

In questo numero

La questione dell'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche ticinesi, in concomitanza con le proposte commissionali attualmente in consultazione, ha suscitato un vivo dibattito nel Cantone, al quale partecipa anche la nostra rivista sia con le riflessioni formulate nell'**Editoriale**, sia attraverso i contributi dei filosofi **Marcello Ostinelli** e **Virginio Pedroni**, e dei teologi **Alberto Bondolfi** e **Paolo Tognina**.

Il pedagogista **Giovanni Galli** riflette sulla composizione dei gruppi-classe e sostiene, in linea con il modello scolastico integrativo ticinese, la buona scelta di formare classi eterogenee.

Una segnalazione delle tre mostre che ripercorrono la figura di Edmon-

do Dobrzanski, dal catalogo delle quali abbiamo attinto per illustrare il fascicolo, è stata redatta da **Silvano Gilardoni**. Il poeta **Pietro De Marchi** ha offerto a *Verifiche* un testo autobiografico letto il 15 gennaio 2007 nell'ambito del ciclo di incontri *La Rosa dei venti. Regioni della poesia, intonazioni della parola*, organizzato dai docenti del Liceo di Lugano 1 responsabili del progetto di istituto "Gli immediati dintorni".

Puntuali le note volanti di **Old Bert**, che stanno ormai conquistandosi lo spazio della rubrica fissa. La figura di Théophile Alexandre Steinlen, le cui opere sono in mostra al Museo Villa dei Cedri a Bellinzona, è presentata da **Gianstefano Galli**; mentre Chiara Moimas è la poetessa

scelta da **Giusi Maria Reale** per la rubrica "Donne in poesia". Sulla "world music" e sui suoi "ristretti orizzonti" riflette **Marcello Sorce Keller**; **Ignazio Gagliano** prosegue la rassegna letteraria con alcuni aggiornamenti e novità e **Rosario Antonio Rizzo** nella rubrica "sud-nord" riferisce di incontri densi di emozioni.

Come di consueto, il numero di giugno di *Verifiche* si chiude con le segnalazioni librarie di **Anna Colombo** e **Valeria Nidola** per i giovani lettori. Libri da riporre in valigia e assaporare sotto un ombrellone. E allora, buone vacanze!

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Fabio Casanova, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Silvano Gilardoni, Ilario Lodi, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Gisella Togliani, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

normale Fr. 40.-
studenti Fr. 20.-
sostenitori da Fr. 50.-

Redazione ed amministrazione:

casella postale 1001
6850 Mendrisio
www.verifiche.ch
redazione@verifiche.ch

sommario

- 3 Caso difficile (*La Redazione*)
- 4 Etica pratica e cultura religiosa (*M. Ostinelli*)
- 8 L'insegnamento religioso: considerazioni sulle proposte commissionali (*V. Pedroni*)
- 9 Cultura religiosa: quale insegnamento nella scuola pubblica? (*A. Bondolfi*)
- 11 Cultura religiosa, sì ma (*P. Tognina*)
- 12 Edmondo Dobrzanski (*s.g.*)
- 13 Classi omogenee e classi eterogenee (*Giovanni Galli*)
- 16 Con la testa un po' qui e un po' altrove (*P. De Marchi*)
- 21 Noterelle volanti (*Old Bert*)
- 22 Steinlen questo "sconosciuto" (*Gianstefano Galli*)
- 23 Chiara Moimas (*G. M. Reale*)
- 24 Il piccolo mondo della "world music" (*M. Sorce Keller*)
- 25 12 *MesidiRomanzi/2006* (*I. Gagliano*)
- 28 Incontri ed emozioni (*R. A. Rizzo*)
- 29 I giochi di Francesco
- 30 LIBRINVACANZA (*A. Colombo e V. Nidola*)

Questo numero di *Verifiche* è illustrato con immagini di alcuni disegni di Edmondo Dobrzanski tratte dal catalogo delle tre mostre dedicate all'artista e aperte fino al 1° luglio a Locarno, Casa Rusca: L'opera, il racconto; ad Ascona, Museo Epper: La "beauté laide", le operette immorali; a Minusio, Elisarion: L'opera, l'impegno. Ringraziamo gli editori per averci concesso di pubblicarle sulla rivista.

Caso difficile

È assurda ultimamente alla ribalta della cronaca la proposta di revisione dell'insegnamento religioso nelle scuole ticinesi, proposta scaturita da una iniziativa parlamentare firmata da Paolo Dedini e Laura Sadis che si propone di modificare lo status quo nei tre ordini di scuola: elementare, media e media superiore. Il cambiamento istituisce il principio dell'obbligatorietà dell'ora di religione nel secondo biennio della scuola media, mentre nelle elementari questo insegnamento sarebbe compito del docente generalista; alle superiori l'insegnamento religioso sarebbe integrato nelle singole discipline. In ogni caso l'ora di religione, così come la conosciamo oggi, resterebbe opzionale e fuori orario oltre che a carico delle chiese.

Questa proposta di cambiamento nascerebbe dall'esigenza di *“rispondere con efficacia ai problemi di potenziale conflittualità all'interno di una società sempre più multiculturale e multietnica ... per riuscire, attraverso la conoscenza a debellare la piaga dell'incomprensione e dell'intolleranza”*. Così recita la Premessa del Rapporto Finale della Commissione incaricata di studiare le varie proposte e arrivare ad una conclusione. Di fronte a simili premesse occorre farne una a monte: la scuola dell'obbligo pare essere ancora una volta la più investita dal cambiamento, sia per l'obbligatorietà dell'ora di insegnamento, con tutto ciò che comporta su più fronti, sia perché è appena stato reso obbligatorio l'insegnamento dell'inglese, che ha già colmato un vaso stracolmo. Questo però è solo uno dei problemi che questa proposta solleva. Appare evidente che, dal momento che siamo una società multiculturale, l'obbligatorietà dell'ora di religione comporta che si faccia quantomeno storia delle religioni e anche del pensiero laico, che ha prodotto una sua filosofia ugualmente capace di spiegare il mondo e di stabilire cosa è bene e cosa è male.

Questo significa che i programmi di insegnamento e gli insegnanti di questa nuova disciplina dovranno essere così bravi e preparati da semplificare e trasmettere concetti complessi e pure contraddittori tra loro, rendendoli commestibili agli allievi di scuola media che saranno

oggetto di valutazione. I docenti saranno formati attraverso opportuni moduli elaborati dall'Alta Scuola Pedagogica.

Un altro problema da non trascurare è la reazione stizzita della curia, che ovviamente non ha tardato a farsi sentire e l'ha fatto con un articolo apparso sul *Corriere del Ticino* del 7 maggio scorso, a firma di monsignor Grampa dal titolo emblematico: *“Non ci faremo buttar fuori da scuola”*.

In altre parole è stato sollevato un vespaio, si è andati a frugare proprio nella ferita che ancora oggi è aperta, sanguinante, nel tentativo di lenirla. L'appalto dell'educazione dei giovani è sempre stato un motivo di scontro, un terreno in cui il potere temporale e quello spirituale convergono in una simbiosi d'intenti, oppure collidono in forme antitetiche quando è affermata la laicità dello Stato. Basta dare un'occhiata a quello che sta succedendo in Italia e alla recrudescenza della vivacità apologetica del nuovo papa, che ha appena scomunicato i politici abortisti, condannato il divorzio e escluso altre forme di convivenza riconosciuta al di fuori del matrimonio ecclesiastico.

A questo punto, visto che lo scopo è quello di insegnare la tolleranza e il valore della diversità, perché non focalizzarsi sull'etica, come ha ben illustrato Marcello Ostinelli in *Etica pratica e cultura religiosa nella scuola pubblica ticinese* (pubblicato in questo fascicolo), lasciando l'insegnamento religioso appannaggio delle Chiese? Quello che a loro interessa è insegnare i principi del cristianesimo, nonostante i proclami di ecumenismo antropologico, altrimenti che senso avrebbe l'accorato monito di monsignor Grampa?

Per spingerci ancora oltre rispetto alla proposta di Marcello Ostinelli perché non introdurre, accanto all'ora di religione attuale, l'ora di filosofia, che si occupi principalmente di questioni legate all'etica e che possa affrontare il discorso culturale attraverso uno sguardo davvero antropologico e aconfessionale? Si renderebbe così giustizia anche alla tradizione greco-latina, che non trova oggi sponsorizzazione alcuna, ma ci appartiene quanto quella cristiana. Al contrario, quella cristiana

ci pare già ampiamente rappresentata, presente e riconosciuta. Naturalmente a qualsiasi ulteriore aggiunta, almeno nella scuola media, deve corrispondere un'elisione, perché - come già detto - il bicchiere è stracolmo.

È probabile che, vista la complessità e la delicatezza del tema, in ambito politico prevalga la strategia del quieto vivere: le cose resteranno come ora, poiché nessuno se la sentirà di mettere le mani in questo “caso difficile”. Se così fosse, si rischierebbe però di procrastinare un problema che in una società dal carattere sempre più multiculturale e multireligioso come la nostra prima o poi si riproporrà. Per questo motivo apprezziamo, da un punto di vista laico, le iniziative Dedini e Sadis, poiché pongono in ogni caso delle questioni di fondo su cui è necessario che si discuta.

Come si reagirà di fronte a possibili e legittime richieste dell'estensione dell'insegnamento confessionale a religioni non cristiane? È opportuno che lo Stato continui ad affidare l'insegnamento religioso alle chiese? Non si rischierebbe, forse in un futuro non molto lontano, di portare all'interno delle aule scolastiche le divisioni e anche le potenziali conflittualità insite negli approcci confessionali? E perché allora non offrire a chi lo desiderasse, ma pagate dallo Stato, anche lezioni di agnosticismo o ateismo?

Non deve invece una scuola pubblica e laica porsi il problema di prevedere per tutti gli alunni che le sono affidati (ovviamente con modalità e spazi da definire) riflessioni ed approfondimenti nell'ambito della storia delle religioni e della cultura religiosa? Si potrebbe forse così stimolare, in sintonia con le finalità generali che la nostra scuola persegue, tra le quali l'interculturalità, una maturazione verso la tolleranza, l'apertura e il confronto rispettoso.

