

Alberto Cavaglion

MITI D'OGGI

MEMORIA E STORIA DEL NOVECENTO A SCUOLA

La scuola deve cambiare è il titolo, molto incisivo, di una riflessione a più voci, coordinata da Clotilde Pontecorvo e Paola Di Cori¹. Un libro originale e per molti versi coraggioso, vista la spregiudicatezza con cui infrange mitologie diffuse. In questa breve relazione vorrei soffermarmi su altre due mitologie lasciate in ombra in questo volume, eppure visibili a occhio nudo da chi abbia consuetudine con il mondo della scuola. Miti che mi sembrano rilevanti soprattutto nell'insegnamento della storia del '900: solo discutendoli, ed eventualmente superandoli, si potrà sgombrare il terreno dalle scorie di una stagione al tramonto.

Prenderò spunto dalla memoria ebraica, perché mi sarebbe difficile ragionare su altre cose che conosco meno; ma c'è una seconda ragione, più importante per tutti, che induce a prendere in esame l'uso che talora a scuola si fa della *Shoah*. Ostile, come penso tutti, al vocabolo "Olocausto", ma scettico, solitariamente scettico rispetto a quello che ritengo un vocabolo troppo ebraicamente esclusivistico come "Shoah", preferisco mutuare il titolo del celebre libro di R. Hilberg. Ora, la quantità di progetti didattici aventi per oggetto "la distruzione degli ebrei d'Europa" rappresenta un osservatorio utile per chiunque operi nel mondo della scuola: la quantità rende visibile sempre la qualità e quindi talora evidenzia una serie di vizi di forma che altrimenti rimarrebbero indecifrabili a chi opera nel terreno della didattica della contemporaneità: per altri argomenti la cosa è meno evidente. In altre parole la persecuzione contro gli ebrei è diventata un crocevia a tal punto "praticato" nella didattica della contemporaneità da mettere oramai impietosamente a nudo i limiti stessi della sua applicabilità a scuola².

Il riflusso: un passato che non passa

¹ C. Pontecorvo, P. Di Cori (a cura di), *La scuola deve cambiare*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli, 2002.

² Quanto alle trasformazioni manipolatorie subite da una memoria presente in maniera ossessiva nello spazio pubblico, grandi reazioni ha suscitato il lavoro di N. Finckelstein, *L'industria dell'Olocausto*, Rizzoli, Milano, 2002: un'opera sostenuta da argomentazioni semplicistiche, il cui stile sembra parodiare gli stereotipi della peggiore letteratura antisemitica (come non ha mancato di rilevare in una bella recensione E. Traverso, in "Il Manifesto", 22 ottobre 2002), ma che tocca un problema attuale, affrontato con ben altro rigore da P. Novick, in un libro, invece, passato da noi sotto silenzio, *The Holocaust in American Life*, Houghton Mifflin, New York, 1999.

Il primo mito da sfatare riguarda la soggettività. Intendo per “soggettività” l'angolatura personale, o meglio personalistica, con cui s'insegna la storia del Novecento, antepoendo la prospettiva dei singoli protagonisti, a discapito della politica e delle sue leggi. Una cosa è dire che l'insegnante è libero di portare nel suo lavoro la ricchezza dei suoi convincimenti e delle sue esperienze, come libero dovrebbe essere lo storico nella ricerca. Altra cosa è trasformare esperienze private in oggetto di insegnamento (o di ricerca) ovvero constatare che l'insegnante (o il ricercatore) diventa testimone di se stesso.

A partire dagli anni del cosiddetto “riflusso” la storia politica è stata spedita in soffitta, merce inutile, così come la storia delle idee. In una scuola che accenna a cambiare in tutto e per tutto, nell'insegnamento della storia continua singolarmente a rimanere invariata la vecchia insofferenza per la politica, da parte però di persone che al tempo del “riflusso” si erano scagliate, non senza validi argomenti, contro il ritorno al privato. Le stesse personalità che un tempo tuonavano contro il “particolare”, di privato invece si nutrono a piene mani quando affrontano la storia del Novecento. In manuali intessuti di schede di approfondimento che altro non approfondiscono se non la vita privata (il corpo, le salme e la corporalità, l'amore e la morte, il tempo libero, lo sport, l'immaginario, i sogni, i giochi, le paure) la politica e le sue idee sono svanite nel nulla.

