruzione per qualsiasi anche minima modifica. Trafila lunga dunque; non c'è allora altra via «al fine di non danneggiare per il corrente anno gli alunni e le famiglie» che continuare l'assegnazione dei voti⁴, dice il verbale.

3. Il documento è trascritto integralmente nel verbale 23 della seduta del Consiglio dei professori del 16 marzo 1971.

4. Si veda il verbale 23 del 16 marzo 1971, p.4.

Un episodio della contestazione al Virgilio

Come sono andati i fatti

Il 20 novembre 1971, alle 10 del mattino – un'ora insolita per una riunione a scuola – è convocato il Collegio dei professori del Virgilio in seduta straordinaria. Il preside Andrea Giudici vuole discutere con gli insegnanti dei gravi avvenimenti che si sono verificati nella mattinata a scuola e del documento che il movimento studentesco gli ha consegnato due giorni prima, al termine di una “tre giorni” di gruppi di studio; il documento contiene una fitta serie di richieste.

È stata una settimana turbinosa al Virgilio e nella scuola c'è «una grave persistente situazione di tensione interna» che, secondo quanto dichiareranno i professori nel loro documento ufficiale, stilato alla fine del lungo Collegio durato tre ore e votato all'unanimità, «non consente l'ordine e la disciplina necessaria a garantire l'incolumità di tutte le persone presenti nella scuola». La tensione è dovuta a più fattori: da un lato gli aderenti al movimento studentesco, dopo aver ottenuto dal preside con una faticosa trattativa il permesso di riunirsi in gruppi di studio, non accettano la presenza di insegnanti a queste riunioni; in secondo luogo i gruppi di studio previsti per il lunedì (due ore) si prolungano oltre l'accordo al martedì e al mercoledì e il preside fa buon viso a cattivo gioco chiedendo però che gli aderenti ai gruppi occupino solo le aule del primo piano, lato est. Infine il movimento decide di continuare la mobilitazione aderendo per il giovedì a uno «sciopero cittadino di protesta contro la scuola repressiva» e manifestando l'intenzione di proseguire il venerdì i gruppi di studio «con la presenza di studenti di altre scuole milanesi».

Una parte degli studenti del Virgilio – pochi in verità – continua nel frattempo a far lezione regolarmente, cosicché nella scuola si configura un doppio regime: chi sta in classe e chi va in assemblea o nei gruppi autogestiti. Ma il fatto più grave su cui il preside e gli aderenti al movimento si scontrano è la presenza di estranei nelle assemblee. La cosa preoccupa molto il preside, ma gli studenti persistono nel loro intento e addirittura «propongono un corteo interno di protesta allo scopo di impedire che altri alunni seguano le lezioni dei loro insegnanti». Il corteo si traduce in un'occupazione delle aule «dove altri alunni intendevano attendere al loro dovere scolastico». Il preside fa notare l'aspetto illegale dell'iniziativa, vorrebbe che rientrasse, ma, inascoltato, si sente costretto ad avvisare il commissariato di Città Studi. Il vice questore (dott. Tezzani) viene al Virgilio e fa una chiacchierata con tre studenti: toni paternalistici, atmosfera assolutamente serena, precisa il verbale, ma nessun risultato concreto. La situazione non si scioglie. E il Collegio decide di sospendere le lezioni per dieci giorni.

Le reazioni della stampa cittadina

Le vicende del Virgilio non passano sotto silenzio sulla stampa cittadina. Basta una breve scorsa ai giornali dell'epoca per trovare registrati i fatti più

eclatanti, per la verità non sempre riferiti in modo completo e corretto, ma si sa che i giornalisti sono anche scrittori, più che storici, e danno una loro interpretazione di quanto succede. Conta anche la testata per cui lavorano. In quegli anni «Il Giorno» era un quotidiano assai aperto nei confronti di quanto accadeva tra gli studenti e sensibile alle richieste da loro avanzate; invece altre testate come «La notte» o «Il Corriere d'informazione», quotidiani del pomeriggio, erano più severe con la contestazione. Così capita che gli stessi episodi siano visti sotto una luce diversa, con sfumature diverse, al punto che il lettore ne ricava un'impressione diametralmente opposta. Da alcuni i professori vengono criticati per la serrata, da altri vengono applauditi.

CHIUSO L'ISTITUTO VIRGILIO FINO AL TRENTA NOVEMBRE

«Corriere della Sera», 21 novembre 1971

L'articolo del «Corriere della Sera» del 21 novembre 1971 riporta integralmente e in grassetto il documento del Collegio dei professori di sospensione delle lezioni; segue una ricostruzione dei fatti. Una «stretta minoranza di estremisti dell'ultrasinistra» avrebbe preso il sopravvento nella scuola intimidendo la maggioranza degli allievi, per lo più ragazze. Viene riferito addirittura, se pure tra parentesi, il commento di un insegnante che parla di «dieci attivisti che ripetono gli atteggiamenti squadristi del '22». Questi gruppi organizzati non erano una novità del '68, anzi le loro «incurSIONI» presso le varie scuole di volta in volta «prese di mira» erano molto frequenti: «Gli estremisti hanno compiuto il giro delle aule costringendo i riottosi a seguirli. Si sono avuti tafferugli, studenti e professori sono stati maltrattati e molte ragazze sono fuggite sconvolte in preda a crisi isterica. È dovuta intervenire la polizia. Gli attivisti dell'ultra sinistra hanno tuttavia mantenuto il loro atteggiamento, insistendo anche per fare entrare nella scuola elementi esterni, in particolare aderenti ai Comitati unitari di base e studenti dell'università statale».

Se mettiamo a confronto il resoconto del «Corriere» con la versione dei fatti riportata nel verbale del Collegio dei professori del Virgilio notiamo che l'articolaista è più radicale e dipinge gli studenti contestatori come dei poliziotti che non esitano a usare maniere forti per ottenere i loro scopi. Inoltre, mentre l'articolo del giornale afferma che è stata concessa un'assemblea per il lunedì, il verbale del Collegio dei professori non parla affatto di questa concessione, anzi dice esplicitamente che è impossibile fornire l'aula magna a tale scopo, perché già occupata. Ecco quindi una delle imprecisioni della stampa di cui parlano i professori nel collegio del 22 novembre 1971. Non solo. L'articolaista del «Corriere» annunciando l'interruzione delle lezioni avverte che i professori terranno un nuovo collegio il 30 novembre «per vedere se ci saranno le condizioni favorevoli a una normale ripresa», non sottolinea che i professori non sono affatto in vacanza, ma che anzi si riuniscono di continuo in commissioni o in Collegio anche nei giorni compresi tra l'inizio della sospensione e il 30 novembre. Eppure questo era detto esplicitamente nel documento dei docenti, al punto 4 B.

Va infine notato che l'articolo non è tutto dedicato al Virgilio, ma fa il

punto sulle scuole "calde" milanesi, l'VIII Istituto tecnico di via Corti, in zona Lambrate, il Molinari di Crescenzago, il liceo Berchet, l'VIII liceo Scientifico sottolineando la necessità dell'intervento della polizia in molti casi e riferendo di un esposto presentato da un professore contro i collettivi.

NON INSEGNANO PER DIECI GIORNI

«Il Giorno», 21 novembre 1971

Vale la pena di notare subito che il titolo «Non insegnano per 10 giorni» suona molto secco, intransigente, un po' accusatorio nei confronti dei docenti del Virgilio messi alla berlina per aver preso la decisione di sospendere le lezioni, così come suona severo l'occhiello «Grave decisione dei prof del Virgilio». La notizia poteva essere data in altro tono, ad esempio notiamo che il titolo di un analogo servizio sul «Corriere della Sera» è molto più blando e neutrale («Chiuso l'Istituto Virgilio fino al trenta novembre»). Del resto tutto l'articolo de «Il Giorno» non è tenero verso gli insegnanti e verso il preside, anche se l'articolista non si limita a parlare del Virgilio ma prende in considerazione la situazione del Berchet, dello Zappa e dell'istituto tecnico-industriale di via Pace, e pare interessato a far notare la frequenza degli interventi della polizia nelle scuole superiori milanesi.

Un dato interessante è il cenno all'intervento della polizia al Virgilio: le forze dell'ordine sono entrate a scuola (dopo la chiamata del preside Andrea Giudici) dove hanno identificato tre alunni, per poi rilasciarli. Questa è sicuramente una precisazione importante rispetto al verbale del Collegio dei professori, una notizia cioè che ci fa meglio comprendere la realtà della situazione all'interno dell'istituto che forse non era così tranquilla e controllata, sempre che anche questa non sia una delle incongruenze tra i fatti e ciò che riferisce la stampa.

IL PROVVEDITORE A ROMA PER DENUNCIARE L'INSOSTENIBILE SITUAZIONE DELLE SCUOLE MILANESI

«La notte», 23 novembre 1971, p. 7

L'articolo non è all'altezza del titolo, che farebbe sperare in un resoconto puntuale dei fatti avvenuti nelle scuole milanesi, ma si limita a riassumerli in poche parole: da sette istituti milanesi – di cui è taciuto il nome – è partita il giorno prima «un'ondata di violenza» che ha portato gli studenti di estrema sinistra «ad ingaggiare una vera e propria guerriglia con le forze dell'ordine combattuta sotto la prima neve dell'anno». I toni dell'articolo sono molto severi e puntano a descrivere la contestazione a tinte fosche, come evento violento e paralizzante.

Gli istituti interessati dagli incidenti sono presidati, il giorno seguente, dalla polizia che, colpita dal sincronismo dimostrato dalle varie iniziative, ha ragione di credere che dietro la "guerriglia" ci sia un piano preordinato. Si sa per certo che la "guerriglia" ha portato al ferimento di dodici appartenenti alle forze dell'ordine, tutti in via di guarigione, mentre non si hanno notizie di eventuali feriti tra gli studenti, che non sono andati a farsi medi-

care in ospedale per paura di conseguenze penali, pensa il giornalista.

Gli scontri hanno provocato una reazione immediata anche nel Consiglio comunale di Milano dove, nonostante le opinioni sulle agitazioni studentesche siano contrastanti, anzi «inconciliabili», si respira «un clima abbastanza rilassato»; il Consiglio provinciale a sua volta ha delegato la commissione provinciale della scuola ad appurare come si sono svolti i fatti.

Mentre a Milano scoppiano scontri tra studenti e forze dell'ordine, il provveditore, professor Alberto Leo, parte per Roma per incontrare il ministro Misasi, e riferirgli dell'insostenibile situazione delle scuole milanesi e soprattutto della situazione del Virgilio, chiuso fino alla fine del mese, per una decisione presa dal preside e dal Collegio docenti «a causa della grave persistente situazione di tensione interna che non consente l'ordine e la disciplina necessaria a garantire l'incolumità di tutte le persone presenti nella scuola». Il giornalista cita testualmente il documento dei professori.

Colpisce il fatto che il Virgilio sia addirittura oggetto di un'interrogazione parlamentare: alcuni deputati liberali chiedono al Ministro della Pubblica istruzione che cosa pensi della situazione venutasi a creare nell'istituto milanese e che cosa intenda fare per porvi rimedio. I deputati sono critici verso il ministro, che accusano implicitamente di eccessiva tolleranza verso il caos dilagante facendo riferimento a un suo intervento piuttosto blando in occasione di fatti di violenza avvenuti nella primavera al liceo Beccaria di Milano. Il ministro, rispondendo a un'interrogazione, aveva dichiarato di considerare gli interventi repressivi come «forma estrema a cui ricorrere in casi gravi» mentre riteneva necessaria l'eliminazione dei motivi che alimentano le tensioni sociali in atto.

I deputati liberali quindi chiedono in tono provocatorio se il ministro ritenga la situazione del Virgilio «grave» e se, per evitare di usare «interventi repressivi», si debbano lasciare le scuole in preda alla confusione e all'anarchia.

Sempre sulla questione del Virgilio, i consiglieri comunali democristiani De Carolis, Bartolucci e Bianchi, in una lettera di protesta all'indirizzo del sindaco socialista Aldo Aniasi, chiedono all'amministrazione comunale di intervenire.

COSÌ È IMPOSSIBILE INSEGNARE

«La Notte», 24 novembre 1971

Ancora un articolo sulla nostra scuola. L'autore (S. S.) fa il resoconto di uno scambio di battute a caldo avuto con il preside del Virgilio, il professor Andrea Giudici; in realtà si tratta di una breve intervista sulla decisione «clamorosa» presa il 20 novembre, insieme con i professori dell'istituto, di sospendere le lezioni fino al 30.

Nel riferire il colloquio, il giornalista sottolinea la necessità espressa dal preside di contattare le famiglie degli studenti per fornir loro la versione corretta dei fatti, probabilmente diversa da quella fornita dai ragazzi e per chiedere la loro collaborazione, allo scopo di porre fine a un'imbarazzante situazione di stallo («sono le famiglie che devono aiutarci a sbloccare la si-

tuazione»).

La sospensione delle lezioni viene spiegata dal preside non come azione di protesta, bensì come conseguenza del «clima di intimidazione e di violenza» che si era creato a scuola, clima che era stato instaurato – il preside tiene a precisare – da una minoranza di studenti, e con il quale non si poteva convivere né tanto meno assicurare l'incolumità fisica di studenti e professori.

Vengono citati esempi di violenza da parte di gruppetti di studenti che entravano nelle aule dove si tenevano regolari lezioni costringendo gli studenti a partecipare al loro collettivo e che arrivavano a scontri verbali e minacce con coloro che si opponevano. «Non portano i manganelli, ma è squadrismo lo stesso». Il preside paragona dunque l'azione di questi gruppetti di ragazzi a quella delle squadre d'azione fasciste.

La situazione del Virgilio è particolare non tanto per la confusione creata dagli studenti, comune ad altri istituti e spesso tollerata in altre scuole, quanto per la decisione presa dai professori di reagire al caos con la sospensione delle lezioni.

Il giornalista conclude il suo articolo tracciando un quadro assai buio dell'anno scolastico in corso («il lungo inverno della scuola italiana è già cominciato») ed enumerando i problemi ancora irrisolti: le agitazioni di bidelli e professori per la mancata definizione dello stato giuridico, i diffusi episodi di violenza nelle scuole che costringono la polizia a intervenire («i 'celerini' hanno preso il posto dei bidelli»), una riforma universitaria che si prevede non accontenterà nessuno. Egli critica l'atteggiamento "attendista" delle autorità scolastiche che «sperano stranamente nel decorso del tempo», esitano a intervenire e non affrontano con forza i gravi problemi del momento. Ma è davvero così?

LA SCUOLA DEL MALESSERE – IL CASO DEL VIRGILIO

«Corriere della Sera», 28 novembre 1971

A distanza di una settimana dalla decisione della sospensione delle lezioni, sul «Corriere» compare un'analisi politica interessante che mette a fuoco un problema che fu spesso all'ordine del giorno nel periodo focoso della contestazione: la spaccatura della sinistra sull'atteggiamento da tenere di fronte alle richieste e al comportamento degli studenti.

Leonardo Vergani riferisce quanto il preside Andrea Giudici gli ha dichiarato, cioè che hanno aderito alla scelta della sospensione delle attività didattiche anche professori simpatizzanti del Partito comunista, che evidentemente non erano soliti dare il loro assenso a certi provvedimenti e in passato avevano preferito distinguersi all'interno del corpo insegnante per la loro comprensione per il movimento.

Risulta così nei fatti una forte frattura tra il corpo insegnante e gli studenti, una frattura così marcata da spingere ad aderire alla decisione appunto anche i professori comunisti, che con gli studenti attivisti dell'ultrasinistra avevano in comune la fede politica. È di questa frattura che Vergani parla nell'articolo, oltre che di «un'incapacità di dialogo tra il preside e gli alun-

ni» che sono accusati di non tener fede ai patti presi (sul problema del consentire o meno l'accesso alla scuola di estranei). Si parla ancora dell'intervento della polizia ma in toni pacati, senza alludere a eventuali provvedimenti o a particolari problemi che evidentemente non ci sono stati o non sono stati rilevanti. In realtà l'intervento della polizia al Virgilio è stato molto "contenuto", secondo quanto emerge dai documenti scritti interni ed esterni.

Il giornalista è piuttosto severo col movimento studentesco, tanto da affermare, in apertura, che a Milano esiste «quel chilometro quadrato della violenza che va da via Larga a via Festa del Perdono, da Largo Richini a via Francesco Sforza». È l'area dell'università statale roccaforte del movimento studentesco di Mario Capanna. E subito il giornalista riporta i dati numerici sui feriti negli scontri con la polizia.

Due volantini a confronto

Prima della sospensione delle lezioni l'assemblea generale degli studenti aveva formulato una serie di richieste che abbiamo pensato di confrontare con un documento analogo di due anni prima per capire se qualcosa era cambiato nei toni, nel linguaggio oltre che nel contenuto delle rivendicazioni. Gli anni trascorsi non sono stati affatto tranquilli né in Italia né al Virgilio e basterebbe la strage di piazza Fontana per rievocare il clima di tensione.

Il preambolo della nuova piattaforma redatta dai partecipanti ai gruppi di studio tenutisi dal 15 al 17 novembre è assai più secco del precedente e non accenna né a volontà di collaborare né a intenti costruttivi, ma afferma perentoriamente «gli studenti, dopo aver vagliato parecchi problemi strettamente legati con la vita scolastica, chiedono». E poi via di seguito sette precise richieste. Quel "chiedono" mostra poche incertezze e ci fa capire che nei due anni intercorsi il movimento studentesco al Virgilio ha subito un notevole cambiamento: nel '69 era appena all'inizio del suo itinerario e appariva disposto al dialogo con le istituzioni, mentre adesso, pur avendo ottenuto assemblee ordinarie e parziali in orario scolastico, una certa liberalizzazione dei programmi e un'ora al mese per libere discussioni in classe con l'insegnante di educazione civica⁵, ha subito una radicalizzazione e va assumendo quasi un aspetto "antisistema". Ma c'è un altro punto del preambolo che ci colpisce; gli studenti dichiarano di aver "vagliato" parecchi problemi "strettamente" legati con la vita scolastica; come mai fanno questa precisazione? Non si può forse discutere di tutto? L'uso dell'avverbio "strettamente" forse vuole chiarire che nelle riunioni gli studenti discutono di ar-

5. Si legga per un quadro complessivo dei provvedimenti di apertura e liberalizzazione dei programmi il verbale 18 del 25.11.1970; alunni e famiglie vengono addirittura consultati su un argomento strettamente didattico come l'adozione di trimestre o quadrimestre e si esprimono con lievissima maggioranza (356 voti contro 321) a favore del trimestre. Il clima era quello di coinvolgere il più possibile i genitori nella gestione della scuola anche per ottenere la loro solidarietà in caso di contestazioni.

gomenti legati all'ambito scolastico; essi vogliono evitare di essere accusati di "fare politica" a scuola, piuttosto che interessarsi solamente a problemi scolastici⁶.

Ma è l'ordine delle richieste a farci capire molte cose.

La prima richiesta è squisitamente politica ed è inerente al diritto allo studio; essa auspica un assegno di studio per «tutti gli studenti figli di proletari». Si noti innanzitutto l'uso del termine marxista "proletari", che non era stato impiegato in precedenza, per lo meno nei documenti scritti. Gli studenti dimostrano così di basarsi anche su intellettuali militanti e non soltanto sulla propria esperienza. Dopo la politica, ecco le questioni di didattica.

Vengono ribadite le richieste dell'unificazione dei libri di testo per le varie sezioni e di interrogazioni programmate, anzi si parla più precisamente di «controllo dei ritmi delle lezioni»: si può pretendere dal professore che ripeta una lezione «allorquando se ne presenti la necessità». Gli studenti ambiscono al controllo totale dell'insegnamento cercando di ridurre al minimo l'autorità dei docenti.

Vengono ribadite poi due domande riguardanti le assemblee, che mi sembra siano già state formulate in precedenza: la prima chiede di poter tenere assemblee «allorquando se ne presenti la necessità», la seconda riguarda la «possibilità di tenere assemblee interclassi e intercorsi qualora se ne presenti la necessità». L'espressione "qualora se ne presenti la necessità" viene ripetuta in ben tre punti su sette a dimostrazione che gli studenti mirano al potere, vogliono cioè giudicare da soli quali sono le situazioni di necessità.

Anche nel documento del 1969 si richiedeva libertà nella convocazione delle assemblee generali, e la risposta degli insegnanti era stata affermativa o almeno semi-affermativa: «possono essere tenute assemblee eccezionali previa tempestiva comunicazione al preside».

Se ne può dedurre che alcune proposte formulate dagli studenti siano state accettate dagli insegnanti solo formalmente, senza che nella realtà sia veramente cambiato qualcosa. Sembra quasi che gli insegnanti si siano comportati in questo modo (forse la nostra osservazione è un po' maliziosa) per "tenere buoni gli studenti", almeno su questo punto. Tuttavia su molti punti, quali la creazione del comitato genitori-insegnanti-studenti o il libero uso di bacheche e ciclostili, si sono fatti passi avanti, o così si può presumere dal fatto che nelle richieste degli studenti non c'è più traccia dei suddetti argomenti. Sicuramente nella scuola ci sono stati progressi, ma evidentemente il bilancio tratto dagli studenti non è positivo; ed ora essi sono talmente convinti della propria forza contrattuale da voler cambiare anche quello che non possono. Tuttavia, grazie a questa loro convinzione, oggi, almeno nell'ambito scolastico, noi studenti godiamo di molti privilegi che all'inizio degli anni Sessanta non erano neppure immaginabili.

6. Per l'idea si ringrazia vivamente l'alunno della 3XA Marco Gallicchio.

Uno studente osserva la strage di Piazza Fontana

di Elisa Peruzzi, V Linguistico E

È il 12 dicembre del 1969.

Sono le quattro e mezza del pomeriggio, è ora di punta: in Piazza Fontana c'è gente che va e che viene dalla "Banca dell'Agricoltura". In Piazza Fontana c'è anche il mercatino degli agricoltori e le persone aspettano il tram...

Non potrebbero mai immaginare ciò che sta per accadere: presto sedici di loro saranno morti e ottantotto passeranno il resto del giorno, ed alcuni anche della notte, all'ospedale, feriti.

È un giorno che non verrà dimenticato tanto facilmente.

Al centro del salone riservato alla clientela, di fronte all'emiciclo degli sportelli della Banca, è stato collocato un ordigno: posizione scelta in modo che potesse provocare il maggior numero di morti.

Alle 16.30 l'esplosione.

Ambulanze e polizia giungono subito sul luogo dell'esplosione e, nella mente dei cittadini, quella sera riecheggia una semplice domanda: "Chi è stato?" Probabilmente non troveranno mai una risposta.

Immediatamente comincia la ricerca dei terroristi: il giorno seguente vengono perquisite tutte le sedi delle organizzazioni di estrema sinistra e dei gruppi anarchici. Viene visitata anche qualche organizzazione di estrema destra, ma senza molta convinzione, visto che le indagini risparmiano "Ordine Nuovo" e "Avanguardia Nazionale", le più importanti.

Dal giorno dopo sui quotidiani parte un'incredibile campagna contro gli anarchici, specialmente contro i circoli "Bakunin", "Il ponte della Ghisolfia" e "XXII Marzo", nei quali vengono arrestate otto persone tra cui Pietro Valpreda e Giuseppe Pinelli.

Queste due persone sono i maggiori indiziati, subito dopo la strage. Iniziano gli interrogatori.

Il 15 dicembre a mezzanotte, nel cortile della Questura di Milano, un giornalista sta percorrendo la strada verso casa. Ecco che improvvisamente vede cadere davanti a lui il corpo contuso e ormai in fin di vita dell'anarchico Giuseppe Pinelli. Pinelli morirà due ore dopo all'ospedale.

Il commissario Calabresi si doveva trovare con lui, e spiega a tutti che l'uomo si è suicidato.

Suicidio? Non ci crederà nessuno, dicevano i giornalisti.

La stampa ha un grande potere sulle masse: il popolo è pronto a credere a qualunque cosa pur di ottenere una risposta alla domanda ricorrente: "Chi è stato?"

Così sul «Corriere della Sera» del 16 dicembre 1969 la gente legge con avidità queste parole:



L'emiciclo della Banca Nazionale dell'Agricoltura. Al centro è visibile il cratere nel punto in cui fu collocato l'ordigno.

LA FERMA DIGNITÀ DI MILANO MONITO CONTRO LA VIOLENZA L'ESTREMO SALUTO ALLE VITTIME DELLA STRAGE

Colpo di scena: un fermato si uccide in questura. Era un ferroviere residente a Milano, faceva parte dell'organizzazione anarchica "Ponte della Ghisolfa", si chiamava Giuseppe Pinelli e aveva quarantuno anni. Si è gettato poco prima di mezzanotte da una finestra del quarto piano, durante una pausa degli interrogatori [...].

Drammatico colpo di scena, questa notte, nel corso delle indagini sulla strage di Piazza Fontana. Alle ore 23,50 uno degli indiziati che si trovavano da venerdì a disposizione della polizia si è ucciso gettandosi da una finestra del quarto piano di via Fatebenefratelli mentre veniva interrogato. Era un ferroviere di 41 anni: Giuseppe Pinelli, sposato con due figlie, abitante in via Preneste 2, oltre San Siro. Faceva il frenatore allo scalo delle Ferrovie dello Stato a Porta Garibaldi e la Questura lo definisce anarchico individualista. Portato in gravissime condizioni all'ospedale Fatebenefratelli, è morto alla una e cinquanta [...]. "I suoi alibi erano tutti caduti ed era fortemente indiziato" ha dichiarato subito il questore di Milano, dottor Marcello Guida. Il questore ha aggiunto: "Aveva presentato un alibi per venerdì pomeriggio ma questo alibi era caduto completamente. Nell'ultimo interrogatorio il funzionario dottor Calabresi aveva allora momentaneamente sospeso l'interrogatorio per andare a riferire al capo dell'Ufficio politico, dottor Allegra. Col Pinelli erano rimasti nella stanza tre sottoufficiali di polizia e un ufficiale dei carabinieri che

assistevano all'interrogatorio." "Improvvisamente – ha proseguito il dottor Guida – il Pinelli ha compiuto un balzo felino verso la finestra che per il caldo era stata lasciata socchiusa e si è lanciato nel vuoto". Giuseppe Pinelli era stato rintracciato venerdì sera da due agenti dell'Ufficio politico cinque ore dopo la strage. A casa non lo avevano trovato, ma i poliziotti sapevano benissimo dov'era: al Circolo degli anarchici in via Scaldasole 5. Era seduto a un tavolo, con alcuni compagni. "Pinelli, siamo sempre noi. Vuoi venire in Questura?" Il ferroviere si era alzato senza molta sorpresa. Erano mesi che la polizia gli teneva gli occhi addosso. Ogni volta che avveniva un attentato la pratica Pinelli Giuseppe anarchico individualista usciva dall'archivio e veniva messa in evidenza. Secondo la polizia, il ferroviere era considerato uno dei più attivi membri dell'Anarchia non solo italiana ma addirittura internazionale.

Gli interrogatori di Pinelli, per quanto è trapelato, sono stati tutt'altro che intensi nelle giornate di sabato e domenica. L'uomo del resto appariva tranquillo, rispondeva sicuro, parco di parole, sovente sardonico, alla richiesta di informazioni. "Era allenato a questo tipo di indagini – ha detto di lui un funzionario che lo conosceva bene – ed era piuttosto difficile metterlo in difficoltà". Ieri sera alle 22 è successo qualcosa che ha inspiegabilmente spezzato in lui quell'apparente maschera di serenità e di distacco. Il ferroviere è stato portato in una stanza dell'Ufficio politico, al quarto piano di via Fatebenefratelli, per un supplemento d'interrogatorio.

C'erano il commissario dottor Calabresi, un ufficiale dei carabinieri e tre sottoufficiali dell'Ufficio politico, uno dei quali batteva a macchina il verbale. Pinelli si è seduto su una sedia e ha risposto calmissimo alle prime domande. Si è reso subito conto, tuttavia, che gli inquirenti erano venuti a conoscenza di qualcosa che gli premeva tenere nascosto. Giuseppe Pinelli era scattato. La finestra era socchiusa perché nella stanza c'era molto fumo, ha spalancato i battenti e si è buttato nel vuoto. Immediati i soccorsi, ma quando Pinelli è stato trasportato e adagiato sul lettino all'ospedale Fatebenefratelli, il suo cuore era fermo. Alla una e cinquanta il ferroviere è morto.

È stato nel corso degli interrogatori che sono sorti i primi dubbi. [...] Il Pinelli aveva dichiarato di aver lavorato fino alle sei del mattino, dopo di che, rinchiuso nella sua abitazione, aveva dormito fino oltre a mezzogiorno. Alzatosi, aveva pranzato e alle 14,30 era uscito raggiungendo un bar vicino a casa dove, a suo dire, si era fermato fino alle 17,30. Un immediato controllo aveva permesso invece di accertare che il Pinelli si era soffermato per un tempo brevissimo nel pubblico esercizio. La dichiarazione del barista era stata questa: "Si è fermato soltanto un minuto. Il tempo di bere un caffè. E se ne è andato". L'alibi del Pinelli – ha continuato il questore – non è crollato comunque soltanto per la dichiarazione contrastante del barista, ma anche per altri motivi riguardanti terze persone. A proposito di queste non posso aggiungere altro, in quanto l'inchiesta è entrata ormai in una fase delicatissima. Posso aggiungere che pochi istanti prima di questo nuovo gravissimo episodio, il Pinelli si trovava nell'ufficio del commissario dottor Luigi Calabresi unitamente al tenente dei carabinieri Lo Grano e a tre sottoufficiali". [...]

L'articolo prosegue con testimonianze che ribadiscono i fatti, oppure con

altre dimostrazioni di colpevolezza dell'uomo, con altri fatti che confutano le affermazioni da lui fatte durante l'interrogatorio.

Nel quotidiano «La Notte», Pinelli viene presentato inizialmente come un bravo padre di famiglia, ma poi lo si descrive come un pericoloso anarchico tenuto sotto controllo dalla polizia da mesi. Il racconto dei fatti ha uno stile più leggero e scorrevole, ma i fatti e le argomentazioni sono pressoché identici:

... il suicidio come unica possibilità liberatrice da una situazione che stava aggravandosi e che poteva inchiodarlo con le spalle al muro con pesantissime responsabilità. "Sei stato tu, confessalo". "Tu conosci gente di questo gruppo X, dillo e falla finita, ormai sappiamo molte cose". Domande che, legate a quattordici vittime e a novanta feriti, avranno senz'altro indotto Giuseppe Pinelli a ritenere che la polizia avesse tra le mani prove e indizi che potevano annientarlo. Giuseppe Pinelli ha portato nella tomba il perché del suo folle gesto. Gli inquirenti non hanno avuto la sua confessione. Pesanti indizi, forse qualche prova molto indicativa e determinante. Ma le più schiaccianti contestazioni non gli erano state fatte. Si è ucciso sotto il peso di una colpa che non gli concedeva tregua? Si è gettato nel vuoto per disperazione o rimorso? Certo che "pulito" probabilmente non lo era... («La Notte», 16.12.69)

I quotidiani e tutti i giornali vengono improvvisamente invasi da articoli di questo tipo. Così il cittadino con la sua domanda nella testa va ad acquistare i suoi soliti giornali e si sente soddisfatto perché il "pazzo terrorista" ha fatto la fine che si meritava.

Ma era andata proprio così?

Pinelli è stato trovato certamente in fin di vita nel cortile, ma è caduto senza emettere alcun rumore, solo un tonfo. Il suo corpo era pieno di contusioni, era stato evidentemente "pestato". E poi c'è stata una lunga questione sulla "scarpa di Pinelli", la scarpa trovata sul davanzale della finestra: ma perché un uomo prima di suicidarsi avrebbe dovuto togliersi una scarpa? Troppe cose che non quadrano, troppi interrogativi.

Ma i cittadini si posero la domanda sulla veridicità dei fatti solo anni dopo. Per ora, il 16.12.69, gli anarchici sono i responsabili della strage. Questi, pochi giorni dopo, mandano la loro risposta:

Noi accusiamo la polizia di essere responsabile della morte di Giuseppe Pinelli, arrestato violando per ben due volte gli stessi regolamenti del codice fascista. Accusiamo il questore e i dirigenti della polizia di Milano di aver dichiarato alla stampa che il suicidio di Pinelli era la prova della sua colpevolezza, e di aver volontariamente nascosto il suo alibi dichiarando che "era caduto". Gli stessi inquirenti hanno dichiarato di non aver redatto alcun verbale dell'interrogatorio di Pinelli, pertanto ogni eventuale verbale che venisse in seguito tirato fuori è da considerarsi falso. Accusiamo la polizia italiana di aver deliberatamente impedito che l'inchiesta si svolgesse sotto il controllo di un magistrato con la partecipazione degli avvocati della difesa. Accusiamo i ma-

gistrati e la polizia di aver ripetutamente violato il segreto istruttorio diffondendo voci e accuse tendenti a diffamare di fronte all'opinione pubblica un uomo assolutamente innocente, ma per loro colpevole di essere anarchico.

Noi accusiamo lo Stato italiano di cospirazione criminale nei confronti dell'anarchico Pietro Valpreda, da mesi sottoposto ad un feroce linciaggio morale e fisico, mentre le prove che gli inquirenti credono di avere contro di lui si smantellano da sole, una per una. GLI ANARCHICI

Gli anarchici si proclamano assolutamente innocenti, ma se non sono stati loro, allora chi è stato?

Dopo la morte di Pinelli, viene interrogato costantemente l'altro anarchico arrestato, percorso quotidianamente nel carcere di S. Vittore di Milano: Pietro Valpreda, di professione ballerino. Il giovane grida la sua innocenza, che sarà riconosciuta però solo molto tempo dopo. Solo in futuro, infatti, i cittadini sapranno qualcosa di più su quanto accaduto la sera del 15 dicembre '69.

Guido Lorenzon, giovane professore di Treviso, a distanza dall'accaduto, si presenta da un avvocato di Milano, affermando di essere a conoscenza di fatti che potrebbero essere legati all'attentato. Sostiene che un suo amico, l'editore Giovanni Ventura, conosce sicuramente molto. Ventura appartiene a un'organizzazione clandestina, basata su ideali fascisti, che progettava un colpo di Stato per instaurare un regime ispirato alla Repubblica di Salò. Grazie alle testimonianze del professor Lorenzon, vengono arrestati Ventura e il suo amico Franco Freda, avvocato di Padova ben noto per le sue idee neonaziste. Si sospettano forti legami tra i due e la strage del 12 dicembre '69.

Le indagini cominciano a prendere in seria considerazione una "pista nera".

Nel novembre del 1971 un muratore di Castelfranco Veneto, durante i lavori a una casa di proprietà di un consigliere comunale socialista, Giancarlo Marchesin, scopre un arsenale di armi ed esplosivi. Il proprietario dell'abitazione viene immediatamente arrestato. Interrogato, dichiara che le armi sono state nascoste nella sua abitazione da Giovanni Ventura qualche giorno dopo il 12 dicembre '69 e che prima si trovavano presso un certo Ruggero Pan. Dopo indagini accurate vengono arrestate molte persone appartenenti ad associazioni neofasciste e neonaziste. Il caso sembra chiarirsi, come testimoniano le parole di questo verbale:

Una nuova perizia sui vari frammenti di esplosivi, sui timer e sulle borse contenenti le bombe, ritrovati dopo il 12 dicembre '69 sul luogo degli attentati, permette di accertare tre fatti importanti:

- le bombe sono costituite da candelotti di binitrotoluene avvolti nel plastico, identici ai candelotti nascosti da Ventura, qualche giorno dopo gli attentati, in casa dell'amico Giancarlo Marchesin;

- i meccanismi di scoppio ritardato delle bombe provengono da una partita di 50 timer acquistati il 22 settembre '69 da Franco Freda in un negozio di Bologna. Freda spiegherà ai magistrati di aver comprato i timer su richiesta di un fantomatico capitano Mohamed Selin Hamid, dei servizi segreti algerini, per conto della resistenza palestinese. Da una verifica compiuta pres-

so le autorità algerine risulta che questo capitano non esiste; d'altra parte i servizi segreti israeliani confermano che nessun timer di questo tipo è stato utilizzato dai feddayn;

– le borse in cui si trovavano le bombe erano state acquistate, due giorni prima degli attentati, in una pelletteria di Padova.

Nel settembre 1972, a seguito di una segnalazione del giornalista Mario Scialoja del giornale «L'Espresso» al giudice milanese D'Ambrosio, vengono svolte nuove indagini nelle pelletterie di Padova. Il rapporto che il giudice riceve pochi giorni più tardi è stupefacente. Un negoziante aveva già dichiarato il 16 dicembre 1969 che un giovane alto e bruno aveva acquistato le borse delle bombe il giorno 10 dicembre. La sua testimonianza e quella della sua commessa erano state verbalizzate, ma il verbale era sparito.

Non è tutto. Qualche giorno dopo, confrontando due foto di una borsa di pelle ritrovata intatta presso la Banca Commerciale Italiana dove era avvenuto uno degli attentati, il giudice D'Ambrosio nota una differenza: nella prima foto, scattata la sera stessa degli attentati, pende ancora l'etichetta del prezzo; nella seconda, scattata un mese più tardi, l'etichetta e la cordicella cui era attaccata sono scomparse.

Qualcuno è intervenuto a sopprimere delle prove.

Uno dei magistrati dichiara indignato che se i giudici avessero avuto subito a disposizione la testimonianza del pellettiere di Padova e l'etichetta della borsa, le indagini avrebbero preso una direzione diversa e Pietro Valpreda non sarebbe finito in prigione.

Il 25 settembre, infatti, tre alti funzionari di pubblica sicurezza (il vicecapo della polizia Elvio Catenacci e i due responsabili dell'Ufficio politico della Questura di Milano) vengono accusati di «intralcio alla giustizia, omissione di rapporto e dissimulazione di prove».

Ma, due anni più tardi, nei loro confronti verrà dichiarato il non luogo a procedere...

Ormai convinti di avere in mano, con Franco Freda e Giovanni Ventura, i personaggi chiave degli attentati, i magistrati milanesi si applicano a scoprire chi siano i veri ispiratori della strategia della tensione, dietro i due uomini.

Nel 1974, però, la corte di Cassazione toglie loro l'indagine affidandola a due magistrati di Catanzaro, che ne sapevano ben poco. Nel 1985 Freda e Ventura vengono rilasciati per insufficienza di prove.

Le indagini restano congelate fino al 1990, quando il giudice Salvini e il pubblico ministero M.G. Pradella riaprono il fascicolo del mistero di Piazza Fontana. I due indagatori tornano a seguire la famosa "pista nera" che i loro predecessori sono stati costretti ad abbandonare anni prima. Secondo la loro ricostruzione, che viene accolta dalla corte, l'imprenditore Delfo Zorzi e il medico Carlo Maria Maggi, all'epoca esponenti di spicco dell'organizzazione veneta "Ordine nuovo", furono gli autori materiali della strage e furono aiutati dal capo della cellula milanese "La Fenice", G. Rognoni, e dal fascista C. Digilio, uomo di collegamento tra i militari del comando americano di Verona e i terroristi veneti di "Ordine nuovo". Delfo Zorzi si è ri-

fugiato da anni in Giappone dove, sotto lo pseudonimo di Roy Hagen, si è arricchito con il commercio nel campo della moda “made in Italy”, e vive sotto la protezione del governo di quel paese, che si è rifiutato più volte di estradarlo. La sentenza, oltre a condannare i fascisti autori della strage, appura per la prima volta l'esistenza di una già sospettata strategia eversiva nazionale e internazionale che la ispirò e le coperture e i depistaggi di cui godette da parte degli apparati dello Stato.

Nel 2001 i giornali ricominciano a parlare della strage.

Per il cittadino, ormai, la strage di Piazza Fontana è un vecchio fattaccio, a cui pochi pensano ancora. Ormai si è rassegnato al fatto che non saprà mai i nomi dei colpevoli. Ma la mattina del 30 giugno 2001 si reca in edicola e su «La Repubblica» trova il seguente articolo:

Milano – La condanna arriva trentadue anni dopo la strage. Carcere a vita per i neofascisti Delfo Zorzi, Carlo Maria Maggi e Giancarlo Rognoni, al termine del processo per l'attentato del 12 dicembre '69 di Piazza Fontana (16 morti e 88 feriti). Tre anni per favoreggiamento per Stefano Tringali, mentre per il pentito C. Digilio, i giudici hanno decretato di “non doversi procedere” per estinzione del reato. Eccola, la sentenza dei giudici della seconda corte d'Assise di Milano, salutata dall'applauso dei familiari delle vittime. Uno dei tre condannati, Zorzi, ex leader di Ordine nuovo a Mestre, indicato come l'esecutore materiale dell'attentato, da anni si trova in Giappone dove ha ottenuto la cittadinanza, un nuovo lavoro e un nuovo nome. Fino ad oggi le richieste di estradizione non hanno avuto seguito. Maggi, all'epoca responsabile di Ordine nuovo nel Veneto, già condannato all'ergastolo per la strage alla questura di Milano nel '73, sarebbe stato invece l'ispiratore dell'attentato, compiuto con l'appoggio logistico di G. Rognoni, del gruppo “La Fenice”. “È una sentenza politica” polemizza l'avvocato Gaetano Pecorella, difensore di Delfo Zorzi. Tutte le volte che qualcuno perde un processo – replica l'avvocato di parte civile, Federico Sinicato – subito si parla di sentenza politica.” («La Repubblica», 30 giugno 2001).

Nell'articolo vengono brevemente riassunte le indagini svolte fino a quel momento e vengono denunciati i veri colpevoli e la loro giusta pena.

Finalmente, dopo trentadue anni, ogni cittadino può dare un volto all'autore della strage, colui che per anni è stato cercato e inseguito.

Si diffondono varie voci sui mandanti: alcuni parlano addirittura di un appoggio alla strage da parte della CIA o della NATO. Ma niente di ufficiale. E comunque le informazioni di questo tipo vengono subito messe a tacere. Trovati i responsabili, che marciscono in prigione, i cittadini si sentono comunque in un certo senso appagati.

Qui dovrebbe esserci una bella conclusione: si trovano risposte a quasi tutte le domande, i terroristi finiscono in prigione, il caso viene chiuso con successo. Ma non è così. La faccenda non è finita qui.

Ora, nel 2004, il nostro amico cittadino si reca in edicola, compra il «Corriere della Sera» e legge:

LA SENTENZA DELL'APPELLO, IN PRIMO GRADO
AVEVANO AVUTO L'ERGASTOLO

PIAZZA FONTANA: ZORZI, MAGGI E ROGNONI ASSOLTI PER NON AVER
COMMESSO IL FATTO.

PARTE CIVILE: "SORPRENDENTE"

Milano. I tre imputati principali della strage di Piazza Fontana (Delfo Zorzi, Carlo Maria Maggi e Giancarlo Rognoni) sono stati assolti per non aver commesso il fatto. In primo grado erano stati condannati all'ergastolo. È stata decisa anche una riduzione della pena a Trincali, accusato di favoreggiamento [...] Revocata inoltre l'ordinanza di custodia cautelare nei confronti di Zorzi in relazione al reato di strage. Viene revocato anche l'obbligo di dimora a Maggi. Tra 30 giorni i giudici depositeranno le motivazioni della sentenza. Il sostituto procuratore generale Laura Bertolé Viale ha preannunciato il ricorso in Cassazione contro la sentenza di assoluzione di Zorzi, Maggi e Rognoni.

Parte civile: Sentenza sorprendente. "Non pensavo che la Corte, che pure ha seguito accuratamente il processo verificando quanto fossero falsi i testimoni della difesa, potesse arrivare a un verdetto di non colpevolezza." Lo dice l'avvocato di parte civile Federico Siniscato commentando la sentenza della Corte d'assise d'appello di Milano. "Leggeremo le motivazioni per vedere quali percorsi logici hanno portato a questa sentenza, ma si tratta di percorsi che io ritengo comunque incompatibili con le risultanze processuali". "La corte ha giudicato sui fatti e non sulle ideologie già condannate del resto dalla storia" – ha commentato Benedetto Tusa, difensore di G. Rognoni –. "Esiste ancora uno Stato di diritto e questa sentenza è la prova che si può giudicare le persone in base ai fatti e non in base alle loro posizioni politiche".

"Non ho più fiducia nella giustizia e soprattutto non ho parole". Carlo Arnoldi, figlio di una delle vittime di Piazza Fontana: "Quanti processi abbiamo visto finire a questo modo? Come si fa ancora a credere in qualche cosa? Come faccio adesso a telefonare a mia madre che attendeva una buona notizia? Dopo 35 anni evidentemente non si può avere giustizia. Ma io non penso a ragioni tecniche, propendo più per ragioni politiche".

Maggi: "Sempre stato innocente". "Ho paura ad alzarmi per l'emozione". Carlo Maria Maggi, che è sotto processo anche per la strage di Piazza della Loggia a Brescia, dalla sua casa a Venezia quasi non ci crede. "La condanna di primo grado è stata vergognosa. Io sono sempre stato assolutamente innocente. Piazza Fontana non sapevo nemmeno dov'era: a Milano ci sono venuto solo per il processo".

Anarchici: inaccettabile. "È una sentenza inaccettabile, assurda perché vuole cancellare anche la memoria storica radicata nelle coscienze democratiche" – ha riferito Mauro Decortes, portavoce del circolo anarchico di Milano "Ponte della Ghisolfa". "Una storia così evidente che viene chiusa con questa ingiustizia rientra in quella che è sempre stata la strategia della tensione. Per

noi resta che Valpreda era innocente e che la strage è di Stato”.

Nelle motivazioni della sentenza di primo grado i giudici avevano scritto che “il quadro delle prove è solidissimo”, dando prova di credere alle accuse dei principali pentiti: Digilio e Siciliano. Secondo la prima sentenza, la strage (17 morti e 88 feriti) del 12 dicembre 1969 alla Banca dell’Agricoltura in Piazza Fontana a Milano sarebbe stata ideata da Delfo Zorzi (da anni emigrato in Giappone, dove ha preso anche la nazionalità) anche se non c’era la prova che avesse depositato materialmente la bomba nella banca. («Corriere della Sera», 12 marzo 2004).

Ecco che improvvisamente i colpevoli diventano innocenti. Perché è stata cancellata la condanna che era stata emanata anni prima con molta convinzione? Perché questi uomini sono diventati improvvisamente innocenti?

Nel «Corriere della Sera» i tre uomini vengono presentati come assolti “per non aver commesso il fatto” e sono presentate anche scettiche testimonianze di coloro che sono rimasti stupiti dell’inaspettata assoluzione. Ma in quanto ai fatti, alle motivazioni, si dice ben poco.

Il cittadino perplesso di fronte a tutto ciò può acquistare anche una copia del «Manifesto», quotidiano di sinistra, per avere altre opinioni.

LA STRAGE FU DI STATO

Sorpresa e indignazione a sinistra “La verità storica sulla bomba è già scritta”

Roma. “C’è chi grida la sua amarezza e chi torna, a così tanti anni da quel 12 dicembre ’69, ad accusare lo Stato di nuove responsabilità. Ma tutti a sinistra, dagli anarchici fino al correntone Ds, ribadiscono che la verità storica su Piazza Fontana è già stata stabilita, che la strage “fu di Stato” e non sarà una sentenza arrivata 35 anni dopo – peraltro non l’ultima – a cancellare le responsabilità politiche dei servizi e della manovalanza neofascista. Persino l’ex procuratore Gerardo D’Ambrosio ha voluto dire la sua per auspicare che la sentenza d’appello “non pregiudichi quella che è una realtà accertata sulla matrice neofascista della strage”. Ma a destra naturalmente è un trionfo: basta pensare che gli ex ordinovisti imputati erano difesi da parlamentari di primo piano come Gaetano Pecorella, avvocato anche del premier, Carlo Taormina e Enzo Fragalà di An, scatenati insieme all’ex socialista Fabrizio Cicchitto (oggi azzurro) nel rivendicare la fine dei “teoremi” e della “teoria del doppio Stato”. È intervenuto anche Giulio Andreotti per ricordare che al processo per Piazza Fontana “destra e sinistra insieme attaccavano lo Stato”.

Testimonianze e interviste



Le forze dell'ordine presidiano il teatro alla Scala il 7 dicembre 1968.

La nostra esperienza di storia orale

di Veroniki Florit, IV Classico A

Il ricordo e il richiamo della storia sono utili per progettare il futuro: la comunicazione dell'esperienza fra generazioni successive non è un'operazione retorica o sentimentale, ma serve a individuare i nodi cruciali dello sviluppo storico, aiuta a porsi le giuste domande e a comprendere che le risposte di un tempo non sono più le stesse che daremmo oggi.

“Salvare la memoria”, a cura di studenti di liceo e di insegnanti come Marco Fossati, è stato per noi un testo di riferimento essenziale tanto per la metodologia di lavoro quanto per gli obiettivi che si pone chi affronta una ricerca di storia orale; dal libro risulta chiaro che è necessario prendere atto che un'epoca storica recente si è chiusa quando il suo ricordo rimane negli individui che l'hanno vissuta ed è possibile trovare relazioni di omogeneità tra passato e presente, tra individuo e mondo (microstoria e macrostoria) perché la vicenda interessa ancora e coinvolge.

Dunque la memoria storica serve al presente, è costruzione e ricerca dell'identità della quale noi rappresentiamo l'ultimo sviluppo; in particolare la storia orale offre un punto di vista d'indagine diverso dalla tradizionale storiografia, perché testimonia come gli individui e le microsocietà percepiscono l'influsso dei grandi movimenti nazionali e internazionali e quali tracce di essi rimangano nel vissuto quotidiano e nella mentalità, nei fenomeni culturali, nella storia delle idee, nell'immaginario collettivo e nei comportamenti intersoggettivi che si plasmano di conseguenza.

Nella ricostruzione storica gli archivi hanno sempre valore documentario, anche se sono stati concepiti per scopi burocratici e amministrativi; chi li ha creati per mettere ordine in una massa di documenti arricchendoli man mano e organizzandoli, non ha certo pensato di accumulare dati, curiosità che dessero delle risposte, se consultati, al futuro storico; gli archivi hanno una loro esistenza autonoma, non sono stati costituiti perché pervenissero a noi interessati alla storia.

Allo stesso modo i testimoni intervistati non sono la Storia, ma rappresentano un punto di vista personale da non assumere come dato assoluto, perché filtrato dall'atteggiamento individuale, dalla cultura o dalla mancanza di cultura, dall'ideologia, dalle sensazioni e sentimenti, dalla posizione in cui il testimone si è venuto a trovare, dal “senno di poi” che modifica, corregge e censura...

La caratteristica di queste fonti è che vanno interrogate, analizzate nei contenuti verificandone per quanto possibile le incongruenze, ricostruendone il contesto storico e usandole quindi con precauzione. Sono risorse da inserire nella grande Storia.

È necessario un atteggiamento di intelligente scetticismo nei confronti

delle fonti orali, perché esse presentano una realtà a volte deformata dalla vicinanza degli avvenimenti, che non permette sempre un giudizio sereno o sufficientemente informato, ma la deformazione può dipendere anche dal ruolo che il testimone rivestiva nel momento storico oggetto della conversazione. Le fonti orali si distinguono tra chi è stato coinvolto direttamente, suo malgrado, nell'evento e chi invece è stato parte attiva e ha scelto con consapevolezza di farne l'oggetto di un'esperienza personale; le fonti dunque richiedono metodi di analisi e approcci diversi. Diceva Bloch che «il testimone che si sia trovato esposto con maggiore continuità a un determinato evento è solitamente il meno attendibile» e mi pare naturale: se si è immersi in una situazione, può capitare che si notino meno particolari, perché la consuetudine abbassa l'attenzione.

L'atteggiamento dello storico dunque deve essere quello di uno studioso che conserva la distanza con l'oggetto storico comprendendo la relazione tra fenomeni diversi.

La nostra esperienza è partita dall'approfondimento degli argomenti storici relativi agli anni '60-'70 così da avere dei parametri fondamentali di riferimento che ci permettessero di capire nei particolari il discorso dei nostri interlocutori, di orientare la conversazione e guidare le testimonianze alla rievocazione dei ricordi. Solo in seguito abbiamo affrontato le interviste. I testimoni sono stati selezionati con particolare attenzione per individuare quelli più legati alla nostra esperienza: genitori degli studenti, ex-studenti, ex-professori del Virgilio e professionisti ancora attivi nell'area milanese. La particolarità entusiasmante della nostra esperienza di intervistatori, preso atto dei limiti teorici del documento di storia orale, è stata vedere come la storia raccontata possa diventare storia vissuta grazie al coinvolgimento sul piano emotivo e intellettuale di chi rivede il proprio passato per farne patrimonio di conoscenza per le future generazioni: gli ideali politici hanno una forza trainante irresistibile e rimangono come importanti punti dell'identità collettiva. Abbiamo percepito nei nostri interlocutori la potenza dell'immaginario nella vita, la liberazione dal principio di autorità, la forza di sentirsi parte di una comunità e segmento della storia e nello stesso tempo abbiamo avvertito i rischi dei dogmi e degli eccessi che a volte si accompagnano all'estremo desiderio di giustizia e che possono scivolare nella violenza perdendo di vista i veri obiettivi, come del resto ci è stato raccontato ed è avvenuto.

L'analisi dell'immaginario dei nostri testimoni ha segnato anche la nostra percezione e scoperta del tempo storico: le testimonianze parlavano di un tempo in cui il discutere era già trasformare. Tutto stava cambiando con un'accelerazione improvvisa e, nonostante le condizioni di minore ricchezza materiale, la vita grazie ai suoi ideali sembrava poter percorrere un tracciato ben definito una volta individuato, mentre oggi le variabili del mutamento sono fortissime, incontrollabili e l'insicurezza è il dato dominante.

Interviste berlinesi

a cura di Anna Giorgetti e V Linguistico B e F

Grazie all'impegno della loro insegnante di tedesco, prof. Anna Giorgetti, le classi 5B Linguistico e 5F Linguistico avevano avviato una corrispondenza sui temi del progetto con i coetanei del Pestalozzi Gymnasium di Berlino. Questo scambio epistolare era culminato in un viaggio di istruzione a Berlino e in una mattinata al Pestalozzi dove gli alunni del Virgilio avevano relazionato i risultati delle loro ricerche davanti a compagni tedeschi e ai loro insegnanti.

Soprattutto, però, il soggiorno berlinese ha permesso di intervistare uno di questi insegnanti e due personalità significative, un dissidente della DDR e un ex-parlamentare del Senato di Berlino, e raccogliere i loro ricordi di quegli anni.

Le interviste sono state sbobinate dal prof. Walter Junge, tradotte da Silvia Della Vittoria (5LF) e riviste infine dalla prof.ssa Maria Silva.

Intervista con Elisabeth Mandl-Benke, insegnante

Nel 1968 avevo diciassette anni e frequentavo l'undicesima classe del ginnasio. La mia vita quotidiana era... regolata rigidamente. La scuola aveva la priorità su tutto: quello che contava per i miei genitori (padre cattolico, madre protestante) erano i risultati scolastici, nient'altro. Era una notevole concessione da parte dei miei genitori il fatto che io potessi avere un ragazzo, ma si poteva uscire solo una volta alla settimana – sempre di sabato. Ma prima il ragazzo doveva venire in casa, perché i miei genitori sapessero con chi avevano a che fare. Si prendeva il caffè e la torta, poi c'era Bonanza alla televisione, poi potevamo uscire, tre ore e mezzo, alle 22.30 bisognava ritornare – e questo era tutto. Di più non era permesso! Che il ragazzo potesse fermarsi a dormire – per carità di Dio! Per lo più andavamo in discoteca, cominciavano ad essercene proprio in quegli anni e spesso c'erano controlli molto severi, così falsificavamo la tessera della scuola per sembrare più grandi di quello che eravamo. Ma di questo e di altre "attività" naturalmente non si parlava a casa.

Sono cresciuta a Stoccarda – ci sono molti parchi e boschetti molto belli ... era molto romantico! Ma non si volevano infastidire i genitori con quello che si faceva fuori di casa. La regola era "in casa non si fuma e non si beve". La severità dell'educazione colpiva anche l'abbigliamento. Oggi le donne portano i pantaloni, allora era impensabile!

La mia scuola era un ginnasio-liceo femminile, non esistevano classi miste. Anche i jeans non erano permessi. A partire dal '66-'67 cominciai ad eserci più libertà, anche se si usciva di casa con la gonna lunga; la minigonna di 40 cm si indossava dopo... In realtà non mi sembrava che i miei genitori fossero severi, era normale che fosse così, almeno finché si viveva in casa.

Se ripenso al tempo in cui avevo 17 anni, mi rendo conto che quello che ci irritava di più erano gli eventi politici. Eravamo contro tutti: contro i genitori, contro i professori, contro la società e contro la politica.

Il movimento studentesco da noi cominciò in modo massiccio già nel 1967, a seguito dell'assassinio del giovane Benno Ohnesorg, durante la visita dello Scià di Persia: in quell'occasione ci furono a scuola le prime discussioni in cui coinvolgemmo anche i nostri professori. Benno Ohnesorg era studente della Libera Università di Berlino. L'occasione della manifestazione era stata la visita dello Scià all'Opera Tedesca di Berlino ovest. I dimostranti furono inseguiti e sembra che dalla pistola di un poliziotto sia partito un colpo che ha raggiunto e ferito mortalmente Benno (l'episodio non è mai stato chiarito del tutto). Quelle immagini erano semplicemente in tutti noi, nei nostri occhi, nei nostri cuori e dappertutto.

Poi c'è stata la guerra del Vietnam. Questa guerra ha mobilitato incredibilmente la mia generazione. Per noi, fino all'inizio-metà degli anni '60, gli Americani erano quelli che dopo la guerra ci avevano portato da mangiare – da piccola anch'io ho ricevuto vestiti dei pacchi-aiuto. Pertanto a noi tedeschi sembrava di avere un grosso debito di gratitudine nei loro confronti. Quando però cominciarono a circolare le fotografie dei massacri in Vietnam, fu evidente che le nostre proteste erano giustificate. Questo ha influito su tutto il nostro sviluppo di adolescenti – almeno per quanto riguarda la mia generazione – suscitando forti emozioni, che non lasciavano nessuno di noi indifferente. E quando parlo della mia generazione, non penso soltanto a quelli politicamente impegnati, ma a tutti. Se penso alle ragazze che hanno fatto la maturità con me (ci vediamo ancora ogni tanto), nessuna è rimasta indifferente, anche se alcune erano più impegnate, altre meno.

Inoltre, negli stessi anni l'economia ha cominciato ad entrare in crisi, la crescita ha rallentato. Lo sappiamo tutti: fra il '66 e il '67 è stato introdotto per la prima volta l'orario ridotto. Per la prima volta avemmo un milione di disoccupati – era un numero altissimo – è stato un vero choc per il nostro paradiso economico, si pensava che così non si poteva andare avanti.

Per di più anche la situazione politica lasciava poco spazio per intervenire. Avevamo una grande coalizione: ciò significa che non c'era una forte opposizione in parlamento, cosa che aveva prodotto la cosiddetta "opposizione extraparlamentare". Questo stato di cose fece sì che cominciassimo a chiederci: "Che cosa voglio? Dove voglio andare?" Era anche precisamente il tempo in cui le cose con cui ero cresciuta e nelle quali mi ero identificata cominciarono improvvisamente a sgretolarsi, ad andare in pezzi. Da noi, nella Germania Federale, c'era anche il fatto che non riuscivamo ad ottenere dai nostri genitori risposte sincere su come si erano comportati sotto il nazionalsocialismo. Era una questione molto importante, perché nella fase della ricostruzione seguita alla guerra mondiale si rifletteva troppo poco su questo periodo. Mi ricordo – forse conoscete il film *Anni di piombo*, che racconta la vita di Gudrun Ennslin – quando a scuola si videro per la prima volta immagini dei campi di concentramento, la cosa ci ha fatto un'impressione fortissima. Gli argomenti delle lezioni di storia arrivavano fino al 1933, poi basta. Non c'era più tempo.

Forse questo non era particolarmente rappresentativo di tutta la Germania, ma da noi alla “Koenigin Katharina-Stift” funzionava così. Tante domande erano rimaste senza risposta.

Poi ci fu l'abolizione della legislazione di emergenza perché nel frattempo gli studenti avevano cominciato a organizzare i loro movimenti di protesta. Erano particolarmente attivi a Berlino, Baden-Baden, poi il movimento è arrivato anche a Stoccarda. Qui vi erano dopo la nascita della SDS¹ degli studenti molto impegnati politicamente. Naturalmente ci furono dimostrazioni. Oggi ricordo soltanto la mia partecipazione alla prima grande dimostrazione del 1968 contro le leggi d'emergenza. Gli studenti fecero una dimostrazione a Stoccarda – noi guardammo fuori, dicemmo “Professori, potreste per una volta ...” andammo fuori e prendemmo parte alla dimostrazione degli studenti. Delle conseguenze non ci importava. Ci furono reazioni diverse – i miei genitori furono comprensivi quando dissi loro “Ho marinato la scuola”. In seguito abbiamo esonerato la nostra direttrice dal ruolo di insegnante di storia e di scienze sociali e abbiamo detto “Ci facciamo la nostra lezione da soli!” Non ci fu propriamente un movimento degli studenti, ma almeno nella nostra scuola tentammo di sottolineare alcune cose. Ci gestivamo noi le nostre lezioni, volevamo sapere tutto sulla guerra del Vietnam, volevamo finalmente sapere qualcosa di preciso sul sistema politico, ovviamente molto di Marx, del comunismo e di tutte le possibili alternative che naturalmente non erano previste dai programmi scolastici.

Le leggi d'emergenza furono abolite nel 1968 dopo il tentativo di assassinio di Rudi Dutschke². Le conseguenze tra i socialisti furono le agitazioni di Pasqua nell'aprile del 1968, dirette esplicitamente contro l'editore Springer. Il giornale «Bild» si era schierato con forza contro il movimento studentesco ed era riuscito a mettere una gran parte della popolazione contro gli studenti. Per questo motivo eravamo tutt'altro che apprezzati. La gran parte della popolazione non ci vedeva di buon occhio. Eravamo per loro il fantasma del terrore. Pertanto almeno inizialmente il movimento non appariva per nulla – forse anche in confronto con l'Italia – radicato nella popolazione. Sul piano intellettuale si prendeva posizione nei confronti del movimento, ma proprio qui a Berlino si sono verificate delle grosse incomprensioni. Uno dei tanti slogan contro gli studenti era: “Se non vi piace qui provate ad andare dall'altra parte”. Chi ha preso sul serio il movimento studentesco era stato il partito SPD³ con i suoi JUSOS, che dopo lo scioglimento della SDS riuscirono a incanalare una parte del movimento, cosicché qui – e forse qui c'è un'altra grande differenza rispetto all'Italia – non vi furono conseguenze estreme.

Il cancelliere federale Willy Brandt con la sua Ostpolitik ha dato un nuovo impulso al processo di democratizzazione in corso sia all'Est sia all'Ovest.

1. Lega socialista tedesca degli studenti.

2. Rudi Dutschke (1940-1979) era il leader del movimento studentesco SDS.

3. L'SPD è il Partito Socialdemocratico; il termine JUSOS indicava i giovani socialisti.

Intervista con Gerd Wartenberg, ex-membro del Senato di Berlino, oggi membro della Jean Monnet Haus⁴

Iniziai gli studi nel 1967 all'università di Berlino. Ho studiato economia politica, mi sono impegnato politicamente nei JUSOS, ero inoltre nel movimento universitario e nel 1975 sono stato eletto alla Camera qui a Berlino. Nel 1980 sono diventato membro del Parlamento Federale per Berlino, dunque a Bonn. Ciò significa che come deputati berlinesi venivamo eletti dal Parlamento di Berlino e inviati al Parlamento Federale, perché sul piano costituzionale Berlino Ovest non apparteneva alla Repubblica Federale. Alle elezioni dopo l'unione della Germania nel 1990, per la prima volta dopo la guerra, la popolazione di Berlino poté votare per la Repubblica Federale Tedesca. Prima si poteva fare questo solo in modo indiretto. Fino all'anno 1995 sono stato un deputato del Parlamento Federale e dopo sono diventato Segretario di Stato per gli Affari Interni e i rapporti con l'Europa.

Mio padre aveva una tipografia presso una casa editrice, mia madre era casalinga: lei non ha mai lavorato fuori casa. Credo che abbia avuto esperienze troppo limitate, riferite solamente all'ambito familiare. Credo che questo l'abbia portata col tempo a una forma di nevrosi. La mia famiglia può vantare quattro generazioni di socialdemocratici. Dopo la prima guerra mondiale, quando per la prima volta le donne potevano essere elette, mia nonna fu eletta in parlamento. Anche prima della prima guerra mondiale, quando le donne non si interessavano ancora di politica, si era già impegnata politicamente, e spesso era stata condannata. Per molte sue attività la si potrebbe definire un donna che combatteva per i diritti delle donne della sua epoca. Siamo dunque da sempre una famiglia politicizzata.

Fino alla mia maturità nel 1964 il rapporto tra professori e studenti nelle scuole era rigido, formale e abbastanza autoritario; questo succedeva anche nelle università. Tra noi studenti ci si dava del tu, ma tutto cambiò all'università, dove anche fra studenti si usava il lei. Ci si vestiva con camicia e cravatta, dandosi del lei e chiamandosi "Signor Commilitone". Alla fine degli anni '60 tutto cambiò radicalmente. Sembrava fosse diventato di moda vestirsi e comportarsi in modo trascurato. Si passava da un modello di comportamento rigorosamente conservatore all'estremo opposto. La famiglia di uno dei miei compagni di scuola aveva una cosiddetta "stanza per la domenica", dove ai bambini era permesso entrare solamente la domenica. Abbiamo sempre discusso: io trovavo stupida questa cosa. A casa mia non esisteva una "stanza della domenica", ma si è trattato di un aspetto tipicamente borghese. Tre anni dopo, era all'incirca il 1968 o il 1969, quando il movimento studentesco era molto attivo, l'ho incontrato, qui all'università: era molto di sinistra. Durante l'occupazione dell'ufficio del rettore gli studenti buttavano dalle finestre sedie e documenti. Anche il mio compagno di scuola Hans era tra quelli che scaraventavano tutto fuori dalle finestre, e io dissi: stai sgomberando la tua stanza della domenica!

4. Istituto che promuove lo sviluppo delle relazioni politiche e culturali europee.

Tanti cittadini non comprendevano più il mondo. I miei genitori erano di idee liberali, ma quando arrivai ad Amburgo per far loro visita con i capelli lunghi e i vestiti trasandati e andammo in un ristorante elegante, mia madre si vergognò del mio aspetto trascurato...

Ma in tante famiglie esistevano anche dei grossi conflitti politici, che a casa nostra non erano così accentuati. Tutto ciò aveva anche a che fare con il passato della Germania. Nel 1968 iniziarono le discussioni riguardanti le responsabilità dei singoli durante il periodo nazista, e nelle università vennero attaccati i professori con un passato nazista. Da una parte tutto si politicizzò, dall'altra parte si verificò anche un conflitto molto grande fra le generazioni. Quando nel 1949 era stata fondata la BRD⁵ non avevamo ancora un governo democratico, ma c'era un'impronta cristiana fortemente tradizionalista, il passato veniva ignorato, non se ne parlava.

Quando Willy Brandt presentò la propria candidatura come cancelliere federale a metà degli anni '60, fu accusato di essere un traditore della patria, perché era emigrato come antifascista in Norvegia e in Svezia ed era tornato. Così iniziarono i contrasti negli anni '60. Così erano accusati quelli che erano antifascisti piuttosto che gli altri. A metà degli anni '60 si viveva un cambiamento che non iniziò soltanto con il movimento studentesco del 1968, ma in realtà era cominciato già prima. Gli intellettuali si politicizzarono e appoggiarono Willy Brandt. Il clima politico subì un forte cambiamento, e questa è stata, per così dire, una peculiarità tedesca. Nel 1962 ci fu poi il processo di Auschwitz, che scatenò la prima discussione pubblica sul periodo nazista. Tutto questo cambiò molte cose in un paese dove si taceva da anni. Nel 1968, quando iniziò il movimento studentesco mondiale, in Germania c'erano già stati dei profondi cambiamenti psicologici, che contribuirono alla preparazione di quello che successe poi nel 1968 e nel 1969. I cittadini normali non capivano più il mondo. Si chiedevano perché gli studenti andavano a protestare nelle strade in un paese così ricco e bello. La parola della classe media era rappresentata da Springer e dalla «Bild». Specialmente a Berlino Ovest, dove regnava la stampa di Springer, populistica e molto conservatrice, ci furono dei grandi conflitti. Questo significava che avevano nelle loro mani la classe media. La stampa reagiva in modo molto brutale contro studenti e gente con capelli lunghi, e le caricature sui giornali erano abbastanza aggressive. I cittadini berlinesi leggevano altro, oltre alla «Bild»; i loro giornali erano la «Berliner Zeitung» (anch'essa dell'editore Springer) e la «Berliner Morgenpost» (per le famiglie piccolo borghesi). Ci fu una vera aggressione contro gli studenti. Per strada, durante le dimostrazioni ci furono forti discussioni e contrasti: si cercava di tenere i lettori dei giornali nel panico e nella paura, facendo credere che gli studenti volevano consegnare la parte di Berlino Ovest ai comunisti e, quando si discuteva con la gente, alla fine la risposta dell'altro era sempre: «Vai dall'altra parte (Berlino Est)! Vai dall'altra parte del muro, cosa fai qui? Sei stato forse pagato da quelli lì dell'altra parte?» Il conflitto, qui a Berlino Ovest, era molto più forte in confronto al resto del territorio federale. La città ospitava molti studenti e la

5. Repubblica Federale Tedesca (Bundesrepublik Deutschland).

maggior parte veniva dalla Repubblica Federale Tedesca. Spesso si trattava di gente che non voleva prestare il servizio militare. Chi prendeva la residenza a Berlino non poteva essere chiamato sotto le armi, perché lo statuto speciale della città non lo permetteva. Quindi tanti prendevano la loro residenza qui: quelli che non volevano fare il servizio militare e quelli che rifiutavano anche il servizio civile.

Intervista con Uwe Daehn, dissidente in Berlino Est

Ho cinquantatré anni; ho fatto la maturità nel 1969. Per un certo periodo di tempo sono stato detenuto nel penitenziario della STASI⁶ nella Magdalenenstraße.

Per due anni avevo lavorato presso un teatro in una piccola città. Ho avuto sempre contratti a tempo determinato. Quando mi offrirono un contratto di lavoro a tempo indeterminato arrivò un veto dall'alto e così durante gli ultimi anni fino al 1990 ho esercitato la libera professione. Ho fatto tutto quello che era possibile fare. Con la mia ragazza di allora cucivamo delle giacche per venderle nei mercati. Ho lavorato anche come fotografo e negli ultimi anni, quando nella DDR⁷ ha cominciato ad esserci più libertà, ho avuto di nuovo la possibilità di lavorare come regista di teatro. Lavoravo con gruppi liberi; prima questi gruppi con attori professionisti erano ufficialmente vietati. E siccome in quegli anni ero anche politicamente attivo, durante il periodo di transizione, dal mese di novembre del 1989 presi parte alle cosiddette "tavole rotonde". Alle "tavole rotonde" rappresentavo la cultura e lavoravo per il "Neues Forum"⁸ a Berlino. Mi chiesero se volevo candidarmi come consulente per scuola e cultura. Così improvvisamente mi sono trovato a capo di 2500 insegnanti. Così, dal 1989 al 1999, ho trascorso nove anni in politica. Tra l'altro ero coordinatore di "Bündnis 90". Durante le trattative con i Verdi organizzavo i congressi di partito. Per quattro anni, fino al 1999, ho lavorato in Parlamento per i Verdi nel comitato della scuola e nell'assessorato alla cultura.

Come è stato vissuto l'anno 1968 dal punto di vista della DDR?

In ogni caso è stato vissuto anche da noi. I miei genitori erano membri ortodossi del partito di governo. Anche da noi c'erano conflitti tra generazioni. C'erano forme giovanili di protesta, capelli lunghi ecc.

A scuola ci era vietato di vestire con la moda trasandata dell'Ovest. Alcuni studenti furono espulsi dalla scuola per questo motivo. Abbiamo dovuto firmare di non indossare nulla di quello che era dell'Ovest. Naturalmente molte cose passavano attraverso la musica. Abbiamo dovuto dichiarare che non ascoltavamo la radio dell'Ovest, ma tutti ascoltavano la radio dell'Ovest.

6. La Stasi era la polizia segreta della Germania dell'Est.

7. Repubblica Democratica Tedesca.

8. Neues Forum e Bündnis 90 erano movimenti intellettuali di rottura esplosi in concomitanza con la caduta del muro.

Il governo stesso non sapeva come gestire questa situazione. Si stampavano dischi dei Beatles o di Bob Dylan, se ne annunciava la distribuzione, ma in commercio non arrivavano mai.

Nel 1968 abbiamo guardato 500 km più a sud, verso Praga, piuttosto che verso il Kudamm⁹ di Berlino Ovest. Quel che succedeva a Praga era una speranza di cambiamento anche per noi. Quello che ci legava ai giovani dell'Ovest era qualcosa di più dell'ascoltare gli stessi programmi radiofonici, del fatto che avevamo lo stesso manifesto di Che Guevara nelle nostre case e che cercavamo di vestirci allo stesso modo, ma le nostre discussioni politiche si incentravano più su Dubček che su Dutschke¹⁰. Si cercava il più possibile di captare sulle medie frequenze le deboli trasmissioni in lingua tedesca della radio di Praga. Grande è stato lo shock quando il 21 agosto non soltanto truppe sovietiche, ma, per la prima volta dopo la II guerra mondiale, anche truppe tedesche sono entrate marciando in un paese considerato amico. Nella DDR questo suscitò diverse azioni di protesta. Un mio compagno di scuola venne arrestato e messo in prigione, perché aveva distribuito volantini. Allora nella DDR era praticamente impossibile fare dimostrazioni. Ma in alcuni casi la gente stampava volantini in caratteri stampatello e coi timbri. C'è stata subito una forte pressione dall'alto. A scuola dovemmo tutti firmare che eravamo d'accordo con l'aiuto fraterno dato all'esercito del popolo fratello sovietico. Centinaia di persone furono arrestate per aver distribuito volantini. Gli studenti che non sottoscrissero questa dichiarazione vennero espulsi dalle università. Allora io avevo 18 anni e volevo sostenere la maturità, però non volevo neanche sottoscrivere quella dichiarazione. Poi, insieme ad alcuni amici, mi dovetti presentare dal rettore per tre mesi di seguito, tutti giorni. Ci faceva sempre la stessa domanda: firmi o no? Ad un certo punto ho firmato, anche perché ero sotto pressione dei miei genitori, i quali erano inseriti nella SED¹¹. Anche il rettore doveva fare in modo di ottenere la totalità (100%) delle firme prima possibile. La discussione sull'invasione a Praga continuò ancora a lungo, fino al 1989. Per tanti era stata per così dire l'ultima speranza che il socialismo, da qualche parte e in qualche modo, potesse diventare più liberale. Finché nel 1986 non iniziò, con Gorbatshev una riforma e un processo di liberalizzazione, per noi era chiaro: nulla si poteva fare contro i carri armati sovietici, ma se la liberalizzazione veniva dalla stessa Unione Sovietica, allora forse anche da noi si poteva sperare in una democratizzazione. Purtroppo fino all'ultimo la DDR è rimasta contraria.

9. Kudamm è l'abbreviazione di Kurfürstendamm, una nota e popolare via commerciale di Berlino.

10. Dubček in quegli anni era il segretario del partito comunista cecoslovacco; sotto di lui aveva preso vita la cosiddetta "primavera di Praga", il processo di distensione delle forme del socialismo reale conclusosi con l'intervento sovietico. Per approfondimenti si rimanda a F. Casella, *Notarelle cecoslovacche*, pp. 220-231 di questo volume. Su Dutschke cfr. nota 2.

11. Il Partito dell'Unità Socialista era il partito di regime, l'unico presente nella DDR.

Si sentiva sapore di sale

di Gianni Del Rio*

I destinatari di queste righe sono i virgiliani di oggi.

Nel 1991 mi ero ritrovato a pensare che, in base alla differenza di età, tra gli studenti ventenni che avevo di fronte e me c'era lo stesso intervallo cronologico esistente tra me ventenne nel 1968 e coloro che nel 1945 erano stati dei ventenni che avevano vissuto gli eventi della Liberazione. Nessun paragone, beninteso. La questione è un'altra: la mia riflessione mi dava la misura non solo di un intervallo di tempo, ma anche della distanza di modi di vivere e di relazionarsi con cose e persone. Nei miei primi otto anni di vita non esisteva la televisione; c'era la "ghiacciaia" e non il frigorifero; i miei giocattoli erano di latta e di legno, i soldatini di gesso. Niente plastica: caucciù e bachelite. I dischi a 78 giri, da suonarsi su un "radiogrammofono", si rompevano se cadevano a terra. E questa era la realtà degli anni Cinquanta, non molto prima dell'epoca cui questo testo si riferisce.

Qui, pertanto, si troveranno citazioni e riferimenti scontati per i lettori della mia generazione, ma del tutto sconosciuti per un ragazzo/a che frequenta attualmente le superiori.

Circa cinque anni dopo, l'ingresso nell'adolescenza coincise per me con un periodo storico preciso: quegli anni Sessanta in cui i cambiamenti culturali in atto costituirono una graduale preparazione all'evento del Sessantotto. Questa, come avrò occasione di ripetere, è la chiave in cui va letta quell'epoca.