Per contribuire al dibattito in corso, ospitiamo in questo fascicolo alcuni articoli: oltre a quello già citato di Marcello Ostinelli, pubblichiamo anche i testi di Virginio Pedroni, Alberto Bondolfi e Paolo Tognina.

La Redazione

Etica pratica e cultura religiosa

nella scuola pubblica ticinese

La scuola pubblica ticinese, che è scuola di tutti, è un'istituzione educativa aperta alla società: essa è un laboratorio in cui gli allievi portano le loro esperienze su cui riflettono e discutono liberamente e da cui ricavano nuove conoscenze con cui imparano progressivamente a interpretare e a comprendere il mondo in cui vivono e ad orientarsi in esso. Le religioni sono un aspetto della realtà in cui vivono gli allievi, anche se l'esperienza che essi portano in aula è molto diversa, più che in altri ambiti della vita umana. Alcuni allievi praticano una confessione e frequentano la loro comunità religiosa; altri invece non ne hanno una conoscenza personale. Nelle famiglie di alcuni di loro la fede religiosa è un aspetto essenziale della vita condivisa tra le mura domestiche; in altre famiglie la religione è un elemento estraneo, osservato con distacco, magari avversato in qualche sua manifestazione. Comunque sia, la religione è un elemento, uno tra i tanti, che caratterizza il mondo in cui vivono e che segna molti aspetti

della cultura. Vi è dunque un ottimo motivo affinché le religioni e, più in generale, le diverse concezioni comprensive della vita buona, comprese quelle agnostiche e ateistiche, possano entrare nelle aule e diventare così oggetto dei programmi scolastici, in uno spirito che considera in modo giudiziosamente equilibrato sia l'esigenza di coltivare il libero esame sia quella del rispetto profondo delle convinzioni personali di ognuno.

Va poi considerato che oggi più di ieri le religioni sono divenute un fenomeno socialmente e culturalmente complesso: non soltanto per il fatto che la nostra società ha viepiù un marcato carattere multiculturale che ne accentua ulteriormente il profilo multireligioso, ma perché oggi talvolta le pratiche religiose sono il risultato di curiose ibridazioni, così che ad elementi tradizionali e dogmatici se ne aggiungono o giustappongono di esotici e di incerta dottrina. Spesso, più che la fede, sono l'ignoranza e la superstizione che regnano sovrane. Il filosofo comunitarista cattolico Charles Taylor ha evidenziato nel diffuso "indivi-

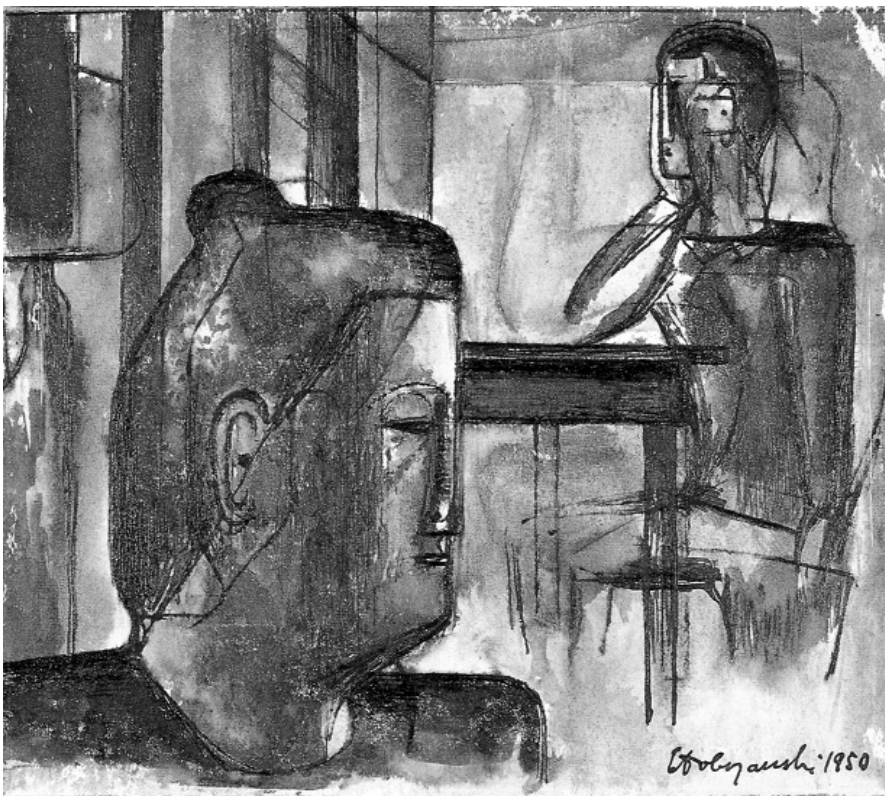
dualismo espressivo"¹, cioè nel bisogno di affermazione dell'individualità umana, uno degli elementi caratteristici di tanta parte della cultura del mondo contemporaneo. Si tratta di un fenomeno culturale che non ha risparmiato neppure la sfera religiosa, comportando anche in questo ambito una marcata propensione al bricolage.

Peraltro non va neppure ignorato che all'interno delle diverse confessioni religiose si è manifestata una spinta chiaramente riconoscibile e che non ha mancato di produrre già ora alcuni effetti (se siano benigni o maligni si vedrà), che rivendica una diversa definizione del ruolo della religione nella vita associata, rimettendo in discussione alcuni esiti del processo di neutralizzazione dello Stato liberal-democratico e modificando i confini che distinguono secondo la dottrina dello Stato di diritto la sfera pubblica da quella privata.

È in questo contesto, che non par di esagerare se si definisce culturalmente e politicamente complesso, che si inseriscono le proposte di modifica dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica ticinese. Nella sostanza la materia del contendere riguarda il superamento dell'insegnamento confessionale ed il passaggio ad un insegnamento culturale; conseguentemente l'abbandono della frequenza facoltativa e l'introduzione di quella obbligatoria².

È doveroso ricordare che nella cultura moderna è largamente accettato il principio secondo cui è compito della famiglia, non dello Stato, provvedere all'educazione religiosa dei propri figli; in questo ambito la scuola pubblica è tenuta rigorosamente al rispetto delle convinzioni della famiglia. E' quanto affermato dall'art. 2 del Protocollo addizionale alla Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo (del 1952) che stabilisce che "Lo Stato nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento deve rispettare il diritto dei genitori di assicurare tale educazione e tale insegnamento in modo conforme alle loro convinzioni religiose e filosofiche."

L'idea è stata recepita anche nella



E. Dobrzanski, Visita della madre allo studio, 1950 (penna e pennello)

nuova Costituzione cantonale che, all'art. 8 cpv. 2 lettera m, stabilisce che i genitori hanno il diritto di “curare l'educazione religiosa e morale [dei figli] secondo le proprie convinzioni”.

Per altro ciò non significa che la scuola pubblica sia impedita di trattare contenuti di carattere religioso o filosofico o morale. La scuola ha il diritto di trasmettere conoscenze in materia religiosa e i genitori non possono impedire che i loro figli siano esposti a tali conoscenze, anche nel caso questa esposizione avesse conseguenze negative per l'integrità delle loro convinzioni religiose o filosofiche, a condizione che le conoscenze siano dispensate dalla scuola in modo “oggettivo, critico e pluralistico”, come si legge in una importante sentenza della Corte europea dei diritti dell'uomo (del 1976). Questo principio è ora espresso in modo chiaro dalla Convenzione sui diritti del fanciullo (del 1989), ratificata dalla Svizzera, che garantisce ai minori la libertà di espressione e in particolare il diritto di “ricevere informazioni ed idee di ogni tipo”, anche in materia religiosa³.

Circa l'obbligo cui è tenuta la scuola pubblica nello svolgimento dei contenuti e nel perseguimento di obiettivi educativi va tenuto presente che con la modifica delle Legge della scuola conseguente all'introduzione dell'istruzione civica e dell'educazione alla cittadinanza, è stato esplicitamente affermato anche nella legislazione scolastica cantonale il principio di neutralità (peraltro già precedentemente riconosciuto dal Tribunale federale in sentenze riguardanti la scuola pubblica ticinese⁴).

Applicato all'ambito di per sé molto controverso dell'insegnamento religioso, il principio dovrebbe implicare ragionevolmente, oltre al divieto di usare la cattedra per fare opera di indottrinamento, anche l'obbligo di una trattazione rigorosamente imparziale delle diverse credenze religiose, agnostiche e ateistiche, escludendo in particolare che sia arbitrariamente privilegiato in questa materia l'approccio religioso alle religioni, cioè l'approccio del credente o, peggio ancora, l'approccio alla religione di una particolare confessione, per quanto essa risulti maggioritaria all'interno della

società. Un insegnamento rigorosamente neutrale su questa materia richiede un discorso *sulle* religioni e su altre concezioni comprensive della vita buona che, senza ignorare il punto di vista sul fenomeno religioso che è proprio a chi ha una fede, non ne fa l'accesso esclusivo e neppure quello privilegiato o prevalente. In tal senso a me non pare che un insegnamento di “cultura religiosa” possa adeguatamente soddisfare il criterio minimo della trattazione imparziale delle diverse credenze.