Il fenomeno ha conferma nel suo contrario, ossia nella riduzione della contemporaneistica - e quindi del suo insegnamento - a un cumulo di cifre, tabelle statistiche, che l'odierna tecnologia e gli strumenti informatici consentono con poca fatica di raccogliere e sistematizzare. E' sorto un vero e proprio culto per le banche dati, che spesso altro non sono se non una sommatoria priva di lineamenti storico-politici generali (è uno dei limiti, per esempio, che hanno condizionato molti studi sulla Resistenza o sull'applicazione delle leggi razziali in Italia).

La storia politica, intesa nella sua concretezza di progetti, di riforme, di idee antagonistiche ma concrete non attira in nessun modo: la storia sociale e la stessa storia orale in sede di ricerca hanno ottenuto ottimi risultati, tuttavia nel momento in cui si sono tradotte in percorsi didattici operativi si sono private quasi sempre di una componente progettuale, semplificandosi fino ai limiti dell'infantilità, in una corsa spasmodica che ha come obiettivo non la crescita, ma il mantenimento dell'alunno in una sorta di stato adolescenziale perenne, modellato su forme fiabesche, non contribuendo alla maturazione del singolo, ma abbassandosi al di sotto, avrebbe detto Saba, della “dubbia soglia della vita”.

Esiste, ovviamente, e va per la maggiore, l'uso politico della storia, con pesanti ricadute nella

scuola, essendo vero, come ha scritto Giovanni De Luna, che le opinioni storiografiche si stabiliscono e si istituzionalizzano ormai soltanto nei *talk-shows*³. Ma gli storici professionali, che cedono volentieri alle lusinghe del mezzo televisivo non vengono incontro agli insegnanti, essi stessi ammalati dallo strapotere televisivo.

La cosa è particolarmente triste quando ad essere oggetto di usi ed abusi è una questione insanguinata come quella ebraica, in Italia tirata in ballo con sospetta insistenza, e modalità divergenti, vuoi contro la Destra al governo (con paragoni francamente insostenibili: la legge Bossi-Fini, contestabile sotto ogni punto di vista, non può essere presentata, come pure è stato fatto sui giornali, al pari de “La difesa della razza”), vuoi contro la politica di Sharon (con altre comparazioni semplificatorie che, dopo il caso Asor Rosa, lascio alla immaginazione di chi mi legge): un misto di preconcetti moralistici e di forzature, in una o l'altra direzione va a discapito, come sempre, della storiografia politica, ed è un peccato soprattutto nel momento in cui Medio Oriente e fascismo si confermano due fra i temi più richiesti dagli studenti nelle libere discussioni dei ragazzi, nelle loro assemblee, negli incontri di approfondimento che richiedono durante le autogestioni. Si vorrebbe, come è naturale, che affrontassero, *sine ira et studio*, da un angolatura squisitamente politica, “realistica” e non puramente emotiva, due problemi delicati come quello del rapporto che inevitabilmente sussiste fra distruzione degli ebrei in Europa e nascita dello Stato d'Israele (chi si ostina a ritenere che le due cose andrebbero separate farà bene a leggere il libro straordinario di Tom Segev⁴) e quello della responsabilità del fascismo italiano nello sterminio degli ebrei. A prevalere è sempre la logica degli schieramenti, cioè un uso distorto e unilaterale della politica.

C'è da aggiungere una seconda considerazione in merito alla soggettività; talvolta questa predisposizione sfocia in un altrettanto apolitico e astorico moralismo.

E' stato stigmatizzato, nello studio del cosiddetto “consenso” al fascismo, quel tipo di indagine che tende a legittimare se stessa “attraverso l'approntamento di sempre più aggiornati cataloghi di atti riprovevoli, di sempre più variegate specificazioni causidiche di tentazioni subite e di colpe commesse”⁵. A tal fine, nel mondo della scuola, per uscire da questa sgradevole situazione gli strumenti della coscienza politica sarebbero, di nuovo, auspicabili e invece vengono regolarmente rimossi: senza una consapevole volontà politica, le dittature non sarebbero state quella lunga notte della politica e, talvolta, delle coscienze che ben sappiamo furono. Ma se non si è forniti degli strumenti

³ Cfr. G. De Luna, *La passione e la ragione: fonti e metodi dello storico*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

⁴ T. Segev, *Il settimo milione*, Mondadori, Milano, 2001.