Un'ultima premessa: in questo scritto c'è di necessità molta autobiografia; è ciò che io ricordo di allora e in questo senso ha il valore che ha. Ma credo che a grandi linee possa rispondere ad alcune curiosità su come allora girava quel pezzo di mondo che è il Virgilio.

Io insegno da venticinque anni, e mi piace. Non l'avrei mai detto. Alla fine delle medie, quando si trattò di scegliere come proseguire gli studi, i miei conclusero che le magistrali finivano prima e mi avrebbero permesso di accedere immediatamente ad un impiego che forse non mi avrebbe reso ricco e famoso, ma era statale, quindi sicuro; così, nell'autunno del 1963 en-

* Nato a Milano nel 1948, ha frequentato l'Istituto Virgilio negli anni '60. Attualmente è docente del Corso di laurea in Servizi Sociali della facoltà di Sociologia dell'Università degli Studi di Milano Bicocca e del Corso di laurea in Educatore Professionale della Facoltà di Medicina dell'Università degli Studi di Milano. È inoltre psicologo e psicoterapeuta. Da circa trent'anni si occupa di temi connessi con gli aspetti psicologici del lavoro su cui ha pubblicato numerosi contributi. Del Rio ha incontrato gli studenti del Virgilio nel corso dell'a.s. 2003-2004, portando un interessante e importante contributo alla ricostruzione degli anni '60-'70, oggetto del progetto Storia.

traì al Virgilio, che allora era appunto un Istituto Magistrale. Per la cronaca, non finì come previsto: né per i miei, dato che proseguì con gli studi universitari e non feci il maestro bensì lo psicologo, né per me, che durante gli anni del Virgilio avevo deciso che non avrei mai insegnato in vita mia, e che ora insegno da venticinque anni. E mi piace.

Millenovecentosessantatré. Due anni prima il governo della DDR aveva deciso di costruire il Muro di Berlino, il sovietico Gagarin passava alla storia come il primo uomo nello spazio; nel '62 c'era stata la crisi di Cuba su cui gravava l'ombra di un nuovo possibile conflitto mondiale.

Si apriva un quinquennio importante in Italia e nel mondo. Il 1963 è l'anno della morte di Giovanni XXIII e del primo governo di centrosinistra. Le lezioni erano cominciate da poco più di un mese quando venne assassinato J.F. Kennedy. Ricordo una ragazza del Virgilio, Annamaria, che prese a vestirsi di nero (calze comprese; allora non usava) e a chi glielo chiedeva, spiegava che portava il lutto per Kennedy. Erano gli anni della guerra fredda e di un espansionismo neocolonialistico – penso in particolare all'America Latina – la cui onda lunga perdura nei suoi effetti sull'attuale economia globale. Nel 1964 le truppe americane sbarcano in Vietnam. Un conflitto che si chiuderà solo nel 1975 e diverrà un simbolo. In Cina, Mao Tse Tung, alla testa delle Guardie Rosse, guida la “rivoluzione cinese”. Un altro simbolo.

Il nostro Paese usciva dal dopoguerra e viveva gli effetti della pur breve stagione del “boom economico”. La nozione di quel clima culturale e del cambiamento profondo e irreversibile che ne seguì è, come dicevo, una chiave fondamentale per avere un'idea di cosa possa significare essere stati studenti nel Virgilio di allora; magari non nei suoi effetti diretti, ma come sfondo, come contesto di senso. Vuol dire, ad esempio, che la famiglia operaia tipo – genitori più due figli piccoli – poteva smettere di accalcarsi la domenica su una Vespa o una Lambretta e pensare di acquistare, a rate s'intende, una Seicento.

La televisione cominciava a diffondersi capillarmente. Nel 1962-63 Canzonissima, “trasmissione abbinata alla Lotteria Italia” alla sua quarta edizione, era condotta quell'anno da Dario Fo e Franca Rame, che per problemi di incompatibilità politica con l'allora direzione RAI furono sostituiti dopo sette puntate.

Quando sparirono dal teleschermo mi dispiacque. Erano divertenti, arguti. La sigla della trasmissione era dello stesso Fo, e questo era il testo:

SU CANTIAM

(Testo di Dario Fo - Musica di Fiorenzo Carpi)

Popolo del miracolo,
 miracolo economico,
 oh popolo magnifico,
 campion di libertà.
 Di libertà di transito,
 di libertà di canto,

di canto e controcanto,
 di petto e in falsetto.
 Chi canta è un uomo libero
 da qualsivoglia ragionamento,
 chi canta è già contento
 di quello che non ha.

Su cantiam, su cantiam,
 evitiamo di pensar,
 per non polemizzar
 mettiamoci a cantar. (bis)

Facciam cantare gli orfani,
 le vedove che piangono
 e gli operai in sciopero
 lasciamoli cantar...

Facciam cantare gli esuli
 quelli che passano le frontiere
 assieme agli emigranti
 che fanno i minator.

Su cantiam, su cantiam...

Oh popolo musicomane
 che adori i dischi in plastica
 aspetti Canzonissima
 come Babbo Natale.

Un babbo senza scrupoli
 che alleva un sacco di canzonette
 e poi te le fa correre
 al posto dei cavall...

E poi te le fa correre
 al posto dei cavall.

L'idea del far cantare orfani e vedove mi solleticava, la sentivo comica, simpatica nella sua bizzarria, senza però riuscire a coglierne il portato eversivo e dissacrante. Non mi diceva nulla il riferimento all'esistenza, in quello stesso momento, di una quota di miei connazionali esuli volontari oltre frontiera alla ricerca dolorosa e disperata di un lavoro per sopravvivere. Farli cantare significava dare loro voce e visibilità. La metafora di "un babbo senza scrupoli" non mi rimandava minimamente ad un luogo in cui chi gestiva il potere potesse decidere di tacitare possibili conflitti sociali offrendo in pasto un sacco di canzonette al popolo musicomane che adora i dischi in plastica. *Panem et circenses*. Anche perché in casa questi discorsi non si facevano, a scuola nemmeno¹, e io, dal mitico *Apache* degli Shadows (1960) in poi, adoravo i dischi in plastica.

La musica leggera nata in quegli anni sull'onda del rock degli anni '50 fu

1. Non sono riuscito a ricordare una sola circostanza in cui, in classe, ci si sia fermati a commentare un evento politico, italiano o internazionale che fosse.

così importante da sopravvivere e conservare la sua attualità fino ad oggi. Dal mondo anglosassone arrivavano Beach Boys, Who, Kinks, Cream, e soprattutto i Rolling Stones e loro: i Beatles. Alcuni nomi erano particolarmente presenti al pubblico dei giovani nella versione originale, come quello dei Procol Harum, autori di *A Whiter Shade of Pale*. Quest'ultimo era un ritmo lento e vagamente sensuale. Era un disco che non poteva assolutamente mancare nelle festiciole tra quindicenni: alle cinque di un pomeriggio passato a ballare twist, madison, hully-gully, bossa nova, surf, shake e a bere cocacola, le tapparelle abbassate, qualcuno lo metteva sul piatto del giradischi e spegneva la luce. Era l'occasione attesa per i primi impacciati approcci sessuali. Non c'è adolescente di allora che non sia transitato/a per questo tirocinio.

La maggior parte della musica d'oltralpe, viceversa, arrivava nelle versioni italiane di nuovi complessi emergenti come i Nomadi, i Dik Dik, i Camaleonti, i Rokes, i New Dada, l'Équipe 84, i Giganti, ecc. o cantanti come Caterina Caselli. Spesso i testi originali venivano ignorati e le difficoltà metriche si risolvevano con un testo italiano scritto ex novo che non c'entrava niente. Ma a noi andava bene così: i gruppi erano ormai parte del nostro quotidiano; i capelli dei ragazzi si allungavano – dando origine al neologismo “capellone” – e le sottane delle ragazze, grazie alla minigonna di Mary Quant (1964), tendevano ad accorciarsi. La cosa non era così pacifica: su capelli lunghi e minigonne si consumavano in famiglia furibondi conflitti generazionali. L'immagine seguente, in un *reportage* dell'epoca, ritrae due ragazze che oggi passerebbero del tutto inosservate, e può dare un'idea del disorientamento che le nuove tendenze suscitavano.



Le prime timide minigonne attirano l'attenzione dei passanti (Fonte: «Corriere della Sera»)

Era veramente un altro mondo che si andava creando. In epoca di MP3 può risultare difficile immaginare qualcosa come il “mangiadischi”: una scatola con una maniglia per potersela portare a spasso, di plastica rigida colorata e di dimensioni tali da incamerare un disco a 45 giri che, per inciso, costava 600 lire.

Il disco, che dato l'uso noncurante si rigava dopo poco tempo, veniva introdotto, si avviava automaticamente e produceva un suono di qualità improbabile che corrispondeva a grandi linee alla canzone indicata sull'etichetta. Un pulsante provvedeva a espellerlo. Non c'è paragone con lo ste-

reo in cuffia, ma il mangiadischi funzionava dovunque, soprattutto in spiaggia: era la possibilità di avere musica dove si voleva, quando si voleva e lontano da occhi e orecchie adulte.



Canzoni ovunque
con il mangiadischi

Il 27 gennaio 1967 in una stanza dell'Hotel Savoy di Sanremo, nel corso del Festival, verrà trovato morto suicida Luigi Tenco, che con quel gesto esprime l'angoscia e la rabbia per il mancato riconoscimento alla sua canzone (*Ciao amore*) da parte della giuria. Nel 1972 fu fondato un club a lui dedicato, che ogni anno assegna un premio alla "canzone d'autore" durante una manifestazione (il "Festival Tenco", appunto) che si tiene nello stesso Teatro Ariston, luogo origine della prima tragedia.

Luigi Tenco era un "cantautore" – altro termine nato in quegli anni per indicare la nuova categoria emergente di cantanti che scrivevano da sé le canzoni che poi interpretavano – della "scuola genovese", cui appartenevano lo stesso Tenco, Gino Paoli (*Sapore di sale*, la canzone simbolo degli anni '60), un poco più che ventenne Fabrizio De André (il suo primo LP con *La canzone di Marinella* e *La guerra di Piero* uscì nel '66); Umberto Bindi (*Arrivederci*; *Il nostro concerto*) e Bruno Lauzi (*Ritornerei*). La morte di Tenco, come quella di Kennedy, ci colpì profondamente: il suo gesto appariva una forma estrema di protesta; come altri, rappresentava un modello su cui proiettavamo ideali e aneliti di emancipazione da un mondo distante da cui ci stavamo staccando.

Insisto: quotidianamente eravamo spettatori o partecipi di eventi che confermavano forti tendenze di cambiamento culturale in atto. Nel 1965 la Mondadori con *Addio alle armi* dà il via agli Oscar, la prima collana di libri



Il primo Oscar: un
romanzo per sole
350 lire

a basso prezzo reperibile in edicola tutte le settimane. L'idea del libro facilmente accessibile fu in sé una vera rivoluzione contribuendo ad avvicinare quei tantissimi potenziali lettori che da sempre per motivi economici e geografici non avevano accesso al libro, ma ciò significò accettare l'idea quasi sacrilega che un libro potesse trovarsi in un'edicola, e non necessariamente in libreria o in biblioteca. Nello stesso anno a Roma apre il Piper, un locale disegnato per il pubblico giovane di allora e per la musica rock. Una via di mezzo tra il luogo per concerti – su quel palcoscenico arrivarono tutti i big come i Procol Harum, i Pink Floyd, i Genesis, gli Who, Duke Ellington, Otis Redding – e la discoteca; dopo pochissimo divenne obbligatorio, per chi voleva essere alla moda, passare di lì. Il personaggio regina del Piper era una giovane Patty Pravo, che presto divenne un altro modello di identificazione.

Quelli furono anche gli anni della indimenticabile Inter di Helenio Herrera, l'allenatore argentino del Barcellona cui nel 1960 Moratti padre aveva affidato la squadra. Helenio Herrera (e analogamente fecero Nereo Rocco al Milan ed Heriberto Herrera alla Juve) contribuì in modo decisivo a trasformare il ruolo dell'allenatore in ciò che è attualmente, ossia un *leader* al comando di un gruppo la cui riuscita dipende significativamente dal rapporto tra la squadra e il suo capo. La psicologia entrava nello sport.

L'Inter, con la celebre formazione riportata più sotto, vinse il campionato nel '63, '65 e '66; la Coppa dei Campioni nel '64 e '65, e la Coppa Intercontinentale nel '65 e '66.

SARTI
BURGNICH FACCHETTI
BEDIN GUARNERI PICCHI
MAZZOLA SUAREZ
JAIR DOMENGHINI CORSO

Io non ho mai amato granché il football, né prima né dopo, ma l'Inter di allora era entusiasmante e Franco, mio grande amico e compagno di banco, mi coinvolse nel suo affetto calcistico, complice Gianni Brera. Per noi, un altro idolo.

Gianni Brera² (1919-1992), giornalista e scrittore, è stato – tra l'altro – l'anima del «Guerin Sportivo», un settimanale di commenti che usciva il lunedì. Lo stile del giornale era improntato alla satira, molto snob ripensandoci, il che rendeva noi, suoi lettori fedeli, snob a nostra volta. Brera, che aveva colto la novità rappresentata dall'Inter di Herrera e tifava per esso smodatamente, estrinsecava lo spirito del «Guerin Sportivo» nell'ultima pagina intitolata *L'Arcimatto*, Brera stesso appunto. La sua prosa, che ha fatto storia nel giornalismo sportivo, rivelava la *weltanschauung* del personaggio.

2. «Il mio vero nome è Giovanni Luigi Brera. Sono nato l'8 settembre 1919 a San Zenone Po, in provincia di Pavia, e cresciuto brado o quasi fra boschi, rive e mollenti [...]. Io sono padano di riva e di golena, di boschi e di sabbioni. E mi sono scoperto figlio legittimo del Po». (Brera, *Se Po c'è ancora*). I mollenti, informa lo Zingarelli, sono «zone d'acqua quasi ferme di un canale all'uscita di una lanca».

In quest'ultima erano riconoscibili due radici: la saggezza derivante dalle tradizioni popolari un po' alla Don Camillo, e la classicità per cui nel commento alla partita del giorno prima si potevano trovare citazioni latine, ma anche più o meno oscuri riferimenti a misteriosi luoghi e personaggi padani – la Lega non c'entra; sarebbe arrivata vent'anni dopo – del privato di Brera, e alle loro tecniche di pesca. Affascinante.

E il Virgilio?

Il primo giorno di scuola ci radunarono in Aula Magna. La composizione delle classi avvenne per chiamata, e io finii in I A: che io sappia, l'unica classe interamente maschile della storia dell'Istituto. Eccola:



Paolo e io facciamo lo psicologo; Franco fa il maestro in Toscana; un altro Franco era figlio della Sesto operaia; un ulteriore Franco è diventato preside in una scuola media. Luciano, quello con gli occhiali e la giacca scura seduto in seconda fila, è morto in un incidente stradale poco dopo il diploma; io cercavo di spiegargli la chimica e lui non capiva un accidente. Eravamo tutti angosciati. Due venivano da Livigno: il venerdì tornavano a casa con le ordinazioni delle sigarette e il lunedì successivo ce le rivendevano; si sono pagati così il soggiorno fuori sede. Ruggero era comunista; Nicola orgogliosamente valdese. Claudio si rasò i capelli a zero per amore e l'ultima volta che l'ho incontrato faceva l'arredatore di interni.

Non so che cosa potessimo avere di speciale – voglio dire: proprio quel gruppo – certo non fummo una classe modello. Ricordo ad esempio un nostro compagno che veniva a scuola ogni giorno con due o tre romanzi gialli in cartella. Quando il professore si accorgeva della sua attività, per così dire, alternativa e sequestrava il giallo, lui si alzava, lo consegnava, tornava a posto e ne estraeva un altro dalla borsa. Una trasgressione da adolescente; un gesto privato di insofferenza; il disinteresse per la scuola. Oppure, anch'esso potrebbe essere letto come un piccolo segno dei tempi, di quel rifiuto dell'istituzione e dell'autorità che sarebbe esploso qualche anno dopo. Sta di fatto che l'esperimento della classe di tutti maschi si rivelò un'idea nefasta; l'anno successivo metà di noi era stata bocciata e la II A era mista.

Io entrai in GS³, e ci rimasi a lungo. Può darsi che ciò abbia caratterizzato il mio modo di vivere alcuni aspetti del Virgilio di quegli anni, dal momento che gran parte delle mie relazioni interpersonali passavano attraverso il filtro della partecipazione a quel movimento ma, ripensandoci, non credo che per i miei compagni la realtà dei rapporti fra coetanei fosse gran che diversa. Mi riferisco in particolare alle relazioni amicali e a come era agita la sessualità fra adolescenti. Fra maschi ci si vedeva per studiare (poco), per parlare di ragazze e per sentire e fare musica (molto); alcuni giocavano a pallone, altri a biliardo; pochissimi erano impegnati in attività politica, il volontariato coincideva praticamente con l'assistenza offerta dalla S. Vincenzo e praticata da adulti. Quanto al sesso, se per i “giessini” di stretta osservanza la cosa era regolamentata dal Sesto Comandamento⁴, anche per gli altri non si andava oltre al *petting*⁵. La misura della norma del costume di allora la dà il celebre “Caso Zanzara” del 1966, in cui il solo fatto di aver trattato su un giornalino studentesco questioni come i rapporti prematrimoniali, la pillola e il divorzio aveva prodotto lo scandalo che sappiamo⁶.

3. “Gioventù Studentesca”, come è noto, era il movimento cattolico fondato nel 1954 da Don Luigi Giussani (1922-2005), all'epoca insegnante di religione al liceo Berchet. GS durerà fino al 1969. Dopo un breve periodo carsico, è rinata come “Comunione e Liberazione”. A metà degli anni '60, al Virgilio, all'apice della sua presenza contò una cinquantina di aderenti. Uscì anche con un giornalino d'istituto ciclostilato che durò una decina di numeri ed era sostanzialmente espressione del pensiero del movimento.

4. Uno spettacolo di GS messo in scena all'epoca aveva come titolo: “Casti quel che costi”.

5. Forse proprio per l'evolvere del costume nel nostro paese, non mi capita più di sentire usare l'espressione “fare *petting*”. L'eufemismo – reso ancor più efficace dalla lingua straniera – per indicare le attività preliminari al coito, deriva da *to pet*, fare le coccole. Noi ci si coccolava.

6. Sull'argomento si veda il sito: www.liceoparini.it/pariniweb/inserto/zanzara/zanzara.htm. In esso è tra l'altro contenuto il seguente comunicato stampa a sostegno dei giornali studenteschi: «Essendo, nella nostra qualità di professori di liceo, a quotidiano contatto con i giovani desideriamo manifestare la nostra opinione sulla questione dei giornali studenteschi di istituto, che costituiscono l'unico strumento di educazione alla libera discussione e all'autogoverno che sia stato introdotto, per merito degli stessi studenti, subito dopo la caduta del fascismo, nel chiuso delle nostre antiquate istituzioni scolastiche. Riteniamo che in un Paese in cui si voglia – come spesso si ripete – educare alla libertà per mezzo della libertà, gli educatori debbano assumersi la responsabilità di favorire la libertà dei dibattiti nei gior-

I giovani davano segni del loro procedere, seppure timidamente, oltre una morale, un modo di essere della società, di cui la realtà quotidiana era tuttavia intrisa. Il normale sapeva di vecchio. A scuola le ragazze avevano l'obbligo di vestire il grembiule nero – che veniva però tenuto aperto e svolazzante – e niente pantaloni; i maschi, come appare dalla foto della I A, erano rispettosamente in giacca e cravatta. I jeans erano una rarità. Anche l'abbigliamento dei professori del resto – e a maggior ragione essendo immagine dell'istituzione – soggiaceva alle stesse regole.

Com'era il rapporto con le materie insegnate?

Ossia: com'era il rapporto con il sapere? Era un misto di fattori diversi. In parte dipendeva, proprio come oggi, dal gradimento dell'insegnante e dalla sua capacità di stabilire un rapporto con noi. E noi con lui/lei.

Ricordo insegnanti che oggi riconosco come professionisti di valore. Da SILVIA SPELLANZON – Italiano, Storia e Geografia – ho imparato ad apprezzare la letteratura, benché le sue richieste di prestazione – che a noi apparivano elevate: ci torchiava – permeassero di tensione le sue lezioni. Il padre Cesare, insigne storico del Risorgimento, penso le avesse trasmesso insieme a principi laici il suo amore per quel periodo della storia patria, cosicché noi fummo destinati a dosi supplementari di Carducci e a conseguenti prove scritte in classe su temi carducciani che faticosamente andavano oltre la sufficienza.

LUIGIA CAPPELLI – Matematica e Fisica – mi ha insegnato a pensare scientificamente, e credo di essere riuscito a percepire il piacere delle cose di cui parlava. Il risultato esatto era meno importante del procedimento; lei cercava di trasmetterci la bellezza di un teorema, l'armonia di un'equazione. È per me indimenticabile il metodo con cui valutava i nostri compiti in classe: io ricordo di aver preso uno 0/8, che significava: “se non avessi fatto il tale errore, sarebbe stato un 8, ma poiché l'hai fatto è uno 0”. Non era una beffa, anche se ne aveva il sapore; era nello stesso tempo il riconoscimento del tuo limite e delle tue capacità. Scientifico. Oppure era un 6/8, che poteva significare: “Il risultato è esatto, per cui è un 6; avrebbe potuto essere un 8, ma per arrivare al risultato hai seguito un procedimento banale e meno elegante di altri possibili; si sente il fiato corto”. Se alla fine ti trovavi 4 in pagella non potevi non essere d'accordo.

nali studenteschi. I valori morali si salvano e si rafforzano infatti attraverso l'educazione alla pubblica, serena e approfondita disamina dei problemi, non certo attraverso la censura preventiva del preside. Come dimostra il caso del liceo “Parini” di Milano, anche nel trattare le questioni sessuali, i giovani studenti hanno oggi una serietà che è ignota a molti adulti e una consapevolezza dei problemi che sarebbe stolto voler soffocare. Quanto al fatto che nelle prime classi il liceo è frequentato anche da ragazzi quattordicenni, osserviamo che proprio essi sono i più ansiosi – e bisognosi – di essere informati sulla reale portata dei problemi connessi all'età del loro sviluppo fisico: *omnia munda mundis!*». Tra quaranta professori milanesi firmatari, il documento riporta i seguenti nomi del Virgilio: «prof. G. Bozzetti; prof. S. Spellanzon; prof. G. Cantoni; prof. G. Merzagora; prof. A. Rossa Gherardi».

Il professor GHERARDO BOZZETTI ci insegnava Lingua e Letteratura latina. Lo ricordo vestito di scuro, compassato ma non distante. Anche a lui riuscì di trasmetterci attraverso la sua materia valori e senso. Questa me la ricordo ancora a memoria:

Vile potabis modicis Sabinum
chantaris graeca quod ego ipse testa
conditum levi, datus in theatro
cum tibi plausus,
clare Maecenas eques, ut paterni
fluminis ripae simul et iocosa
redderet laudes tibi Vaticani
montis imago.
Caecubum et prelo domitam caleno
tu bibes uvam: meam nec Falernae
temperant vites neque Formiani
pocula colles.⁷

È un'ode di Orazio. Quando ce la presentò, ci fece una breve ma sentita introduzione sul piacere del degustare il vino in compagnia; solo dopo ci fece notare come Orazio invitasse il suo famoso amico a bere del vino non eccelso in bicchieri senza pretese. Ciò che contava era l'essere insieme tra amici. Una semplicità esemplare dell'*aurea mediocritas*⁸, che diventava, nella fattispecie, l'elogio dell'autenticità.

I programmi ministeriali dell'epoca miravano alla formazione di un maestro tradizionale, ossia tuttofare. L'identikit soggiacente era quello di un insegnante teoricamente, metodologicamente e tecnicamente attrezzato per erogare istruzione elementare, in ipotesi, ovunque e a chiunque. Si presumeva che alla fine del quadriennio dovessimo giungere a possedere conoscenze e abilità di base sufficienti anche in situazioni "estreme", alla Don Milani. Il nostro piano di studi prevedeva pertanto che, oltre ad una conoscenza della Storia dell'Arte, le nostre competenze comprendessero anche la capacità di usare lavagna e gessetti per realizzare supporti iconici alle future lezioni. Io stesso, da scolaro, ne avevo fruito una diecina di anni prima:

7. In poveri càntari berrai un sabino / che io stesso ho posto in un'anfora greca / quando nel teatro / ti fu tributato l'applauso // illustre cavaliere Mecenate, tanto che insieme / le sponde del paterno fiume e la ridente / immagine del monte Vaticano / ti restituirono la lode. / Berrai il ceculo e l'uva spremuta in un torchio di Cales / e i miei bicchieri non conoscono / le viti dei colli falerni / né di quelli di Formia.

8. Virtù – a mio parere – di grande attualità. Orazio, nell'ode a Licinio in cui raccomanda appunto l'*aurea mediocritas*, avvertiva che «i venti scuotono più spesso il pino maestoso / e le torri alte cadono con maggior rovina / e le folgori colpiscono la sommità dei monti», ma, se non altro, pini, torri e monti hanno una cima rispetto alla quale regolare la propria posizione. Nell'attuale sistema di valori noi siamo spinti verso un oltre che non ha limiti, e che per questo rischia di ricondurci a un senso di vuoto. Oggi, direi, *aurea mediocritas* è la capacità di convivere con il proprio senso di incompletezza, accettandolo.

entrando in classe prima dell'ora di inizio della lezione, avevo sorpreso il mio maestro di terza indaffarato a disegnare alla lavagna un arcobaleno di curve colorate che mi avrebbero aiutato, come poco dopo avrei scoperto, a capire il comportamento della crosta terrestre nei suoi spostamenti tettonici. Così, una volta alla settimana ci spostavamo in un'ampia aula piena di lavagne – una a testa – e illustravamo un tema, se ricordo bene assegnatoci la lezione precedente: una stagione dell'anno; una festività; un paesaggio; e così via. Cose da sussidiario, ma me ne è rimasto un ricordo sereno e piacevole.

Per le ragioni suddette, un'altra cosa che si supposeva imparassimo era il canto corale: dovevamo imparare a cantare noi per far cantare i nostri futuri scolari. La dicitura della materia era Musica e Canto Corale: una base di teoria e solfeggio per riuscire a utilizzare una partitura, più qualche nozione di Storia della Musica; tale era il contenuto della prima parte della lezione, poi si cantava accompagnati dal professore al pianoforte. Purtroppo i pezzi previsti dal programma ministeriale – canzoncine infantili, inni patriottici e brani corali dal repertorio lirico classico – risultavano quanto di più noioso, lontanissimi dal mangiadischi che ci aspettava a casa con Elvis, Mina e Celentano, ingenerando così un rifiuto irrimediabile e un pessimo comportamento disciplinare. In un'ennesima occasione di indisciplina, in cui avevamo evidentemente passato il segno, tutta la classe fu spedita in Direzione, con qualche imbarazzo dello stesso preside che si vide trenta persone fuori dalla porta.

Un insegnamento di cui oggi comprendo l'importanza era quello relativo alla metodologia e alla didattica. Era importante perché in quell'insegnamento – diversamente che per le materie teoriche – l'obiettivo era professionalizzante, e perché nello spazio di quelle ore era possibile confrontarsi sul nostro futuro essere maestri, su come ciascuno di noi si percepiva e si rappresentava a fronte di quell'immagine di sé e all'idea di educare altri esseri umani. O meglio: sarebbe stato possibile se noi avessimo messo a disposizione del compito un minimo di motivazione e interesse, ma così non è stato. Di quelle ore conservo il ricordo vagamente annoiato di una discussione pomeridiana su *Com'era verde la mia valle*⁹. L'insegnamento però comprendeva anche un'esperienza di tirocinio, per cui alcuni di noi potevano proporsi per fare lezione in una classe elementare, cosa che io feci. Tenni la mia lezione nella vicina scuola Stoppani, che era stata la mia scuola elementare. In quell'occasione andai a cercare la mia maestra – Maria Caminiti; c'era ancora – per salutarla da “collega”... Fu una lezione di chimica – mi piaceva, la chimica – che realizzai disegnando alla lavagna le molecole con gli atomi che si tenevano per mano e esibendomi in un paio di facili esperimenti con cui speravo di conquistare il mio pubblico. Avevo in mente me

9. Celebre film premio Oscar di John Ford del 1941. Narra, attraverso i ricordi di un vecchio, la realtà familiare nelle miniere del Galles alla fine dell'Ottocento e alle soglie della civiltà industriale.

stesso, mentre dieci anni prima assistevo a mia volta alla lezione del tirocinante il quale ci aveva spiegato come funzionavano i razzi, che allora, a metà degli anni Cinquanta, raggiungevano per primi gli strati più esterni dell'atmosfera.

Dunque, non diversamente da quanto accade oggi, il rapporto di noi adolescenti con il sapere dipendeva per un verso dalla capacità dei nostri insegnanti di trasmetterci il loro amore per la propria scienza. Per un altro verso dipendeva, non diversamente da quanto accade oggi, dalle relazioni che noi direttamente, senza il filtro della scuola, intessevamo con la cultura del nostro tempo e nel nostro essere fra coetanei, fra amici. Derive che ci conducevano verso mondi altri, e perciò attraenti. Per me tutto questo si lega a molti nomi, ma a un nome in particolare.

Insieme a molti altri, ebbi come amico Gianni Missaglia, anche lui virgiliano, avanti a me un paio di anni.

Gianni è morto il 1° maggio 2002 ed era nato a Senago il 4 novembre 1947. Era diventato presidente dell'ARCI milanese e in seguito presidente della UISP nazionale¹⁰ lasciando un segno profondo nella vita di quell'associazione. Lo addito qui al ricordo di tutti.

Ma per me, al di là dei suoi meriti pubblici, resterà soprattutto il poeta e il pittore che conobbi in quegli anni. Ricordo pomeriggi invernali nelle brughiere delle Groane trascorsi a parlare di Montale, Eliot, Joyce, o in camera sua a lavorare di tempera e chine colorate. Creavamo mondi. Andavamo nelle gallerie d'arte di via Manzoni a cercare astrattismo e pop-art: Warhol, Oldenburg, Roy Lichtenstein... Un altro amore che abbiamo condiviso è stato quello per la fantascienza, e anche lì si riproduceva lo stesso schema: disdegnavamo la fantascienza maccartista Anni Cinquanta¹¹ a favore di Asimov, naturalmente, ma soprattutto amavamo la poesia di Bradbury (*Cronache marziane; Fahrenheit 451*) e le sociologie di Robert Sheckley (*La decima vittima; I testimoni di Joenes*).

Voglio dire che quella fu la nostra educazione sentimentale e politica; civile. Che la musica e le frequentazioni letterarie e artistiche in genere di quegli anni aprirono probabilmente le nostre sensibilità e i nostri desideri alle utopie del '68; col senno di poi, credo tuttavia che senza Dante e Aristotele non saremmo stati in grado più di quanto lo siamo stati, di leggere e capire Marcuse.

Nel luglio del 1967 uscimmo dal Virgilio. Il 17 novembre di quello stesso anno in molti ci ritrovammo in Università Cattolica a votarne l'occupazione, la prima a Milano.

10. Sul tema dello "Sport per Tutti" ha pubblicato *Il baro e il guastafeste. Il futuro dello sport*, SEAM, 1998, Roma. Nel dicembre 2002 è uscito postumo, a cura dell'UISP, *Il terzo è il primo. Non profit, terzo settore, cambiamento sociale*.

11. Vedi per esempio *Il giorno dei trifidi*, di John Wyndham, da cui fu tratto il film omonimo, in cui l'alieno è l'invasore da cui difendersi e da distruggere prima che distrugga te. Di solito è anche subdolo e/o mostruoso.

Da lì inizia un'altra storia fatta di creatività, passioni e utopie che con la strage di Piazza Fontana subirà un colpo tremendo e si aprirà alle deviazioni degli anni di piombo.

Il sodalizio con Gianni Missaglia negli anni a cavallo tra '60 e '70, produsse lo Studio G. Era il nome con cui firmavamo delle vignette umoristiche che comparvero per un certo tempo, nel '71-'72 se ben ricordo, su «Giorni-Vie Nuove», il periodico della FGCI. Un altro amore, quello per il fumetto¹², ci aveva dirottati sulla grafica e avevamo inventato un personaggio, Tiresia, che dava il nome alla vignetta. Era uno specchio magico che aveva il nome di un veggente e che, come quello di Biancaneve, diceva la verità. O almeno la nostra, di giovani che essendo transitati negli Anni Sessanta, eravamo arrivati fin lì.



12. Nell'aprile del 1965 presso la Milano Libri usciva «Linus», diretto da Oreste Del Buono, che fece conoscere in Italia i Peanuts di Charles Schulz, oltre a innumerevoli altri maestri dell'arte del fumetto. Pubblicare su «Linus» era uno dei nostri sogni. Gianni Missaglia, dal canto suo, disegnò per il sindacato alcuni manifesti che nell'"autunno caldo" del '69 coprirono i muri d'Italia.

Interviste a testimoni dell'epoca

Quelle che seguono sono tre interviste sul Sessantotto, rivolte rispettivamente a un giornalista de «La Repubblica» vittima degli anni di piombo, a un ex insegnante del Virgilio che rivestiva un posto di responsabilità nel periodo della contestazione, e a un noto fotografo distintosi per la sua libertà di scrittura. Esse sono opera di un gruppo di alunni della IV Scientifico A e della V Scientifico A.

Intervista a Guido Passalacqua

10 dicembre 2003

Guido Passalacqua nasce a Brescia l'8 luglio 1943, il padre direttore didattico laureato in filosofia, la madre insegnante elementare. Frequenta a Brescia le scuole elementari, medie e superiori; è indirizzato al liceo scientifico pur avendo predisposizioni umanistiche. Non potendo accedere a facoltà umanistiche, si iscrive a ingegneria. Con il mutamento della legislazione per l'accesso all'università si iscrive alla facoltà di legge. Resterà lì senza terminare gli studi fino al 1973 e sarà segretario del partito universitario di liberali e repubblicani, l'Agi. Negli anni della contestazione svolge attività politica e comincia a collaborare con giornali e riviste, come «Panorama». Entra poi a far parte della redazione del quotidiano «La Repubblica», dove lavora ancora adesso occupandosi soprattutto di problemi di politica interna.

Quanti anni avevi nel '68?

Io nel '68 avevo 25 anni; ero fuori corso abbondantemente di giurisprudenza a Pavia, perché ho iniziato l'università nel '61-'62, molto in anticipo rispetto alla contestazione. Il mio '68 è una cosa vissuta da una persona che aveva già fatto politica precedentemente, che aveva un percorso politico suo e che scopre a un certo punto quella che possiamo chiamare la rivoluzione, se vogliamo chiamarla così; una persona che a un certo punto capisce che si è di fronte a una cosa che sovverte tutti i suoi schemi di ragionamento. Questo è il meccanismo.

Com'era il clima a Pavia in quegli anni?

Bello, cioè in sé bello. Pavia allora era un'università molto piccola: 5000 studenti, 2000 erano i fuorisede, in altre parole quelli che vivevano a Pavia ma che venivano da un'altra città, per cui c'era un meccanismo molto complicato; per esempio c'era moltissima goliardia, questi meccanismi di cooptazione... Pavia era una bella città dove si viveva in maniera abbastanza umana. Ecco, il '68 a Pavia arriva preceduto (nel '66-'67) da due eventi: uno, che è normale un po' per tutti, per tutte le università intendo, cioè il passaggio dell'alluvione di Firenze, nel novembre del 1966, avvenimento che avrete visto nel film *La meglio gioventù*. L'alluvione di Firenze è un momento fondamentale perché permette, anzi costringe a conoscersi, da una parte i cattolici e dall'altra gli hippies. Se dovete ragionare sul '68, non potete dimenti-

carvi che c'è stato tutto un periodo abbastanza lungo di nascita dell'hippy-smo, dei provos, dei figli dei fiori che però erano abbastanza marginali in Italia, erano una cosa importante, ma che non aveva inciso particolarmente nella nostra realtà. L'alluvione di Firenze segna la fusione tra quest'atteggiamento che era, se vuoi, il sesso libero, il fumo, la contestazione anarchica della società, con le valenze che allora avevano i cattolici. Essi erano, come dire, gli scout come adesso sostanzialmente, cioè non è molto diverso, però allora il corto circuito è un corto circuito che avviene facendo qualcosa: improvvisamente tutti decidono che bisogna andare a salvare Firenze (il fango, il vivere insieme, lo spalar la merda). Queste cose producono un corto circuito per cui si arriva a decidere che la politica si fa in prima persona e in maniera non più mediata attraverso – come dire – la rappresentanza parlamentare. Allora nelle università c'erano i parlamentini, che erano il meccanismo di mediazione-cooptazione della classe politica, vale a dire tutti i dirigenti attuali della politica e anche quelli precedenti erano nati lì, facevano politica lì; era una grande scuola di politica, però era molto retorica, eri auto referenziale, parlavi a te stesso, sapevi come dovevi fare, come fare brogli, come organizzarti. Pannella viene da lì, D'Alema viene da lì, Craxi veniva da lì, cioè tutti siamo passati attraverso quel tipo di esperienza. Però la politica era una cosa piccola, molto precisa, da professionisti. A Firenze invece diventa una cosa in cui tutti pensano, tutti sono convinti, tutti sono sicuri che possono far politica, loro fanno politica, cioè tutti capiscono che abitando lì, facendo questo, trovando una solidarietà collettiva, lavorando tutti insieme si può fare qualcosa. È una cosa che è un'illusione – te lo dico adesso – ma è stata un'esperienza molto bella, molto significativa, che ha segnato tutta una generazione, ha segnato nel bene e nel male tutta una generazione, cioè ha permesso a una generazione di fare un salto. C'è una cosa in più, la guerra del Vietnam, che è stata il nucleo di tutte le istanze terzomondiste, anti-americane, filo-cinesi; quello è un filone che poi diventerà predominante, ma che all'inizio non era totalizzante. La cosa totalizzante è stata l'insieme del riuscire a capire che la politica si poteva fare anche in un altro modo, attivamente, in maniera personale, molto di testimonianza. Questo è il '67-'68 (il '66 è l'incubazione). Poi c'è tutta una serie di meccanismi culturali e politici che nascono con l'occupazione della facoltà di architettura di Venezia, il primo Libro bianco... la contestazione dell'insegnamento accademico. Per voi è difficile pensare che cos'era allora la scuola.

Spiegacelo un po' tu com'era.

Allora a scuola si andava con la giacca e la cravatta, vabbé sono molti anni... io frequentavo il liceo scientifico a Brescia e si andava con la giacca e con la cravatta, mi ricordo. Eravamo in tre in classe che si occupavano di politica, uno che era figlio di un comunista ed era comunista, io che ero liberale e un altro che era cattolico. Per fare delle riunioni in tre dovevamo chiedere il permesso al preside, per avere un'aula dove discutevamo del mondo, ma eravamo in tre. Dopo, quando sono andato all'università, ho cominciato a far politica. Ad ogni modo il meccanismo della scuola era un meccanismo molto rigido, molto selettivo in cui magari c'erano degli spazi in cui

facevamo le cose che fate anche voi. Però in noi l'idea dell'autorità era fortissima, il professore era il rappresentante dell'autorità; per questo quella generazione lì è riuscita, diciamo, a tentare di cambiare il mondo, perché aveva un'idea dell'autorità e la voleva ribaltare.

E il rapporto tra studenti e professori?

Era un rapporto molto forte e poi magari anche violento, perché comunque la volessi rigirare il tuo problema era lì. Però oggi per voi è diverso, voi non avete più il senso dell'autorità perché non c'è più, non lo avete, non avete il senso dell'autorità e non lo potete nemmeno ribaltare. Per fare la rivoluzione, per cambiare il mondo, devi avere l'antagonista. Se il tuo antagonista è spappolato, non hai più un punto di riferimento reale.

Quindi, tu facevi già politica al liceo?

Avevo incominciato; così dopo, quando sono andato all'università, ho davvero cominciato a fare politica.

E vi concedevano già aule al liceo, se anche chiedevate un'assemblea solo in tre?

No, di assemblea non si parlava, come dire, chiedevamo..., ma era il '60 ed erano anni..., chiedevamo di poterci riunire il pomeriggio in tre, insomma non c'era discussione, non era possibile, non era ammesso; gli scioperi che c'erano, io me ne ricordo uno solo che ho fatto, era nel '57, ero al primo anno di liceo scientifico, era per Trieste ed era uno sciopero organizzato dalla Giovane Italia. Pensando agli studenti, allora c'erano alcuni che erano di destra per motivi familiari, magari perché erano più "scaldati", qualcuno di sinistra, molti cattolici, ma tutti erano molto tranquilli. Era molto difficile allora... – sto parlando del '60, non del '68. Nel '68 invece poi le cose cambiano; questo meccanismo parte dall'università, parte dalla contestazione del potere accademico, dalla contestazione del professore come unico dio in terra, della struttura degli esami universitari, ma parte anche da istanze molto riformistiche, vale a dire molto semplici. Tenete conto che quelli erano gli anni in cui l'Italia si andava evolvendo, strutturando; erano gli anni del boom, gli ultimi anni del boom. Allora il problema era che l'università era molto indietro rispetto alla società, era un'università assolutamente accademica e poco concreta, mentre dall'esterno venivano richieste di essere più pratici, più vicini al mondo del lavoro; e questo ti portava anche a entrare in che cos'era il mondo del lavoro, per cui il corto circuito è stato una cosa rapidissima. Si è partiti da un riformismo che oggi si direbbe spicciolo – più possibilità, più agibilità scolastica, meno nozionismo eccetera, eccetera – e immediatamente si è arrivati a un'idea rivoluzionaria, al ribaltamento della società.

Quanto è durata la contestazione?

La cosa è durata pochissimo, è durata sei mesi e contemporaneamente da una parte ci sono state persone che magari la pensavano in un modo e sono passate a pensarla in un altro, e dall'altra tutta una serie di persone che non facevano prima politica e che hanno scoperto appunto questa cosa, che

era nuova dolcissima eccezionale.

Senti, allora tu facevi parte di organizzazioni studentesche, immagino Sì.

Quali erano?

Beh, allora erano i partiti che c'erano nell'università, io allora facevo parte dell'AGI, l'Associazione Goliardica Italiana, che era un pezzetto dell'associazione iniziale degli studenti universitari, l'UGI, poi era diventata un'associazione della sinistra. Queste erano associazioni liberali ma poi tutto questo fu spazzato via in un attimo cioè improvvisamente, questi, che erano i parlamentini dell'università, si dissolsero come neve al sole. Io mi ricordo, io ero nella lotta universitaria, nel consiglio d'amministrazione universitario, ero vicepresidente dell'organismo rappresentativo dell'università, presidente del consiglio di facoltà degli studenti di giurisprudenza, mi sono guardato intorno e ho detto "Vabbé, abbiamo finito. Basta, bisogna fare delle altre cose, noi non rappresentiamo più un tubo, non ci siamo più".

E vi siete riuniti in una sorta di... o no?

No, no, le cose nascevano da sole. Eri lì, c'era tutto un gruppo che stava nei collegi universitari, al Borromeo, che era già collegato in parte con i partiti, lo PSIUP, altri con il PCI; poi ha incominciato a nascere una cosa che si chiamava Potere Proletario, che era un'organizzazione che poi è diventata tra i fondatori di Lotta Continua. Insomma la cosa si è sviluppata a lato: da una parte c'era chi aveva scelto questa strada, di un gruppo politico esterno ai partiti per crearla lì la politica, dall'altra c'erano gli studenti che cercavano un punto di riferimento e la cosa a Pavia è nata così. A Milano è nata in maniera diversa, è nata col movimento studentesco, è nata con Capanna con le lotte alla Statale... prima alla Cattolica. A Torino è nata con l'occupazione di Palazzo Campana e poi con Lotta Continua. A Pisa è nata con Potere Operaio, a Roma è nata col movimento (a Roma non c'è mai stato il movimento studentesco, ma c'è stato Potere Operaio). Ci sono state altre cose. Insomma ogni sede esprimeva il suo movimento; dovete pensare che in quegli anni ognuno aveva le sue ricette per la rivoluzione, e ce n'erano tante tantissime perché venivano dal '68 francese, dal trotzkismo, dal maioismo, cioè l'idea allora della rivoluzione cinese. Queste cose erano dei miti, delle cose importanti; io mi ricordo amici che erano appassionati di musica classica che non sentivano più la musica classica perché Mozart era un borghese, perché Mao aveva detto così.

Voi sentivate moltissimo il contesto internazionale quindi.

Il primo effetto è stato quello del Vietnam, cioè una delle cause scatenanti è stato il Vietnam, poi c'è stata la rivoluzione culturale cinese e tieni conto però che sono cose molto diverse da gruppo a gruppo: i gruppi operaisti vedevano sì il contesto internazionale molto fortemente, però poi venivano la tentazione, la speranza, la volontà di innescare il corto circuito nelle fabbriche. I gruppi invece diversi, più leninisti più maoisti oppure più sta-

linisti, com'era il movimento studentesco, seguivano altre strade di affiancamento; però queste sono sottigliezze che a voi poco possono interessare.

Senti, allora parliamo proprio della tua attività di contestazione. In che anni la collochi e come avete agito? Con manifestazioni, scioperi...

Ma sì, le cose che ho fatto io sono state molto limitate, perché io ero più vecchio e quello che ho fatto è occupare la mia facoltà.

Avete proprio occupato!

Sì, per la prima volta è stata occupata la facoltà di legge a Pavia. Abbiamo fatto un'assemblea, abbiamo avuto la maggioranza dei voti e abbiamo occupato l'istituto giuridico; siamo stati lì quindici giorni, poi in realtà non abbiamo ottenuto moltissimo, però era un simbolo.

Certo le vostre rivendicazioni proprio...

...erano minimali, nella realtà erano esami diversi, maggior facoltà di avere appelli diversi; erano cose molto riformiste, però questo era l'inizio.

Poi le cose sono slittate e questo tipo di rivendicazioni non c'è più stato; c'è stata la contestazione globale dell'università, della scuola e poi la fuga o nella scuola alternativa, un po' maoista marxista leninista oppure nel rifiuto totale della scuola. La scuola era un punto di aggregazione e altro non esisteva, cioè non c'erano più l'insegnamento, l'apprendere, c'era il politico, c'erano altre cose.

Hai fatto esperienze di sei politico?

No, io no, io ero troppo vecchio, però quello... se vuoi, se posso dire una cosa dal mio punto di vista, è stato uno degli errori successivi più giganteschi, perché mentre la generazione che ha fatto il '68 era una generazione che aveva letto di tutto e che sapeva e che su questa base poteva usare le parole di Guido Viale "Bruciamo i libri", lo faceva avendoli letti, la generazione successiva non li ha né letti né bruciati; li ha ignorati, e questo ha creato un vero problema, un problema grosso. Questo, secondo me, è stato uno dei problemi più veri. Tutto questo è stato una grande rivoluzione, più nel costume che nella politica; il costume è stato veramente determinante.

Ancora adesso c'è l'idea che il sapere è una cazzata, è roba nozionistica che ti insegnano, ma poi a cosa ti serve? Invece no, non è vero, più sai più potrai, è come con l'autorità. Se hai di fronte un'autorità e la riconosci, la puoi anche distruggere, contestare e costruire qualcosa di diverso, ma se tu non hai di fronte un'autorità, non sai cos'è l'autorità e farai una "pappetta" di tutto, non riuscirai mai, il problema per me è così insomma.

Con questa autorità, con questi professori, come te la cavavi?

C'erano quelli che erano molto stronzi, quelli più agili.

E, messi di fronte alla contestazione, come hanno reagito?

Sai, non potete nemmeno avere l'idea di che cos'era allora. Per dirvi, a un certo punto alla Statale di Milano c'era un professore di diritto che si chia-

mava Trimarchi; era uno molto severo, un barone, un vero barone. Lo presero, lo sequestrarono fisicamente, lo portarono via fisicamente, ci fu un'occupazione, poi scontri con la polizia. Nel mio piccolo anch'io ho assistito a un assalto della Statale da parte della polizia, più o meno in quel periodo lì, con la gente che tirava giù i banchi dalla finestra cioè con oggetti che volavano; lo scontro era diventato... che i professori fossero dei baroni è vero, però o si adeguavano o altrimenti non facevano lezione. Non c'era una mediazione, soprattutto in università molto calde, come era allora Milano.

Questo soprattutto dopo che sei uscito tu, immagino, dall'università.

Dal '69. Il periodo più hippy e mediato sta tra il '67 e il '69, il periodo più duro tra il '69 e il '72. Il '69 quindi è un momento di svolta ma per motivi diversi: la strage di piazza Fontana, poi c'erano i cortei. Milano aveva ogni giorno un corteo, ogni giorno una manifestazione e il sabato c'era una manifestazione che era sempre violenta, in un modo o nell'altro, poi c'è piazza Fontana che è stata un detonatore pazzesco, c'è la morte di Feltrinelli, c'è tutta una serie di cose nel '72 che cambiano completamente il quadro. Il '68 in realtà in Italia dura sino all'80, '77-'80, mentre in Francia è durato un anno, ma in Italia dura così perché poi ci sono i gruppi, ci sono delle altre cose; cioè il '68 vero e proprio di fatto dura un anno e mezzo, come fatto studentesco, come invece strutturazione di gruppi alternativi alla politica ufficiale, gruppi alternativi al partito comunista ecc. ecc. dura dodici anni, che è un'altra cosa però, è un'altra cosa rispetto all'iniziale. Questa è la cifra italiana, cioè tu, per capire quello che è successo, devi percorrere tutto questo.

Senti, ci hai parlato di assemblea prima dell'occupazione; era quindi una sorta di democrazia diretta, immagino.

No, no, onestamente no. Come in tutte le assemblee c'è sempre chi è più bravo, e sa dire le cose, e sa come far votare. Ci sono quelli che magari sono contrari, ma non hanno voglia di esporsi. Certo, era meglio che essere in 21 che decidevano tutto, ma sicuramente qualsiasi assemblea è una cosa che poi decidi... Ci sono i leader, ci sono gli amici dei leader e stanno sotto, quelli che per un quieto vivere alzano la mano, quelli che non capiscono niente ma che alzano la mano lo stesso, però sicuramente è un meccanismo che ti costringe a essere molto più partecipe. Adesso io ho dato un'immagine che a voi può sembrare negativa, ma è un meccanismo positivo, perché costringe un grande numero di persone, non la totalità, a sforzarsi ad avere un parere e magari anche a sforzarsi ad andare a dire "Io non sono d'accordo" oppure "Io sono d'accordo". È un salto, un salto complicato dire la propria idea; vuol dire far violenza magari alla propria timidezza oppure essere un pochino più esibizionisti.

Mettersi in gioco, insomma. Era una cosa abbastanza democratica oppure...

Sì, era una cosa democratica, tenuto conto che la democrazia non si risolve nell'assemblearismo; l'assemblearismo è una di quelle cose, secondo me, che ti può anche portare a dire "Vogliamo ammazzare questo qui? Sì!" e tutti alzano la mano, però magari tutti pensano che la pena di morte non

vada bene. Io nelle assemblee ho visto cose che non erano belle, ma le capisco, è un meccanismo molto bello ma pericoloso; bisogna sapere quello che si fa, è difficile perché poi ci arrivi quando hai 60 anni, però non puoi nemmeno spiegarlo agli altri perché, se io lo spiego, voi giustamente mi dite che sono un coglione perché siete voi che state facendo delle cose. È un meccanismo difficile, va bene così, insomma ognuno deve farsi le ossa nel meccanismo.

Ma tu quando sei uscito dall'università? Nel '69?

No, io sono uscito tardissimo, nel '73.

Quindi dopo l'occupazione iniziale...

...sono andato a lavorare.

...non ti sei più interessato molto della cosa?

No, avevo molti amici che facevano l'università lì, per cui io continuavo a vivere a Pavia. Ho seguito tutto fino al '73-'74, ho seguito da Pavia, poi sono venuto a Milano e ho cominciato a fare il giornalista e ho seguito come giornalista.

Va bene, senti, noi sappiamo che nel 1980, se non mi sbaglio...

...non ti sbagli...

...tu sei stato vittima di una grave violenza.

...mi hanno sparato, non è...

Secondo te, come si è giunti da un movimento di contestazione iniziato dieci, dodici anni prima, a sfociare in una cosa del genere con gruppi terroristici?

Come sempre nelle cose molto radicali. C'è sempre – nei meccanismi che richiedono una grande partecipazione – un gruppo che fa delle scelte che sono estreme, che sono delle scelte che ti dicono “Ma se io, ma se allora voi opprimete la gente, se voi non riconoscete il diritto, se voi ammazzate i bambini nel Vietnam, perché io, per fare crescere l'opposizione a quello che voi fate, non devo passare alle vie di fatto?” Qui il meccanismo va in corto circuito, è quasi inevitabile. Tutti i movimenti estremisti hanno sempre avuto delle frange che poi hanno scelto il terrorismo.

Che idea hai del terrorismo?

Il terrorismo è una forma di assolutismo perfetta in cui il terrorista, per l'idea, nega se stesso ed è una cosa terribile per le vittime, ma secondo me che ne ho conosciuti, terribile anche per chi lo fa. Se posso dire una cosa a voi, che non avete vissuto quegli anni e spero non abbiate mai l'opportunità, anzi la sfortuna di viverli, la cosa peggiore è la violenza che il terrorista fa a se stesso, perché in genere chi sceglie di fare il terrorista non è solo uno sbruffone, un violento. Ci sono anche quelli, ma di solito è uno che è talmente convinto dell'onestà, della purezza delle sue idee, della giustezza delle sue idee, che è disposto a reprimere anche la sua umanità pur di far trion-

fare gli obiettivi. Il che onestamente è un vero dramma; io ne ho conosciuti diversi, alcuni li conoscevo bene, altri meno bene, è un vero... si dice tanto delle vittime perché... è vero chi è morto è morto e i parenti di chi è morto... ma quelli che se lo devono trascinare per tutta la vita avendo capito che hanno sbagliato e che hanno ammazzato non è che hanno ammazzato per un attimo di follia, di rabbia oppure per rapinare, cioè con una motivazione contingente, ma perché avevano un'idea e pensavano che fosse giusta. Poi hanno scoperto che era sbagliata, cioè è una scelta, è un peso che ti porti addosso terribile. Il meccanismo del terrorismo è un meccanismo che è affascinante perché è totalizzante, perché quando sei giovane l'idea di essere sempre conseguente con te stesso, con le tue idee ti porta a dire "O è così o altrimenti lasciamo perdere" ma non è così, perché così ammazzi anche la tua vita; cioè non solo non fai politica – il terrorismo non può essere una forma prolungata della politica – però è così distruttiva che non lo so, allora riuscivo a capire, non giustificavo ma capivo (sono due cose diverse); adesso non riesco più a capire. Allora c'era un meccanismo di confusione generale, di speranze o di rivolta, adesso francamente non vedo i presupposti per compiere un passaggio così autodistruttivo. Certo ci sono sempre delle frange estreme che scelgono le forme più facili, cioè più difficili, perché poi paghi un prezzo carissimo, ma sono delle forme più facili perché sostanzialmente non modifichi mai la realtà. La realtà è una cosa complicata, magari devi premere l'acceleratore da una parte, poi tirarti indietro dall'altra per riuscire a dominare il meccanismo. Però allora il terrorismo era una cosa purtroppo drammatica, terribile, ma che aveva un pezzettino di riscontro nelle tensioni della società, era sbagliato, ma ce l'aveva. Adesso non ha più senso, a meno che uno non pensi a soluzioni mondiali, che poi sono quelle del terrorismo arabo-islamico, in altre parole, detto concretamente, il salto è quello lì.

Come mai eri considerato così scomodo da gambizzarti?

Intanto una delle cose fondamentali della sinistra è che si spara sempre e comunque su chi capisce quello che fai, perché capisce troppo, ma poi non è nemmeno questo; quelle lì sono degenerazioni del terrorismo. Questi signori, che poi alcuni erano dei liceali, erano convinti nella realtà che sparando ai giornalisti assumevano un ruolo, avevano una cassa di risonanza molto più ampia. Così facendo, in un momento di crisi delle BR, loro diventavano... dei piccoli re delle BR.

Quindi è più una questione di...

Tobag è morto per questo.

Gli hanno sparato poco prima, mi sembra.

Un mese prima. Questa cosa è una deviazione del meccanismo delle BR; il meccanismo terroristico classico prevede le campagne, le indicazioni dell'obiettivo, eccetera, però in quegli anni lì ormai c'erano tante persone che facevano i terroristi, c'erano tanti gruppi, c'erano delle cose che erano sostanzialmente incontrollabili. Infatti io non avevo paura di essere ferito o

ammazzato dalle Brigate Rosse perché sapevo che quelli lì avevano una metodologia, avevo paura dei cani sciolti.

E sono stati proprio i cani sciolti che ti hanno...

E va beh, non c'è niente da fare!

I cani sciolti hanno scelto te perché avevi scritto qualche cosa di...

Sì, perché scrivevo su «Repubblica», scrivevo sempre di terrorismo, ero un esperto in questa materia, potevano anche sparare a un altro; anzi l'avevano già nella lista, solo che erano passati prima e non l'avevano trovato. La vita è fatta anche di queste cose.

Torniamo a cose diciamo un po' più allegre, torniamo al '68. Ci puoi dire qualcosa di più sul rapporto genitori e figli, insomma annotazioni di vita quotidiana, diciamo...

Ma il '68 è stato la scoperta che si poteva mandare 'affanculo i genitori.

Certo.

Questa, la cosa fondamentale è stata questa.

Continuiamo, perché è una cosa che a noi diverte molto...

Poi c'è stata la scoperta di una cosa che per voi non esiste ora, cioè andare a vivere da soli. La gente sceglieva, magari viveva male, viveva in appartamenti del cazzo, mangiava poco perché i soldi che aveva erano pochi, faceva dei lavoretti, ma non c'era nessuno che voleva rimanere in casa. A differenza della generazione attuale, in cui tutti rimangono in casa, quella lì era la generazione in cui tutti, proprio tutti, io che ero più vecchio, ma anche i giovani, hanno vissuto tutti fuori di casa – perlomeno quel pezzettino di generazione che si poteva o permettere o per fortuna, perché erano figli della borghesia e avevano questa fortuna o perché erano dei proletari che non avevano questa fortuna ma dovevano farlo per forza, o perché erano dei *déracinés* che avevano deciso che andavano alla ventura. Però il '68 è stato anche questa cosa. Due cose è stato il '68: questo “via da casa” in assoluto e i grandi viaggi. Voi non avete questa fortuna, allora tu potevi partire da qui e andare in India in autostop e tornare indietro e riuscivi ad attraversare tanti paesi; sì, avevi i tuoi bravi problemi, perché magari ti prendevi la dissenteria, però non passavi in mezzo a un mondo di guerre, cioè lo potevi fare, potevi fare il giro del mondo.

Tu hai fatto qualche grande viaggio?

No, pochi, io ne ho fatti pochi, molti miei amici li hanno fatti. Me ne ricordo uno che nel '69 abbiamo trovato a Zagabria che faceva l'autostop, noi stavamo andando in Turchia. Questo ragazzo faceva scienze politiche a Pavia, l'abbiamo tirato su e l'abbiamo portato fino a Istanbul; dopo quattro mesi mi è arrivata una cartolina dal Nepal che diceva: “Sono qui e ti saluto”; era andato fino in Nepal in autostop e tornato indietro con l'autostop. In Marocco – cos'era? nel '73 – in un alberghetto c'erano due francesi, che era

cinque anni che giravano e tornavano indietro dal Butan e andavano a Capo Nord sempre in autostop, cioè era un mondo molto diverso. Da un altro punto di vista era un mondo che aveva ancora poca coscienza delle cose, cioè c'era tanta incoscienza nel dire Lsd, hashish – l'eroina non era ancora così devastante e mortale – c'era molta incoscienza. E poi c'era un mondo che, sostanzialmente, nell'equilibrio dei poteri tra Russia e America era in pace, era in pace, cioè tu passavi la Turchia, l'Iran, l'Afghanistan, il Pakistan e non avevi problemi; i tuoi problemi potevano essere di venir rapinato, ma non che capitavi in una guerra civile. Potevi girare il mondo perché l'equilibrio dei blocchi garantiva questo. Quella generazione ha avuto anche questa fortuna, oltre quella di “smaronare” tutti gli altri con le sue storie, abbondantemente.

Concludendo, che pensi dei ragazzi d'oggi?

Non lo so... mio figlio, non lo so perché i ragazzi d'oggi io li conosco così, cioè non li conosco bene. Secondo me sapete molte più cose, avete molte più *chances* di apprendimento, di comunicazione; ai miei tempi la televisione era ancora una roba che c'era un canale, o due, non c'era internet, non c'era un cazzo, però siete più fragili. Io ritorno su questo problema del rapporto con l'autorità. Se l'autorità c'è, tu la puoi affrontare e puoi diventare Prometeo no, quello che... poi magari ricaschi indietro, e va beh, questo succede in tutte le generazioni; però la vostra generazione – come dire – non sa proprio perché ha tante cose e ha tante possibilità, non ha un obiettivo preciso, cioè non siete una generazione... di riformisti, cioè gente che si pone scientemente l'idea che la società bisogna cambiarla pezzettino per pezzettino, però non siete nemmeno una generazione folle, cioè siete a mezza strada. Purtroppo ce ne sarà una ogni cinquant'anni di rivoluzioni come il '68, ce n'è uno ogni 50-60 anni di cambiamenti epocali, non ne puoi avere uno ogni dieci anni, perché altrimenti non sarebbero cambiamenti epocali, sarebbero delle cose normali, ecco, voi siete... pagate lo scotto di essere, di avere dei miti vecchi, sì che hanno spianato ma che poi vi costringono a fare l'occupazione, tutte queste cose qui che sono rituali. Sapete benissimo anche voi che sono delle cazzate.

Certo hanno perso tutto il loro significato...

Non hanno un vero valore eversivo e nello stesso tempo sì, cioè è ottobre, e bisogna fare l'occupazione. Nello stesso tempo però avete un mucchio di cose importanti dentro e poi il problema è che vi dovete affrancare, cioè dovete rompere questo... probabilmente molto dipende da questo meccanismo economico. Allora era tutto più facile, cioè, detto francamente, allora, a diciotto anni, tu andavi fuori di casa, vivevi magari male e stavi in giro un anno; i genitori morivano di angoscia (io se mio figlio partisse così magari starei malissimo, però non è che non preferisca) ma il meccanismo sociale, il meccanismo economico di adesso, che poi è il meccanismo politico di adesso, cioè adesso dove vai? Vai a Londra? Sì, puoi andare, vai a New York? ma devi avere i soldi, un pochino ne devi avere, un po' di soldi li devi avere anche se vai via proprio da pezzente. Lavorare come si faceva una

volta non puoi più, perché tanto ci sono gli extracomunitari che fanno le stesse cose e magari le fanno meglio; cioè quella generazione lì ha avuto – come dire – le chiavi del paradiso, poi se le è buttate via, ha avuto tutto, ha avuto la scoperta delle droghe, ha avuto un mondo magico, il sesso; vuoi mettere che cos'era? Adesso quello che si vede in televisione allora non lo vedevi nemmeno nei giornaletti pornografici! No, non avete idea di cos'era, quella generazione lì ha avuto la scoperta di tutto scoprendo tutto.

Ci hanno lasciato poco da scoprire...

È vero, adesso tocca a voi reinventare, che è molto più difficile, onestamente molto più difficile. Non è facile, per esempio... non so se avete visto *La meglio gioventù*; ecco questa cosa che è molto gratificante per noi vecchi, a voi non può dire un cazzo perché, perché noi ripercorriamo, è come se fossimo i vecchi garibaldini cioè è la stessa sensazione; io ho la stessa sensazione come quelli di Garibaldi che andavano con la camicia rossa, le medaglie, ormai ... Voi siete in una situazione difficile, più difficile di tanti altri, avete tante *chances* ma...

Milena Baselli, Iacopo Miceli, Giulia Guarrera
IV Scientifico A

Le nostre impressioni a caldo dopo l'intervista

Non vedendolo da parecchio tempo, l'immagine che avevo di lui si basava sui miei ricordi di bambina: per me era un adulto, un parente e il padre di mio cugino Tommaso.

Scoprire in lui un giornalista, un esperto di politica e un uomo di grande esperienza è stata una grande sorpresa e sicuramente una grande soddisfazione.

Ho ritrovato in lui la grande intelligenza e la capacità di ragionare di mia nonna e prima di tutto di sua madre, mia zia Elena. Dalle sue parole è emersa la sua dedizione alla politica, sbocciata qualche anno prima del '68 e sicuramente molto viva anche nel presente; sono portata a credere che abbia vissuto quegli anni col fervore proprio dei giovani, temperato però già da una certa maturità politica e ideologica.

Mia nonna si era premurata di non essere troppo indiscreta per non metterlo a disagio; invece ho trovato di fronte a me una persona aperta, spiritosa, contenta di poter condividere con noi le proprie esperienze. Al termine dell'intervista gli ho detto stupita: "La nonna aveva detto che eri timido!" e lui ha commentato con un sorriso: "Ha ancora l'immagine di me di quando avevo dodici anni".

Milena Baselli

L'incontro è stato proprio interessante! Per essere la prima intervista del progetto sul '68 mi sento molto soddisfatto.

Prima di iniziare, mentre Milena e io aspettavamo l'arrivo di Passalacqua, abbiamo avuto la fortuna di conoscere l'addetto all'archivio di «Repubblica», il quale ci ha accolto molto gentilmente e calorosamente, ha incominciato a parlarci di come Passalacqua gli avesse insegnato, come un maestro, l'arte del giornalista, poi ci ha invitato nel suo studio dove ci ha mostrato al computer i nuovi sistemi informatici per scambiare notizie e fotografie; gentilmente mi ha anche detto che se abbiamo bisogno di qualsiasi cosa dall'archivio possiamo contare su di lui! Dopo aver ricevuto una copia gratuita del quotidiano, abbiamo visto arrivare Guido Passalacqua.

Passalacqua ci ha accolto nel suo ufficio e si è dimostrato subito disponibile a essere filmato e registrato. Durante l'intervista, si è progressivamente instaurata un'atmosfera intima tra noi, e questo mi ha aiutato molto a immedesimarmi nel suo racconto. È stato emozionante ascoltare una persona appassionata, che è riuscita per un momento a farci provare le sensazioni che si vivevano in quegli anni. I suoi racconti sulla scuola prima del '68 mi hanno fatto sorridere e indotto a pensare che, se oggi siamo in una situazione così aperta verso gli studenti e liberale, lo dobbiamo solo a queste persone che hanno fatto il '68, che credevano nelle loro idee e hanno fatto di tutto per realizzarle.

Quando poi Passalacqua ci ha narrato la tragica storia della sua gambizzazione mi ha colpito molto il modo con cui ne ha parlato: non era arrabbiato con i "cani sciolti", come li chiama lui, colpevoli del suo attentato. Ne parlava molto rilassato come se fosse stata una cosa normale in quegli anni, qualcosa che poteva accadere, di cui bisognava tenere conto.

Mi ha colpito la calma interiore con cui ce lo ha raccontato: sono interessanti anche le coincidenze legate a quell'episodio; difatti, sulla lista delle BR pare che non ci fosse lui, bensì un altro collega, ma, visto che non lo avevano trovato alla fine avevano ripiegato su di lui. Inoltre, ho ammirato la dettagliata descrizione dei ragazzi dei giorni nostri, in cui è riuscito a inquadrare pienamente la situazione, in un modo così realistico da spaventare.

Questo futuro dei ragazzi d'oggi tutto da reinventare è abbastanza inquietante. Comunque, sono molto felice di aver partecipato a questa intervista e adesso sono pronto ancora di più per le prossime. Sono contento che tra noi e lui si sia formata una bella atmosfera di tranquillità e di scoperta.

Concludendo, voglio sottolineare la sua bravura di giornalista nel raccontare i fatti accaduti, con semplicità e chiarezza.

Iacopo Miceli

Ovidio Dallera: un protagonista del '68 al Virgilio

Ovidio Dallera, professore di latino e storia nel corso B, nel 1969 aveva 34 anni. Eletto nel Consiglio di presidenza, composto allora da quattro membri, rivestiva la funzione di vicepresidente. Nell'anno 1970-71 prese il posto del preside, prof. Andrea Giudici, che aveva problemi di salute.

Dai professori più anziani era guardato con un certo "sospetto", perché temevano che avesse qualche simpatia per le proposte dei giovani, lo accusavano di "intelligenza con il nemico".

Lo abbiamo incontrato in aula magna mercoledì 11 febbraio 2004, insieme ad altre classi coinvolte nel progetto di storia e, prima di essere intervistato, ci ha tenuto un'interessante introduzione sul '68, che qui sintetizziamo.

I TEMPI

La situazione fino al '68 sembrava – ed era – superficialmente tranquilla. In politica interna, Moro era stato l'ideatore e il protagonista di una nuova formula, quella dei governi di centro-sinistra che coinvolgevano i socialisti. I rapporti tra i due sistemi che governavano il mondo (blocco Usa e blocco Urss) era di "coesistenza pacifica". Le tensioni sociali all'interno dei paesi occidentali erano limitate.

Eppure, improvvisamente, scoppia il '68. Evidentemente, sotto una superficie tranquilla covavano dei problemi: basti citare le numerose crisi di governo che si susseguono in Italia negli anni '67-'69, segno dell'incapacità della classe politica di darsi una struttura organica; basti ricordare il tentativo di Aldo Moro di allargare ai comunisti la ricerca del consenso. Un certo disagio economico che covava sotto la cenere si manifesta in un'ondata di scioperi. Da qui la scelta da parte delle forze più avanzate degli studenti (i primi a muoversi sono i licei classici) di contestare il sistema, non più in grado di far fronte alle esigenze di sviluppo e di modernità. Ricordiamo alcuni slogan, come "La fantasia al potere" oppure "Mai dire mai!".

Nel 1969 la contestazione, che nell'anno precedente aveva infiammato le università, arriva nei licei.

Al Virgilio, ad avviare la contestazione, furono motivi contingenti, cioè il carosello di docenti, il ritardo nell'arrivo degli insegnanti in alcune classi. La scuola era cresciuta enormemente: se all'inizio degli anni Sessanta era costituita di 3-4 corsi completi, dal '69 al '71 era composta di almeno 10 corsi. Contribuì a questo boom il benessere, che portò le famiglie a investire in termini di scolarizzazione.

Nei decenni precedenti solo i figli delle classi borghesi potevano frequentare un liceo; ora, grazie a condizioni di vita migliori, anche le classi sociali meno abbienti fanno studiare i loro figli, che a volte però risentono delle deprivazioni culturali della famiglia. Il numero degli studenti al Virgilio raggiunse in quegli anni la cifra di un migliaio.

GLI ATTORI

Gli studenti

L'istituto magistrale era una scuola in prevalenza femminile. La presenza maschile nelle magistrali era solo del 5%, concentrata nei corsi A e B; questo significa che c'erano in media 2 o 3 maschi per classe su 28 femmine.

Motivazione dell'iscrizione dei maschi:

- alcuni avevano tentato gli studi in altri licei, con scarso successo, e le magistrali erano considerate sicuramente più facili;
- altri, idealisti, volevano diventare maestri, sceglievano per il loro futuro una missione nobile.

Alcuni poi, dopo la quarta, frequentavano un anno aggiuntivo, il cosiddetto anno integrativo, per potersi iscrivere all'università. (Con il ministro Sullo nel 1969 ci sarà la liberalizzazione agli accessi universitari per tutti gli studenti delle superiori, purché il corso di studi fosse quinquennale).

Motivazione dell'iscrizione delle femmine:

- le magistrali erano una scuola più breve delle altre (4 anni invece di 5) e quindi esigevano un minor investimento da parte delle famiglie;
- fornivano un diploma professionale, immediatamente utilizzabile per insegnare alla scuola elementare; in realtà era una strada che non conduceva da nessuna parte, c'erano troppe maestre, così che non era facile trovare un posto di lavoro nella scuola (solo il 30% ci riusciva). Il professore cita un esempio significativo: a un concorso per 1000 posti si presentarono circa 12.000 candidati.

I professori pensavano che al Virgilio le manifestazioni studentesche non sarebbero avvenute, che la loro scuola fosse un'isola felice, un *hortus conclusus*. Illusione! Ci furono invece periodi molto lunghi di occupazione e picchettaggi anche molto duri.

Nelle assemblee studentesche i professori venivano invitati, erano anche graditi, ma spesso chi dissentiva non poteva esprimere appieno le sue idee. Gli esterni non erano molto graditi né dagli alunni né dai docenti. Certo al Virgilio non ci fu mai violenza fisica; non ci furono i "caporioni con le catene". Ciò non toglie che si esercitasse spesso una sorta di violenza verbale: gli studenti che avevano assunto la direzione del movimento non ascoltavano mai gli altri, avevano la convinzione di aver sempre ragione.

In classe spesso si facevano lezioni di storia contemporanea e si parlava di problemi sociali. Per la preparazione agli esami negli anni caldi, dopo i lunghi periodi di interruzione delle lezioni per occupazioni e manifestazioni varie, i docenti facevano lezioni al pomeriggio e così gli studenti recuperavano il tempo perduto.

Gli esami di maturità alla fine non andavano male. Nel 1969 ad esempio gli alunni del corso B furono tutti promossi.

I capi della contestazione erano tre maschi del corso B (Ardemagni¹, Co-

1. Ardemagni è stato intervistato nel mese di gennaio da un'altra classe del Virgilio impegnata nel progetto. Sappiamo che ha parlato con grande stima del suo professore di latino.

mi, Marzani), ragazzi intelligenti, ma che venivano a scuola solo per fare politica e provenivano da classi borghesi. Si professavano marxisti, ma non dedicavano allo studio il loro tempo, come invece aveva fatto Marx in tutta la sua vita.

I professori

I professori reagirono alla contestazione in modi molto differenti.

– In generale prevalsero le reazioni di sconcerto, di disorientamento: come mai? Che abbiamo fatto di male? Non si capì subito che la contestazione non era rivolta al corpo docente del Virgilio, ma era un movimento più generale.

– Ci fu chi reagì con orrore e scandalo totale (fu soprattutto l'atteggiamento dei professori più anziani). C'era persino una professoressa, figlia di un illustre storico, che vedeva come un sacrilegio il fatto che rappresentanti di genitori partecipassero al Collegio dei docenti per la scelta dei libri di testo.

– Alcuni docenti pensavano in tutta coscienza che certe proposte degli alunni dovessero essere discusse, valutate e accettate almeno in parte, nella parte cioè compatibile con l'ordinamento vigente.

– Nei primi tempi i docenti di CL (Comunione e Liberazione) copriro-no con la loro autorità certi comportamenti degli studenti; poi cambiarono radicalmente idea, quando capirono che essi non volevano abbattere solo lo stato borghese e capitalista, ma combattevano anche la chiesa, vista come tutrice dell'ordine costituito.

– Un'altra categoria di professori andava contro tutte le proposte e non voleva accettare niente.

– Un gruppetto, che si potrebbe definire “qualunquista”, pensava che fosse meglio non opporsi alle richieste degli alunni, ma lasciarli fare (pensavano: “Asini sono e asini rimangono!”) e accettava anche di dare il 6 politico.

Tra i docenti non era certo la materia di insegnamento a connotare la diversa posizione, ma si può dire in generale che i docenti di matematica non amavano molto le discussioni, sembravano seccati dalla situazione; invece i docenti di filosofia e di lettere erano più attenti a discutere e a cercare una soluzione.

I genitori

I genitori all'inizio dei disordini erano scandalizzati e invocavano a ogni piè sospinto la presenza della polizia che sgomberasse l'edificio. Quando però videro che i docenti avevano un atteggiamento di “larga apertura” rispetto alle proposte studentesche e mostravano una certa tolleranza dal punto di vista della valutazione – vale a dire erano più disponibili al 6 – diventarono più teneri nei riguardi della contestazione.

RISULTATI

Non è questa la sede per un bilancio complessivo di quegli anni, né io

ho gli strumenti per farlo. Qui propongo solo alcune notazioni.

– Nel 1969 al Virgilio, in seguito alla fortissima pressione da parte degli studenti, si formò un comitato di docenti, studenti e genitori che fu un organismo di partecipazione democratica.

– In quegli anni maturò un diverso atteggiamento da parte dei professori: ci si rese conto che non tutto doveva essere subordinato alle esigenze del programma che costringe a non perdere tempo, ad andare avanti, ma che occorreva dare maggior spazio e attenzione ai bisogni del discente.

– L'atteggiamento tradizionale, sostanzialmente autoritario, viene sostituito da un sistema dialettico; e questa è una grossa acquisizione civile. Poi, coi Decreti delegati nel 1974, viene istituzionalizzato un tipo di rapporto nuovo a scuola.

– I programmi scolastici, che prima erano intoccabili, cominciarono ad essere considerati strumenti di lavoro e adattati alle esigenze della classe.

Accanto a questi elementi di innovazione positiva, c'è, a mio giudizio, un'altra faccia della medaglia che non può essere ignorata e sottaciuta: e cioè l'uso sistematico della violenza (al Virgilio solo psicologica, altrove anche fisica), l'abitudine alla prevaricazione, il disprezzo per la legalità definita "borghese", il non rispetto per le opinioni degli altri. Al Virgilio tutto questo si verificò in termini che definirei "moderati": ma non per questo meno riprovevoli.

Le nostre impressioni a caldo

Cercare di interpretare la posizione del professor Dallera riguardo alle vicende che scossero gli anni del suo insegnamento al Virgilio è stato per noi abbastanza difficile.

Infatti per tutto il corso dell'intervista il professore, nonostante la sua innegabile attenzione e disponibilità ad affrontare tutte le facce della contestazione, ha mantenuto un atteggiamento distaccato e imparziale.