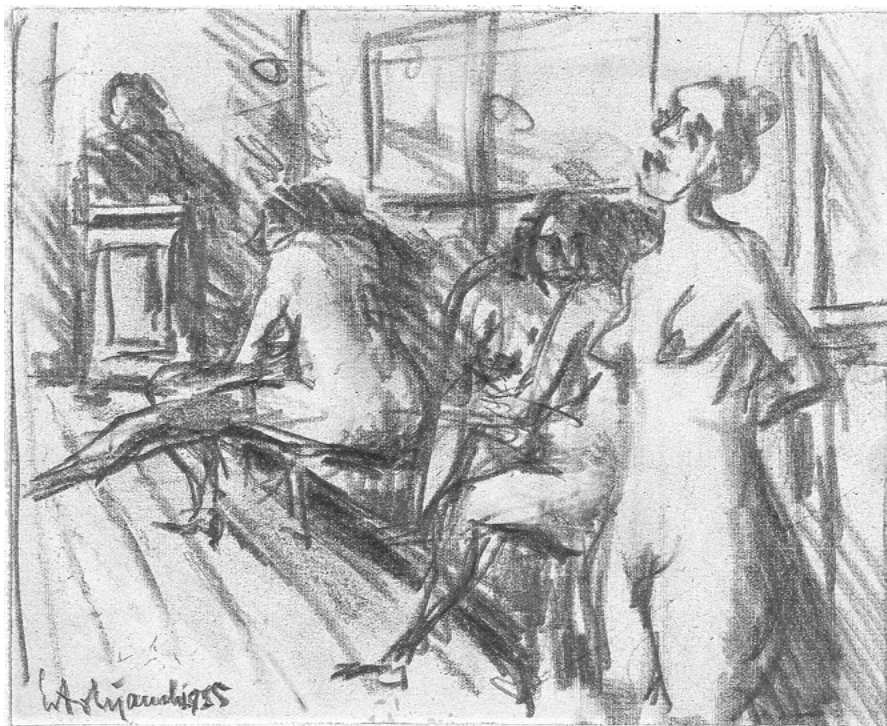
Infatti il principio di neutralità dello Stato e della scuola pubblica implica la non identificazione con qualunque concezione comprensiva della vita buona, religiosa o ateistica che sia, tale che nessuna sia intenzionalmente favorita o sfavorita⁵, senza che ciò debba necessariamente significare che la scuola nei suoi programmi debba ignorare o eliminare il fatto religioso⁶.

Di conseguenza mi sembra di poter dire che l'unico approccio ad un insegnamento religioso obbligatorio per tutti e al contempo profondamente rispettoso della libertà di coscienza dell'allievo sia quello laico.

Sull'idea di laicità circolano diverse versioni, alcune delle quali di scarsa rilevanza. A me sembra indispensabile fare un poco di chiarezza al

riguardo, tenendo conto che le cose, già piuttosto complesse nella teoria generale dello Stato, lo sono ancor di più quando si considerano le istituzioni scolastiche.

A proposito della scuola pubblica un'autorevole studiosa italiana di psicologia dell'educazione e di metodologia dell'insegnamento ha scritto, con un formula tanto semplice quanto efficace, che la laicità “riguarda il metodo, perché un processo educativo ispirato alla laicità non ha a che fare con contenuti specifici”⁷. Anzitutto, un metodo di insegnamento laico richiede un atteggiamento antidogmatico, vale a dire un atteggiamento che non sia pregiudizialmente orientato verso la verità indiscutibile di una particolare concezione politica o religiosa. Si può ben dire che l'atteggiamento antidogmatico e critico costituisca il requisito minimo del metodo laico. Soltanto un fanatico può pretendere di possedere la verità in queste materie. L'atteggiamento antidogmatico richiede pertanto necessariamente l'accoglimento del vincolo metodologico di ragionare “etsi deus non daretur”, come diceva già Hugo Grotius, perché soltanto a questa condizione il campo d'indagine risulta sgombrato da assunzioni dogmatiche. Ovviamente ragionare sotto il vincolo metodologico “come se Dio non esistesse” non significa



E. Dobrzanski, La casa chiusa, 1955 (matita)

Etica pratica e ...

affermare che Dio non esiste. Come rilevò saggiamente in uno dei suoi ultimi scritti Uberto Scarpelli, "laico non è il negatore di Dio (la negazione di Dio è essa stessa una proposizione su Dio, un parlare dell'ineffabile) ma chi ragiona fuor dell'ipotesi di Dio, accettando i limiti invalicabili dell'esistenza e della conoscenza umana"⁸.

Si tratta di un vincolo che nell'ambito dell'insegnamento religioso non è facile soddisfare. Non si può escludere che qualche genitore con una fede religiosa che non ammette dubbi potrebbe dolersi di fronte ad un insegnamento di cultura religiosa al di fuori dell'ipotesi di Dio e, dal suo punto di vista, non a torto. Allo stesso modo un genitore che guardasse con sospetto o con distacco ad ogni esperienza religiosa potrebbe dubitare delle intenzioni sottaciute di un insegnamento religioso che soltanto per un'inezia si discostasse dai vincoli imposti dal metodo della

laicità. In un ambito tanto controverso e in cui l'ultima parola è pur sempre quella della famiglia nulla è più facile che suscitare lo scontento generale... Alle perplessità dei genitori potrebbero sommarsi le difficoltà degli insegnanti, in particolare dei docenti generalisti della scuola elementare, cui - secondo la proposta firmata dalla maggioranza commissionale - sarebbe accolto un ulteriore gravoso compito, tanto più difficile e delicato se si considera l'età degli allievi.

Per la scuola elementare mi sembra perciò che la soluzione più ragionevole sia quella di lasciare le cose come stanno, riaffermando il carattere facoltativo della frequenza dell'insegnamento religioso dispensato dalle Chiese, estendendo però l'opportunità di proporre un insegnamento religioso entro gli spazi offerti dalla scuola pubblica anche ad altre confessioni oltre la cattolica romana e la riformata.

Che fare poi negli anni successivi della scolarità?

Ritenuto che nella scuola media superiore l'offerta formativa (nei corsi di storia, di storia della letteratura italiana, di storia dell'arte e di filosofia) sia già ora sufficiente e pienamente conforme all'obiettivo di conoscenza di aspetti delle religioni e di altre concezioni comprensive della vita buona particolarmente rilevanti per la comprensione e l'interpretazione della cultura, resta da discutere quali modifiche apportare al curriculum della scuola media.

È nell'età di frequenza della scuola media, tra l'infanzia e l'adolescenza, che l'istituzione scolastica sembra essere più in difficoltà nel proprio compito educativo, nella formazione di quei valori comuni che sono il presupposto necessario di una convivenza di persone libere e uguali, nel rispetto delle rispettive differenze. È un compito arduo, che non può essere sottovalutato e che

richiede un impiego giudizioso delle migliori capacità intellettuali e di un'appropriata sensibilità. La questione è resa oggi ulteriormente difficile nel contesto di una società pluralistica, che non è solo multi-religiosa ma anche multiculturale ed in cui l'identità individuale risulta da una combinazione multiforme di appartenenze. In questione non sono soltanto le nostre vere o presunte "radici culturali"⁹ quanto le condizioni minime della convivenza sociale¹⁰. Vi fa cenno anche il rapporto della maggioranza commissionale: occorre evitare che la società multiculturale degeneri in un arcipelago di culture, in una sorta di separatismo delle culture e delle religioni.

A questo scopo non può bastare il solo dialogo interreligioso



E. Dobrzanski, Il massacro, 1945 (inchiostro e pennello)

Non solo perché le religioni sono comunque un fenomeno particolaristico che invece di unire talvolta divide, ma soprattutto perché ciò che occorre è una grammatica della convivenza che preveda delle regole che nessuno possa respingere ma che le religioni da sole non sono in grado di garantire. Questo è il compito precipuo dell'etica, di un'etica universalistica. È perciò a un insegnamento di etica pratica nel secondo biennio della scuola media che si deve pensare per dare una risposta convincente al crescente disorientamento morale e civile della gioventù. Si dovrà sviluppare la competenza di ragionamento morale nei più disparati ambiti della vita quotidiana, affiancando ai problemi di convivenza tra culture e religioni diverse, la sessualità e le identità di genere, le questioni sui doveri e sui diritti di cittadinanza, quelle proprie del mondo del lavoro, gli obblighi umani nei confronti dell'ambiente naturale e delle generazioni future, eccetera. Si tratta di disegnare un percorso didattico che sappia affrontare con intelligenza e sensibilità i problemi e i dilemmi pratici della vita quotidiana. L'etica è la disciplina che può fornire gli strumenti concettuali e teorici per conoscere in modo rigoroso e non superficiale questi problemi e per imparare ad esaminarli con metodo. Non si tratta di inventare dal nulla una bozza di programma d'insegnamento. Se così fosse, sarebbe comprensibile la perplessità sulle possibilità effettive di realizzare il progetto e ancor più quella sulla validità dei risultati che se ne potrebbero ricavare. Molte esperienze sono state condotte e sono state oggetto di accurata valutazione. Esiste inoltre una vasta letteratura che riguarda sia la definizione dei contenuti che le scelte didattiche¹¹. In particolare, l'esperienza pluridecennale in Germania negli anni di scolarità corrispondenti al secondo biennio di scuola media, è ricca di suggerimenti¹². Per altra via potrebbero essere ottenuti così molti degli obiettivi dichiarati dai fautori di un insegnamento non confessionale delle religioni. Infatti, entro la prospettiva di un insegnamento di etica pratica, si rivelerebbe pienamente giustificata e conforme alle finalità della scuola pubblica la trattazione di concetti e

di dottrine che le religioni monoteistiche, soprattutto però il cristianesimo, hanno contribuito a definire e a interpretare nel corso dei secoli. Verrebbe in tal modo accolta anche la richiesta che monsignor Giuseppe Torti, allora vescovo della diocesi di Lugano, aveva espresso nella lettera pastorale del 25 novembre 2001, là dove auspicava che i programmi scolastici prevedessero la trattazione dell'etica cristiana. Pertanto, nell'interesse di tutti, a me pare che il meglio che sia lecito attendersi da una riforma dell'attuale ordinamento dell'insegnamento religioso sia l'introduzione dell'etica pratica nel secondo biennio della scuola media.

Marcello Ostinelli

Note

¹ Charles Taylor, *Varieties of Religion Today*, Cambridge (Mass.) 2002, in particolare il cap. 3: “*Religion Today*” (trad. it. in: *La modernità della religione*, Roma 2004).