⁵ P. G. Zunino, *Tra stato autoritario e coscienza nazionale, Chabod e il contesto della sua opera*, in M. Herling, P.G. Zunino (a cura di), *Nazione, nazionalismi ed Europa nell'opera di F. Chabod*, Olschki, Firenze, 2002.

conoscitivi necessari - un semplice lessico della politica o del diritto - difficilmente si riesce a capire qualcosa. Donde le enormi difficoltà che incontriamo nello spiegare in classe che cosa sia stata veramente la “guerra civile” che s'è combattuta in Italia fra 1943 e 1945; difficoltà talmente enorme che nessuno, oggi, ci prova ad affrontarla a scuola e ovunque si assiste ad un fuggi fuggi poco dignitoso. Prevalendo il moralismo, riesce difficile per gli studenti comprendere il segno di chi negli anni Trenta, anche se ebreo, fu portato dagli avvenimenti e non dalla propria naturale coscienza politica a riesaminare e, in certi casi, a mutare radicalmente il giudizio su un regime durato in Italia non lo spazio di un breve mattino: un cambiamento, non si potrà dimenticarlo, che avvenne, per gli italiani, “in congiunzione e in una misura non trascurabile per effetto di una sconfitta che coincise con la dissoluzione del paese sotto i colpi dei contrapposti invasori”⁶.

E' entrata prepotentemente in scena a partire dagli anni Ottanta un'ondata lunga di riflusso nel privato; come sempre accade in Italia con i fenomeni di costume la durata del fenomeno pare interminabile: la pura emotività del docente travasata nel discente è la conseguenza di una fuga dalla politica, come si fugge qualcosa con cui ci si è bruciati le mani.

Gli esiti più avvilenti si vedono in diversi campi dell'insegnamento della storia, ma i maggiori si sono notati proprio nel modo aprioristico con cui s'è affrontato il fascismo oppure nel tono da “anime belle” con cui si è stigmatizzato l'atto riprovevole di Tizio, Caio o Sempronio senza spiegare a che cosa può portare l'assenza di una qualsivoglia consapevolezza politica, oggi non meno di ieri. Nel mondo della scuola poco è cambiato, Pontecorvo e Di Cori hanno ragione: crescono i piagnistei, non ci si rende conto che altri, più lesti, ahimé, hanno colmato quel vuoto di politica al punto di vincere le elezioni e insediarsi al governo. Non ci si dovrà stupire, tra coetanei insegnanti, se i ragazzi che incontriamo in classe stentano a capire le ragioni della indignazione di noi adulti per il decadimento della vita pubblica; di solito lo attribuiamo alla complicità dei media, ma è un facile alibi: i media solo in minima parte sono responsabili di una crisi interna alla nostra autobiografia, alla memoria lacerata di un corpo docente bruciato dalla politica.

Ci si stupisce nel vedere i ragazzi disarmati di fronte allo scandalo del “conflitto d'interessi”, o muti davanti al *vulnus* inferto alla laicità delle istituzioni il giorno in cui la maggior parte dei deputati e senatori italiani s'è inginocchiato ai piedi del Pontefice nelle aule di un libero Parlamento. Con i manuali in circolazione come potrebbero giudicare diversamente, come potrebbero reagire (e dunque votare) diversamente? Con il supporto di materiali tutti fondati sulla soggettività, come potranno trovare, da soli, risposte capaci di riscoprire un'idea concreta, e non vaga o utopistica, della politica?

⁶ Ivi, pp.109 ss.

Della politica interna, ma anche della politica internazionale? Continuando a fare ricorso alla pura soggettività, cioè a uno strumento per definizione impolitico, destinato a generalizzare in legge il caso isolato, c'è da temere che i ragazzi, nonostante le apparenze, difficilmente muteranno orientamento politico in un lasso di tempo breve. Accetteranno sempre e soltanto, oggi come ieri, scorciatoie massimalistiche.

Paura del buio, perdersi nel bosco

Per non espormi alla critica di essere unilaterale, dirò che il problema di cui parlo è assolutamente trasversale e, in Italia, tocca la storia dell'ebraismo novecentesco non meno di altre discipline e non esonera dalle proprie responsabilità chi dall'interno dell'ebraismo dovrebbe più di altri avvertire la vischiosità di una condizione come questa nella quale siamo precipitati senza trovare una via di uscita.