Egli stesso nell'introduzione al suo discorso ha ammesso di aver compiuto una sorta di rimozione di quegli anni, che evidentemente l'avevano turbato, e ha precisato di basarsi soprattutto sulla sua esperienza confessando di aver provato per parecchio tempo un moto di ripulsa verso la letteratura sull'argomento.

Comunque la disponibilità e la serietà che ha dimostrato nei nostri confronti durante l'intervista ci hanno permesso di capire il ruolo che ha avuto il professore durante gli anni della contestazione: di sicuro non fu tra quelli che si dimostrarono avversi alle proposte studentesche.

Manuela Gatti, Riccardo Lora Lamia
V Scientifico A

Intervista al professor Ovidio Dallerà

Professore, come si comportavano gli studenti in classe in quegli anni?

Beh, in classe, ne abbiamo già accennato in precedenza, erano tranquilli e simpatici, ma naturalmente bisognava parlare delle cose che interessavano loro, e cioè di questioni politiche. Quanto a studio, a lavoro in classe insomma, non era dei più intensi. Prevalse poi l'abitudine del lavoro a gruppi e quindi, ad esempio, la storia la facevamo con gruppetti i quali studiavano un pezzo e poi riferivano ed era una cosa tutto sommato anche produttiva. Direi che il lavoro a gruppi è proprio un'invenzione di allora. Prima non si lavorava a gruppi, prima la lezione era esclusivamente frontale: il professore faceva la sua brava lezione e l'alunno poi veniva chiamato a ripeterla, diciamo, nell'interrogazione. Dal '68 invece si è cominciato a lavorare un po' diversamente e quindi anche la valutazione veniva data sulla base della relazione fatta dopo i lavori per gruppi.

Era, mi pare di capire, una scuola vissuta in modo più comprensivo?

Sì, direi che la differenza tra il prima e il dopo, prima del '68 e dopo il '68 voglio dire, è soprattutto una maggior partecipazione da parte dei discenti e, direi, un rapporto più umano tra discente e docente. La scuola precedente era quella del silenzio e della passività da parte del discente, questa invece diviene la scuola della comunicazione, si può parlare anche tra studente e studente purché questo sia ovviamente inserito in un ambito di programmazione positiva. Ecco, col '68 venne superata quell'idea di rapporto autoritario del docente con il discente, che non ha voce in capitolo, e ci si aprì alla discussione.

I ragazzi, se non si erano preparati per l'interrogazione, avevano il diritto di giustificarsi e, se sì, quante volte al quadrimestre?

Anche qui dobbiamo fare sempre il rapporto con quanto succedeva prima, pur dando per scontato che poi dipendeva dal tipo di insegnante, dall'insegnante più o meno comprensivo; questo esisteva prima ed esiste dopo, ovviamente, però fino al '68 di regola l'interrogazione è del tutto non programmata. "Interrogò", si apre il registro e si cerca. "Oggi interrogo il numero 5, 15, 25", così, veramente casuale. Dopo invece le interrogazioni vennero programmate con congruo anticipo. Programmazione significava sapere che si era interrogati, sapere su che cosa si era interrogati, non su tutto lo scibile umano, ma su un certo settore così che la preparazione e interrogazione risultavano organizzate in modo più razionale.

Il latino era una materia selettiva, era un incubo?

Direi di sì, soprattutto nelle prime classi, in particolare in prima. Staticamente un buon 25-30% della prima classe, la classe cosiddetta di collegamento, veniva scremato. Ebbene questo lo si faceva sulla base soprattutto di due discipline: latino e matematica. Latino però faceva la parte del leone in questa selezione. Dopo il '68 il latino divenne una materia come le altre, anzi direi fu quella più presa di mira: si chiese il sei politico per il latino,

non per le altre discipline, il latino fu visto appunto come materia discriminante, la materia con la quale si selezionava maggiormente.

E i rapporti tra compagni di classe com'erano, secondo lei? Ci si frequentava anche all'esterno o solo nell'ambito scolastico?

Direi che prima del '68 i rapporti erano molto poco intensi. Dopo il '68, diciamo in occasione del '68, invece, divennero più facili, sia perché all'interno della classe c'era una possibilità di comunicazione che prima non esisteva, sia perché nelle organizzazioni "rivoluzionarie" che in questo periodo si formarono – le organizzazioni a cui, ad esempio, facevano riferimento i tre ragazzi di cui parlavamo, e in generale la stragrande maggioranza degli alunni "rivoluzionari", cioè Avanguardia Operaia o anche il gruppo di Lotta continua (però i Marzani, gli Ardemagni, i Comi ecc. erano di Avanguardia Operaia e, come loro, gran parte dell'assemblea) – in queste organizzazioni erano previsti anche momenti di incontro fuori dalla scuola, incontro non solo politico, ma anche cameratesco. Meno toccate erano le famiglie. Esse erano piuttosto estranee a questa logica di comunanza studentesca.

Ricorda alcuni dei suoi allievi in particolare?

Sì, ne ricordo diversi. Una ad esempio che forse poi avrete modo di conoscere anche voi se farete la carriera scolastica. No, voi non farete la carriera scolastica, chissà perché penso ancora in termini di magistrali. Si tratta di una mia allieva, compagna di classe dei leader di cui ho parlato. Era una contestatrice molto simpatica; poi progressivamente si è portata su posizioni più moderate, già alla fine del corso di studi: adesso è nella pubblica amministrazione, e ricopre un ruolo delicato al Provveditorato agli Studi. Ricordo anche l'oppositore principale, che poi è diventato preside di un liceo milanese ed è morto purtroppo qualche anno fa ancora molto giovane. Ricordo anche un mio allievo del corso B, pure su posizioni molto moderate. Era un immigrato meridionale, giunto a Milano da poco tempo; suo padre lavorava in una fonderia qui, vicino a Milano. Egli costituiva un po' l'elemento di forza per i docenti che si opponevano agli eccessi della contestazione: essi dicevano: "Se lui, che viene proprio da una famiglia poverissima, è così diligente e bravo e non diserta le lezioni, come fate voi, vuol dire che..."

Abbiamo letto nei verbali che furono presi provvedimenti disciplinari contro gli studenti. Che può dirci a riguardo?

Di provvedimenti disciplinari veri e propri non ne ricordo. Sì, forse qualche sospensione, ma in fondo era sentita come una cosa del tutto insignificante, una sospensione di qualche giorno, visto che durante l'anno scolastico di sospensioni delle lezioni ce n'erano parecchie..., nel senso che c'erano settimane di occupazione e le lezioni erano sospese. Però la linea di tendenza del Virgilio – e in questo direi erano piuttosto compatti tutti i docenti – era quella di non prendere provvedimenti di carattere disciplinare, avendo capito questo, che cioè non si trattava di una questione appunto disciplinare, di cattivo comportamento individuale, ma di situazioni inserite e condizionate

da un contesto più ampio, di natura politica. Quindi non si poteva colpire il singolo, visto che non c'era un responsabile unico.

Volevo sapere se il lavoro dell'insegnante era un lavoro particolarmente impegnativo e se gli impegni andavano al di là delle 18 ore settimanali di lezione.

Direi che prima del '68 l'impegno professionale dell'insegnante era "normale". Le 18 ore di lezione erano quelle che erano. Dopo le cose cambiano, perché, intanto divennero sempre più frequenti le riunioni del Collegio docenti, che duravano per un intero pomeriggio, o anche la nottata; inoltre quando gli alunni riuscirono ad organizzarsi con presenze pomeridiane, molto spesso richiesero l'intervento e la presenza dei docenti. E il Collegio docenti decise chi doveva prestarsi a queste presenze, io personalmente ero tra questi e quindi i pomeriggi passati in istituto furono parecchi; l'impegno andò ben oltre le 18 ore settimanali. Questa fu una delle ragioni per cui alcuni docenti si ribellarono a questa situazione, la sentivano come punitiva perché li costringeva a un superlavoro che prima non avevano mai fatto.

Il lavoro dell'insegnante era socialmente riconosciuto? Di norma il professore conduceva una vita decorosa o qualcuno aveva anche bisogno di un secondo lavoro?

Direi che le cose sostanzialmente non sono cambiate. Oggi gli insegnanti rivendicano una migliore condizione dal punto di vista di *status* sociale ma anche dal punto di vista economico; allora le situazioni erano analoghe. Sindacalmente si facevano proteste o scioperi per questo. Tutto questo rimase invece in ombra nel periodo del '68: passò in secondo ordine il problema dello stato giuridico e del trattamento economico degli insegnanti, perché urgevano altri problemi più immediati. Per quanto riguarda l'esigenza di un doppio lavoro, è proprio così: prima del '68 erano moltissimi coloro che avevano un doppio lavoro e durante quel periodo ci fu appunto anche qualche difficoltà determinata dal fatto che qualcuno di pomeriggio non poteva essere presente a scuola; infatti, se osservate il verbale del Collegio dei docenti, vedete che sono sempre molti gli assenti, giustificati certo, perché si giustificavano, ma erano persone che avevano qualcos'altro da fare.

Lei ha detto di aver partecipato alle assemblee organizzate dagli studenti e, come dato di fatto, si sa che il '68 ha sempre puntato alla democrazia diretta. In base a quello che lei ricorda e alla sua esperienza personale, durante le assemblee c'era veramente la democrazia?

È una risposta difficile a darsi. Certamente c'era la possibilità di discutere i problemi. Il guaio è che questa possibilità, diciamo teorica, virtuale, poi può essere davvero esercitata quando tutti vengono messi su un piano di parità e possono intervenire, magari dicendo una stupidaggine, senza essere zittiti. Questo non avveniva sempre. All'inizio direi che avveniva; nel primo avviarsi di questi movimenti c'era una vera autentica possibilità per tutti di esprimere le proprie idee, di far avanzare delle proposte, insomma di discutere.

A mano a mano che prese il sopravvento il gruppo di Avanguardia Operaia, rappresentata al Virgilio dai personaggi che abbiamo detto più alcuni

altri, gli spazi di dibattito realmente libero si ridussero, perché queste persone riuscirono, per la loro abilità devo dire, e anche probabilmente per la fondatezza delle idee e delle proposte che formularono (fondatezza nel senso che interpretavano bene i sentimenti, le pulsioni della base studentesca), riuscirono grazie a questo a monopolizzare le assemblee. Quello che dicevano Comi, Ardemagni e Marzani era vangelo, non si poteva contrapporre nulla, perché si veniva messi in ridicolo o tacciati di essere “servo dei padroni”.

Questo valeva per i ragazzi, come valeva per i docenti, perché anche noi venivamo invitati ad intervenire; però la condizione generale dell’assemblea era sempre tale per cui o si andava sulla scia, sulla strada tracciata da Avanguardia Operaia, o altrimenti si veniva emarginati. Quindi la risposta alla tua domanda è a metà strada tra il sì e il no: insomma formalmente era tutto libero, di fatto non era così.

Come avvenivano le votazioni per l’occupazione? Erano libere?

Sì, per alzata di mano naturalmente, ma erano libere. C’era chi votava contro, chiaramente, sparute minoranze peraltro, che poi venivano additate al pubblico disprezzo, come crumiri. Quindi si creava un’atmosfera psicologica in cui l’esercizio della libertà non era facile. Per il personaggio di cui dicevo prima, questo immigrato meridionale il cui padre era fonditore, risultava pressoché impossibile farsi sentire in assemblea, perché dopo le prime battute era subissato dai fischi e dai clamori. Non è che fosse di destra, ma veniva additato al pubblico ludibrio perché non accettava il diktat che veniva da Avanguardia Operaia: “No, io sono comunista – diceva – ma non sono con voi, ecco punto e basta”.

Abbiamo visto che durante le manifestazioni, le occupazioni o anche le interruzioni delle lezioni c’erano numerose rivendicazioni da parte degli studenti. C’erano rivendicazioni anche da parte di voi professori?

No, nel modo più assoluto, noi eravamo come i cani bastonati che stavano a cercare ogni tanto di tamponare le situazioni e di far fronte a questo caos che sentivamo come lesivo della dignità della scuola e della nostra dignità personale. Ma no, nessuna rivendicazione.

Lei ha parlato prima dell’aumento del numero dei corsi nel giro di pochi anni. Non sono riuscita a capire in che anno è stata creata la sede staccata vicino a Piazza Risorgimento e in che modo questo ha condizionato anche l’evolversi dei fatti del ’68, cioè in che modo le classi di là partecipavano alle varie iniziative...

Questa sezione staccata, se non ricordo male, è stata creata nel ’62-’63, perché quando arrivai io, nel ’63, esisteva già, ma era una cosa nuovissima. Però nel ’69 – insegnai lì fino al ’66 e poi nel ’66 feci il concorso e lo vinsi, nel ’67 fui a Pavia, nel ’68 ritornai – nel ’69, quella sezione staccata mi sembra che fosse stata riassorbita, perché erano state trovate qui in piazza Ascoli delle aule ulteriori. Ciò non toglie che l’esplosione scolastica ci sia stata, che il Virgilio sia passato da 150-180 alunni alla fine degli anni ’50 a 1000 alunni circa agli inizi degli anni ’70. Alle conseguenze abbiamo già ac-

cennato. Certamente è diventata una scuola di massa, su questo non ci sono dubbi. Le nostre scuole, licei, istituti vari, create come scuole d'élite, non erano preparate a diventare scuole di massa; non dovrebbe quindi far meraviglia che esse "scoppiassero", prestandosi al vento della contestazione. Ma noi non ci eravamo resi conto di questo fenomeno, perché chi vive nel tessuto storico di solito non avverte le spinte che questo tessuto comporta. Dopo, si capisce che non poteva avvenire diversamente, ma lì per lì non lo capì nessuno o forse pochi, sicuramente i più sensibili; io certamente non ero tra quelli.

Ecco invece, per quanto riguarda la frequenza di nuovi alunni che si inserivano nel corso degli anni, bisognava sostenere un esame d'idoneità?

Su questo punto "gioco in casa", cioè sono preparatissimo, perché tra le altre funzioni che mi vennero affidate, mi si chiese di fare il consulente; dedicavo due ore la settimana in sala professori e poi avevo una saletta riservata per ricevere coloro che provenendo da altre istituzioni volessero inserirsi qui al Virgilio. Le provenienze erano di due tipi sostanzialmente, una a carattere promozionale e una a carattere di recupero. Promozionali erano i casi di quelle studentesse che provenivano dalle scuole magistrali. Le scuole magistrali erano allora, non so se esistono ancora, le scuole che formavano i maestri per l'insegnamento negli asili. Le maestre formate dall'istituto magistrale potevano insegnare sia nella scuola elementare sia negli asili, mentre le scuole magistrali formavano esclusivamente le maestre per le scuole d'asilo, triennali, che avevano dei programmi simili a quelli dell'istituto magistrale. E allora, fatti i tre anni, chi voleva avere la possibilità di insegnare anche nelle elementari, non solo negli asili, veniva qui da noi. E io davo loro tutte le indicazioni necessarie; di regola venivano inseriti nella terza classe, qualcuno riuscivamo a inserirlo nella quarta di modo che in un anno poteva affrontare l'esame di maturità e avere il diploma magistrale. Il sistema era questo: la legge prevedeva che il candidato proveniente da un'altra scuola dovesse sostenere esami integrativi sulle materie o parti di materie che non aveva fatto nella scuola di provenienza.

Poi c'erano quelli che invece, provenendo dallo scientifico ed essendo stati bocciati, venivano qui – o meglio, non sempre erano dei bocciati, a volte venivano i genitori a gennaio o febbraio dicendo "Mio figlio ha difficoltà a continuare nella seconda liceo scientifico. Che cosa devo fare?". E lì era sempre un dramma, perché purtroppo nel magistrale c'era una classe di collegamento che conteneva la materia di due anni, dei due anni del ginnasio o del biennio del liceo scientifico o del liceo linguistico, e pertanto chi arrivava con la seconda liceo scientifico era come se avesse fatto il solo programma della prima magistrale. Anche in questo caso davo tutte le indicazioni sull'esame integrativo per potersi inserire da noi. La percentuale dell'affluenza, mettendo insieme le due tipologie, quella delle maestre d'asilo e quest'ultima, non era altissima, diciamo sarà stato ogni anno un 3% rispetto alla popolazione scolastica del Virgilio.

C'era la possibilità di svolgere delle attività in orario extrascolastico, in partico-

lare durante la sera, tipo corsi di recupero o altre iniziative di questo genere?

Sì, diciamo, questo valeva prima del '68 e anche dopo. C'erano docenti che si prestavano alle più svariate iniziative, e questo non solo dopo il '68, ma anche prima. Ricordo, ad esempio, che questa in cui ci troviamo era un'aula di disegno della professoressa Allegrini, insegnante di disegno. Era sempre disponibile, tutti i pomeriggi; bastava che qualcuno lo chiedesse e lei e i suoi alunni passavano tutto il pomeriggio a lavorare e stavano qui fino a sera. Ma anche i corsi di recupero esistevano, non moltissimi, ma venivano fatti. Durante il '68 di recupero non si parlò più, si parlò invece di libere attività culturali da svolgersi in momenti pomeridiani. Non serali in quanto la sera qui da noi era tutto occupato perché c'era il liceo scientifico civico serale. A partire dal '69 poi si tennero anche i corsi serali del cosiddetto "anno integrativo", e cioè l'anno aggiuntivo (o quinto anno) che consentiva ai diplomati dell'istituto magistrale di iscriversi a qualsiasi facoltà universitaria.

Sempre per quanto riguarda la fisionomia dell'istituto, si insegnavano altre lingue straniere, oltre al francese?

C'era anche l'inglese. Su questo punto ci fu una lotta, come in tutte le scuole italiane, per la progressiva sostituzione dell'inglese al francese. Le famiglie, quando erano consapevoli del fatto di chiedere o meno l'iscrizione in un corso anziché in un altro, al 95% chiedevano l'inglese, però la situazione era bloccata. C'erano docenti di francese che non si potevano mandare a spasso, allora si cercava di barcamenarsi nel senso che si diceva "per l'inglese non c'è posto e quindi iscriviamo vostro figlio al francese". Però contemporaneamente, quando un insegnante di francese andava in pensione, lo si sostituiva con un insegnante di inglese, così da poter corrispondere in modo meno improprio alle richieste delle famiglie. La lingua peraltro si faceva pochissimo, perché si faceva soltanto fino alla terza; in quarta non si studiava più nessuna lingua, quindi con tre anni di lingua non è che si imparasse un gran che, non portandola poi alla maturità.

Per quanto riguarda sempre le assemblee, c'erano molti esterni?

No, ci fu solo una volta in cui venne richiesto da parte dei responsabili dell'assemblea, per così dire dagli studenti, la presenza e la partecipazione di esterni. Vennero alcuni esterni, non furono graditi, non diciamo da parte dei docenti perché questo si sapeva già, era scontato che non fossero graditi, ma neanche da parte degli studenti, perché non si comportarono in modo corretto, risposero in modo arrogante e allora per decisione degli stessi studenti si disse: "Non vogliamo più esterni". E infatti non fu più invitato nessuno.

In ultimo, c'è un episodio particolarmente significativo che nel suo ricordo ha costituito un punto di svolta o un salto di qualità nella protesta?

Qualche particolare significativo... no, non ricordo, per me è stato tutto abbastanza lineare. Certo ci fu uno sviluppo nella protesta e quindi il momento più caldo non fu il '69 (che in realtà fu il primo anno di contestazione nei licei, istituti tecnici, magistrali ecc., anche se impropriamente si parla di '68, quando il fenomeno ebbe inizio, ma solo nelle università) perché

all'inizio erano proteste garbate. Anche queste richieste erano fatte, diciamo, col cappello in mano, sempre da studenti educati. Solo a partire dal '71-'72 ci furono momenti di tensione, ci fu anche qualche insulto nei confronti di insegnanti ritenuti meno aperti, meno disponibili, però al Virgilio non ci furono episodi gravi. Personalmente non ricordo particolari momenti di tensione, salvo forse, ecco, quando venne un commissario di polizia, ma era una persona molto equilibrata, e tutto si svolse in modo pacifico.

Noi abbiamo analizzato Lettera a una professoressa di don Lorenzo Milani. Ah bellissimo!

E volevamo sapere da lei che eco ha avuto nelle scuole il libro di don Milani.

Io lo lessi a suo tempo con grande trasporto; ero già a conoscenza di don Milani. Devo dire, ero anche un po' un fanatico suo ammiratore; il libro ebbe sicuramente dell'incidenza, non direi tanto sugli studenti perché per loro – d'accordo, ne parlammo – era tutto sommato una forma di paternalismo questo atteggiamento di don Milani, anche se il Pierino che lui cita divenne uno degli elementi del linguaggio studentesco; questo è un Pierino. Tra noi docenti ci fu un bel dibattito sulla *Lettera a una professoressa* in primis per sostenere che non l'avevano scritto gli stessi studenti ma l'aveva scritto don Milani. Questo sarà anche vero, ma non cambia nulla nella sostanza, e poi, per quanto riguarda i contenuti, una parte metteva in particolare rilievo la preoccupazione di don Milani di dotare i suoi ragazzi di "saperi", perché soltanto chi sa, soltanto chi è in grado di muoversi con cognizione di causa può dominare, l'ignorante rimane sempre soggetto al dominio del più potente o del più preparato, altri invece mettevano in rilievo la carica rivoluzionaria del libro, il suo atto d'accusa nei confronti di una società ingiusta.

Com'erano i rapporti tra le ragazze e i ragazzi? Le femmine avevano la stessa libertà dei maschi o era diverso?

Vi ho già detto che qui la provenienza delle ragazze era soprattutto da ceti popolari di recente immigrazione. Ricordo certe situazioni che erano tutt'altro che gradevoli: dovetti intervenire più volte presso i genitori per difendere alunne che stavano fuori di notte, durante le "occupazioni", perché per un genitore meridionale, allora, il fatto che la propria figlia rimanesse qui di notte era una cosa inaudita. C'era dunque un forte condizionamento da parte della famiglia nei confronti di molte alunne.

Il rapporto poi tra maschi e femmine al Virgilio esisteva e non esisteva; il maschio era in minoranza, veniva guardato come bestia rara da parte delle ragazze, magari anche coccolato, così, perché erano due o tre per classe nella migliore delle ipotesi. Durante la contestazione fecero un po' la parte del leone. Certamente qui i maschi avevano una funzione privilegiata perché erano in tutto una cinquantina rispetto alle mille ragazze che c'erano, quindi potevano fare e disfare un po' a loro piacimento, trovavano il pascolo per le loro esigenze in modo estremamente facilitato in quel periodo, anche perché certe norme morali si erano un po' allentate.

Quale atteggiamento avevano gli studenti nei confronti degli avvenimenti esterni, magari facendo riferimento ai fatti di Avola del dicembre del '68? Erano sensibili a quanto succedeva nella società?

Io ricordo soprattutto un atteggiamento che venne assunto qui – non nel '68, siamo ancora un po' prima della contestazione – invece nel '69, di fronte alla strage di piazza Fontana. Questo lo ricordo bene, perché erano proprio i primi momenti della contestazione e ci fu una presa di posizione estremamente cosciente del fatto che ci fossero delle provocazioni a carattere fascista nei confronti dell'assetto della nostra società e soprattutto nei confronti delle lotte operaie. Ricordiamo che il '69 è anche l'autunno caldo in cui gli operai della Fiat e di molte altre fabbriche fecero lunghissimi scioperi, picchettaggi, ecc. e ci fu una comunanza di intenti tra movimento studentesco, Avanguardia Operaia, Lotta continua e altre formazioni minori a sostegno delle lotte operaie, il tutto al di fuori dei partiti costituiti perché socialisti e comunisti erano, per queste formazioni, dei biechi riformisti che avevano ceduto alla borghesia il potere, che non avevano fatto la rivoluzione quando potevano farla, cioè nel '45, e quindi venivano considerati avversari da battere.

Ricorda qualche altro fatto storico che ebbe un'eco a scuola?

Ricordo anche un altro momento successivo, ma non era ancora finito il periodo della contestazione, e cioè il sequestro e poi l'uccisione di quello che era stato un po' l'artefice di tutta la politica italiana del dopoguerra, e cioè di Aldo Moro. L'atteggiamento inizialmente fu di totale disinteresse. Chi se ne importa di quest'uomo con la ciocca di capelli bianca? Non so se voi avete visto una fotografia di Moro, aveva i capelli scuri, ma aveva qui davanti una grossa ciocca bianca. Ricordo che questo venne detto in assemblea, siamo nel '78, quindi siamo già molto oltre, ma c'era stata una forte ripresa, dopo il '76, del movimento studentesco. Poi però, a mano a mano che le cose andarono avanti, e quando si arrivò alla tragedia finale ci fu una presa di coscienza e, mentre prima si diceva "Né con lo stato né con le brigate rosse" – questo era il motto –, poi anche da parte di Avanguardia Operaia e del movimento studentesco l'assassinio di Moro fu condannato duramente.

Guardiamo al clima di quegli anni. Riguardo alle idee politiche diffuse tra gli studenti, s'erano formate associazioni studentesche all'interno del Virgilio? Su quali fonti di informazione si basavano?

Prima del '68 c'era qui una sezione di GS (Gioventù studentesca), che poi diventò Comunione e Liberazione. C'era un gruppetto, c'erano tre o quattro insegnanti che facevano riferimento a quel movimento. Io conoscevo don Giussani, il fondatore di GS, perché eravamo stati colleghi per due anni al Berchet, avevo anche simpatizzato un po' per lui; poi mi resi conto che era una cosa che non faceva per me. Sono un cattolico praticante, allora mi qualificavo come cattolico del dissenso, perché erano quelli che non stavano sempre nelle regole tracciate dalla tradizione, però avvertii – e sono ancora convinto oggi della bontà della scelta – che c'erano troppi elementi di integralismo nell'ambito di Comunione e Liberazione; se c'è una cosa che

aborro è proprio l'integralismo; del resto sappiamo cosa vuol dire integralismo oggi in un'altra religione, l'integralismo islamico, senza fare paragoni di sorta con GS o Comunione e Liberazione, s'intende... Associazioni? Non se ne parlava.

C'era un giornale interno, al Virgilio?

No, non è mai esistito un giornale interno; circolò qualche foglietto, ma giornali interni veri e propri, tipo «La Zanzara» del Parini, non sono mai esistiti, per quanto mi ricordo.

Riguardo alla moda, com'erano vestiti gli studenti? Portavano i capelli lunghi e le gonne corte?

Sì, venivano chiamati capelloni perché portavano i capelli lunghi. I nostri studenti – Marzani ad esempio, che era un bel ragazzo con dei bei capelli che fluivano così, poi giravano un po' in su – sì, erano, ma non tutti, dei capelloni; l'indumento distintivo era l'eskimo, che era un giaccone di origine eschimese con tinte chiare e qualche ornamento; l'eskimo era la divisa distintiva di Lotta Continua, Avanguardia Operaia e, più in generale, degli extra parlamentari.

Anche per le ragazze?

Sì, anche per le ragazze.

Non portavano la minigonna?

Sì, la minigonna veniva usata moderatamente; intanto teniamo sempre presente le origini delle famiglie che non permettevano molto, comunque anche la minigonna era un elemento distintivo; pochi i pantaloni, allora, da parte femminile; però l'eskimo era molto diffuso, serviva anche per dormire su di notte, perché era molto pesante; naturalmente valeva per le stagioni fresche, non d'estate.

Secondo lei, come sono i ragazzi di oggi?

Non sono in grado di rispondere, posso fare un discorso generale di fronte a voi. Voi fate latino, no? *I laudatores temporis acti*, vale a dire coloro che lodano sempre il passato (secondo l'espressione oraziana), vedono il bene nel passato, il male nel presente, per non parlare del futuro che è dipinto sempre a tinte fosche. Questo riguarda in particolare i giovani d'oggi che sarebbero tanto meno bravi di quelli di un tempo, questo è un discorso che si fa comunemente. Io sono convinto che la gioventù di oggi sia meglio di quella di ieri, c'è un progresso nel processo di civiltà del mondo, io credo che oggi anche grazie alle maggiori risorse che ha a disposizione la gioventù sia validissima. Non lo dico per far piacere a voi, lo dicevo anche a quei tempi perché si diceva: "Ah, oggi non si vuole più studiare". Al che ribattevo: "Non è così: sarà anche vero che c'è una massa di gente scioperata, che certi valori che noi ritenevamo fondamentali non sono più così rispettati, però teniamo conto che in questa massa c'è una percentuale notevolissima di gente seria, preparata, onesta, la quale non è inferiore a quella di un tempo".

Prima tra le richieste che facevano gli studenti c'era quella di cambiare il regolamento scolastico; di fatto in cosa consisteva e poi come è stato modificato anche a livello legislativo?

Legislativo no, perché la legge prevede che ogni scuola si dia un suo regolamento; ci fu poi più tardi qualche indicazione ministeriale, di linee generali, cui attenersi. Prima del '68 c'era un regolamento che probabilmente risaliva ancora alle origini del Virgilio, molto dettagliato, con tutta una serie di precetti meccanicamente predeterminati: bisognava arrivare 10 minuti prima delle lezioni, si usciva incolonnati, le ragazze dovevano indossare il grembiule nero. Durante il periodo della contestazione il regolamento cadde, per così dire, in disuso: gli studenti lo snobbarono e da parte dei professori ci si rese conto che era anacronistico. Il Collegio dei docenti decise pertanto di abolirlo. Da parte di qualcuno, tuttavia, si obiettò che tale abolizione radicale lasciava poi il campo a interpretazioni troppo soggettive sia da parte degli alunni sia da parte dei docenti. Si decise quindi di reintrodurre un qualche regolamento, che venne poi steso con il contributo di docenti, alunni, genitori. Era molto semplice, chiaro; pochissime cose che facevano riferimento soprattutto all'idea fondamentale del rispetto.

Lei ha detto in aula magna di aver conosciuto Cohn-Bendit...

Sì, conosciuto, nel senso che sono stato sei anni a Bonn (dal 1987 al 1993) come responsabile per la nostra scuola e cultura in Germania, presso l'ambasciata d'Italia, e a Francoforte c'era un Consolato con un console che era in rapporti con il comune di Francoforte. Avemmo più occasioni e trattative per la fondazione di un istituto di cultura e poi anche per piazzare i nostri corsi di lingua e cultura, perché a Francoforte ci sono circa 15.000 italiani con 2000 alunni, ai quali noi offriamo lezioni di lingua e cultura italiana per consentire di mantenere la loro lingua e cultura. Per questo però abbiamo bisogno della collaborazione degli enti locali, che mettono a disposizione le aule e tutta una serie di attrezzature. Allora ci rivolgemmo al comune, appunto, e ci venne detto che il responsabile era un certo Cohn-Bendit, che io identificai essere colui che nel '68 aveva guidato a Parigi il Movimento studentesco.

I rapporti con i colleghi al Virgilio com'erano in quegli anni?

Un po' li ho descritti parlando dei Collegi dei docenti che facevamo, erano spesso tumultuosi ed erano sempre lunghi come la fame; da parte mia i rapporti erano piuttosto buoni, personalmente cerco di avere un atteggiamento di disponibilità verso tutti. Non sempre erano ottimi tra gruppi avversari, perché c'era un forte gruppo di professori che, in buona fede, sostenevano che si dovesse resistere alle pretese del tutto inaccettabili degli studenti, altri invece dicevano: "Un momento, pensiamoci su, d'accordo, ci saranno anche delle cose che non si possono fare, però non possiamo buttar via tutto così". Io ero tra coloro che la pensavano in questo modo. E insegna ancora qui una professoressa di matematica che la pensava in modo simile. Allora a volte tra i due gruppi c'erano forti frizioni, anche se sempre mantenute nell'ambito della politica scolastica, non nell'ambito personale,

poi ci si incontrava a mangiare una pizza insieme senza che le ostilità venissero mantenute sul piano del rapporto interpersonale.

A suo parere, qual è la fondamentale differenza tra le occupazioni del '68 e quelle di oggi e perché quelle di oggi non hanno mai, o quasi mai, risultati positivi, mentre quelle del '68 hanno portato a importanti trasformazioni?

Io non conosco bene, non so come avvengano le occupazioni di oggi, perché, ripeto, sono stato per molto tempo lontano dalla scuola italiana. Però giudicando sulla base dell'esperienza storica, altro è quando si protesta e si contesta per cambiare radicalmente una situazione che si è incancrenita in senso autoritario, altro è quando si protesta per erodere certi margini di una situazione che tutto sommato funziona decorosamente. Allora, nel '68, la contestazione è scoppiata contro una scuola che si era incartapecorita, ingessata, contro un sistema politico che faceva acqua da tutte le parti e che in effetti dava la sensazione di poter crollare da un momento all'altro ("Fascisti borghesi ancora pochi mesi!" oppure "La rivoluzione è dietro l'angolo"). Sì, certo, erano parole d'ordine un po' avventate, ma avevano qualche fondamento e quindi è ovvio che una spallata di questo genere abbia prodotto dei risultati, buoni o meno buoni che siano...

Paola Galasso, Iacopo Miceli,
Chiara Didoni, Fabio Bettocchi
IV A Scientifico

Uliano Lucas: un artista testimone di un'epoca

Abbiamo incontrato il fotografo Uliano Lucas nell'aula magna del Virgilio una mattina del mese di febbraio (giovedì 12 febbraio 2004) senza molto sapere di lui, se non che è un artista famoso, un nome celebre in tutta Europa per la capacità di fissare in immagini le vicende e gli uomini del nostro tempo.

Ci ha parlato liberamente di sé e ci ha mostrato tantissime sue foto commentandole. Questo è il resoconto di quelle due ore trascorse accanto al suo obiettivo.

Uliano Lucas nasce nel 1942 a Milano, proviene da una famiglia "difficile", politicamente si colloca a sinistra, molto a sinistra. Centrali nella sua esperienza sono stati i contatti con artisti al bar Giamaica di Brera, dove potevi incontrare il grande intellettuale, il pittore, il poeta, il fotografo (Dondero, Mulas). Lavora sempre come *freelance* e per molti giornali (ad esempio «Panorama», «L'Espresso», «L'Europeo», «La Stampa»), ma la maggior parte delle sue immagini vengono pubblicate in libri. Gira il mondo e per anni segue i fatti che gli interessano, in assoluta libertà. È molto importante per lui coniugare il lavoro alla libertà. Il fotografo ha rapporti con i direttori dei giornali, tratta con loro, lascia poi i giornali quando cambiano i direttori.

La fotografia è importante, perché è memoria, è in funzione degli storici del futuro. È fondamentale sapere per chi e in che luogo l'hai scattata. Si differenzia dalla televisione perché sulla fotografia ci si sofferma, si guarda, si osserva, ha tanti rimandi mentre il linguaggio televisivo è veloce, dà messaggi che colpiscono al momento. Poi basta. Per leggere una fotografia bisogna essere colti (conoscere l'arte, la poesia, la storia) e allora in essa scopri molte altre cose, scopri le citazioni, gli altri.

Le sue foto degli anni Sessanta-Ottanta sono prevalentemente in bianco e nero, fa notare uno studente. Lucas spiega come mai, lavorava per quotidiani che allora utilizzavano il bianco e nero; ora invece la scelta del bianco e nero o del colore dipende da che cosa si vuole rappresentare: il paesaggio dell'Africa, l'India non si possono fare in bianco e nero.

Lucas cerca di trovare un nuovo modo di rappresentare la realtà e mira a dare dignità alle persone. Nelle sue fotografie è presente una geometria delle forme e il suo intento è quello di rappresentare un movimento, un percorso. L'uomo è sempre stato il punto centrale, e con lui la sofferenza e la disperazione (valga ad esempio un'immagine della solitudine di un anziano).

Nel 1960 incomincia a fotografare Milano, città di classe, di conflittualità sociale, nettamente divisa in zone operaie e zone del centro; c'è poi una zona operaia più esterna, a Sesto San Giovanni, con un'espansione disorganizzata della periferia; è una città costruita su contraddizioni (vetro e acciaio vicino a muri decrepiti). L'autore segue quindi il modificarsi della città, dei suoi tempi e luoghi.

Negli anni Sessanta ci furono i primi grandi scioperi, e l'autore ha voluto immortalarli. Egli segue sempre con molto interesse il mondo del lavoro e più precisamente le fabbriche, i sindacati; sono storie di diritti, ecco gli im-

migrati. Non esiste solo un problema di lavoro, ma anche di conquista di dignità e di libertà.

Guarda con simpatia i cortei che definisce “enormi teatri di strada”; all'interno dei cortei c'è felicità, felicità di “essere presenza”; le donne scoprono la città proprio grazie alla manifestazione, vengono per la prima volta in città. Fotografa anche il nuovo mondo del lavoro, quello dei nostri giorni.

Scatta numerose fotografie all'interno dei manicomi e contribuisce insieme ad altri a creare un forte movimento di opinione. Con l'inizio della riforma Basaglia fotografa gente che era stata per anni in manicomio, ma che poi era stata liberata, era tornata alla normalità. Nel 1988 fotografa una festa in un bar di Trieste di persone uscite da ospedali psichiatrici.

Alcune foto si riferiscono alle “case protette” in Emilia, vicino a Modena, luoghi protetti dalla comunità in cui gruppi di anziani, autosufficienti e non, vivono insieme in gruppi di sei, otto persone. L'amministrazione si fa carico del problema degli anziani; le case si trovano al centro degli abitati e sono aperte.

Il '68 è un movimento antiautoritario che ha coinvolto non solo gli studenti ma anche altre categorie e corrisponde alle esigenze di rinnovamento del paese. Non è solo una storia del dissidio tra padri e figli. È un periodo di trasformazione, fatto anche di scontri e di violenza. Le immagini del '68 rappresentano momenti di felicità, di grande vitalità (l'Università Statale di via Festa del Perdono, un comizio di Capanna, i murales a Piazza Vetra, che ora non ci sono più)², contrapposte alle immagini squallide delle recenti guerre dei Balcani.

Lucas si occupa anche di emigrazione e dell'immigrazione nel nostro paese, dalle avanguardie negli anni Sessanta fino alla realtà odierna dei cittadini stranieri. Notiamo in una foto il Pirellone, il capolavoro di Giò Ponti, e davanti un immigrato col suo bagaglio, uomo destinato ad abitare nell'hinterland, a subire modelli e consumi imposti da noi.

In un'altra fotografia troviamo l'immagine di minatori belgi, del tutto simili a quelli di tutto il resto del mondo. Troviamo rappresentati anche collettivi femminili che ebbero grande importanza nel 1973.

Lucas va oltre l'Europa. Segue attentamente l'Africa, dove vive per un periodo lavorando per un giornale francese; segue l'evolversi della rivoluzione in Portogallo (1975) e delle sue colonie africane e dei problemi legati alla decolonizzazione.

Nel 1980 scatta qualche foto alla catena di montaggio della Fiat.

Lavora a Sarajevo da *freelance* per un giornale. Fotografa la guerra, guerra in cui si moriva e chi soffriva maggiormente erano gli anziani. C'era una forte consapevolezza del momento storico ma c'era anche il tentativo, soprattutto delle donne, di cercare comunque di vivere normalmente anche sotto le bombe.

A Belgrado scatta una foto che rappresenta la ricerca del cibo.

2. Sul '68 Lucas ha pubblicato *Cinque anni a Milano*, «una documentazione fotografica unica su un periodo altrettanto unico del dopoguerra» e che rappresenta un'occasione di bilancio, dice la prefazione al testo.

Ci sono anche immagini del lavoro minorile degli anni '80 e '90.

Fotografa molti paesaggi urbani e tra questi Napoli, una città che l'ha sempre affascinato.

Segue attentamente il fenomeno della droga e riesce a vivere una settimana vicino a un uomo che ne fa uso.

Finisce in Albania ed è il primo fotografo a lavorare in questo luogo, quando l'Albania è ancora un paese chiuso, sotto il regime di Hoxha, ma gli albanesi lo lasciano girare con un accompagnatore; egli lavorava allora per un giornale tedesco, che pubblicò il servizio molto correttamente. Poi il suo servizio finì anche su un settimanale italiano, «Epoca», con un titolo assurdo: *Come un immigrato cinese vede l'Albania*, senza fare cenno all'autore delle foto e senza naturalmente rispettare il copyright.

Alla domanda se si senta legato maggiormente a una qualche foto particolare, risponde che alcune lo rimandano a dei ricordi, ma non è legato più all'una o all'altra.

Paola Galasso
IV Scientifico A

Intervista a Uliano Lucas

12 febbraio 2004

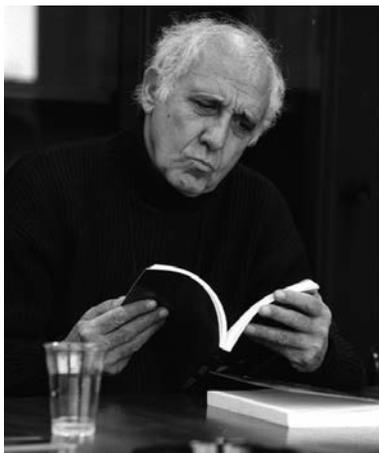
MARCO BETTI: *Per prima cosa volevamo chiederle che lavoro fa oggi rispetto a quello che svolgeva alla fine degli anni '60.*

ULIANO LUCAS – Lo stesso, continuo a fare il reporter, reportage, racconti fotografici. Ecco, ora lavoro con minor fatica sulle idee, lavoro invece molto intorno a testi e saggi sul mondo della fotografia e del foto-giornalismo, per esempio sto curando un libro per Einaudi: *Storia d'Italia, la fotografia dal '45 ad oggi*.

BETTI – *Quando e come ha iniziato la sua attività, quali sono state le sue prime esperienze?*

LUCAS – Ho iniziato negli anni '60, ero in bilico tra due strade: il cinema o il giornalismo fotografico. Ho scelto quest'ultima, in quanto mi sembrava più libera, corrispondeva di più ai miei interessi rispetto a un lavoro di produzione cinematografica che è di *équipe*, mentre questo è un mestiere solitario e anarchico.

BETTI – *Magari ci può spiegare le tappe fondamentali della sua carriera, le grandi svolte che ha avuto.*



Uliano Lucas

LUCAS – Ho iniziato a lavorare per piccoli quotidiani di Milano, quotidiani di sinistra, all'interno di quelli che allora erano il Partito comunista, il Partito socialista o per il movimento sindacale facendo la cronaca e contemporaneamente delle fotografie del mondo che frequentavo – che era il mondo artistico o intellettuale milanese. Via via ho lavorato per piccoli giornali che a mio avviso erano creativi, straordinari, con dentro giornalisti e scrittori che mi hanno insegnato molto, giornali di movimento, giornali di opinione, giornali dei quali oggi più nessuno si ricorda, tipo «L'astrolabio» diretto allora da Ferruccio Parri o «Il mondo Nuovo» che era il settimanale del Partito socialista proletario, o «Vie Nuove» che era il rotocalco del Partito comunista e «Noi donne», che era il giornale femminile. Poi anche per riviste come «Ferrania» o «Il Mondo», che era un giornale considerato un punto di arrivo non indifferente per un fotografo. Tutto questo da giovanissimo. Poi ho iniziato a collaborare ai settimanali rotocalco, e questo ha significato iniziare a viaggiare, ad aprirmi gli orizzonti; ci sono state poi delle tappe abbastanza fondamentali che possono essere riassunte in «Tempo illustrato», «L'Espresso», «L'Europeo», «Panorama», sempre però senza legarmi ad alcun editore; le mie collaborazioni erano sempre da indipendenti, ma in sintonia con la figura del caporedattore, del direttore.

Una volta scelto il giornale collaboravo, quando il direttore andava via da questo giornale per qualche motivo me ne andavo anch'io, oppure rimanevo se il nuovo direttore era affidabile per me. Per cui la scelta di collaborare a certi rotocalchi era determinata dal fatto se un rotocalco rispondeva ai miei principi culturali e politici.

BETTI – *Ci ha già detto che ha scelto di essere indipendente; ci può spiegare le sue motivazioni di non appoggiarsi ad agenzie private?*

LUCAS – Credo che la strada di un reporter allora fosse o entrare all'interno di un giornale, o lavorare all'interno di un'agenzia giornalistica, o fare il *freelance*. Io ho scelto la terza opzione, in quanto il sistema dell'informazione nel nostro paese, e anche in Europa, non rispondeva alle mie con-

vinzioni politiche. Era un sistema legato al potere, un'informazione pilotata, gestita, diretta dai potenti. Ho preferito lavorare in un contropotere, da qui la scelta di questi piccoli giornali in assoluta libertà. Ho preferito lavorare da indipendente in quanto potevo costruirmi da solo o cercare le storie da raccontare, ho preferito un percorso solitario rispetto alla maggioranza dei miei colleghi. Solitario significa che non avevo e non ho mai avuto il mito del grande foto-giornalismo, tipo «Life», «Stern», «Paris Match». Non l'ho mai avuto, e anzi l'ho criticato apertamente in dibattiti e discussioni anche durante la mia attività successiva, che è stata un'attività sindacale all'interno della federazione della stampa; ho sempre trovato dei giornali pilotati, mentre il problema era costruire una controinformazione sulla realtà molteplice del nostro paese e su quello che stava succedendo nel mondo. L'andare a fotografare dei movimenti di liberazione in Africa è stata una scelta consapevole, da reporter motivato da una storia politica, e sapevo perfettamente che queste fotografie i settimanali di grande tiratura non le avrebbero pubblicate, in quanto era inconcepibile per la nostra stampa parlare di movimenti seri e intelligenti con grandi dirigenti africani. Si preferiva dare un'idea dell'Africa, come del resto si dà ancora oggi, di un continente lontanissimo e gestito male, con gruppi dirigenti delinquenziali; invece le figure di allora, come Agostino Neto, e altri, erano proprio dei leader politici, uomini notevoli, che portavano il loro paese all'indipendenza. Era una storia di un'Europa che guardava ancora con simpatia all'Africa e non voleva perderla, anche se allora il Portogallo era un paese fascista. Il problema quindi era restituirle dignità e offrire informazione sui movimenti che avevano liberato i loro paesi con grandi sacrifici. Una scelta consapevole di stare dalla loro parte, mentre altri fotoreporter si schieravano con i Portoghesi. Per cui la mia è stata una scelta di campo, tutta la mia fotografia è stata una scelta di campo. Penso.

BETTI – *Per quanto riguarda la sua vita da studente: lei si ricorda se nella sua scuola c'era interesse per la storia contemporanea? Si riusciva a parlare di quei fatti?*

LUCAS – Nella mia scuola?

BETTI – Sì.

LUCAS – Io ho fatto delle scuole un po' speciali, dove si parlava continuamente di attualità; devo dire che i Convitti Scuola Rinascita sono stati luoghi "elitari", dove c'erano i collettivi, c'era un dibattito continuo, non solo su quello che succedeva all'interno della struttura del Convitto, ma su tutto quello che accadeva fuori, la politica, la cultura, le scienze, i rapporti. Era il discorso di un'élite molto particolare e forse in anticipo sui tempi... erano delle scuole speciali.

BETTI – *E lei si ricorda un fatto storico nazionale o internazionale che era più seguito da lei in quegli anni?*

LUCAS – Ne ho seguiti talmente tanti. Ho seguito la fine del franchismo in Spagna, ho seguito nella stessa Spagna il fenomeno del terrorismo di Bilbao, dell'Euskadi. Il 27 aprile ero in Portogallo (la “rivoluzione dei garofani” del 25 aprile 1974), a Lisbona, quando i capitani hanno preso il potere e tanti oppositori del potere fascista uscirono dalle carceri (anche dal lontano carcere di Tarrafal, nelle Isole di Capo Verde) e tanti profughi tornarono in patria. Sono finito nelle guerre di Beirut, sono stato uno dei primi a stare con Al Fatah, ho seguito il conflitto palestinese; in altre parole ho seguito tante cose. Non per questo uno si deve autoincensare, non si deve certo “mettere le medagliette”... L'ho fatto per mestiere, per lavoro... i paesi dell'Est, tutto quello che sono state le grandi conferenze internazionali, i paesi non allineati con Gheddafi, che ho intervistato tre o quattro volte, come Arafat, cioè ho fatto tante cose. Però devo dire che tutto questo l'ho fatto sempre stando sull'avvenimento anche per mesi e mesi o con una visione ampia: nel senso che capivo perfettamente che Beirut negli anni '80 era praticamente una storia spaventosa all'interno del conflitto medio-orientale, come era stato negli anni '70 e come è stato poi negli anni '90. Una cosa che mi ha sempre interessato era tornare negli stessi luoghi, come in Albania dove sono finito negli anni '70 e che poi ho sempre seguito per cercare di capire l'evolversi culturale-politico, di costume di un paese. La curiosità! Il mio è stato un mestiere di un uomo curioso, come sono tuttora; la curiosità significa che ho fotografato anche l'interno della mia stanza, la curiosità è tutto, è tutto quello che ti sta intorno, sono i rapporti, sono le persone, è come si sta modificando la società, il paesaggio, l'architettura, il territorio, la fabbrica, il lavoro, la donna. Il mestiere di un uomo curioso che ha bisogno però anche dell'aiuto di altri perché, quando finisci a fare un lungo racconto su una città come Milano con i suoi cambiamenti, una città che ha perso da decenni a questa parte l'identità di città industriale che aveva da 150 anni, che sta diventando un'altra cosa molto difficile da capire, allora un fotografo deve raccontare che cosa sta succedendo in questa città, ma per farlo ha bisogno di altri strumenti, ha bisogno dell'aiuto di sociologi, urbanisti, di letture di altri, di gente che cerca di darsi una ragione della città. Con queste letture, con queste informazioni, con questi dialoghi con altra gente puoi percorrere in lungo e in largo la città camminando, cercando di capire, prendendo contatti e altro ancora. E alla fine ti escono fuori quelle immagini, l'insieme delle tue esperienze. Quindi non puoi più dare un altro tipo di fotografie, certo se tu non hai capito, farai delle fotografie sbagliate. La stessa cosa vale per la scrittura, prima devi comprendere l'insieme, è come una fabbrica: tu vedi una fotografia di un operaio in fabbrica e con una didascalia dici “l'operaio in fabbrica” e invece no, capisci che quello che conta è capire i tempi della fabbrica, quindi il lavoro della fabbrica. Allora, quando ti sei fatto spiegare che cosa significa una catena di montaggio e i suoi tempi, vale a dire i gesti ripetitivi o no, riuscirai, a un certo punto, se hai compreso, a scattare quella foto in cui il gesto, alienante o no, dell'operaio risalta, ed esce fuori un messaggio; ma se non conosci i tempi, e non conosci la vita su questa catena di montaggio, farai una foto della catena di montaggio e tirerai fuori solo la banalità della catena di montaggio. Bisogna approfondi-

re qualsiasi argomento che interessa se si vuole svilupparlo.

BETTI – *Secondo lei, quali qualità e quali caratteristiche deve avere un buon fotografo militante?*

LUCAS – Non mi piace il termine “militante”, militante di che cosa? Un reporter deve avere libertà, non deve essere legato a nessuna verità preconfezionata, deve essere libero di guardarsi intorno, libero di poter fotografare, libero di poter documentare; quindi la sua è una scelta personale, alla fine conta dove e come andrà questo materiale. Nel '68, scattando fotografie, ero all'interno del movimento antiautoritario, non ho mai militato in un movimento, c'era il movimento studentesco del mio amico Mario Capanna o comunque gli altri movimenti, ma non vi ho mai militato, però ero amico di tutti quanti nel senso che davo le mie fotografie, le regalavo, fotografie che venivano pubblicate, fotografie del Potere Operaio di Toni Negri date ai giornali di tutti i movimenti perché lì mi sentivo un fotografo della controinformazione, che dava, ma non mi sono mai sentito un fotografo dell'organizzazione se non del movimento gay nel senso di solidarietà. Mai avuto tessere di nessun tipo, non mi sono mai legato a un'organizzazione, perché credo che il contributo che puoi dare per un'informazione libera è proprio la tua visione libera. E poi volevo che queste foto circolassero; quindi le davo, le regalavo. Militante significa riconoscersi in un'ideologia, ma ideologia significa anche chiusura mentale, a volte significa non capire e quindi dare delle rappresentazioni scontate di quanto avviene. Ad esempio, quando c'era un corteo per me significava non tanto la foto del corteo in sé, ma di chi stava dentro, quindi di migliaia di persone con i loro problemi, la loro vita, la loro quotidianità, la loro gioia di vivere e anche i loro sentimenti; dovevi entrare in tutto questo e raccontarlo, mentre, se invece eri politicizzato, nel senso negativo del termine, scattavi la fotografia della massa del corteo; che è la stessa fotografia di rappresentazione dall'epoca fascista ad oggi... la massa no, il problema non era quello, erano gli uomini dentro. La massa per il numero, per poi poterlo pubblicare sul quotidiano del partito per dire: “Eravamo in tanti”. Quello che conta invece è chi c'era dentro, le facce, i vestiti, il parlare, i gesti, ed è lì che c'è il racconto di questa massa in cui io m'identificavo, era come dare dignità e una nuova veste a questa gente che non era mai stata rappresentata e fotografata.

BETTI – *Ci racconti adesso di Milano in particolare, come lei la vedeva attraverso il suo obiettivo, e che immagine ne voleva dare con le sue fotografie. Milano nel '68, intendo, durante il movimento studentesco.*

LUCAS – Studentesco e operaio... Pensa che il reportage sulla famiglia operaia, ovvero il racconto in una casa di un operaio, fu pubblicato da «Tempo Illustrato» nel 1973; prima nessun rotocalco aveva mai pubblicato un racconto di come viveva una famiglia operaia. Questo ci fa capire che il mondo operaio, a differenza del mondo contadino, non era rappresentato, era inesistente se non per quelle tute blu che la mattina entravano e uscivano

dalla fabbrica, quelle poche fotografie... Il problema era capire perché Milano aveva avuto e aveva un movimento di giovani studenti che via via negli anni si era trasformato. Ora, le prime fotografie degli studenti a Milano nel '68, del '67 in realtà, se tu le vedi, sono fotografie che fanno tenerezza perché ci sono ragazze con il cashmere, con le perline, della buona borghesia della sinistra milanese che andavano a manifestare. Cambia tutto quando nel '68 c'è un movimento di massa, di giovani di tutti i ceti sociali che mirano a chiedere conto dell'operato di un governo e mettono in discussione la società. È un movimento che riesce a collegarsi con altri movimenti. Se pensi che la storia di Milano nasce da un caso banale, l'università Cattolica aumenta la retta per dei convittori interni poveri, i quali si ribellano e decidono di manifestare lo scontento in assemblee; a questo punto il Senato accademico prende la decisione di cacciarli via (Mario Capanna e Rinaldi, futuro direttore de «L'Espresso»). Iniziava la scolarizzazione di massa e i giovani stavano male. Dietro c'era un sacco di fenomeni non indifferenti: c'era stata la scoperta della musica beat, la musica inglese, la minigonna, la rivoluzione dei costumi. Nasce un movimento che si auto-organizza, è un movimento di tutta Italia, straordinario, che io ho fotografato; ho fotografato Milano, Torino, i professori, le prime assemblee, i primi dibattiti. La gente scopre la libertà, scopre dentro la libertà, e questo movimento arriva fino al '71-'72. Poi diventa altro, poi una bomba... Piazza Fontana crea tutti i presupposti di un cambiamento in senso involutivo terribile, e le stesse organizzazioni studentesche entrano in organizzazioni politiche e finisce tutto quanto. Ripeto: io ho fotografato il movimento studentesco come tutto il resto, sempre cercando di capire questo filo sotterraneo che metteva insieme tante cose in una storia antiautoritaria. Tutto era mosso dal desiderio di democrazia e di diritti; quello che è stato detto dopo non mi interessa, allora era un problema di dignità. Quando fotografavi l'operaio della grande fabbrica che mangiava con quella che a Milano è chiamata "schiscetta", nel corridoio in fabbrica, anche nel '60-'65 ti vergognavi, perché i tedeschi avevano a Leverkusen nelle grandi fabbriche la mensa operaia dal 1920. La doccia alla Breda, per lavarsi dopo aver lavorato all'alto forno, fu una conquista sociale; il nostro era un paese arretrato. La gente chiedeva cambiamenti, anche nei rapporti padre-figlio, e io ho documentato con curiosità tutto quello che accadeva in Italia: dalla Sardegna che passava dalle servitù militari al coraggio di dire no, a ciò che stava succedendo nelle università d'Italia.

STEFANO DI PUMA – *A proposito di Milano, lei ha pubblicato il libro 5 anni a Milano. Ci può dire come è nata la sua collaborazione con Franco Ramella e dirci chi era?*

LUCAS – Ramella è un sociologo che ha pubblicato molti libri. Nativo di Biella, viveva in quell'epoca a Torino e dirigeva un centro studi di elaborazione di nuove idee e io avevo fotografato quello che stava accadendo in questa città. E alla fine, con questo pacco d'immagini, con Ramella e molti altri amici che facevano capo a Busolin, un editore oggi dimenticato – ma che fu molto importante, il primo a pubblicare i libri di Rosa Luxemburg in Ita-

lia; aveva un'intensa attività editoriale a cui faceva riferimento anche Turani, giornalista di «Repubblica» – si decide di fare questo racconto su questa città per capire come in cinque anni la città era cambiata nei rapporti personali e interpersonali, nella produzione e nella fabbrica, nella rivolta giovanile e nella federazione di lavoratori metalmeccanici che cercavano di cambiare il sindacato, i trasporti, la città. Cinque anni che sconvolsero il paese, ma soprattutto Milano, che è stata uno dei punti centrali del cambiamento. E uscì fuori, con la grafica di Davide Danti, questo libro di 200 immagini fatto non a futura memoria, era un libro da dare a chi viveva all'interno dei movimenti, cioè materiale visivo e testi per capire la velocità della trasformazione. Ci riuscimmo perché fu un libro che allora fu regalato ai vari movimenti. Ho sempre rifiutato i diritti d'autore su queste cose. Fu regalato nel senso che l'editore vendette le copie ai movimenti che poi le vendettero ai loro simpatizzanti (anche guadagnandoci).

DI PUMA – *Ebbe successo?*

LUCAS – Fu un libro che fece 20.000 copie, un successo incredibile; ora non lo si trova più in giro. Chi ce l'ha se lo tiene stretto, un libro importante, un libro di un'équipe che ha cercato di ragionare. Era un tentativo, attraverso i testi di Ramella e i testi di altro tipo come quelli di Ermanno Rea, di capire dall'interno, mentre stavano accadendo le cose, la trasformazione della società italiana. L'importante era dare dignità, voce e immagine a un mondo che non era mai stato rappresentato, che era ai margini. Il compito di un reporter era non solo la notizia, l'avvenimento, il fatto; importante era raccontare con umiltà e cercando di capire cosa significava un "Cipputi", un operaio, e documentare fotograficamente le differenze tra il volto, i gesti, quelle tra l'immigrato meridionale della Breda ancora tozzo, piccolo, grosso con l'aspetto da contadino e a fianco l'operaio di Sesto S. Giovanni; non la contrapposizione, quindi non solo banalmente due volti diversi, ma il cercare di capire se quei due volti messi in un certo tipo di immagine con certe caratteristiche erano il Nord e il Sud uniti nella lotta. Era dare un volto a questo immigrante, un volto al giovane, nel senso che era il figlio dell'operaio della Breda, anche lui operaio della Breda. Devo dire che anche questo mi ha incuriosito, non ho mai capito perché nel nostro paese della gente entrava in fabbrica a quindici anni e ne usciva a sessantacinque.

DI PUMA – *Che pensa della fabbrica lei che l'ha fotografata così bene?*

LUCAS – Non ho mai avuto il mito della fabbrica, l'ho sempre vista come un grande campo di concentramento e capivo perfettamente questo mondo operaio che tentava di scappare disperatamente da questa fabbrica dell'alienazione, non dalla vecchia fabbrica dell'operaio specializzato, che sapeva usare la lima, che era l'élite della classe operaia. Questa invece era la massa operaia che entrava a migliaia e migliaia e tentava di scappare. Di fronte a tutte queste contraddizioni, senza inventarsi miti di nessun tipo e di nessun genere, cercare il racconto più semplice in una situazione fluttuante con

una buona fotografia, cioè con una mia storia, una mia estetica dell'immagine; questo è il dato. Non era scattare delle foto, era scattare foto straordinarie nel senso della dignità. E le mie foto funzionano ancora come memoria storica, come pubblicazione, mostra o altro perché c'è dentro il mio linguaggio e questo mi può far annoverare tra i buoni reporter.

DI PUMA – *Condivideva la visione storica e politica di Ramella?*

LUCAS – No, Ramella è di quel gruppo straordinario di supini lussemburghiani. No, io ho una visione più libertaria della vita, della società, dei rapporti, sono di un altro filone storico.

BETTI – *A suo avviso quali sono i traguardi più importanti raggiunti in quel periodo?*

LUCAS – Nel senso della società italiana? Beh, io capisco che per voi è molto difficile e devo dire che io sono contro quelli che dicono “Ai miei tempi...”, che è una banalità.

La società italiana era una società chiusa, terribilmente chiusa, dove la figura del padre-padrone era forte; era una società che si tirava dietro una storia fascista e la storia di una ricostruzione post-bellica con dei rapporti proprio falsi. Era una società vecchia, una società agricola, mentre il boom industriale e la cultura industriale erano entrate nel nostro paese, ma facevano fatica a diventare punto di riferimento. Anche le stesse organizzazioni politiche erano organizzazioni nate dopo il '45; questa modernità esigeva nuovi codici, nuovi rapporti, dovevi conquistartela perché l'Italia era un paese di conservatori, era e lo è tuttora. Nel tran-tran di questo conservatorismo andava tutto bene, anzi no! Finché è esploso tutto ed è esploso perché doveva esplodere. Che cosa ha portato tutto questo? Io credo che abbia portato la democrazia, nel senso più ampio del termine, o comunque un avanzamento della democrazia, all'interno di tutte le istituzioni; ha avuto una generazione che ha scoperto i nuovi rapporti, il sesso, la libertà sessuale che non è roba da poco, la libertà di poter scegliere quello che vuole, anche nel senso banale di come vestirsi, andare in giro, il taglio di capelli, il vivere la propria vita. Rapporti nuovi con i genitori, rapporti nuovi con le istituzioni. Si sono gettati all'interno di una società italiana nuovi semi di crescita, di democrazia, che via via nel corso degli anni si sono manifestati, ma soprattutto, a mio avviso, si sono gettate le basi di una democrazia che non ha permesso a nessuno negli anni seguenti di inventarsi un'involuzione antidemocratica.

Il nostro è un paese difficile senza dubbio, ma è un paese democratico e questo è stato uno dei meriti della storia di quarant'anni fa, ma questi semi devono essere portati avanti da nuove generazioni con un dibattito e una messa in discussione anche di quello che è stato. Sia ben chiaro, dobbiamo sempre diffidare di chi si vanta, di chi dice: “Io ho fatto”; quello che ha fatto lo metti in discussione e ringrazi che lo abbia fatto, anche se sai che doveva farlo perché era la sua storia, la sua vita. Questa trasformazione ha si-

gnificato anche altro, nel suo farsi ha modificato anche altri aspetti, storie fino allora sconosciute sono diventate note. Pensate alla letteratura, alla scrittura, all'arte, alla pittura, alla musica, al cinema. Tutto ha cominciato a muoversi, è diventato più aperto e continua ancora ad andare avanti. È un problema di modernità, nel senso più alto, e di comprensione. Bisogna capire che il '68, in quanto movimento antiautoritario in Italia e in tutto il mondo, ha aperto altre strade e ha fatto proprio il principio dell'antiautoritarismo su cui la vecchia società ottocentesca e borghese – e anche clericale cattolica – faceva perno.

DI PUMA – I traguardi di cui ci ha parlato come si sono evoluti fino ad arrivare ai nostri giorni?

LUCAS – Bisogna scindere le due cose: un conto è la politica, un conto sono le libertà; sono due cose completamente diverse. Negli anni '60 la polizia poteva fermarti per strada, darti due bastonate e buttarti dentro fino al mattino dopo e basta, e tenerti dentro anche quattro o cinque giorni, solamente perché avevi dimenticato i documenti a casa. Oggi non può più permetterselo. Il processo di democratizzazione della polizia compiuto dagli stessi agenti negli anni '70 ha fatto sì che esista una democratizzazione, sono entrate le donne ad esempio, è cambiato tutto; anche il rapporto tra padre e figlio si è modificato. Allora era: "A 14 anni vai a lavorare". La scuola obbligatoria ha detto no, un momento... Il rapporto padre e figlio significava che ti bastonava con la cinghia, era la normalità. In certe classi non c'era dialogo tra padre e figlio. La gente viveva in cucina, in due stanze, il 30-40% delle case di Milano non aveva i servizi igienici, la donna lavava tutto a mano. Il giovane non poteva scegliere cosa fare da grande, la famiglia glielo imponeva o per esigenze finanziarie o perché era così, non c'erano rapporti. C'erano le case di tolleranza, quelli che si chiamavano i "casini" e questo ce la dice tutta. La ragazza aveva la ferma convinzione che doveva arrivare illibata, perché la nonna le aveva detto che era l'unica cosa di valore che possedeva per il matrimonio. Matrimonio significava diventare moglie e avere figli, lavorare, distruggersi, perdere una propria possibilità di scuola, di istruzione, anche la propria sensualità. Gli amanti erano coloro che andavano nelle piccole pensioni e se venivano scoperti era la fine del mondo; il divorziato (allora non c'era il divorzio), ovvero colui che aveva lasciato la moglie, era colpevole, il suo era considerato un peccato grave al punto che i vescovi dal pulpito gridavano, lanciavano anatemi. Una donna lasciata dal marito era una donna persa, finita, c'era il diritto completo dell'uomo sulla donna, sotto tutti gli aspetti, sui figli; la violenza sessuale era una normalità. La vicenda di Franca Viola (che era stata rapita per essere sposata, un caso avvenuto in Sicilia) servì per fare una legge di Stato. Follia pura, noi vivevamo in un mondo di questo tipo, dove chi andava a scuola, nelle università e nei licei, erano i figli della borghesia, cosicché era un perpetuarsi di un mondo, della stessa suddivisione in classi. Se nascevi figlio di un operaio, facevi l'operaio, non avevi altra possibilità, era un mondo contadino ormai finito che arrivava in città, veniva inurbato ed entrava in fabbrica con la mentalità del mondo contadino

del tutto estraneo a quello cittadino. Immaginate che scontri incredibili! Era un mondo che doveva per forza cambiare, il problema è che gli anziani non volevano farlo cambiare. La classe dirigente, i quadri dirigenti della polizia, era formata da persone che avevano servito lo stato fascista, e la nuova generazione dell'arma era composta da poveri poliziotti del sud che entravano in polizia per vivere. Era un paese che dal '45 ad oggi ha avuto quattro milioni di emigranti dal sud al nord, in Italia e in Europa. Milano è sempre stata una città dura, fredda; chi la racconta come la città della bontà e del panettone racconta una falsità. Devi pensare alla vita di quegli anni, ai rapporti, per capire l'esplosione di un antiautoritarismo che mette in crisi persino la chiesa cattolica che proprio in quegli anni ha avuto un papa come Giovanni XXIII, e tanti movimenti di dissidenza all'interno del mondo cattolico in cui la figura del vescovo era ancora quella del padre-padrone; ci fu quindi un tentativo di capire, ci fu anche un altro cattolicesimo. Il desiderio di tornare alle origini ha messo in discussione tutto: la chiesa, i partiti politici tradizionali, la scrittura; il gruppo 63 di Nanni Balestrini ha rappresentato proprio questo, ha messo in discussione anche il cinema, basta pensare ad Antonioni. È arrivato in quell'anno perché era un movimento mondiale (Città del Messico, Berlino, Parigi, Varsavia). A Città del Messico hanno ammazzato quattrocento studenti, a Milano, in Italia, è andata molto meglio, ma era tutto nello stato delle cose.

DI PUMA – *Quindi Lei ha una visione positiva di quello che è successo. Che cosa pensa dei sessantottini pentiti?*

LUCAS – In un movimento di massa c'è un problema di percentuali, uno che ha fatto il '68 non deve mica vantarsi. Se pensi a chi ha vissuto ben altri momenti, lasci stare il '68 o il '71, l'ha fatto per una propria storia, per una conquista di dignità e libertà e basta, la storia si chiude lì. Sei dentro una generazione che è quella del '68 e ti comporti di conseguenza. All'interno dei movimenti c'era di tutto, c'era anche tanta gente che stava solo a guardare; se all'interno di tutto questo c'è una percentuale che arrivata a un'età di 50-60 anni si vergogna di avere partecipato a un movimento di questo tipo mi viene solo da ridere. Te lo spiego in un altro modo: io, quando ho partecipato alla guerra in ex-Jugoslavia, andando col permesso di giornalista ONU, avevo libertà di girare, lungo alcune strade mi è capitato di incontrare dei camioncini italiani, allora mi fermavo e ho incontrato vecchissimi amici di quegli anni, diventati medici, ingegneri, architetti, avvocati, sindacalisti che con i loro camioncini portavano solidarietà, viveri, indumenti ecc. Ecco lì c'è la continuità. Molte volte, ancora adesso, andando in giro a fare reportage trovo tanta gente che quando sente il mio nome si ricorda o ci ricordiamo, è gente quella della mia generazione che non ha fatto politica in senso ufficiale, però ha fatto politica all'interno delle organizzazioni di volontariato e di altro, in altre parole la politica è stata questa perché è stata una generazione che ha rifiutato la politica tradizionale, come era fatta. Nessuno ci è stato; è qui la coerenza della maggior parte, nessuno è andato a fare politica, nessuno è andato a farsi eleggere, si è fatta politica al-

l'interno della propria storia, della propria famiglia, delle proprie organizzazioni, del proprio lavoro, e credo che la crisi della politica in Italia sia stata questa perché la mia generazione ha rifiutato quella politica, una parte della mia generazione ha criminalizzato la politica ufficiale. Ad esempio Cohn-Bendit in Germania è stato il naturale ricambio generazionale, da noi questo ricambio non è stato permesso, anzi si continua a criminalizzarlo sotto certi aspetti, questo non solo per quanto riguarda il movimento antiautoritario ma proprio per come una parte di questo movimento è sfociata in quello che è stato il terrorismo, con cui in Italia nessuno ha il coraggio di fare i conti. Il '68 va letto un po' come quella mia fotografia con i tre giovani che corrono con delle bandiere, cioè la felicità, e la felicità è prendere possesso di te stesso e vivere all'interno di una nuova società con una grande speranza e con un ottimismo senza ragionare su cosa c'è dietro senza preoccuparsi delle "pillole" della politica giornaliera. Penso che uno che fa la mia professione deve avere il coraggio di mettersi in discussione ogni giorno nel senso che, come diceva Trotzki, la rivoluzione è permanente, dentro, con te stesso, devi ridiscutere ogni tua storia, ogni tuo atto, arrivando a un certo momento a capire, conquistando la tua dignità che poi devi difendere anche se il più delle volte si paga un prezzo per la propria coerenza. Ciò che conta è vivere felici, liberi e con nuovi rapporti verso gli altri, e all'interno di questi nuovi rapporti. L'avvenire è nel dialogo.

BETTI – *Ha detto che ora fa lo stesso mestiere che faceva allora, ci può raccontare cosa pensa dell'Italia adesso?*

LUCAS – È un paese di grandi contraddizioni, oggi, perché non si è mai avuto il coraggio di affrontare seriamente gli appuntamenti storici, in questo paese. Sembra ridicolo che si parli ancora del 25 Aprile: ragazzi, io ho 60 anni, sono del '42, per tutta la mia vita ho sentito parlare del nodo irrisolto nel 1945, è diventato solo una forma strumentale del potere che tenta di raccontarci delle palle. Il 1945 è una data ben precisa, certo che il paese negli anni successivi non ha avuto il coraggio di risolvere e di affrontare la storia fascista. Non si può risolvere nel 2000, inserendola in quella del '45, la storia del '68 o quella di altri periodi. La storia in funzione della politica adesso è usata in malafede perché, se il 1968 in Germania ha rappresentato la resa dei conti e comunque la chiarificazione tra padri e figli che avevano servito nella Germania nazista, dalla quale i giovani hanno preso le distanze immediatamente iniziando la "denazizzazione" e facendo della Germania un paese civile e democratico, in Italia il problema del fascismo, il consenso di massa, la repubblica sociale, abbiamo preferito lasciarlo perdere; eravamo dentro a una guerra fredda in una conflittualità di un certo tipo e non abbiamo affrontato il nostro passato. Ho conosciuto della gente che doveva ancora spiegare ad altri il perché era stato un partigiano. Era una minoranza quella che è andata nella resistenza e ci è andata per dignità. In altre parole chi è andato nella resistenza, armato o no, l'ha fatto per dignità, o stava coi nazisti o ti nascondevi, oppure per dignità dicevi no. Era una minoranza, ma è su questa... è su questa minoranza che è nata la nazione. Ed è

sulla minoranza che è nata la democrazia, e poi queste minoranze sono diventate masse, su cui oggi uno strano potere politico e un mondo di intellettuali vuole fare i conti, inventandosi delle polemiche di sessantottini che si vergognano o altre cose, senza capire che la storia è la storia e che indietro non si torna. Nell'Italia degli anni '60 è impossibile che si possano fare leggi repressive, se non ridicole; il paese è ormai un paese democratico che si metterebbe a ridere, è come se la politica andasse per un suo verso e la gente in un altro. E qui c'è il problema dello scollamento tra cittadini e istituzioni, questa è la pericolosità, perché devi inventarti nuove forme di democrazia rappresentativa, le vecchie organizzazioni politiche, sia le vecchie, nel senso di quelle tradizionali, sia quelle nuove, come Forza Italia, sono già vecchie, è tutto vecchio!

DI PUMA – *Perché non c'è stato quel ricambio politico che c'è stato in altri paesi?*

LUCAS – Non c'è stato un cambio generazionale. Non si è capito che si viveva in un contesto diverso e in una società in rapida trasformazione, una società che sta cambiando ancora a velocità incredibile, mentre loro (i politici, chi ha il potere) ragionano nei termini di un mondo che non è il nostro, che convive con noi, ma che dovrà scomparire. Quando parlo di democrazia intendo la democrazia che nasce dai club, da una condivisione, da un'accettazione del tipo di società in cui si vuole vivere, da regole che nessuno mette in discussione, da certezze del diritto della vita e del lavoro, dell'assistenza. Uno stato di democrazia insomma. È compito di tutti fare avanzare questo tipo di democrazia, e questa vive e si afferma quando riesci ad allargarla in un sistema economico in cui non ci siano più solo dodici a vivere su cinquanta, ma tutti abbiano quanto è necessario, bisogna allargare le basi della democrazia. Una storia non finisce con una generazione, la generazione del '45 mi ha dato una cosa molto semplice, la libertà, anche se piccola, anche se poca cosa. La generazione degli anni '70 l'ha portata avanti, questa libertà. Altre generazioni porteranno avanti nuove esigenze e libertà necessarie per la vita di giovani che vedono il mondo con altri occhi. Il problema è che persiste ancora un mondo vecchio che cerca di reprimere le nuove istanze e la visione nuova delle cose.

D'altra parte, tutto il mondo è sempre stato diviso tra conservatori e innovatori, e il brutto è che spesso delle generazioni che sono state rivoluzionarie possono diventare conservatrici, ma è nello stato delle cose. Le strade dell'uomo sono difficili, tortuose, e ognuno ha la propria storia. Bisogna sempre guardare la storia dell'uomo, di qualsiasi uomo, con estrema tolleranza perché la vita è complessa, difficile. La vita è fatta di grigi, c'è anche una bellissima canzone dei Beatles che lo dice, la vita non è nero e bianco, c'è anche altro.

BETTI – *Ci parli un po' dei giovani di oggi, che saranno il futuro dell'Italia che verrà.*

LUCAS – Io sono molto curioso e frequento il mondo giovanile, cerco di tenermi al corrente. Ho una figlia e ho cercato di farla vivere con i figli di altri della mia generazione per poi rapportarsi a noi. Si può capire come sta andando il mondo solo se si ha un dialogo con i giovani che ti stanno intorno. Mi interessa la visione della vita dei giovani, mi interessa capire dove sta andando il mondo, è un mondo che sta andando verso la tecnologia, internet, i computer, i telefonini e questo cambia la visione della vita. È un mondo dove i rapporti uomo-donna sono cambiati completamente, dove la donna oggi è presente nel mondo del lavoro. Sto finendo un reportage sulla nascita, la nascita nel senso del parto, e il 60% del personale all'interno degli ospedali è composto da donne, infermiere, ostetriche, ginecologhe. Anche il linguaggio ti può far capire come sta cambiando il mondo. Pensa alla parola degli anni sessanta, arguta, piena, e confrontala con quella di oggi, immediata, o all'abolizione del "lei" che è diventato quasi sempre un "tu", nella lingua quotidiana. È una generazione straordinaria, perché è cresciuta in democrazia e perché ha capito che non seguirà le orme dei padri. Libera! Può darsi che sia anche inconcludente, incasinata, che sbagli, un po' più ignorante, forse più portata alle tecnologie, al mondo della musica, cassette, video, CD, o ad altre cose ancora, diverse dai libri, perché è dentro al multimediale. Credo che debba esserci lo sforzo dei padri, della generazione precedente, per capire tutto questo.