² Klaus Wegenast rileva (alla voce “*Educazione religiosa*” del *Dizionario storico della Svizzera*, IV, pp. 348-349) che in Svizzera nel Novecento sono state adottate quattro diverse concezioni dell'educazione religiosa scolastica: a) “una forma confessionale esterna al piano di studi, ma in parte svolta nelle aule scolastiche”; b) “una forma confessionale inserita nel canone di insegnamento scolastico, ma affidata alla responsabilità della Chiesa”; c) “una forma confessionale affidata congiuntamente alla Chiesa e alla scuola”; d) “una forma cristiana sovraconfessionale” con qualche apertura verso le religioni non cristiane: fermo restando che, quale che fosse la soluzione adottata, la frequenza del corso non era obbligatoria (in ragione dell'art 15 cpv 4 della Costituzione federale che garantisce che “nessuno può essere costretto a seguire un insegnamento religioso”).

³ Mi permetto di rinviare a: Marcello Ostinelli, *Il diritto del bambino ad un futuro aperto e il liberalismo*. “Scuola e città”, LV (2004) no. 1, pp. 1-19.

⁴ Ad esempio nel caso dell'affissione di crocifissi nelle aule di una scuola elementare.

⁵ Dal punto di vista filosofico il testo fondamentale al riguardo è la Lezione

V di *Political Liberalism* di John Rawls, trad. it.: *Liberalismo politico*, Milano 1994, pp. 155-182.

⁶ Cfr. Gabriele Kuhn-Zuber, *Die Werterziehung in der öffentlichen Schule. Religions- und Ethikunterricht im säkularen Staat*, Hamburg 2006, p. 217: „der Staat wird durch seine Abstinenz weder zur Ignorierung noch zur Eliminierung jeglichen Religiösen oder Weltanschaulichen verpflichtet: er hat sich nur konsequent neutral von sämtlichen Religionen und Weltanschauungen zu distanzieren“. Sul principio di non identificazione vedi pp. 215-219.

⁷ Clotilde Pontecorvo, “*Laicità e istruzione*”, in: *Laicità. Una geografia delle nostre radici*. A cura di Giovanni Bonio, Torino 2006, pp. 128-146, qui p. 141.

⁸ Uberto Scarpelli, “*La bioetica. Alla ricerca dei principi*”, in *Biblioteca della libertà*, XXII (1987), no. 99, pp. 7-32, qui p. 11.

⁹ A me sembra ovvio che quando si parla delle nostre radici culturali si dovrebbe avere la cura di citare non soltanto Gerusalemme (come è giusto che si faccia) ma anche Atene. Non sbaglia Umberto Eco quando recentemente ha scritto che “queste cose si dimenticano perché le radici cristiane hanno una lobby potentissima che le sostiene, mentre quelle greco-romane interessano solo qualche professore di liceo” (Umberto Eco, “*Le radici dell'Europa*”, in: *L'espresso*, 5 aprile 2007, p. 234).

¹⁰ Ne ho discusso nel saggio “*L'educazione civica democratica di fronte alla sfida del multiculturalismo*”, in: *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, a cura di Carlo Galli, Bologna 2006, pp. 109-137, cui mi permetto di rinviare.

¹¹ Un resoconto accurato e ben informato si trova in: Mark Halstead, Monica J. Taylor, “*Learning and Teaching about Values: a Review of Recent Research*” in: *Cambridge Journal of Education*, XXX (2000), no. 2, pp. 169-202.

¹² Barbara Brüning, *Ethikunterricht in Europa: ideengeschichtliche Traditionen, curriculare Konzepte und didaktischen Perspektiven der Sekundarstufe I*. Leipzig 1999; una interessante sinossi dei diversi modelli di insegnamento dell'etica nel livello secondario I della Germania (compresi i Länder orientali) è pubblicata alle pp. 190-196. Lo studio si raccomanda anche per il confronto tra le soluzioni adottate nei sedici Länder e quelle di altri nove Stati europei.

L'insegnamento religioso

Considerazioni sulle proposte commissionali

La questione della presenza dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica rientra in due ordini di problemi di natura ben diversa. Da un lato nell'ambito della regolazione dei rapporti fra stato e istituzioni confessionali; dall'altro in quello delle scelte culturali e educative della scuola. I due aspetti tendono a mescolarsi, anche perché entrambi attinenti al tema della laicità, con la prevalenza, comunque, dell'uno o dell'altro.

L'attuale assetto della questione in Ticino vede il netto prevalere dell'aspetto relativo ai rapporti bilaterali fra stato e chiese costituzionalmente riconosciute: l'insegnamento religioso, inserito organicamente nei programmi scolastici, è affidato alle chiese riconosciute (cattolica e protestante), con il solo vincolo del rispetto delle finalità della scuola. I costi sono a carico dello stato. Non è difficile vedere in questa impostazione una conseguenza, accanto ad altre (in riferimento alla chiesa cattolica, il riconoscimento delle parrocchie come enti di diritto pubblico, l'imposta parrocchiale, i sussidi comunali per il culto), della posizione privilegiata sul piano costituzionale delle due chiese, nella cui azione si riconosce un interesse pubblico. Questa posizione di privilegio vale in particolare, in forza di ovvie ragioni storiche, per la chiesa cattolica.

La proposta in consultazione, o meglio quella della maggioranza commissionale, prefigura una impostazione ben diversa da quella prevalente oggi. La questione dell'insegnamento della religione è assunta dallo stato come esigenza autonoma di carattere educativo, in qualità di risposta ad un mutato clima culturale e sociale, con l'avvento della società multiculturale. Que-

sto mutamento è da ricondurre alla crescente presenza nella nostra società di allievi e famiglie che assommano una duplice caratteristica: sono di religione non cristiana e appartengono, almeno in buona parte, a comunità in cui la religione ha un significato identitario, e dunque pubblico, superiore a quello oggi solitamente assunto nelle nostre società secolarizzate. Per la prima caratteristica, secondo il modello attualmente in vigore occorrerebbe porsi, in prospettiva, il problema di riconoscere uno spazio, in termini di insegnamento confessionale, anche alle nuove religioni, ed in particolare alla più numerosa, quella musulmana. Probabilmente è la seconda caratteristica, cioè il carattere fortemente identitario e pubblico della religione presso questa parte della popolazione, a rendere timorosi di fronte ad un passo del genere. Si intravedono i pericoli di una chiusura, favorita involontariamente

dalla scuola che invece dovrebbe essere fattore di integrazione. Ecco allora il cambiamento di rotta, giustificato anche dal più generale riacutizzarsi della questione religiosa a livello internazionale: l'istituzione scolastica si assume in prima persona il compito di fornire strumenti intellettuali per la comprensione del fenomeno religioso. In questo modo, la scuola mostra di attribuire al significato culturale e sociale della religione un'importanza nuova. Ciò è ancora più vero se pensiamo che si intende riservare a tale insegnamento, almeno nella scuola media, una presenza non trasversale alle varie materie, ma specifica (un'ora alla settimana). Al contempo, l'insegnamento confessionale viene posto ai margini della scuola, che si limita a offrire gli spazi, mentre ora ne garantisce anche il finanziamento. La soluzione proposta non è del tutto lineare nella sua formulazione, poiché, ad esempio, affida non

ad esperti scelti in base a criteri scientifici, ma ad una commissione, in cui sono rappresentate le chiese e altre associazioni della società civile, il compito di impostare i programmi. Si tratta di una discutibile concessione alla logica dei rapporti bilaterali fra stato e chiese che mal si concilia con il senso dell'impianto complessivo. Comunque, al di là di questa ed altre incertezze, il cambiamento è significativo.

Come commentarlo, in un'ottica laica? Svolgo una considerazione negativa e una positiva. Appare discutibile il fatto che quello religioso venga indicato come un fenomeno talmente meritevole di attenzione particolare, e che le lacune nella sua conoscenza siano ritenute tanto più gravi delle numerose altre che certo si possono riscontrare nella nostra popolazione studentesca, da concludere per l'opportunità di introdurre



E. Dobrzanski, BURGUS. Processo all'ETA, 1970 (penna)

una materia obbligatoria in più almeno per gli allievi del secondo biennio della scuola media. È un riconoscimento dell'accresciuto significato sociale e ruolo pubblico della religione, fenomeno che addirittura spinge alcuni autorevoli studiosi a parlare dell'apertura di una fase di post-secolarizzazione. Tale riconoscimento è perfettamente compatibile sul piano dei principi con un ordine laico, ma forse non lo è sempre su quello psicologico e comunicativo. Il fatto che capiti di scambiare troppo facilmente il confronto fra occidente e paesi musulmani con un confronto fra cristianità e islam, o che l'identità europea sia ricondotta unilateralmente alle sue radici cristiane, o ancora che i problemi etici vengano considerati come indissociabili dalla prospettiva religiosa, ne sono una

dimostrazione. Da questo punto di vista, verrebbe da dire che si parla troppo spesso di religione, anche quando non sarebbe il caso, perché si tratta di altro.

La considerazione positiva è che una questione eminentemente educativa attinente ai contenuti della scuola pubblica viene sganciata, seppur con qualche incertezza, dall'improprio ambito dei rapporti fra stato e chiese, per essere affrontata in termini appunto educativi. Anche l'accertata ignoranza dei nostri giovani in ambito religioso non va ovviamente concepita come un problema concernente solo le chiese, bensì la formazione dell'uomo e del cittadino.

Direi che gli aspetti positivi prevalgono su quelli negativi. Sarà comunque importante vedere come saranno affrontate le que-

stioni, per così dire, di dettaglio: ad esempio, l'elaborazione dei programmi o i criteri di scelta e formazione degli insegnanti. A proposito dei contenuti, vorrei riprendere un punto cui ho più sopra fatto cenno. Occorre evitare che l'insegnamento di cultura religiosa sia scambiato con un corso di etica. I valori morali condivisi, su cui si fondano la convivenza civile e dunque l'istituzione scolastica stessa, vanno spiegati, difesi (a cominciare dall'esempio) e discussi, nelle forme appropriate, in tutti gli insegnamenti. Quanto ad una riflessione di carattere più strettamente teorico-sistemico, essa compete alla filosofia, di cui anche quella d'ispirazione religiosa è parte.