Una strada sempre molto utile per misurare i ritardi di una cultura come la nostra è la strada delle ricezioni, l'analisi dei metodi con cui opere straniere penetrano, o non penetrano per nulla, nelle discussioni italiane.

Emblematico, nel caso della memoria ebraica, mi sembra il caso Yerushalmi, il modo strumentale con cui si è adoperato l'imperativo *Zachòr* (Ricorda) nel dibattito storiografico oggi molto surriscaldato sulla memoria e sulla storia, sul binomio ricordare-capire. In un suo libretto molto fortunato, e ultracitato, Yerushalmi enuncia la sua tesi radicale: nella storia ebraica la riflessione sulla storia cesserebbe di esistere con Giuseppe Flavio per riprendere solo dopo l'emancipazione che obbliga gli ebrei a definirsi⁷. La tesi è provocatoria, ma storicamente ben documentata dall'autore. Un vero peccato che in Italia, solo in Italia, questa tesi sia sovrastata, fino ad entrare nel senso comune, dall'imponenza del titolo, di quel titolo.

Ricorda! Va bene, ma chi, come, che cosa? Ammesso, e non concesso, che nelle intenzioni di Yerushalmi vi fosse un tale desiderio di imperativi categorici, biblici, si è glissato sulla più impellente raccomandazione mossa da Yerushalmi ai suoi colleghi ebrei, storici di professione, affinché recuperino il tempo perduto nella lunga stagione che separa Flavio dagli editti di emancipazione. Un'esortazione non ai singoli individui perché ricordino astrattamente, ma agli storici affinché facciano meglio il loro lavoro.

La preoccupazione è rilevante in una stagione come la nostra caratterizzata ovunque da eccessi

di memoria. Il ricordo è doveroso e necessario, tutti lo dicono; pochi ricordano che è necessario, ma nella prospettiva di un mondo in cui esso divenga inutile. Essendo ben lontani da questa prospettiva, in attesa che le cose migliorino, la storia ed in particolare la storia politica dovrebbero con urgenza riappropriarsi delle proprie responsabilità, senza più diserzioni. Sostengo questo discorso in Italia talora in solitudine, anche se conforta il vederle ripetute, su posizioni molto più radicali delle mie, da storici israeliani dell'ultima generazione o, in Francia, da uno studioso come Georges Bensoussan, il quale, in un libro da noi singolarmente passato sotto silenzio, ha dedicato pagine fondamentali ai guasti generati dalla memoria che si sostituisce all'identità o dalla memoria-dovere in cui "l'emozione prevale su ogni altro contenuto"⁸.

Specialmente nei lavori per la media dell'obbligo, ma con segnali inquietanti nella scuola superiore, si leggono invece, sempre più frequentemente, unità didattiche che non esito a definire gozzaniane, crepuscolari, in quanto esauriscono la loro funzione pedagogica nell'esercizio di categorie storiche, fiabesche come la paura del buio, la nostalgia, la libera fantasia. Stendiamo un velo pietoso su esperimenti, che pure si sono visti e si vedono circolare in tutta la penisola, fatti a danno di intere scolaresche costrette a forza in un buio vagone. Se si spera di capire così un tema complesso come quello della deportazione, facendo leva sulla paura del buio, si è fuori strada o per lo meno si ha un'idea antica e repressiva della psicologia infantile. Mi è capitato di recente di esaminare materiali per la scuola superiore destinati a spiegare la questione insanguinata del confine orientale, di Trieste, di Fiume e dell'esodo dall'Istria. Un tema che attraversa e divide gli storici del Novecento, un tema ghiotto quant'altri mai per la storia politica, per la storia delle idee politiche, che si sono contrapposte lungo quel confine mobile per un secolo, in particolar modo in una città come Trieste che così tanto ha dato alla cultura del Novecento. Certo, occorre fatica spiegare passioni politiche infuocate e contrapposte, specie dopo un trauma collettivo come è stato quello del 1989; senza preconcetti si potrebbe fare un lavoro serio di storia comparata, fra memorie lontane e memorie vicine, sugli spostamenti di popolazione nell'età dei conflitti mondiali. Bene: si percepisce invece, a prima vista, la frenesia di fuga verso orizzonti atemporalì, apolitici: l'obiettivo principale sembra essere costituito da categorie interpretative degne di Cappuccetto Rosso come "perdersi nel bosco", "la paura del buio nei bambini", tutte cose reali, serie, beninteso, ma non immediatamente traducibili in un percorso scolastico che aiuti a superare la dubbia soglia della vita senza esporsi al rischio dell'estetismo.