È comunque una generazione europea, quindi c'è una rottura di barriere e di storia. Scoprirà la politica, la scoprirà in altro modo, con la rielaborazione di discorsi nuovi, attraverso libri, materiali che gli altri hanno lasciato, perché tutto si attinge dal passato. Bisogna sempre tornare alle origini come per la situazione di questa città, anche in un caso del genere, per capire cosa diventerà Milano, se sarà una città del terziario, o d'altro, se invece cambierà ancora, o scomparirà... anche in questo caso si deve andare indietro alle origini per capirlo, a Sant'Agostino, a Sant'Ambrogio ecc. In realtà nulla è completamente nuovo, tutto si rifà al passato. Non si deve neppure fare del giovanilismo, il problema della comprensione e del rispetto reciproco tra le generazioni non si basa né sull'imitazione ridicola del mondo dei giovani né sulla nostalgia inutile che a volte si manifesta con espressioni come "Ai miei tempi".

Ognuno, giovane o adulto, è cittadino e vive nel suo tempo. D'altra parte la nuova generazione è la continuità della tua vita, nel senso laico della parola, hai teso un arco dal quale parte la freccia che è la tua vita e tu puoi solo seguirla. La gente con cui ho parlato e discusso, il mondo che ho fotografato, mi hanno dato di più di quello che ho dato io a loro con delle fotografie, in altre parole mi hanno aperto gli occhi. Io ho preso e ho dato, è stato uno scambio, e per questo mi sento fortunato.

Marco Betti, Stefano Di Puma, Jacopo Miceli, Daniele Pigni,
Simone Scicchitani, Lorenzo Simonetti
IV A Scientifico

Dopo l'incontro con Uliano Lucas

di Stefano Di Puma

Con grande entusiasmo ho accolto Uliano Lucas nella mia stanza dei ricordi, non solo perché artista, particolare che io stimo molto, ma soprattutto perché artista di primo piano, valido nel suo lavoro. Dal primo scatto proiettato sul pannello dell'aula magna e accompagnato dalla voce del fotografo, un commento essenziale ma vivido, ho capito che da lui avrei potuto imparare molto dal punto di vista artistico. Dato il mio interesse per la fotografia, non volevo farmi sfuggire la possibilità di parlargli. L'occasione arrivò grazie all'intervista che dovevamo stendere per la documentazione del lavoro sul Sessantotto.

Lucas, persona molto affabile, presenta prima di tutto un'alta – ma che dico, altissima – considerazione di sé, sia dal punto di vista morale che artistico. Di certo non è modesto, ma neanche troppo superbo. Sembra più che altro disprezzare la falsa modestia diffusa ed è sostenitore della realtà, anche a costo di risultare antipatico.

Sentendolo parlare e vedendo la sua espressione, però, si viene a conoscenza di un uomo amante della vita, abile nell'analizzarne la meccanica e a volte anche profondo conoscitore di essa.

Premesso ciò, leggendo l'intervista si coglie tutto lo spessore di questo personaggio: la sua incredibile gioia del vivere, l'immensa curiosità per il mondo, per tutto il mondo, il valore che è capace di attribuire al suo lavoro e l'amore per esso.

Brevemente riassume la sua vita, la sua carriera e il suo modo assolutamente indipendente di affrontare il lavoro, regolato da una severa dottrina che ha seguito con assoluta coerenza contro il giornalismo d'imposizione. Ci parla dei suoi viaggi, di come si interessava alla politica "sconosciuta", ovvero a quella celata dal giornalismo ufficiale perché scomoda al governo, come il movimento di liberazione di Agostino Neto in Africa. «Era inconcepibile allora per la nostra stampa parlare di movimenti seri e intelligenti con grandi dirigenti africani» dice Lucas; «L'Europa guardava ancora con simpatia all'Africa e non voleva perderla». Lucas ci spiega la sua dottrina giornalistica: «Una scelta consapevole di finire con loro, mentre gli altri fotoreporter finivano con i Portoghesi (a quel tempo fascisti)» asserendo «la mia è stata una scelta di campo, tutta la mia fotografia è stata una scelta di campo».

Iniziamo poi a entrare nel vivo della discussione e Lucas ci invita a pensare alla vita e alla storia come continuità, come aveva fatto Sergio Ramella nell'introduzione al libro *5 anni a Milano*, una raccolta di foto di Lucas. Come un arco che scaglia il suo dardo, noi creiamo le generazioni successive che sono continuazione della nostra storia e non possiamo fare altro che seguirle. Da queste parole Lucas fa intendere il suo disprezzo per chi, trovandosi di fronte alla nuova generazione, non sa far altro che aggrapparsi alla propria giovinezza. Il procedere con "Ai miei tempi...", ritiene Uliano, è un non senso. Tutta la nostra vita è il nostro tempo, e tutto il nostro tempo è

storia; e noi saremo innovatori prima e conservatori poi. Può risultare un po' triste, ci dice il fotografo, ma così è.

Di nuovo torniamo a parlare di generazioni, addentrandoci per qualche minuto nella politica italiana, e anche qui lo Stivale puzza: non c'è stato cambio generazionale, esclama il nostro ospite esponendoci la sua teoria: un popolo di giovani viene gestito da una politica vecchia e anche le nuove istituzioni, come Forza Italia, sono vecchie: "è tutto vecchio!".

Il problema è che la politica d'avanguardia, a partire dal Sessantotto, viene gestita dai club: è più di nicchia e nessuno vuole far parte del mondo della politica "ufficiale".

Il discorso viene mantenuto interessante e vivo da Lucas, che con passione cerca di farci entrare nel suo mondo e nel suo metodo di capillare analisi sociale. Il suo strumento è la macchina fotografica, e con essa Lucas si ostina a sottolineare che cerca l'anima del soggetto. Per fare ciò, dice, bisogna che si viva il soggetto, bisogna capirlo, bisogna passare del tempo in sua compagnia. Parlandoci degli anni Sessanta-Settanta, Lucas nomina la dignità come principale teatro dei soggetti che lui fotografa. La fabbrica in cui cercare la dignità del singolo operaio, che altrimenti verrebbe visto come un artificio naturale, atto a svolgere sempre lo stesso compito. La dignità da ricercare nelle manifestazioni, fermando nello scatto i singoli, i loro problemi, la loro vita, e non la massa, utile solo per dire: "Eravamo in tanti". Dignità anche per la lontana Africa, attraverso il volto di Neto.

Lucas ci regala momenti preziosi in cui riusciamo a capire meglio la generazione dei nostri genitori e rallegrarci dell'esistenza di un uomo di mezza età ancora dotato di quella elasticità mentale propria di chi si sta ancora formando un pensiero.

Troppo spesso mi sento definire parte di una generazione "passiva" e "scettica", e grazie a Lucas ho avuto la mia rivale: Uliano la storia l'ha capita e coerentemente alle sue idee l'ha vissuta e a 60 anni ritiene di aver ancora da imparare; per questo la sua curiosità verso la nuova generazione è un piacevole complimento, come anche il suo rispetto e la sua voglia d'apprendere da essa, dal momento che, ci crediate o no, anche a noi è dato di insegnare.

Interviste a un medico e alla madre di uno studente

di Bianca Chilovi e Giuseppe Teri

La grande storia non porta, in genere, ricordo né memoria della vita quotidiana, perché è strutturata attraverso categorie generali e tracce lasciate da Istituzioni. Le memorie minori e individuali ci illuminano invece sul quotidiano e sulle condizioni di vita comuni, quando i ricordi sono elaborati attraverso una selezione di fatti che permette allo studioso di cogliere il senso della storia collettiva.

Interviste sul '68

La storia del '68 ci ha coinvolto perché parla soprattutto di giovani, e come tutte le storie di giovani ci racconta di entusiasmi, di speranze e di volontà di cambiare il mondo, con l'ingenua sicurezza, che è propria di quell'età, di riuscire a rendere possibile ciò che prima era solo pensabile.

Non è la storia delle grandi svolte epocali, come è stata quella dei giovani della Resistenza, che con il loro sacrificio di sangue hanno sperato di garantire a tutti un futuro di pace, giustizia, eguaglianza: è la storia dei loro figli, di quella generazione che, nata nel benessere del boom economico e culturalmente più preparata grazie all'alfabetizzazione di massa, ha potuto vedere, al di là delle apparenze, i lati oscuri di una società rimasta ancora chiusa e tradizionalista.

Nel mettere in discussione quel modello di vita questa generazione ha proposto nuovi valori orientati alla solidarietà, alla partecipazione, all'impegno sociale.

I temi della contestazione che si erano venuti sviluppando a livello internazionale nei grandi movimenti dei decenni precedenti, contro la segregazione razziale, contro il neocolonialismo per il riscatto del Terzo Mondo, con il rinnovamento del cristianesimo sociale, sono diventati la bandiera comune dei movimenti di rivolta di quei giovani che cercavano un loro spazio nel mondo degli adulti.

Ed è così che il naturale processo generazionale che spinge il giovane a cercare la sua affermazione individuale contestando il mondo dei genitori si è saldato con le effettive esigenze di rinnovamento della società di un preciso momento storico.

Proprio per la particolare intensità di questo legame individuo-mondo, microstoria-macrostoria, quale si è manifestato negli anni '60-'70 anche in Italia, abbiamo pensato che fosse interessante, nell'affrontare lo studio di quest'epoca, trovare anche un punto di vista diverso da quello dei tradizionali testi storiografici, cercando di capire come gli individui e le microsocietà percepiscano l'influsso dei grandi movimenti internazionali e quali tracce rimangano nel loro vissuto quotidiano.

Ci siamo perciò dedicati all'analisi delle interviste rivolte a persone che hanno partecipato, con età ed esperienze diverse, agli eventi degli anni '60-'70, con particolare attenzione a quelle più legate alla nostra esperienza: genitori dei nostri studenti, ex-studenti ed ex-professori del Virgilio, professionisti ancora attivi nell'area milanese.

Studenti e docenti, gli uni mossi dalla curiosità della scoperta, gli altri forse anche dal desiderio di rielaborare alcune esperienze personali, sono andati a ricercare nel ricordo dei protagonisti le radici di modelli culturali e sociali in parte ancora vivi nell'immaginario delle nuove generazioni e hanno attivato quel percorso presente/passato/presente che è la vera anima della ricerca storiografica.

Il lavoro è partito da poche semplici domande: che cosa volevano i ragazzi degli anni '60-'70, come hanno vissuto l'eco dei grandi eventi internazionali e l'affermarsi di nuovi modelli di vita, che cosa è rimasto di quel passato negli adulti di oggi e nei loro figli?

Eravamo ben consapevoli dei limiti teorici del documento di storia orale, del suo carattere soggettivo e parziale, soprattutto per persone prive di strumentazione adeguata e del tempo necessario a perfezionare i risultati, ma lo abbiamo ugualmente affrontato con l'entusiasmo di vedere che, forse per la prima volta, i nostri studenti si sentivano in qualche modo coinvolti dall'emozione di coloro che, a distanza di anni, rivedevano il loro passato e si accorgevano che la storia 'raccontata' diventava storia 'vissuta'. A maggior ragione ciò è avvenuto quando questi narratori erano genitori o familiari dei nostri studenti. E in molti casi lo erano.

Per una serie di circostanze le interviste sono state condotte in modo un po' al di fuori del 'protocollo': più che di un colloquio ben organizzato tra intervistatore e intervistato, si è trattato spesso di un incontro tra la persona che aveva la sua storia da raccontare e gruppi abbastanza consistenti di studenti e professori che, nonostante le 'scalette' diligentemente predisposte, premevano per fare le domande che a ciascuno di loro sembravano più importanti. Ne è derivato un andamento forse poco scientifico, ma indubbiamente molto vivace, che ha sicuramente coinvolto tutti i partecipanti.

Se una vicenda interessa chi la rievoca e chi la ascolta, vuol dire che si stanno stabilendo componenti di omogeneità importanti. Nello scambio tra generazioni i fatti ricordati non valgono per ciò che è successo, ma per il senso che assume l'evento e questo senso stabilisce il tipo di legame tra chi ascolta e chi narra.

E su che cosa si è venuta a strutturare questa omogeneità?

Ciò che a noi è apparso chiaro, fin dalle prime interviste, è che si è realizzato un vero e proprio rapporto generazionale incentrato sul recupero della memoria individuale e collettiva e sul significato dei valori e degli ideali nella costruzione della vita e della propria personalità.

Nelle parole degli intervistati abbiamo individuato la presenza di alcuni atteggiamenti e valori comuni che sembrano aver caratterizzato le esperienze giovanili di chi è vissuto in quegli anni e che sono rimasti vivi e significativi negli adulti di oggi.

1. La percezione del cambiamento

Quei giovani avevano già chiara la percezione che stavano vivendo, in modo attivo o quantomeno consapevole, un importante momento di passaggio da un modello di società ad un altro e che, attraverso la liberazione dal principio di autorità e dal conformismo sociale, si stavano impegnando a costruire un mondo più libero e più giusto sia sul piano politico-sociale (rinnovamento della scuola, della sanità, delle istituzioni in genere) sia sul piano individuale (liberazione dai costumi tradizionali, affermazione di forme comunicative più immediate e 'spontanee'). «La convinzione che avremmo cambiato il mondo era fortissima, era una sensazione di stravolgimento che quel clima vissuto non l'avremmo mai rivissuto. Poi, quanto di questo fosse arrivato alla popolazione non so... Certo, la mia vita dopo quell'esperienza è cambiata completamente» (dall'intervista al dott. Irven Mussi).

La quotidianità prima del '68 era caratterizzata dal mito del benessere, dal conformismo nelle abitudini e nella morale pubblica: la famiglia era concepita in ruoli gerarchizzati e prefissati, i genitori avevano un controllo totale sulle decisioni di vita, il sesso era tabù. Il mondo della scuola era vissuto con grande estraneità dagli studenti, gli insegnanti erano figure lontane, oggetto di timore reverenziale. Con lo sviluppo del movimento studentesco i giovani hanno acquistato consapevolezza di essere diventati protagonisti del cambiamento e hanno messo in discussione i modelli autoritari per eccellenza: i genitori, la scuola e lo stato.

2. Privato e pubblico

Quando gli intervistati ripensano a questo aspetto del loro passato tutti condividono la sensazione che il movimento del '68, che pure ha toccato problematiche anche politiche e in molti casi ha tentato di 'agire' politicamente, abbia avuto esiti molto più duraturi sul piano della vita individuale e sociale, traducendosi in una rivoluzione culturale, sociale, di costume.

«... Noi abbiamo fatto questa lotta che era politica, che però ha avuto un risultato concreto più che politico, è stato un fallimento dal punto di vista politico, dal punto di vista culturale, sessuale e familiare invece no. Ha avuto un suo sfogo, perché da allora in avanti non c'è stato più il *pater familias* autoritario, il silenzio in casa; i ragazzi possono uscire la sera, la ragazze possono mettere la minigonna, tutte cose che erano vietate, vietate...» (Signor C., padre di uno studente).

La contestazione contro l'autoritarismo ben presto si è estesa dal piano individuale a quello delle istituzioni e ha coinvolto nella sua critica tutte le altre strutture 'autoritarie' per eccellenza, tra cui una delle più significative erano gli ospedali psichiatrici.

«...Un tema importante del '68 era il rapporto con l'istituzione, che era considerata oppressiva, si voleva democrazia, libertà, partecipazione. Se c'era un'istituzione che era in antitesi con tutto ciò, questa era veramente l'ospedale psichiatrico» (intervista al dott. Irven Mussi).

3. La partecipazione

La partecipazione a una protesta ‘condivisa’ che accomunava giovani di diversa provenienza e addirittura di diverse nazioni, dava l’emozione di sentirsi parte di una comunità d’intenti e di essere ‘protagonisti’ e parte integrante della storia.

Questa ansia di condividere le esperienze importanti ha portato a quell’atteggiamento aperto, allo scambio di idee, alla curiosità verso l’altro, alla solidarietà, che è rimasto elemento significativo della personalità degli intervistati, i quali in certi casi ne sono stati influenzati per le proprie scelte di vita, in altri casi lo hanno conservato nel proprio immaginario come un valore importante.

SIGNORA C.

«... (prima) il mondo esterno restava fuori: in anni così ricchi di avvenimenti come erano stati il ’68, la Luna, il Vietnam, il maggio francese, ecc... tutti qui, altro che ribollir dei tini, insomma, a scuola con i professori non c’era questo dialogo su tutto quello che accadeva fuori... cioè si parlava della materia, la materia veniva spiegata, bene, però la discussione su quanto avveniva fuori non c’era. Beh... questa era una delle richieste più pressanti da parte dei ragazzi che in quegli anni insomma contestavano, una delle contestazioni era proprio questa, volevano le assemblee, volevano parlare, volevano autogestirsi, e questa era una delle richieste più pressanti proprio perché mancava tutto questo...»

«...Oppure andavamo a Brera, ci piaceva molto Brera, perché Brera era fatta tutta – come penso ancora adesso – di localini, molto caratteristici; si scendevano delle piccole scale a chiocciola, c’erano artisti che suonavano il piano, c’erano pittori, c’erano personaggi un po’ particolari, personaggi che sicuramente il ’68 lo vivevano, magari anche con una connotazione politica, ed erano affascinanti, ecco. Io capivo che erano lontani da me, ma mi affascinavano, mi affascinava proprio sentirli anche suonare, anche cantare, anche parlare».

SIGNOR C.

«... poi c’erano i cortei di più scuole, quindi ci si incontrava tra più istituti, ed era proprio un’aria da cospirazione, devo dire anche molto bella nel ricordarla, forse esagerata, perché il sentimento era forte ed eravamo tutti un po’ esagerati... all’interno della scuola si organizzavano assemblee... io per esempio facevo parte, proprio, diciamo, del gruppo dirigente del liceo classico di Pescara, per gli scioperi e per le manifestazioni. La sera la passavo nei locali off, con il ciclostile – adesso non esiste più, il ciclostile – bisognava fare i volantini, per l’indomani, bisognava, e allora era proprio una specie di guerra: c’era un piano di battaglia, c’era un’aula così e dieci ragazzi, ognuno prendeva dei compiti, “tu domani le bandiere, tu domani gli striscioni, tu domani con i volantini, tu con quattro o cinque ragazzi, i più, diciamo, corpulenti, prendete il bidello”; sembra male, ma lo prendevano, se no questo apriva la porta, un’azione di guerra, un gioco, un gioco pericoloso.

ALESSANDRA

«Scusi, volevo sapere, lei aveva le idee chiare su quello che stava facendo o lo faceva perché lo faceva la massa?»

SIGNOR C.

«No no, eravamo tutti molto convinti, così come mio nonno andava al fronte nel 1915-18 volontario, eravamo proprio convinti, eravamo ragazzi con molto entusiasmo....»

4. L'aggregazione sugli ideali

L'elemento aggregante sul quale si costruiva il gruppo giovanile era fondato soprattutto sugli ideali di cui ci si faceva sostenitori; questi ideali non rimanevano sul piano delle rivendicazioni astratte ma si traducevano in concreti progetti che in molti casi hanno trasformato la vita di quelle persone e hanno influito sulle loro ambizioni professionali. La scelta di attività che privilegiavano la soddisfazione per un lavoro di utilità sociale è abbastanza ricorrente negli intervistati: abbiamo sentito così il racconto di chi ha continuato a lottare nel sindacato per migliori condizioni di lavoro, di chi è diventato medico inseguendo il desiderio di far bene al prossimo, di chi ha chiuso le prigioni-manicomio e ha fatto della cura della malattia mentale uno scopo di vita.

Nel corso delle interviste è emerso che questi ideali sono ancora un punto di riferimento importante per il loro modello di vita e che è possibile ritrovarli in parte nelle attuali rivendicazioni dei loro figli. Le interviste quindi sono state un'occasione di riflessione e di esplicitazione delle motivazioni dei propri principi educativi e comportamenti.

PROF. TERI – Se lei dovesse ricordare le sue aspirazioni, cioè, al di là della manifestazione, che cosa la muoveva secondo lei, che cosa la spingeva a partecipare?

SIG. C. – La critica al consumismo, il Che Guevara, tanti motivi...

PROF. TERI – Quindi era contro il consumismo; che cosa le è rimasto di questa polemica anticonsumista?

SIG. C. – Il concetto anticonsumista è rimasto, diciamo che se togliamo l'estremismo, l'ideologia è un'ideologia veramente valida, si è trasfusa nei movimenti no global, nei movimenti dei verdi nell'ecologia.

PROF. TERI – Avvocato, le vorrei chiedere, allora che cosa pensava di fare da grande?

SIG. C. – Sicuramente studiare, però non era quello (di fare l'avvocato) il pensiero che avevo.

PROF. TERI – Era in linea con un miglioramento della società?

SIG. C. – Sì, infatti amici miei hanno fatto i giudici del lavoro, i magi-

strati, i medici, insomma pensavamo di fare... alcuni poi hanno fatto... i medici come servizio civile, con la Croce Rossa, non legati al profitto. Tutti quelli che conosco hanno fatto quest'esperienza... poi alcuni sono rientrati nei ranghi, però c'è chi è andato a fare il medico senza frontiere, c'è chi ha fatto il magistrato del lavoro, chi ha fatto sociologia, assistenza sociale...

La conclusione di questo lavoro è stata per gli studenti un po' come ritrovare le proprie radici e ha forse costituito quell'elemento di saldatura tra un passato ancora da rielaborare e un presente che resta da costruire. Essi hanno potuto percepire i loro genitori anche al di fuori dei ruoli quotidiani e hanno intravisto nelle loro testimonianze i drammi, i problemi dell'adolescenza, le illusioni dei propri familiari in quel particolare periodo.

In tal modo hanno compreso il particolare valore formativo della narrazione autobiografica e storica in generale: il racconto individuale può esistere solo se è organizzato dal senso di sé, dal tempo del racconto e dal significato che gli si è dato; per essere testimoni non basta avere partecipato ai fatti, bisogna avere riflettuto sulla propria collocazione in quegli avvenimenti.

Raccontare è quindi sempre selezionare, scegliere un tempo, ricercare la propria identità e la relazione con gli altri; ricercare insomma il senso dei fatti e il senso che quell'esperienza assume nel momento del racconto, il senso che assume per chi ascolta quel racconto.

Intervista al dottor Irven Mussi

Alleghiamo il racconto-intervista del padre di una nostra studentessa, che ha vissuto in prima persona negli anni Sessanta/Settanta il dibattito sul problema dei manicomi e sulla legge Basaglia, prima come studente di medicina e poi come medico. Questa esperienza, come emergerà chiaramente dalle sue parole, ha influito fortemente sulla sua vita.

Forse a rischio di una sintassi non sempre ordinata abbiamo preferito mantenere il più possibile la spontaneità e la vivacità dell'espressione orale, che può in parte ricreare la suggestione del clima dell'intervista.

La 'sbobinatura' è stata realizzata da Veroniki Florit, allora allieva della IV Classico A, oggi matricola universitaria, che ringraziamo per questo contributo.

PROF. TERI – Dottor Mussi, ci racconti per favore la sua esperienza.

DOTT. MUSSI – Di solito il Sessantotto è definito per slogan, quando invece è stato un'esperienza, direi, fatta di molteplici esperienze sia a livello internazionale (per esempio avete visto che il '68 a Praga ha avuto aspetti molto specifici e diversi da molti altri paesi) sia a livello locale, sia, direi, da un punto di vista più generale. Anche in Italia chi ha partecipato a questa esperienza, che comunque è stata molto importante non solo dal punto di vista sociale ma anche personale, l'ha vissuta su diversi piani e ne ha sentito

le conseguenze. Per esempio, quando a Natale sono ritornato in famiglia – sono originario del Trentino e ho fatto il '68 a Trento – e ho ricordato insieme ai miei genitori, che adesso sono molto anziani, questa esperienza, l'abbiamo rivissuta insieme dal mio punto di vista, dalla parte più positiva, perché è stata un'esperienza a livello personale molto significativa per me e, di conseguenza, per la mia famiglia.

Normalmente quando parliamo del '68 parliamo del Vietnam, di Che Guevara, che so, dell'invasione di Praga, parliamo di tutte queste cose, quando invece per tutti noi ha avuto tantissimi altri aspetti.

Ora io adesso parlerò di una cosa un po' particolare: il rapporto col Sessantotto in riferimento con la psichiatria, soprattutto con i manicomi.

Mi rendo conto che è una cosa un po' particolare, però può essere anche una cosa piuttosto indicativa perché normalmente voi leggete su tutte le rivisitazioni storiche che il Sessantotto è stato un momento che non ha concluso niente, quando invece è stato un boom di idealità e di impegno sociale; per me è stata veramente un'esperienza esclusiva e ci ha coinvolto, ci ha fatto vivere assolutamente, alcune volte ha avuto delle conseguenze a livello istituzionale: per esempio lo statuto dei lavoratori non si potrebbe spiegare se non ci fosse stato il Sessantotto, la legge 180 che ha chiuso i manicomi non è nata così perché qualcuno è simpatico, ma è nata da una discussione culturale, da un confronto che dopo il '68 è andato avanti... quindi queste discussioni, questo vivere hanno avuto anche dei risultati istituzionali. Secondo me la psichiatria è stata una cosa che ha comunque cambiato il reale, ma lo ha cambiato veramente. Per capire com'è la situazione bisogna capire come erano i manicomi allora. Forse voi li avete visti nei film, è come quello che vedete nei film... erano queste mega strutture grandi; per capirci, il Paolo Pini qui a Milano aveva dai 1500 ai 2000... stavo dicendo ospiti, ma non erano ospiti, erano assolutamente dei carcerati. L'ospedale psichiatrico che ho seguito io era l'ospedale di Pergine e copriva la provincia di Trento e Bolzano e gran parte del Veneto, aveva circa 1500... chiamiamoli matti, ma non erano matti; alcuni sì e altri no, stipati in maxi cameroni, tutti con la stessa divisa, tutti che non facevano nulla dalla mattina alla sera; l'unico rapporto che a volte avevano era con alcuni psichiatri, la maggior parte con dei sorveglianti, erano proprio dei sorveglianti, nemmeno infermieri. Passavano infermieri a fare le punture al mattino, però le punture che si usavano erano punture che si facevano ogni 30 giorni, che ci sono ancora, tra parentesi. I sorveglianti che ho conosciuto erano tutte delle persone 'forzute' sia nei reparti maschili che femminili, proprio perché avevano il compito di sorvegliare e di tenere sotto controllo la situazione. Per cui a partire circa dal 1962-63 alcuni psichiatri 'illuminati' hanno incominciato a discutere su questa situazione che era vista proprio come 'l'istituzione' repressiva per eccellenza. Un tema importante del '68 era il rapporto con l'istituzione, che era considerata oppressiva, si voleva democrazia, libertà, partecipazione. Se c'era un'istituzione che era in antitesi con tutto ciò era veramente l'ospedale psichiatrico. Poi credo che tra i valori del Sessantotto uno dei principali di cui ci sentivamo portatori, e direi artefici, era quello dell'uguaglianza, la difesa degli umili, degli oppressi, di chi stava veramente

male. Chiaramente, se c'era una categoria che non aveva alcun diritto, erano i ricoverati negli ospedali psichiatrici. Uno dei termini bruttissimi che purtroppo è sempre stato usato è 'deistituzionalizzazione/destrutturazione'. Queste istituzioni oppressive potevano essere la fabbrica, la scuola, mille altre cose... l'incombenza era cercare di togliere l'istituzione autoritaria e darle un carattere di democrazia, partecipazione collettiva eccetera. Per cui chi cominciava a sostenere questi valori nel '68 chiaramente non poteva non prendere in considerazione la situazione proprio della psichiatria. Per psichiatria in quel momento si intendeva esattamente essere rinchiusi nei manicomio.

Non c'era nessun altro approccio se non per chi poteva permettersi specialisti con dei costi stratosferici che quindi riguardavano delle categorie... diciamo chi stava veramente bene; chiaramente nel '68 una delle cose che aborriamo era la disuguaglianza economica, di classe, a maggior ragione il manicomio diventava uno degli ambiti di riferimento. Per cui per esempio a Trento c'erano frequentemente, all'interno dell'università di sociologia e nei dibattiti nelle scuole pubbliche, dei seminari sulla psichiatria. Era diventato un ambito di discussione, addirittura era stato coniato un termine che era 'antipsichiatria' in riferimento al contrasto con l'esistente.

Se voi andavate in un manicomio, era una cosa scioccante... quello che ho visto dentro questo ospedale che si chiamava ospedale di Pergine... Quando pensavo a cosa dirvi sulla mia esperienza ero in casa di una psicologa, ho visto un libro... sull'antipsichiatria e mi dicevo: "faccio un bel discorso teorico... psichiatria antipsichiatria... libertà...", ma io credo che per noi l'esperienza del '68 sia un'esperienza che riguarda anche i rapporti personali che hai avuto, quindi per me l'essere nato a Pergine è un fatto significativo, mi ha fatto rivivere tutta la situazione... per chi abita a Pergine, Pergine vuol dire manicomio, anche se ormai per fortuna l'ospedale psichiatrico è chiuso.

Fino ad allora il manicomio non era solo il carcere dei matti, era il luogo in cui venivano mandati tutti coloro che venivano rifiutati.

C'era qualcuno... un genio sarebbe stato mandato al manicomio. Il diverso, non necessariamente lo schizofrenico psicotico, ma il diverso aveva il manicomio pronto - tra gli oppositori del fascismo, per esempio, quelli che 'si sono salvati' sono quelli che sono stati mandati nelle carceri, nelle isole ecc. Se qualcuno voleva eliminare veramente una persona... quelli che sono stati eliminati... sono quelli che sono stati mandati nei manicomio.

Era una cosa veramente angosciante. Io, quando andavo, vedevo quelle persone che ti passavano davanti e non facevano nulla dalla mattina alla sera, ma nulla sul serio se non mangiare e i loro bisogni. Non c'era assolutamente alcun rapporto con l'esterno, tranne che con le poche persone che andavano a trovarli; veramente, anche quando i parenti andavano per un po' di tempo, poi smettevano, logicamente, e chi entrava era lì, checché se ne dica, per tutta la vita. Era una porta a sola andata, non si usciva. Non c'era possibilità e mi ricordo di uno di Pergine, tutte le volte che andavo aveva una voce... mi veniva vicino e diceva "il mio cervello è questo". E lui continuava per tutto il giorno a dire "il mio cervello è questo"; però anche i nor-

mali che purtroppo erano arrivati lì non rapportandosi con la realtà era chiaro che dopo un po' uno si sente veramente matto...

Per cui, secondo me, il manicomio in quel momento aveva chiaramente il compito di proteggere la società da eventuali violenze dei matti; in realtà lo scopo era soprattutto un controllo e una repressione delle diversità in generale, psicologiche, ma anche sociali. Gli individui che per qualsiasi motivo erano devianti da quello che era il comune vissuto sociale finivano in manicomio. La persona che era ricoverata nel manicomio era comunque la persona più debole perché non aveva nessun diritto... Un malato anche grave... è lui a contrattare con me, con la società, con le strutture la sua posizione, ma il malato psichiatrico è interdetto, proprio in termini legali, per cui non ha alcuna possibilità, alcun modo di contrattazione con tutti, ha bisogno di un mediatore.

PROF. CHILOVI – Forse non è chiaro ai ragazzi che cosa vuol dire essere interdetti: l'individuo ha bisogno di un tutore; il malato anche grave che non sia interdetto può dire: "Io non voglio essere curato, firmo ed esco dall'ospedale". Le persone interdette invece non possono prendersi responsabilità di nessun tipo... come se...

DOTT. MUSSI – È essere dichiarati incapaci di intendere e di volere, di fare atti giuridici, per cui non possono vendere, comperare, sia in termini economici che di altro...

ALESSANDRA – Ma il tutore era dell'ospedale o...

DOTT. MUSSI – Il tutore all'inizio era qualche dipendente dell'ospedale; fino alla legge del '78 la psichiatria dipendeva dalla provincia. Non era una parte dell'assistenza sanitaria, solo con la legge di riforma sanitaria del '78 per fortuna la psichiatria è stata considerata appunto un problema sanitario, non sociale, per cui è passata sotto l'assistenza sanitaria. Allora la provincia aveva una serie di persone che all'inizio della loro carriera, per poter avere subito uno stipendio, facevano il tutore e decidevano della vita di questi malati. C'è da dire che, quando i manicomi erano proprio manicomi, il ricoverato non aveva bisogno di niente, quindi anche la pensione veniva incamerata dall'ospedale, addirittura non avevano nemmeno i vestiti... La stragrande maggioranza dei pazienti era abbandonata dai familiari; quando uno stava quindici o venti anni magari, morivano i genitori, che erano quelli che andavano ancora a trovarlo, poi, dopo di loro veniva lasciato perdere...

Venivano lasciati solo i soldi per le piccole spese, per le sigarette. Il tasso di ossido di carbonio che ho visto negli ospedali psichiatrici non l'ho visto più da nessuna parte; perché chiaramente non avevano nulla da fare per tutto il giorno per cui tutti fumavano. Se voi vedevate, quando sono venuto a Milano, al Paolo Pini, c'era sul pavimento un tipo di linoleum antifumo ed era tutto bucherellato da sigarette.

Allora (nel '68) si è cominciato a discutere di questa situazione opprimente. Si sono convinti gli psichiatri che il manicomio come struttura ospe-

daliera non curava la malattia psichiatrica, se mai la favoriva o la procurava in situazioni particolari, le terapie erano soprattutto gli ansiolitici e i calmanti; uno psicotico ha bisogno di antipsicotici, però un antipsicotico può attivare la coscienza, la volontà. Negli ospedali psichiatrici si usavano ansiolitici a quintali perché lo scopo era tenere i matti più calmi possibile, più rimbambiti possibile, oppure, in alcune situazioni particolari, veniva usato l'elettroshock (scossa o elettrica o farmacologica), sperando che con un cortocircuito cerebrale si potessero avere dei risultati a livello psicologico. L'elettroshock, che è proibito per legge ancora in Italia, negli ultimi due tre anni comincia ad essere usato negli USA. Secondo me è una violenza rispetto al paziente veramente terribile, agghiacciante, comunque se dà un miglioramento è un miglioramento solo temporaneo. Ecco, devo dire che per fortuna in Italia non siamo arrivati agli eccessi come la lobotomia frontale; negli Stati Uniti, ma anche in Russia, quando c'era uno che era considerato pericoloso per la società o semplicemente un dissidente, era sottoposto a questo intervento: per controllarlo toglievano proprio la parte di cervello anteriore, che è quella che presiede all'intelligenza, alla censura... Si perdevano la coscienza, i sentimenti, si diventava un robot.

PROF. TERI – In quali paesi è stata permessa la lobotomia?

DOTT. MUSSI – Non l'hanno permessa ufficialmente da nessuna parte. La lobotomia è chiaramente un intervento grave, che però veniva fatto sempre con motivazioni di tipo medico, tipo epilessie gravi o tumori... Adesso non è più usata in America e in Russia per il controllo sociale, però è chiaro che prove su queste cose non ne avremo mai. Le ricerche più drammatiche in questo settore le abbiamo nei vari campi di concentramento.

Dunque, l'oggetto della discussione era l'apertura dei manicomi verso l'esterno. Uno psichiatra che si chiamava Franco Basaglia era diventato direttore dell'ospedale di Gorizia nel 1961, aveva già incominciato a fare delle minime aperture sorbendosi rifiuti generali a livello di tutta la popolazione, di tutti i giornali, e poi si è trasferito all'ospedale di Trieste verso il '69-'70 dando avvio a un'apertura quasi completa e totale degli ospedali psichiatrici, a piccoli passi.

Ecco io direi che nel '68-'69 c'è stata proprio una discussione culturale a cui era un piacere partecipare... Ricordo quando ci trovavamo a Trento a discutere di queste cose. All'inizio uno diceva: "Ma che cosa mi interessa dell'ospedale psichiatrico, pochi hanno interessi di questo tipo", ma era una presa di coscienza collettiva, secondo me, delle situazioni di oppressione vere, grosse, all'interno, delle quali assolutamente non potevamo non farci carico.

Fino ad arrivare alla proposta di eliminazione totale dell'ospedale psichiatrico. Volevo ricordarvi un commento che ha fatto Basaglia: «Il passo successivo dopo l'apertura del manicomio è stata la prospettiva dell'eliminazione totale del manicomio, che restava comunque, anche se umanizzato, uno strumento di controllo. Avevamo compreso che in medicina e in psichiatria alla domanda o al bisogno di cura c'è sempre una risposta preformata valida per tutti (e questo è ancora vero adesso). In tal senso la psichia-

tria non può che rappresentare, come è concepita e strutturata, il massimo dell'oppressione e di illibertà esercitato su persone per le quali già la follia costituisce di per sé illibertà ed oppressione. Ma il contenuto dei manicomi non è essenzialmente la follia, lo è raramente. Nel momento in cui scopriamo i manicomi scopriamo soprattutto la miseria che contengono e che nascondono. Il manicomio è come un ragno, tesse una tela vastissima che imprigiona tutto e che controlla tutto. Per eliminare la tela bisogna eliminare il ragno.»

Anche a Trento i fermenti sessantottini sono stati portati dalla nuova università di sociologia – Trento è una città abbastanza chiusa in un ambiente montano, con una cultura cattolica molto pregnante di base, che fa da substrato principale; è sempre stata governata dalla Democrazia Cristiana. Devo dire che la DC 'pura' comprendeva politici che erano comunque tutti 'figli' di De Gasperi e avevano il senso dello stato, del pubblico. C'era poi un presidente della giunta provinciale che aveva capito questo clima chiuso e aveva pensato di aprire questa nuova università – non c'era mai stata in Italia sociologia – che chiaramente avrebbe fatto un'opera di svecchiamento culturale. A Trento, dicevo, c'è stata un'ampia discussione, anche perché a 8 km c'era questo megamanicomio di Pergine. Lo stesso presidente della provincia aveva chiamato uno psichiatra che lavorava con Basaglia, ed era fra l'altro esponente del Partito comunista, cosa che con l'irrigidimento politico e culturale di adesso nessuno farebbe mai (in Lombardia tutti i responsabili dirigenti di ospedali sono di una parte politica ben precisa, che è quella che governa. Lo stesso succede in Emilia Romagna). Il presidente della provincia aveva dato allo psichiatra un mandato politico: "Mi devi prima aprire l'ospedale psichiatrico e poi smantellarlo". Nonostante le polemiche che ci sono state sui giornali, si è cominciato poi a fare una serie di cose concrete – una cosa sono le grandi teorie, il problema è metterle in pratica.

Tutti discutevano, ma il problema era concretizzare, per cui per esempio mi ha colpito il fatto che è bastato fare cose molto semplici per vedere la differenza: semplicemente togliendo la casacca, un azzurrino uguale per tutti, maschi e femmine, senza differenza, erano tutti uguali, tutti avevano un numero... Già il fatto visivo dava proprio l'idea di libertà da un giorno all'altro... Ha detto: "Ognuno si tiene i suoi vestiti, si veste come gli pare e piace, non è più obbligato alla casacca". Mi rendo conto che a voi sembri una cosa piccola... ma è un riappropriarsi, per quanto è possibile, del proprio io. Per esempio avevamo assunto in pochissimo tempo una serie di parrucchieri, soprattutto per le donne ricoverate, ed è stata una cosa... ripeto, sono quelle cose che sembrano meno importanti e che invece ti cambiano l'aspettativa, il modo di vivere, la situazione.

Un'altra cosa banalissima che mi ha colpito è stata l'abolizione della campana: quando uno all'interno del manicomio moriva, e ne morivano tanti, suonava una terribile campana; era drammatica, suonava per una decina di minuti, per cui la prima decisione che fu presa fu di abolire la campana.

La decisione successiva fu di considerarli finalmente come uomini, con nome e cognome, non più il numero da carcerato, avevano davvero il numero sulla casacca. Attualmente c'è una legge in Italia che se non viene cam-

biata entro il 2005 ci farà diventare tutti un numero; già adesso nelle ricette non possiamo più mettere il nome e cognome, questo in omaggio, secondo me, a una visione della *privacy* molto burocratica (mi interessa di più il rapporto personale con il mio paziente, non un rapporto con il numero o con il codice a barre). Per dire che purtroppo le cose che ci sembrano sconstate non lo sono per niente... In quel momento lì il fatto del nome e del cognome significava che non era più il matto 2033 ma era il matto XY.

Poi, si è cominciato a fare delle assemblee dei degenti; voi immaginate: a queste persone che non avevano mai parlato, ascoltato, veniva data per la prima volta la possibilità di parlare, di ascoltare, soprattutto di partecipare e decidere sulla vita del loro ambiente. Quindi le assemblee del '68 sono state la cosa più democratica e coinvolgente anche negli ospedali psichiatrici. Poi, a differenza di prima, quando c'erano questi enormi casermoni, sono stati divisi tutti a gruppi che erano uniformi per età... chiaramente all'inizio erano unisex, poi aperti a tutti, maschi e femmine. Soprattutto le comunità terapeutiche si stavano diffondendo in tutta Europa come comunità per aiutarli a partecipare, avevano uno scopo riabilitativo: perché, quando una persona comincia a chiedersi, ad interrogarsi, quasi incomincia a vivere. Poi si era aperto l'interno, per cui si poteva andare da un reparto all'altro. Io ho partecipato ad alcune delle loro assemblee, gli stessi matti che due anni prima ti chiedevano la sigaretta partecipavano eccezionalmente. E poi è cominciata l'apertura verso l'esterno; accadde che uno dei matti fu travolto da una macchina, per fortuna il presidente della provincia si è imposto. I gruppi successivamente hanno incominciato ad aprirli sul territorio e... li hanno divisi per gruppi di origine: quindi potevano parlarsi, comunicare tra loro. Il passaggio successivo fu quello di mandarli sul territorio facendoli portare anche nei paesi di origine con dei drammi di rifiuto. Alla fine si è giunti alla chiusura totale del manicomio quando è stata fatta la legge. Tutto questo fermento a livello nazionale ha portato alla famosa legge 180 chiamata Basaglia, che morì improvvisamente nel 1980; da allora ci sono state almeno 12 leggi che hanno rimandato la chiusura dei manicomi. In questo momento da due anni tutti i manicomi dovrebbero essere chiusi; la legge del 1978 è stata incorporata nella legge sanitaria dello stesso anno sulla riforma del sistema sanitario.

I principi erano l'uguaglianza, la possibilità di essere curati indipendentemente dalle possibilità economiche in cui gli ammalati si trovavano, era prevista una partecipazione democratica, la prevenzione. La legge 180 è stata fatta molto velocemente perché i radicali avevano indetto un referendum sull'abolizione dei manicomi; si ha la sicurezza che nel Sud vi siano ancora delle strutture manicomiali aperte. La legge dava una rivalutazione dell'elemento riabilitativo più che curativo della malattia psichiatrica, era ancora prevista la possibilità di un trattamento sanitario obbligatorio: secondo me nessuna persona può essere obbligata a fare una cura che non vuole. Con i malati psichiatrici, siccome c'è incapacità di intendere e volere, è ancora prevista. Io da medico non ho mai fatto un trattamento sanitario obbligatorio, che comunque non può mai superare i sette giorni, mentre prima i trattamenti sanitari erano obbligatori – fino ad allora le leggi avevano cercato di compe-

netrare il diritto di difendersi della società dai violenti con il diritto alla libertà della persona, invece questa legge richiama il diritto della persona ad essere curata, da cui deriva l'obbligo delle strutture di curarlo. Mentre noi nel '68 credevamo che la malattia psichiatrica non esistesse, in realtà i malati psichiatrici ci sono, e ora devono essere ricoverati nei reparti pubblici di psichiatria. L'applicazione della legge è stata drammatica, chiaramente... Una cosa che mi ha colpito dell'ospedale di Pergine era che, dando un lavoro al malato, egli acquista un ruolo sociale; senza lavoro uno si sente parassita. Di solito i malati lavoravano nella cooperativa agricola, poi c'erano i giardinieri e i pittori. Anche adesso, nel 2004, non abbiamo delle strutture di appoggio per le famiglie. La mortalità principale nei manicomi era per suicidio... All'università di Trento c'erano costantemente seminari sulla psichiatria con una partecipazione clamorosa. La convinzione che avremmo cambiato il mondo era fortissima, sensazione di stravolgimento che quel clima vissuto non l'avremmo mai rivissuto. Poi quanto di questo fosse arrivato alla popolazione non so... Certo, la mia vita dopo quell'esperienza è cambiata completamente.

Io credo che il '68 abbia dato a noi un *imprinting* particolare: ci sono alcune persone che volevano comandare allora e hanno voluto poi comandare, che hanno cambiato casacca per poterlo fare. Invece ci sono coloro che, come noi, credevano nei valori della democrazia, partecipazione, sensibilità verso gli ultimi, uguaglianza e autodeterminazione, valori che ormai ci restano dentro per sempre.

Per alcuni la scoperta che il mondo e le ingiustizie non sono cambiati è stato distruttivo. Per me è stato pesante all'inizio, gli episodi di lotta violenta non li capivo né in termini politici né personali...

Il bilancio della mia vita di cinquantenne?

L'esperienza del '68 è stata una cosa che mi ha dato positività, entusiasmo, mi ha spinto a dare più importanza ai valori che alle cose materiali. Il volontariato sociale che allora facevamo e l'attitudine a essere al servizio degli altri hanno reso diverso il mio approccio con il paziente, che è personale, relazionale, e ha cambiato anche i miei rapporti con tutte le altre persone. Forse da giovane mi sarei aspettato tutt'altro, ma anche così è un bilancio positivo.

Intervista alla madre di uno studente

Alleghiamo ora l'intervista alla signora Micla Cucchiella, un'ex virgiliana che è stata studentessa dell'allora Istituto Magistrale Virgilio, negli anni '60-'70, e che è madre di un nostro studente. La signora rievoca con una certa emozione la sua esperienza scolastica, istituendo interessanti paragoni con la scuola di oggi che conosce da vicino tramite il figlio. Se ne ricava un ritratto della famiglia di allora e di oggi sul quale riflettere. Il linguaggio è quello parlato e ci è parso bello lasciarlo così. La sbobinatura è opera di studenti della V XB, che ringraziamo.

PROF. TERI – La signora si chiama...?

SIG.RA CUCCHIELLA – La signora si chiama Micla Cucchiella. Adesso sono una signora e, quando ero qui invece nel '67-'68, ero una ragazza pressappoco come voi; sono particolarmente emozionata, perché questo è stato il mio liceo e ho vissuto con la stessa emozione che state provando voi. Probabilmente io ne ero meno consapevole allora e quindi probabilmente lo siete anche voi. Ma tornare qui e scegliere il liceo, questo liceo per Federico, è stato molto importante per me; naturalmente determinanti sono state le notizie sui programmi e sugli insegnanti, però anche una parte affettiva mia, molto intima, mi rendeva contenta che Federico fosse qui perché avevo voglia di tornarci. Tornando, qui, a parlare con il professore di Federico mi sono accorta di quanto il Virgilio fosse veramente cambiato, proprio tanto cambiato, e a cambiarlo siete stati soprattutto voi. Perché, guardando voi quando all'intervallo passate, andate giù a prendere le vostre cioccolate, fate le vostre merende, effettivamente non è possibile tornare indietro e non vedere quanto era diverso il Virgilio nel '68 quando c'eravamo noi. Diverso in tutto, proprio in tutto, dal modo di comportarsi e dal modo anche di... camminare, dal modo di vestirsi e dal rapporto che avevamo con i nostri professori. Non sono cambiati gli arredi, non sono cambiate le porte, le finestre. Mi fa piacere che oggi siamo qui anche perché noi eravamo quasi sempre in queste aule, che avevano anche la caratteristica di essere posizionate verso l'aeronautica, ah... ah... ah... e a noi piaceva moltissimo, soprattutto nell'aula di scienze che aveva un panorama particolare. L'aula di scienze era particolare perché le finestre, adesso poi voi me lo potete confermare se è ancora così, avevamo le finestre proprio verso l'aeronautica.

PROF. CHILOVI – C'era già la biblioteca e l'aula con le lavagne?

SIG.RA CUCCHIELLA – No, non c'era la biblioteca, innanzitutto era una dimensione molto più piccola rispetto a voi. Qui ora avete il liceo classico, il liceo scientifico, lo psico-pedagogico e il linguistico. Noi eravamo l'Istituto Magistrale Statale Virgilio. Era un corso di studi che dava la possibilità di fare subito il concorso per entrare nella scuola e incominciare a insegnare. Era un corso di studi scelto prevalentemente dalle ragazze; di ragazzi ce n'erano veramente pochissimi, credo che al massimo ce ne fossero non

più di una decina. Le classi erano interamente femminili e in quell'epoca le ragazze erano molto diverse dai ragazzi, ihh... avevano proprio un modo diverso di comportamento, c'erano delle cose che a loro non erano assolutamente permesse e poi sarete voi che mi chiederete queste cose. Devo dire che era veramente molto diverso. Tutto, la scuola, la famiglia...

PROF. TERI – In che anno lei ha sostenuto l'esame di maturità?

SIG.RA CUCCHIELLA – Se non ricordo male, proprio nel '68, o il '67 o il '68, non ho avuto tempo di ricostruirlo, quindi credo nel '67 o '68.

PROF. TERI – E ha sostenuto l'esame con due materie più due o con tutte le materie?

SIG.RA CUCCHIELLA – No, tutte le materie, tutte le materie.

PROF. TERI – Tutte le materie... Quale ricorda come materia che l'ha interessata di più in quegli anni?

SIG.RA CUCCHIELLA – A me piaceva moltissimo geografia, era una geografia astronomica che a me piaceva in modo particolare... dipende, e voi lo sapete benissimo, la materia che piace di più dipende moltissimo dal professore, che ce la fa amare. Noi avevamo una professoressa di lettere validissima. Italiano era un'altra materia preferita. Noi avevamo la prof.ssa Mazzadi e il cognome... la identificava! La professoressa Mazzadi era tutto un programma nel cognome. Lei ci faceva studiare Italiano e noi avevamo quattro letterature: Sapegno, De Sanctis, Russo, Momigliano. Ogni argomento lo dovevamo studiare su tutte queste letterature, e secondo lei ogni autore aveva un suo modo, una sua sfumatura di affrontare il problema. Quindi lei voleva che noi studiassimo italiano in questa maniera, faticosissima, però eravamo molto felici perché era una persona molto affascinante. Era assolutamente non bellissima ma proprio affascinante.

PROF. TERI – Quindi dovevate studiare molto?

SIG.RA CUCCHIELLA – Molto, studiavamo veramente tanto. Io adesso ricordo, e me lo ricordava mia sorella ieri sera – anche lei ha fatto il Virgilio – che il giorno di Carnevale... era Carnevale e noi eravamo venuti a scuola, e a non so a chi era venuto in mente di mettere qualcosina alle pareti. La prof.ssa Mazzadi è entrata, ha preso il suo registro e lo ha sbattuto sulla cattedra, ci ha detto di togliere immediatamente i festoni dalle pareti e ha fatto compito in classe. E ricordo – mi ricordava mia sorella – che fuori un gruppuscolo di... saranno stati tre o quattro ragazzi, i primi manifestanti, c'era anche un ragazzo, un ragazzo sicuramente, tale Pocoroba, si chiamava Sergio, no Luigi Pocoroba, e almeno tre ragazze che da fuori dalla porta le dicevano: «Crumira! Crumira! Crumira!» (con un tono da stadio). Ebbene, è andata avanti come nulla fosse. Ha fatto il suo compito in classe. Abbia-

mo fatto compito in classe, anche il giorno di Carnevale. Non avevamo... prego...

PROF. CHILOVI – Come vi sentivate?

SIG.RA CUCCHIELLA – Ma noi eravamo abituati, con certi professori non c'era il dialogo che c'è oggi, c'era un timore reverenziale, assoluto, totale. La prof.ssa Mazzadi entrava in classe e tutti noi ci alzavamo in silenzio, senza far rumore con le sedie e solo quando lei era seduta e aveva il registro aperto potevamo sederci. Devo dire che il primo anno che è venuta qui praticamente ci sono stati pochissimi promossi a giugno, pochissimi, lei diceva che dovevamo imparare a studiare e le assicuro che studiavamo tantissimo, non soltanto nella sua materia, ma la sua materia di più. Per forza, perché poi quando un argomento dovevi sviscerarlo attraverso tutte queste letterature, insomma, chiaramente il discorso era importante però si lavorava veramente tanto. Con altri potevamo rimanere seduti, ma anche con gli altri c'era un grande silenzio, un grandissimo rispetto, un timore reverenziale, era lo stesso tipo di timore reverenziale che si aveva nella famiglia col proprio padre, che era qualcosa, almeno nella mia famiglia, che così a distanza potrei definire una famiglia abbastanza borghese, insomma ecco non molto politicizzata, ma non era sicuramente una famiglia particolare. C'erano molte famiglie come la mia e anche qui il papà era un po' come il professore in classe. Non voglio toccare un argomento che poi può essere successivo.

Però ecco, appunto, un grandissimo rispetto per i professori; non c'erano le interrogazioni programmate, i professori interrogavano anche due volte di seguito, anzi era molto probabile che la volta successiva si venisse interrogati proprio perché loro volevano che uno studiasse sempre, e non solo perché sentiva di dover essere interrogato, quindi nessuna interrogazione programmata. I voti non venivano detti, ci si immaginava che potesse essere andata più o meno bene, si poteva chiedere alla professoressa: "Come è andata?" "Abbastanza bene". I voti erano segreti, non erano svelati, non sempre; erano i genitori che quando andavano a parlare chiedevano i voti. Sì, in quel caso loro lo dicevano, però era anche questo, il voto del compito in classe, il compito in classe non veniva dato a casa, veniva tenuto qui a scuola, non si potevano fare le fotocopie.

PROF. TERI – Lei dello studio di quegli anni ricorda che lo faceva perché c'erano i voti o aveva, a parte la geografia, un interesse specifico per lo studio?

SIG.RA CUCCHIELLA – Dunque, innanzitutto, c'era una situazione anche esterna alla scuola e alla famiglia che non era così ricca di stimoli; non avevamo il cellulare, internet e il computer non c'erano. Mi prenderete per una dinosauro, c'erano anche pochi locali dove andare a ballare, non ce n'erano poi tanti, quindi di grandi distrazioni non ce n'erano. Quindi si studiava, non si usciva, si studiava. Si studiava, ma perché era ritenuto da noi come il nostro lavoro, giustificava il nostro essere, noi siamo studenti. Ricordo che mio padre diceva: "Tu che lavoro fai? Sei uno studente! Quindi devi fare il tuo

lavoro. Io faccio il mio, tu devi fare il tuo. Il lavoro si può fare in diversi modi. Il lavoro si può fare bene e si può fare male. Visto che lo devi fare, lo devi fare bene”.

DOMANDA – C'erano altre attività culturali al di fuori del programma scolastico?

SIG.RA CUCCHIELLA – Ecco, poco... al cinema sicuramente, si andava abbastanza poco, soprattutto con i professori. Non come Teri, che lavora tantissimo con i ragazzi. Io sono affascinata! Proprio perché torno, e non era così assolutamente.

PROF.SSA CHILOVI – Andavate a teatro, non so, a qualche mostra d'arte?

SIG.RA CUCCHIELLA – Sì, questo magari sì, si andava con il professore o la professoressa di arte, però ecco, il mondo esterno restava fuori. In anni così ricchi di avvenimenti come erano stati il '68, la Luna, il Vietnam, il maggio francese, ecco tutti qui, altro che ribollir dei tini, ecco, insomma, a scuola con i professori non c'era questo dialogo su tutto quello che accadeva fuori; si parlava della materia, la materia veniva spiegata, bene, però la discussione su quanto avveniva fuori non c'era, e beh questa era una delle richieste più pressanti da parte dei ragazzi che in quegli anni insomma contestavano; una delle contestazioni era proprio questa, volevano le assemblee, volevano parlare, volevano autogestirsi, e questa era una delle richieste più pressanti proprio perché mancava questo.

PROF.SSA CHILOVI – Musica?

SIG.RA CUCCHIELLA – Musica era bellissima; avevamo un professore molto bravo, che ci suonava il piano, che ci faceva cantare. Era lui che ci suonava il piano, noi avevamo un coro, c'era il coro del Virgilio e noi cantavamo, insomma, era molto bello; ci aveva insegnato anche la *Butterfly*, suonavamo con un pettine sul quale ci aveva fatto mettere una specie di carta velina, e mettendolo tra le labbra cantavamo la *Butterfly* e sembrava un suono di violini, era una cosa bellissima, meravigliosa.

PROF. TERI – Che musica preferivate ascoltare?

SIG.RA CUCCHIELLA – Mah, la musica classica era bellissima, anche se in quegli anni, nel '68, la musica italiana era veramente straordinaria, aveva una produzione copiosissima, e io penso fosse veramente bella e che non sembrasse bella solo a noi, perché vedo che mio figlio qualche volta su internet se la va a ripescare, e la ascolta ancora.

PROF. TERI – Per esempio...

SIG.RA CUCCHIELLA – Mah a me piaceva Tenco, mi piaceva Paoli, bellis-

simo, Mina mi piaceva moltissimo.

PROF. TERI – E i Beatles?

SIG.RA CUCCHIELLA – Ah i Beatles, naturalmente! Quelli vedo che piacciono anche a lui, quindi dovevano essere veramente validi, insomma, come musica.

PROF. TERI – Signora, ricorda qualche libro che l'ha colpita particolarmente in quel periodo? Qualcosa che le è piaciuto in modo particolare?

SIG.RA CUCCHIELLA – Si leggeva soprattutto l'estate, perché durante l'anno c'era veramente pochissimo tempo, e poi un'altra cosa bella era che mentre a voi consigliano i testi, vedo Federico per esempio ha sempre un sacco di testi da leggere durante l'estate, ecco, quello veniva lasciato a noi. A me piacevano i libri di narrativa. Verga mi piaceva moltissimo, l'avevamo studiato a scuola, mi interessava, secondo me era magico entrare nei personaggi, cercare di capire, mi sentivo... li sentivo particolarmente ricchi e emotivamente mi trascinavano molto, insomma, i personaggi di Verga, questa umanità così vera, così, non dico primitiva, ma insomma sicuramente vera, ecco, quindi Verga l'ho letto moltissimo. Invece Manzoni mi piace più adesso.

PROF. TERI – Quali film andava a vedere, che tipo di film in generale?

SIG.RA CUCCHIELLA – Non si andava tantissimo al cinema; ho cominciato ad andare al cinema quando ho conosciuto lui, ma a lui piacevano i film sugli indiani, quindi poi '007, sì proprio quelli.

PROF. TERI – Eh quelli sono stati proprio un'impronta.

SIG.RA CUCCHIELLA – Ma per esempio non si poteva, noi non avevamo mai il permesso. Io, ecco, mio papà era una persona molto rigida, lui temeva anche queste contestazioni, e temeva che io in qualche maniera fossi inglobata in queste contestazioni, ne subissi l'influenza, e quindi non mi permetteva di andare a casa delle amiche, di andare al cinema con gli amici, di andare a ballare a casa degli amici. Eravamo molto bloccati.

PROF. TERI – E in famiglia si parlava, si stava assieme?

SIG.RA CUCCHIELLA – Sì, sì, sì, sì, sì moltissimo... Papà era un professionista, però nei momenti importanti quali la colazione, la cena... la sera eravamo tutti assieme. Erano momenti importanti perché si parlava della giornata, si parlava di come erano andate le cose, se c'erano problemi, però più che altro era lui che parlava con la mamma delle sue cose e insomma c'era sempre un religioso silenzio quando c'era papà a casa, nel senso che noi sapevamo che non dovevamo disturbarlo perché papà tornava stanco e quindi...

PROF. TERI – Il sabato pomeriggio.... cosa ricorda dei suoi sabati pomeriggio, di solito com'è che li passava?

SIG.RA CUCCHIELLA – Qualche volta si faceva la battaglia navale con papà, ci aveva insegnato la battaglia navale, e mi piaceva molto, oppure si usciva con loro, si andava al cinema, cose molto semplici. Oppure si raccontava di qualche cosa che era successo a scuola, di interrogazioni; papà ci chiedeva, sapeva che avevamo un'interrogazione, un compito particolare e ci chiedeva come era andato.

PROF. TERI – Quando ha cominciato a uscire da sola? A uscire la sera.

SIG.RA CUCCHIELLA – La sera?... la sera forse proprio l'ultimo anno, l'ultimo anno, ma era quasi di nascosto; c'era la mamma che un pochino ci aiutava, e allora magari qualche volta il papà diceva che non potevamo uscire e quando lui andava a letto la mamma ci faceva uscire, però insomma alle 11-11.30 dovevamo essere a casa sicuramente, mezzanotte al massimo.

PROF. TERI – E in queste occasioni cosa facevate? Dove vi incontravate?

SIG.RA CUCCHIELLA – Andavamo in qualche locale a ballare, c'era il "whisky notte" per esempio, una volta c'era il "whisky notte" qui in piazza Carlo Erba, non so se c'è ancora, non so. Era un localino... così. Oppure andavamo a Brera, ci piaceva molto Brera, perché Brera era fatta tutta – come penso ancora adesso – di localini, molto caratteristici; si scendevano delle piccole scale a chiocciola, c'erano artisti che suonavano il piano, c'erano pittori, c'erano personaggi un po' particolari, personaggi che sicuramente il '68 lo vivevano, magari anche con una connotazione politica ed erano affascinanti. Io capivo che erano lontani da me, ma mi affascinavano, mi affascinava proprio sentirli anche suonare, anche cantare, anche parlare.

PROF. TERI – Che percezione aveva di questo momento, visto così, diciamo, dall'esterno, attraverso questi personaggi?

SIG.RA CUCCHIELLA – Di un grande fermento, di un momento di grandissimo fermento, e sentivo di essere la protagonista di questo momento, anche se po' mi spiaceva non poter esserci anch'io a fare qualche cosa; in fondo lo vedevo scorrere questo tempo così importante, così denso, così grande, di cose così grandi, veramente grandi. Io penso che, se tutte quelle cose che sono successe nel '68 succedessero ora, con loro che si agitano perché la Moratti vuole una piccola cosa piuttosto che una piccola altra, penso che loro farebbero, sicuramente, molto ma molto di più di quello che abbiamo fatto noi, anche perché lo spazio ve lo lasciano e, anche se non ve lo lasciano, voi ve lo prendete.

PROF. TERI – E all'università? Riusciva maggiormente ad esaudire questo suo desiderio di conoscenza?

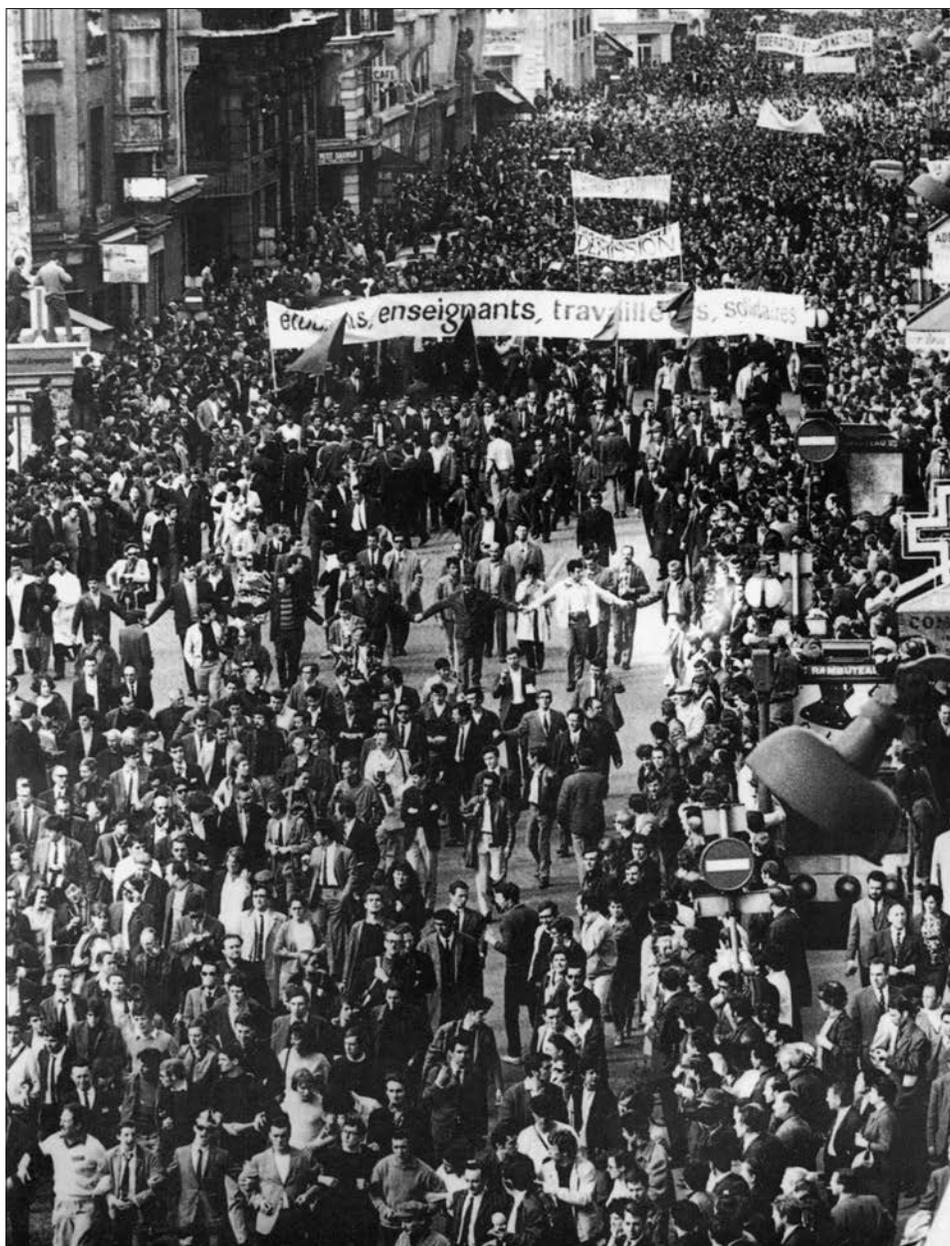
SIG.RA CUCCHIELLA – Ecco all'università, io ero iscritta all'Università Cattolica del Sacro Cuore, e anche lì era una bellissima università, molto tranquilla, molto tranquilla. Io non ricordo molte manifestazioni; c'era la chiesa, si andava a messa, e anche lì papà non voleva che ci andassimo tanto perché temeva appunto le manifestazioni.

“L'importante è che studiate, non c'è l'obbligo di frequenza, quindi studiate a casa e poi darete gli esami”. Una cosa che abbiamo fatto sempre. E anche quella era un'università molto tranquilla. Della Cattolica ricordo le lunghe file alle segreterie per iscriversi agli esami, e gli amici; gli amici c'erano naturalmente, ma noi eravamo molto molto soggetti, molto controllati da papà.

PROF.SSA CHILOVI – Ricorda qualche manifestazione in particolare?

SIG.RA CUCCHIELLA – Sì, ma quando c'erano queste cose noi non potevamo andare, non solo quand'ero studente; all'epoca, quando io ho finito di studiare, ho subito cominciato a insegnare perché mi piaceva moltissimo, e avevo ricevuto anche richieste di supplenza da scuole, per esempio il liceo classico Manzoni. Avevo ricevuto appunto questa richiesta e mio padre non mi ha mandato, proprio perché allora, al liceo Manzoni, succedevano cose incredibili, cioè c'erano addirittura sezioni dove, per sentito dire, entrava una professoressa e tutti i ragazzi si alzavano in piedi e uscivano dall'aula, e poi si sedevano fuori fino al termine della lezione, e quando suonava la campanella e lei doveva uscire di classe, loro rientravano tutti in segno di protesta. E poi c'era giù nell'androne un grande cartellone, dove i ragazzi scrivevano degli epiteti più o meno simpatici sugli insegnanti, insomma, perciò mio padre anche lì “No, tu non vai”, diceva, mentre io sarei andata molto volentieri, perché mi stimolava tanto preparare delle lezioni a un livello particolare, mi interessava tantissimo, ma non è stato possibile.

Lezioni-conversazione



Il maggio 1968 a Parigi: studenti, insegnanti, lavoratori solidali, dice lo striscione

Andar per archivi

di Sara Fasoli

Memoria e Potere

«Il dominio sulla memoria e sull'oblio in quanto pratiche sociali è un fatto eminentemente politico», infatti «la memoria è uno dei luoghi dell'ideologia e, attraverso la rappresentazione del passato che essa fornisce, contribuisce a giustificare il presente e a progettare il futuro in una prospettiva sociale»¹.

Fare storia, fare ricerca storica è quindi raramente un'attività neutra, libera da condizionamenti o innocua: nell'ultimo secolo la volontà del potere politico di operare un controllo sulla memoria collettiva si è particolarmente affinata, ma la necessità della memoria è comunque profondamente conaturata a esigenze della società civile per cui fin dall'età romana l'essere cancellato dalla memoria collettiva costituiva una pena gravissima (es. *damnatio memoriae* romana)².

Perché le società alfabetizzate hanno avvertito in passato e avvertono ancora oggi il bisogno di conservare sia le testimonianze scritte prodotte da loro sia quelle prodotte in precedenza e perché continuano a farlo?

La ragione sta nel fatto che chi desidera che ciò che ha prodotto si conservi in futuro ritiene che ciò avverrà più facilmente se egli stesso è stato sollecito a conservare il patrimonio testuale di chi l'ha preceduto. Con questa catena di *pietas* [«e tu onor del pianto Ettore avrai...»] le élites socio-politiche trasmettono la propria immagine scritta e tesaurizzano la documentazione delle élites del passato in cui si identificano³.

La sorte della memoria scritta di una determinata area socio-culturale in quanto costituita da tutte le testimonianze scritte presenti nella sua area di insediamento è affidata alla capacità di resistenza nel tempo sia dei processi conservativi sia delle apposite istituzioni giuridiche e fisiche, pubbliche e private ovunque preposte alla conservazione dello scritto: archivi, biblioteche, musei⁴.

Ma la memoria scritta non giunge intonsa negli archivi: essa è sottoposta tanto a continue pratiche di inventariazione e catalogazione, quanto all'oblio e alla distruzione nonché ad un processo di nuova produzione, tendenze queste attive in modo differenziato in tutte le società alfabetizzate⁵.

1. Petrucci, p. 123 che cita a sua volta Le Goff. Il capitolo da cui è tratta la citazione di Petrucci è reperibile in <http://www.retimedievali.it/>, Rivista, Schedario dei libri.

2. Lodolini, p. 13.

3. Petrucci, p. 123.

4. *Ibidem*, p.122.

5. *Ibidem*, p.117-8.

Ciò che sopravvive è risultato della scelta attuata dalle varie forze che agiscono sul tempo (calamità e potere) e dai delegati allo studio del passato, gli storici: le fonti perciò si conservano solo se c'è volontà positiva di conservazione. Dove manca questa volontà positiva le fonti sono soggette a maggiore probabilità di dispersione⁶.

Il controllo dell'autorità politica centrale sulla documentazione scritta andò di pari passo con i processi di costruzione degli apparati statali che procedettero dalla seconda metà del XVIII secolo all'età napoleonica e alla restaurazione, ma furono soprattutto gli stati ottocenteschi a costruire la memoria storica nazionale con la creazione di quei "veri e propri monumenti del ricordo", luoghi della consacrazione istituzionale della tradizione storica nazionale, quali sono gli archivi nazionali, depositi centrali d'archivio, i musei e attraverso l'invenzione di riti collettivi quali feste e celebrazioni di eventi di storia patria, emissione di monete, medaglie, francobolli commemorativi, e, nel XX secolo, dopo la prima guerra mondiale, i monumenti ai caduti e la fotografia⁷. In tale ottica nazionale gli archivi vennero riorganizzati e sistemati e liberamente aperti al pubblico degli studiosi che si votarono alla sistematica pubblicazione dei documenti di *historia patria*⁸.

Da quel momento tutta la legislazione archivistica rifletté la volontà del potere politico di operare un controllo sulla memoria. Non a caso in Italia gli Archivi di Stato di Trieste, Trento, Bolzano (e Zara) vennero istituiti nel primo dopoguerra, non appena cioè le terre irredente divennero italiane; ugualmente non a caso gli archivi dipesero a lungo dal Ministero degli Interni⁹.

I luoghi deputati istituzionalmente alla conservazione della memoria sono dunque i musei, le biblioteche, gli archivi. I primi destinati ad accogliere materiale artistico, quello librario le biblioteche, quello documentario gli archivi.

La distinzione sembra piuttosto chiara ed evidente, ma in realtà non è universalmente accettata¹⁰, nel caso poi di archivi e biblioteche non sono mancati in passato fenomeni di osmosi, in quanto nelle biblioteche è spesso confluito materiale documentario che, scorporato dall'archivio d'origine, è finito sul mercato antiquario e collezionistico prima che intervenisse una spe-

6. Da cui deriva per l'alto Medioevo la netta preponderanza della documentazione ecclesiastica (Cammarosano, p. 24). I primi archivi laici degni di questo nome, e i primi inventari d'archivio, cominciano a formarsi nel basso Medioevo, intorno al 1200: in Francia quelli del Parlamento e della Camera dei conti; in Italia gli archivi notarili e quelli comunali, di cui Genova fu pioniera. Fino ad allora gli archivi regi erano poca cosa: quello di Filippo Augusto andò perso in battaglia nel 1194; ma anche la cancelleria imperiale seguiva la corte itinerante, con i rischi di dispersione che si possono immaginare (Le Goff, *Memoria*, p. 373).

7. Le Goff, *Memoria*, p. 385.

8. Cammarosano, p.15 e ss.

9. Zanni Rosiello, p. 9-11. Per un certo periodo dipesero congiuntamente dagli Interni e dalla Pubblica Istruzione.

10. Lodolini, p. 139. L'accezione di archivio diffusa nei paesi dell'est comprende non solo i documenti, ma anche i manoscritti.

cifica legislazione ad impedirlo¹¹.

Ancora meno chiaro è cosa sia un archivio e quando nasca.

La questione divide il mondo archivistico in una controversia dottrinarina inconciliabile¹², ma in realtà lascia piuttosto freddi tanto i non addetti ai lavori, quanto gli storici stessi (che paradossalmente degli archivi sono i principali fruitori). Che un archivio nasca nel momento in cui le carte sono prodotte oppure quando queste cessano di essere utili amministrativamente e sono selezionate per una conservazione permanente; che siano da considerarsi archivi solo quelli pubblici (conseguenza della pubblica fede data agli archivi medioevali), oppure vada ritenuto tale qualsiasi complesso di documenti prodotto da persona fisica o giuridica nella sua attività indipendentemente sia essa pubblica o privata, non sono problemi che in questo contesto sia utile affrontare. Semmai, sapere che esistono simili questioni fa cogliere appieno la polisemia del termine archivio.

Il significato più antico rimanda al luogo dove si conservavano le carte; il luogo di custodia era condizione per l'esistenza dell'archivio stesso e doveva essere affidato a persona rivestita di pubblica fede.

In italiano il termine indica correntemente l'istituto preposto alla conservazione; il complesso documentario in esso conservato; il materiale documentario (i singoli fondi) dei diversi uffici confluitivi; lo spazio fisico del deposito archivistico¹³.

Qui di seguito, il termine archivio viene usato soprattutto nell'accezione di complesso documentario prodotto da un ente nella sua vita amministrativa e, secondariamente, di luogo fisico dove tale documentazione è conservata.

Gli archivisti distinguono poi l'archivio corrente, dall'archivio deposito, dall'archivio storico.

L'archivio corrente è quello che accoglie i documenti prodotti da un ente nello svolgimento dell'attività e conservati per fini pratici: trattazione degli affari correnti o al più da poco conclusi¹⁴. Naturalmente è inaccessibile al pubblico, se non ai diretti interessati che possono accedere solo alla propria documentazione.

L'archivio di deposito, categoria presente solo in alcuni paesi tra cui l'Italia, non è più corrente, ma è ancora conservato presso l'ente produttore: per esempio nel caso degli archivi ministeriali, in base alla legge del 1963, i documenti stanno nell'archivio deposito per i 40 anni successivi alla conclusione dell'affare a cui si riferiscono.

11. È il caso per esempio del cosiddetto fondo Custodi alla Bibliothèque Nationale di Parigi. Custodi, direttore dell'Archivio di Stato di Milano, nel secondo '800, aveva estrapolato dal carteggio sforzesco del materiale necessario alla stesura di una biografia del duca Francesco Sforza. Alla sua morte gli eredi vendettero tutte le sue carte che, non trovandosi compratori in Italia, presero la via di Francia.

12. Lodolini, p. 129-139.

13. Lodolini, p. 126-129.

14. Non c'è una definizione rigida e univoca di quanto tempo debba passare perché un affare non sia più considerato corrente.

Scaduto il termine previsto dalla legge si attua un processo di selezione, cioè i documenti inutili vengono distrutti e gli utili vengono versati nell'archivio storico o definitivo. Il fine della loro conservazione non è più amministrativo, ma storico, come dimostra – per quanto riguarda l'Italia – il fatto che tali archivi oggi dipendano dal Ministero dei Beni Culturali.

L'archivio del Virgilio può essere considerato un ottimo esempio del processo ora descritto: l'archivio corrente è quello che raccoglie la mole di carta, amministrativa, finanziaria, didattica, che quotidianamente la burocrazia scolastica produce, necessaria al buon funzionamento dell'istituzione; esso è quindi collocato in modo da essere immediatamente accessibile al personale, presso i loro uffici. Quello che potremmo definire l'archivio deposito con le pratiche di studenti ormai diplomati, ma che potrebbero ragionevolmente aver ancora bisogno di documenti è collocato altrove, ma, sullo stesso piano delle segreterie, è ancora facilmente raggiungibile e fruibile. Vi è poi l'archivio storico. Il Virgilio è una scuola con una storia pluridecennale e nei settant'anni della sua storia il cumulo di carte è stato notevole. È dunque merito principalmente del collega Ugo Basso e in seguito di Elena Alessi aver compiuto nell'arco di vent'anni quel processo di dolorosa selezione, necessaria premessa del riordino che lo ha reso accessibile alle ricerche di studenti e docenti nel 1999¹⁵ e nel 2004. Alla loro cura si deve quindi la collocazione in biblioteca della documentazione più "antica", quella dei primi anni di vita della scuola ed il riordino del materiale conservato nel sotterraneo¹⁶.