Virginio Pedroni

Cultura religiosa

Quale insegnamento nella scuola pubblica?

Da qualche anno si discute in Ticino dell'introduzione di un insegnamento di cultura religiosa nella scuola pubblica. Non mi addentrerò in questa sede nelle proposte tecniche che una commissione ad hoc ha elaborato, ma cercherò di proporre qualche riflessione di fondo sul problema che va ben al di là dei confini cantonali.

Il momento attuale, almeno nelle nostre società europee, è caratterizzato da una serie di fenomeni che toccano la sfera del religioso. Da una parte continua un processo avviato già da tempo e che va sotto il nome di "secolarizzazione", processo che riguarda l'uscita di organizzazioni religiose come le Chiese dalla sfera pubblica, come attrici dirette e riconosciute da tutta la società. Dall'altra l'interesse per il fenomeno religioso si è accentuato anche se esso non porta necessariamente ad un ricompattamento massiccio della popolazione nelle organizzazioni religiose chiaramente

te istituzionalizzate. Questi cambiamenti vengono vissuti da una parte della popolazione senza particolari difficoltà, mentre per altre persone costituiscono fonte di insicurezza personale e familiare.

Nonostante la complessità di simili fenomeni, che costituiscono anche il campo di indagine per la sociologia della religione, nessuno potrà negare il fatto che la storia europea non sia spiegabile senza riferimento al ruolo che il cristianesimo in genere e le chiese cristiane in particolare hanno avuto sulla nostra storia e sulla nostra cultura. Tale impatto evidentemente non è esclusivo né tanto meno sempre predominante. Se comunque la conoscenza di questo impatto fosse sistematicamente assente dall'insegnamento nella scuola pubblica ciò costituirebbe una forma culturalmente inaccettabile di (auto)censura.

Fino a pochi anni fa il problema non veniva sentito come acuto da parte di chi opera nella scuola pubblica in Ticino, poiché molte conoscenze riguardanti i fenomeni religiosi venivano trasmesse o dal tes-

suto familiare o da un insegnamento affidato alle Chiese all'interno della scuola pubblica e seguito ancora da una gran parte degli allievi e allieve del nostro cantone.

Lo scenario è evidentemente mutato, ed in maniera radicale, in questi ultimi anni. L'ignoranza in campo religioso è evidente per tutti ed anche i media riflettono questa situazione attraverso informazioni religiose imprecise e talvolta davvero incompetenti. E' necessaria quindi un'attivazione della scuola pubblica in questo ambito, come d'altronde avviene anche per altri ambiti culturali negletti.

L'attuale regolamentazione che vede affidata alle Chiese riconosciute come corporazioni di diritto pubblico questo insegnamento non può più soddisfare e per varie ragioni. Innanzitutto molti giovani non si riconoscono più nelle comunità ecclesiali e quindi, se si vuol rispettare il loro diritto di libertà religiosa, essi non possono essere obbligati a seguire tale insegnamento. Le statistiche attuali mettono chiaramente in evidenza che con l'arrivo dell'adolescenza si

Cultura ...

manifesta pure un allontanamento più o meno radicale dalla pratica religiosa nelle istituzioni ufficiali.

Ma al di là di questo fenomeno, che può essere comunque diversamente interpretato, c'è una ragione di principio che rende questa modalità di insegnamento non più accettabile. L'insegnamento proposto dalle Chiese ha una finalità non ben dichiarata: si tratta di una trasmissione di conoscenze fatta a scopo culturale, oppure di una iniziazione alla vita religiosa di una comunità precisa? Molto probabilmente coloro che attualmente dispensano questo insegnamento pensano di poter espletare entrambe le cose in un colpo solo.

Personalmente sono dell'avviso che le due modalità vadano accuratamente tenute separate. Il bisogno di cultura religiosa è uguale per tutti e va proposto indipendentemente dalle attitudini personali di docenti e discenti, come avviene per qualsiasi forma di cultura. Così il maestro di musica spiegherà le particolarità della musica barocca anche se egli personalmente preferisce il jazz.

La catechesi, cioè l'iniziazione di persone alla vita religiosa particolare di una comunità è sicuramente del tutto legittima e la scuola pub-

blica può altrettanto legittimamente mettere a disposizione delle comunità religiose le proprie infrastrutture a titolo sussidiario, come lo fa ad esempio per altri tipi di attività, culturali, sportive e di altro tipo. Ma in questo caso la responsabilità per questo tipo di insegnamento è del tutto privata e lo Stato non deve sostenerla finanziariamente.

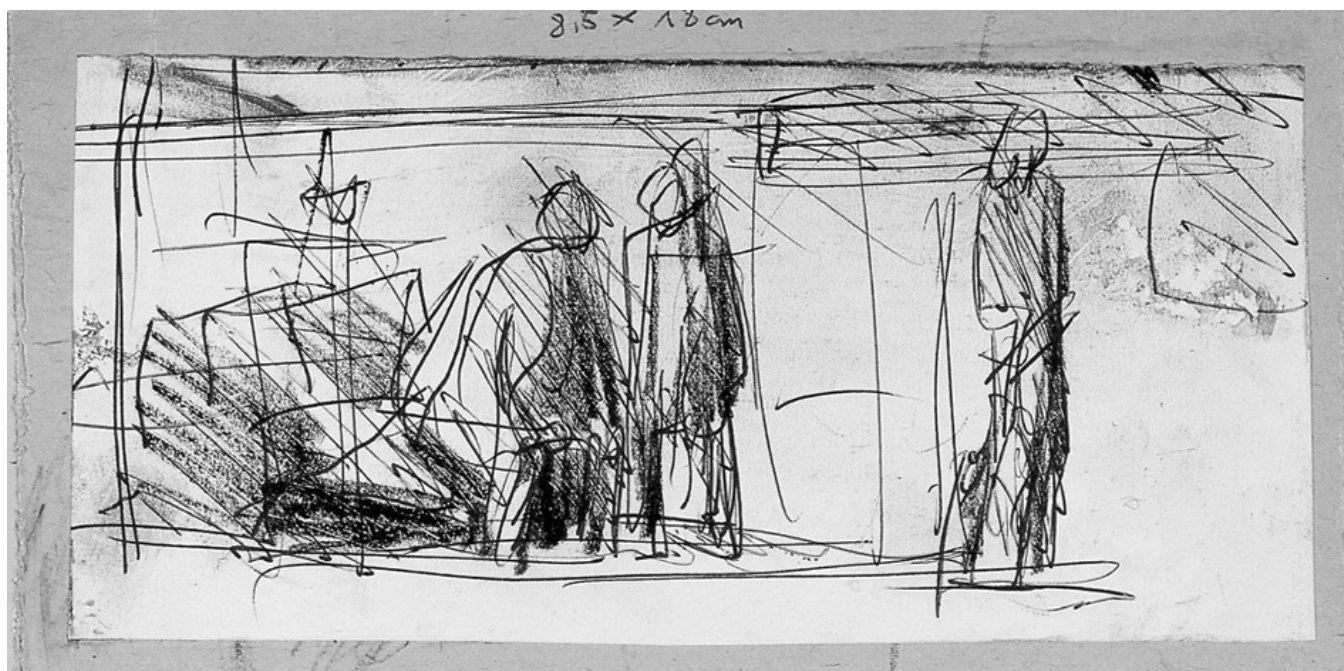
La cultura religiosa è invece un bisogno oggettivo per tutti gli allievi ed allieve delle scuole dell'obbligo e delle scuole medie e medio-superiori e va quindi messo sotto la responsabilità della mano pubblica. Nascono dunque per lo Stato nuovi bisogni e nuovi doveri su cui bisognerà chinarsi con attenzione e competenza. La preparazione dei docenti dovrà essere garantita attraverso un insegnamento adeguato delle discipline riguardanti il fenomeno religioso a livello di alta scuola pedagogica per le scuole dell'obbligo e da una formazione universitaria adeguata per i docenti delle scuole medie e medio-superiori. Questa formazione universitaria è oggi più facile di ieri poiché gli studi di teologia sono aperti a tutte le persone interessate, lo studio della teologia è possibile anche come materia secondaria accanto ad altre discipline umanistiche ed

infine almeno due Facoltà di teologia in Svizzera (Zurigo e Losanna) hanno previsto un master in scienze religiose che prevede anche lo studio di religioni non cristiane.

Concordo quindi con le prospettive elaborate nella cosiddetta "iniziativa Sadis" che prevede un insegnamento non confessionale del fenomeno religioso nelle scuole dell'obbligo, nelle scuole medie e medio-superiori. Sarà probabilmente necessario un periodo di transizione nella preparazione del personale docente o nel riciclaggio parziale di quello che attualmente opera nell'ambito di un insegnamento confessionale.

Si è parlato anche dell'insegnamento dell'etica nella scuola pubblica. Il bisogno anche qui è reale anche se esso non coincide esattamente con quello riguardante il fenomeno religioso. Non è escluso che questo dossier vada aperto non appena sarà risolto quello riguardante l'insegnamento non confessionale della religione. C'è molto lavoro per chi vuole rinnovare la scuola ticinese: ma ne vale la pena.

Alberto Bondolfi
(teologo e docente di etica)



E. Dobrzanski, Figure al mare. La comunità umana, 1963 (penna a sfera nera e matita)

Cultura religiosa, sì ma

Una commissione istituita dal Consiglio di Stato, della quale hanno fatto parte anche rappresentanti della Chiesa evangelica riformata, ha consegnato, nel dicembre 2005, i risultati del proprio lavoro. Il 5 febbraio scorso il Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport ha messo in consultazione presso tutti gli enti interessati i tre rapporti (uno di maggioranza, firmato anche dai due rappresentanti della CERT, e due di minoranza) elaborati dalla Commissione. Questa la tappa più recente della discussione avviata sulla proposta di riforma dell'insegnamento della religione nella scuola pubblica ticinese.