Tutto ha un prezzo e i ritardi si pagano: a scuola costano molto cari se non si salda il debito per

⁷ Cfr. Y. H. Yerushalmi, *Zakhòr. Storia ebraica e memoria ebraica*, Ed. Pratiche, Parma, 1982.

⁸ G. Benoussan, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?*, Einaudi, Torino, 2001, pp. 33 ss. e 79 ss.

Commento:

tempo. Per liberarsene al più presto - per evitare, scriveva Salvemini, di “fare un miscuglio composto per metà di errori e per metà della nostra verità” - dovremmo imparare a diventare intellettualmente intolleranti dei nostri errori. La politica non è sparita, non sparisce mai; semplicemente altri se ne impadroniscono e non è detto siano i migliori. Il riflusso, un tempo deriso, non accenna a stancare chi un tempo lo biasimava e penso proprio non vi sia, nella scuola di oggi che vorrebbe cambiare, un maestro più inattuale di Gaetano Salvemini.

Ebraismi

L'aver tenuto per lungo tempo sovrapposte memoria e storia, considerandole una sola cosa, ha generato in Italia problemi di vario tipo⁹.

A forza di parlare di sé, in una società smemorata, la memoria è diventata lo strumento dei forzati della memoria, dei memoriosi. La ricerca storiografica, in odio agli eccessi politici della precedente generazione, volentieri ha operato in una direzione in cui la soggettività, ossia la memoria di sé ha finito con il prevalere sul dominio delle fonti: è sempre più alto il numero di insegnanti che scrivono le loro memorie, che con molta serietà discettano di “ego-storia”, giudicando probabile che questa neonata (e un po' vanitosa) creatura possa essere incasellata in una disciplina che ha nobili tradizioni nel nostro paese proprio in funzione etico-politica, ma di cui nessuno si ricorda più: la storia della storiografia.

Ben venga dunque Charles Maier ad avvertirci che l'eccesso di memoria è legato alla crisi della politica: “Nel crepuscolo delle aspirazioni illuministe verso istituzioni collettive, costruiamo musei alla memoria. L'eccesso di memoria è segno di un ritirarsi dall'agire politico”¹⁰. D'altro canto non ci aveva insegnato già insegnato Svevo che “il presente dirige il passato come un direttore d'orchestra i suoi suonatori”¹¹?. Gli occorrono questi suoni e non altri: nel presente il passato della memoria riverbera solo quella parte che è richiamata per illuminarlo o per offuscarlo. Non così la storia.

⁹ Per più complete indicazioni bibliografiche sul tema del rapporto memoria/storia nel Novecento e su altri problemi affrontati nella presente relazione mi permetto di rinviare al mio libro *Ebrei senza saperlo*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli, 2002.

¹⁰ Ch. S. Maier, *Un eccesso di memoria? Riflessioni sulla storia, la malinconia e la negazione*, in “Parolechiave”, n. 9, dicembre 1995, pp. 35 ss. (ed. or. in “History and Memory”, 2, Fall-Winter 1993 (V), pp. 136-151). Un ottimo strumento di lavoro è costituito anche da E. Erdmann, *Dizionario della memoria e del ricordo*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.

¹¹ La riflessione è contenuta nel racconto “La morte” (ne esistono varie edizioni; si cita, fra le altre, la versione raccolta in I. Svevo, *Racconti*, Garzanti Grandi Libri, Milano, 1986).

In Italia di tanto in tanto si discorre di musei. Molte città progettano musei alla memoria del Novecento. Il ritrarsi dall'agire politico ha assunto dimensioni vaste, ma di rado lo si collega alla contraddizione evidenziata da Maier. Il museo è il segno del ritrarsi dall'agire politico o, se si preferisce Svevo, è l'istituzionalizzazione di un presente che, come un direttore d'orchestra i suoi suonatori, dirige il passato.