È evidente che se si accetta la definizione generale di archivio come documentazione prodotta da un ente nella sua attività amministrativa ne consegue che l'ente produca documentazione per automemoria, non per quella altrui, per finalità pratiche, giuridiche amministrative, non storiche¹⁷.

Questo porta gli storici a scontrarsi con il problema dell'accessibilità degli archivi e della consultabilità della documentazione¹⁸. I documenti negli Archivi di Stato sono consultabili liberamente dopo 50 anni¹⁹; quelli negli archivi privati dopo 70; quelli degli archivi notarili solo 100 anni dopo la cessazione dell'esercizio professionale o la morte del notaio²⁰.

15. U. Basso, *Discesa nell'archivio*, in *Una storia nella Storia. Il "Virgilio" 1934-1946*, "Quaderni del Virgilio" 4, p. 7, Principato, Milano 2001.

16. Gli archivi scolastici sono in questi anni fatti oggetto di una viva attenzione da parte di docenti, storici e archivisti. Cfr. la bibliografia sull'argomento in <http://www.novecento.org/biblioarch.htm>.

17. Zanni Rosiello, p. 45. Non è però che il documento nasca amministrativo e diventi col tempo storico: in realtà carattere amministrativo e carattere storico coesistono ed è quindi opportuno non ignorare le problematiche connesse al contesto archivistico e al suo itinerario.

18. Dall'unità d'Italia ad oggi le leggi che hanno regolato l'accessibilità degli archivi sono state nel 1874, nel 1939, sostanzialmente recepite ancora da quella del 1963 e per certi versi anche da quella del 1974.

19. Sono però previste specifiche autorizzazioni per consultare i documenti da trenta a cinquant'anni prima.

20. Carucci, p. 62, 75.

Ne consegue il rafforzamento della presbiopia dello storico che per definizione arriva sempre dopo che il fatto è successo²¹, in particolar modo dello storico contemporaneista che non può materialmente leggere i documenti che gli sarebbero necessari.

Se gli archivi tradizionali sono per lui inaccessibili, ciò non significa ovviamente che non possa fare storia, ma comporta da un lato il ridimensionamento della prospettiva che attribuisce “allo Stato il carattere di attore di primo piano” dall’altro la valorizzazione di fonti alternative. Il vero problema per lui è semmai un altro, l’opposto di quello che devono abitualmente affrontare gli storici di epoche più lontane: la sovrabbondanza di fonti disponibili determina la necessità della selezione che richiede a sua volta un coraggio non sempre richiesto agli storici di altre età²².

Considerato poi che l’età contemporanea è età del mutamento “assumere il mutamento come “oggetto” della storia contemporanea vuol dire in particolare confrontarsi con i comportamenti collettivi di miliardi di uomini che si scontrano, s’incrociano, interagiscono dentro le coordinate di un’umanità massificata, enormemente estesa in termini geografici e quantitativi”. Le fonti sono eterogenee, variegata dal punto di vista qualitativo e esuberanti da quello quantitativo, cosa che determina una perenne incompiutezza della ricerca. Sono prodotto di una società industriale e ne portano intrinsecamente il marchio: suoni, parole, immagini elettroniche²³. Sono infinitamente più deperibili di quanto non sono le testimonianze di altre epoche, le tavolette di Ebla o le tenaci pergamene medioevali. La documentazione più recente ha infatti sostituito i supporti tradizionali con quello informatico; certo l’applicazione pratica della potenzialità del mezzo informatico offre notevole sussidio al lavoro storico²⁴, ma questo cambio nell’organizzazione del materiale in quanto memoria autodocumentaria modificherà nel tempo anche il suo utilizzo in quanto memoria-fonte e renderà più arduo ricostruire il processo di produzione-conservazione-trasmissione; occorrerà quindi riformulare la metodologia²⁵.

Dal fatto al dato al problema

Per gli archivisti i documenti sono tutti gli scritti prodotti da una persona fisica o giuridica nel corso di una attività amministrativa e legati tra loro da un vincolo di necessità: nella loro prospettiva fonti cronachistiche, narrative, letterarie e scientifiche in quanto redatte con l’intento di tramandare il punto di vista dell’autore non hanno carattere documentario²⁶. I diplomatici hanno una concezione ancora più rigida di documento. La diploma-

21. Bevilacqua, p. IX.

22. Saccoman, p. 136.

23. De Luna, p. 13 e ss.

24. Le Goff, *Documentum/monumentum*, p. 448.

25. Zanni Rosiello, p. 52. Molto critico al riguardo è Petrucci, p. 124.

26. Lodolini, p. 20.

tica infatti studia le testimonianze scritte di fatti di natura giuridica compilate secondo certe forme, anzi studia le forme in cui il documento è redatto e distingue l'atto giuridico, che viene posto in essere, dal documento inteso come la stesura scritta dell'atto per tramandarne la memoria²⁷.

Piuttosto diversa è la logica in cui operano gli storici. La memoria collettiva e la sua forma scientifica, la storia, si applicano prevalentemente a due tipi di materiali, documenti e monumenti²⁸ i quali sono profondamente diversi (fra loro e al loro interno) ed hanno diverse aspettative di durata, più alta nelle opere "autentiche" e in quelle storiografiche, effimera nei documenti ordinari di tipo amministrativo, contabile, durata che a sua volta è legata ai meccanismi di trasmissione dei testi (plurima e ripetuta o singola e limitata)²⁹.

Monumentum (da radicale *men, memini*, "ricordo", "ho fissato nella memoria" e anche *monere* = "avvisare", "far ricordare") è tutto ciò che può richiamare il passato, atti scritti, commemorativi. Il termine poi si è specializzato a indicare le opere d'architettura commemorative, a glorificazione, e i monumenti funebri.

Il termine *documentum* (da *docere* "insegnare", "informare") evolve in prova, usato dapprima in ambito legislativo, poi giuridico, assume valenza storica solo nel XIX secolo: per la scuola positivista (Fustel de Coulanges) il documento si presenta come prova storica che possiede un'obiettività contrapposta all'intenzionalità del monumento.

L'evoluzione da monumento a documento procede lentamente per tutto il XIX secolo: il termine monumento è in uso corrente nelle grandi collezioni storiche, ma parallelamente comincia a diffondersi il termine documento³⁰ che trionferà con la scuola positivista: da lì in avanti non si poté fare storia senza documenti.

Oggi è profondamente cambiato il concetto che si applica al termine documento allargatosi a comprendere tutto ciò che riguarda l'uomo. Dalla posizione di chi diceva che se un fatto storico non è registrato in documento scritto è un fatto perduto si è passati a quella di chi dice che se non ci sono documenti scritti si usa tutto: parole, segni, paesaggi, oggetti materiali.

Si è in una fase di rivoluzione documentaria, quantitativa e qualitativa per cui sono cambiate la concezione storiografica, in base alla quale se nel XIX secolo all'inizio era il documento oggi all'inizio è il problema; la nozione di documento e il modo di usarlo (il documento diventa dato ed esiste solo in relazione alla serie in cui si inserisce)³¹; la gerarchia dei documenti che si è allargata a fonti (registri parrocchiali, atti notarili, libri di famiglia, ecc.) che conservano la memoria di tutti gli uomini; la periodizzazione diversa tra un'età prestatistica e un'età quantitativa.

27. Carucci, p. 26.

28. Le Goff, *Documentum/monumentum*, p. 443.

29. Petrucci, p. 120.

30. I *Monumenta Germaniae Historica* o *Historiae Patriae Monumenta*, ma anche i *Documenti di storia italiana*, o *Documenti per servire alla storia di Sicilia*.

31. Le Goff, *Documentum/monumentum*, p. 448.

In Francia la reazione alla scuola positivista, che trovava il suo cuore promotore nella rivista «Annales E. S. C.», spinse gli storici negli archivi; in Italia tale reazione andò invece sotto il segno della storiografica idealistica che dagli archivi si allontanava e fu soltanto nel secondo dopoguerra con Chabod che si formò una nuova generazione di storici che tornò negli archivi³².

In questo contesto la metodologia storica del Novecento ha ridimensionato il ruolo delle cosiddette fonti volontarie e non soltanto quando si è dovuto giocoforza sopperire alla loro assenza o modestia qualitativa e quantitativa ricorrendo alle fonti non volontarie.

Quando esistono le testimonianze volontarie, quelle cioè che vogliono tramandare ai posteri «affinché gli avvenimenti umani col tempo non si dissolvano nella dimenticanza»³³ forniscono aiuto prezioso, ma non coprono ugualmente tutti i periodi della storia umana e tutta la superficie della terra, perché non tutti i popoli scrivono di storia³⁴.

Sono perciò le fonti involontarie, i testimoni loro malgrado, in cui la deformazione, l'inesattezza, quando esiste «non è concepita mirando in particolare modo ai posteri»³⁵, quelle su cui lo storico è giunto a riporre maggiore fiducia.

Il problema centrale quindi nella critica del documento non è più quello della sua volontarietà o meno, della sua veridicità o meno³⁶; la novità maggiore è nel diverso atteggiamento di lettura a cui gli storici hanno sottoposto tutte le fonti; perciò, «financo nelle testimonianze più decisamente volontarie, quel che i testi ci dicono espressamente ha smesso oggi di essere l'oggetto preferito della nostra attenzione». Marc Bloch rivendicava così allo storico il diritto di usare le fonti come e più gli aggradava, indipendentemente dalla loro origine³⁷.

La novità maggiore è nell'attenzione verso quei documenti che acquistano significato e senso storico solo nella reciproca contestualizzazione, in quanto cioè inseriti in una serie³⁸.

Raramente la ricerca storica è guidata dalla fortunata constatazione che ad un determinato fondo archivistico corrisponda un particolare argomento o problema. Anzi, l'ultima situazione non si verifica molto spesso, ed è più frequente appunto il contrario. Il mito della possibile identità tra un pro-

32. Angiolini-Pavone, p. 1672.

33. Erodoto, *Le storie*, trad. di L. Annibaletto, Milano 1963, p. 29.

34. Ogilvie, p. 18.

35. Bloch, p. 48.

36. Bevilacqua, p. 45; Corrao-Viola, p. 49 e ss.

37. Nel suo libro *I re taumaturghi* (sua tesi di laurea, scritta a 25 anni) egli studia il fenomeno, che rimanda all'ambito della mentalità collettiva, delle guarigioni miracolose dalla scrofola (operate dal re di Francia con l'imposizione delle mani), analizzando (tra le altre fonti) i registri dei conti in cui era annotata l'elemosina di uno scudo fatta a favore di tutti coloro ai quali il re imponeva le mani.

38. Bloch, p. 32.

blema storico ed un particolare tipo di documenti, è stato sfatato da Bloch già negli anni '30³⁹.

Lo storico deve essere dunque in grado di trasformare la domanda storiografica in domanda archivistica adeguando la domanda storica alla struttura dell'istituzione.

È quindi opportuno che prima di mettersi al lavoro rifletta sul perché delle lacune (accidentali, casuali, volute) e sull'ordine/disordine del fondo; ricostruisca la storia del complesso documentario e archivistico che risulta spesso da una serie spezzettata di interventi. Ad un archivio può capitare di tutto: rimanere intatto, come essere rimaneggiato, mutilato, sparire⁴⁰ come accadde all'archivio visconteo. Scriveva un cancelliere al duca Galeazzo Maria Sforza: «quando la bona memoria delo ill. q. Signore duca Filippo Maria, vostro avo, passò de questa vita, gran parte delle scripture et libri della Camera ducale forono tolti, trafigati, scarpati et brusati et factogli delle altre careze [...] per modo che de loro se ne trovano pochi como sa, non senza suo danno, vostra Signoria. Et così credo che de la vostra Camera ducale furtivamente fossero portate in la dicta mia casa...»⁴¹.

Quali ragioni invece hanno fatto sì che alcuni registri delle Scuole Tecniche Oriani e Monforte relativi agli anni 1891-96 siano arrivati al Virgilio, istituto che vide la luce una quarantina di anni dopo? Sono i superstiti di un archivio distrutto oppure sono solo “separati” dal loro archivio d'origine che esiste ancora da qualche parte?

Non sempre è possibile rispondere a simili domande perché ricostruire un simile contesto è un principio facile a enunciarsi, difficile a praticarsi, ma proprio perché l'archivio non è sempre lo specchio dell'ente che lo ha prodotto, occorre incrociare continuamente il soggetto produttore con la lettura della carta⁴². La ricerca d'archivio può essere a volte frustrante, e anche con l'ausilio di quello strumento chiave che è l'inventario si possono imboccare strade maestre e ritrovarsi in vicoli ciechi.

Quindi il ricercatore deve imparare a porre le domande giuste perché «i testi o i documenti archeologici anche se fossero i più chiari a prima vista e i più facili da interpretare, non parlano se non quando li si sappia interrogare .. in altre parole ogni ricerca storica suppone, fin dai primi passi, che l'inchiesta abbia già una direzione»⁴³ e paradossalmente, con un silenzio a volte assordante, i documenti ci parlano anche quando non dicono quello che sarebbe stato del tutto ragionevole aspettarsi. Ma nel momento in cui il ricercatore sceglie il documento, o la serie di documenti, che ritiene utili al suo studio, lo isola dal suo contesto (e dal proprio universo d'uso, archivistico) e lo inserisce in uno nuovo, fittizio, da lui creato e quindi storiografico, dove lo confronta con altri documenti prodotti in contesti diversi, egli

39. Le Goff, *Documentum/monumentum*, p. 444-447.

40. Zanni Rosiello, p. 43-49.

41. ASMi, Carteggio interno, cart. 878, 1467 novembre 8.

42. Zanni Rosiello, p. 49.

43 Bloch, p. 53.

compie il processo inverso a quello che lo aveva portato a trasformare la sua domanda storiografica in domanda archivistica e fa storia.

NOTA BIBLIOGRAFICA

- P. BEVILACQUA, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Roma, Donzelli 2000
- P. CAMMAROSANO, *Italia medievale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991
- P. CARUCCI, *Le fonti archivistiche: ordinamento e conservazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1983
- P. CORRAO - P. VIOLA, *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli 2002
- P. D'ANGIOLINI - C. PAVONE, *Gli archivi*, in *Storia d'Italia*, V, tomo II, *I documenti*, Torino, Einaudi 1973, pp. 1659-1691
- G. DE LUNA, *L'occhio e l'orecchio dello storico*, Firenze, La Nuova Italia 1993
- J. LE GOFF, *Documentum/monumentum*, in *Storia e memoria*, Torino, Einaudi 1977
- J. LE GOFF, *Memoria* [anche in www.einaudi.it/einaudi/ita/librionline.jsp]
- E. LODOLINI, *Archivistica, principi e problemi*, Franco Angeli, Milano, 2000
- R. M. OGILVIE, *Lettura e società nella Roma antica*, Einaudi Scuola, Torino 1996
- A. PETRUCCI, *Prima lezione di paleografia*, Laterza, Roma-Bari 2002
- A. SACCOMAN, *Novocento. Primo secolo di una nuova era?*, in *La storia nella scuola*, a c. di S. Carmo e G. Vitolo, Marietti Scuola, Genova-Milano 2002
- I. ZANNI ROSIELLO, *Archivi e memoria storica*, Il Mulino, Bologna 1987

Notarelle cecoslovacche

di Francesco Casella

La nascita dello stato

La Cecoslovacchia è una nazione giovane. È nata, infatti, nel 1918, alla fine della prima guerra mondiale, con la dissoluzione dell'impero asburgico.

Si costituì intorno al progetto di unire in un solo stato due nazioni slave che avevano lingue simili, ma storie molto diverse. Il regno di Boemia che sin dai secoli XV e XVI si era distinto all'interno del Sacro Romano Impero, aveva vissuto la prima importante frattura religiosa sotto la guida di Jan Hus e ora, sotto gli Asburgo, vantava una ricca agricoltura e un'industria fiorente. La Slovacchia invece era stata sempre soggetta alla dominazione ungherese, e ancora nel Novecento si presentava come un paese sostanzialmente agricolo e arretrato.

Il progetto del nuovo stato si concretò attorno alla personalità di Tomáš Masaryk, prestigioso uomo di cultura di nazionalità slovacca, e di Edvard Beneš, esule a Parigi, e con il determinante appoggio della Francia.

Il Consiglio nazionale cecoslovacco costituitosi a Parigi venne riconosciuto dagli alleati come governo provvisorio il 14 ottobre 1918, e il 28 di quello stesso mese a Praga i Cechi proclamavano l'indipendenza.

La prima difficoltà che il giovane stato si trovò a fronteggiare fu la rivolta, domata con la forza, di una consistente minoranza nazionale, i tedeschi dei Sudeti, che abitavano da secoli le regioni confinanti con la Germania. La questione si sarebbe ripresentata drammaticamente a partire dal 1935.

Negli anni '20 la Cecoslovacchia, nel frattempo, definisce la sua posizione internazionale in senso filo-francese – partecipazione alla Piccola Intesa insieme alla Jugoslavia e alla Romania – e aderisce alla Società delle Nazioni. Sono buoni anche i rapporti con la Russia sovietica.

Alla fine degli anni '20 dunque il giovane stato dava prova di una buona salute economica e di una accettabile stabilità politica, a differenza dei vicini stati centro-europei.

La crisi degli anni '30

La depressione internazionale, seguita alla crisi del '29, colpì pesantemente i distretti industriali del paese e in particolare quelli abitati dai tedeschi, che con la caduta dell'impero avevano già visto venir meno gli sbocchi tradizionali della loro produzione.

Nelle elezioni del 1935 il partito tedesco dei Sudeti di Konrad Heinlein, affiliato al partito nazista tedesco, passava al primo posto. La crisi economi-

ca e l'ascesa di Hitler in Germania lo avevano evidentemente aiutato.

Il governo di Praga, forse fidando troppo sulle garanzie internazionali, lasciava che il pericolo nazista si avvicinasse senza prendere misure più energiche. Eppure, la Cecoslovacchia possedeva forze armate ben organizzate, i confini verso ovest erano facilmente difendibili grazie al territorio montuoso e l'industria bellica era sviluppata e più forte ad esempio di quella italiana. Il paese era dunque dotato di mezzi consistenti.

Eppure, Beneš riteneva impensabile riuscire a tener testa a Hitler.

Intanto gli eventi precipitavano: all'inizio del '38 si compiva l'Anschluss, senza che gli occidentali reagissero efficacemente. Ormai il quadrilatero boemo era accerchiato da tre lati.

A Monaco tra il 29 e il 30 settembre dello stesso anno Francia, Gran Bretagna e Italia si piegarono alle richieste di Hitler. L'Urss, nonostante le richieste cecoslovacche di aiuto, si tenne fuori dalla crisi.

Crisi che dimostrava non solo la volontà di potenza di Hitler e l'acquiescenza degli occidentali, ma anche la debolezza della Cecoslovacchia, a causa delle consistenti minoranze nazionali sul suo territorio, che ne minavano la compattezza, e della sua eccessiva fiducia nelle garanzie internazionali.

Lo smembramento della Cecoslovacchia

Gli accordi di Monaco prevedevano la cessione del territorio dei Sudeti alla Germania. Come inevitabile conseguenza, il governo fu costretto a concedere un'ampia autonomia alla Slovacchia e alla Rutenia. Successivamente, buona parte della Slovacchia dovette essere ceduta all'Ungheria, perché abitata prevalentemente da magiari. Al principio di marzo del 1939 Hitler spinse il governo slovacco a staccarsi del tutto da Praga, mentre il presidente Hacha veniva convocato a Berlino e costretto a rinunciare alla Boemia-Moravia che si trasformava in un protettorato tedesco. Il governo Hacha non cadde, ma si trasformò in una sorta di governo fantoccio in mano ai nazisti che si accanirono contro ebrei e intellettuali.

Nel frattempo Beneš, che si era dimesso dalla carica di Presidente fin dai tempi di Monaco e si era rifugiato a Londra, costituì un Comitato nazionale cecoslovacco che venne in seguito riconosciuto dagli alleati come governo provvisorio. La dottrina Beneš, accettata in seguito dagli alleati, partiva dal principio che tutti gli avvenimenti posteriori agli accordi di Monaco dovevano essere considerati inesistenti e privi di valore giuridico. Pertanto, egli continuava ad essere il Presidente della Cecoslovacchia, la secessione slovacca non aveva valore e in generale tutte le cessioni territoriali non erano valide.

Beneš, nel corso della guerra, adottò una politica di grande apertura verso l'Urss e nel '43 strinse con Stalin un trattato di amicizia, primo elemento del sistema di alleanze che avrebbe legato all'Urss i paesi dell'Europa centro-orientale. In questo quadro egli riconobbe anche la cessione della Rutenia all'Ucraina. E aveva visto giusto. Fu infatti l'Armata Rossa a liberare Praga negli ultimi giorni di guerra, dopo la conquista di Berlino.

Gli anni del comunismo

Dopo la liberazione di Praga, della Boemia-Moravia e della Slovacchia per opera dei Sovietici, l'unico contrappeso al potere di Mosca era rappresentato dal governo in esilio a Londra, che peraltro sotto la guida di Beneš, come abbiamo visto, si era notevolmente avvicinato all'Urss. Così, il governo ceco, insediatosi a Praga nel maggio del 1945, era stato costituito in piena collaborazione coi sovietici ed era presieduto da Fierlinger, un socialdemocratico filocomunista. Si trattava di un governo di coalizione, in cui spiccava la presenza dei comunisti che controllavano ministeri chiave come quello degli Interni.

Subito i tre milioni di tedeschi dei Sudeti furono espulsi, per assicurare così alla rinata Cecoslovacchia una maggiore compattezza etnica.

Inoltre, tutte le altre formazioni politiche, fatti salvi i quattro partiti di governo, furono escluse dall'agone politico col pretesto che avevano collaborato con gli occupanti.

Uno dei primi atti politici del governo Fierlinger fu l'approvazione di una riforma agraria, per redistribuire le terre appartenute ai tedeschi espulsi e ai proprietari collaborazionisti. L'assegnazione riguardò 3,5 milioni di ettari redistribuiti a 250.000 famiglie.

L'industria si riprese con relativa facilità e libere elezioni riconfermarono il primato del partito comunista, ma anche le solide posizioni degli altri tre partiti. Poteva sembrare che la Cecoslovacchia si avviasse verso un regime di diritto.

Tuttavia, nel 1947, quando esponenti politici cecoslovacchi furono invitati a una conferenza internazionale promossa dagli alleati che aveva come tema la distribuzione degli aiuti del Piano Marshall, Stalin si oppose, impegnando in cambio l'Urss a imponenti forniture di derrate alimentari e di materie prime alla Cecoslovacchia. L'economia cecoslovacca, che finora aveva guardato a Occidente, cominciò pertanto a orientarsi in direzione dell'Urss.

Il colpo di Praga

I nodi vennero al pettine nella primavera del 1948 in occasione delle elezioni legislative. In previsione di un probabile calo dei comunisti, questi ultimi premevano per un sistema elettorale a lista unica. Gli altri partiti rifiutarono, ma al momento decisivo i socialdemocratici si schierarono a fianco dei comunisti, il presidente Beneš accolse le dimissioni dei rappresentanti dei partiti "borghesi" e il governo si ricostituì attorno all'egemonia dei comunisti.

Le elezioni del maggio 1948 si svolsero a lista unica e diedero l'89% dei suffragi al Fronte nazionale diretto dai comunisti.

La stampa dovette subito allinearsi, le pubblicazioni anticomuniste furono messe al bando, ci furono epurazioni tra gli intellettuali non conformisti.

L'industria e il commercio vennero completamente nazionalizzati, l'agricoltura collettivizzata secondo il modello sovietico. Fu varato un piano quin-

quennale destinato a cancellare ogni traccia di capitalismo.

Jan Masaryk, che pure inizialmente era entrato nel governo in qualità di ministro degli esteri, fu trovato morto nella sua abitazione. Non fu mai chiarito definitivamente se a causa di un suicidio, o di un omicidio a sfondo politico. La morte improvvisa e oscura del prestigioso esponente politico provocò grande sorpresa e scalpore in Occidente. Anche Beneš si ritirò nel giugno dello stesso anno e morì tre mesi dopo.

Presidente della repubblica divenne il capo del partito comunista Klement Gottwald. Tutti i partiti sopravvissuti, compreso il partito socialdemocratico, che coi suoi tentennamenti aveva favorito il colpo di Praga, furono sciolti o furono costretti a fondersi col Partito comunista che divenne pertanto il Partito unico.

Anche la nuova Costituzione fu modellata su quella in vigore nelle altre democrazie popolari.

Le purghe

L'ascesa al potere dei comunisti fu subito accompagnata da epurazioni e repressioni di estrema durezza. Dapprima la scure si abbatté contro i comunisti nazionalisti slovacchi, tra cui Clementis, uno stretto collaboratore del defunto Masaryk. La purga era motivata dalla campagna che il Cominform aveva lanciato contro Tito e fu sostenuta da uno dei più crudeli e implacabili collaboratori di Gottwald, Rudolf Slansky.

Del resto lo stesso Slansky fu accusato pochi anni più tardi, nel 1951. Mentre la stampa comunista preparava l'opinione pubblica in una campagna contro "gli agenti imperialisti infiltrati nel paese", una lotta di potere scoppiò all'interno del partito. Stalin aveva lanciato una campagna contro il cosmopolitismo ebraico e Slansky come molti del suo circolo era di origine ebraica. L'arresto del potente burocrate non si fece attendere. Fu accusato insieme con un gruppo di collaboratori di crimini contro la sicurezza dello stato e di antisovietismo.

Il processo si celebrò nel novembre del 1952. Tra le accuse più frequenti nei confronti degli inquisiti vi furono quelle di "traditori, trozkisti, sionisti, borghesi, spie, sabotatori, nemici della nazione, nemici del socialismo". Slansky e i 13 coimputati ammisero le proprie colpe e furono tutti impiccati.

Secondo un triste schema ben noto e già applicato con successo nell'Urss, i regolamenti interni prendevano di mira prima un'ala e poi l'ala opposta del partito. Infine, una serie di epurazioni e di regolamenti interni riducevano tutto l'apparato del partito all'ubbidienza.

Il dopo-Stalin

Paradossalmente, la morte di Stalin nel 1953 inaugurò in Cecoslovacchia il periodo più buio dello stalinismo. Nel 1954, infatti, alla morte di Gottwald gli successe alla presidenza della repubblica e poi anche alla guida del

governo Antonin Novotny, il cui “regno” durò tredici anni che rappresentarono una pesante cappa di piombo calata sulla nazione.

Fino al 1967 Novotny continuò ad essere il padrone incontrastato del paese, fermo sulle certezze staliniane dei primi anni. Le pressioni degli intellettuali, la volontà degli slovacchi di godere di una maggiore autonomia, da ultimo la crisi economica lo avevano costretto a qualche concessione, ma questo non alterava il clima generale di rigida subordinazione all’Unione Sovietica e di controlli polizieschi esercitati sulla popolazione e sulla classe intellettuale.

Alla fine del 1967, tuttavia, l’evoluzione si accelerò. Recatosi di persona a Praga l’8 dicembre 1967 il segretario del Partito Comunista dell’Urss Leonid Brežnev, si rese conto dell’isolamento del premier e favorì una soluzione alternativa. Nel gennaio 1968 il Comitato Centrale del partito sollevò Novotny dalle sue funzioni di segretario, lasciandogli solo la carica di Presidente della Repubblica.

La primavera di Praga

La scelta del Comitato Centrale cadde sul giovane dirigente Alexander Dubček, che già si era distinto qualche anno prima all’interno del gruppo degli slovacchi. Egli aveva il vantaggio di essere da sempre un funzionario di partito, di avere effettuato due soggiorni in Urss, di essere un moderato e soprattutto di essere slovacco. E Mosca approvò la scelta.

I margini di manovra del nuovo segretario erano quanto mai ristretti: doveva mantenersi rigidamente entro l’ortodossia del partito, dimostrando fedeltà al marxismo-leninismo, nonché all’Urss e al Patto di Varsavia.

Ma, nello stesso tempo doveva assecondare le legittime aspirazioni ad una liberalizzazione della vita politica e culturale del paese. Da ultimo, doveva modernizzare l’apparato produttivo per mettere fine al marasma economico.

Nei primi mesi, Dubček tentò di riconciliare il paese reale alle istituzioni: liberò i prigionieri politici, riabilitò alcuni condannati, soppresse la censura e incoraggiò il dibattito culturale. Ne risultò una straordinaria fioritura di ricerche e di proposte, che in genere si mantenevano comunque all’interno di un socialismo cui ci si proponeva di dare finalmente un “volto umano”.

La stampa divenne libera di esprimersi, a Praga era possibile ora acquistare anche giornali occidentali, la cui vendita era sempre stata severamente ostacolata dal regime in precedenza. Molti intellettuali come Milan Kundera o Vaclav Havel poterono nuovamente far sentire la propria voce. Ovunque si aprivano teatri, riviste, luoghi di discussione. I giovani potevano finalmente ascoltare la musica rock come i loro coetanei occidentali.

Il movimento appena nato in Cecoslovacchia aveva tuttavia un carattere molto meno radicale di quello sorto in Ungheria nel ’56. In Cecoslovacchia non si parlava, perlomeno all’inizio, di ritorno al capitalismo o di rinuncia alla collettivizzazione delle terre, e tanto meno di voltare le spalle a Mosca e guardare verso Occidente.

Il tentativo era semmai quello di riavvicinare le masse alle istituzioni, ma



Studenti a Praga nel 1968

nel dare la parola al popolo Dubček la toglieva ai funzionari di partito.

Qui di seguito viene riportato un brano tratto da *La nostra crisi attuale*, un saggio del filosofo marxista Karel Kosik, uno dei maggiori teorici della “Primavera di Praga” che chiarisce gli intenti riformatori e la ricerca di un nuovo volto del socialismo capace di coniugare le conquiste del socialismo con la democrazia:

«Gli attuali avvenimenti in Cecoslovacchia – ammesso che l’esperimento riesca – dovrebbero dimostrare che il socialismo e la democrazia sono intimamente uniti. Ciò che viene definito democratizzazione, e che nella sequenza storica viene realizzato solo in questa tappa, appartiene all’essenza intima del socialismo, [...] anche perché nel socialismo la classe operaia può avere una funzione politica e dirigente solo quando esistono libertà di parola, libertà di stampa, libertà di riunione e di associazione. Proprio l’esperienza cecoslovacca ha mostrato che senza queste libertà gli operai diventano una massa manipolabile, mentre la loro funzione politica viene usurpata dalla burocrazia...»

A maggio, l’evoluzione della “primavera di Praga” cominciò a preoccupare i più conservatori tra i governi comunisti dell’Est. Ma fino a febbraio e a marzo dello stesso anno Dubček conservava la fiducia di Mosca.

L’evoluzione della Cecoslovacchia pareva quindi procedere senza scosse, malgrado l’allarme suscitato soprattutto in Polonia e nella Germania Est.

Il punto di rottura fu rappresentato dalla pubblicazione alla fine di giugno dell’“Appello delle 2000 parole”. Si trattava di un testo, sottoscritto dagli intellettuali cecoslovacchi che rimetteva in discussione i vent’anni di dittatura del partito, chiedeva che si procedesse sulla via delle riforme e metteva in guardia Dubček dal piegarsi a minacce provenienti dall’esterno. No-



“Ogni ceco è un musicista, ogni russo è un occupante”.
Scritta di protesta sui muri di Praga nel 1968.

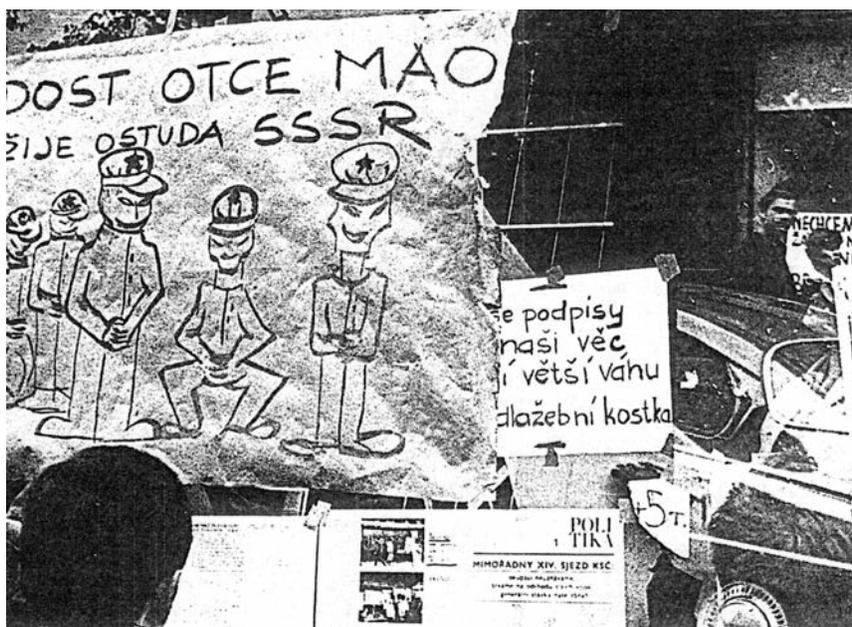
nostante Dubček sconfessasse il testo, esso riscosse grande popolarità e altrettanta preoccupazione presso i partiti fratelli.

Immediatamente, Brežnev comunicò che non sarebbe rimasto indifferente davanti alle sorti del socialismo in un altro paese; la «Pravda» dell'11 luglio attaccava violentemente gli autori del manifesto. In altre parole, il processo si era spinto troppo in avanti. Mosca, che aveva fino a quel momento accettato la decentralizzazione economica, non poteva in alcun modo tollerare la richiesta di una liberalizzazione culturale e politica.

In una riunione del 15 luglio a Varsavia i cinque membri del patto, esclusa la Romania, intimarono ai cecoslovacchi di ripristinare la censura e di ridurre gli intellettuali all'ubbidienza. La dottrina brezneviana della “sovranità limitata” venne ribadita con forza. La delegazione cecoslovacca respinse l'ultimatum.

Ulteriori trattative coi sovietici si svolsero alla frontiera tra i due paesi il 29 luglio e ancora il 1° agosto a Bratislava, senza risultati.

Da allora l'eventualità di un intervento armato divenne sempre più plau-



“Basta con papà Mao”.

Scritta del 1968 a Praga. Le ostilità si estendono ai cinesi.

sibile, nonostante la prudenza sovietica. Era imminente tra l'altro il congresso del partito cecoslovacco, le cui bozze di statuto, pubblicate il 10 agosto, lasciavano già intendere quale direzione avrebbe preso.

L'intervento militare dei cinque paesi del Patto di Varsavia – esclusa la Romania – avvenne nella notte tra il 20 e il 21 agosto. I cecoslovacchi non opposero resistenza armata, limitandosi a una resistenza passiva. Dubček, il presidente Svoboda e altri dirigenti arrestati si ritrovarono a Mosca, dove fu loro intimato di firmare, insieme ai dirigenti sovietici, un accordo che legittimava a posteriori l'intervento, giustificato come aiuto al partito fratello.

La palese violazione della sovranità nazionale, con i carri armati del Patto di Varsavia per le vie di Praga, suscitò grande scalpore e proteste in tutto il mondo occidentale, all'interno del movimento studentesco, e anche i partiti comunisti di Francia e Italia espressero la loro presa di distanza dall'intervento, pur mantenendo attivi ancora per molti anni i rapporti “fraterni” con l'Urss.

La strategia sovietica si articolò in due fasi: in agosto l'intervento armato, nella primavera dell'anno successivo la normalizzazione politica. Dubček, infatti, restò nominalmente primo segretario del partito fino all'aprile 1969, poi gli succedette un altro slovacco, Gustav Husak, cui fu affidato il compito di ridurre all'obbedienza il partito e la società.

È interessante notare come a differenza dall'intervento in Ungheria nel '56 nel quale i sovietici avevano operato da soli, nel caso della Cecoslovacchia del '68, Mosca preferì condividere la responsabilità dell'intervento con i “paesi fratelli”.

Il fallimento della Primavera di Praga pose comunque ancora una volta e drammaticamente – si pensi al suicidio di protesta dello studente Jan Palach, il 15 gennaio 1969, che si diede fuoco nella Piazza San Venceslao – a tutti i partiti che si rifacevano alla Rivoluzione d'Ottobre la questione della possibilità di introdurre riforme in senso democratico in un partito di ispirazione leninista.

L'altra questione cruciale che la Primavera di Praga aveva riproposto era quella della possibilità di una via nazionale al socialismo, che già era stata negata da Stalin alla Jugoslavia con la condanna del Maresciallo Tito.

Non a caso sia Tito, sia il leader romeno Ceausescu si erano recati in visita ufficiale a Praga, ricevendo accoglienze trionfali, e ciò aveva impensierito non poco i burocrati di Mosca, che vedevano pericolosamente allargarsi le crepe all'interno del blocco socialista.

L'elaborazione di una via nazionale al socialismo occuperà infatti il dibattito successivo dei partiti comunisti occidentali e in particolare di Italia e Spagna – l'eurocomunismo.

La normalizzazione

Come già aveva fatto Kadar in Ungheria, anche Husak, per riprendere il controllo del paese, giocò sulla leva economica e garantì un certo innalzamento del tenore di vita, grazie al sostegno dei sovietici, che garantirono forniture di energia e di materie prime a basso costo; inoltre, egli mantenne la struttura federativa dello stato che garantiva una certa autonomia agli slovacchi. Le condizioni della popolazione effettivamente migliorarono al punto che si parlò di "socialismo imborghesito", ma la struttura industriale restava obsoleta e inadeguata.

Sul piano politico ogni dibattito fu spento. L'opposizione era praticamente scomparsa.

I maggiori artisti come lo scrittore Milan Kundera, o il cineasta Miloš Forman, ma anche i principali cervelli della Primavera di Praga, come il direttore della radio Jiri Pelikan, o l'economista Ota Sik, furono obbligati a emigrare. Lo stesso Dubček, nominato giardiniere di un kolchoz alla periferia di Bratislava e strettamente sorvegliato, era stato eliminato dalla vita politica. Centinaia, migliaia di intellettuali persero i loro impieghi. I Cechi, da sempre dotati di grande senso dell'umorismo, dicevano che in nessun altro paese esistevano tanti lavavetri, benzinai e manovali laureati all'Università!

Anche il Partito Comunista nel frattempo subiva un'epurazione di grande portata con l'esclusione di 500.000 tesserati, accusati di "dubcekismo".

Solo nel 1977, due anni dopo la firma dell'Atto di Helsinki, che garantisce il rispetto in Europa dei diritti civili delle persone, il movimento Charta '77 fece sentire finalmente una voce di dissenso. Si trattava di voci coraggiose, ma sporadiche, a causa della costante pressione e intimidazione della polizia. I quattro intellettuali fondatori della Charta '77, tra cui il celebre drammaturgo Vaclav Havel, furono arrestati e accusati di legami con i servizi segreti stranieri. «Rude Pravo», l'organo ufficiale del Partito, definì la

Charta un «documento antisocialista, antistatalista, demagogico, prodotto da gruppi sionisti».

Il dissenso cecoslovacco si muoveva quindi tra mille difficoltà e sostanzialmente isolato, a causa della repressione poliziesca.

L'avvento di Gorbačëv al vertice del Pcus nel 1985 e il suo progetto riformatore, la perestrojka, segnò la vera e definitiva svolta per tutti i paesi dell'Europa Orientale. Tale orientamento pericolosamente riformatore che seguiva la "stagnazione" brezneviana, preoccupò naturalmente i dirigenti cecoslovacchi, ma sollevò un grande entusiasmo tra la popolazione. La classe dirigente a malincuore seguiva Gorbačëv sulla via delle riforme, ma la popolazione le attendeva.

La visita del leader sovietico in Cecoslovacchia nell'aprile del 1987 suscitò un'ondata di autentico entusiasmo tra gli abitanti di Praga e di Bratislava, a segnalare con quanta speranza si guardava al nuovo corso di Mosca.

Ma la "prestavba", la perestrojka cecoslovacca, fu estremamente timida e soltanto di facciata, mentre continuavano le repressioni poliziesche.

D'altra parte, i dissidenti con crescente insistenza chiedevano la riabilitazione della Primavera di Praga, che tanti punti in contatto sembrava avere col riformismo gorbacioviano. Ma questo paragone veniva regolarmente confutato dagli organi ufficiali. Intanto la tensione cresceva. Vaclav Havel, nuovamente arrestato, fu condannato a nove mesi di reclusione. Ma ormai le repressioni poliziesche potevano ben poco, tanto più che gli intellettuali sapevano che ora il vertice del Cremlino era dalla loro parte.

La rivoluzione di velluto

Del resto, tutti i paesi comunisti dell'Est erano attraversati in quei giorni da ondate di manifestazioni, a partire dai più vicini, la Polonia e l'Ungheria. Le pressioni internazionali costrinsero il governo di Jakes a liberare Havel.

Nel 1988 per l'anniversario dell'invasione sovietica del 1968, migliaia di manifestanti si raccolsero in Piazza San Venceslao. La stessa cosa avvenne il 15 gennaio del 1989 nel ventesimo anniversario del sacrificio di Jan Palach.

Il 17 novembre del 1989, pochi giorni dopo la caduta del muro di Berlino, una grandiosa manifestazione studentesca dimostrava la determinazione delle opposizioni ad abbattere un potere che ogni giorno di più appariva anacronistico.

Vaclav Havel costituì un Forum civico. Fu autorizzato a parlare in pubblico, e in seguito anche Dubček fu autorizzato a parlare.

Gli eventi precipitavano: il presidente Husak si dimise e Vaclav Havel prese il suo posto alla presidenza della repubblica il 29 dicembre 1989, mentre Dubček venne eletto a capo dell'Assemblea nazionale.

Per quanto riguarda questi due protagonisti del nuovo corso del paese Dubček morì nel 1992 in un incidente stradale, mentre Havel venne rieletto per due turni Presidente della Repubblica Ceca.

Il divorzio

Con la democratizzazione dello stato non vennero meno, anzi si acuiscono le tensioni che da sempre avevano caratterizzato il rapporto tra Cechi e Slovacchi. I secondi accusavano i primi di paternalismo e si sentivano discriminati per quanto riguardava lo sviluppo economico. La Slovacchia continuava ad essere un paese prevalentemente agricolo e notevolmente più arretrato del resto del paese.

Lungo tutto il 1991 e poi in occasione delle elezioni legislative del giugno 1992 il dibattito sull'avvenire della federazione venne alimentato dai due partiti che cominciavano a dominare la vita politica delle due repubbliche.

Malgrado l'opposizione del presidente Havel le due formazioni risultarono vincenti e i due leader, il ceco Klaus e lo slovacco Meciar, concludevano un accordo sulla separazione delle repubbliche ceca e slovacca "in piena tranquillità".

È in effetti, il 1° gennaio 1993 i due stati divennero indipendenti in maniera pacifica, praticando una sorta di divorzio consensuale, ben diverso e più civile delle terribili guerre interetniche che negli stessi anni insanguinarono i Balcani e le repubbliche ex sovietiche.

Oggi a oltre dieci anni da quei drammatici eventi e attraverso una difficile transizione all'economia di mercato, le due repubbliche ceca e slovacca, già membri della NATO e di altri organismi internazionali, si apprestano entrambe a entrare a pieno titolo nell'Unione Europea nel prossimo mese di maggio.

Qualche riferimento bibliografico per approfondire alcuni dei temi trattati:

- A. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, 1967;
- F. Argentieri, *La fine del blocco sovietico*, Ponte alle Grazie, 1991;
- F. Argentieri, *Il ritorno degli ex: rapporto CESPI sull'Europa centrale e orientale*, Editori Riuniti, 1996;
- M. Del Pero, *La guerra fredda*, Carocci, 2001;
- A. Dubcek, *Il socialismo dal volto umano: autobiografia di un rivoluzionario*, Editori Riuniti, 1996;
- F. Fejtö, *Requiem per un impero defunto. La dissoluzione del mondo austro-ungarico*, Mondadori, 1990;
- F. Fejtö, *La fine delle democrazie popolari*, Mondadori, 1994;
- M. Flores, *Il secolo-mondo. Storia del Novecento*, Il Mulino, 2002;
- V. Havel, *Interrogatorio a distanza*, Garzanti, 1990;

- V. Havel, *Meditazioni estive*, Feltrinelli, 1992;
E.J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Rizzoli, 1995;
M. Kundera, *Il valzer degli addii*, Bompiani, 1977;
J.M. Le Breton, *Una storia infausta. L'Europa centrale e orientale dal 1917 al 1990*,
Il Mulino, 1997;
S. Romano, *Disegno della storia d'Europa dal 1789 al 1989*, Longanesi, 1991.

Gli anni '60. La grande svolta

Percorso di Storia dell'Arte e Comunicazione visiva

di Daniela Canali

«Immaginario e immaginazione sono fonte di libertà poiché per il loro potere irrealizzante consentono alla coscienza di trascendere l'esperienza quotidiana».

In questo pensiero di J.-P. Sartre, scritto intorno al 1940 in *L'Imagination et l'Imaginaire*, è racchiuso lo spirito di quelli che sarebbero stati, vent'anni dopo, i contenuti della protesta e del cambiamento nell'arte e nella comunicazione.

Questa frase è stata punto di riferimento per la mia partecipazione al progetto del Virgilio* e in parallelo per il percorso da me intrapreso, nelle lezioni pomeridiane, come approfondimento sull'arte degli anni '60-'70.

In quegli anni, infatti, la revisione critica che investì la sfera sociale, politica e culturale in molti paesi occidentali diede avvio a nuovi linguaggi artistici che, indirizzandosi verso una serie di differenti ambiti d'indagine, tentarono di dare forma a una nuova idea di opera d'arte.

Fatto centrale fu, in tal senso, la dissoluzione del ruolo tradizionale della pittura da cavalletto, cui si andava sostituendo un'espressività più ampia, protesa verso un nuovo universo iconico.

Ecco che l'interferire e il cooperare di linguaggi diversi, appartenenti non solo alle arti visive ma anche alla musica, al teatro, al cinema e alla fotografia, hanno dato e danno tuttora esiti sempre nuovi, utilizzando anche operazioni miste come l'*environment*, la *performance*, l'*happening* e l'installazione, che trasferiscono l'elemento artistico in un contesto diverso o addirittura opposto a quello tradizionale.

È quindi difficile parlare oggi di quegli anni, poiché si tratta di un'epoca della quale facciamo ancora parte e nella quale siamo coinvolti; come allora, infatti, ci troviamo dinanzi a una diversa maniera di essere e di divenire dell'arte visuale e non è possibile applicare all'arte contemporanea schemi, metri e paradigmi che si usavano e si usano ancora per l'arte antica, rinascimentale e per certi versi anche moderna.

Come sarebbe infatti possibile parlare di “delicati arabeschi” o “agili pennellate” a proposito di un mucchio di stracci o di lamiere contorte? Questo è l'errore più frequente che oggi il pubblico e anche parte della critica continua a fare, esaminando pittura e scultura con un linguaggio che si confaceva all'arte di ieri.

* Il lavoro, dal titolo “I linguaggi dell'immaginario”, è stato svolto con la classe 4XB all'interno del Progetto Europeo “La storia del XX secolo in dimensione europea”, sul tema scelto dal nostro Istituto: “1960-1970, speranze, errori, conquiste”.

Gli spazi dell'immaginario e dell'immaginazione, infatti, vanno sempre più dilatandosi arrivando persino ad interpretare concetti, aspirazioni e ideali e a denunciare ingiustizie, contraddizioni e proteste.

L'arte degli anni '60 conosce quindi una flessione ideologica e l'impegno è quello di calarsi nell'operatività dei linguaggi, in uno sperimentalismo che ridefinisce costantemente, tendenza dopo tendenza, il concetto di comunicazione e di artisticità.

Di qui la rinnovata tendenza del linguaggio visivo, ripensato come specifica metodologia per organizzare un nuovo uso sociale dell'arte e sentito come aspirazione a una nuova e più ampia fruibilità dell'opera, nell'intento di raggiungere il maggior numero di destinatari; pittura e scultura dialogano ora con l'ambiente e disseminano lo spazio di segni e colori.

In questo senso anche la figura dell'artista supera la posizione strettamente individuale per riaffermare un rapporto più diretto col pubblico, nella volontà di rompere le strutture che regolano il mondo dell'arte, sentite ora come elitarie e dominate da rapporti di mercato.

Ecco il perché del titolo "Gli anni '60. La grande svolta", scelto per sottolineare il carattere "rivoluzionario" dell'arte di quegli anni e l'intero percorso, suddiviso in tre sezioni ben distinte ma strettamente legate tra loro, è stato arricchito di documenti video-testuali che spesso sono serviti come punto di partenza per le presentazioni.

Gli anni '60 – Le radici e i primi sviluppi

Agli inizi del Novecento si affermarono, nell'arco di pochi decenni, le cosiddette avanguardie storiche, i movimenti che diedero il contributo più originale all'elaborazione dei principi artistici del nuovo secolo.

Sia le avanguardie storiche che i successivi sviluppi dell'astrattismo avevano reso possibile il superamento dell'idea di rappresentazione della realtà.

La seconda guerra mondiale lasciò un vuoto immane nelle strutture morali e ideologiche, mentre le distruzioni da essa indotte richiedevano un'opera di ricostruzione che coinvolgeva non solo l'aspetto materiale ma soprattutto quello spirituale.

Gli artisti, alla domanda "come fare ancora arte?", reagirono accogliendo il lutto all'interno delle loro opere, rifiutandosi di "intrattenere" il pubblico con piacevolezze, orientandosi invece verso un'arte scabra e severa, dalle apparenze grumose, vorticose, di secrezione corporea, prodotto della loro collera.

Nel secondo Novecento alcuni artisti infransero definitivamente lo specchio della mimesi, in nome di una maggiore coerenza con la dinamica del mondo moderno, e in una realtà caratterizzata dal moltiplicarsi dei punti di vista l'arte perse ogni possibile "oggettività" e gli artisti vennero coinvolti nella problematica della modernità.

Essi si interrogarono sia sulle problematiche generali dell'uomo, sia sui postulati fondamentali dell'arte, ricercando all'interno di quest'ultima le risposte ai quesiti esistenziali.

Un particolare interesse venne rivolto alla soluzione dei problemi spaziali, già posti con decisione dal Futurismo e, considerati complessivamente, gli anni '50 videro prevalere in Europa tendenze non figurative, genericamente definite come “informali”.

Uno degli elementi che caratterizzarono fortemente il periodo '45-'68 fu “l'allargarsi del processo di internazionalizzazione”, che disancorò sempre più i movimenti artistici dal territorio di origine e di appartenenza culturale; il processo era iniziato negli anni '30, quando scienziati e artisti europei, in fuga dal nazismo, si rifugiarono in Inghilterra e negli USA, determinando un vero e proprio “decentramento” storico delle forze intellettuali. Questo ebbe l'effetto di relegare l'Europa rapidamente a periferia culturale degli Stati Uniti, i quali avviarono un'opera di recupero della cultura europea o, per essere più precisi, di “rifondazione” della cultura americana su base europea.

Nel dopoguerra si registrò dunque un “rovesciamento” di posizioni sull'asse di trasmissione artistico-culturale, in cui New York si sostituì come primo centro artistico a Parigi, Londra, Monaco, Berlino e Milano. Le ragioni di tale spostamento, certamente annidate nelle complesse dinamiche economico-politiche del dopoguerra, ebbero conseguenze subito ben visibili nel campo artistico; tra queste la più importante fu la “formazione del grande collezionismo”, che permise la creazione e il consolidamento di una nascente cultura americana “in loco”, caratterizzata però dalla confluenza delle più avanzate ricerche europee.

Negli Stati Uniti quindi lo sviluppo della cultura pittorica negli anni '40 e '50 seguì un percorso diverso ma parallelo a quello europeo, almeno negli aspetti formali e linguistici.

A New York, nei primi anni '40, si costituì un gruppo di artisti non legati da uno stile comune ma dall'interesse per le avanguardie europee, da un certo impegno politico e soprattutto dall'esigenza di dar vita a un linguaggio nuovo, l'*Espressionismo Astratto*, intrinsecamente americano, che sviluppò al suo interno due filoni paralleli, l'*Action painting* e la *Colorfield abstraction*; del primo, tendente all'espressionismo puro, il massimo esponente fu Jackson Pollock, che rivendicò la centralità non solo dell'opera, ma anche del “gesto” stesso dell'autore sperimentando, con grande successo, la tecnica del *dripping*.

Un fatto centrale fu che il ruolo tradizionale della pittura da cavalletto venne messo radicalmente in discussione; durante gli anni '50 le condizioni economiche e sociali, dovute alle conseguenze della guerra e ai traumi che l'Europa aveva subito, erano molto diverse e in questo contesto gli Stati Uniti iniziarono un'azione emancipatrice a favore di un'identità nazionale forte, che modificò profondamente l'equilibrio culturale internazionale, nel quale fino ad allora l'Europa aveva avuto un ruolo dominante.

Fin dagli anni '50, sulla costa occidentale degli Stati Uniti, gli artisti che gravitavano intorno alla beat generation avevano introdotto nelle loro pratiche di *collage* e di *assemblage*, spesso post-surrealiste, un certo numero di oggetti quotidiani. Nello stesso periodo l'attività di John Cage e le esperienze condotte al Black Mountain College preannunciavano gli *happening* e

favorivano una dimensione collettiva e interdisciplinare che vide nel New Dada il fenomeno artistico che avrebbe avuto la funzione di traghettare l'arte statunitense dalle rive consolidate dell'Espressionismo Astratto verso le nascenti sponde della Pop Art.

Gli artisti neo-dadaisti più significativi erano Jasper Johns e Robert Rauschenberg, che incorporavano alle loro opere oggetti trovati per caso. La pratica del prelievo diretto di oggetti, da parte degli artisti che praticavano l'*assemblage*, si diffonderà rapidamente e culminerà tanto sulla scena artistica di New York che sulla costa ovest. L'uso di materiali di recupero, il calco e il *collage* erano altrettanti modi diretti per affrontare il mondo, altrettante impressioni del reale sull'artista che trasformava in negativo la posizione del genio moderno che incarnavano gli espressionisti astratti. L'artista era innanzitutto un ricettore: nell'artista la società imprimeva se stessa e contemporaneamente l'artista era "impresso" dall'arte. R. Rauschenberg chiamò le sue opere *combine paintings* e passò attraverso tutte le forme del *readymade* "assistito", per riprendere la terminologia di Duchamp, rifiutando la composizione e l'intervento soggettivo dell'artista che si allontanava così da una concezione dell'arte elitaria ed egocentrica per misurarsi con la nuova società di massa e per affrontare il reale.

In Italia la volontà di rompere le strutture tradizionali che regolavano il mondo dell'arte ebbe tra i suoi più significativi esponenti Lucio Fontana, che, ispiratore e principale promotore dell'arte spaziale e dei relativi manifesti, costituì un *trait d'union* importante tra le diverse punte dell'avanguardia internazionale. Lo *Spazialismo* coincideva con una nuova concezione dello spazio fisico e fenomenico, nonché estetico, e indicava l'urgenza di mutare il rapporto tra l'uomo e lo spazio che lo circonda.

Nei primi anni '60, con la travolgente affermazione internazionale degli artisti americani di tendenza pop alla Biennale di Venezia del 1961, divenne evidente che la scena culturale si andava rapidamente modificando.

La generazione cresciuta nel dopoguerra, in un momento di boom e di ritrovato slancio della produzione e dei consumi, mostrò di considerare chiusa per sempre la fase del lutto e della memoria.

Se i new dadaisti si erano manifestati rifiutando il pathos egocentrico e l'interiorità alimentati dalle correnti astratte del dopoguerra, gli artisti pop spingevano questa posizione fino ad assumere un atteggiamento decisamente antisentimentale, adottando una posizione di indifferenza che si distingueva da un lato per un ritorno alla mimesi e dall'altro per l'uso di un'iconografia di recupero.

Operando un ritorno all'immagine la *Pop Art* sarà caratterizzata dapprima da un ritorno alla pittura da cavalletto e successivamente dall'adozione e dall'invenzione di mezzi meccanici e apparirà fin da subito distante da qualsiasi posizione politica o ideologica; ciò che contava era unicamente il successo popolare, la dimensione del divismo, e pertanto il leader indiscusso fu Andy Warhol. In questa nuova ottica esistenziale che tendeva a rimuovere ogni dramma sciogliendolo nell'indifferenza, l'arte non possedeva più lo spessore conoscitivo tipico della cultura europea, legata al concetto di storia e tradizione, ma si offriva al pubblico come un luogo di assoluta piacevolezza.

Per alcuni artisti la pittura finì per annullarsi in immagini ripetitive, nelle quali giocavano un ruolo centrale strumenti quali la fotografia e le arti grafiche per mezzo delle quali gli oggetti d'uso quotidiano apparivano paradossalmente seducenti come corpi vivi, caricati di colori forti e saturi di vernici brillanti.

Gli anni '60 – L'affermarsi delle neoavanguardie

È importante considerare che, se si ebbe un profondo distacco, rispetto all'arte ancora imperante alla fine del XIX secolo, con l'avvento dell'astrattismo e dei movimenti dell'avanguardia storica, una cesura ben maggiore si ebbe, attorno agli anni '60, quando nuove forme espressive, fondate soprattutto su elementi concettuali e teoretici, presero il posto di quelle ancora basate sull'uso di mezzi espressivi pittorici e plastici.

In altre parole, se l'Informale europeo e l'Espressionismo Astratto si potevano considerare ancora come un proseguimento della "buona pittura" espressionista o surrealista, questo non fu più il caso di molti artisti apparsi alla ribalta attorno agli anni '60 le cui operazioni prescindevano spesso dall'uso di forme e colori miranti ad ottenere piacevoli effetti ed erano invece rivolte all'estrinsecazione di nuovi "modi di essere" o di "vedere il mondo".

E inoltre l'interferire e il cooperare di linguaggi diversi, appartenenti non solo alle arti visive, ma anche alla musica, al teatro, al cinema, alla fotografia ecc., portò a molte operazioni miste (*environment, performance, happening, installazioni*) che trasferirono l'elemento artistico in un contesto diverso o addirittura opposto a quello tradizionale.

Il concetto "ampliato" dell'arte è una definizione di Joseph Beuys, uno degli artisti più significativi degli anni '60-'70; questa definizione sembra ben sintetizzare il nuovo orientamento dell'arte di questo periodo: l'arte si estende e si concentra su se stessa allo stesso tempo.

L'arte diventa concetto perché si interroga, con profonda chiarezza teorica, sui propri fondamenti e sul processo di pensiero che la determina, si amplia perché si apre a nuovi ambiti estetici che coinvolgono nuove dimensioni spazio-temporali.

La figura dell'artista supera così la posizione strettamente individuale per riaffermare un rapporto più diretto con le istanze conoscitive e partecipative del pubblico. Parallela a questa esigenza si afferma un'attenzione verso la riscoperta dei valori ambientali e verso l'analisi dei meccanismi visivi, all'interno di una progettualità artistica capace di guidare nuovi comportamenti di fruizione estetica. L'arte degli anni sessanta conosce dunque una flessione ideologica: l'impegno dell'artista è ora direttamente calato nell'operatività dei linguaggi, in uno sperimentalismo che ridefinisce costantemente, tendenza dopo tendenza, l'idea di arte e che si concretizza nell'esperienza delle neoavanguardie.

Apparentemente esauriti tutti i mezzi dell'espressione artistica, nel clima della contestazione di tutti i principi del sistema occidentale (metà anni '60), si sentì l'esigenza di tornare a riflettere sull'essenza stessa dell'arte per cer-

care di darle nuove basi teoriche e di sottrarla alla funzione puramente decorativa verso la quale la Pop Art sembrava propendere. L'artista-filosofo americano Joseph Kosuth, considerato tra i protagonisti dell'*Arte concettuale*, prospettò l'abbandono totale dell'oggetto e dell'immagine per favorire l'elemento conoscitivo della proposizione artistica passando poi all'analisi speculativa di concetti come acqua, aria, tempo, vuoto, idea, universale, avulsi da ogni determinazione figurativa e ridotti a puri oggetti mentali.

Nell'introduzione al catalogo di una mostra tenutasi al MoMA di New York nel 1970 l'artista riassumeva così la sua posizione:

«L'arte che io definisco concettuale è tale, nel suo senso più stretto, perché fondata sulla ricerca della natura dell'arte; di conseguenza, non è propriamente l'attività di costruire proposizioni artistiche, ma un elaborare, uno sviscerare tutte le implicazioni di tutti gli aspetti del concetto "arte" [...]. Il pubblico dell'arte concettuale è formato soprattutto da artisti vale a dire, non esiste pubblico separato dai partecipanti».

Per ovviare alle critiche, i concettuali si trinceravano dietro la presunta superficialità del pubblico:

«Se si vuole capire l'Arte del nostro tempo bisogna andare oltre l'apparenza».

Il movimento convenzionalmente definito come *Arte Povera* nacque invece nel 1967 con la definizione, coniata dall'autorevole critico Germano Celant, per designare l'opera di alcuni artisti italiani come Michelangelo Pistoletto (una delle sue opere più emblematiche è "La Venere degli stracci"), Pino Pascali, Piero Gilardi, Mario Ceroli e Mario Merz che, legati alle più avanzate esperienze internazionali, utilizzarono, per le loro creazioni, materiali dichiaratamente "poveri" e antitecnologici (stoffa, legno, gesso, paglia, terra, sacchi, corde, ecc.) ai quali attribuirono la valenza simbolica di una civiltà umile, marginale e proletaria, ancora legata a ritmi di vita di tipo preindustriale, preoccupandosi inoltre di coinvolgere lo spettatore in più dimensioni: spaziale, temporale, comportamentale e concettuale. Questi artisti erano legati alle esperienze di J. Beuys che, ad esempio, incitava la folla ad adottare e a piantare alberi per ristabilire l'equilibrio ecologico urbano e in un'intervista dichiarava:

«È impossibile un'attività artistica senza una presa di coscienza della natura. E la più diretta è la presa di coscienza con la terra sulla quale camminiamo. [...] L'unico mezzo rivoluzionario è un concetto totale di arte che genererà un nuovo concetto di scienza. Ed è per questo che in tutte le mie azioni cerco di far prendere coscienza all'uomo delle sue possibilità creative, le uniche che gli possono dare la libertà. Cerco di collegarlo verso il basso con la terra, la natura, le bestie, che hanno un posto importante nelle mie azioni, e verso l'alto con gli spiriti. [...] Il tempo in cui viviamo non è adatto all'uomo e il fine della mia opera è appunto la liberazione dell'uomo da questa schiavitù. L'unica cosa che mi preme è il colloquio con la gente».

L'Arte Povera avrà, in Italia, anche una valenza più direttamente politica come espressione delle più vivaci forze del rinnovamento intellettuale e cul-

turale, contrapponendosi ideologicamente all'arte "ricca", cioè quella espressa dalla società dei consumi; in questo vortice di libertà mentale assoluta, insindacabile, si poteva inserire tutto e il contrario di tutto.

Sulla spinta creativa dell'*happening* e della "teatralizzazione" dell'arte, scartati tutti i materiali passibili di essere mercificati, l'artista arrivò a utilizzare il proprio corpo per tentare una forma estrema di comunicazione, venata spesso di componenti sado-masochistiche, dando vita così a una nuova espressione artistica denominata *Body Art*.

L'artista italo-francese Gina Pane, ad esempio, teorica di una comunicazione non linguistica, si procurava ferite su tutto il corpo usando delle lamente e "si disinfettava" con il suo stesso sangue.

La volontà di produrre uno shock intenso nel pubblico aveva come scopo fondamentale quello di far riflettere, in una situazione di estrema tensione, sul significato delle sofferenze personali e collettive dell'umanità che attraverso i media erano ridotte a informazioni asettiche o a spettacolarizzazioni strumentali.

Molti tra questi artisti cercavano di dar forma, non solo al linguaggio dell'arte, ma anche alla complessità stessa della condizione umana con azioni ed esperienze, spesso violente e autodistruttive. Non è un caso che molti di loro facessero parte di gruppi più radicali e avanzati tanto sul piano del linguaggio artistico quanto dell'impegno dell'arte per una trasformazione della vita intera e che mirassero ad una trasformazione generalizzata del comportamento sociale e polemizzassero apertamente con il concetto di arte come territorio separato.

In svariati casi, infine, i *body artists* erano donne, più o meno apertamente impegnate in campo femminista e nell'urgente sovvertimento della percezione del corpo femminile come semplice oggetto erotico prodotto dal secolare controllo maschile sull'immagine e sull'arte stessa.

In questi anni l'arte si accollò l'impegno di intervenire e di farsi interprete del desiderio collettivo di trasformare il mondo, in uno slancio entusiastico che non solo rifiutava l'esistente ma intendeva ribaltarlo; con spirito utopistico, la parola ARTE si estese ad ogni gesto, singolo o collettivo, compaginando tutti i parametri di giudizio e di gusto.

La comunicazione voleva essere a 360 gradi e in questa atmosfera energeticamente creativa, l'ambiente, una delle vittime più maltrattate dell'accelerazione tecnologica e dello sfruttamento delle risorse, non poteva essere ignorato.

Soprattutto negli Stati Uniti, dove vasti territori disabitati consentivano interventi di ampio respiro, le azioni degli artisti sul e nel paesaggio acquisirono dimensioni "monumentali" guadagnandosi la denominazione di *Land Art*.

L'artista Tennis Oppenheim, ad esempio, tracciò una linea di confine reale, lunga 3 miglia, sul fiume ghiacciato St. John che divide gli Stati Uniti dal Canada (*Time Line*, 1968), e Robert Smithson, morto a soli 35 anni in un incidente aereo proprio mentre sorvolava una delle sue "creazioni" nelle distese del Texas, realizzò una sorta di gettata con basalto, rocce calcaree e terra, a forma di spirale, nel grande Lago Salato, e utilizzò alghe rosse per co-

lorare l'acqua confluita nelle anse della struttura (*Spiral Jetty*, 1970); lo sfortunato artista americano rifletteva così, in termini metaforici, sul proprio operato:

«La mente e la terra sono in uno stadio costante di erosione, i fiumi mentali logorano le rive dell'astratto, le onde del cervello scalzano le scogliere del pensiero, le idee si decompongono in pietre d'ignoranza e le cristallizzazioni concettuali si frantumano in depositi di ragione sabbiosa. In questo magma geologico avvengono vasti movimenti, apparentemente impercettibili, ma che schiacciano il paesaggio della logica sotto fantasticherie glaciali. Il lento fluire ci rende consapevoli della torbidezza del pensiero: frane, slavine, valanghe accadono nei confini scricchiolanti del cervello. Un mondo scolorito e franto circonda l'artista: organizzare questo caos corrosivo in sistemi, griglie e comparti è un procedimento estetico scarsamente affrontato fino ad oggi» (R. Smithson, *A Sedimental of the Mind: Earth Projects*, 1968).

Il bulgaro Christo, uno dei *land artists* più noti, grazie al risalto conferitogli dai media, insieme alla moglie Jeanne-Claude si dedicò, sin dal 1960, a impacchettare, con immensi teli di cellophane, non solo i monumenti di Parigi, New York, Milano e Berlino, ma anche distese di costa australiana o americana per contestare il rapporto ormai degenerato fra uomo e natura. Alcuni suoi interventi, quali l'uso di giganteschi velari tesi fra i bordi di una valle o tra le sponde di un fiume, in Colorado, in California e in Florida, sembravano suggerire modifiche estetiche all'ambiente naturale, segni impressi in luoghi impervi della terra, che il pubblico poteva vedere solo dal cielo o in riproduzioni fotografiche che documentavano la fatica dell'artista; tracce quanto mai deperibili, che testimoniavano però lo slancio poetico di quanti, cercando un ritorno anche romantico e anacronistico alla natura, la cospargevano di messaggi rivolti alla coscienza degli uomini.

Gli anni '60 – La rappresentazione della protesta

Il 1968 fu l'anno in cui esplose la grande protesta operaia e studentesca, che svelava i retroscena deludenti del boom economico degli anni '60, riproponeva le problematiche di un'uguaglianza sociale e decretava l'apparenza solo illusoria del grande benessere anticipando il duro clima di lotta ideologica e il mutamento epocale dovuto alla crisi energetica degli anni '70.

Il periodo che va dal 1968 alla fine degli anni '70 vide svilupparsi quella cultura che è stata definita “della contestazione”; in quegli anni, infatti, le grandi rivolte studentesche e operaie provocarono trasformazioni che interessarono tutto il sistema politico e sociale.

I fatti che diedero inizio alla contestazione e poi alle rivolte di quegli anni ebbero come primi protagonisti gli studenti dei campus americani, cui seguirono quelli delle università francesi e italiane.

Il movimento nacque inizialmente come rivolta indirizzata soprattutto verso le due tradizionali istituzioni della scuola e della famiglia, sintetizzando idee e concetti che erano andati maturando negli anni precedenti.

Dopo il 1968, la “contestazione” assumerà, in vari paesi, come in Francia e in Italia, un indirizzo decisamente politico, accomunando le lotte degli studenti e quelle degli operai e dei lavoratori e mettendo in discussione la struttura economica e politica della società. In particolare i temi che animarono maggiormente le discussioni furono la guerra del Vietnam, la rivoluzione culturale cinese, la repressione cilena, la nascita e il conseguente sviluppo del terrorismo.

La revisione critica che investì in quegli anni l'intera sfera della cultura toccò in profondità anche l'arte: è difficile definire con precisione i limiti di una produzione artistica che, in vari modi, si è collegata al clima del '68, perché la maggior parte di ciò che veniva allora realizzato, con modalità differenti, dovute, oltre che a scelte formali e poetiche individuali, anche a convenzioni culturali diverse, risentì comunque delle idee di quegli anni.

Arduo è quindi porre delle barriere e stabilire dei limiti in un momento dell'arte che, in molti dei paesi occidentali, coinvolse in discussioni a tutto campo la gran parte degli artisti, appartenenti spesso a generazioni differenti e provenienti da diversi ambiti culturali.

Tra gli artisti più impegnati in Francia, durante il maggio del 1968 ci furono quelli della *Nouvelle Figuration* che si dedicava tra l'altro a lavori collettivi come “La salle rouge pour le Vietnam” allestita al Salon de la Jeune Peinture di Parigi (1968-'69). In Germania, per tutti gli anni '60, grazie alla presenza di Joseph Beuys, l'Accademia di Düsseldorf divenne anche luogo di dibattito politico permanente e di continue manifestazioni artistiche provocatorie; questo artista era inoltre legato a *Fluxus*, un movimento internazionale fondato nel 1961 e fortemente influenzato dalle attività musicali e performative di John Cage, già in atto negli anni '50.

Assai importante per le future attività di Fluxus risulta anche la riscoperta del Dadaismo, pienamente in corso negli Stati Uniti. Tutte queste componenti, azione, performance, cultura musicale, nuove tecniche artistiche convergevano a costituire il bagaglio e il lessico tipico del movimento che era caratterizzato appunto dalla massima libertà espressiva, dall'interdisciplinarietà e dalla multimedialità, dalla rottura di ogni aspetto di forma tradizionale e da uno strettissimo rapporto fra arte e vita. Fluxus promuoveva un'idea di arte totale, fluida, vitale, indeterminata, come gli eventi dell'esistenza quotidiana, rifiutando ogni manifestazione dell'arte come territorio separato; non a caso caratteristiche manifestazioni Fluxus erano concerti/happening di anti-musica e in un manifesto teorico si proclama con perfetto spirito dadaista:

«Purgare il mondo dalle forme di vita borghese. Promuovere la realtà della non-arte in modo che tutti possano farla propria [...]. Dissolvere le strutture delle rivoluzioni culturali, sociali e politiche in un fronte comune con azioni comuni».

L'intenzione era di liberare la creatività individuale da ogni forma di alienazione borghese: “Tutti possono diventare artisti, tutti possono fare arte”.

Anche Yoko Ono s'interessò di arte, cinema e musica con un atteggiamento apertamente provocatorio: ad esempio la sua opera “Bottom” consi-

steva in una serie di ripetitive e insistenti riprese di sederi in movimento, osservati da una videocamera unica in posizione fissa; per quanto riguarda la musica è da ricordare il suo "Toilette paper".

Anche in Italia il clima del '68 coinvolse artisti e critici e molte opere di questa fase storica, soprattutto in pittura, si ricollegavano, attraverso la scelta di espressioni formali riconoscibili e direttamente comprensibili, alla riflessione in corso su temi che potevano spaziare dalla storia all'attualità.

È il caso degli artisti della *Nuova figurazione* che, senza costituirsi come gruppo omogeneo proposero in forme diverse una pittura figurativa di impegno umano, sociale e politico, per certi versi legata alla *Nouvelle figuration*.

La pittura di Paolo Baratella, ad esempio, affrontava temi più drammatici come la guerra del Vietnam e, più in generale, la violenza di una società repressiva; anche per questo artista importante è il riferimento a immagini tratte dai mezzi di comunicazione di massa, che però venivano trasformate in visioni complesse, cariche di forti suggestioni iconiche e, in alcuni casi, non scevre di ironia sapiente come "American chocolate" (1972).

Anche Mario Schifano, principale esponente della pop art romana, proprio nel '68 realizzò una serie di quadri intitolati "Compagni, Compagni" (1968) nei quali, attraverso scelte caratterizzate da un'interessante sintesi pittorica, disponeva, su superfici coperte da cromie decise, sagome di figure accompagnate da simboli inequivocabili. L'artista realizzò inoltre diversi cortometraggi servendosi di un obiettivo speciale che scomponeva l'immagine come in un prisma: "Vietnam".

L'aspirazione a una divulgazione e a una comunicazione quanto più possibili ampie fece sì che il manifesto diventasse mezzo privilegiato di comunicazione. Le scuole, le università e le fabbriche furono i luoghi di realizzazione e diffusione di questo particolare prodotto grafico, che era al tempo stesso alternativo ed economico, caratterizzato da immagini di immediata comprensione accompagnate da testi per lo più brevi o da slogan. I manifesti mostrano una notevole varietà di scelte formali, che rivelano differenti legami con la cultura e con l'arte e che hanno condotto a interessanti risultati espressivi. Evidente è il ricordo della tradizione storica del manifesto, sia per l'uso del fotomontaggio, derivato dalla cultura tedesca degli anni '20, sia per il riferimento ad alcuni stilemi della grafica russa degli anni della rivoluzione.

Nella produzione italiana, stretti appaiono i rapporti con la grafica dei contemporanei manifesti francesi ben visibili in una produzione che sceglie una forma volutamente semplificata e sintetica nell'immagine come nel testo, con echi della produzione xilografica espressionista dei primi anni del secolo; in altri casi i motivi di ispirazione sono da ricercare nei manifesti pubblicitari del periodo, che vengono rilette in modo ironico e provocatorio.

Numerosi furono anche i lavori collettivi eseguiti da autori, spesso studenti, che insieme produssero varie testimonianze artistiche; vennero così realizzati striscioni e murali per manifestazioni particolari nei quali potevano essere utilizzati allo stesso tempo elementi desunti da manifesti, slogan e forme artisticamente più raffinate.

Questi prodotti, normalmente di grandi dimensioni, trovano le loro ra-

dici nel muralismo messicano, movimento artistico nato negli '20 del Novecento, che ha in D. Rivera, A. Siqueiros e C. Orozco i suoi principali esponenti, e successivamente nella grande tela "Guernica", dipinta da P. Picasso nel 1937 come denuncia del bombardamento della città basca durante la Guerra civile spagnola; l'opera diventerà il manifesto contro tutte le guerre.

Negli anni '70 e '80 l'eredità verrà raccolta dagli artisti americani J.M. Basquiat e K. Haring che saranno protagonisti del graffitismo statunitense, rappresentazione del disagio esistenziale e specchio dei fermenti sociali di quel periodo.

Documenti

Documento 1

□ Nel 1947 Jackson Pollock descrive il suo far pittura nello scritto *La mia Pittura*.

La mia pittura non nasce sul cavalletto.

Quasi mai stendo la tela sul telaio prima di cominciare a dipingere. Preferisco fissarla sul muro, senza intelaiatura, o sul pavimento, perché ho bisogno di una superficie rigida che faccia resistenza.

Sul pavimento mi sento maggiormente a mio agio: mi sento più vicino, più parte del dipinto, perché in questo modo posso camminarci intorno, lavorarci da quattro lati diversi ed essere letteralmente dentro il quadro. È un po' come il metodo usato da certi indiani del West che dipingono con la sabbia.

Continuo ad allontanarmi sempre più dagli strumenti abituali del pittore, come cavalletto, tavolozza, pennelli. ecc. Preferisco usare stecche, mestole, coltelli e far sgocciolare vernice fluida o uno spesso impasto di sabbia, vetro tritato e altri materiali eterogenei.

Quando mi trovo dentro al dipinto, non mi rendo conto di quel che sto facendo. Soltanto dopo un certo periodo, impiegato a "far conoscenza", riesco a vedere quale direzione ho preso. Non ho paura di fare cambiamenti, di distruggere l'immagine, ecc., perché il dipinto ha una vita propria, io cerco di farla venir fuori. È soltanto quando perdo contatto con il dipinto che il risultato è un pasticcio. Altrimenti si stabilisce uno stato di pura armonia, di spontanea reciprocità, e l'opera riesce bene.

Io non lavoro sulla traccia di disegni o di bozzetti fatti col colore. La mia pittura è immediata (...).

Il metodo di dipingere è il naturale manifestarsi di un bisogno. Io voglio esprimere i miei sentimenti, non illustrarli. La tecnica è soltanto un mezzo per raggiungere questo risultato. Nel momento in cui dipingo ho dell'opera una nozione generale.