La Chiesa evangelica riformata nel Ticino (CERT) ha reagito molto presto al dibattito avviato nel Cantone intorno all'insegnamento religioso nella scuola dalle due iniziative parlamentari presentate nel corso del 2002. Attraverso una presa di posizione espressa dal suo sinodo, del 24 maggio 2003, si è detta "criticamente disponibile a ritirarsi dalla scuola pubblica, purché non unilateralmente, affinché lo Stato istituisca un insegnamento di cultura, che non abbia lo scopo di confermare dei credenti, bensì di istruire dei cittadini". Quella presa di posizione del sinodo della CERT non entra nel dettaglio della questione, ma esprime una scelta di fondo in base alla quale la CERT intende affrontare l'argomento dell'insegnamento religioso nella scuola.

I lavori della commissione istituita dal Consiglio di Stato ticinese hanno intanto fatto emergere tre orientamenti diversi. Da un lato, i commissari cattolici ritengono che la netta separazione tra le Chiese e lo Stato nel campo dell'educazione pubblica non rispetti lo spirito e la lettera della Legge della Scuola che conferisce alle due Chiese di diritto pubblico la facoltà di cooperare al progetto educativo glo-

bale degli allievi con un insegnamento proprio. Dall'altro lato, i rappresentanti dell'Associazione dei liberi pensatori sono contrari a un insegnamento specifico di cultura religiosa (anche non confessionale) e ne chiedono l'abolizione, ritenendo che esso vada integrato nelle diverse materie di insegnamento. La maggioranza della commissione (compresi i rappresentanti della Chiesa evangelica) si è invece espressa in modo sostanzialmente favorevole alla proposta degli iniziattivisti che avoca allo Stato il compito di fornire ai giovani quegli elementi di cultura religiosa indispensabili per capire la nostra identità culturale e assumere un atteggiamento tollerante rispetto all'identità altrui.

I commissari evangelici della commissione hanno tuttavia condizionato il proprio accordo alla posizione della maggioranza a una serie di garanzie relative alla formazione dei docenti, ai contenuti dell'insegnamento e ai materiali didattici. Rimane dunque l'orientamento sottolineato nella presa di posizione sinodale del 2003, ma è chiaro che tra gli orientamenti di fondo finora espressi e l'attuazione di un nuovo modello di istruzione religiosa nella scuola pubblica ticinese, c'è ancora molta strada da fare. E ora sarà necessario discutere in modo approfondito appunto il cammino che si intende percorrere.

Gli ostacoli non sono pochi, le

incognite anche più numerose. A cominciare dalla formazione degli eventuali futuri insegnanti della materia "religione". Chi li dovrà formare? Sulla base di quali programmi? Che fine faranno gli attuali docenti di religione? Un altro problema è costituito dalla scelta dei programmi. Quali programmi adottare? E quali contenuti? Chi li formulerà? Chi ne controllerà l'effettiva applicazione? E i materiali didattici? E i fondi per garantire una formazione adeguata degli insegnanti, e le strutture di controllo, e gli organi di verifica? Davvero in una situazione in cui anche la scuola è sottoposta a misure di risparmio sarà possibile effettuare gli investimenti necessari per garantire la qualità di una simile operazione? Soluzioni a costo zero, sembra evidente, non possono essere prese in considerazione: occorrerà investire, e probabilmente parecchio. E sarà possibile caricare gli allievi di una ulteriore materia obbligatoria nell'ambito di un sistema scolastico che prevede già un sovraccarico di lezioni?

Si apre insomma, a questo punto, una fase cruciale della discussione sulla riforma dell'insegnamento della religione nella scuola ticinese. La CERT intende affrontare in modo aperto e costruttivo questa fase, decisa ad approfondire l'argomento, ma è cosciente che le soluzioni possono essere diverse e soprattutto che rimane parecchio da discutere: programmi, approcci didattici, formazione dei docenti deputati a occuparsi di questo insegnamento costituiscono altrettante questioni che devono essere chiarite in vista di una seria valutazione della validità o meno di una proposta di riforma dell'insegnamento della religione.

Paolo Tognina
(teologo evangelico
e giornalista)



E. Dobrzanski, Krankensaal, 1962 (penna a sfera, matita e colori grassi)

Edmondo Dobranski

in esposizione nel Locarnese a dieci anni dalla scomparsa

Proposta forte, quasi bulimica, quella che Piero Del Giudice ha organizzato con Riccardo Carazzetti e la Città di Locarno, il Museo Epper di Ascona e l'Elisarion di Minusio. Una proposta che ha incontrato difficoltà, che ha subito ritardi anche imbarazzanti, per i quali, ad esempio, è caduto il coordinamento con la Galleria Matasci di Tenero che ha esposto i suoi Dobranski e ha chiuso la mostra il giorno dopo l'inaugurazione di quella in Casa Rusca, che presenta anche delle pecche dal profilo dell'allestimento espositivo.

Ma i ritardi hanno fatto sì che le tre esposizioni si aprano nel decimo anniversario della scomparsa del pittore.

Proposta forte abbiamo scritto, perché richiama l'attenzione del pubblico, dopo un apparente oblio, sull'intera straordinaria opera di Dobranski e prepara la strada verso quel catalogo ragionato che Piero del Giudice spera di portare a termine nel prossimo futuro e che ora trova un'anticipazione in un corposo catalogo.

Il volume che accompagna le tre mostre non si limita a presentare il saggio del curatore Piero Del Giudice e le schede dei quadri e dei disegni esposti nelle tre sedi locarnesi. Esso contiene anche un'antologia della critica che si è occupata di Dobranski. E contiene soprattutto il documentato ricordo di un'amicizia, quella fra il pittore e il critico e storico dell'arte Virgilio Gilardoni. Vi sono pubblicate alcune lettere di



E. Dobranski, Vajont, 1964 (penna a sfera, matita e colori grassi)

Gilardoni a Dobranski, dalle quali emerge il lavoro preparatorio di una mostra, rimasta irrealizzata, e di un saggio che l'accompagnasse. "Caro Edmondo" - scrive Virgilio Gilardoni a Dobranski il 13 aprile 1987 - "ti ricordo con molto affetto e ripensando a tante storie antiche vado rimuginando il 'testo' che presto mi accingerò a riscrivere." Di questo testo, al quale Gilardoni ha lavorato a più riprese e ancora negli ultimi anni di vita, è pubblicata nel catalogo l'ultima stesura manoscritta.

Ringraziamo gli editori del catalogo

per averci consentito di riprodurre alcuni disegni di Dobranski e invitiamo i nostri lettori a visitare le tre esposizioni, che chiuderanno il 1° luglio:

a Locarno, Casa Rusca: L'opera, il racconto;

ad Ascona, Museo Epper: La 'beauté laide', le operette immorali;

a Minusio, Elisarion: L'opera, l'impegno.

s.g.

*Sei abbonato a Verifiche?
Sei simpatizzante di Verifiche?*

Iscriviti alla mailing list!

Il sito di Verifiche, consultabile all'indirizzo www.verifiche.ch, si arricchisce di una nuova sezione dedicata a coloro che seguono la rivista e vogliono rimanere informati sulle attività e sulle iniziative proposte dalla redazione.

Iscrivendoti alla mailing list di Verifiche potrai essere direttamente informato sulle attività e sulle iniziative della rivista.

Classi omogenee e classi eterogenee

Dalla padella alla brace?

Parecchie persone, fra docenti, genitori, direttori sono convinti che la composizione delle classi venga a determinare la qualità pedagogica e il livello raggiunto dagli allievi e dalle classi.

Queste persone, da un lato considerano la *composizione* delle classi, esaminando il livello di preparazione raggiunto dagli alunni - bravi, meno bravi - dall'altra pensano alla *numerosità* degli allievi nelle classi. La domanda è: bisogna ridurre la composizione eterogenea delle classi? O si deve gestirla?

Mi chiono oggi sulla prima variabile: la composizione delle classi. Fra varie opinioni professate vi è quella della “penalizzazione degli allievi migliori, costretti a restare con i peggiori”. Insomma un desiderio, quello di creare nella scuola dell'obbligo delle filiali speciali solo per gli allievi migliori, che non è una novità. Un desiderio che è presente un po' ovunque nel mondo occidentale (e non) assieme ai desideri di finanziamento pubblico delle scuole private. Un desiderio vecchio e mai assopito.

Insomma si attaccano i modelli scolastici integrativi (come viene considerato quello ticinese), considerandoli poco efficaci ed ingiusti. Modelli che mettono tutti assieme - allievi “bravi” ed allievi “meno bravi” - nella scuola dell'obbligo. Questo attacco dice pressappoco così: “il livello delle scuole si sta abbassando (vedi i risultati PISA). Le ragioni stanno nel fatto che tutti, migliori e peggiori, stanno assieme nelle medesime classi. Ciò abbassa il livello e il ritmo dei migliori”.

Insomma tutta la colpa sta nell'integrazione scolastica. La soluzione starebbe nella segregazione, creando classi separate per le élites.

A questo proposito cosa ci dice la ricerca in educazione?

Vogliamo quindi sapere quali sono gli effetti supposti e realmente benefici, neutri o malefici delle *classi eterogenee* e delle *classi omogenee*.

A) Per *classi eterogenee* si

intendono le classi dove tutti gli allievi - bravi e meno bravi - stanno assieme.

Si parla di classi a livello, o di *classi omogenee* (opposte alle *classi eterogenee*) facendo riferimento ad una differenziazione curricolare che vede divisi gli allievi tra una élite (i migliori) con classi separate e una massa (i peggiori) con un'altra classe.

A corretto parlare andrebbero chiamate scuole segregate. Le scuole eterogenee sono quelle che vigono per esempio nel Cantone Ticino: una scuola obbligatoria per tutti, senza distinzioni (ancor che la nostra scuola media con i suoi livelli in 3a e 4a non propone integralmente classi omogenee).

B) Molto basso da noi è il tasso d'iscrizioni alle scuole speciali (1-2%), contrariamente a Basilea, dove non vige un principio d'integrazione di tutti gli allievi. A Basilea gli allievi che frequentano le scuole speciali oltrepassano abbondantemente il 10% della popolazione scolastica. Là, a Basilea, la classe speciale è di fatto una classe a livello, una classe omogenea, ma a livello basso ...