Si veda a titolo di esempio il fuoco improvviso che s'è acceso intorno alla categoria di "luogo della memoria". "Si parla tanto di memoria", scriveva l'inventore del concetto storiografico di "luogo di memoria" Pierre Nora, "solo perché questa non esiste più"¹². Il passato non è più garanzia dell'avvenire: è questa la ragione principale della promozione della memoria a fattore dinamico e sola premessa di continuità. Lo sveviano direttore d'orchestra si è impadronito di un potere che non gli spetta.

Si veda l'uso che si è fatto e si fa in Italia di "luogo di memoria". Dimenticando l'avvertimento di Nora, si slitta, soprattutto a scuola, in una direzione dolciastra e crepuscolare, verso una topografia gozzaniana del ricordo (la via del rifugio, delle piccole cose, il focolare di Nonna Speranza, il cibo, i modi di vestire dei nostri avi, le ritualità). L'incertezza del futuro riflette un fenomeno collettivo e rende trasversali queste esigenze, passando dentro lo stesso mondo ebraico e snaturandolo fino al punto di renderlo dimentico delle genealogie ebraiche di pensatori politici venuti fuori dall'Europa centrale nel corso del Novecento; l'incertezza del domani rende comodo rifugiarsi nel calore delle tradizioni e mettere da un canto gli errori, inevitabili, della politica, i suoi valori e i suoi disvalori.

E' sempre un'illusione pedagogica dare ai ragazzi una risposta morale, o peggio sentimentale, prima che politica, non fosse altro perché altri potrebbero approfittarsi della nostra vacanza.

Un secondo mito d'oggi, connesso a quello della soggettività, riguarda il concetto di laicità. Se ne parla in diversi contesti, non solo scolastici. Ma la storia della secolarizzazione nel nostro paese, la intricata trama dei rapporti Stato-Chiesa e la conseguente politica concordataria con le minoranze (leggi su culti ammessi, Intese) brilla per la sua assenza nei nostri discorsi didattici. Qui occorrerebbe il soccorso dei docenti di diritto. Si discorre di una possibile legge sulla libertà religiosa in Italia, se ne sono letti progetti in commissioni parlamentari. Si ipotizza una Intesa con i musulmani, ma nessuno più mette in discussione lo spirito concordatario dell'ordinamento delle Intese, nate come sappiamo per bilanciare il Concordato con la Chiesa, e dunque per garantire a tutti "uguale libertà", ma oggi esso appare uno strumento non più del tutto adeguato a garantire la pluralità dei culti. E se molti si chiedono,

¹² P. Nora, *L'ère de la commémoration*, in *Les lieux de mémoire*, III, t.3, Gallimard, Paris, 1997, p.1009.

allarmati, con quali islamici potremo e dovremo stringere domani un'Intesa, nessuno si chiede se per caso, anche dentro le altre minoranze religiose, non esista lo stesso problema di pluralità interna. Ebraismo o ebraismi?

Che cosa sia mai la categoria della “separazione dei poteri” o quale importanza avesse, nell'Ottocento, dichiarare, come facevano i liberali alla Cavour, l'incompetenza dello Stato rispetto alle questioni dello spirito, è una questione affrontabile a scuola, ma al prezzo, faticoso, di un salutare passo indietro che richiederebbe la riapertura di libri come quelli di storici, invece, politicizzatissimi (Romeo, Jemolo o Chabod) da tempo estromessi dal raggio delle letture “consigliate”.

L'Italia è uno dei pochi paesi al mondo dove la pluralità delle singole confessioni religiose è assai poco garantita. Il pericolo di un integralismo - presente in dose massiccia in ciascuna delle religioni del Libro -, sembra scuotere poco le coscienze del nostro tempo, distratte dall'elegia di un rassicurante individualismo, ma poco sensibile alla limitazione della libertà religiosa. La parola “separatismo” è del tutto sconosciuta nel nostro mondo scolastico ed è certo utopistico rievocarla oggi. Ma ci si potrebbe legittimamente chiedere: se esiste un movimento politico che aspira ad una rifondazione comunista, perché non dovrebbe esistere, in classe, un progetto didattico che più semplicemente spieghi il senso di una possibile “rifondazione separatista”? Di nuovo balza all'occhio un deficit di politica: la concentrazione di poteri è questione che fa gridare allo scandalo quando riguarda l'informazione, nulla invece vi è da obiettare se la concentrazione dei poteri riguarda la libertà delle coscienze.