Posso controllare il fluire della pittura; in essa non vi è nulla di casuale, così come non c'è né principio né fine. Non m'importa niente dell' "Espress-

sionismo astratto”, senz'altro è “non oggettivo” e “non figurativo”. Talvolta sono molto figurativo, quasi sempre lo sono poco. Ma quando per dipingere attingi al tuo inconscio, le figure sono destinate ad emergere. Siamo tutti influenzati da Freud, immagino.

La pittura è uno stato dell'essere, è la scoperta di se stessi. Ogni bravo artista dipinge quello che è.

(da C. Ross, *Abstract Expressionism. Creators and Critics*, 1990)

Documento 2

- Nel 1947 Lucio Fontana pubblica il *Primo Manifesto dello Spazialismo*.

L'arte è eterna, ma non può essere immortale. [...] sino ad oggi gli artisti, coscienti o incoscienti, hanno sempre confuso i termini di eternità e immortalità, cercando di conseguenza per ogni arte la materia più adatta a farla più lungamente perdurare, sono cioè rimasti vittime coscienti o incoscienti della materia, hanno fatto decadere il gesto puro eterno in quello duraturo nella speranza impossibile della immortalità. Noi pensiamo di svincolare l'arte dalla materia, di svincolare il senso dell'eterno dalla preoccupazione dell'immortale. E non ci interessa che un gesto, compiuto, viva un attimo o un millennio, perché siamo veramente convinti che, compiuto, esso è eterno.

- Nel 1948 Lucio Fontana pubblica il *Secondo Manifesto Spaziale*. *L'opera d'arte è distrutta dal tempo*, dove emerge con maggior chiarezza l'entusiasmo per l'era spaziale che si è ormai aperta.

[...] con le risorse della tecnica moderna faremo apparire nel cielo forme artificiali, arcobaleni di meraviglia, scritte luminose [...] vogliamo recuperare il nostro vero volto, la nostra vera immagine: un mutamento atteso da tutta la creazione, ansiosamente. Lo spirito diffonda la sua luce, nella libertà che ci è stata data.

- Nel 1949 Lucio Fontana inizia a realizzare i “Buchi”. Si tratta di schermi di carta telata bianca puntellata di vortici di buchi molto numerosi, di varia grandezza, eseguiti con un punteruolo su tele bianche o colorate, ma sempre di un solo colore, in modo che nell'insieme tali “costellazioni” di buchi assomiglino a suggestivi mondi cosmici.

La scoperta del cosmo è una dimensione nuova, è l'infinito, allora buco questa tela, che era alla base di tutte le arti e ho creato una dimensione infinita [...] una dimensione nuova corrispondente al cosmo.

- Nel 1949 Lucio Fontana inventa e allestisce “Ambiente spaziale a luce nera”, il primo tentativo di un'arte ambientale in cui lo spettatore è cat-

Dal 1949 Lucio Fontana crea "Buchi": una nuova realtà plastica proiettata nell'infinito, primo esempio della ricerca spaziale che si aprirà nel decennio successivo.



turato e coinvolto completamente da molteplici effetti plastico-spaziali. Con quest'opera Fontana mostra di privilegiare l'esperienza dell'osservatore nella fruizione estetica; concettualmente ciò porta a una conseguenza importante: l'espressività dell'artista comincia a fare spazio a quella del fruitore.

[...] entravi trovandoti completamente isolato con te stesso, ogni spettatore reagiva con un suo stato d'animo del momento, precisamente, non influenzavi l'uomo con oggetti, o forme imposte lì come merce in vendita, l'uomo era con se stesso, con la sua coscienza, con la sua ignoranza, con la sua materia.

□ Nel 1950 Lucio Fontana pubblica il *Terzo Manifesto Spaziale*, dove emergono, in modo sempre più esplicito, i concetti di "astinenza espressiva" dell'artista e di interattività tra autore e fruitore.

L'artista spaziale non impone più allo spettatore un tema figurativo, ma lo pone nella condizione di crearselo da sé, attraverso la sua fantasia e le emozioni che riceve.

□ Nel 1952 Lucio Fontana pubblica il *Manifesto del movimento spaziale per*

Dal 1959 Lucio Fontana crea “Tagli”: gesti che entrano nel profondo della quarta dimensione e che anticipano gli sviluppi artistici delle Neo-avanguardie.



la televisione, redatto in occasione della trasmissione sperimentale per la Rai di Milano.

□ Nel 1959 Lucio Fontana inventa i “Tagli”. Si tratta di tagli, praticati con un temperino, su tele monocrome; spesso sono tagli curvi, obliqui e disposti a scansione parallela. Ma è un unico taglio verticale, su fondo bianco, posto al centro della tela a rappresentare in modo essenziale il concetto spaziale inteso dall’artista.

I primi tagli hanno il titolo ricorrente di “Concetto spaziale. Attesa”.

□ Nel 1966 Lucio Fontana, in occasione dell’allestimento della sala alla Biennale di Venezia, realizza un’ambientazione interamente bianca costellata di “Tagli. Attesa” che incrinano sottilmente l’atmosfera di assoluta, indefinita spazialità.

Sono riuscito a dare a chi guarda un’impressione di calma spaziale, di rigore cosmico, di serenità nell’infinito.

Documento 3

□ Nel 1961 si apriva al MoMA di New York una mostra che fece epoca, “The Art of Assemblage”, dove si presentava un ampio bilancio delle nuove tendenze artistiche che, in America e in Europa, attingevano agli oggetti del quotidiano. L’esposizione comprendeva circa 150 artisti e tutti avrebbero potuto sottoscrivere le seguenti riflessioni di Man Ray, che insieme a Marcel Duchamp era stato uno dei creatori del genere:

La pittura, nel corso dei primi cinquant’anni del XX, ha allargato le frontiere delle sue competenze; e ha cominciato anche a liberarsene. Ora, essa sta per rivoltarsi contro se stessa violando tutte le concezioni estetiche che questo mezzo espressivo comporta. Il che ci porterà forse a rinunciare a dipingere, ad abbandonare la pittura stessa. Con l’introduzione di materiali diversi, le opere avranno sempre meno l’aspetto di opere d’arte.

□ Nel 1961 Marcel Duchamp rievocò così l’invenzione del *ready-made* intervenendo al colloquio organizzato al MoMA di New York, in occasione della mostra “The Art of Assemblage”:

Nel 1913 ho avuto la felice idea di fissare una ruota di bicicletta su uno sgabello da cucina e di guardarla girare [...]. A New York nel 1915 acquistai da un ferramenta una pala da neve sulla quale scrissi: “In previsione del braccio rotto”.

È intorno a questo periodo che il termine “ready-made” mi venne in mente per indicare questa forma di manifestazione. C’è un punto che voglio stabilire molto chiaramente ed è che la scelta di questi ready-made non mi fu mai dettata da qualche diletto estetico. Questa scelta era fondata su una reazione di indifferenza visiva, unita al tempo stesso ad un’assenza totale di buono o cattivo gusto... di fatto un’anestesia totale.

□ Nel 1961, in occasione di una mostra a Parigi, Robert Rauschenberg si esprime così sui *combine paintings*:

Non è né Arte per l’Arte né Arte contro l’Arte.

Io sono per l’Arte, ma per l’Arte che non ha niente a che vedere con l’Arte. L’arte ha tutto a che vedere con la vita, ma non ha niente a che vedere con l’arte.

□ Nel 1961 Claes Oldenburg, uno degli esponenti più significativi della Pop Art americana, affitta un locale e lo battezza “The Store” e lo apre al pubblico. In questo magazzino l’artista mette in vendita le proprie opere, repliche approssimativamente modellate in calchi di gesso dei prodotti di consumo offerti nei negozi del quartiere (fette di torta, gelati, hamburger, salicce, cravatte, orologi, ecc.) e scrive a proposito:

La pittura che ha dormito tanto a lungo nelle sue cripte dorate, nelle sue tom-

be di vetro, è invitata a uscire per andare a nuotare, le offrono una sigaretta, una bottiglia di birra, è tutta spettinata, le danno una spinta, le fanno lo sgambetto, le insegnano a ridere, le regalano vestiti di ogni genere e la invitano a fare un giro in bicicletta, trova una ragazza in un angolino e la palpa...

□ Nel 1963 Andy Warhol aprì, sulla 47° Strada a New York, “The Factory”, uno studio che era anche centro d’incontro e di produzione permanente di dipinti, serigrafie, film, musica, eventi, ecc. L’artista nel suo libro *La filosofia di Andy Warhol* scrive:

Quel che c’è di veramente grande in questo paese è che l’America ha dato il via al costume per cui il consumatore più ricco compra essenzialmente le stesse cose del più povero. Mentre guardi alla televisione la pubblicità della Coca Cola, sai anche che Il Presidente beve Coca Cola, Liz Taylor beve Coca Cola, e anche tu puoi berla. Una Coca è una Coca e nessuna somma di denaro ti può permettere una Coca migliore di quella che si beve il barbone all’angolo della strada. Tutte le Coche sono uguali e tutte le Coche sono buone: Liz Taylor lo sa, lo sa il Presidente, lo sa il barbone e lo sai anche tu.

Documento 4

□ Il 30 maggio 1968 il Palazzo della Triennale di Milano, dove doveva tenersi la 14ª edizione dell’Esposizione, venne occupato da studenti e artisti.

Dopo la burrascosa inaugurazione di giovedì, la Triennale ha vissuto ieri alcune ore di “apertura condizionata”, limitata cioè a quei visitatori che si dichiarassero (mediante una firma su apposito registro) solidali con gli occupanti, artisti rivoluzionari misti a studenti filocinesi. In serata si è svolta nella Triennale occupata un’assemblea, presenti circa 800 persone. Sono state votate due mozioni delle quali la prima (approvata all’unanimità) riconferma la continuazione, a tempo indeterminato, dell’attuale occupazione, per bloccare il regolare funzionamento consumistico della mostra stessa.

L’assemblea, perciò, continua il suo lavoro politico, organizzandosi in commissioni di analisi e di intervento su:

1) attuare l’organizzazione culturale nel sistema capitalistico italiano, rapporto di utilizzazione consumistica fra cultura e sistema

2) ricercare delle forme di rapporto politico fra cultura e società, confronto e contatti con le attuali forze politiche di contestazione globale del sistema.

(«Corriere della Sera», 1 giugno 1968)

□ Nel giugno del 1968 la Biennale di Venezia fu teatro di una violenta contestazione: ci furono cariche della polizia che attaccarono studenti e artisti in Piazza S. Marco, mentre la stessa esposizione fu presidiata dalle forze dell’ordine. Questo portò alla protesta degli artisti espositori.

Perché era attraverso sale simili a dimostrazioni pratiche di come s’incarta e

s'imballa che andava snodandosi il corteo.

Qui teli di plastica e spago, più oltre carta da pacco in due toni di beige e giornali e carta bianca accostati a formare bizzarri collages, più avanti ancora drappi candidi sopra strutture primarie che così diventavano fantomatiche e palpitanti; chi aveva avvolto i quadri in carta nera, chi li aveva rovesciati e sotto il titolo era visibile "i contestatori di miti", chi a furia di cartone ondulato aveva fatto perdere la forma al suo traliccio a rombi simultanei e ai suoi ferri verniciati a fuoco; chi aveva addirittura murato la sua sala, cancellando così definitivamente riporti fotografici o sculture di pelo acrilico e, davanti alla nuova parete sorta in una notte, erano stati messi tutti in fila dei vasi d'ortensie assai cimiteriali d'aspetto.

(Camilla Cederna, *L'assedio di Venezia*, «L'Espresso», 30 giugno 1968)

“Cari studenti, siete fascisti di sinistra e io vi denunzio”. Theodor W. Adorno e la scuola di Francoforte di Giuseppe Teri

«Cari studenti, il vostro agire rivoluzionario
è puro e cieco azionismo, senza teoria.»

(Habermas e Adorno)

Racconterò un particolare del '68 che mi sembra molto significativo: il conflitto che nacque tra alcuni professori e filosofi della scuola di Francoforte e gli studenti del movimento del '68 in Germania, a partire da quegli allievi più “cari” che si professavano i più coerenti e fedeli seguaci delle teorie dei maestri, in particolare della “teoria critica”.

La scuola di Francoforte, fin dagli anni precedenti al '68, aveva costituito un riferimento teorico a livello internazionale dell'interpretazione del marxismo e di un'analisi moderna e critica della società monopolistica, imperialistica, e delle sue capacità di comunicazione mediatica, viste come un subdolo strumento di manipolazione delle coscienze.

L'episodio di dissenso, quindi, suscitò una discussione aperta tra alcuni grandi rappresentanti della scuola di Francoforte, sullo sfondo della contestazione internazionale contro la guerra in Vietnam e in riferimento alla natura di un movimento giovanile che, comunque, faceva sobbalzare la storia del mondo e ne scuoteva il torpore.

Uno scambio di lettere tra Horkheimer, Adorno e Marcuse è stato pubblicato da «Micromega» e commentato lucidamente dal filosofo Angelo Bolaffi. Inoltre è possibile ricostruire parte del carteggio e di questo dibattito in *La scuola di Francoforte* di R. Wiggerhaus e nel recentissimo e documentato *Theodor W. Adorno* di Stefan Müller Doohm.

Marcuse, che è il filosofo del Novecento che più di ogni altro è stato frequentato dalle generazioni del '68, in quel periodo risiedeva ancora in America e, significativamente, dopo il dissidio sull'interpretazione e il futuro del movimento studentesco in Germania, non incontrerà direttamente mai più i vecchi amici della scuola.

Marcuse rimprovererà ad Adorno l'episodio del 31 gennaio del '69, data in cui Adorno avrebbe commesso un “grande tradimento”, cioè far sgombrare dalla polizia l'istituto di Scienze sociali occupato da 76 studenti di cui alcuni verranno denunciati e processati; tra questi il giovane Jürgen Krahl, unica testa filosofica del movimento. Marcuse fu solidale con gli studenti e le lettere che i filosofi si scambiano consentono di approfondire i travagli di un'epoca.

L'episodio segnò, infatti, un avvenimento drammatico per Adorno personalmente e per le relazioni della “Scuola critica” con gli studenti e condizionerà per anni la discussione dell'intelligenza tedesca e simbolicamente

segnerà la fine del movimento studentesco in quanto tale. La discussione che ne seguirà è rilevante, perché gran parte della storiografia tedesca di sinistra sembra muoversi, ancora in quel periodo, nell'orizzonte teorico degli anni Trenta/Quaranta: vi è un sogno, la rivoluzione; questa è attuale storicamente e rappresenta l'unico sbocco possibile alla crisi della società; lo stesso crollo della Repubblica di Weimar e l'avvento del nazismo sono da spiegare con il fallimento della rivoluzione proletaria degli anni venti. Questa stessa prospettiva concettuale ha attraversato le fasi più drammatiche della recente storia tedesca, per esempio la grande figura del marxismo rivoluzionario Rosa Luxemburg si poneva il problema negli stessi termini e gli studenti nel '68 tedesco erano convinti che il problema fosse ancora sostanzialmente il medesimo: per cambiare la società bisogna seguire la via delle riforme o quella della rivoluzione?

I fatti e il dibattito

Nel 1965 il partito CDU dei cristiano-democratici raggiunse il 47,6% con un programma legato a leggi di emergenza che prospettavano la fine del controllo parlamentare sul governo e limitavano il ruolo dell'opposizione in parlamento. Nel 1966, in seguito alla formazione di una grande coalizione tra CDU e socialdemocratici, si estesero i timori di svolte autoritarie e vennero organizzate le grandi manifestazioni di Francoforte dell'ottobre a cui aderì il filosofo Habermas e del maggio a cui partecipò l'anziano Adorno, che denunciò «le misure che minano giuridicamente la democrazia». Nel 1967, in occasione della celebrazione del Rettorato presso l'Università di Amburgo, gli studenti interruppero la cerimonia con lo striscione "Sotto la coltre ammuffita di una toga vecchia di migliaia di anni". Gli studenti chiedevano la riforma dell'università e contavano sull'appoggio degli esponenti della "teoria critica", in particolare di Oskar Negt, di J. Habermas e di H. Marcuse. Adorno prese posizione immediatamente: egli condivideva la critica al deficit nel campo dell'istruzione, la denuncia delle strutture gerarchiche e autoritarie e la contestazione alle norme del diritto penale che pretendevano di regolare la vita sessuale in Germania. Nel 1966 c'erano state le manifestazioni contro la guerra in Vietnam a Francoforte e a Berlino e gli studenti avevano esteso la loro protesta all'appoggio dichiarato del governo tedesco agli Usa e a regimi conservatori come quello dello scia di Persia Reza Pahlevi. Il professor Adorno aderì alle manifestazioni e dichiarò che la guerra del Vietnam continuava le torture che erano cominciate ad Auschwitz, deprecava però l'antiamericanismo unilaterale che si era diffuso in Germania dopo l'assassinio di Kennedy, la repressione delle sommosse razziali e l'assassinio di Martin Luther King.

Horkheimer espresse posizioni diverse: si sentiva profondamente legato alla democrazia americana che aveva accolto durante la guerra i profughi ebrei, ringraziava gli americani per aver liberato l'Europa e comprendeva le ragioni della guerra in Vietnam, intrapresa pur sempre in difesa della democrazia.

Il 2 giugno del '67, durante gli scontri a Berlino nel corso delle manifestazioni di protesta contro lo scia di Persia Reza Pahlevi venne ucciso lo studente Benno Ohensorg, colpito alla schiena da un maresciallo della polizia. I divieti alle manifestazioni non vennero rispettati e, quando il poliziotto responsabile venne assolto, il movimento degli studenti intensificò la denuncia del carattere formale delle libertà e dei diritti “borghesi”. Adorno si pronunciò pubblicamente contro la sentenza, ma criticò anche apertamente il crescere delle illegalità di massa; infatti l'episodio aveva innescato dinamiche di lotta-repressione-violenza che diventavano prassi di lotta politica, e il movimento degli studenti, dopo una fase di iniziative esterne all'università, ritornava ad agire negli atenei con un orientamento violento e di piccoli gruppi. Il dibattito che si aprì tra “maestri e allievi” divenne durissimo, al punto che Jürgen Habermas, esperto di comunicazione e di teoria dell'opinione pubblica, il 9 giugno del '67 in un'assemblea ad Hannover dichiarò pubblicamente che l'idea di esercitare una resistenza politica in forme di provocazione diretta contro l'autorità dello stato costituiva un'ideologia volontaristica che avrebbe potuto risolversi in una sorta di “fascismo di sinistra”. Adorno rilasciò alcune interviste in cui citava Habermas e indicava nella mancanza di una politica chiara il crescere di un pericolosissimo puro azionismo. Adorno partecipò anche il 23 giugno del '68 a un dibattito sul significato della “teoria critica” tenuto alla casa dello studente di Francoforte. In questa occasione si pronunciò contro la campagna di diffamazione degli organi di stampa verso gli studenti e, nello stesso tempo, contro l'applicazione diretta della “teoria critica” alla situazione presente. Ma qualche giorno dopo, all'Università Libera di Berlino, dove era invitato a parlare su “Il classicismo dell'*Ifigenia* di Goethe”, fu accolto da uno striscione con la scritta: “I fascisti di sinistra berlinesi salutano Teddy il classicista”. La sua lezione fu interrotta e gli fu chiesto di pronunciarsi sull'argomento; ironia della sorte, perché Teddy era il nomignolo affettuoso con cui gli allievi chiamavano il loro professore.

Da quel momento gli episodi di contestazione si moltiplicarono e ai primi del '69 la sua lezione fu interrotta ripetutamente e gli fu chiesto di discutere la denuncia da lui fatta contro gli occupanti dell'Istituto. Nel corso della discussione una studentessa saltando sui banchi e a seni nudi gli consegnò un orsacchiotto di peluche con la scritta “Teddy il rosso”. La provocazione sessuale era una caratteristica di quel movimento, ma per l'anziano professore era troppo e l'abbandono precipitoso dell'aula segnò la fine delle sue lezioni; morirà qualche mese dopo per problemi cardiaci. Lo studente Jürgen Krahl commentò così la morte del suo ex maestro: «Mi dispiace apprendere della morte di Adorno. Noi abbiamo soltanto voluto combattere l'incoerenza tra gli insegnamenti della “teoria critica della società” e la volontà di non applicarli veramente...». Gli studenti quindi si dichiaravano seguaci della “teoria critica” e invocavano il rapporto strettissimo che deve esistere tra teoria e prassi.

Da parte sua, nel '67 l'anziano studioso aveva scritto a Marcuse: «È illusorio pensare a una situazione rivoluzionaria, alcuni esponenti del movimento studentesco tendono a fare una sintesi tra il loro tipo di prassi e una

teoria (la nostra, n.d.r.) che non esiste, con il risultato di originare così un decisionismo che richiama alla mente orrori che abbiamo già conosciuto».

Adorno comunicava in questo modo al vecchio amico la sua perplessità e in verità la sua crescente ostilità nei confronti di una prospettiva di azione politica che accettava la dinamica repressione/reazione/repressione, cioè un modello che prevedeva la perpetuazione di atti di violenza del movimento in risposta alla violenza del sistema. Egli non condivideva un movimento che progressivamente sempre più elevava a principio la tecnica della illegalità di massa, cioè azioni di sabotaggio, di violenza, di difesa e di attacco, scontro con la polizia nelle piazze, guerriglia urbana, intesi come livelli “alti” di conflitto con il sistema e di preparazione della rivoluzione globale.

Marcuse rispose a Horkheimer, identificando le sue ultime prese di posizione con le posizioni di Adorno e di tutta la “scuola critica”; in queste individuava la causa prima del conflitto con gli studenti: «Sartre, nella prefazione a *Les damnés de la terre* di Fanon, ha mostrato cosa significhi equiparare le due forme di violenza [quella del sistema, degli americani e quella dei popoli, dei vietnamiti – n.d.r.], la violenza non è la stessa se a compierla è un aggressore omicida o un popolo che difende la nuda e misera vita... In Vietnam si perpetrano crimini contro l’umanità con l’uso del napalm e delle *fragmentation bombs*».

Marcuse precisò che la contrapposizione tra di loro riguardava la diversa interpretazione della natura della democrazia americana e la definizione di totalitarismo e imputò ai suoi interlocutori di aver cambiato posizioni culturali e filosofiche rispetto agli scritti degli anni precedenti. Anzi, nelle sue lettere accennò a presunti finanziamenti “inconfessabili”, di cui avrebbe goduto negli ultimi anni l’istituto di ricerca a Francoforte. Egli scrive a Horkheimer:

«Negli ultimi venti anni l’America ha tradito la sua costituzione e i diritti del cittadino e il sentimento nazionale si identifica sempre di più con il potere imperialistico; dire che le manifestazioni contro la guerra in Vietnam siano da collegare al comunismo internazionale è proprio della CIA e dell’FBI; al contrario di te, se io fossi Johnson, saprei subito cosa fare: cessazione incondizionata dei bombardamenti e ritiro delle truppe americane. Io so che gli interessi del grande capitale e dei suoi generali non sono identici a quelli della specie umana... dell’umanità... La nostra “teoria critica” è in grado di spiegare l’evoluzione dell’imperialismo: il sud-ovest asiatico assume una posizione chiave economica e strategica nell’ambito dell’espansione globale degli interessi americani, e in Vietnam è in gioco il neocolonialismo in America Latina... la razionalità di questa politica è la guerra contro ogni movimento di liberazione...

In America, oggi vedo l’eredità storica del fascismo. Il fatto che i campi di concentramento, gli omicidi e le torture avvengono fuori dalla capitale e affidati a sicari di altre nazionalità non cambia niente dell’essenza del problema. Sono gli americani (e non i vietnamiti) che hanno impiantato violenze totalitarie in Sud America, in centro-America, in Grecia, nel Vietnam del Sud... in ogni caso non posso accettare un concetto di totalitarismo definito fin dall’inizio in modo da essere applicabile solo a un regime comuni-

sta. Io, che ho appreso da te la serietà dei concetti di esistenza e libertà, non posso applicarli agli Usa. Le libertà esercitate nel quadro del dominio totale del sistema sono innocue e impotenti. Le difenderò fino alla fine, ma non soltanto qui a casa nostra... Non difendo la politica sovietica, trovo vergognosa quella politica, proprio nella misura in cui converge con quella americana. Nei paesi dell'est trovo vergognoso non tanto il totalitarismo, le persone si esprimono tanto quanto nell'occidente, ma la completa indifferenza nei confronti del Vietnam...».

Interpretazioni e analisi diverse, quindi, ma in realtà tra Adorno e Marcuse c'è veramente questa distanza di posizioni e, se c'è, in che cosa consiste veramente? Proviamo brevemente ad accennare ad alcuni temi della “teoria critica” a cui tutti i protagonisti sembrano rifarsi e su cui viene pretesa assoluta coerenza.

La scuola di Francoforte e i suoi temi

L'Istituto per la ricerca sociale di Francoforte fu fondato nel 1924 da Felix Weil, intellettuale di orientamento marxista, con i soldi del padre miliardario; nel 1930 viene diretto da Max Horkheimer (1895-1973), vede specialisti di diverso tipo (giuristi, economisti, psicologi, studiosi di scienza sociale) accomunati dalla esigenza di individuare forme nuove di ricerca per una teoria critica della società che superi le strettoie dello stalinismo e del pensiero borghese. Gli autori riferimento di tale revisione sono Hegel, Marx, Freud, che verranno profondamente reinterpretati.

Dialettica negativa e trasformazione dell'esistente

Sul piano filosofico la scuola proponeva una teoria critica della società presente, alla luce dell'ideale di un'umanità libera e disalienata; la società doveva essere analizzata nella sua globalità e dovevano esserne individuate le contraddizioni profonde. L'esistente non andava mai accettato, ma sempre messo in discussione, attraverso un pensiero “negativo”, dialettico, capace di cogliere la complessità e la dinamicità dialettica del reale; la sociologia dialettica doveva rifiutare la mera contemplazione di dati e fenomeni “avalutabili” e si proponeva di ricostruire la realtà sociale nella sua storicità e di illuminare la totalità, all'interno della quale si svolge la vita degli individui: la dialettica doveva essere attività conoscitiva che partecipa del processo di trasformazione sociale. Nel 1936 Horkheimer inaugurò la «Rivista per le ricerche sociali», che diventerà un organo prestigioso a livello europeo e internazionale.

Nel 1937 Horkheimer accusò, in *Teoria tradizionale e teoria critica*, «il sapere spezzettato e frammentato della cultura tradizionale che impedisce la visione d'insieme del sistema di organizzazione della società dal punto di vista economico culturale e sociologico». Compito della filosofia dialettica diventerà, quindi, quello di superare il sapere specialistico per poter cogliere la concatenazione dei fenomeni economico-sociali e culturali. Lo scopo sa-

rà quello di chiarire il funzionamento della mente e portare elementi di chiarificazione alla coscienza; proprio per questo Horkheimer considerava le filosofie emergenti dallo sviluppo della scienza, il positivismo logico e le tendenze analitiche, come strumenti del dominio capitalistico. In base a queste motivazioni la “teoria critica”, ripresa da tutti gli esponenti della scuola, rifiutava ogni visione positivista di uno sviluppo storico lineare e pacificato verso un progresso che interpreta l’ordine di classe come un ordine naturale immutabile; al contrario venne affermato che ogni divisione in classi è negatrice del libero sviluppo degli individui e che la dialettica va intesa come un cogliere la contraddittorietà del reale e delle sue dinamiche, che le differenze come valore dello specifico non vanno mai annullate in realtà sovraordinate logicamente. Il pensiero dialettico ha il compito di cogliere il discontinuo e il differenziato, la singolarità e la specificità e deve rifiutare una razionalità precostituita e ordinata. In questa visione il particolare non è solo come in Hegel un caso dell’universale, esso al contrario costituisce il punto di riferimento della trasformazione dell’esistente. In *Dialettica negativa* Adorno precisava che la dialettica come strumento di comprensione del reale non è quella hegeliana della sintesi e della conciliazione, ma è una dialettica negativa che svela e non nasconde le disarmonie e le contraddizioni che caratterizzano il mondo, una dialettica che rifiuta ogni falsa identificazione tra ragione e realtà e che combatte ogni giustificazione dell’esistente.

Marcuse nel 1941 in *Ragione e rivoluzione* affrontava gli stessi temi e contrapponeva la dialettica al metodo del positivismo, con argomentazioni simili.

Germania anno zero

All’istituto di ricerca e al suo programma aderiranno intellettuali e ricercatori di diverse competenze: il politologo Franz Neumann, il critico letterario Walter Benjamin, autore della famosissima *L’opera d’arte nell’epoca della riproducibilità tecnica*, e inoltre vi faranno parte F. Pollock, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Theodor W. Adorno (1902-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), sociologi, economisti, psicologi e filosofi che si rifaranno agli scritti giovanili di Marx comparsi per la prima volta nel 1930. Tutti costoro erano vicini alle posizioni marxiste espresse da Lukács nel libro del 1923 *Storia e coscienza di classe* e a quelle di Bloch e di Korsch. Anche Horkheimer e Marcuse, che prima erano vicini ad Heidegger, se ne allontanarono e subirono il fascino di questi scritti giovanili. Adorno si dedicò a problemi di musica e a questioni di estetica, ma i programmi ambiziosi dovettero essere ridimensionati quando si affermò il nazismo e l’istituto si trasferì a Ginevra e dal 1934 nella Columbia University di New York, poi a Los Angeles, dove già si erano trasferiti altri intellettuali ebrei e i fratelli Mann.

In Germania, tranne Heidegger che non pubblicò più niente in tutto questo periodo e Jaspers a cui non è più consentito insegnare e pubblicare, tutti i filosofi innovatori affermatasi negli anni Venti e Trenta si allontanarono per motivi razziali e politici: Cassirer e Karl Mannheim dovettero emigrare, Wittgenstein andò in Inghilterra, Lukács andò in Russia dove con molta pru-

denza continuò a pubblicare; Carnap e Cassirer e Benjamin, positivisti logici del circolo di Vienna, si rifugiarono in aree extraeuropee e di lingua inglese. In realtà in tutta la Germania sparirà fino alla seconda guerra mondiale ogni produzione culturale di alto livello. Nel film *Germania anno zero* Rossellini descrive ampiamente il vuoto materiale e morale della Germania del 1949.

Gli studiosi della scuola di Francoforte, quindi, con l'avvento del nazismo dovettero abbandonare la Germania, e i suoi massimi esponenti, come Horkheimer, Adorno e Marcuse, trasferitisi per necessità di sopravvivenza in America, ebbero ora l'occasione di osservare da vicino una realtà del tutto nuova che li porterà ad elaborare analisi rilevanti.

L'integrazione delle masse, il mito del consumismo e lo smarrimento dei filosofi

I filosofi di Francoforte nella nuova situazione svilupparono un interesse prevalentemente sociologico ed elaborarono nuove riflessioni filosofiche intorno al significato della realtà economico sociale e culturale statunitense: l'America è avanzata economicamente, ha una classe operaia vastissima ma integrata ai valori ideologici della classe dominante. È questa una realtà molto diversa da quella europea dove la classe operaia e i suoi partiti discutono, in senso riformistico o rivoluzionario, di un programma che punta al superamento del sistema capitalistico. Horkheimer, Adorno e Marcuse intravedono il pericolo dell'oblio di ogni conflitto e della completa e totale integrazione delle masse sfruttate nel sistema e nei miti del capitalismo. Avvenne così un distacco dall'ottimismo del marxismo di Lukács, Bloch e Korsch e la maturazione di visioni pessimistiche sulle possibilità reali di trasformazione della realtà. Nei loro scritti si avverte infatti un senso di smarrimento insieme a una lucida analisi delle forme più nuove e non violente del dominio capitalistico: il cinema, la radio, l'industria culturale, la pubblicità. Nel 1950 perderanno ogni speranza nell'URSS, su cui si erano astenuti fino ad allora e interpreteranno quella società come una forma diversa di capitalismo di stato. Così essi rifiuteranno sia il modello americano sia quello sovietico vedendo però un'affinità tra totalitarismo violento e un totalitarismo dolce presente in America sotto la maschera della democrazia.

Il problema diventò per loro quello di analizzare il capitalismo che vince in modi diversi e trionfa sugli sfruttati: trionfa con l'avvento del nazismo e del fascismo, con l'affermazione del comunismo sovietico, esempio di rivoluzione fallita e con l'affermarsi della società tecnologica, opulenta e dell'industria culturale.

In *Dialettica negativa* Adorno e nella *Dialettica dell'illuminismo* Adorno e Horkheimer insieme hanno evidenziato come la società capitalistica e i suoi rapporti di potere sono la causa dell'omologazione di massa degli individui; la divisione del lavoro, la standardizzazione sociale nel grande meccanismo indifferenziato della produzione hanno creato atomismo sociale, solitudine, socializzazione artificiale, mancanza di reali rapporti sociali e personali: si è così venuto a creare un uomo svuotato della sua complessità umana più au-

tentica in una realtà in cui i mezzi hanno perso di vista i fini dando luogo a una società materialistica senza scopi.

Sono questi gli stessi temi che conservatori come Le Bon e Spengler, critici della società di massa, adoperavano per attribuire la crisi della società occidentale alla crescita della democrazia e alla maggiore presenza delle masse nella vita sociale. Sono gli stessi temi di Italo Svevo e di Herman Hesse, quando denunciano la mancanza totale di aria e spazio per l'uomo della società moderna.

La nostra individualità, secondo Adorno e Horkheimer, è schiacciata da una società nella quale l'individuo è isolato, capace solo di comportamenti passivi e di uniformarsi: «L'autocoscienza attuale si è liberata da ogni idealismo; essa valuta il proprio sé con il valore di mercato; in America ciascuno vale quanto guadagna e non c'è alcuna distinzione tra il destino economico e l'uomo stesso» (*Dialettica dell'illuminismo*). Elemento fondamentale, come ha detto anche George Orwell, è il problema della manipolazione delle coscienze e Adorno mette in evidenza come l'industria culturale abbia creato un apparato per manovrare la coscienza, creare falsi bisogni, tenere sottomessi gli individui in un sistema in cui il consumatore non è il sovrano, come si vuole far credere, ma il suddito "eterodiretto" dall'alto. Ogni cosa diventa oggetto e merce manipolabile e in questa situazione deve essere annullata ogni forma di criticità e di identità.

Dalla rivoluzione mancata alla "civiltà mancata" La razionalizzazione dell'irrazionale

Ma perché l'umanità, invece di entrare in uno stato veramente umano, sprofonda sempre in nuove barbarie?

In *Dialettica dell'illuminismo* Horkheimer e Adorno parlano di eclissi della ragione; nella società industriale la ragione che libera viene trasformata nella ragione che domina, la razionalità è quindi connessa con il dominio. Viene elaborato così uno dei temi più originali della "scuola": il processo di civilizzazione dell'uomo è un processo di razionalizzazione e di uscita dai miti e dalle magie e nello stesso tempo è un processo di dominio della natura a tutti i costi, che diventa anche dominio dell'uomo sull'uomo. Questa ambiguità è presente nella nozione di illuminismo; da un lato l'illuminismo ci ha liberato dai miti e dall'altro ci ha fatto ricadere nel mito, perché persegue un uso strumentale della ragione che ha come unico scopo il controllo razionale di tutto, il dominio della natura e della materia ad ogni costo. L'illuminismo e la razionalità rivelano qui il loro aspetto negativo; essi hanno voluto plasmare il mondo e soggiogarlo, razionalizzare l'irrazionale «riducendo la razionalità alla funzionalità e il sapere alla tecnica, la verità all'utilità con il risultato che si è generato un uomo che non si interroga mai sui fini ultimi della società, un uomo asservito alle esigenze produttive». Questa logica di controllo e di dominio su tutto ha portato l'uomo ad accettare acriticamente le catene imposte e nascoste dell'industria culturale. Horkheimer e Adorno cercano di spiegare ciò consapevoli dell'impossibilità di un'alternativa pratica e politica. La ragione illuministica sterilisce la

sua funzione a pura tecnica manipolatrice delle cose che le sono date. Il totalitarismo non è stato una parentesi storica contro la razionalità; esso è la razionalizzazione più alta e moderna della manipolazione e rappresenta l'evoluzione conseguente di questa società borghese. Il fascismo e il nazismo sono stati solo le forze più adatte al capitalismo monopolistico e all'imposizione autoritaria dei suoi ideali pugnaci e virilistici e consistono nella riduzione forzata degli uomini stessi a mezzi manipolabili per realizzare i fini dello stato. Nel campo di sterminio di Auschwitz si ritrova in modo sadico l'accentuarsi dell'indifferenza nei confronti della vita di ogni singolo, la totale fungibilità e sostituibilità di ognuno.

Per questo c'è un pericolo di totalitarismo nel futuro non legato a regimi dichiaratamente totalitari; Auschwitz, il modello staliniano, la potenza di distruzione bellica delle guerre sono la rappresentazione di un modello tecnico-scientifico del mondo e della vita. Il totalitarismo è sempre possibile, anche sotto la forma di regimi pluralistici quando gli schiavi sono messi nelle condizioni di non accorgersi della propria schiavitù.

Per Max Weber la società moderna è, per sua caratteristica, subordinazione dell'uomo a fini a lui estranei; per i filosofi di Francoforte il lavoro alienato e lo sfruttamento, la subordinazione della società al sistema di profitto e del mercato, la corsa all'industria bellica sono il segno dell'estraneità dei fini della società borghese agli interessi dell'uomo e dell'intera umanità. La potenza di distruzione della II guerra mondiale è l'espressione più vera della società capitalista e della sua organizzazione tecnico scientifica dell'intero mondo e della vita organizzata. La scienza strumentale si basa sull'equazione di sapere e potere e di dominio totale dell'uomo sulla natura. Da qui nasce la società di massa fondata sul consumo e sull'annullamento dell'individuo che caratterizzano quella società.

Marcuse da parte sua ne *L'uomo a una dimensione* evidenziava che l'espressione totalitarismo vale per un sistema che in modo “soft” con la sua organizzazione tecnica e culturale riduce ogni vera libertà individuale e manipola le coscienze riducendo l'uomo a merce; egli diceva che la ragione scientifica volendo sottomettere la natura ha sottomesso l'uomo; le persone possono riconoscersi solo nelle loro merci, trovano l'anima solo nelle loro automobili, nei giradischi, nella casa, nell'attrezzatura di cucina. Anche il concetto di alienazione si è così modificato: non c'è più infatti un'interiorità autentica inglobata nell'esteriorità alienata, come diceva Marx, ma ora vi è solo un'esteriorità misera priva di contenuti umani e l'interiorità è scomparsa totalmente; la società industriale nel produrre merci e servizi produce bisogni e abiti di comportamenti. L'architettura cittadina ha distrutto la contiguità dell'abitare facendo diventare l'automobile un bisogno essenziale; oggi vi è solo questa dimensione di vita e il cittadino consumatore non ha nemmeno la possibilità di accorgersene. Anche l'arte è diventata commercio conformistico di beni spirituali. Il dissenso è “tollerato” fino a che non mette in discussione questo controllo sostanziale della mente e del corpo.

La razionalità scientifica, così come essa si è concretamente sviluppata, viene a rappresentare ora una ragione strumentale: essa basa la sua verità sull'efficacia e sull'utilità a conseguire dei fini che sono dati per scontati: la pro-

duzione e il profitto; la ragione ora deve essere attenta solo ai mezzi necessari a realizzare un qualsiasi obiettivo, il suddito consumatore deve diventare indifferente alla valutazione dei fini.

Per Marcuse anche la felicità è negata in questa situazione; infatti il principio di piacere è subordinato al principio di realtà, come aveva detto Freud, ma in questo caso il principio di realtà è costituito dalla società capitalista.

Egli volle distinguere, dunque, la repressione inerente alla fondazione della civiltà dalla “repressione addizionale” dei rapporti di potere capitalistici; il principio di realtà ha assunto, oggi, la forma di un principio di prestazione, cioè la forma storica di dipendenza dai rapporti sociali, introdotti dal capitalismo, che implicano disciplina, sacrificio ben superiore a quanto richiesto normalmente dal progresso sociale. Le gerarchie sociali del mondo della tecnica e del profitto sono incompatibili con i livelli di soddisfacimento legati al principio di piacere; il principio di prestazione chiede agli istinti sessuali di sottomettersi al primato della genitalità, cioè della funzione procreativa; la repressione sessuale che si genera non permette di controllare gli istinti aggressivi, anzi li moltiplica. Il problema diventa, quindi, quello di cambiare la “forma” del principio di realtà.

Il progresso nella capacità umana di produrre può creare un principio di realtà non più repressivo, basato:

1) sulla riorganizzazione del lavoro sulla base delle esigenze di soddisfazione del piacere;

2) sulle relazioni libidiche libere; la sessualità potrà rivolgersi alla valorizzazione del corpo che non più usato come strumento di lavoro si risessualizzerà; il principio di realtà non repressivo conquistando il libero godimento ridurrà anche la conflittualità tra vita e morte.

Il tema del rapporto teoria-prassi

Su questi temi in tutto questo periodo i filosofi di Francoforte rimarranno isolati all'interno della cultura filosofica americana; tutti i loro scritti sono in tedesco e alla fine della guerra nel 1949 Fromm, Wittfogel, Neumann, Löwenthal e Marcuse rimangono in America, mentre Horkheimer, Adorno e Pollock fanno ritorno in Germania.

Come possiamo vedere, la scuola di Francoforte appare nei suoi temi generali un'esperienza politico-filosofica omogenea, a parte l'ultima fase della riflessione di Horkheimer. L'occasione del conflitto tra Adorno, Habermas e Marcuse è stata quella sul giudizio da dare al '68 tedesco, cioè l'insieme di avvenimenti e comportamenti di lungo periodo di cui quella data è solo una metafora; in realtà la distanza delle posizioni rivela divergenze molto antiche, in ordine, in particolare, all'analisi e alla discussione sul tema marxiano della relazione tra la teoria e la prassi.

Marx aveva detto che le filosofie fino ad allora avevano solo interpretato il mondo, ora si poneva il problema di trasformarlo; bisognava quindi elaborare interpretazioni dell'uomo e del suo ambiente che implicassero la trasformazione rivoluzionaria. Marx con il legame indissolubile tra teoria e prassi voleva realizzare quell'unione tra realtà e razionalità che Hegel aveva solo

pensato, finendo per giustificare l'esistente come già di per sé razionale.

Il problema che pone Marcuse è lo stesso che avevano posto gli studenti di Francoforte che si sentivano i migliori interpreti della teoria dei “maestri” proprio lì dove credevano di individuare il terreno della prassi rivoluzionaria. Infatti il tema posto era se “la teoria critica”, elaborata dalla scuola di Francoforte fin dagli anni Trenta, fosse in grado di offrire indicazioni all'agire politico, in relazione ai nuovi fenomeni politici e sociali che la modernità ha dovuto e deve affrontare: la vittoria del fascismo e del nazismo in Europa da una parte e dall'altra l'affermazione di un consenso acritico di massa al modello consumistico americano.

Il gran rifiuto e la fine dell'utopia

Per Marcuse la cosa più terribile era la difesa dello status quo; era necessario, quindi un “gran rifiuto” che implicasse il primo passo per salvare qualche cosa dell'umanità. Per Marcuse la contestazione studentesca è l'occasione per ritrovare la coscienza autentica “a due dimensioni” negata dal capitalismo; gli studenti e i diseredati delle società opulente, il sottoproletariato, i disoccupati, i perseguitati di altre “razze e di altri colori”, “i dannati del terzo mondo”, sono espressione di contraddizioni non sanabili dal “sistema” e, quindi, capaci di rivelarne il “gioco truccato” e di coinvolgere il proletariato ancora politicamente attivo come quello francese e italiano per suscitare “azioni simultanee e non spontaneistiche”. Per il filosofo americano il '68 è la “fine dell'utopia”, cioè il momento in cui l'utopia può tradursi in realtà.

Adorno, al contrario, riteneva impossibile ogni trasformazione e una reale incidenza rivoluzionaria, anzi temeva che la precaria democrazia tedesca potesse crollare di fronte alla nuova spinta sovversiva degli studenti.

“La personalità autoritaria”

Negli scritti *Studi sull'autorità e la famiglia* e *La personalità autoritaria* Adorno aveva analizzato i meccanismi di introiezione dell'autorità e nel lavoro di ricerca e di inchiesta promosso dall'istituto, nell'anno '62-'63, erano emersi aspetti della realtà tedesca che destavano preoccupazione e pessimismo: l'identificazione delle persone con la democrazia appariva di natura superficiale e acritica, vi era indifferenza per il principio del diritto di sciopero e per i meccanismi della rappresentanza democratica. L'inchiesta rilevava la presenza di un individuo medio depoliticizzato che partecipava alla società solo come consumatore e che, minato da un senso di impotenza sociale, manifestava una certa disposizione autoritaria pronta a schierarsi sempre per lo *status quo*; inoltre all'avversione per la politica si accompagnava un totale disinteresse per l'antisemitismo, il processo Eichmann suscitava incredulità nelle persone e non vi era nessuna approfondita informazione sui crimini di massa del nazismo, né tra le persone, né ad opera delle autorità; erano pochi i giuristi che accettavano processi volti ad accertare responsabilità criminali e diritti violati e soppressi nel periodo del terrore nazista.

Adorno e Horkheimer erano preoccupati da possibili svolte autoritarie, che si sono concretizzate nelle “leggi di emergenza” del '66. «In questa situazione non c'è possibilità di prassi e ogni tentativo si ritorce contro di noi», aveva detto Adorno in *Dialettica negativa*.

Ed ora essi non vedevano situazioni rivoluzionarie possibili e la loro riflessione, insieme a Jürgen Habermas, che si era avvicinato all'Istituto al loro ritorno dall'America e che è l'erede più significativo della scuola fino ai giorni nostri, si muoveva decisamente in altre direzioni.

Dopo la mancata rivoluzione proletaria, la diffusione dei fascismi con l'appoggio del proletariato e delle masse, l'approdo della rivoluzione russa ad un sistema oppressivo e dopo aver analizzato la completa integrazione del proletariato nel sistema della società del consumo e dell'industria culturale, per i teorici della scuola di Francoforte l'unica possibilità era il rinvio della prassi liberatoria e la conquista di uno spazio filosofico che permettesse di vivere gli ideali marxisti di liberazione dell'uomo, anche se non immediatamente agibili. Nell'isolamento di ogni posizione conflittuale radicale verrà privilegiato il terreno di azione della teoria, ritenendo impossibile l'affermarsi di una prassi rivoluzionaria.

Infatti in una società fondata sul potere della tecnica e del consumo, il controllo dall'alto della mente e del corpo della persona ha come effetto quello dell'alienazione e dell'annullamento dell'individuo.

L'idea di rivoluzione dovrà, quindi, partire dalla salvaguardia, dall'autonomia e dall'importanza del singolo e il pensiero dovrà alimentare la diversità e singolarità e ciò è possibile se la prassi non rifiuta il pensiero, l'analisi specifica e contraddittoria dell'esistente.

La negazione dell'individuo, infatti, è nella società contemporanea anche negazione del pensiero stesso e quindi di un'autentica prassi.

Sono posizioni che hanno un'origine lontana. Horkheimer e Adorno avevano detto in *Dialettica dell'illuminismo*: «La prassi del pragmatismo americano che è poi la prassi, l'azione, il comportamento nella società di massa, nella società industriale è una prassi senza pensiero, monolitica, senza alternative, nega le differenze e il valore dell'individuo; la società delle macchine e della tecnica contrasta la vita e la sopravvivenza dell'individuo.

Per superare l'annullamento del pensiero nella prassi strumentale e acritica, che non trasforma l'esistente, bisogna prendere le mosse dal pensiero che, pur nascendo dalle esigenze della prassi, se ne distanzia e ne acquista autonomia per elaborare la teoria critica che miri alla opposizione e trasformazione dell'esistente».

In sostanza se si voleva evitare l'annullamento del pensiero in un'azione cieca, che non farebbe altro che piegare la ragione all'esistente, occorreva che il pensiero acquistasse autonomia, si separasse dall'azione immediata e inconsapevole; per Adorno la riflessione, in quel momento storico, era chiamata non a modificare, immediatamente, la realtà in senso rivoluzionario, ma a trasformare la mentalità di chi operava su di essa, per poter agire consapevolmente in un più lungo periodo.

Il '68 e lo sviluppo della democrazia

A proposito degli avvenimenti e del dibattito che ho raccontato J. Habermas ha dichiarato: «Gli eventi storici avrebbero dimostrato che il pericolo delle sperimentazioni degli attacchi, mossi dai militanti contro il monopolio del potere dell'uso della forza, detenuto dallo Stato, poteva sfociare nel terrorismo». Negli anni successivi alla morte di Adorno infatti scomparivano la grande partecipazione e il protagonismo giovanile in Germania e si delineava una trasformazione della teorizzata illegalità di massa (che aveva preteso di battere il “sistema” descritto dalla “teoria critica” accettando lo scontro con le camionette della polizia) nella formazione di organizzazioni terroristiche, che drammaticamente daranno inizio a quelli che diventeranno “anni di sangue e di piombo”.

Eppure quel movimento degli studenti ha segnato l'inizio di un processo di trasformazione culturale e politica che ha rafforzato, oltre che la democrazia, le stesse basi della seconda Repubblica di Bonn.

Dopo il '68 i tedeschi cominciarono per la prima volta ad affrontare con fermezza e a viso aperto l'oscuro e tremendo passato nazista che andava superato e in qualche modo rielaborato; dall'esperienza del '68 nascerà anche una via di lotta istituzionale promossa da Dutchke che aprirà la strada a una grande stagione di riforme; a questo proposito Thomas Mann ha detto: «Gli studenti in tal modo hanno aiutato la Germania a far pace con se stessa».

Mentre Adorno veniva criticato e in parte perseguitato, Marcuse veniva acclamato in America, in Germania e in Italia, ma ben presto gli studenti tedeschi lo accantunarono per Lenin, gli italiani e i francesi non si riconobbero nella tesi dell'integrazione totale del proletariato e gli americani voltarono presto pagina.

Gli avvenimenti e molte di queste questioni appaiono oggi superate, ma se proviamo a rileggere questi antichi “maestri” ci renderemo conto della modernità di certe analisi, come quella del ruolo dei mass media e della tecnologia, dei nuovi bisogni, della salvaguardia dell'individualità e della demistificazione della falsa razionalità della nostra società.

Bibliografia

- N. Abbagnano - G. Fornero, *Le tracce del pensiero*, vol. 3, Torino, Paravia, 2005
 A. Bolaffi, *Lettere dal '68*, «Micromega», 1998
 M. Bontempelli - F. Bentivoglio, *Il senso dell'essere nelle culture occidentali*, vol. 3, Milano, Trevisini, 2002
 M. Imbimbo - L. Parasporo - M. Salucci, *Viaggio nella filosofia*, vol. 3, Palermo, Palumbo, 2004
 S. Müller Doohm, *Theodor W. Adorno*, Carocci, 2003
 F. Restaino, *Storia della filosofia*, vol. 4/2, Torino, UTET, 1999
 R. Wiggerhaus, *La scuola di Francoforte*, Boringhieri, 1992

La musica di protesta: dal folk all'impegno Dall'America all'Italia

di Alessandra Chiappano*

I rapporti Est-Ovest alla fine della seconda guerra mondiale

Alla fine del secondo conflitto mondiale che aveva imperversato dal settembre 1939 fino all'agosto 1945, lasciandosi dietro di sé un numero impressionante di morti, città distrutte e seri problemi su come ridefinire la geopolitica mondiale, dopo la distruzione del nazi-fascismo e la vittoria alleata, immediatamente i rapporti tra le democrazie vincitrici (USA, Inghilterra, Francia) e l'Unione Sovietica di Stalin iniziarono a deteriorarsi. Infatti la coalizione che riuscì a battere le potenze dell'Asse rimase unita e salda fino al momento della vittoria, ma quando si trattò di definire meglio la carta geopolitica del mondo si evidenziarono contrasti profondi. Nelle varie conferenze che si susseguirono si stabilì più o meno tacitamente che le due superpotenze avrebbero ciascuna avuto una zona di influenza, e tale accordo, pur tra momenti di tensione, resse fino alla caduta del muro di Berlino e al crollo dell'impero sovietico nel 1989.

Naturalmente dal 1945 al 1989 ci furono momenti di grave tensione e più di una volta si pensò che il mondo fosse di nuovo sull'orlo di un conflitto mondiale, questa volta reso ancor più temibile a causa delle armi atomiche di cui erano dotati sia americani che sovietici. I conflitti esplosero non tanto in Europa ma nelle aree del cosiddetto Terzo Mondo, che tentava di conquistarsi una propria indipendenza, dopo il crollo dell'imperialismo di tipo militare che era stato imposto in queste regioni soprattutto dalla Francia e dall'Inghilterra, che però uscirono dalla seconda guerra mondiale estremamente ridimensionate.

È infatti nell'ambito del vasto processo di decolonizzazione che attraversò varie aree del mondo che vanno letti alcuni dei conflitti che scoppiarono a più riprese negli anni Cinquanta e Sessanta: la guerra di Corea e quella del Vietnam, così come la questione mediorientale, che ancora oggi appare irrisolta.

Gli USA, che erano usciti dalla seconda guerra mondiale come l'unica vera potenza vincitrice, si impegnarono in una politica di "contenimento" del comunismo che fu contrassegnata dal progressivo impegno militare americano in Corea prima e poi nel lungo e sanguinosissimo conflitto in Viet-

* Responsabile sezione Didattica INSMLI e Fondazione Memoria della Deportazione, Milano. Si fa presente che il presente articolo, pensato per la lezione tenuta nel marzo 2004 presso l'Istituto Virgilio, è apparso nel numero monografico de «Il Protagonista», anno XXXII, luglio-dicembre 2004, quinta serie, n. 4.

nam. In Europa, la questione di Berlino a più riprese segnò momenti di conflitto fra Est e Ovest e si arrivò nel 1961 alla costruzione del muro da parte sovietica.

All'interno degli Stati Uniti gli anni Cinquanta furono contrassegnati da una decisa crescita economica che portò ad un miglioramento delle condizioni di vita soprattutto per la classe media, ad una scolarizzazione di massa, destinata a crescere ancora di più negli anni Sessanta e alla diffusione dei cosiddetti beni di consumo. È in questo periodo che prese corpo la famiglia americana-tipo che si è vista in tanti sceneggiati televisivi: padre madre e due o tre figli che abitano nelle tipiche casette unifamiliari di legno. Naturalmente nei telefilm non c'è nessun accenno ai problemi che attraversano il paese e che non sono di poco momento. Infatti, se è vero che un numero crescente di americani gode di un reddito *pro capite* più alto e può ritenersi soddisfatto, all'interno del paese il clima politico è reso rovente dall'isteria anticomunista: moltissimi intellettuali, insegnanti, studenti sono schedati per attività antipatriottiche e sono accusati di diffondere idee comuniste in America.

Gli USA degli anni Cinquanta sono infatti terrorizzati dall'idea che l'Unione Sovietica possa ampliare le sue sfere di influenza a scapito dell'Occidente e che forze antiamericane o sentite come tali possano soprattutto destabilizzare la vita interna della nazione. I giovani degli anni Cinquanta sono lontani dalla politica: accettano i modelli di vita dei loro genitori e sono piuttosto propensi a godersi la vita. È per questo motivo che sono stati definiti la generazione silente (*The silent Generation*).

Ma esiste un altro drammatico problema destinato a scoppiare in tutta la sua virulenza: quello dei neri. Infatti se durante le campagne militari in Europa e nel Pacifico neri e bianchi si erano trovati vicini a combattere un nemico difficile e alcune tensioni e divisioni si erano momentaneamente allentate, una volta ritornati in patria bianchi e neri americani ripresero il loro posto all'interno di una società classista e soprattutto nel Sud profondamente razzista. Ecco che mentre gli USA si vantavano davanti al mondo di essere il paese libero e democratico per eccellenza e dichiaravano con orgoglio di aver combattuto la guerra per portare ovunque i valori fondanti della democrazia, della giustizia e della libertà, all'interno del loro paese c'era una parte considerevole della popolazione che era discriminata e che non godeva degli stessi diritti dei bianchi.

La rivolta nera e le battaglie per i diritti civili

Le leggi segregazioniste in vigore in quasi tutti gli Stati del Sud degli USA si erano imposte a partire dalla fine dell'Ottocento. Infatti, subito dopo la fine della guerra civile che aveva sancito la fine della schiavitù, e dopo che molti neri si erano trasferiti nel Nord in cerca di condizioni di vita migliori, a partire dal 1896 venne sancito dalla Corte Suprema il principio di "eguali ma separati" che aprì la strada alle legislazioni segregazioniste e razziste adottate in quasi tutti gli stati del Sud.

Una prima importante vittoria della comunità nera avvenne nel 1954, quando la Corte Suprema degli USA rigettò, almeno in ambito educativo, il principio sancito nel 1896, cioè quello “uguali ma separati”: eppure perché i ragazzi di colore potessero iscriversi nelle stesse scuole dei bianchi spesso fu necessario l'intervento delle truppe federali.

L'anno in cui il movimento per i diritti civili cominciò fu il 1955, quando una donna di colore, Rosa Parks, a Montgomery in Alabama, rifiutò, su un autobus, di cedere il suo posto ad un bianco. Rosa Parks fu arrestata per aver violato la legge segregazionista che imponeva ai neri di sedersi in zone apposite separati dai bianchi. Ma da quel momento nulla fu più uguale, perché era appena arrivato in Alabama un giovane predicatore di soli 26 anni, ma dalla personalità carismatica: Martin Luther King, che nel 1957 divenne il presidente della *Southern Christian Leadership Conference* che coordinava le proteste. Insieme ad altri King organizzò il boicottaggio degli autobus che durò quasi un anno e terminò con la vittoria della comunità nera: la Corte suprema degli Stati Uniti dichiarò illegale la segregazione all'interno degli autobus. Analoghe vittorie di questo tipo ci furono in altre zone del Sud, ma non si trattava ancora di un movimento di massa nazionale. Nel febbraio 1960 ci fu una svolta: quattro ragazzi di colore a Greensboro, in North Carolina, entrarono in una caffetteria e chiesero, contro le regole segregazioniste, di essere serviti. Nacque un caso e i quattro ragazzi di Greensboro attuarono il primo *sit-in*. In poco tempo, attraverso le congregazioni religiose, si formarono gruppi risoluti di attivisti decisi a mettere in atto simili proteste per ottenere la fine della segregazione. Ben presto i giovani attivisti del Sud ricevettero incoraggiamento e aiuto finanziario da parte dei bianchi più aperti del Nord. Iniziò così la lunga marcia per i diritti civili, che fu contrassegnata da vittorie e sconfitte, ma che nel giro di un decennio portò, almeno sulla carta, alla parità fra cittadini bianchi e neri d'America.

Nel 1960 fu eletto presidente John Kennedy, che con i suoi discorsi infiammò soprattutto i giovani, che iniziarono sempre di più ad impegnarsi per cambiare il paese. Così nel corso dei primi anni Sessanta si infittirono le iniziative volte a denunciare l'ingiustizia della legislazione segregazionista vigente nel Sud, che di fatto impediva ai neri di votare, di usare gli stessi ristoranti, cinema, teatri, autobus, scuole dei bianchi. A partire dal 1961 presero avvio i “viaggi della libertà” durante i quali giovani attivisti bianchi e neri percorrevano il Sud dando vita ad azioni dimostrative contro il segregazionismo. Ovunque i militanti furono oggetto di violenza da parte dei bianchi e della stessa polizia. Il conflitto era sempre più radicale e scuoteva il paese dalla fondamenta: nel 1963 quattro ragazzine di colore morirono a causa di una bomba a Birmingham, in Alabama.

Nell'agosto di quell'anno a Washington ci fu una marcia in difesa dei diritti civili, a cui presero parte più di duecentocinquantamila persone. In quella occasione Martin Luther King pronunciò il suo famoso discorso *I have a dream* e Joan Baez, Bob Dylan e altri cantarono l'inno del movimento *We shall overcome*. Fu un momento di altissima commozione e di tensione, ma la strada era ancora lunga.

Nel 1964, solo dopo la morte di Kennedy, il presidente Lyndon Johnson

firmò il *Civil Rights Act* con cui si abrogava ogni discriminazione; a questo seguì nel 1965 il *Voting Rights Act* e infine nel 1968, dopo la morte di King e i violenti disordini scoppiati nelle metropoli d'America, dove i neri erano costretti ad una segregazione *de facto*, l'*Open Housing Act*.

Mentre dunque prende corpo e diventa sempre più imponente il movimento per il riconoscimento dei diritti civili dei neri, nascono movimenti politici e studenteschi che si intersecheranno con quelli dei neri e, infine, con i movimenti di protesta contro la guerra del Vietnam. Si può dire che le anime variegiate di questa ampia contestazione giovanile abbiano anche favorito il diffondersi di messaggi politici veicolati dalla musica.

La contestazione nei campus e contro la guerra in Vietnam

Mentre nel Sud gli attivisti lottano per por fine alla segregazione, nel 1962 nei pressi di Detroit viene fondato il movimento degli Studenti per una Società Democratica che stila un manifesto, noto con il nome di *Manifesto di Port Huron*, dal nome della cittadina dove fu redatto. Esso è considerato il manifesto della New Left americana, che si distacca dall'ortodossia della Old Left e si rivolge soprattutto agli studenti, che in questa fase assumono un ruolo sempre più importante. Diventano una classe sociale dotata di una propria autonomia e di un proprio potere contrattuale. Infatti nel corso degli anni Sessanta il numero di giovani che può accedere all'Università è enorme e questi giovani, scossi dalla situazione nel Sud iniziano a porsi una serie di interrogativi e a cercare risposte completamente diverse da quelle che venivano fornite loro dai genitori e dagli insegnanti. I giovani riuniti a Port Huron¹ sottoposero ad una critica serrata il sistema americano che definirono antidemocratico e autoritario; essi proponevano la partecipazione, la democrazia dal basso e la libertà di pensiero e di critica. Nel loro lungo documento i giovani vedono come un pericolo la corsa agli armamenti, le disuguaglianze vistose all'interno degli Stati Uniti, i problemi di un capitalismo sfrenato e sempre più alienante e si propongono di partire dagli studenti per cercare di cambiare la società.

Più o meno contemporaneamente, influenzato dalle lotte nel Sud poste in essere dagli attivisti durante l'estate 1964, nell'autunno di quell'anno per impulso di un brillante studente di filosofia di origine italiana, Mario Savio², prese avvio a Berkeley, una delle università più importanti d'America, in California, il *Free Speech Movement*. Esso si proponeva di abrogare tutte le restrizioni che ancora erano presenti nei campus universitari riguardo a certi

1. Cfr. *Le radici del '68. I testi fondamentali che prepararono la rivolta di una generazione*, a cura di Marco Scavino, Baldini e Castoldi, Milano 1998, pp. 3-100.

2. Mario Savio, 1942-1994. Leader del *Free Speech Movement*, fu attivo anche all'interno del movimento per i diritti civili nel Sud dove trascorse tutta l'estate del 1964. Riuscì a guadagnarsi la simpatia e la stima di moltissimi studenti, tanto da ottenere libertà di parola nel campus di Berkeley. Rimase un attivista impegnato nel campo delle riforme scolastiche per tutta la vita.

argomenti. In sostanza all'interno dei campus era vietato parlare e diffondere materiali su determinati argomenti, inoltre gli studenti erano soggetti a molte restrizioni rispetto alla loro libertà personale e non avevano alcuna possibilità di intervenire sulle decisioni prese dalle autorità accademiche. A partire da questo momento e per tutti gli anni Sessanta nelle università americane gli studenti, sempre più organizzati in movimento, diedero vita a una serie infinita di proteste, marce, occupazioni perché si abrogassero le restrizioni all'interno dei campus e per poter esprimere la loro opinione sui corsi e sull'organizzazione della vita accademica. Ben presto queste proteste si associarono e si fusero insieme a quelle che in ogni parte del paese divamparono, quando la guerra del Vietnam, lungi dal concludersi, finì per inghiottire le vite di un numero sempre maggiore di giovani americani.

Una delle occupazioni più importanti fu quella che esplose nell'aprile del 1968 alla Columbia University, quando le proteste studentesche erano ormai divenute un fatto globale, che già toccava o che di lì a poco avrebbe toccato tutte le nazioni: America, Parigi, Milano, Praga, Città del Messico...

La Columbia fu occupata per diversi motivi: perché gli studenti non accettavano i legami che l'amministrazione universitaria aveva con alcune industrie impegnate nella costruzione di armi, perché l'amministrazione aveva espropriato un terreno che fungeva da parco pubblico per i neri del quartiere di Harlem per costruirvi una palestra che sarebbe stata aperta ai soli bianchi e naturalmente volevano manifestare il loro dissenso contro la guerra in Vietnam e la coscrizione obbligatoria. Il preside Kirk chiamò la polizia, che intervenne con la consueta brutalità. L'opinione pubblica, informata attraverso la televisione, si divise fra chi era a favore e chi contro gli studenti, che ottennero le dimissioni del preside. Alcune delle loro richieste vennero accettate. Ma l'America era divisa, la situazione difficile: la morte di alcuni leader carismatici come King e Robert Kennedy e i disordini scoppiati nei ghetti neri del paese, dove, piuttosto che alla rivoluzione pacifica e integrazionista invocata da King, si guardava con crescente simpatia alle posizioni delle Black Panther e dei movimenti radicali, rendevano il clima politico incandescente. Durante l'occupazione alla Columbia University si impose agli occhi degli americani una generazione nuova, che, vestita in modo anticonformista, agitava nuovi eroi – Che Guevara, Ho Chi Min, Mao – e sognava la rivoluzione. Non era vero, come molti pensarono, che dietro gli studenti ci fossero forze sovversive, semplicemente in quel contesto e fino alla *convention* democratica di Chicago, nell'agosto di quello stesso anno, molti giovani credettero davvero che fosse possibile cambiare il mondo. Poi, dopo Chicago e l'elezione di Nixon, iniziò lentamente l'onda lunga del riflusso: i giovani si chiusero in un mondo sempre più loro e iniziarono a disinteressarsi di politica.

Politica e Musica: dal folk alla protesta

Negli anni immediatamente successivi alla Grande Depressione, molti americani si spinsero a cercare migliori condizioni di vita intraprendendo un

viaggio verso un Ovest che solo nell'immaginario poteva offrire uno standard di vita più soddisfacente. È nell'ambito del viaggio, dei treni che percorrono l'America da una parte all'altra, che nasce la figura del *folksinger* nomade, che gira il paese raccontando le storie di poveri emarginati e diseredati, oppure attingendo al materiale folk tradizionale. Nelle loro composizioni si coglie l'amore per il viaggio e per la propria terra e la dignità del lavoro. Più o meno si tratta della stessa America che si coglie attraverso le pagine di *Furore* di John Steinbeck. Si tratta di canti indubbiamente legati alle classi subalterne, che verranno poi ripresi negli anni Sessanta. Il rappresentante più importante di questa musica è sicuramente Woody Guthrie, che raccontava di un'America povera, di scioperi, di proteste, di immigrati.

Alessandro Portelli lo ha così definito: «Woody Guthrie è il più grande poeta rivoluzionario americano».³

Woody Guthrie riprese, soprattutto nella prima fase della sua carriera, sempre ai margini dell'industria, il materiale epico narrativo che i coloni provenienti dalla Scozia, dall'Inghilterra e dall'Irlanda avevano portato con sé. Questi canti diffusi soprattutto nella zona dei monti Appalachi parlavano di re, regine, cacciatori, banditi, innamorati e cavalieri. Questo patrimonio, arricchito di nuovi elementi, costituì uno dei nuclei del *folk* americano. A questa tradizione Guthrie unì quella del proletariato americano, dove è evidente la provvisorietà e la mobilità di un'America che appare sempre in movimento. Dice ancora Portelli: «Dove c'è la ferrovia c'è l'hobo. Dove c'è un treno, dove ci sono i binari, una stazione, lì ci sono i vagabondi aggrappati ai vagoni, o in attesa dietro una curva per prendere il treno in corsa quando rallenta. [...] Così, la figura dell'hobo con il sacco per dormire arrotolato in spalla, i vecchi abiti rattoppati e sporchi, i barattoli per bere e per scaldarci la minestra diventa un elemento del paesaggio alla periferia delle città americane».⁴

Questa descrizione potrebbe benissimo adattarsi anche agli eroi dei romanzi di Kerouac: anch'essi rappresentano il volto di un'America in movimento, che rifiuta gli ideali di falso perbenismo della classe media.

Guthrie unì alle suggestioni musicali già menzionate anche quelle che gli derivavano dalla musica *country* e ben presto il suo repertorio si arricchì di composizioni che parlavano di immigrati, di proletari in lotta.

Negli anni Quaranta Guthrie si trasferì a New York e collaborò con un'altra figura importante nell'ambito del folk americano, Pete Seeger. Insieme diedero vita a un'esperienza musicale legata alle istanze sociali, schierata a sinistra, legata ai movimenti culturali di quegli anni. Insieme girarono l'America cantando soprattutto nelle zone operaie. Una delle composizioni più famose è *This land is my land*, che però è stata spesso travisata in senso patriottico. Nel 1943 Guthrie scrive la sua autobiografia, *Bound for glory*.

Negli anni del secondo dopoguerra è costantemente messo sotto accusa

3. Cfr. Alessandro Portelli, *Canzone politica e cultura popolare in America. Il mito di Woody Guthrie*, Deriveapprodi, Roma 2004, p. 16.

4. A. Portelli, *op. cit.*, p. 46.

per la sua aperta simpatia per il socialismo. Verso la fine degli anni Cinquanta inizia a manifestarsi la malattia che lo porterà alla morte nel 1967.

Verso la fine degli anni Cinquanta e soprattutto negli anni Sessanta prese avvio il revival della musica *folk* che si distaccava molto dalle forme individuate da Woody Guthrie. I giovani cantanti che si appassionarono a questo tipo di musica entrarono in contatto soprattutto con Pete Seeger, amico e compagno di Guthrie e autore di alcune composizioni molto belle come *Where have all the flowers gone*. Seeger contribuì moltissimo a diffondere le canzoni della tradizione popolare.

Siamo nel periodo in cui il movimento nasce e prende forma nelle sue varie sfaccettature e, come osserva Portelli, «la canzone polare, politica, di protesta, diventa nella prima fase di questo movimento uno strumento perfettamente funzionale alle sue esigenze di comunicazione. La sua natura collettiva, la sua apparente semplicità di strumento fatto perché tutti possano servirsene, la tradizione democratica che ha alle spalle fanno del movimento della musica popolare una componente di questo grande risveglio, e fanno di Woody Guthrie uno dei suoi portabandiera»⁵.

E ancora: «Il movimento dei diritti civili fu un *singing movement* che si servì della musica e delle canzoni, anche se inizialmente il recupero a una funzione di lotta delle canzoni popolari fu fortemente avversato da quelle componenti borghesi del movimento che le consideravano troppo rozze o troppo umilianti perché legate al ricordo della schiavitù. Ma il grande messaggio di liberazione di canzoni come “Oh Freedom” o “Go Down Moses”, la forza che derivava dal cantarle insieme con parole appena aggiornate per renderle attuali, superarono tutte le obiezioni e fecero delle canzoni popolari un potente strumento di lotta»⁶.

Molte di queste canzoni derivano dagli *spiritual*, altre dalla tradizione operaia, come *We shall overcome*, che diventa l'inno durante la lotta dei diritti civili.

Così mentre parallelamente ai movimenti per i diritti civili fiorisce il movimento degli studenti per un'America più democratica e pacifista e contraria all'impegno americano in Vietnam, si forma una nuova generazione di *folk singers*: Joan Baez, Phil Ochs, Richard Farina, Bob Dylan.

Certo non si trattava di una musica popolare nel vero senso del termine, ma sicuramente era considerata una musica impegnata e per certi aspetti meno commerciale rispetto al rock, che cominciava allora a fare la sua comparsa. Naturalmente tutti questi nuovi autori si rifacevano al magistero di Guthrie⁷, ma mentre egli era convinto che per cambiare il sistema fosse necessario prima abatterlo con la violenza, i nuovi *folksingers* si identificava-

5. A. Portelli, *op. cit.*, p. 273.

6. A. Portelli, *op. cit.*, p. 275

7. Quest'estate durante la sua prima *tournee* europea Joan Baez ha ripreso una canzone di Guthrie, *Deportees*, che parla degli immigrati illegali negli USA, che spesso venivano rimpatriati come ladri e criminali, chiamati semplicemente *deportees*, e ha definito Guthrie “il nonno della folk music”. Ecco una strofa della canzone: «Some of us are illegal, and some are not wanted, our work contract's out and we have to move on; six hundred miles to that Mexican border,

no soprattutto con la lotta non violenta propugnata da Martin Luther King.

Colui che più di ogni altro sentì il legame con Guthrie fu Bob Dylan, agli esordi della sua carriera, ma il suo Guthrie era ben diverso da quello reale: era assai meno politicizzato e assai più vicino agli eroi di Kerouac, eppure certe sue composizioni come *Master of war* o *God on our side* hanno una potenza creativa che è assai vicina a quella del suo mito, da cui riprende tecniche ed espressioni, anche se, ben diversamente da Guthrie, rimasto fino alla fine profondamente coerente, Dylan si allontanerà presto dal movimento.

Joan Baez: una vita fra musica e politica

Joan Baez è nata a Staten Island (New York) nel 1941 da padre messicano e madre scozzese. Seconda di tre figlie, ha passato la giovinezza tra l'Est e l'Ovest degli Stati Uniti, poiché il padre, insegnante, si spostava frequentemente. Ancora ragazzina, ha sperimentato sulla propria pelle la discriminazione, poiché i compagni di scuola⁸ la prendevano in giro per le sue origini. A dieci anni ha trascorso un anno insieme alla famiglia a Baghdad, dove il padre aveva ricevuto l'incarico di creare un laboratorio di fisica da parte dell'Unesco. Questa esperienza le rimarrà molto impressa. Nel 1958 i Baez si trasferirono nella zona di Boston. Joan si iscrisse all'università, ma la lasciò presto per dedicarsi alla musica. Imparava a suonare la chitarra e frequentava i numerosi *coffee shops* sorti un po' ovunque nella zona di Boston. In questi locali i giovani universitari si incontravano per ascoltare musica *folk* e bere qualcosa. La carriera di Joan Baez ebbe inizio al Club 47, a Cambridge, Massachusetts. Nel 1959 venne lanciata a livello nazionale da Bob Gibson, che la presentò come sua ospite al festival *folk* di Newport. Da allora iniziò una brillante carriera che, tra alti e bassi, dura tuttora. Nel 1961 Joan Baez conosce Bob Dylan e per un periodo la sua carriera e la sua vita si intrecciano con quelle dell'"originale vagabondo"⁹.

I due danno il primo concerto ufficiale insieme a New York nel novembre del 1961. Una delle prime composizioni di Dylan che Joan Baez inserisce nel suo repertorio è *With God on our side*, una splendida lunghissima ballata contro la guerra. Famosa è rimasta la loro apparizione il 28 luglio 1963 al Festival Folk di Newport, quando cantarono insieme ad altri *We shall overcome*, l'inno della lotta per i diritti civili. Secondo alcuni quel momento ha segnato l'apogeo della rinascita del *folk* in America¹⁰. Un altro momento par-

they chase us like outlaws, like rustlers, like thieves. We died in your hills, we died in your deserts, We died in your valleys and died on your plains. We died 'neath your trees and we died in your bushes, both sides of the river, we died just the same» (W. Guthrie, 1946).

8. Cfr. Joan Baez, *La mia vita e una voce per cantare*, Sperling & Kupfer Editori, Milano 1989, p. 19.

9. Cfr. Joan Baez *Diamonds and rust* (1975), canzone dedicata a Dylan: «The original vagabond, the unwashed phenomenon stayed into my arms» («L'originale vagabondo, il fenomeno che non si lavava, si perdeva fra le mie braccia»).

10. Cfr. D. Hajdu, *Positively fourth street. The lives of Joan Baez, Bob Dylan, Mimi Baez Fariña and Richard Fariña*, p. 167.

ticolarmente rilevante del loro sodalizio musicale si è avuto durante la famosa marcia su Washington il 28 agosto 1963, quando parlò Martin Luther King e tutti insieme, bianchi e neri, cantarono *We shall overcome*. Ma mentre a partire da questo momento in poi Dylan si allontanò progressivamente dalla politica attiva, Joan Baez rimase assai legata al movimento. Continuaronο comunque a girare l'America insieme ed è fuori dubbio che fu Joan Baez che fece conoscere Dylan al grande pubblico americano, fino a quando, nel 1965, lui abbandonò il *folk* e, ormai molto noto, intraprese una sua strada personale. In parte anche per ragioni politiche, ma soprattutto per ragioni sentimentali, i rapporti fra Baez e Dylan si erano andati raffreddando progressivamente: nel 1965 durante un *tour* in Inghilterra, dove Dylan era più noto, Joan Baez, contrariamente alle sue aspettative, non fu mai invitata a salire sul palco. I due si rincontreranno dieci anni dopo, ai tempi della *Rolling Thunder Revue*, un *tour* ideato da Dylan, assai riuscito musicalmente e poi ancora durante una serie di concerti in Europa nel 1984. Dall'incontro con Dylan la Baez uscì profondamente arricchita e in eredità le sono rimaste alcune canzoni del poeta, autentici gioielli, scritte per lei: *Farewell Angelina* e *Love is just a four letter word*.