C) Due sono i tipi di ricerca sulle scuole segregate.

Le prime concernono le classi di livello senza tenere conto delle variabili strutturali, organizzative e pedagogiche. Si confrontano le classi senza controllarne le variazioni e le condizioni...

Le seconde cercano di costruire un quadro sperimentale o quasi sperimentale cercando di neutralizzare l'effetto di vari parametri, quali le opportunità offerte, i soldi investiti, la quantità e la qualità dell'insegnamento, le aspettative degli insegnanti, ecc ... in questo caso si procede a dei confronti a contenuto d'insegnamento e qualità pedagogica equivalente.

I risultati delle ricerche parlano chiaro.

Per quanto concerne il primo tipo di ricerca, quelle che confrontano le classi senza controllarne le variabili, si osserva che la costituzione di classi omogenee comporta vari tipi di effetto (cfr. le meta analisi di

Dupriez, Draelants che hanno fatto una recensione di questo primo tipo di ricerche).

Con le classi deboli:

- gli allievi subiscono degli effetti negativi sul piano socio-affettivo;
- i docenti impiegati adottano una tendenza fatalista;
- gli allievi ricevono un insegnamento di minore qualità;
- il numero di ore dedicate all'insegnamento diminuiscono, aumentando invece gli esercizi ripetitivi;
- infine gli allievi ricevono minori incoraggiamenti.

Il confronto fra “classi forti” e “classi deboli” permette di evidenziare come nelle prime gli allievi progrediscono in maniera importante rispetto alle altre. Le classi deboli marciano piuttosto sul posto, quando addirittura non regrediscono. L'effetto del raggruppamento degli allievi, secondo le loro competenze, sarebbe dunque positivo per gli allievi delle classi forti.

Per quanto concerne il secondo tipo di ricerca, le meta analisi svolte negli USA da Slavin (1987) nelle scuole primarie hanno recensito 14 ricerche, mentre 15 sono quelle recensite per le scuole secondarie (Slavin 1990). Ambedue portano alle conclusioni seguenti: a *pari qualità pedagogica e pari contenuti* d'apprendimento ed insegnamento i risultati fra classi “forti” e classi “deboli” non differiscono in maniera significativa. Ciò sia per quanto riguarda il settore primario e secondario. L'effetto della composizione delle classi è quindi nullo per quanto riguarda gli esiti degli alunni, inseriti in una classe piuttosto che un'altra.

D) In particolare, in una ricerca effettuata a Ginevra (cfr. Rastoldo, Bain, Davaud, Favre, Hexel, Lurin, Soussi), si sa anche che la riuscita degli alunni è analoga nei vari sistemi di raggruppamento degli allievi (classi omogenee ed eterogenee). Vale a dire che gli allievi migliori delle classi eterogenee raggiungono i medesimi risultati degli allievi migliori raggruppati nelle “classi forti”. E gli allievi medi, raggiungono risultati analoghi nei due tipi di struttura...

Classi omogenee e ...

Quindi: la costituzione di classi segregate ha un effetto nullo ad uguali condizioni. Insomma, il diverso grado di formazione d'uscita dalla scuola, il livello raggiunto dagli studenti alla fine del curriculum non dipendono dalla maniera di riunire gli allievi.

E) Purtroppo, c'è un divario fra le opinioni degli attori ed i fatti osservati. Per genitori, insegnanti e direzioni la classe eterogenea veicola l'idea di un abbassamento di livello (cfr. Rastoldo, Bain, Davaud, Favre, Hexel, Lurin, Soussi). I docenti poi esprimono costantemente una insoddisfazione a lavorare con le classi eterogenee e una preferenza per quelle omogenee. Forse perché nelle classi eterogenee si osserva un clima più teso? Forse perché le difficoltà a gestire delle situazioni viepiù complesse fanno sognare oasi di pace?

F) Il contrasto tra i due tipi di ricerca è interessante e di per sé chiaro. Ed è anche un monito.

1) L'idea delle classi omogenee parte da una constatazione lapalissiana: i profili di uscita degli allievi, i ritmi di crescita, il potenziale di crescita, ecc... comportano variazioni individuali, che sono difficilmente riducibili a specifiche impostazioni pedagogiche didattiche.

I fautori delle classi omogenee dicono: "gli allievi sono eterogenei, i risultati differenti, creiamo classi omogenee per dare a tutti ciò che gli spetta di diritto". Ma sono proprio le classi omogenee che creano strutture e curricoli ineguali, perpetuandone e accentuandone le differenze.

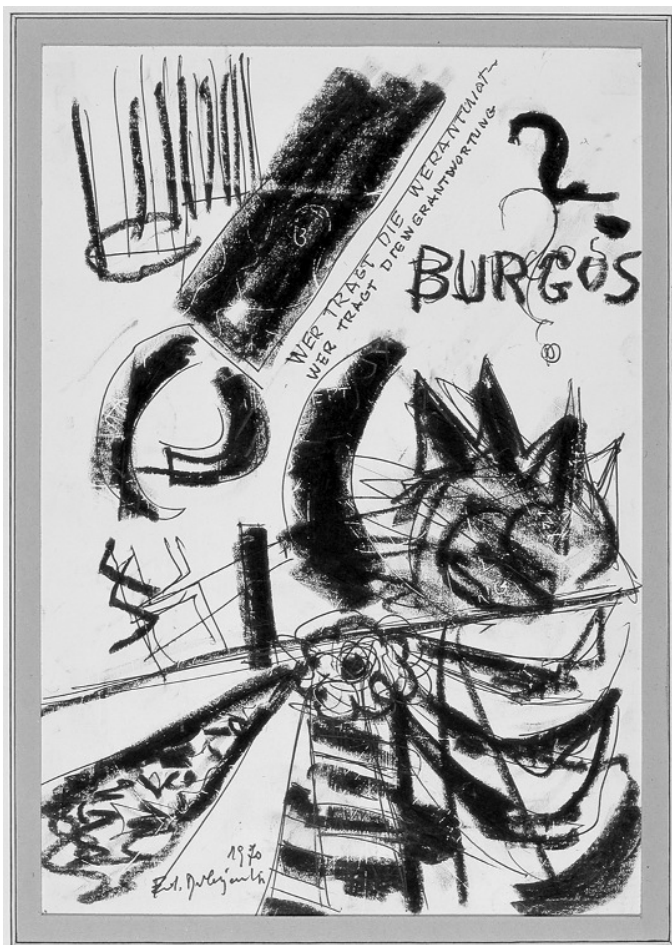
Là, l'insegnamento qualitativamente

e quantitativamente maggiore/minore vengono dispensati come l'effetto di una gerarchizzazione cognitiva, vale a dire la risultante di un processo selettivo e (teoricamente) meritocratico che dice "ai migliori daremo di più ai peggiori daremo di meno". In verità, tale gerarchizzazione che organizza, teorizza e pratica la creazione di strutture a livello diventa una struttura che diffonde dispositivi scolastici inegualitari. La

creazione di classi omogenee, serve piuttosto (volenti o nolenti) alla realizzazione di curricoli differenti, con investimenti personali e finanziari differenti. L'insegnamento così proposto diventerà allora preda del prestigio sociale accordato ad ogni livello.

3) La creazione di classi omogenee pone dei problemi complessi: da quelli occupazionali a quelli salariali, da quelli formativi a quelli motivazionali. Fra molteplici domande, due: le condizioni salariali dei docenti saranno "forti", come le classi? La formazione dei docenti sarà pure segregata? Una formazione per docenti di classi deboli e una formazione per docenti di classi forti?

Dalle ricerche citate emerge che i docenti allocati alle strutture "inferiori" rischiano facilmente di cadere negli effetti Pigmalione e nelle dinamiche di marce sociale. Ciò significa che i docenti delle classi deboli rischiano di cadere in una dinamica fatalista e d'investimento ribassato, che, oltre a riversarsi sugli allievi va ad investire tutti i campi dell'aggiornamento e della formazione. Come mantenere alto il livello di motivazione dei docenti e degli allievi, esclusi entrambi dai canali della promozione sociale?



E. Dobrzanski, Burgus. Processo all'ETA, 1970 (penna)

creazione di classi omogenee, non è un processo di democratizzazione, non è nemmeno un processo di creazione di giustizia e migliore ripartizione delle risorse.

2) La composizione delle classi diventa così una componente dell'ineguaglianza della scuola. Si può credere che, una volta accettato il principio di strutture a livello, la

4) Da ultimo, ma non in ordine d'importanza, bisogna ancora rilevare:

- come porre la soglia d'accesso alle scuole di livello superiore? Trattasi di un numero chiuso (per un numero x dei soli migliori allievi in assoluto) o di un accesso ad esame (tutti coloro che superano la soglia d'entrata possono iscriversi alla scuola di livello superiore)?

- come evitare allora che la formazione non venga appiattita sul superamento degli esami d'entrata alle classi forti?

- come considerare la creazione di classi a livello nella scuola dell'obbligo? Tale traguardo non appare a tutti gli effetti come uno svilimento dell'obbligo, che spostando e diminuendo gli obiettivi comuni per tutti, maschera a tutti gli effetti un accorciamento dell'obbligo?

Germi

A) Una osservazione attenta della scuola e dei suoi attori - docenti, allievi, genitori - mette in luce molte insoddisfazioni.

Alcuni genitori sono insoddisfatti o impauriti per la presenza di casi difficili (bullismo o vandalismo). Altri genitori sono preoccupati per il destino scolastico dei loro figli, a loro modo di veder troppo poco seguiti.

Alcuni docenti sono frustrati per la crescente difficoltà a gestire la grande eterogeneità degli allievi (alloglotti, sostegno pedagogico, ecc...).

Alcuni operatori del servizio di sostegno pedagogico lamentano il crescente carico di lavoro. Eccetera...