La sirena della soggettività, di cui stiamo discutendo, nello stesso arco di tempo prima esaminato, ha portato molti docenti, un tempo politicamente molto impegnati, a riscoprire, nel loro privato, la religione oppure a rivestire di colori religiosi il loro attuale impegno politico. E' un fenomeno diffuso, che, di nuovo, ha una sua trasversalità e tocca la maggioranza cattolica del nostro paese come le minoranze religiose, protestanti od ebraiche. Molti insegnanti bruciati dalla politica hanno riscoperto la fede di appartenenza, non è un segreto dirlo e, naturalmente, non vi è nulla di male in tutto ciò. Senonché parallelamente, a scopo autoassolutorio, si è diffusa una definizione del tutto impropria di laicismo, inteso non più come rifiuto del fenomeno religioso: pertanto si sono visti e si vedono insegnanti che si dicono laici e religiosi ad un tempo e non si stancano di ripeterlo nei loro progetti, nelle unità didattiche sulla multietnicità, sulla secolarizzazione, sui percorsi interreligiosi e interconfessionali, in tanti documenti che vengono fuori dal mondo del volontariato, dal movimento pacifista contro la globalizzazione (gli stessi convincimenti vedo attraversare il mondo ebraico della diaspora, o per lo meno la parte progressista di esso, sempre molto accigliata e severa nel condannare il governo di Israele, ma molto cauta e tenue nel giudicare il sorgere di fenomeni integralistici dentro

l'ebraismo, dentro e fuori Israele).

A costo di sembrare attempati positivisti, sarà bene ripetere che il laicismo non è un valore manipolabile a seconda delle convenienze. Dai tempi della Rivoluzione francese esso significa la rivendicazione di un diritto intrinseco alla ragione. Dispiace sempre ribadire delle ovvietà, ma gli insegnanti hanno il dovere della chiarezza. Ciò significa che se la ragione prende ad esaminarsi in relazione, per esempio, a Dio, essa, e non Dio, costituisce il criterio dell'esame: con la conseguenza ovvia che, in forza di questo esame, è ben possibile che Dio sia dal laico revocato in dubbio o inteso diversamente da come le religioni comandano.

Rattrista sempre vedere progressisti illuminati, militanti della sinistra, anche ebrei, di continuo appellarsi a parole alle proprie radici illuministe, azioniste, rosselliane, gielliste quando nei fatti rimangono invece muti davanti alle sortite inaccettabili di un rabbino ortodosso o di un cardinale integralista, silenziosi davanti alle intemperanze dogmatiche dei tradizionalisti di casa propria o altrui; rattrista vedere così tanti illuminati intelletti cadere nella confusione dei nostri tristi anni pensando seriamente che gli esempi di libertà religiosa dell'Ottocento siano davvero cose d'altri tempi improponibili nei programmi scolastici.

All'idea di laicismo come libertà nei confronti di ogni realtà - e, quindi, della religione - si è oggi sostituita, anche nel mondo della scuola, una sorta di ancillarità del laico rispetto al religioso. E se ne vedono i segni. Anche tra le minoranze religiose, non esclusi gli ebrei italiani, non mancano sedicenti laici che nei riguardi della ritualità e dei valori spirituali ostentano una riverenza inspiegabile. Laici i quali per lo più considerano e tengono per fermo che la vita dello spirito sia cosa - come avrebbe detto, dissentendo da questa idea, Salvemini - da far amministrare ai preti e ai rabbini, che di quella sarebbero i padroni. Laici che non hanno più alcuna fede nelle loro idee o in quelle che dovrebbero essere le loro idee. Laici, insomma, che possono solo subire la soggezione dei tradizionalisti.

Il triste problema del nostro tempo è tutto qui, nel consumarsi di tanti equivoci in una scuola che fatica a cambiare perché incapace di riscoprire la politica nei suoi valori fondanti. Anche la scuola che vorrebbe davvero cambiare dovrebbe aiutare chi la frequenta a ripartire da posizioni più chiare. Da una parte ci sono tradizionalisti (forti, anzi fortissimi), dall'altro i laici (deboli, anzi debolissimi): in mezzo ci potrebbero stare dei moderati riformatori salveminiiani, ed io volentieri mi metterei con loro, ma sarà vita grama per l'ostilità non tanto dei tradizionalisti, scontata, quanto per la sudditanza psicologica di laici che non vogliono più essere laici. E senza laici veri, forti non ci sarà mai garanzia di pluralismo.