Dal canto suo Joan Baez rimase fedele all'idea che aveva assorbito da Seeger, e cioè che le canzoni potevano cambiare il mondo e così partecipò all'organizzazione del movimento che sorse in difesa dei Diritti Civili a fianco di Martin Luther King. In seguito ha partecipato alle azioni di protesta contro la coscrizione obbligatoria in Vietnam, nel 1965 ha fondato in California l'"Istituto per lo studio della non violenza", nel 1967 è stata arrestata per picchettaggio, ha sposato uno dei leader del movimento contro la leva obbligatoria, David Harris, da cui ha avuto un figlio, Gabriel. Da Harris divorziò dopo tre anni di matrimonio.

Durante l'*escalation* della guerra in Vietnam, nel Natale del 1972 si è recata ad Hanoi, dove ha assistito a uno dei bombardamenti più violenti scatenati dall'amministrazione Nixon. Questa esperienza è confluita nell'album *Where are you now my son?*. Se la sua carriera musicale ha avuto una battuta d'arresto durante la fine degli anni Settanta e negli anni Ottanta, soprattutto in America, non è mai diminuito il suo impegno politico e sociale. Joan Baez ha continuato ad esprimere la sua solidarietà nei confronti di tutti coloro che soffrivano a causa di governi totalitari: ha cantato per i cileni, per le madri dei *desaparecidos*¹¹ in Argentina, per Sacharov e sua moglie Yelena Bonner, per Vaclav Havel, per i *boat people*¹² della Cambogia e, in anni più vicini a noi, per gli abitanti della Bosnia e dell'Iraq. Da un punto di vista musicale Joan Baez non è mai stata una vera e propria cantautrice, anche se si è cimentata in questo ambito, ma piuttosto una straordinaria interprete.

11. Termine spagnolo ("scomparsi") con cui si indicano le migliaia di persone arrestate ed eliminate nascostamente dalla dittatura militare in Argentina negli anni 1976-1982, e più in generale dai governi autoritari dell'America Latina.

12. Espressione inglese ("gente delle barche") impiegata per designare i profughi vietnamiti, che nel 1978 fuggirono in massa via mare con ogni genere di imbarcazione in condizioni spesso disumane e di estremo pericolo.

Negli anni Sessanta la Baez si poteva definire una pura cantante *folk*: sul palco c'era solo lei, spesso a piedi nudi, con i capelli lunghi, il volto triste e un infinito repertorio di ballate tradizionali. In seguito, anche grazie all'incontro con altri autori, soprattutto con Bob Dylan, il suo modo di fare musica si è modificato, e nei suoi dischi sono comparsi altri strumenti, oltre alla chitarra, anche se durante i concerti, fino alla fine degli anni Ottanta, è sempre salita sul palcoscenico con la sola chitarra acustica. Tra le composizioni scritte da lei occorre ricordare la bellissima *Diamonds and Rust* scritta per Bob Dylan nel 1975 e *Warriors of the Sun* scritta per i giovani impegnati, nonostante tutto, per cambiare il mondo:

We are the warriors of the sun
 We'll be there to feed the hungry and to ten to the sick
 We'll be there when the night gets black and the goin gets tick
 We are the warriors of the sun
 The black angel of Memphis is by our side
 He walked and talked in truth until the day that he died
 He said: it ain't what you can do for me, ah but what can I do for thee?
 And he took us to the mountain top and he set us free
 Everybody knows that the whales is smarter than we
 Probably that's why we call him king of the see
 We're killing everything on dry land why don't we just let the fishes be?
 Some of us are Greenpeace warriors of the Sea

Siamo i guerrieri del sole
 Saremo qui per dar da mangiare agli affamati e curare i malati
 Saremo qui quando la notte diventa nera e l'andare avanti diventa difficile
 Siamo i guerrieri del sole
 L'angelo nero di Memphis è al nostro fianco
 Ha camminato e parlato nella verità fino al giorno in cui è morto
 Ha detto: Non è questione di che cosa tu possa fare per me ma di che cosa
 io possa fare per te
 E ci ha condotti sulla sommità della montagna e ci ha reso liberi
 Ciascuno di noi sa che la balena è più intelligente di noi
 Ed è per questo che la chiamiamo la regina del mare
 Stiamo sterminando tutto ciò che c'è sulla terra, perché almeno non lasciamo
 in pace i pesci?
 Alcuni di noi sono i guerrieri del mare di Greenpeace

Ora ha appena registrato un album, il primo dopo sei anni. Contiene le composizioni di giovani autori che guardano al nostro tormentato presente con preoccupazione, e Joan Baez ha deciso di registrare le loro canzoni perché esprimono anche il suo sgomento di fronte ad un mondo che sembra non avere più certezze e nemmeno più sogni. In questo modo, per parafrasare una delle canzoni di questo nuovo album, che si intitola *Dark Chords on a big guitar*, la Baez sembra dire che cerca ancora oggi, nonostante tutto, «un posto dove possano sentirmi mentre canto». La composizione

più toccante del CD è *Christmas in Washington* di Steve Earle, del 1997.

IT'S CHRISTMAS TIME IN WASHINGTON

The Democrats rehearsed
 Gettin' into gear for four more years
 Things not gettin' worse
 Republicans drink whiskey neat
 And they thank their lucky stars
 Said he cannot seek another term
 They'll be no more FDRs

I sat home in Tennessee
 Staring at the screen
 An uneasy feeling in my chest
 And I'm wondering what it means

So come back Woody Guthrie
 Come back to us now
 Come tear your eyes from paradise
 And rise again somehow
 If you run into Jesus
 Maybe he can help you out
 Come back Woody Guthrie to us now

Followed in your footsteps once
 Back in my travelin' days
 Somewhere I failed to find your trail
 Now I'm stumblin' through the haze
 But there's killers on the highway
 And man can't get around
 So I sold my soul for wheels that roll
 And I'm stuck here in this town

Chorus

There's foxes in the hen house
 Cows out in the corn
 Unions have been busted
 The proud red banners torn
 But if you listen to the radio
 You'd think it all was well
 But you and me and Cisco know
 It's going straight to hell

So come back Emma Goldman
 Rise up old Joe Hill
 The barricades are going up

They cannot break our will
 Come back to us Malcolm X
 And Martin Luther King
 Marching into Selma
 While the bells of freedom ring

Chorus

NATALE A WASHINGTON

È Natale a Washington. I Democratici fanno le prove
 Altri quattro anni di lavoro, la situazione non sta andando peggio,
 i repubblicani bevono whiskey puro
 e ringraziano la loro buona stella
 dicendo "Non può vincere un altro mandato,
 non ci sarà un altro Franklin Delano Roosevelt"

Io sto seduto a casa mia in Tennessee, guardo la televisione
 e provo un sentimento strano nel cuore e mi chiedo che cosa possa significare

Torna da noi Woody Guthrie, torna da noi ora
 Solleva i tuoi occhi dal paradiso e alzati in qualche modo
 E se incontri Gesù forse lui può aiutarti
 Torna da noi Woody Guthrie adesso

Ho seguito le tue orme una volta,
 nei giorni in cui ero sulla strada,
 da qualche parte non sono più riuscito a seguire le tue tracce
 adesso mi muovo con difficoltà nell'aria spessa
 ci sono killer sulle autostrade ora
 e un uomo non è libero di andare in giro
 così ho venduto l'anima per delle ruote che girano
 e adesso sono rintanato in questa città

Ci sono volpi nel pollaio
 mucche tra il grano
 i sindacati sono stati battuti
 le loro orgogliose bandiere rosse distrutte
 ma a sentire la radio sembra che tutto vada bene, ma io tu e Cisco
 sappiamo che tutto sta andando a rotoli

Ti prego Emma Goldman¹³ torna da noi

13. Emma Goldman (1869-1940), attivista anarchica americana. Lottò contro il militarismo durante la prima guerra mondiale e prese parte alla guerra civile spagnola nel 1936. Morì a Toronto nel 1940.

alzati vecchio Joe Hill¹⁴
 Le barricate si stanno alzando
 Non possono piegare la nostra volontà
 Torna da noi Malcom X¹⁵ e Martin Luther King,
 marciamo verso Selma¹⁶ e le campane della libertà risuonano.

Riguardo a Dylan, continuamente evocato durante i concerti mediante la canzone *Diamonds and Rust*, forse in assoluto la più bella composizione della Baez, e la ripresa di alcuni suoi testi oggi la Baez rileva: «A quanti mi dicono che il mio nome sarà sempre legato al suo, rispondo che è un bel modo per essere ricordata»¹⁷.

Il poeta del movimento: Bob Dylan

Bob Dylan, il cui vero nome è Robert Allen Zimmermann, nacque il 24 maggio 1941 a Duluth, nello stato del Minnesota, da una tipica famiglia della *middle class* di ebrei di origine russo-tedesca.

La sua fu un'adolescenza tranquilla; nel 1955 cominciava a diffondersi la nuova cultura del rock and roll e della "gioventù bruciata"¹⁸ e il giovane Dylan si sentì subito attratto dagli attori della nuova generazione ribelle: Marlon Brando e James Dean. Dopo il diploma di scuola media superiore si iscrisse all'università, ma senza molto convincimento, perché si sentiva già attratto dalla musica. In questi anni cominciò a conoscere e amare Woody Guthrie, che più di ogni altro influenzò la sua personalità. Nel 1961, solo e sconosciuto, ma deciso a sfondare, approdò a New York. Riuscì a conoscere di persona il suo idolo Woody Guthrie, da tempo immobilizzato in ospedale, e a introdursi negli ambienti *folk* della città, e ottenne un ingaggio al "Gerde Folk Club".

14. Joe Hill nacque in Svezia nel 1879 e il suo vero nome era Joseph Hellstrom. Emigrò in America nel 1902 e passando di lavoro in lavoro si formò una coscienza civile e fu uno degli organizzatori del movimento sindacale statunitense. Grazie alla sua abilità come musicista compose anche numerose canzoni. Nel 1913 si recò nello stato dello Utah dove rimase coinvolto in un omicidio dai contorni poco chiari; per parte sua rifiutò di difendersi in giudizio. Fu condannato alla pena di morte e l'esecuzione avvenne nel 1915. A Joe Hill è stata dedicata nel 1925 una canzone dal poeta Alfred Hayes che è tuttora cantata per ricordare le lotte dei lavoratori. Durante la recente *tournee* italiana (estate 2004) Joan Baez ha dedicato questa canzone al regista Michael Moore, autore del film *Fahrenheit 9/11*.

15. Considerato l'ideatore dell'ideologia del Potere Nero, Malcom X, convertitosi alla religione islamica, aderì al movimento islamico americano; in opposizione a Martin Luther King pensava che fosse necessario che i neri avessero una loro propria cultura separata da quella dei bianchi. Nel 1964 la sua posizione contro i bianchi e il movimento di King si attenuò un poco. Venne assassinato il 21 febbraio del 1965.

16. Famosa marcia organizzata in favore dei diritti civili dei neri, avvenuta tra Selma e Montgomery, Alabama, il 7 marzo 1965: interrotta dagli attacchi della polizia poté svolgersi, dopo l'intervento del presidente americano, solo il 25 marzo 1965.

17. Intervista a «The Independent», 19 gennaio 2004.

18. Titolo di un famoso film di Nicholas Ray con James Dean e Natalie Wood del 1955.

Dylan si inserì nel solco del *folk revival* riprendendo motivi e temi che furono del suo maestro Guthrie, ma infondendo in essi una forza nuova. Nel periodo che va dal 1961 al 1965 Dylan è partecipe di quel fenomeno di trasformazione che accompagna il folk: al repertorio di ballate tradizionali, melancoliche e poetiche, si uniscono le canzoni di protesta che nascono anche sulla scorta della crisi politica e sociale della nazione: improvvisamente si scopre che accanto alla *middle class* che vive serena il proprio sogno americano c'è la discriminazione razziale, ci sono i ghetti, c'è la guerra del Vietnam.

Le canzoni dei primi dischi di Dylan fino alla svolta rock del 1965 sono tipiche canzoni di protesta e si tratta di testi di straordinario vigore poetico: oltre alla celeberrima *Blowin' in the wind* occorre ricordare altri capolavori come *With God on our side*, *Hard rain's a gonna fall*, sulla paura di una guerra atomica, *Master of war* e *The times they are changing* sulla rivoluzione giovanile in atto in America. Nonostante egli abbia ricavato suggestioni da una delle *Child Ballads* e dalle liriche del poeta Blake, la canzone *Hard rain's a gonna fall* ha consacrato Dylan anche come poeta.

Come è stato osservato, Dylan fu il poeta-autore che meglio riuscì a dare corpo a quelle che erano le ansie e le paure di una intera generazione. Come osserva Joan Baez, a distanza di quarant'anni, certe canzoni sono sopravvissute e hanno ancora oggi la loro freschezza, perché sono state scritte da un genio e sono quindi immortali.

Negli anni che vanno dal 1962 fino al 1965 Dylan continuò a cantare e produrre canzoni nel solco della tradizione folk, pur imprimendo a questo *corpus* un'impronta assai personale, legata a quella sua voce nasale e inconfondibile. Era a quel tempo un ragazzo esile e fragile e così lo ricorda Joan Baez: «Dopo un paio di giorni insieme [a casa di Joan Baez, in California, 1963] dopo aver suonato praticamente per tutto il giorno Joan percepì di essere catturata sia dalla potenza della musica di Dylan (soprattutto dalle canzoni di protesta) sia dall'enigmatica fragilità del loro compositore "Mi stavo innamorando – disse –. Quando ascoltavo quelle canzoni mi scioglievo. Erano come manna dal cielo per me e lui era così timido e fragile. Volevo fargli da madre e lui sembrava contento e di aver bisogno di questo. Sembrava così bisognoso di aiuto"»¹⁹.

E sicuramente, come si è visto, la Baez lanciò Dylan e lo fece conoscere al grande pubblico americano e questo fatto fu riconosciuto dallo stesso Dylan: «Mi ha fatto crescere. Ha registrato le mie canzoni e lei allora era importante»²⁰.

Ma Dylan amava la sperimentazione e così nel 1965 si presentò al Festival Folk di Newport in versione elettrica e la sua carriera prese una strada, sia da un punto di vista musicale che politico, completamente differente rispetto a quella della Baez. Innanzi tutto Dylan, colpito dalla musica rock dei Beatles, iniziò a sperimentare nuove forme musicali. In questo periodo Dylan scrisse alcuni album che contengono anche canzoni bellissime e ancora una volta dimostrò che pur apprendosi ad un genere già maturo come il rock,

19. Cfr. D. Hajdu, *op. cit.* p. 161, traduzione dall'inglese della scrivente.

20. Cfr. D. Hajdu, *op. cit.* p. 172, traduzione dall'inglese della scrivente.

intendeva farne qualcosa di unico e estremamente personale.

Come osserva Umberto Fiori, «*Maggie's Farm* e *On the road again* sono esempi caratteristici della fusione operata da Dylan: la musica e lo stile esecutivo sono rock, le situazioni e i personaggi sono tratti dal *folksong* e dal *blues*; il tutto è trasfigurato in un clima da incubo ad occhi aperti che un linguaggio molto vicino al parlato rende vero e familiare [...]. Non si tratta però semplicemente della combinazione di elementi *folk* e di elementi *rock*: l'operazione di Dylan non è tanto una felice fusione di tradizioni musicali quanto il livellamento di ogni tradizione, di ogni universo culturale, da Kafka, a Robert Jonhson, dalla Bibbia alle droghe, dal mito della strada al *Bateau ivre* di Rimbaud»²¹.

La vena rock rimane quella più autentica, sperimentata attraverso mille album e *tour*: vale la pena di ricordare l'esperienza trionfale della Rolling Thunder nel 1975-76. Il mito resiste inossidabile agli anni; anche ora, a più di quarant'anni dal suo esordio, Dylan riesce a scrivere canzoni che colpiscono e che toccano il cuore dei milioni di ormai non giovanissimi fans. Ciò che colpisce soprattutto è il suo rifiuto a farsi cristallizzare in una immagine: così, per non restare prigioniero del suo stesso personaggio, "Mr. Tamburine man"²² reinventa praticamente ogni sera le canzoni che l'hanno reso famoso e che il pubblico vuole ascoltare, costringendo quello stesso pubblico a sforzi disumani per riconoscere le vecchie amate canzoni. Eppure, nonostante le rughe, i cinque figli e numerosi nipoti, il carisma dell'"originale vagabondo" appare immutato e soprattutto appaiono immortali e senza tempo le sue composizioni più belle.

Di Dylan vorrei riportare il testo di *Master of war*, scritta nel 1963, ma tragicamente attuale anche ai giorni nostri, in cui si nota la vena sarcastica e arrabbiata di Dylan:

Come you masters of war
 You that build all the guns
 You that build the death planes
 You that build the big bombs
 You that hide behind walls
 You that hide behind desks
 I just want you to know
 I can see through your masks

You that never done nothin'
 But build to destroy
 You play with my world
 Like it's your little toy
 You put a gun in my hand

21. Cfr. *Le strade del Folk* (a cura di Ernesto Assante e Enzo Capua), introduzione di Umberto Fiori e Giovanna Marini, Savelli, Roma 1981, p. 42.

22. Una delle canzoni più famose di Bob Dylan.

And you hide from my eyes
And you turn and run farther
When the fast bullets fly

Like Judas of old
You lie and deceive
A world war can be won
You want me to believe
But I see through your eyes
And I see through your brain
Like I see through the water
That runs down my drain

You fasten the triggers
For the others to fire
Then you set back and watch
When the death count gets higher
You hide in your mansion
As young people's blood
Flows out of their bodies
And is buried in the mud

You've thrown the worst fear
That can ever be hurled
Fear to bring children
Into the world
For threatening my baby
Unborn and unnamed
You ain't worth the blood
That runs in your veins

How much do I know
To talk out of turn
You might say that I'm young
You might say I'm unlearned
But there's one thing I know
Though I'm younger than you
Even Jesus would never
Forgive what you do

Let me ask you one question
Is your money that good
Will it buy you forgiveness
Do you think that it could
I think you will find
When your death takes its toll
All the money you made

Will never buy back your soul

And I hope that you die
 And your death'll come soon
 I will follow your casket
 In the pale afternoon
 And I'll watch while you're lowered
 Down to your deathbed
 And I'll stand o'er your grave
 'Til I'm sure that you're dead

Venite signori della guerra
 voi che costruite i cannoni
 voi che costruite gli aeroplani di morte
 voi che costruite le bombe
 voi che vi nascondete dietro i muri
 voi che vi nascondete dietro le scrivanie
 voglio solo che sappiate
 che posso vedere attraverso le vostre maschere.
 Voi che non avete fatto altro
 se non costruire per distruggere
 giocate con il mio mondo
 come fosse il vostro giocattolo
 mettete un fucile nella mia mano
 e vi nascondete al mio sguardo
 vi voltate e scappate lontano
 quando volano i proiettili.
 Come Giuda un tempo
 voi mentite e ingannate
 una guerra mondiale può essere vinta
 volete che io creda
 ma io vedo attraverso i vostri occhi
 e vedo attraverso il vostro cervello
 così come vedo attraverso l'acqua
 che scorre giù nella fogna.
 Voi armate i grilletti
 perché altri sparino
 poi vi sedete a guardare
 il conto dei morti farsi più alto
 vi nascondete nei vostri palazzi
 mentre il sangue di giovani
 fluisce fuori dai loro corpi
 ed è sepolto nel fango.
 Voi avete sparso la paura peggiore
 che mai si possa avere
 la paura di mettere figli

al mondo
 poiché minacciate il mio bambino
 non nato e senza nome
 non valete il sangue
 che scorre nelle vostre vene.
 Cosa ne so io
 per parlare quando non è il mio turno?
 potreste dire che sono giovane
 potreste dire che non sono istruito
 ma c'è una cosa che so
 sebbene sia più giovane di voi
 che nemmeno Gesù perdonerebbe mai
 quello che fate.
 Lasciate che vi faccia una domanda
 il vostro denaro è così buono
 che pensate che potrà
 comprarvi il perdono?
 io penso che scoprirete
 quando la Morte chiederà il suo pedaggio
 che tutto il denaro che avete fatto
 non riscatterà la vostra anima.
 E spero che moriate
 e che la vostra morte verrà presto
 seguirò la vostra bara
 nel pomeriggio pallido
 veglierò mentre siete sepolti
 nel vostro letto di morte
 e resterò sulla vostra tomba
 finché sarò sicuro che siete morti.

La musica dei giovani in Italia

Mentre negli Stati Uniti le proteste giovanili presero avvio fin dall'inizio degli anni Sessanta, e pian piano si formò anche una controcultura giovanile, che poi si esprime soprattutto nella forme assunte dagli *hippies* e dai Figli dei Fiori, in Italia si può cominciare a parlare di una cultura giovanile solo verso la metà degli anni Sessanta. Quel che è interessante notare è che sempre più la musica, anche in Italia, diventa un fenomeno di costume e le canzonette che vengono diffuse dalla radio, dai juke-box e dalla televisione costituiscono la colonna sonora dell'esistenza quotidiana dei giovani. Nell'estate del 1963 Rita Pavone vende un incredibile numero di dischi, proprio perché i giovani si identificano nella rabbia con cui parla, ad esempio, delle difficili relazioni con il mondo degli adulti. Ugualmente noto e amato era Adriano Celentano. Per la sinistra impegnata e intellettuale si trattava solo di canzonette, ma in realtà attraverso la musica i giovani esprimevano un loro modo di sentire e di giudicare il mondo, che non andava sottovalutato,

come aveva intuito Palmiro Togliatti, che infatti invitava i quadri del PCI a non sottovalutare questo fenomeno di costume²³. Infatti, come nota giustamente Diego Giachetti, se queste canzoni non «dicevano nulla di politicamente rilevante, non veicolavano messaggi di protesta rivoluzionaria, contribuivano però a dare una personalità automa ai giovani, a farli riflettere sul loro status generazionale, sulla loro esistenza come individui parte di una collettività, cantavano e raccontavano i loro problemi, urlavano i loro stati d'animo, fornivano loro i rudimenti di una coscienza contrapposta a quella dei genitori»²⁴.

A partire dalla metà degli anni Sessanta la relazione tra la vita, la musica e la protesta giovanile si salda sempre più. Ancora una volta è l'America a segnare la via: a Monterey nel 1967 si svolse il primo festival *pop*, nel 1969, dal 15 al 17 agosto ci fu il megaraduno di Woodstock, a cui partecipano 500.000 giovani e di cui resta oggi il filmato.

In Italia i primi concerti che videro una partecipazione giovanile di massa avvennero nel 1966 e contemporaneamente si diffusero le prime riviste dedicate espressamente ai giovani: «Ciao Amici», «Big». Si diffusero ben presto notizie sulle proteste e sui movimenti giovanili provenienti da tutti i paesi d'Europa, si sentì parlare dei giovani americani che erano contro la guerra, di Joan Baez e Bob Dylan. Anche la televisione mostrava le immagini dei giovani che sempre più numerosi scendevano in piazza contro la guerra del Vietnam. Nel 1965 i Beatles suonarono in Italia ottenendo un successo strepitoso, ma la borghesia benpensante non capiva quella musica trascinante, rumorosa, né la moda dei capelli lunghi e delle minigonne.

La musica beat in Italia si andava diffondendo soprattutto attraverso le canzoni di Caterina Caselli, Adriano Celentano, l'Equipe 84. Verso il 1966 iniziarono a diffondersi anche le tematiche pacifiste, i richiami ad un amore universale: si pensi alla canzone *Mondo d'amore* del 1966, cantata da Gianni Morandi. Parallelamente altri autori proponevano una canzone più specificamente impegnata, sul modello di quella americana. L'esperienza forse più ricca è stata comunque quella sorta a Torino fin dal 1957 a partire dal gruppo "Cantacronache", costituito intorno a Fausto Amodei, Sergio Libero, Michele Straniero, a cui collaborarono anche Italo Calvino, Umberto Eco, Franco Fortini. Dell'impegno di questo gruppo basti ricordare *Per i morti di Reggio Emilia* di Amodei che risale al 1960, in cui si nota la battaglia politica e culturale contro i tentativi di legittimare l'MSI ed è forte il legame con l'esperienza resistenziale, che non solo non va dimenticata, ma anzi recuperata in tutto il suo valore:

«Compagno cittadino fratello partigiano
 teniamoci per mano
 in questi giorni tristi
 di nuovo a Reggio Emilia, di nuovo giù in Sicilia
 son morti dei compagni per mano dei fascisti

23. Cfr. Diego Giachetti, *Anni sessanta comincia la danza*, BFS Edizioni, Pisa 2002, p. 84.

24. D. Giachetti, *op. cit.* p. 86-87.

di nuovo come un tempo sopra l'Italia intera
 fischia il vento infuria la bufera.
 Compagni sia ben chiaro
 che questo sangue amaro
 versato a Reggio Emilia è sangue di noi tutti
 sangue del nostro sangue
 nervi dei nostri nervi
 come fu quello dei fratelli Cervi
 son morti per il nostro domani
 son morti come vecchi partigiani»

Del resto il rinvio all'esperienza resistenziale non era un fatto isolato: al valore della scelta partigiana e all'ideale di una ricostruzione del paese su valori completamente diversi è legata anche una canzone dei Gufi, *Non maledire questo nostro tempo*, nota anche con il titolo *25 aprile 1945*, che risale al 1968:

Non maledire questo nostro tempo.
 Non invidiare chi nascerà domani,
 chi potrà vivere in un mondo felice
 senza sporcarsi l'anima e le mani.
 Noi siam vissuti come abbiam voluto
 negli anni oscuri senza libertà.
 Siamo passati tra le forche e i cannoni
 chiudendo gli occhi e il cuore alla pietà.
 Ma anche dopo il più duro degli inverni
 ritorna sempre la dolce primavera,
 la nuova vita che comincia stamattina,
 di queste mani sporche a una bandiera.
 Non siamo più né carne da cannone
 né voci vuote che dicono di sì.
 A chi è caduto per la strada noi giuriamo
 pei loro figli non sarà così.
 Vogliamo un mondo fatto per la gente
 di cui ciascuno possa dire "è mio",
 dove sia bello lavorare e far l'amore,
 dove il morire sia volontà di Dio.
 Vogliamo un mondo senza patrie in armi,
 senza confini tracciati coi coltelli.
 L'uomo ha due patrie, una è la sua casa,
 e l'altra è il mondo, e tutti siam fratelli.
 Vogliamo un mondo senza ingiusti sprechi,
 quando c'è ancora chi di fame muore.
 Vogliamo un mondo in cui chi ruba va in galera,
 anche se ruba in nome del signore.
 Vogliamo un mondo senza più crociate
 contro chi vive come più gli piace.

Vogliamo un mondo in cui chi uccide è un assassino,
anche se uccide in nome della pace.

Conclusasi nel 1962 questa prima esperienza torinese, già nel 1963 a Milano prese avvio la sperimentazione musicale del Nuovo Canzoniere Italiano, a cui collaborarono Dario Fo, Filippo Crivelli, Michele Straniero e cantautori quali Fausto Amodei, Giovanna Marini, Paolo Pietrangeli, Ivan Della Mea. Riuscirono a pubblicare numerosissimi dischi, i cosiddetti "Dischi del Sole", e a organizzare diversi spettacoli musicali di rilievo. Si trattava di un gruppo assai impegnato politicamente, che desiderava far rivivere lo spirito della canzone popolare e di protesta. Rifiutavano in blocco la musica italiana, ma erano anche contro la musica di Joan Baez, che consideravano troppo pacifista e quella di Bob Dylan che consideravano troppo intellettuale.

Questi cantautori e soprattutto Pietrangeli influenzarono moltissimo la generazione del Sessantotto; alcune delle canzoni di Pietrangeli, come *Contessa*, scritta nel 1966 e *Valle Giulia*, composta dopo la famosa battaglia che si verificò a Roma tra studenti e poliziotti, furono cantate in ogni manifestazione e costituirono la colonna sonora del movimento italiano.

Ecco il testo di *Valle Giulia*, del 1968:

Piazza di Spagna splendida giornata,
traffico fermo, la città ingorgata,
e quanta gente, quanta che ce n'era!
cartelli in alto tutti si gridava:
«No alla scuola dei padroni!
Via il governo dimissioni!» eeh.
E mi guardavi tu con occhi stanchi
mentr'eravamo ancora lì davanti,
ma se i sorrisi tuoi sembravan spenti
c'erano cose certo più importanti.
«No alla scuola dei padroni
via il governo dimissioni!» eeh.
Undici e un quarto avanti a Architettura,
non c'era ancor ragion di aver paura
ed eravamo veramente in tanti,
e i poliziotti in faccia agli studenti.
«No alla scuola dei padroni
via il governo dimissioni!» eeh.
Hanno impugnatò i manganelli
ed han picchiato come fanno sempre loro;
e all'improvviso è poi successo
un fatto nuovo, un fatto nuovo, un fatto nuovo:
non siam scappati più, non siam scappati più!
Il primo marzo sì me lo rammento
saremo stati mille e cinquecento
e caricava giù la polizia
ma gli studenti la cacciavan via.

«No alla scuola dei padroni
 via il governo dimissioni!» eeh.
 E mi guardavi tu con occhi stanchi,
 ma c'eran cose certo più importanti,
 – Ma qui che fai, vattene un po' via!
 non vedi, arriva giù la polizia! –
 «No alla scuola dei padroni
 via il governo dimissioni!» eeh.
 Le camionette, i celerini
 ci hanno dispersi, presi in molti e poi picchiati;
 ma sia ben chiaro che si sapeva,
 che non è vero, che non è finita là.
 Non siam scappati più, non siam scappati più.
 Il primo marzo sì me lo rammento
 saremo stati mille e cinquecento
 e caricava giù la polizia
 ma gli studenti la cacciavan via.
 «No alla scuola dei padroni,
 via il governo dimissioni!» eeh.
 No alla classe dei padroni,
 non mettiamo condizioni, no!

Oltre a Pietrangeli è doveroso ricordare quella che può essere definita la regina del *folk* italiano, Giovanna Marini, attiva da sempre nella riscoperta della canzone popolare e impegnata. In polemica con certe posizioni che le parevano troppo *soft* la Marini nel 1967 canta:

«La pace, l'amore, la giustizia, la libertà
 Siamo d'accordo, son belle cose ma
 Bisogna andare più in là
 La linea rossa è sempre andata più in là»²⁵

invocando la lotta per cambiare il sistema. Recentemente la Marini ha realizzato in collaborazione con Francesco De Gregori un bellissimo album, *I fischi del vapore*, uscito nel 2002 e interamente dedicato alla ripresa del patrimonio culturale della canzone popolare. Si parla di emigrazione, della morte ingiusta di Sacco e Vanzetti, del dramma delle mondine. Il disco ha avuto un grandissimo successo di pubblico, una sorpresa anche per i due autori, e ha consentito a molti giovani di scoprire questo tipo di musica che affonda le radici nel nostro passato e che ha una sua dignità.

Accanto alla canzone impegnata si sviluppa anche un tipo di canzone che non veicola particolari messaggi politici, ma si discosta dalle canzonette prive di spessore che venivano proposte al Festival di Sanremo: si tratta delle composizioni di Gino Paoli, Luigi Tenco, Sergio Endrigo, che rifacendosi

25. Giovanna Marini, *La linea rossa*, 1967.

all'esperienza degli *chansonnier* francesi, soprattutto di Brel e Bressons, diedero alle loro canzoni un notevole spessore culturale. Si trattava di canzoni che parlavano di esperienze quotidiane, di vita vissuta, di rapporti amorosi ed esistenziali, a volte difficili. Per questa visione della vita, per nulla manieristica, questi cantautori risultavano in dissonanza con il mondo borghese e i suoi falsi miti. Inoltre, come ha avuto modo di dire Paoli, autore di famosissime canzoni come *Sapore di sale*, *La gatta*, *Il cielo in una stanza*, «se non ci fossimo stati prima noi non ci sarebbero stati i Guccini e i De Gregori. Ma ci sarebbe stato qualcun altro: la cosa era nell'aria, bisognava che la canzone abbandonasse le frasi fatte e cominciasse a raccontare la vita»²⁶.

Forse di questo gruppo, noto anche con il nome improprio di “scuola di Genova”, il più vicino alle istanze politiche fu Luigi Tenco: sensibilissimo, morì suicida nel 1967 a Sanremo, forse perché la sua canzone *Ciao, amore, ciao* era stata esclusa dalla finale: si trattava di una canzone sull'emigrazione, esperienza drammatica e attuale negli anni Sessanta, ma lontanissima dal Festival di Sanremo. Che Tenco fosse impegnato lo dimostra anche il fatto che fu tra i primi a tradurre e a subire il fascino di Bob Dylan. Anche se la morte prematura non gli ha reso possibile definire la sua poetica, ci ha lasciato alcune composizioni davvero belle e di lui ha tracciato un ritratto indimenticabile De André in *Pregbiera in Gennaio*.

De André e Guccini: la colonna sonora degli anni Sessanta e Settanta

Fabrizio De André, nato a Genova nel 1940 e morto prematuramente, stroncato da un tumore nel gennaio del 1999, è sicuramente uno dei più noti e amati cantautori italiani. La cifra della sua poesia consiste nell'attenzione per le minoranze, per i diseredati, a qualsiasi categoria essi appartengano e nell'impegno a disvelare l'orrore del potere costituito che sempre gronda del sangue degli innocenti.

Questa poetica la si ritrova fin dai primi lp, tra cui vale la pena di ricordare *La buona novella*, del 1970, una originalissima rilettura dei Vangeli apocrifi, in cui l'autore svela la figura di un Cristo non dio, ma uomo e fratello di ciascuno di noi e dove bolla la sete di vendetta del potere che non ne comprende il messaggio di fratellanza universale: si pensi al messaggio del “Testamento di Tito”, che è una delle composizioni più belle di De André. Ma scorrendo i suoi testi, da cui emerge la conoscenza dei cantautori francesi, ma anche di Bob Dylan e Leonard Cohen, si scoprono riferimenti precisi alla poesia colta, ma nello stesso tempo la sua è una poesia realistica, sperimentale anche in senso linguistico (si pensi all'uso del dialetto genovese e sardo).

Nelle sue composizioni si trova una galleria di “diversi”: la puttana, l'imbroglione, il drogato, il blasfemo, il suicida: essi pure fanno parte dell'uma-

26. Traggo la citazione da Paolo Jacchia, *La canzone d'autore italiana 1958-1997*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 42.

nità, anzi spesso sono assai meglio dei borghesi che li giudicano dalle apparenze:

CITTÀ VECCHIA

Nei quartieri dove il sole del buon Dio non dà i suoi raggi
 ha già troppi impegni per scaldar la gente d'altri paraggi,
 una bimba canta la canzone antica della donnaccia
 quello che ancor non sai tu lo imparerai solo qui tra le mie braccia.
 E se alla sua età le difetterà la competenza
 presto affinerà le capacità con l'esperienza
 dove sono andati i tempi di una volta, per Giunone,
 quando ci voleva per fare il mestiere anche un po' di vocazione.
 Una gamba qua, una gamba là, gonfi di vino
 quattro pensionati mezzo avvelenati al tavolino
 li troverai là, col tempo che fa, estate e inverno
 a stracannare a stramaledire le donne, il tempo ed il governo.
 Loro cercan là, la felicità dentro a un bicchiere
 per dimenticare d'esser stati presi per il sedere,
 ci sarà allegria anche in agonia col vino forte
 porteran sul viso l'ombra di un sorriso tra le braccia della morte.
 Vecchio professore cosa vai cercando in quel portone
 forse quella che sola ti può dare una lezione
 quella che di giorno chiami con disprezzo pubblica moglie.
 Quella che di notte stabilisce il prezzo alle tue voglie.
 Tu la cercherai, tu la invocherai più di una notte
 ti alzerai disfatto rimandando tutto al ventisette
 quando incasserai dilapiderai mezza pensione
 diecimila lire per sentirti dire "micio bello e bamboccione".
 Se ti inoltrerai lungo le calate dei vecchi moli
 in quell'aria spessa carica di sale, gonfia di odori
 lì ci troverai i ladri gli assassini e il tipo strano
 quello che ha venduto per tremila lire sua madre a un nano.
 Se tu penserai, se giudicherai
 da buon borghese
 li condannerai a cinquemila anni più le spese,
 ma se capirai, se li cercherai fino in fondo
 se non sono gigli son pur sempre figli
 vittime di questo mondo.

La città vecchia è naturalmente Genova, con i suoi vicoli stretti e il porto, ma non è forse casuale il riferimento a una poesia di Saba, *La città vecchia*. L'essere contro di De André è anche evidente nella sua appassionata ballata contro la guerra, in cui risulta evidente l'inutilità e la follia della guerra, tema oggi quanto mai attuale: due soldati si incontrano, hanno l'umore identico, si chiedono perché morire in primavera, ma hanno la divisa di colore diverso e per questo alla fine l'uno sparerà all'altro, ma gli resterà per

sempre impresso il ricordo degli occhi di un uomo che muore:

E mentre marciavi con l'anima in spalle
vedesti un uomo in fondo alla valle
che aveva il tuo stesso identico umore
ma la divisa di un altro colore.

Sparagli Piero, sparagli ora
e dopo un colpo sparagli ancora,
fino a che tu non lo vedrai esangue
cadere in terra a coprire il suo sangue.

“E se gli sparo in fronte o nel cuore
soltanto il tempo avrà per morire,
ma il tempo a me resterà per vedere,
vedere gli occhi d'un uomo che muore”.

E mentre gli usi questa premura
quello si volta, ti vede, ha paura
ed imbracciata l'artiglieria
non ti ricambia la cortesia.

Cadesti a terra, senza un lamento
e ti accorgesti in un solo momento
che il tempo non ti sarebbe bastato
a chieder perdono per ogni peccato.

Cadesti a terra, senza un lamento
e ti accorgesti in un solo momento
che la tua vita finiva quel giorno
e non ci sarebbe stato ritorno.

La colonna sonora del Sessantotto e degli anni Settanta, che in Italia furono assai turbolenti, non può prescindere da Francesco Guccini e dalla sua composizione forse più nota in ambito contestatario, *La Locomotiva*, ancora oggi cantata a squarciagola al termine dei suoi concerti. Guccini infatti più di chiunque altro rappresenta il cantautore impegnato e di sinistra, forse perché non si è mai rifiutato di cantare anche a prezzi simbolici e perché si è esibito spesso nell'ambito delle Feste dell'Unità. Eppure anche se certamente Guccini ha scritto numerose canzoni-invettiva, tra cui è d'obbligo ricordare *L'avvelenata* e *Don Chisciotte, Libera nos domine*, la sua poetica è di ben altro respiro.

Innanzitutto la ricerca di brandelli di verità, al di fuori di ogni facile dogmatismo, di radici esistenziali, ma anche le donne, immagini femminili di struggente malinconia, come l'amica di *Incontro* o l'amante di un tempo ormai lontano cantata in *Farewell*. Naturalmente non si possono dimenticare le canzoni in cui è invece evidente l'impegno sociale e politico: *Auschwitz*,

Dio è morto, La primavera di Praga, Stagioni. Ma forse la cifra più reale della poetica di Guccini, tutta un rimando ad altro, piena di allusioni e di citazioni ad intarsio è quella di raccontar-cantando, così come l'ha definita Jacchia²⁷. In effetti i suoi concerti sono contrassegnati dalla voglia di entrare in relazione con il suo pubblico e di raccontare delle storie, siano esse storie di vita quotidiana, siano invettive derivanti dal momento politico, siano storie d'amori finiti o appena nati. Per questo aspetto Guccini può essere un cantastorie, un giullare, un "burattinaio di parole".

Guccini ha scritto sul Sessantotto una canzone, anch'essa un *must* ai suoi concerti, *Eskimo*, che di quegli anni e di quella straordinaria storia generazionale ed esistenziale è un ricordo ironico, non privo di nostalgia:

ESKIMO

Questa domenica in Settembre non sarebbe pesata così
 l'estate finiva più nature vent'anni fa o giù di lì
 Con l'incoscienza dentro al basso ventre
 e alcuni audaci, in tasca "l'Unità", la paghi tutta, e a prezzi d'inflazione,
 quella che chiaman la maturità.
 Ma tu non sei cambiata di molto anche se adesso è al vento quello che
 io per vederlo ci ho impiegato tanto filosofando pure sui perché
 Ma tu non sei cambiata di tanto e se cos'è un orgasmo ora lo sai
 potrai capire i miei vent'anni allora quasi cento adesso capirai
 Portavo allora un eskimo innocente dettato solo dalla povertà
 non era la rivolta permanente diciamo che non c'era e tanto fa
 Portavo una coscienza immacolata che tu tendevi a uccidere però
 inutilmente ti ci sei provata con foto di famiglia o paletò
 E quanto son cambiato da allora e l'eskimo che conoscevi tu
 lo porta addosso mio fratello ancora e tu lo porteresti e non puoi più
 Bisogna saper scegliere il tempo, non arrivarci per contrarietà
 tu giri adesso con le tette al vento, io ci giravo già vent'anni fa
 Ricordi fu con te a Santa Lucia al portico dei Servi per Natale
 credevo che Bologna fosse mia, ballammo insieme all'anno o a Carnevale
 Lasciammo allora tutti e due un qualcuno che non ne fece un dramma o
 non lo so, ma con i miei maglioni ero a disagio e mi pesava quel tuo paletò
 Ma avevo la rivolta fra le dita, dei soldi in tasca niente e tu lo sai
 e mi pagavi il cinema stupita e non ti era toccato farlo mai
 Perché mi amavi non l'ho mai capito così diverso da quei tuoi cliché
 perché fra i tanti, bella, che hai colpito ti sei gettata addosso proprio a me
 Infatti i fiori della prima volta non c'erano già più nel Sessantotto
 scoppiava finalmente la rivolta oppure in qualche modo mi ero rotto
 Tu li aspettavi ancora ma io già urlavo che Dio era morto, a monte, ma
 però contro il sistema anch'io mi ribellavo cioè, sognando Dylan e i provos
 E Gianni ritornato da Londra a lungo ci parlò dell'LSD

tenne una quasi conferenza colta sul suo viaggio di nozze stile freak
E noi non l'avevamo mai fatto e noi che non l'avremmo fatto mai
quell'erba ci cresceva tutt'attorno, per noi crescevan solo i nostri guai
Forse ci consolava far l'amore ma precari in quel senso si era già
un buco da un amico, un letto a ore su cui passava tutta la città
L'amore fatto alla boia d'un Giuda e al freddo in quella stanza di altri e spoglia
vederti o non vederti tutta nuda era un fatto di clima e non di voglia.
E adesso che potremmo anche farlo e adesso che problemi non ne ho
che nostalgia per quelli contro un muro o dentro a un cine o lì dove si può
E adesso che sappiamo quasi tutto e adesso che problemi non ne hai
che nostalgia, lo rifaremmo in piedi scordando la moquette stile e l'Hi-Fi
Diciamolo per dire, ma davvero si ride per non piangere perché
se penso a quella ch'eri, a quel che ero, che compassione che ho per me e per te
Eppure a volte non mi spiacerebbe essere quelli di quei tempi là
sarà per aver quindic'anni in meno o avere tutto per possibilità
Perché a vent'anni è tutto ancora intero, perché a vent'anni è tutto chi lo
sa, a vent'anni si è stupidi davvero, quante balle si ha in testa a quell'età
Oppure allora si era solo noi non c'entra o meno questa gioventù
di discussioni, caroselli, eroi quel ch'è rimasto dimmelo un po' tu
E questa domenica in Settembre se ne sta lentamente per finire
come le tante via distrattamente a cercare di fare o di capire
Forse lo stan pensando anche gli amici, gli andati, i rassegnati, i soddisfatti,
giocando a dire che si era più felici pensando a chi si è perso o no a quei patti
Ed io che ho sempre un eskimo addosso uguale a quello che ricorderai
io come sempre, faccio quel che posso, domani poi ci penserò se mai
Ed io ti canterò questa canzone uguale a tante che già ti cantai,
ignorala come hai ignorato le altre e poi saran le ultime oramai

Il controllo delle nascite

di Francesca Costantini

Breve introduzione storica sul tema della contraccezione e della legalizzazione dell'aborto, sviluppatosi intorno agli anni 1960-70 all'interno del Movimento di liberazione della donna. La lezione è stata tenuta nell'ambito di una compresenza Religione-Storia delle religioni cui ha partecipato anche il prof. Paolo Ceriani.

Questa lezione affronta un tema molto delicato, complesso e controverso, quello del controllo delle nascite, che ha visto una grande mobilitazione delle donne, dal 1968 in poi, sviluppatosi sulla base delle richieste di una revisione del diritto di famiglia, che ha portato al varo di nuove leggi molto importanti, quali quelle sul divorzio, sulla legalizzazione dell'aborto e la riforma del codice della famiglia (la legge, approvata nel 1975, sanciva la parità giuridica fra i coniugi, attribuiva ad entrambi la patria potestà, introduceva la comunione dei beni; aboliva inoltre l'obbligo della moglie a seguire il marito, il concetto di separazione per colpa, l'istituto della dote, ecc.).

Il movimento delle donne non può essere compreso se non all'interno di un processo che ha portato le donne a uscire dall'ombra della storia, dove sono state lasciate per millenni, e a proporsi come soggetti di una storia di lunga durata, dall'antichità ai giorni nostri, una storia di relazioni che chiama in causa tutta la società, che è storia di rapporto tra i sessi, che dunque è anche storia degli uomini.

Paradossalmente il XX secolo, che è il secolo più sanguinoso della storia, è anche quello in cui le donne occidentali, molto dopo gli uomini, accedono alla modernità. Dal punto di vista tecnologico, infatti, il XX secolo fornisce agli uomini e alle donne una migliore salute e un'accresciuta longevità, più alti livelli di educazione e nuovi modi di vivere segnati dall'urbanizzazione e dalla moltiplicazione dei consumi di beni e di servizi.

Per le donne tutto ciò si traduce soprattutto in una trasformazione del lavoro casalingo e del regime di maternità, che diminuisce il tempo necessario a tali attività e permette loro una maggiore partecipazione alla vita sociale. Ma per molte donne la modernità è ancora di più la conquista di una posizione da soggetto, da individuo a pieno diritto, da cittadina, la conquista di un'autonomia economica, giuridica e simbolica dai padri e mariti.

La possibilità di metodi moderni di contraccezione libera le donne da gravidanze indesiderate, dà loro il controllo della fecondità e deve essere messa in parallelo con le modificazioni del diritto civile che pongono fine, nello stesso tempo, alla loro subordinazione privata.

Nella seconda metà degli anni Sessanta cominciano a delinarsi realmente, nella maggior parte dei paesi occidentali, nuovi rapporti fra i sessi; ciò è dovuto alla pace, alla prosperità, alle scoperte scientifiche (citiamo il

nome di Gregory Pincus, l'inventore della pillola), ma anche agli avvenimenti del 1968 all'interno dei quali i movimenti femminili hanno denunciato con forza il "patriarcato", le sue leggi, le sue immagini.

L'obiettivo era quello di cambiare a partire proprio dalla sfera privata, dove doveva sparire la nozione di capofamiglia e comparire l'idea di uguaglianza tra moglie e marito. La liberalizzazione della contraccezione e dell'aborto inoltre, nel consentire alle donne di riappropriarsi del loro corpo e della loro sessualità, dà a loro il controllo della fecondità e, in questo modo, proibisce agli stati le forme più rigide della manipolazione della famiglia, quale era avvenuta in passato durante i regimi totalitari.

Nella sfera del privato, nel momento in cui le donne utilizzano tali metodi, gli uomini non possono più, per la prima volta nella storia dell'umanità, esporle contro la loro volontà al rischio di una gravidanza; questo significa una forte diminuzione della mortalità femminile per parto e aborto clandestino, pratica a cui da sempre migliaia di donne sono dolorosamente ricorse, con altissimi rischi di infezione e di morte. Ma la liberalizzazione della contraccezione consente anche di soddisfare il desiderio fondamentale, da parte delle donne, di affermare un'altra definizione di sé, che non sia esclusivamente legata al rapporto tra essere donna e maternità.

Il movimento di liberazione della donna ebbe una notevole influenza sulla sfera politica in termini di leggi e riforme, ma si sviluppò anche in molteplici canali; parallelamente al movimento della donna, nascono infatti numerosi collettivi femministi apertamente critici nei confronti delle organizzazioni femminili preesistenti, in quanto ritenevano che il pieno accesso delle donne ai diritti non fosse sufficiente a garantire l'emancipazione e l'uguaglianza fra uomini e donne.

Il femminismo italiano volle andare al di là delle tradizionali rivendicazioni di uguaglianza, mettendo in discussione modelli culturali, criteri interpretativi, modalità d'azione e forme di comunicazione ancorati ad una cultura e mentalità prettamente maschilista. "Il personale è politico" – slogan simbolo del movimento – indica bene il cuore della questione: la messa in discussione della separazione tra sfera privata e pubblica. La privata oppressione subita da ogni donna diventa oggetto centrale di riflessione, assume il senso e il significato di una grande riflessione collettiva. Di qui la scoperta e la valorizzazione della differenza e della soggettività della donna, e al tempo stesso una rilettura fortemente critica della cultura, dei quadri mentali e dei comportamenti dominanti.

La "rivoluzione copernicana" consisteva dunque nell'assumere come momento essenziale il dato soggettivo personale del vissuto femminile. Aveva al centro il confronto fra donne, attraverso il quale, sofferenze e insofferenze, conflitti e rivolte, da sempre vissuti in silenzio, come fatti strettamente personali e non condivisibili, si scoprono elementi costanti di una dimensione comune, si rivelano problema non privato ma sociale, collettivo e pubblico.

Il movimento femminista incentra fin dall'inizio la sua attenzione e la sua

iniziativa sul tema dell'aborto; una questione molto più scomoda, un tabù radicato, un nodo irto di problemi, soprattutto in un paese fortemente cattolico come l'Italia. In essa però l'aborto clandestino era una realtà drammatica e largamente nota – in modo diretto o indiretto – a milioni di donne: era un massiccio problema sociale interamente scaricato sulle donne.

Per il movimento femminista vi contribuivano codici immutati dall'epoca fascista, speculazione medica vergognosa, vistose disuguaglianze di classe, totale mancanza di educazione sessuale, rimozione da parte della classe politica. A partire da questo nodo l'iniziativa femminista avrebbe accentuato e reso popolari molti temi della sua denuncia: la repressione sessuale, il privilegio maschile, le ipocrisie della medicina corrente, l'arretratezza di una società che ha accettato a fatica la legalizzazione della "pillola", ma tacitamente accetta l'aborto clandestino come la forma più diffusa del "controllo delle nascite"; la retorica di una maternità "sacralizzata", ma al tempo stesso utilizzata come strumento di esclusione oltre che di sudditanza della donna all'uomo.

"Le femministe italiane sono un generale senza esercito" titolava il «Corriere della Sera», il 24 marzo 1973; di lì a poco non sarebbe stato più così: la possibilità della donna di decidere su una questione che la implica così profondamente sarebbe diventata il simbolo di una più generale possibilità di riappropriarsi di sé, del proprio corpo, della propria identità e del proprio futuro.

Ma accanto alle prime clamorose denunce pubbliche di aborti compiuti da parte di donne, che sostenevano di non essere le sole a subire tale violenza, compare sempre sul «Corriere della Sera», in un numero del 1975, un articolo di Pier Paolo Pasolini, dal titolo provocatorio: "Sono contro l'aborto". Si sarebbe dovuto intitolare, scrive Pasolini riprendendo l'argomento in seguito alle polemiche da lui suscitate, "Sono contro una lotta trionfalistica per la legalizzazione dell'aborto". Ritournerà sul tema con questo titolo: "Non aver paura di avere un cuore": «Se la prassi consiglia giustamente di depenalizzare l'aborto, non per questo l'aborto cessa di essere per la coscienza una colpa. Non c'è anticonformismo che la giustifichi». Pasolini, in questo modo, voleva riprendere un discorso già avviato e a lui caro sulla "laicizzazione senza valori" della società italiana e – rispondendo a Italo Calvino – invitava a non rimuovere la riflessione sulla vita in nome del permissivismo della società consumistica o di un laicismo astratto.

Anche in questo caso – come osservava Leonardo Sciascia – nelle affermazioni del poeta vi era «un fondo di inquietante verità».

La legge 194 sulla depenalizzazione dell'aborto è stata approvata nel 1978 e confermata in seguito da un referendum popolare nel 1981. L'aborto volontario è consentito nei primi tre mesi di gravidanza in strutture pubbliche, per motivi fisici (riguardanti la donna o il feto) o per motivi psicologici e sociali (riguardanti la donna).

Questa ebollizione sociale e culturale inevitabilmente investe gli apparati politici e le istituzioni ecclesiastiche, e dalla *Populorum Progressio* all'enciclica di Paolo VI *Humanae vitae* vede una svolta nel pontificato, che sente il

bisogno di porre un argine all'impetuoso cambiamento avvenuto nella massa dei fedeli sull'onda del '68; sulla base di tali questioni il Magistero della Chiesa esige una nuova approfondita riflessione sui principi della dottrina morale del matrimonio, sul rapporto inscindibile fra unione e procreazione e sulla assoluta illiceità della regolazione artificiale¹ delle nascite.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Duby e Pierrot, *Storia delle donne*, Il Novecento, Laterza
Guido Crainz, *Il paese mancato*, Donzelli

1. Nella *Humanae vitae* si distingue tra vie illecite per la regolazione della natalità e la liceità «di tener conto dei ritmi naturali immanenti alle funzioni generative», cioè di regolare la natalità «nel rispetto dell'ordine da Dio stabilito». Inoltre si afferma la liceità dei mezzi terapeutici, che nella necessità di curare malattie determinino un impedimento alla procreazione non direttamente voluto. (nota di Paolo Ceriani).

Riflessioni finali



Studentesse intente all'analisi del questionario

Un questionario per valutare l'iniziativa

di Isabella Baratti, Raffaella D'Ariano e IV Sociale D

È tradizione del nostro Istituto monitorare e valutare ogni progetto realizzato, anche quando riguarda settori specifici della didattica; la valutazione costituisce «un elemento indispensabile per lo sviluppo e la crescita dell'autonomia progettuale» (P.O.F. p. 92) e permette di ottenere «indicazioni importanti soprattutto nell'ambito delle attività che dipendono da decisioni di competenza dell'Istituto».

Possiamo dire che l'auto-valutazione di un progetto costituisce parte integrante del progetto stesso e, anche se essa può rivelare difficoltà di attuazione, è un'esigenza dalla quale non si può prescindere.

Nel nostro caso si è trattato di verificare, attraverso un'indagine affidata a un questionario da noi costruito e poi somministrato a studenti e insegnanti, la bontà o meno di un'impostazione didattica diversa da quella tradizionale, che ha impegnato un elevato numero di classi e di discipline e si è snodata lungo un intero anno scolastico intrecciandosi con l'attività tradizionale.

Essendo noi operatori all'interno del progetto stesso, preferiamo parlare di auto-valutazione e non pretendiamo di aver affrontato l'indagine a livelli elevati di scientificità; solo abbiamo tentato un approccio razionale-pratico al problema, cercando di individuare e realizzare un tipo di valutazione soft (M. Key, P. Hudson, J. Armstrong, *Evaluation Theory and Community Work*, London 1976), che tenesse conto dei problemi reali che l'auto-valutazione di un progetto presenta sempre nella situazione concreta. Il nostro lavoro è stato anche quello di costruire uno strumento agile, gestibile con le nostre risorse, che rispondesse all'esigenza di fattibilità e che avesse nel contempo un valore didattico-propedeutico: si rivelasse cioè utile ad avviare una classe del liceo sociale alla sperimentazione sul campo. Allo stesso tempo, ci siamo proposti di analizzare e sintetizzare i risultati ottenuti al fine di avere un quadro di come il progetto di storia sia stato vissuto e percepito da tutti gli addetti al lavoro, insegnanti e studenti.

Il nostro scopo primario era quindi quello di praticare l'auto-valutazione su un'attività promossa al Virgilio, rivolta a 13 classi del triennio dei diversi indirizzi, condotta da un gruppo abbastanza numeroso di insegnanti (di storia innanzitutto, ma anche di molte altre discipline), che avevano dovuto interagire tra loro e coordinare una produzione conclusiva per ciascuna classe, oltre a prevedere una presentazione finale, sintetica nella sua modalità (un dépliant), di tutto il lavoro.

La valutazione di un progetto formativo non è certo fine a se stessa, ma va interpretata come un aiuto a rispondere a domande che sono spesso dimenticate: come migliorare la didattica? Come organizzare meglio un'attività? Come stimolare l'interesse degli studenti per le diverse discipline? La-

vorare per progetti ha una ricaduta più efficace sull'apprendimento degli studenti? Il livello delle conoscenze si approfondisce? E concretamente incoraggiato l'impegno per la ricerca? Migliorano le relazioni studenti-docenti e viceversa? E quelle tra studenti? Ne è uscita potenziata la libertà intellettuale degli studenti? Si potrebbe continuare quasi all'infinito.

Il campo degli interrogativi che ci siamo posti è stato ampio, ma la coscienza delle nostre forze, che nonostante l'entusiasmo non sono certo onnipotenti, ci ha convinto a riportare sul piano metodologico i nostri interrogativi e a considerare non solo l'oggetto della nostra indagine e le ipotesi dei risultati, ma anche a individuare le tecniche di rilevazione e a determinare il tipo di sintesi da utilizzare per esplicitare la valutazione.

Quest'ultimo aspetto coincideva anche con quello che potremmo definire lo scopo secondario del nostro lavoro – secondario non certamente in senso valutativo – cioè quello di addestrare una classe alla ricerca sociale sul campo abitandola all'utilizzo dei metodi e delle tecniche della ricerca stessa. Il Virgilio diventa per una volta il suo universo di riferimento all'interno del quale individuare un campione rappresentativo e così via.

Ecco quindi il percorso che abbiamo seguito e i risultati che abbiamo ottenuto dopo un iter di lavoro abbastanza "sofferto"; speriamo comunque che il nostro lavoro possa offrire, nonostante le inevitabili ingenuità dei nostri studenti e i prevedibili limiti di un lavoro didattico, qualche spunto di riflessione per la progettazione di attività future.

L'organizzazione dell'indagine

Il metodo di campionamento

Il piano di campionamento costruito per ottenere la rappresentatività statistica degli intervistati rispetto all'universo di riferimento è stato messo a punto con il metodo probabilistico-casuale semplice.

Lo strumento di rilevazione

L'indagine ha utilizzato lo strumento del questionario strutturato (in appendice) articolato in 20 domande per la sezione studenti e in 15 domande per la sezione docenti. Il questionario, elaborato dagli studenti della classe IV D dell'indirizzo delle Scienze sociali, guidati dall'insegnante della materia di indirizzo, è stato formulato con domande chiuse a risposta unica e domande chiuse a risposta multipla, appositamente costruite per raccogliere informazioni di tipo quantitativo.

La stesura ha seguito l'iter qui indicato:

- formulazione di una prima bozza di circa 50 domande complessive;
- revisione del questionario da parte di esperti dell'équipe di ricerca;
- riduzione della bozza iniziale a 40 domande;
- somministrazione dei questionari – pre-testing – a un gruppo di soggetti-campione al fine di individuare eventuali difficoltà interpretative;

- revisione finale di entrambe le versioni del questionario;
- redazione definitiva dei questionari.

Le aree tematiche trattate dal questionario studenti sono le seguenti:

- Attività e modalità di collaborazione studenti-insegnanti
- Fenomeni di trasformazione sociale
- Esperienze con le scuole straniere.

Le aree tematiche trattate dal questionario docenti sono le seguenti:

- Obiettivi e metodologie di lavoro
- Tipologie dei prodotti finali
- Livello di interesse sviluppato e ricaduta formativa.

La somministrazione del questionario

I questionari sono stati somministrati, durante il mese di maggio 2004, agli studenti delle classi che hanno partecipato al Progetto, in modo che rispondesse all'incirca uno studente su due. Hanno risposto 16 docenti e 94 studenti.

La rilevazione

I questionari rivolti agli studenti sono stati autocompilati in classe dai soggetti-campione, con l'assistenza del docente presente nell'ora di lezione concordata per l'effettuazione della rilevazione.

I questionari rivolti ai docenti sono stati anch'essi autocompilati dagli insegnanti coinvolti nel Progetto.

La raccolta dei questionari

I questionari studenti sono stati raccolti dai docenti di classe e consegnati al referente del Progetto, in una busta chiusa, recante un codice relativo esclusivamente alla classe e all'indirizzo di studio.

L'elaborazione dei dati

La classe, che nell'anno scolastico 2003/2004 è stata incaricata di redigere i questionari, ha proseguito il lavoro di elaborazione e interpretazione nel corso dell'anno scolastico 2004/2005. L'insegnante di matematica ha coordinato le operazioni di tabulazione ed elaborazione dei dati tramite il foglio elettronico Excel, mentre l'insegnante di scienze sociali, ha seguito il lavoro di interpretazione dei dati e le relazioni degli studenti che qui presentiamo unificate.

Gli alunni che hanno partecipato al lavoro e dato vita, in gruppi, alle analisi e alle relazioni sui risultati ottenuti dai vari interrogativi posti dal questionario sono tutti della IV Sociale D, divenuta poi V, e vengono qui indi-

cati in ordine alfabetico:

Sabrina Argelli, Martina Arnhold, Francesca Baruffi, Laura Clemenza, Francesca Ferla, Francesca Fregno, Stefania Frisani, Michela Galante, Eleonora Ganzetti, Alessandra Gasparre, Maria Gutierrez, Maria Lo Castro, Chiara Mangia, Desirée Marchi, Valentina Maturo, Silvia Merlini, Giulia Ornaghi, Federica Piccolo, Gloria Pulici, Shari Sabti, Valentina Santini, Marco Valerio.

Bibliografia

- K. D. Bailey, *I metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1995
H. Dautriat, *Il questionario*, Franco Angeli, Milano 1979
P. Guidicini, *Manuale della ricerca sociologica*, Franco Angeli, Milano 1980
R.L. Kahn, C.F. Cannel, *La dinamica dell'intervista*, Marsilio, Venezia 1980

Che cosa pensano i docenti

Dall'analisi dei risultati relativi al questionario rivolto ai docenti si è ottenuta una visione d'insieme degli obiettivi specifici del progetto, delle metodologie usate, dei prodotti finali e infine dell'efficacia culturale del progetto e del suo coordinamento con il lavoro didattico quotidiano.

Per quanto riguarda gli obiettivi trasversali maggiormente privilegiati dagli insegnanti emergono le seguenti scelte:

- comprendere il valore di una formazione che promuova curiosità intellettuale, dialogo e confronto tra coetanei appartenenti a diversi contesti culturali (100%),

- imparare a progettare ed organizzare una ricerca (75%),

- comprendere la complessità del lavoro dello storico e promuovere una ricerca che rispecchi il modello circolare presente-passato-presente (75%).

Per quel che concerne gli obiettivi specifici (domanda 3) risulta che il 100% degli insegnanti ha risposto in modo positivo alla prima e alla seconda opzione: se ne deduce che il lavoro si è dimostrato adatto a sviluppare la capacità di *utilizzare diverse fonti e varie tipologie di documenti*, e ha potenziato la capacità di individuare, analizzare e interpretare le informazioni.

Anche la terza, quarta e quinta opzione riguardanti le connessioni tra storia e altre discipline, o le relazioni tra i vari linguaggi, hanno avuto un esito positivo con percentuali del 75% (vedi grafico relativo alla domanda 3).

Dalle risposte alla domanda riguardante le metodologie impiegate è emerso che quelle utilizzate con maggior frequenza sono state le *relazioni* redatte dal singolo studente e le *lezioni dialogate*, seguite poi dalle ricerche di gruppo, dall'analisi di varie tipologie di testi e dalla partecipazione a conferenze/dibattiti.

Ma l'uso di una metodologia non basta a decretarne l'efficacia. Basta osservare il giudizio espresso dagli insegnanti alla domanda su quale tra le metodologie abbia riscosso più interesse e si sia dimostrata più efficace. Le lezioni dialogate e le interviste a testimoni sono ritenute il metodo migliore per sollecitare l'attenzione, mentre le altre opzioni pur sperimentate sono segnalate come di mediocre efficacia; in più punti alcuni docenti si sono astenuti (vedi grafici relativi alla domanda 4). L'astensione ci è parsa mettere in luce un elemento problematico e contraddittorio, probabilmente già presente nella domanda, che avrebbe forse richiesto una messa a punto più articolata per poter ottenere un'indagine più accurata.

Il progetto non ha occupato in tutte le classi lo stesso *numero di ore*, anzi differenze notevoli si notano tra insegnante e insegnante e tra indirizzo e indirizzo. Al quesito che richiedeva espressamente quante ore nel corso dell'anno si erano dedicate al progetto di storia, le risposte dei docenti si sono divise equamente, raggiungendo una percentuale del 25%, per tutta la gamma di ore indicate: chi ha detto da 1-10 ore, chi da 21-30 ore, chi da 31-40 ore e infine chi più di 40 ore (vedi grafico relativo alla domanda 5).

Si può quindi dedurre che i docenti abbiano dedicato tempi assai diversi

l'uno dall'altro, e questo è naturale perché non tutte le discipline avevano lo stesso peso nel progetto.

Per quel che riguarda i *prodotti finali* del lavoro, gli insegnanti hanno risposto di aver puntato su relazioni cartacee e ipertesti: le prime sono ritenute più facili da realizzare a scuola, anche perché già sperimentate nel triennio e diffuse nell'uso sia all'interno della didattica curricolare sia di quella non-curricolare, i secondi sono invece considerati un metodo semplice e diretto (vedi grafico relativo alla domanda 6).

Secondo i docenti il livello di *interesse* degli studenti di fronte al lavoro è stato soddisfacente, visto che il 50%, richiesto di valutare la partecipazione delle proprie classi, ha risposto "abbastanza" e il 50% addirittura "molto". È evidente quindi che il progetto nel suo complesso ha avuto un impatto coinvolgente e collaborativo (vedi grafico relativo alla domanda 7).

Dai dati raccolti emerge che i *fattori negativi* (indagati nella domanda 8) non hanno inciso fortemente sulle modalità di lavoro degli studenti; solo la stanchezza, il timore della valutazione finale e lo scarso coordinamento tra i docenti hanno avuto una qualche influenza negativa sulle modalità di lavoro degli alunni.

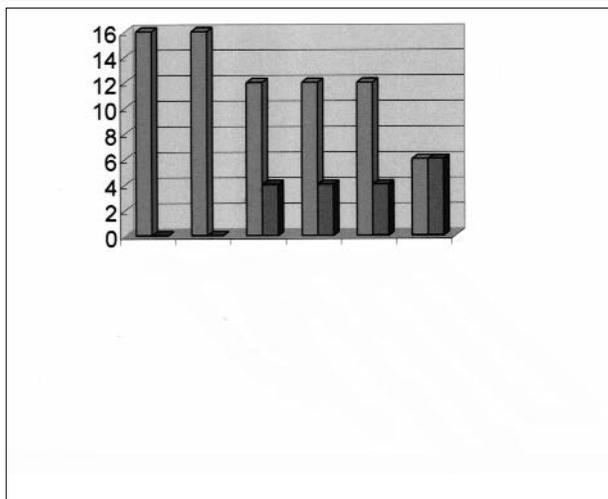
Il lavoro ha reso comunque un buon servizio allo studio della storia poiché ha stimolato negli studenti, secondo il 75% degli insegnanti, il desiderio di *interessarsi anche a questioni sociali* relative ad altri periodi storici (vedi grafico relativo alla domanda 9). Esso ha costituito per i docenti stessi un incentivo allo studio e all'aggiornamento, poiché ha permesso loro, lo afferma il 75%, di *sviluppare nuove conoscenze* utili per una futura attività didattica (vedi grafico relativo alla domanda 10).

Dalle risposte all'undicesima e alla dodicesima domanda è emerso che il 100% degli insegnanti è abbastanza *soddisfatto dell'esperienza* e dei risultati raggiunti dai propri studenti; essi hanno recepito la positività del lavoro svolto, al punto che molti sarebbero d'accordo a *ripetere un'esperienza simile* anche in altre classi (vedi grafico relativo alla domanda 13).

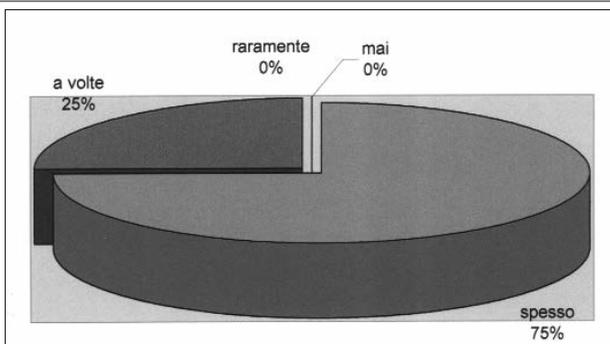
Anche il giudizio sull'*organizzazione* complessiva del progetto si è orientato positivamente. È stato, infatti, ritenuto adeguato, continuo e consona alla situazione organizzativa il dialogo tra i referenti del progetto nelle singole classi e i docenti del proprio consiglio di classe (vedi grafici relativi alle domande 14 e 15).

In conclusione, dall'analisi dei dati si evince che il progetto ha coinvolto un elevato numero di docenti e di alunni, favorendo senza dubbio un maggior avvicinamento tra studenti e professori e valorizzando pur su piani diversi la collaborazione reciproca.

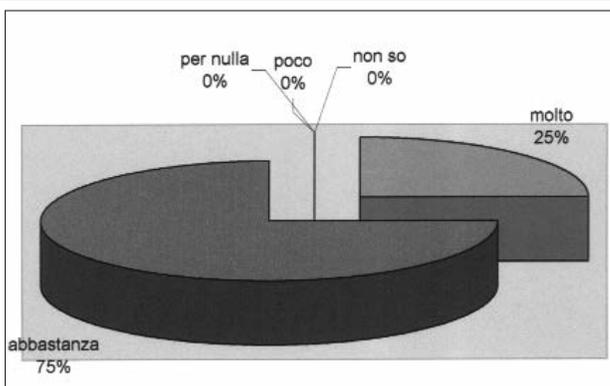
DOMANDA 3: Quali obiettivi specifici ha privilegiato nella realizzazione del Progetto Storia?



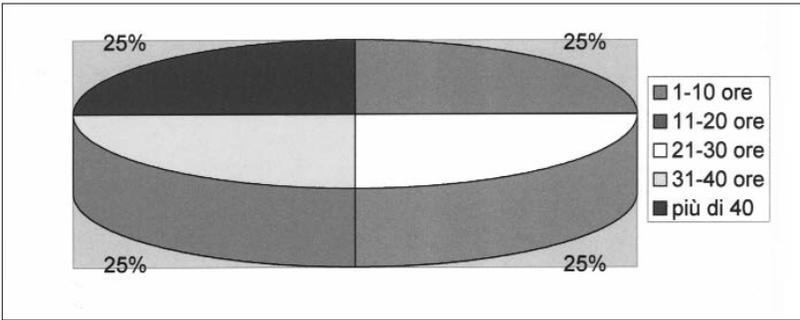
DOMANDA 4: Quali metodologie ha utilizzato nella realizzazione del Progetto e quali si sono



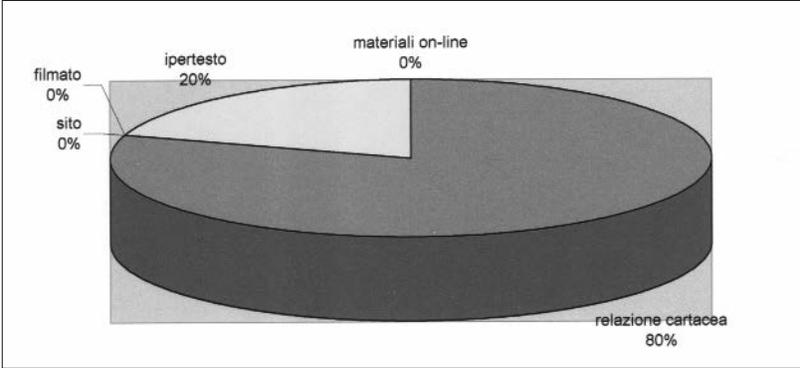
DOMANDA 4: Quali metodologie ha utilizzato nella realizzazione del Progetto e quali si sono



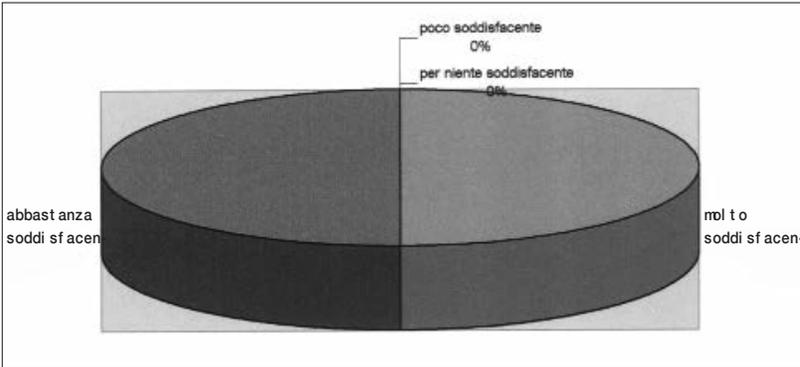
DOMANDA 5: Nel corso dell'anno, quanto tempo è stato dedicato complessivamente



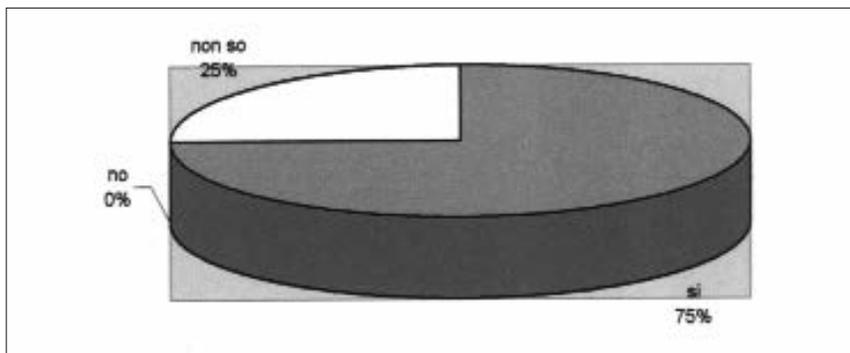
DOMANDA 6: Con quale modalità si è svolta l'attività



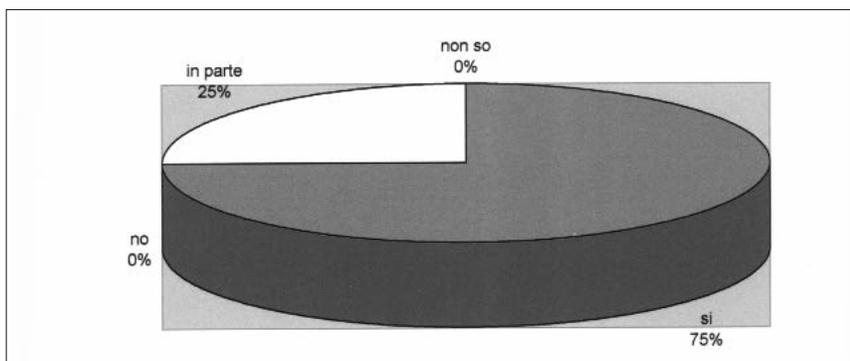
DOMANDA 7: Con quale livello di interesse gli studenti hanno partecipato



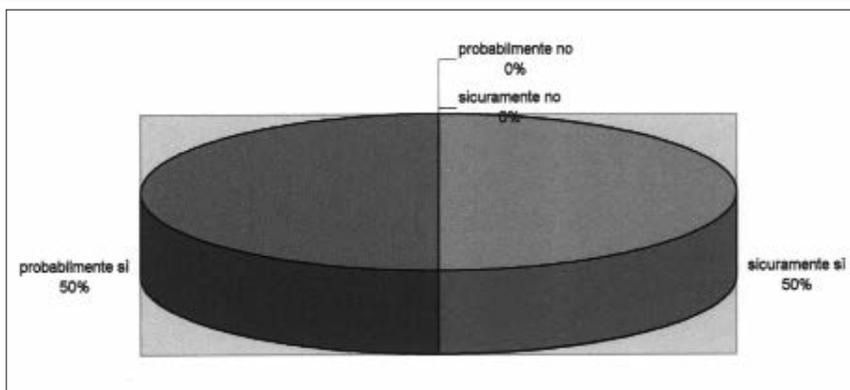
DOMANDA 9: La realizzazione del Progetto Storia ha stimolato negli studenti il desiderio



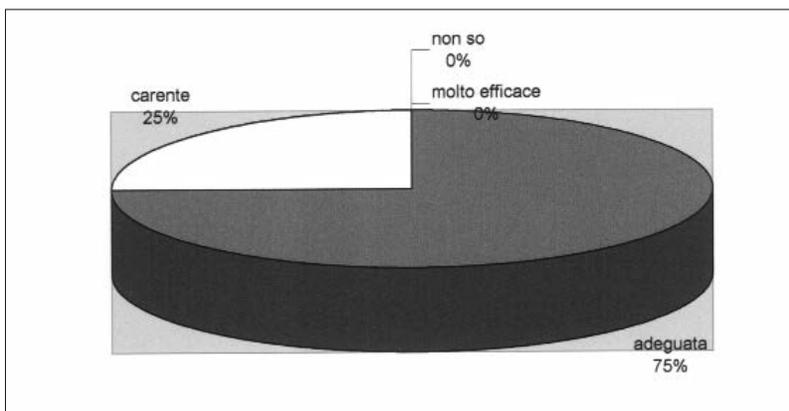
DOMANDA 10: La realizzazione del Progetto Le ha permesso di sviluppare nuove conoscenze



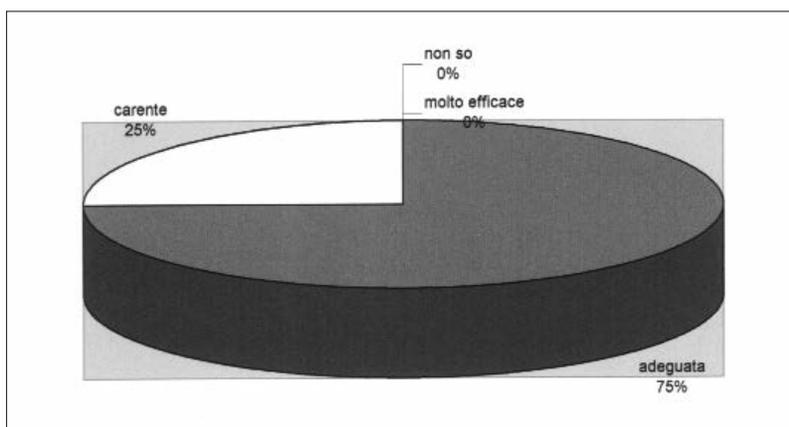
DOMANDA 13: Ripeterebbe un'esperienza analoga con altre classi?



DOMANDA 14: A Suo giudizio, l'organizzazione complessiva del Progetto Storia è stata:



DOMANDA 15: A Suo giudizio, l'organizzazione tra i referenti del Progetto delle singole classi



Che cosa pensano gli studenti

Dato per scontato che le prime tre domande si occupavano di inquadrare lo studente per classe, sesso ed età, abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulle restanti domande del questionario.

Le metodologie

La domanda 4 del questionario (vedi tabella e grafici relativi) invitava lo studente a indicare, con una sola crocetta, con quale frequenza fossero state impiegate, nello svolgimento del progetto, le metodologie elencate e quale si fosse rivelato il livello di efficacia di ciascuna. La domanda era stata strutturata considerando undici possibili strumenti metodologici (più un eventuale "altro"). Per ciascuno erano state proposte quattro fasce relative alla frequenza d'uso ("spesso", "a volte", "raramente", "mai") e cinque fasce relative al livello di efficacia ("molto", "abbastanza", "poco", "per nulla", "non so").

Una volta raccolto il questionario compilato dagli studenti delle diverse classi coinvolte nel progetto, abbiamo dato inizio al lavoro di elaborazione delle risposte raccogliendo i dati e inserendoli all'interno di tabelle che tenevano conto di tre variabili: l'indirizzo, la classe, il sesso.

In seguito, data la complessità del lavoro, abbiamo deciso di non prendere in considerazione le tre variabili e di realizzare invece un'unica tabella conclusiva utilizzando Microsoft Excel e di elaborare i relativi grafici.

Analizzando complessivamente i dati relativi all'uso delle diverse metodologie e considerando allo stesso tempo gli indici "spesso" e "a volte" si evince che le metodologie più utilizzate dagli studenti sono state:

- l'analisi di varie tipologie di testi (88%) e le ricerche di gruppo (86%)
- relazioni (82%), partecipazione a conferenze dibattiti, spettacoli su temi inerenti all'oggetto della ricerca (80%)
- le lezioni dialogate.

Al contrario, se si tiene conto unitariamente degli indici "raramente" e "mai", si può osservare che le metodologie utilizzate con minore assiduità o addirittura non impiegate risultano:

- gli incontri periodici tra classi aderenti al progetto (75%), il forum in rete (67%),
- la redazione di questionari (66%) e le ricerche bibliografiche (41%).

Sulla base dei dati emersi abbiamo ritenuto di poter considerare positivamente che per la realizzazione del progetto di storia siano state utilizzate metodologie differenziate, senz'altro più varie di quelle usate nel tradizionale lavoro curricolare, anche se la loro varietà non ha incluso tutta la gamma delle metodologie possibili. Quest'ultimo dato rivela forse che esistono ancora alcuni limiti nella disponibilità a variare gli strumenti di lavoro, o nella capacità di utilizzare nuovi strumenti, ma allo stesso tempo fa sperare che esista un'ulteriore possibilità di miglioramento in futuro.

Per quanto riguarda le risposte relative all'uso delle interviste a testimoni e delle interviste ad esperti i risultati, se si considerano gli indici estremi

“spesso” e “mai”, mostrano quasi una parità tra le percentuali di impiego e non impiego di queste metodologie:

- nel caso delle interviste a testimoni (29% “spesso” e 26% “mai”);
- in quello delle interviste a esperti (21% “spesso” e 20% “mai”).

Da questi dati è possibile dedurre che, nel corso della realizzazione del progetto, i due tipi di metodologia considerati sono stati utilizzati con frequenza molto diversa nelle differenti classi.

Ci siamo quindi posti l’obiettivo di esaminare il livello di efficacia, o meglio il livello di efficacia percepito dagli studenti, delle metodologie utilizzate prendendo in considerazione gli indici “molto” e “abbastanza”.

Le metodologie di lavoro ritenute più efficaci dagli studenti sono state:

- le *analisi* di varie tipologie di *testi* (88%) e le *relazioni* (82%).

A seguire nella graduatoria troviamo

– le *ricerche di gruppo* (74%) e le lezioni dialogate (68%). (Vedi tabella e grafici relativi alla domanda 4).

Al contrario, se si valutano gli indici “poco” e per “nulla”, le metodologie meno efficaci sono state:

– gli incontri periodici tra le classi aderenti al progetto (53%) e il forum in rete (49%)

seguiti da

- la redazione di questionari (38%) e le ricerche bibliografiche (31%).

I risultati emersi da questi dati non ci hanno sorpreso visto che si tratta anche delle metodologie meno utilizzate e il cui uso sporadico non ha forse permesso agli studenti di comprenderne tutte le possibilità e di impossessarsi completamente di strumenti che richiedono una certa dose di programmazione e preparazione per poter essere sfruttati con efficacia.

A ulteriore conferma di questa nostra prima impressione è bastato osservare i risultati percentuali dell’indice “non so”: da essi si evidenzia che un numero considerevole di studenti non ha neanche potuto constatare l’efficacia di queste metodologie, in quanto non le ha utilizzate:

- forum in rete (33%)
- redazione di questionari (29%)
- incontri periodici tra classi aderenti al progetto (22%).

Infine, riteniamo importante puntualizzare che solo una piccola parte del campione ha sfruttato la voce “altro” (specificare) per aggiungere elementi o fornire ulteriori precisazioni; ad ogni modo, alcuni studenti hanno indicato il viaggio d’istruzione, la compresenza storia-diritto e l’uso di internet (motori di ricerca).

Progetto e clima della classe

Ci è sembrato interessante capire dalla voce degli studenti quanto la nuova esperienza didattica abbia inciso sul clima della classe e sul rapporto tra compagni.

Per quanto riguarda la domanda relativa alle *tipologie di lavoro* adottate (domanda 5), è emerso che la maggior parte del lavoro svolto nelle varie fa-

si del progetto di storia è stato eseguito sia individualmente sia in gruppo (in ciascuna classe cioè sono state impiegate entrambe le opzioni). Pochi sono i ragazzi che hanno avuto l'impressione di lavorare prevalentemente da soli, mentre il lavoro di gruppo è nettamente più diffuso nell'indirizzo sociale.

Per quanto concerne la domanda 6 relativa al *tempo* dedicato alla realizzazione del progetto, abbiamo notato che si evidenzia un notevole divario quantitativo tra le classi per quanto riguarda le ore impiegate nell'elaborazione e nella produzione del lavoro (vedi grafici per indirizzi). Sia nella classe quarta del classico, sia nelle classi quarte dello scientifico il tempo dedicato alla realizzazione del progetto ha occupato mediamente tra le 31 e 40 ore, secondo i ragazzi, anche se in entrambe le classi dello scientifico e ancor più nel classico, l'opzione più di 40 ore di lavoro è stata indicata in una percentuale abbastanza elevata. Il lavoro non è stato dunque sentito come marginale, ma parte integrante e sostanziosa del programma di storia.

Osserviamo invece che così non è stato nelle classi quarte del linguistico: ognuna delle due opzioni 11-20 ore e 1-10 ore ha conseguito una percentuale pari al 50%, mentre le altre opzioni non sono state neanche considerate. Se ne deduce che nell'indirizzo linguistico il progetto ha ottenuto minore spazio complessivo rispetto agli altri indirizzi. Risulta un'eccezione la classe quinta dello stesso indirizzo che, a maggioranza, ha indicato di avere dedicato più di 40 ore al progetto di storia, mentre una discreta percentuale ha rivolto la propria scelta all'opzione di 31-40 ore.

Per quanto riguarda la domanda 7, relativa ai *prodotti finali* del progetto, possiamo osservare che le classi si sono fondamentalmente dedicate alla stesura di "relazioni cartacee" probabilmente perché sono le più immediate e semplici da realizzare oppure perché la richiesta degli insegnanti si è orientata in questo senso. Dai dati raccolti emerge anche che alcune classi hanno integrato la relazione su carta con altri prodotti.

Analizzando i dati riguardanti la domanda 8, relativa agli effetti sul *clima della classe*, è emerso che, per quanto riguarda la collaborazione fra studenti, il progetto di storia ha lasciato quasi totalmente invariata la situazione precedente; solo per alcuni la collaborazione è aumentata e solo una minoranza sostiene che sia diminuita. Dai dati emersi si nota che l'indirizzo in cui la collaborazione fra studenti è aumentata notevolmente è lo scientifico.

Dal quesito relativo alla collaborazione con gli insegnanti emerge che nell'indirizzo scientifico il clima è migliorato, tanto che la maggior parte degli studenti ha scelto di rispondere in questo senso. Per le altre classi il rapporto con gli insegnanti è rimasto invariato oppure è parzialmente migliorato.

L'ultimo quesito riguardava la competizione tra studenti e dai risultati si può rilevare che molti hanno risposto "non so". Nella maggior parte delle classi emerge che non vi sono stati cambiamenti rilevanti rispetto alla situazione precedente.

I nostri insegnanti

La domanda 9 (vedi grafici relativi alla IV linguistico e alla V sociale) chiedeva se gli *insegnanti* fossero stati *coinvolgenti* nel trattare le tematiche re-

lative al progetto. Era possibile rispondere secondo cinque indici “molto”, “abbastanza”, “poco”, “per niente”, “non so”.

Prendendo in esame i dati della quarta del sociale, notiamo che il giudizio sulla capacità di coinvolgimento degli insegnanti è soddisfacente: quasi metà degli alunni, ossia il 43%, ha considerato “abbastanza” coinvolgente l'intervento degli insegnanti nella trattazione del progetto, e il 5% si dichiara addirittura totalmente soddisfatto.

Decisamente in modo più positivo si esprimono le alunne della quarta del linguistico. Più del 75% della classe ha risposto “molto” e “abbastanza”. Il rimanente si è diviso equamente tra “per niente”(11%) e “non so” (11%). È possibile rilevare che la classe non esprime una posizione intermedia, infatti, nessuno degli studenti ha risposto “poco” (vedi il grafico relativo).

La classe quarta dell'indirizzo classico (femmine e maschi) si dimostra pienamente soddisfatta della collaborazione ottenuta dagli insegnanti nello svolgimento del progetto.

La totalità della componente maschile ha risposto “molto”, mentre solo la metà della componente femminile ha risposto nello stesso modo. Il restante 50% delle ragazze ha indicato “abbastanza”. Le femmine sono risultate, quindi, mediamente più critiche dei maschi.

Se nel classico era la totalità dei maschi a esprimere un parere completamente positivo, nella quarta scientifico sono le ragazze a dichiararsi molto soddisfatte, insieme al 72% degli studenti maschi, di cui solo un quinto esprime insoddisfazione, dividendosi tra “poco” e “per niente”.

Molto varie sono le risposte delle alunne della quinta del sociale che esprimono un parere positivo per il 70%: si dichiarano infatti molto soddisfatte nel 30% dei casi e abbastanza soddisfatte per il 40%; risponde “poco” solo il 20%, “per niente” il 10% (vedi il grafico relativo).

In maniera analoga alla situazione precedente rispondono i maschi della quinta del linguistico.

Anche il 52% delle femmine di questa classe ha scelto la medesima risposta, vale a dire ha espresso la propria soddisfazione per la collaborazione ricevuta dagli insegnanti nel corso del lavoro, mentre il rimanente si divide tra “poco”, il 26%, e tra “per niente” e “molto”.

In conclusione si può notare che la maggioranza delle classi ha considerato abbastanza coinvolgente l'intervento degli insegnanti nel trattare le tematiche relative al progetto, e val la pena di sottolineare come ci siano addirittura due classi che esprimono un parere totalmente positivo.

Progetto e programma tradizionale

La domanda 10 chiedeva se ci fossero state *difficoltà nel correlare* il regolare svolgimento dell'attività didattica al progetto “Insegnare la storia del XX secolo”.

La classe quarta sociale ha avvertito notevoli difficoltà nel conciliare le due esperienze. La maggioranza si è divisa tra le risposte “molto” e “abbastanza”, mentre solo un numero esiguo di studenti afferma di aver incontrato poche o nessuna difficoltà.

Nella classe quarta del linguistico, pur essendoci un'alta percentuale che

non denuncia nessuna difficoltà e che quindi ha vissuto in modo equilibrato il rapporto tra progetto e il resto delle ore di storia, il 33% della classe sostiene di non saper rispondere. Solo il 22% della classe ritiene che il progetto abbia influito negativamente sullo svolgimento della regolare attività didattica.

In netto contrasto con la cautela delle classi precedenti sono le risposte dei ragazzi e delle ragazze della quarta classico, che esprimono le proprie difficoltà con percentuali che variano dal 62 al 100%.

Per quanto riguarda la componente maschile della quinta sociale non vengono dichiarati pareri totalmente negativi.

La metà ha risposto "abbastanza", l'altro 50% si divide tra "poco" e "per niente".

Mentre addirittura l'85% delle alunne si dimostra decisamente critico giudicando molto negativamente l'intromissione del progetto nella regolare attività didattica.

Rispetto alla classe precedente, più della metà delle studentesse della quinta linguistico ha preso in considerazione le voci "poco" e "per niente".

Non considerando il 4% che ha risposto "non so" il rimanente afferma di aver avuto numerose difficoltà.

Per quanto riguarda la componente maschile della medesima classe notiamo una situazione di parità, in quanto metà dei ragazzi risponde "molto", l'altra metà "per niente".

In accordo sono i ragazzi e le ragazze della quarta scientifico: la totalità di queste ultime risponde "poco", così come la maggioranza dei ragazzi.

In conclusione si può notare che le risposte degli alunni "oscillano" tra pareri contrastanti: alcuni denunciano la presenza di numerose difficoltà, altri considerano che il progetto "Insegnare la storia del XX secolo" non abbia influenzato negativamente il regolare svolgimento dell'attività didattica. Il programma tradizionale dunque non è risultato troppo alterato.

Conoscenza più approfondita?

La domanda 11 chiedeva se, grazie al progetto, la *comprensione della storia* del periodo dal 1960 al 1970 fosse risultata, secondo gli studenti, "più approfondita", "uguale", "più superficiale" e naturalmente lasciava ai più indecisi anche la possibilità di rispondere con un "non so".

Le risposte non lasciano dubbi sull'efficacia che la ricerca ha avuto nell'apprendimento della storia. L'opzione "più approfondita" ha ottenuto un notevole successo (89%) in tutte le classi, indipendentemente dall'indirizzo di appartenenza, mentre solo l'11% degli alunni, uno su dieci dunque, si è distribuito tra "più superficiale" e "uguale". Concludendo possiamo affermare che a livello globale questa domanda è stata quella con il risultato più positivo, perché la quasi totalità degli studenti si è dichiarata soddisfatta.

Rapporti con l'estero

La domanda 12 indagava come fosse avvenuto lo *scambio con scuole straniere*, all'interno del progetto di storia, se con un viaggio d'istruzione, o con una vacanza studio, o con un progetto scolastico di scambio vero e proprio,

o solo con la posta elettronica, o con un gemellaggio con una scuola straniera.

Analizzando i risultati della classe quarta linguistico è risultato che le modalità di scambio maggiormente utilizzate sono state i viaggi d'istruzione, la posta elettronica e il gemellaggio.

L'uso dello scambio e del gemellaggio è stato sicuramente superiore ad altri tipi di contatti, il che non sorprende se si tiene presente che stiamo considerando un indirizzo linguistico. Nelle classi del sociale, invece, le opzioni maggiormente indicate sono state il viaggio d'istruzione e la posta elettronica, mentre quella meno considerata è stata la vacanza studio. Proprio queste classi hanno in comune il maggiore utilizzo del viaggio d'istruzione per prendere contatto con altre realtà. Nelle classi dello scientifico e del classico c'è stato un alto numero di persone che ha utilizzato la posta elettronica per lo scambio di informazioni, di relazioni, di ricerca.

Dai grafici presi in esame e dai dati emersi, le modalità più considerate sono state i viaggi d'istruzione e l'utilizzo di internet.

In conclusione dallo spoglio dei dati è risultato chiaro che il progetto di scambio con le scuole straniere ha avuto maggior seguito nell'indirizzo linguistico, mentre nell'indirizzo sociale il viaggio d'istruzione e il gemellaggio sono stati i mezzi più efficaci per avvicinarsi e confrontarsi con una diversa cultura.

La domanda 13 era riservata agli studenti che avevano effettivamente partecipato a *viaggi d'istruzione* o che avevano ospitato studenti stranieri.

Dall'analisi dei risultati si può dedurre che il viaggio d'istruzione ha permesso agli studenti di approfondire la propria ricerca, di cogliere degli aspetti del XX secolo che non sarebbero emersi senza questa forma didattica alternativa fatta di osservazione diretta, ma anche di conversazioni con ragazzi e insegnanti non italiani su tematiche storiche e sociali.

Il confronto con gli stranieri, a Berlino, a Praga, in Svezia, ha permesso agli studenti del liceo linguistico un confronto culturale assai interessante, che ha consentito loro di cogliere le trasformazioni del XX secolo in modo polivalente, ossia da punti di vista culturali diversi.

Le attività svolte con maggior frequenza per approfondire i contatti con studenti stranieri sono state la visita di città europee, le lezioni partecipate e lo svolgimento di attività didattiche comuni. Le lezioni partecipate si segnalano in modo particolare per gli effetti positivi sul clima della classe perché hanno favorito la collaborazione con gli insegnanti e tra studenti.

Le conquiste del Sessantotto

Dall'analisi delle risposte alla domanda 14 che riguardava le *conquiste socio-culturali* realizzate negli anni '60-'70 abbiamo evinto che secondo gli studenti la parità tra i sessi e la solidarietà nei confronti dei più deboli sono conquiste non ancora pienamente realizzate. È stata effettuata quindi, grazie a questo progetto, una forte sensibilizzazione di tipo socio-culturale.

Grazie ai movimenti di contestazione degli anni '60-'70 i cittadini hanno capito l'importanza della partecipazione politica.

Inoltre, sono stati fatti passi avanti per quanto riguarda la parità giuridi-

ca tra i sessi e quindi l'emancipazione femminile (ricordiamo in quegli anni la riforma del diritto di famiglia e la legge sull'aborto).

Quasi tutti gli studenti ritengono la coscienza critica una conquista realizzata allora (in quegli anni infatti la denuncia sociale raggiunse livelli elevatissimi).

Tutte le classi, tranne la IV sociale, credono che "l'autodeterminazione" sia stata anch'essa una conquista legata al Sessantotto. Soltanto nella quinta del linguistico diverse sono le posizioni degli studenti: vi è anzi un vero e proprio divario di giudizio in merito alle conquiste avvenute in quegli anni, mentre nelle altre classi vi è un maggior equilibrio nelle risposte. Probabilmente gli studenti della quinta linguistico hanno lavorato in maniera più autonoma, analizzato documenti diversi e tratto di conseguenza conclusioni differenti.

La sola classe quarta del sociale ritiene che la consapevolezza di nuovi diritti sia stata realizzata in seguito; tale convinzione forse deriva dalle conoscenze acquisite nel corso degli studi in ambito giuridico-sociale.

Giudizi indirizzato per indirizzato

Ci è sembrato interessante osservare se i giudizi degli studenti sulle novità legate al progetto e sui valori del Sessantotto variassero da classe a classe (hanno partecipato sia quarte sia soprattutto quinte) e da indirizzato a indirizzato (tutti e quattro gli indirizzi del Virgilio erano coinvolti). Dobbiamo dire di sì. Precisiamo che quando si parla di una classe, ad esempio V sociale, si intende parlare della media dei risultati di tutte le quinte sociali.

IV sociale

La classe alla domanda 15 ha risposto in maggioranza (50%) di aver già approfondito in altre circostanze alcuni temi riguardo le trasformazioni sociali, invece un'altra buona parte della classe (40%) dichiara di non aver avuto precedenti esperienze.

Abbiamo osservato (domanda 16) che, a parere di una grande maggioranza degli alunni di questa classe, la donna si è affermata "abbastanza" in quasi tutti gli ambiti, almeno se si considerano gli ambiti familiare, lavorativo e scolastico; mentre l'ambito politico è quello in cui si ritiene che la donna si sia affermata di meno.

Riguardo all'influenza che questo progetto ha avuto sul modo di valutare la società di oggi (domanda 17), una netta maggioranza (65%) afferma di esserne stata influenzata almeno in parte, mentre una minoranza (30%) sostiene di non avere sentito alcun cambiamento nel proprio modo di valutare i problemi della società contemporanea. Erano ragazzi già sensibili alle tematiche toccate dal progetto? È probabile, considerando le loro risposte alla domanda specifica sulle conoscenze pregresse.

Dopo aver analizzato i dati della domanda 18, abbiamo osservato che la maggior parte degli studenti si riconosce nel valore indicato come: affermazione dei propri diritti; l'altra parte degli studenti si identifica con la libertà, mettendola al secondo posto; se continuiamo con la scala gerarchica in terza posizione troviamo l'autonomia; al quarto posto si colloca l'amore; in

quinta posizione, sullo stesso livello, l'uguaglianza e la solidarietà; al sesto posto la pace e la partecipazione; pochi si riconoscono con l'antiautoritarismo attribuendogli solo una settima posizione e infine, buon ultima, troviamo la capacità di lettura critica della realtà.

Il giudizio sull'organizzazione didattica (domanda 19) non è unanime. Un numero elevato di studenti, il 50% della classe, ha risposto che l'organizzazione complessiva del progetto è stata carente, mentre un'altra abbondante parte della classe (45%) ha risposto che è stata adeguata.

Sull'ultima domanda (vedi grafico domanda 20), la classe si è divisa in tre: il primo gruppo (45%) è incerto e non sa se consiglierebbe un'esperienza simile ad altri studenti, uno su tre (35%) non consiglierebbe affatto l'esperienza e solo uno studente su cinque (20%) la consiglierebbe. Il gradimento pertanto stando a questi dati non è stato alto.

V sociale

Abbiamo osservato (domanda 15) che quasi metà della classe (48%) aveva già approfondito alcuni temi inerenti al progetto, mentre un folto gruppo (39%) non aveva avuto precedenti esperienze.

Dalle risposte alla domanda 16 è emerso che la classe ritiene che la donna si sia affermata "molto" nell'ambito familiare e pubblicitario, "abbastanza" nell'ambito lavorativo, artistico e scolastico, e "poco" nell'ambito politico.

La classe dichiara (domanda 17) che solo in parte (67%) il progetto ha modificato il proprio modo di valutare la società di oggi.

Dalle risposte alla domanda 18 è emerso che buona parte degli studenti si identifica maggiormente con il valore della libertà, ma anche gli altri valori sono condivisi se in quasi tutti prevale l'opzione "molto"; fa eccezione il valore della partecipazione in cui prevale l'opzione "abbastanza".

Dai dati della domanda 19 è emerso che la maggioranza, vale a dire il 71% della classe, ha risposto che l'organizzazione complessiva del progetto è stata adeguata, mentre una minoranza, il 17%, l'ha ritenuta carente.

Sull'ultima domanda, la 20, la classe si è divisa in tre: il 54% consiglierebbe un'esperienza simile ad altri studenti, il 21% non la consiglierebbe per niente, e il 25% ha scelto l'opzione "non so".

IV linguistico

La maggioranza della classe (56%) ha risposto di non aver mai approfondito in precedenza alcuni dei temi trattati nel progetto (domanda 15); coincide invece la percentuale di persone (22%) che si è pronunciata con un "sì" e con un "non so".

Dai dati della domanda 16 è emerso che la classe ritiene che la donna si sia affermata "molto" nell'ambito familiare, lavorativo, scolastico e pubblicitario; "abbastanza" nell'ambito politico e "poco" in quello artistico.

Riguardo all'influenza che la partecipazione a questo progetto ha avuto sul modo di valutare la società di oggi (domanda 17), una maggioranza, il 45%, ha risposto di non aver modificato il proprio modo di valutare la società contemporanea, il 33% ha riconosciuto invece di averlo modificato

profondamente o in parte.

Dopo aver analizzato i dati della domanda 18, abbiamo osservato che la maggior parte degli studenti si riconosce molto nei valori dell'uguaglianza e della capacità critica nei confronti della realtà; abbastanza nei valori della libertà, partecipazione, solidarietà e affermazione dei propri diritti, e invece poco o per nulla nell'antiautoritarismo.

Dal grafico della domanda 19 emerge che una netta maggioranza giudica positivamente come è stato condotto il lavoro a livello complessivo: il 56% ha trovato l'organizzazione complessiva del progetto adeguata, l'11% addirittura molto efficace, mentre solo il 22% l'ha ritenuta carente.

Per l'ultima domanda (vedi grafico domanda 20) la classe si è divisa in tre opzioni: il 45% consiglierebbe ad altri studenti un'esperienza simile, solo il (22%) non la consiglierebbe e il restante 33% non si è pronunciato utilizzando la casella "non so".

V linguistico

Abbiamo osservato che tre quarti della classe, il 72%, dichiara di non aver mai approfondito prima d'ora gli argomenti trattati, mentre l'altra parte, il 28%, ha risposto di sì (domanda 15).

A parere di questa classe la donna si è affermata "abbastanza" nell'ambito familiare, lavorativo, scolastico e politico e poco nell'ambito artistico (domanda 16).

Dalla domanda 17 è emerso che una maggioranza (42%) pensa che la realizzazione di questo progetto non abbia modificato il proprio modo di valutare la società, un'altra parte (41%) ha risposto che lo ha modificato solo in parte, mentre il restante 13% ha risposto sì, profondamente. Dopo avere analizzato i dati della domanda 18, abbiamo osservato che la maggior parte degli studenti si riconosce molto nei valori della libertà, dell'amore, dell'antiautoritarismo e dell'affermazione dei propri diritti, e abbastanza negli altri valori indicati.

La maggioranza della classe pensa che l'organizzazione del progetto sia stata adeguata; una minoranza invece pensa che sia stata carente (domanda 19).

All'ultima domanda, la 20, il 64% della classe ha risposto che consiglierebbe un'esperienza simile ad altri studenti, solo il 24% degli studenti ha risposto di no.

IV scientifico

Alla domanda 15 la classe ha risposto che in maggioranza (56%) aveva già approfondito alcuni dei temi trattati, un'altra parte della classe (33%) invece dichiara che non li aveva ancora approfonditi.

Dai dati della domanda 16 è emerso che nell'ambito familiare la donna si è "molto" affermata, "abbastanza" nell'ambito scolastico, pubblicitario e politico, mentre per quanto riguarda l'ambito artistico la classe è spaccata, un gruppo sostiene che la donna si sia affermata "molto" mentre l'altro ritiene che lo sia "poco".

Riguardo alla domanda 17 che chiede se questo progetto abbia avuto in-

fluenza sul modo di valutare la società di oggi, la maggioranza (67%) ha risposto di no, mentre una minoranza (33%) ha risposto sì, in parte.

Dopo aver analizzato i dati della domanda 18, abbiamo osservato che la maggior parte degli studenti si riconosce molto nei valori della libertà, dell'autonomia, della pace e abbastanza nei valori della partecipazione, dell'uguaglianza, dell'amore e della capacità di lettura critica della realtà.

Dal grafico della domanda 19 è emerso un plauso senza riserve all'impostazione del lavoro: la maggior parte della classe (78%) ha ritenuto che l'organizzazione del progetto sia stata adeguata e il restante 22% l'ha ritenuta addirittura molto efficace (vedi grafico relativo).

Coerentemente con il giudizio positivo dato al progetto, una notevole parte della classe (78%) consiglierebbe un'esperienza simile ad altri compagni, la parte restante ha risposto "non so" (vedi grafico relativo).

IV Classico

Per quanto riguarda la domanda 15, abbiamo osservato che una netta maggioranza (67%) non aveva approfondito in precedenza temi riguardanti gli argomenti oggetto del progetto.

A parere di questa classe (domanda 16) la donna si è affermata "molto" nell'ambito familiare, artistico e pubblicitario; mentre si è affermata "abbastanza" nell'ambito lavorativo e "poco" nell'ambito politico.

Riguardo al quesito se il progetto abbia avuto influenza sul modo di valutare la società di oggi (vedi grafico relativo alla domanda 17), una maggioranza (56%) ha risposto "in parte", mentre il rimanente della classe si è divisa a metà tra il sì (22%) e il no (22%). Se ne deduce che il lavoro didattico ha avuto la capacità di far riflettere sulla contemporaneità tre quarti degli studenti.

Dopo aver analizzato i dati della domanda 18, abbiamo osservato che la maggior parte degli studenti si riconosce molto in tutti i valori indicati.

Per quanto riguarda l'organizzazione del progetto (domanda 19), una maggioranza della classe (62%) l'ha ritenuta adeguata.

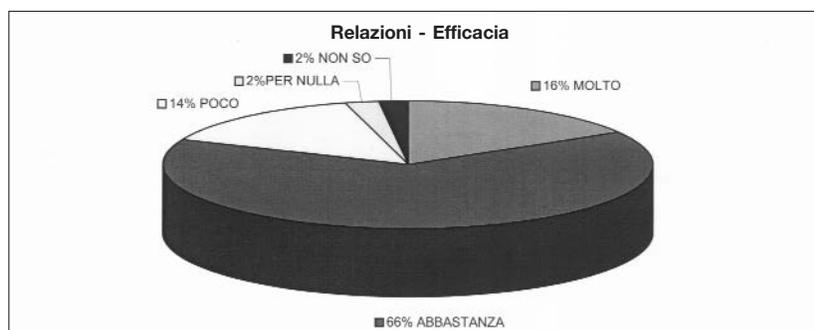
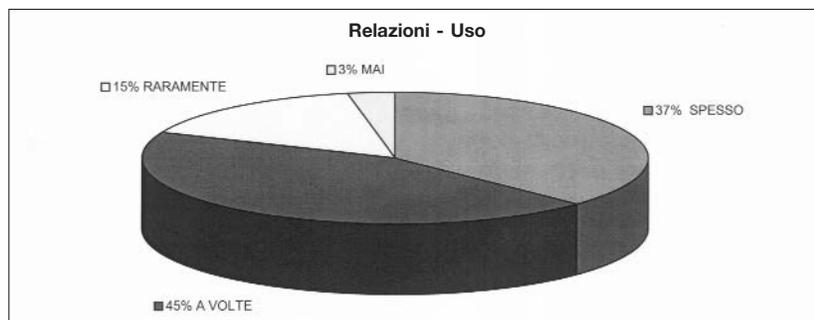
Nell'ultima domanda, la 20, abbiamo notato una divisione equilibrata della classe tra le opzioni proposte; metà ha risposto che consiglierebbe quest'esperienza ad altri compagni, e l'altra metà ha risposto che non la consiglierebbe.

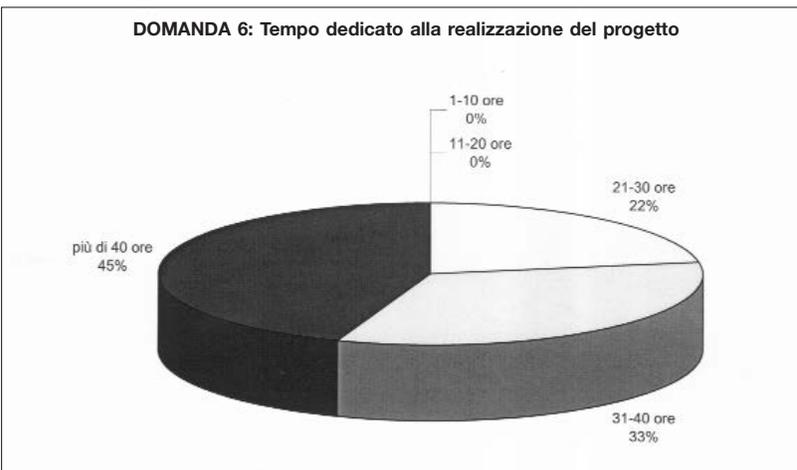
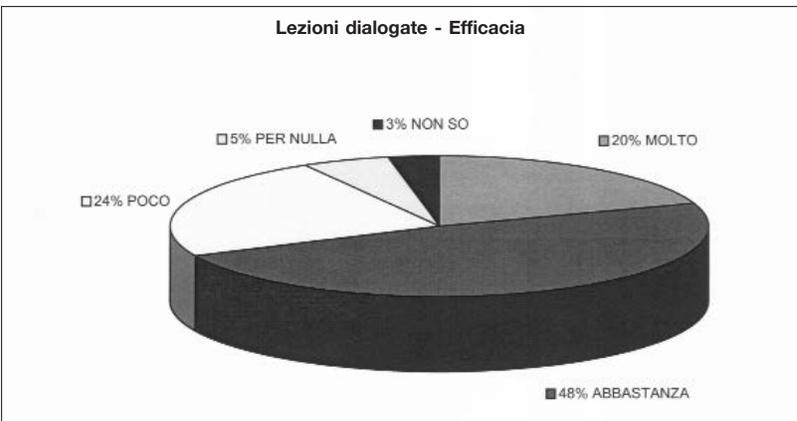
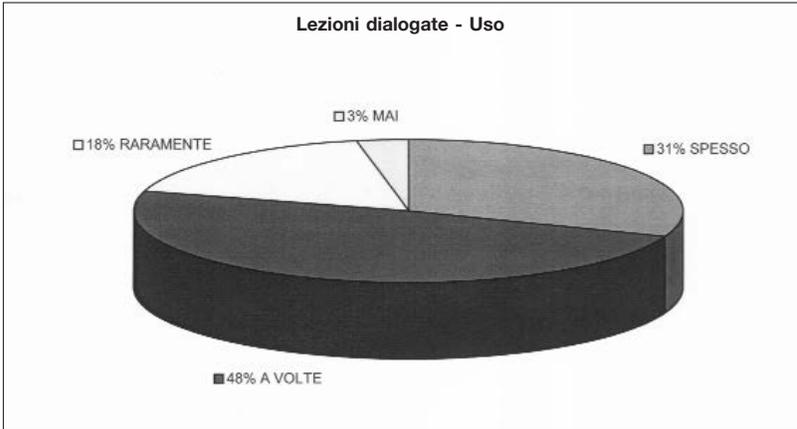
In considerazione dello scopo complessivo del questionario che, in ultima analisi, era quello di verificare la validità del lavoro e valutare la ricaduta positiva del progetto sulle classi, la nostra attenzione si è soffermata proprio sull'ultima domanda. Dai risultati raccolti, non più scorporati classe per classe, o indirizzo per indirizzo, abbiamo constatato che tutte le classi, pur con oscillazioni percentuali che vanno dal 50 al 78%, hanno trovato il progetto interessante e che quindi lo consiglierebbero anche ad altri. Fanno eccezione la classe quarta del sociale che lo consiglierebbe solo per il 20%, e, in parte, la quarta del linguistico che lo sponsorizza solo per il 45%. Nel primo caso, le perplessità degli studenti nel pronunciarsi a favore di questo tipo di progetto trovano conferma nella risposta al quesito sulle difficoltà in-

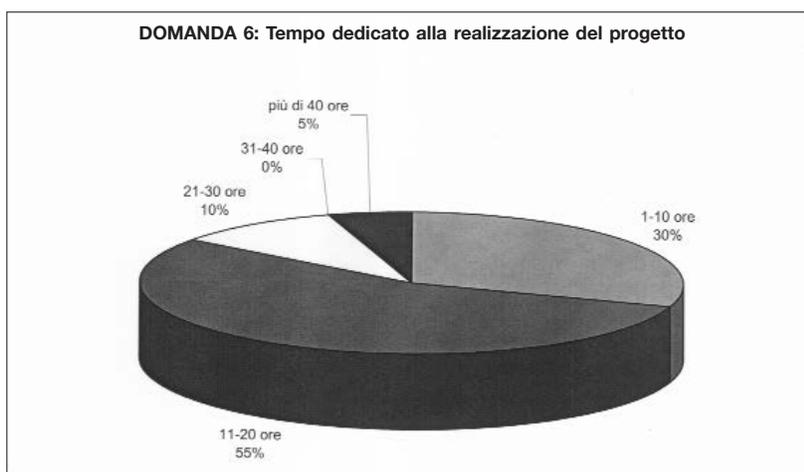
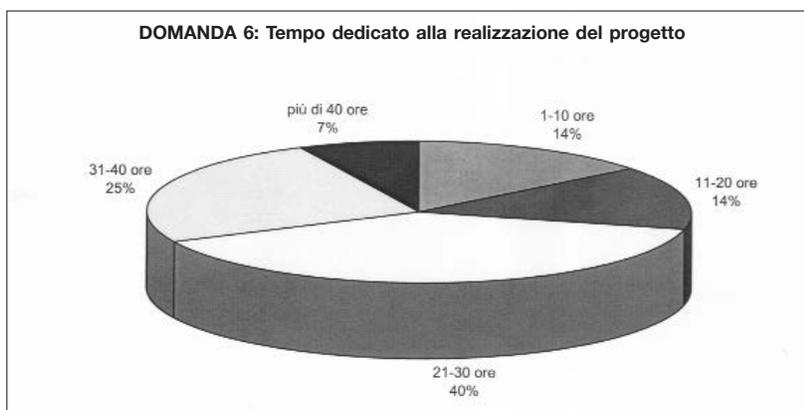
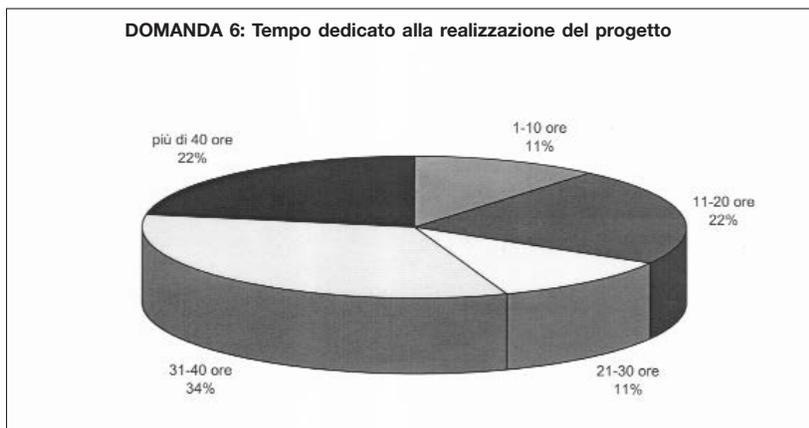
contrate nel correlare il regolare svolgimento dell'attività didattica al progetto "Insegnare la storia del XX secolo", mentre nel secondo il dato emerso non trova possibili spiegazioni nelle risposte ai quesiti precedenti potrebbe quindi anche essere solo una manifestazione di prudenza o di insicurezza.

4. Quali metodologie hai utilizzato nella realizzazione del progetto e quali si sono rivelate efficaci secondo te?

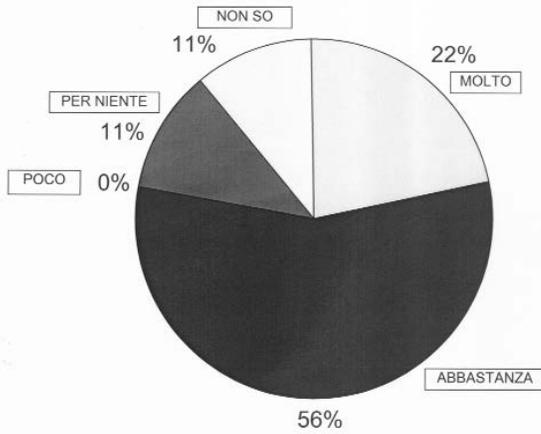
Metodologie	Uso	Efficacia
Relazioni	1) spesso 2) a volte 3) raramente 4) mai	1) molto 2) abbastanza 3) poco 4) per nulla 5) non so
Lezioni dialogate	id	id
Ricerche di gruppo	id	id
Incontri periodici tra classi aderenti al progetto e/o classi aperte	id	id
Analisi di varie tipologie di testi	id	id
Redazione di questionari	id	id
Interviste ad esperti	id	id
Interviste a testimoni	id	id
Ricerche bibliografiche	id	id
Partecipazione a conferenze, dibattiti, spettacoli su temi inerenti all'oggetto di ricerca	id	id
Forum in rete	id	id
Altro(specificare)	id	id



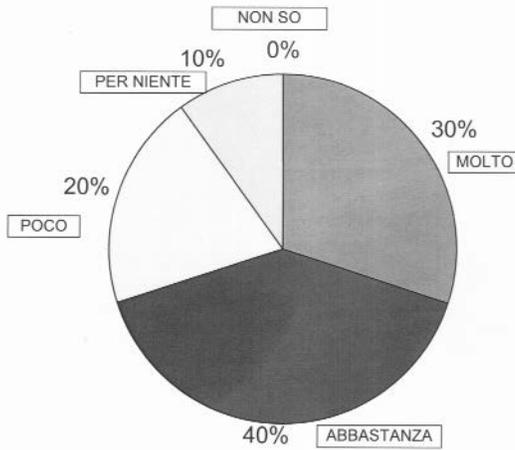




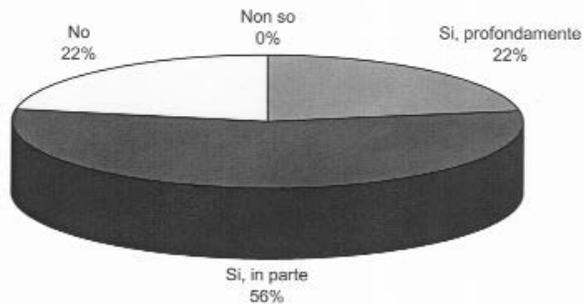
DOMANDA 9: Gli insegnanti sono stati "coinvolgenti" nel trattare le tematiche relative al progetto?

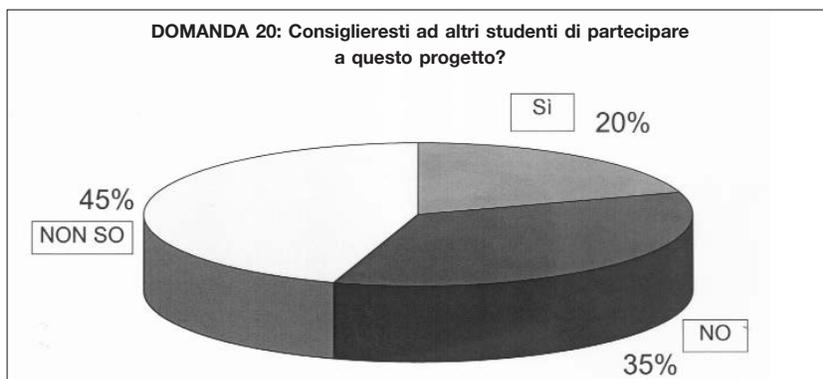
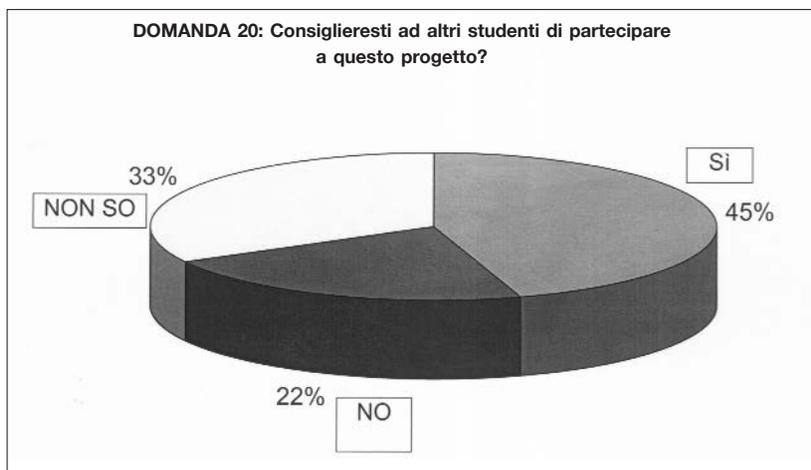
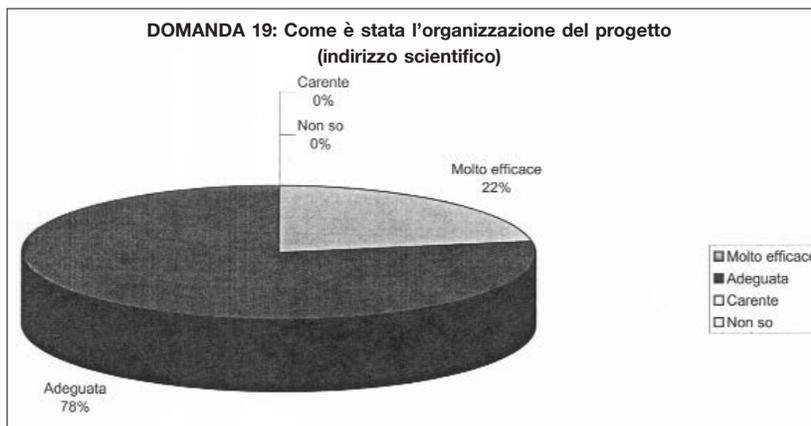


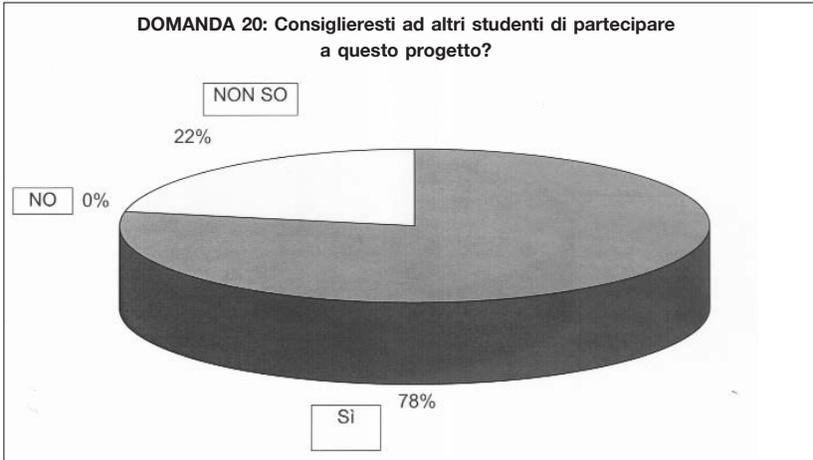
DOMANDA 9: Gli insegnanti sono stati "coinvolgenti" nel trattare le tematiche relative al progetto?



DOMANDA 17: CLASSICO







Appendice

Questionario

Insegnare la storia del XX secolo in dimensione europea

Il progetto Virgilio:

“Le trasformazioni negli anni '60/'70:
la famiglia, il ruolo della donna, la protesta”

Area 2: Domande su attività di ricerca svolte dai DOCENTI

Classe 4^aSD

Versione definitiva

Introduzione questionario

DOCENTI

La classe IV SD dell'ISTITUTO STATALE "VIRGILIO" richiede la Sua cortese collaborazione. Il seguente questionario ha lo scopo di raccogliere informazioni circa il **Progetto Storia**: "Insegnare la storia del XX secolo in dimensione europea. Le trasformazioni negli anni '60/'70: la famiglia, il ruolo della donna, la protesta", svolto durante quest'anno scolastico.

Le ricordiamo che il questionario è anonimo.

Per favore segua attentamente le indicazioni riguardo alle modalità di risposta.

La ringraziamo in anticipo per la Sua gentile collaborazione.

AREA 2: DOMANDE SU ATTIVITA' DI RICERCA SVOLTE DAI DOCENTI

DOCENTI

DOMANDE:

1. Quale/i materia/e insegna? (anche più crocette)

1	<input type="checkbox"/>	Italiano
2	<input type="checkbox"/>	Storia
3	<input type="checkbox"/>	Latino
4	<input type="checkbox"/>	Greco
5	<input type="checkbox"/>	Lingua straniera Inglese
6	<input type="checkbox"/>	Lingua straniera Francese
7	<input type="checkbox"/>	Lingua straniera Tedesco
8	<input type="checkbox"/>	Lingua straniera Spagnolo/Russo
9	<input type="checkbox"/>	Matematica
10	<input type="checkbox"/>	Fisica
11	<input type="checkbox"/>	Scienze
12	<input type="checkbox"/>	Filosofia
13	<input type="checkbox"/>	Scienze sociali
14	<input type="checkbox"/>	Diritto ed Economia
15	<input type="checkbox"/>	Linguaggi non verbali/Arte
16	<input type="checkbox"/>	Religione
17	<input type="checkbox"/>	Linguaggio musicale
18	<input type="checkbox"/>	Educazione fisica
19	<input type="checkbox"/>	Storia delle religioni
20	<input type="checkbox"/>	Sostegno

2. Quali obiettivi trasversali ha privilegiato per raggiungere la realizzazione del Progetto Storia?

Sì (1) No (2)

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | a) Comprendere il valore di una formazione che promuova curiosità intellettuale, dialogo e confronto tra coetanei appartenenti a diversi contesti culturali |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | b) Imparare a progettare e organizzare una ricerca |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | c) Comprendere la complessità del lavoro dello storico e promuovere una ricerca che rispecchi il modello circolare presente – passato – presente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | d) Comprendere il valore documentario degli archivi e la loro funzione fondamentale per la ricerca storica |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | e) Potenziare la capacità di comunicare attraverso linguaggi diversi i risultati di una ricerca |

3. Quali obiettivi specifici ha privilegiato nella realizzazione del Progetto Storia?

Sì (1) No (2)

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | a) La capacità di utilizzare diverse fonti e varie tipologie di documenti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | b) La capacità di analizzare e interpretare le informazioni |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | c) La capacità di individuare connessioni tra la storia locale, regionale, nazionale, europea e internazionale |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | d) La consapevolezza delle relazioni che esistono tra storia locale, regionale, nazionale, europea e internazionale |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | e) La capacità di mettere in relazione linguaggi di diverse discipline |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | f) Lo scambio linguistico e soprattutto culturale tra studenti di diversi paesi europei |

4. Quali metodologie ha utilizzato nella realizzazione del progetto e quali si sono rivelate efficaci secondo Lei? (una crocetta per “uso” e una per “efficacia” per ogni tipologia elencata)

	USO	EFFICACIA
a. RELAZIONI		
	1 <input type="checkbox"/> Spesso	1 <input type="checkbox"/> Molto
	2 <input type="checkbox"/> A volte	2 <input type="checkbox"/> Abbastanza
	3 <input type="checkbox"/> Raramente	3 <input type="checkbox"/> Poco
	4 <input type="checkbox"/> Mai	4 <input type="checkbox"/> Per nulla
		5 <input type="checkbox"/> Non so
b. LEZIONI DIALOGATE		
	1 <input type="checkbox"/> Spesso	1 <input type="checkbox"/> Molto
	2 <input type="checkbox"/> A volte	2 <input type="checkbox"/> Abbastanza
	3 <input type="checkbox"/> Raramente	3 <input type="checkbox"/> Poco
	4 <input type="checkbox"/> Mai	4 <input type="checkbox"/> Per nulla
		5 <input type="checkbox"/> Non so
c. RICERCHE DI GRUPPO		
	1 <input type="checkbox"/> Spesso	1 <input type="checkbox"/> Molto
	2 <input type="checkbox"/> A volte	2 <input type="checkbox"/> Abbastanza
	3 <input type="checkbox"/> Raramente	3 <input type="checkbox"/> Poco
	4 <input type="checkbox"/> Mai	4 <input type="checkbox"/> Per nulla
		5 <input type="checkbox"/> Non so

USO

EFFICACIA

d. INCONTRI PERIODICI TRA CLASSI ADERENTI AL PROGETTO E/O CLASSI APERTE

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

e. ANALISI DI VARIE TIPOLOGIE DI TESTI (archivistici, letterari, filmici, giornalistici, saggistici, statistici, giuridici, ecc.)

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

f. REDAZIONE DI QUESTIONARI

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

g. INTERVISTE AD ESPERTI

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

h. INTERVISTE A TESTIMONI (ex insegnanti del Virgilio negli anni '60/'70, ex alunni diplomatisi in quegli anni, ex presidi, personale non docente, genitori, ecc.)

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

USO

EFFICACIA

i. RICERCHE BIBLIOGRAFICHE

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |

I. PARTECIPAZIONE A CONFERENZE, DIBATTITI, SPETTACOLI SU TEMI INERENTI ALL'OGGETTO DI RICERCA

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |

m. FORUM IN RETE

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |

ALTRO (specificare)

.....

.....

5. Nel corso dell'anno, quanto tempo è stato dedicato complessivamente alla realizzazione del Progetto Storia?

- 1 1-10 ore
- 2 11-20 ore
- 3 21-30 ore
- 4 31-40 ore
- 5 più di 40 ore

6. Quali sono stati i prodotti finali del vostro lavoro?

Sì (1) No (2)

- a) Relazione cartacea

- b) Sito
- c) Filmato
- d) Iper testo
- e) Materiali on-line
- f) Altro (specificare)
-

7. Con quale livello di interesse gli studenti hanno partecipato alla realizzazione del Progetto Storia?

- 1 Molto soddisfacente
- 2 Abbastanza soddisfacente
- 3 Poco soddisfacente
- 4 Per niente soddisfacente

8. I fattori negativi sotto elencati hanno inciso sulle modalità di lavoro degli studenti?

Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	
(1)	(2)	(3)	(4)	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a) Scarso interesse
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Stanchezza
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Difficoltà nel collegare la realizzazione del Progetto Storia con il programma regolare
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Timore della valutazione finale
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) Scarso coordinamento tra docenti
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f) Altro (specificare)
			

9. La realizzazione del Progetto Storia ha stimolato negli studenti il desiderio di interessarsi anche a questioni sociali relative ad altri periodi storici?

- 1 Sì
- 2 No
- 3 Non so

10. La realizzazione del Progetto Storia Le ha permesso di sviluppare nuove conoscenze utili per una futura attività didattica?

- 1 Sì
- 2 No

- 3 In parte
 4 Non so

11. È soddisfatto dell'esperienza (come nuova modalità di lavoro)?

- 1 Molto
 2 Abbastanza
 3 Poco
 4 Per niente

12. È soddisfatto dei risultati raggiunti dai suoi studenti?

- 1 Molto
 2 Abbastanza
 3 Poco
 4 Per niente

13. Ripeterebbe un'esperienza analoga con altre classi?

- 1 Sicuramente sì
 2 Probabilmente sì
 3 Probabilmente no
 4 Sicuramente no

14. A Suo giudizio, l'organizzazione complessiva del Progetto Storia è stata:

- 1 Molto efficace
 2 Adeguata
 3 Carente
 4 Non so
 5 Altro (specificare)

15. A Suo giudizio, l'organizzazione tra i referenti del progetto delle singole classi e i docenti del consiglio di classe è stata:

- 1 Molto efficace
 2 Adeguata
 3 Carente
 4 Non so
 5 Altro (specificare)

Questionario

Insegnare la storia del XX secolo in dimensione europea

Il progetto Virgilio:

“Le trasformazioni negli anni '60/'70:
la famiglia, il ruolo della donna, la protesta”

Area 1: Domande su attività di ricerca svolte dalle CLASSI

- 1.1: Collaborazione studenti-insegnanti
- 1.2: Esperienze con scuole straniere
- 1.3: Fenomeni di trasformazione sociale

Classe 4^aSD

Introduzione questionario

STUDENTI

La classe IV SD dell'ISTITUTO STATALE "VIRGILIO" richiede la tua cortese collaborazione. Il seguente questionario ha lo scopo di raccogliere informazioni circa il **Progetto Storia**: "Insegnare la storia del XX secolo in dimensione europea. Le trasformazioni negli anni '60/'70: la famiglia, il ruolo della donna, la protesta", svolto durante quest'anno scolastico.

Ti ricordiamo che il questionario è anonimo.

Segui attentamente le indicazioni riguardo alle modalità di risposta.

Ti ringraziamo in anticipo per la tua collaborazione.

AREA 1: STUDENTI

1. Sesso

1 M 2 F

2. Classe frequentante

1 4° liceo

2 5° liceo

3. Area di indirizzo

1 Classico

2 Linguistico

3 Scientifico

4 Scienze sociali

4. Quali metodologie ha utilizzato nella realizzazione del progetto e quali si sono rivelate efficaci secondo te? (una crocetta per “uso” e una per “efficacia” per ogni tipologia elencata)

	USO	EFFICACIA
a. RELAZIONI		
	1 <input type="checkbox"/> Spesso	1 <input type="checkbox"/> Molto
	2 <input type="checkbox"/> A volte	2 <input type="checkbox"/> Abbastanza
	3 <input type="checkbox"/> Raramente	3 <input type="checkbox"/> Poco
	4 <input type="checkbox"/> Mai	4 <input type="checkbox"/> Per nulla
		5 <input type="checkbox"/> Non so
b. LEZIONI DIALOGATE		
	1 <input type="checkbox"/> Spesso	1 <input type="checkbox"/> Molto
	2 <input type="checkbox"/> A volte	2 <input type="checkbox"/> Abbastanza
	3 <input type="checkbox"/> Raramente	3 <input type="checkbox"/> Poco
	4 <input type="checkbox"/> Mai	4 <input type="checkbox"/> Per nulla
		5 <input type="checkbox"/> Non so
c. RICERCHE DI GRUPPO		
	1 <input type="checkbox"/> Spesso	1 <input type="checkbox"/> Molto
	2 <input type="checkbox"/> A volte	2 <input type="checkbox"/> Abbastanza
	3 <input type="checkbox"/> Raramente	3 <input type="checkbox"/> Poco
	4 <input type="checkbox"/> Mai	4 <input type="checkbox"/> Per nulla
		5 <input type="checkbox"/> Non so

USO

EFFICACIA

d. INCONTRI PERIODICI TRA CLASSI ADERENTI AL PROGETTO E/O CLASSI APERTE

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

e. ANALISI DI VARIE TIPOLOGIE DI TESTI (archivistici, letterari, filmici, giornalistici, saggistici, statistici, giuridici ecc.)

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

f. REDAZIONE DI QUESTIONARI

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

g. INTERVISTE AD ESPERTI

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

h. INTERVISTE A TESTIMONI (ex insegnanti del Virgilio negli anni '60/'70, ex alunni diplomatisi in quegli anni, ex presidi, personale non docente, genitori ecc.)

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

USO

EFFICACIA

i. RICERCHE BIBLIOGRAFICHE

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

l. PARTECIPAZIONE A CONFERENZE, DIBATTITI, SPETTACOLI SU TEMI INERENTI ALL'OGGETTO DI RICERCA

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

m. FORUM IN RETE

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Spesso | 1 <input type="checkbox"/> Molto |
| 2 <input type="checkbox"/> A volte | 2 <input type="checkbox"/> Abbastanza |
| 3 <input type="checkbox"/> Raramente | 3 <input type="checkbox"/> Poco |
| 4 <input type="checkbox"/> Mai | 4 <input type="checkbox"/> Per nulla |
| | 5 <input type="checkbox"/> Non so |
-

ALTRO (specificare)

.....

5. Quale tipologia di lavoro avete adottato? (Una sola crocetta)

- 1 Prevalentemente individuale
- 2 Prevalentemente di gruppo
- 3 Sia individuale che di gruppo

6. Nel corso dell'anno quanto tempo è stato dedicato complessivamente alla realizzazione del progetto? (Una sola crocetta)

- 1 1-10 ore
- 2 11-20 ore
- 3 21-30 ore
- 4 31-40 ore
- 5 più di 40 ore

7. Quali sono stati i prodotti finali del progetto?

Sì (1) No (2)

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | a) Relazione cartacea |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | b) Sito |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | c) Filmato |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | d) Iper testo |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | e) Materiali on-line |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | f) Altro (specificare) |
| | | |

8. Il progetto storia può aver avuto degli effetti sul clima della tua classe. Per ciascuno degli effetti indicati, puoi specificare cos'è successo?

a) COLLABORAZIONE FRA STUDENTI (una sola crocetta)

- 1 Aumentata
 2 Uguale
 3 Diminuita
 4 Non so

b) COLLABORAZIONE CON INSEGNANTI (una sola crocetta)

- 1 Aumentata
 2 Uguale
 3 Diminuita
 4 Non so

c) COMPETIZIONE TRA STUDENTI (una sola crocetta)

- 1 Aumentata
 2 Uguale
 3 Diminuita
 4 Non so

9. Gli insegnanti sono stati “coinvolgenti” nel trattare le tematiche relative al progetto?

- 1 Molto
 2 Abbastanza
 3 Poco
 4 Per niente
 5 Non so

10. Ci sono state difficoltà nel correlare il regolare svolgimento dell'attività didattica al progetto "INSEGNARE LA STORIA DEL XX SECOLO"?

- 1 Molto
- 2 Abbastanza
- 3 Poco
- 4 Per niente
- 5 Non so

Se sì, puoi indicare quali?

.....

.....

.....

.....

.....

11. Con il progetto, la tua comprensione della storia del periodo 1960-1970 è stata:

- 1 Più approfondita
- 2 Uguale
- 3 Più superficiale
- 4 Non so

► (Solo per chi ha tenuto contatti con scuole straniere)

12. All'interno del progetto di scambio culturale con scuole straniere, come è avvenuto lo scambio?

a) Viaggio d'istruzione (gita)

- 1 Sì
- 2 No

b) Vacanza studio

- 1 Sì
- 2 No

c) Progetti scolastici di scambio

- 1 Sì
- 2 No

d) Posta elettronica

- 1 Sì
2 No

e) Gemellaggio

- 1 Sì
2 No

► (Solo per chi si è spostato o ha ospitato studenti stranieri)

13. Che genere di attività avete svolto per approfondire i contatti?

Sì (1) No (2)

- a) Visita della città e dei luoghi caratteristici
 b) Lezioni partecipate
 c) Convivenze con persone straniere
 d) Svolgimento di attività didattiche

 e) Altro (specificare).....
.....

14. Quali sono state, secondo te, le conquiste realizzate negli anni '60-'70? (una crocetta per riga)

Conquiste realizzate allora (1)	Conquiste realizzate in seguito (2)	Conquiste non ancora realizzate (3)
--	--	--

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> a) Partecipazione politica |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> b) Solidarietà nei confronti dei più deboli |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> c) Libertà sessuale |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> d) Parità tra i sessi |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> e) Emancipazione femminile |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> f) Autodeterminazione |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> g) Coscienza critica |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> h) Consapevolezza di nuovi diritti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> i) Altro (specificare) |
| | | |

15. Prima della realizzazione di questo progetto avevi già approfondito alcuni dei temi di trasformazione sociale trattati?

- 1 Sì
- 2 No
- 3 Non so

16. Credi che il movimento di rivoluzione femminile abbia modificato di fatto la posizione della donna nella nostra società negli ambiti sotto indicati: (una crocetta per riga)

Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Non so	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
<input type="checkbox"/>	a) Familiare				
<input type="checkbox"/>	b) Lavorativo				
<input type="checkbox"/>	c) Artistico				
<input type="checkbox"/>	d) Scolastico				
<input type="checkbox"/>	e) Politico				
<input type="checkbox"/>	f) Pubblicitario				
<input type="checkbox"/>	g) Altro (specificare)				
				
				
				

17. La realizzazione di questo progetto ha modificato il tuo modo di valutare la società di oggi?

- 1 Sì, profondamente
- 2 Sì, in parte
- 3 No
- 4 Non so

18. In quali valori ti riconosci oggi?

Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	
(1)	(2)	(3)	(4)	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a) Libertà
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Autonomia
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Pace
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Partecipazione
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) Uguaglianza
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f) Amore
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	g) Solidarietà nei confronti dei più deboli
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	h) Capacità di lettura critica della realtà
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	i) Antiautoritarismo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	l) Affermazione dei propri diritti
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	m)Altro (specificare)
			

19. A tuo giudizio, l'organizzazione complessiva del Progetto è stata:

- 1 Molto efficace
- 2 Adeguata
- 3 Carente
- 4 Non so
- 5 Altro (specificare)
-

20. Consigliaresti ad altri studenti di partecipare a questo progetto?

- 1 Sì
- 2 No
- 3 Non so

Gli studenti e gli insegnanti che hanno collaborato

CLASSE 4 A CLASSICO

Abu Asbeh Amina
Bigliani Davide
Boi Chiara Elisa
Coppola Laura
Costa Angeli Federico Maria
Decio Susanna
Fiordelisi Caterina
Florit Veroniki
Galasso Claudia
Gianazza Giulia
Intagliata Emanuele Ettore
Meli Lorenzo
Mussi Alessandra
Nutini Anna
Paganardi Clara
Parenti Ilaria
Piazza Livia Andrea
Pizzochero Mara
Rodeghiero Arianna
Sorbo Jacopo
Taglione Alessandro
Vergnaghi Martino
Scotti Federica

prof. Giuseppe Teri
prof. Marina Fava
prof. Silvia Pellegatta

CLASSE 5 A LINGUISTICO

Belotti Giulia
Bonura Roberta
Cappelli Laura
Carrara Evelina
Caruso Barbara
Cimino Chiara
Dell'Oro Enrica Maria
Del Santo Laura
Formigoni Stefano
Formis Alice
Iacovcich Silvia
Magnaghi Francesca
Pirola Federica
Pugliese Rossana
Tresoldi Alessia
Vitali Valentina

prof. Ugo Basso
prof. Cecilia Melosi

CLASSE 5 B LINGUISTICO

Amelio Marica
 Argentiero Stefano
 Bisio Chiara
 Bosco Benedetta
 Castellazzi Palazzi Elisabetta
 Frosali Chiara
 Gargantini Giulia
 Lanzetti Giulia
 Levato Francesca
 Marinoni Annalisa
 Mattavelli Federica
 Mussari Francesca
 Nasca Laura
 Nicolini Marzia
 Perrotta Valentina
 Ponzoni Lisa
 Pozzi Beatrice Lara
 Roccolano Nicoletta

prof. Maria Silva
 prof. Anna Giorgetti
 prof. Giovanni Savonitti

CLASSE 5 E LINGUISTICO

Calabretta Rosalia
 Casciano Vanessa
 Castelluccio Sofia
 Cenci Francesca
 Cibolini Valeria
 Cremaschi Fernando Sebastian
 Frega Jacopo
 Gissi Nicoletta
 Nicita Sara
 Peruzzi Elisa
 Pistochini Federica
 Veglio Martina
 Vittorio Alessandra

prof. Silvia Bartoli
 prof. Liliana Capelli
 prof. Paolo Ceriani
 prof. Francesca Costantini
 prof. Luisa Lozza

CLASSE 4 F LINGUISTICO

Assi Chiara
 Beltrami Alessandra
 Bernava Annalisa
 Deligios Daila
 D'Ettorre Chiara
 Di Pinto Angela
 Dorò Valentina
 Ferrari Valentina
 Ferraro Natalina Sara
 Galimberti Alessia
 Gussoni Andrea Luca
 Tenco Marta
 Laurenti Francesca
 Maltempi Valentina
 Marongiu Alice
 Maugeri Cristina
 Nuccio Ilaria
 Renzi Alessandra
 Sbarufatti Alice
 Stegnjaich Giulia
 Vassiliadis Sofia
 Zerilli Vanessa

prof. Maria Grazia Coletti
 prof. Patrizia Rega

CLASSE 5 F LINGUISTICO

Calandri Laura
 Cenci Maria Elena
 Chifari Barbara
 De Candia Manuela
 Della Vittoria Silvia
 Fumanelli Carlotta
 Gabbini Gabriele
 Gaspardo Silvia
 Granata Giada Claudiana
 Guglielmo Eleonora
 Rezzo Roberta
 Sala Valentina
 Santoro Francesca
 Scappini Veronica
 Scarpa Elena
 Scialdone Eleonora

Tamburriello Rossella

prof. Maria Grazia Coletti

prof. Sara Fasoli

prof. Anna Giorgetti

CLASSE 4 A SCIENTIFICO

Adorini Alessandro

Baselli Milena Luisa

Bassan Ilaria

Betti Marco

Bettocchi Fabio

Castelnovo Federico Lars

Ciervo Stefano

Coppola Valentina

Didoni Chiara

Di Puma Stefano

Galasso Paola

Guarrera Giulia

Miceli Jacopo

Pigni Daniele

Scicchitani Simone

Simonetti Lorenzo

Viscardini Giorgio

Zerilli Emily

prof. Ornella Bellavita

prof. Elena Alessi

prof. Francesco Casella

prof. Paolo Ceriani

prof. Paola Feltrin

CLASSE 4 B SCIENTIFICO

Baroni Eleonora

Bertagnini Michele

Brusasco Davide

Cafagna Annarita

Caredda Alessio

Chiamonte Maurizio

Civiero Tommaso

Ferrazza Francesco Maria

Fiamenghi Luca

Francia Erik

Gatti Davide

Giancane Valentina

Guida Angelo

Nastasio Alessandro

Quarta Valentina

Radoulov Boris

Russo Alessandra

Tencati Valeria

Tenedini Gianluca

Vitali Mirko

Zatta Carlo Edoardo

prof. Bianca Chilovi

prof. Daniela Canali

prof. Liliana Capelli

prof. Stefania Mori

CLASSE 5 A SCIENTIFICO

Besana Marco

Carrara Federica

Caviggia Andrea

Centemero Silvia

Cignoli Silvia

Danielli Ilaria

Dusi Francesco

Gatti Emanuela

La Porta Luca

Lora Lamia Riccardo

Marasigan Rezzie

Massarani Silvia

Pedesini Camilla Daria

Piccoli Francesco

Piperno Rachele

Schiavio Andrea

Sicuro Nicola

Tiraboschi Carla

Tumini Roberto

prof. Ornella Bellavita

prof. Elena Alessi

prof. Francesco Casella

prof. Paola Feltrin

CLASSE 5 A SCIENZE SOCIALI

Avallone Annalisa
 Bellone Eva
 Bonati Camilla
 Carella Roberta
 Casolati Clara
 Daino Anna
 Di Cecca Silvia
 Fornaroli Laura
 Frezzini Patrizia
 Kale Pathirage Upeka
 Monti Giulia
 Mussi Francesca
 Papetti Alice
 Pedrini Letizia
 Pierani Laura
 Saracino Valentina Gabriella
 Scognamiglio Selene
 Sfregola Valentina
 Sibillano Valentina
 Sironi Beatrice Maria
 Tagliabue Gaia
 Torre Iolanda Italia

prof. Paola Gajotti
 prof. Maria Mattiolo

CLASSE 4 D SCIENZE SOCIALI

Argelli Sabrina
 Arnhold Martina
 Baruffi Francesca
 Clemenza Laura
 Ferla Francesca
 Fregno Francesca
 Frisani Stefania
 Galante Michela
 Ganzetti Eleonora
 Gasparre Alessandra
 Gutierrez Rojas Maria Eugenia
 Locastro Maria
 Mangia Chiara Francesca
 Marchi Desiree
 Maturo Valentina
 Merlini Silvia
 Ornaghi Giulia Maria
 Piccolo Federica
 Pulici Gloria
 Sabti Shari
 Santini Valentina Maria
 Valerio Marco

prof. Maria Rita Stallenghi
 prof. Isabella Baratti
 prof. Raffaella D'Ariano

CLASSE 4 E SCIENZE SOCIALI

Attardi Valentina
Bertulli Paola
Bissonni Doria
Cantoni Alessandra
Casari Diana
Codecasa Valentina
Coelati Rama Luana Erika
Contrario Marco
Croce Francesca
Di Blasio Daniela
Duri Nadia
Giuliano Alina
Grimaldi Elena
Mansi Angela
Maraschi Ilaria
Migliosi Marta
Montanari Silvia
Nagliero Elisa
Piazza Federica
Taha Sciaira
Tosi Gabriele Luca Mario
Vola Laura

prof. Maria Rita Stallenghi
prof. Batilde Bacci

CLASSE 5 C SCIENZE SOCIALI

Albertelli Elisa
Ansaldi Linda
Boccatto Silvia
Bozzi Giacomo
Brega Fabio
Caporaso Dario
Caputo Federico
Chinetti Giorgia
Codazzi Serena
D'Amato Jessica
Gabriele Simona
Ghezzi Nadia
Griggio Giada
Letizia Alessandra
Letizia Francesca
Mancuso Noemi Tindara
Maricelli Paolo
Mervic Alessandro
Oberti Chiara
Palomba Anna
Perotti Stefano Antonio
Ruta Alessia
Sala Floriana
Scattolin Lucrezia
Schiavone Giulia

prof. Manuela Maria-Minaldi
prof. Riccarda Dell'Oro
prof. Milena Mammani

Gli “amici del Virgilio”

Dall'esterno del Virgilio hanno partecipato alla nostra ricerca offrendosi nella veste di esperti o di semplici testimoni dell'epoca molte persone. Le ricordiamo tutte con riconoscenza:

– *ex insegnanti del Virgilio*: prof. O. Dallera, prof. L. Calderini Bocci, prof. M. Franco

– *ex studenti del Virgilio*: prof. G. Del Rio, prof. M. Maria-Minaldi, dott. M. Cucchiella, F. Ardemagni, M. Marzani, A. Molteni

– *esperti e testimoni*: prof. G. Crainz, isp. dott. A. Colombo, prof. G. Piretto, prof. P. Deotto, prof. M. Fossati, fotoreporter Uliano Lucas, dott. Rosemary Liedl Porta, dott. G. Passalacqua, prof. A. Chiappano, prof. V. Guanci, dott. A. Dipace, dott. L. Caporosso, dott. G. Viale, dott. A. Osnaghi, Annalisa Tondi, dott. I. Mussi, dott. F. Costa Angeli, Rita Decio Zobbi

– *scuole d'oltralpe*: Gymnasium “Pestalozzi” OberSchule di Berlino (e in particolare dott. Elisabeth Mandl-Benke, dott. Gerd Wartenberg, dott. Uwe Daehn), Liceo Gymnasium Evangélikus “Fasori” di Budapest, Istituto “Fenix Kunskapscentrum” di Vaggeryd (Svezia), Istituto Italiano di Cultura di Praga, Akademické Gymnazium di Praga.

Indice

Il “Virgilio” rilegge gli anni Sessanta

Premessa Marina Franco	5
Il nostro metodo	
Ornella Bellavita <i>Altre vie per la storia</i>	9
Elena Alessi e IV Scientifico A <i>Riflessioni sull'uso delle fonti. Riflessioni sul saggio storico, la stampa d'epoca, l'intervista</i>	14
Paola Gajotti <i>Storia di un percorso come esercizio di democrazia</i>	34
Ricerche	
Maria Grazia Coletti - Sara Fasoli e V Linguistico F <i>La posta del cuore</i>	41
Riccarda Dell'Oro e V Sociale C <i>Tradire non è più monopolio del marito!</i>	57
Mauela Maria-Minaldi e V Sociale C <i>Incroci di vita</i>	61
Ugo Basso e V Linguistico A <i>Dalla “Lettera a una professoressa” alle innovazioni legislative</i>	71
Maria Silva e V Linguistico B <i>Il Virgilio nel '68: appunti per un profilo</i>	80
Giuseppe Teri – Bianca Chilovi e IV Classico A, IV Scientifico B <i>Il quotidiano e l'immaginario tra microstoria e grande storia</i>	86

F. Castelnovo - S. Ciervo - V. Coppola - S. Scicchitani -
G. Viscardini - E. Zerilli, IV Scientifico A
Il Virgilio: scorci dall'interno e dall'esterno 99

Elisa Peruzzi, V Linguistico E
Uno studente osserva la strage di Piazza Fontana 112

Testimonianze e interviste

Veroniki Florit, IV Classico A
La nostra esperienza di storia orale 123

Anna Giorgetti e V Linguistico B e F
Interviste berlinesi 125
(tradotte da Silvia Della Vittoria)

Gianni Del Rio
Si sentiva sapore di sale 132

*Interviste a testimoni dell'epoca: un giornalista de «La Repubblica»,
un ex professore del Virgilio, un fotoreporter* 145
(a cura della IV e V Scientifico A)

Intervista a Guido Passalacqua 145

Ovidio Dallera: un protagonista del '68 al Virgilio 157

Intervista al professor Ovidio Dallera 161

Uliano Lucas: un artista testimone di un'epoca 172

Intervista a Uliano Lucas 174

Bianca Chilovi - Giuseppe Teri
Interviste a un medico e alla madre di uno studente 189

Lezioni-conversazione

Sara Fasoli
Andar per archivi 211

Francesco Casella
Notarelle cecoslovacche 220

Daniela Canali
Gli anni Sessanta, la "grande svolta"
Percorso di Storia dell'arte e Comunicazione visiva 232

Indice	351
Giuseppe Teri <i>“Cari studenti, siete fascisti di sinistra e io vi denunzio”</i>	249
Alessandra Chiappano <i>La musica di protesta: dal folk all’impegno. Dall’America all’Italia</i>	262
Francesca Costantini <i>Il controllo delle nascite</i>	289
Riflessioni finali	
Isabella Baratti - Raffaella D’Ariano e IV Sociale D <i>Un questionario per valutare l’iniziativa</i>	295
Appendice	
Questionario docenti	323
Questionario studenti	331
Gli studenti e gli insegnanti che hanno collaborato	341