Consideriamo ogni insoddisfazione con una sua peculiare specifica ragione. Una risposta generica è quella della creazione di classi differenziate. Una risposta comune a molte differenti domande. Una indifferenza alle differenze. Una risposta generica che (magari) darà soddisfazione ad alcuni: le classi d'élite. La realtà della segregazione sarà allora palese perché ad essere esclusa sarebbe la maggioranza degli allievi.

B) Invece di basarsi su inconfessati o inconfessabili desideri elitari le persone che propugnano una scuola

a livelli dovrebbero chiarire meglio come rispondere alle domande seguenti.

Desiderano dare meno opportunità agli allievi in difficoltà?

Desiderano offrire una formazione ridotta e a buon mercato per gli allievi meno bravi, e magari pure di ceto basso?

Desiderano assicurare una mano d'opera a buon mercato?

Desiderano offrire legioni di giovani al precariato e al lavoro a chiamata?

Desiderano una ottimizzata e precoce selezione sociale nella scuola dell'obbligo?



E. Dobrzanski, Guadalupa, 1967 (penna a sfera e colori grassi)

Infine desiderano due, tre o più livelli? Nel Cantone Ticino con le scuole speciali e le medie a livello ne abbiamo già tre. Senza tener conto del corso pratico... ma allora ne abbiamo già quattro. E se poi teniamo conto delle recenti classi per allievi difficili, arriviamo a cinque. Facciamo poi pure un livello particolare per i dislessici? Ma allora ne avremmo sei...

Oppure teniamo solo un livello per l'élite e mettiamo tutti gli altri in un solo calderone?

Giovanni Galli

Riferimenti bibliografici

Bain D., Favre., Hexel D., Luir J., Rastoldo F., *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat dans le contexte national et international: pratiques et recherches*, Département de l'instruction publique, SRED, Genève, 2000.

Dupriez V., Draelants H., *Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*, cahier de recherche du GIRSEF, Louvain-la-Neuve, n° 24, 2003.

Duru-Bellat M., Mingat A., *La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves*, Cahiers de l'IREU, 1997, 59.

Rastoldo F., Bain D., Davaud C., Favre B., Hexel D., Lurin J., Soussi A., *Classes hétérogènes et classes à sections au 7e degré: carrières d'élèves et discours d'acteurs, 1 Synthèse des résultats et résumés des six volets de recherche*, SRED, Genève, 2000.

Rastoldo F., Bain D., Davaud C., Favre B., Hexel D., Lurin J., Soussi A., *Classes hétérogènes et classes à sections au 7e degré: carrières d'élèves et discours d'acteurs, 2 enquêtes et analyses de référence*, SRED, Genève, 2000.

Slavin R.E., *Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis*, Review of educational research, 1987, 57, 293-336.

Slavin R.E., *Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis*, Review of educational research, 1990, 60, 471-499.

Con la testa un po' qui e un po' altrove *

Pensieri di uno svizzero d'arrivo

Sono nato a Seregno, che è il paese di mia madre, e dei nonni Mariani, e non a Milano, dove già abitavo prima di nascere, perché il fratello della mamma era ginecologo all'ospedale di Seregno e la mamma voleva farci nascere in buone mani.

Dei miei primi due anni, di quando stavo alla Bicocca, al Borgo Pirelli, al pian terreno di una villetta in stile liberty con il giardino e l'orto, non ho alcun ricordo. Il Borgo Pirelli esiste ancora, ed esiste la casa di via Fortiguerra, ma non c'è più la fabbrica Pirelli di allora, dove aveva lavorato come magazziniere il mio nonno paterno, di origine veneta. In compenso, se è un compenso, da quelle parti c'è ora il Teatro degli Arcimboldi e l'Università di Milano Bicocca.

L'infanzia di cui ho memoria e la mia adolescenza sono legate al quartiere che si chiama Niguarda. Fino al 1928 Niguarda, appena a nord dei cosiddetti Corpi Santi, faceva comune. Non era una periferia degradata, era un paese nella città, c'erano persino ancora alcune famiglie, come ad esempio i Baronchelli, che vivevano del lavoro dei campi, e c'erano prati incolti, dove si poteva giocare a pallone o agli indiani. C'era anche un breve tratto del fiume Seveso non ancora interrato, come poi fu, per ragioni igieniche e viarie.

Un quartiere-paese vuol dire anche una struttura urbanistica originata da una storia. La parte più viva del quartiere era via Ornato, antica strada romana, dove correvano le rotaie del tram-trenino che portava a Desio, Seregno, Carate, e poi c'era la scuola, la chiesa, un cinema-teatro, tanti piccoli negozi (il salumiere, il fruttivendolo, il pastaio, la latteria, ecc.). C'erano delle ville nobiliari, come Villa Clerici, poi adibita a centro per la redenzione degli ex detenuti; Villa Trotti, allora assai *délabrée*; e Villa Corio, poi restaurata e ora sede della Biblioteca: perché nel primo Settecento, e anche

più tardi, Niguarda era un borgo agricolo, e un luogo ameno e di villeggiatura per i milanesi della cerchia antica; non lontano da Niguarda, subito a nord di Bruzzano, c'è la Brusuglio di Manzoni.

Ai miei tempi Niguarda era un quartiere prevalentemente di operai, di impiegati, di commercianti. Vicino a casa nostra c'era l'imponente caseggiato della Cooperativa, sorto all'inizio del secolo, che ospitava anche varie sedi periferiche di partiti di sinistra. Niguarda era stata la prima zona di Milano a insorgere contro i nazifascisti, il 24 aprile 1945. Importantissimo era anche il ruolo della parrocchia di San Martino, a est del Seveso, con la chiesa e l'oratorio, dove ho trascorso molti pomeriggi domenicali, pieni di partite di calcio, di pallacanestro, di film, spettacoli teatrali, persino concerti di musica moderna: *Obladi oblada* (1969) in versione italiana (dei Ribelli? dei Nuovi Angeli?) cantata da una band di ragazzi più grandi dell'oratorio, resta una delle colonne sonore (si dice così, no?) della mia infanzia, insieme alla fanfara dei bersaglieri della caserma «Mameli» di viale Suzzani che passavano per via, a passo di corsa e con le ben note piume sul cappello.

Tra casa nostra e l'ospedale, l'ospedale di Niguarda appunto, non c'erano altre case, ma cascine, prati e campi, un mare d'erba, e ciò ci permetteva – abitavamo al quinto piano - di vedere dalle finestre della cucina, rivolte a sud, la Madonnina del Duomo, specie la sera, quando era illuminata, e nelle giornate terse anche gli Appennini. Dal balcone della camera da letto dei miei genitori poi si vedevano benissimo, quasi a portata di mano, le Prealpi, con le Grigne e il Resegone. Da quel balcone assistetti all'eclissi di sole dell'inverno 1961. Se non è un ricordo indotto da una foto che ci scattò il papà, è il mio primo ricordo. Giocando nei prati sotto casa, infine, si potevano vedere le pantegane saltare nelle rogge, nei canali irrigui, ma anche, lontano, all'orizzonte, il Monte Rosa.

A Niguarda frequentai le scuole ele-

mentari e le medie. La scuola elementare di via Passerini, di fronte al palazzo Corio, era intitolata a Vittorio Locchi, il poeta della *Sagra di Santa Gorizia*. L'edificio delle medie, prefabbricato, modernissimo, si trovava nella nostra via, via Hermada, con l'acca davanti, come ci toccava dire sempre per evitare inconvenienti con la burocrazia.

La maestra Occhipinti, che ebbi dalla prima alla terza elementare, era molto giovane, studiava all'università (del Sacro Cuore), ci faceva imparare a memoria anche poesie di poeti moderni, Ungaretti, Sini-galli, Palazzeschi, Quasimodo, e ci raccontava che in via Conservatorio potevamo incontrarlo, questo Quasimodo, un signore piccolino, con la zucca pelata. Ma a me la Occhipinti piaceva anche perché il sabato, come premio, ci leggeva *Giambur-rasca*, e all'intervallo delle dieci, ogni giorno, leggeva per conto suo *Topolino*, mentre sgranocchiava una barretta di Ovomaltina.

La mia carriera nel campo della poesia è incominciata come fine dicitore. Una tradizione delle mie scuole elementari era la recita di poesia diffusa per mezzo dell'altoparlante in tutte le aule. A recitare veniva chiamato uno scolaro, uno solo, per ogni classe. Questo comportava che si facessero le batterie eliminatorie nelle singole classi, maschili e femminili, rigorosamente separate, con i quarti di finale, le semifinali, eccetera. Se non ricordo male, vincevo sempre io, anche se un osso duro da superare in finale era di solito il mio compagno Andreoli, che poi alle medie fu il portiere della nostra squadra di calcio. E quindi salivo in direzione a recitare, con trattenuta emozione, come voce della mia classe, la poesia di quell'anno: *San Martino* di Carducci, *Nebbia* di Pascoli, *Rio Bo* di Palazzeschi, *A mio padre* di Sbarbaro.

Non ho invece grandi ricordi di lettura di poesia alle scuole medie, a parte quelle delle pagine di Epica nell'antologia di italiano: Omero, Virgilio, la rotta di Roncisvalle, qualcosa di Dante, il canto di Ulisse. La

lettura più importante che feci alle medie fu certamente *La tregua* di Primo Levi, che ho citato anche in epigrafe in un testo di *Replica*: l'ho riletta, in quella stessa edizione Einaudi per le scuole medie, andando in treno fino a Cracovia, tre anni fa.

Per il ginnasio e il liceo andai in città, in centro, al «Parini», dove già aveva studiato mio padre, che ora vi insegnava latino e greco. Al «Parini» i compagni, tranne qualche eccezione, appartenevano a un'altra classe sociale, e a un'altra classe di reddito. I migliori, almeno in latino, greco, italiano, storia e filosofia, non erano però di solito i figli dell'alta borghesia o della nobiltà milanese (i Castebarco, i de' Medici); i più studiosi erano generalmente ragazzi e ragazze della periferia o dell'hinterland. Gli altri, dico io sempre, non avevano bisogno di essere bravi a scuola, sapevano

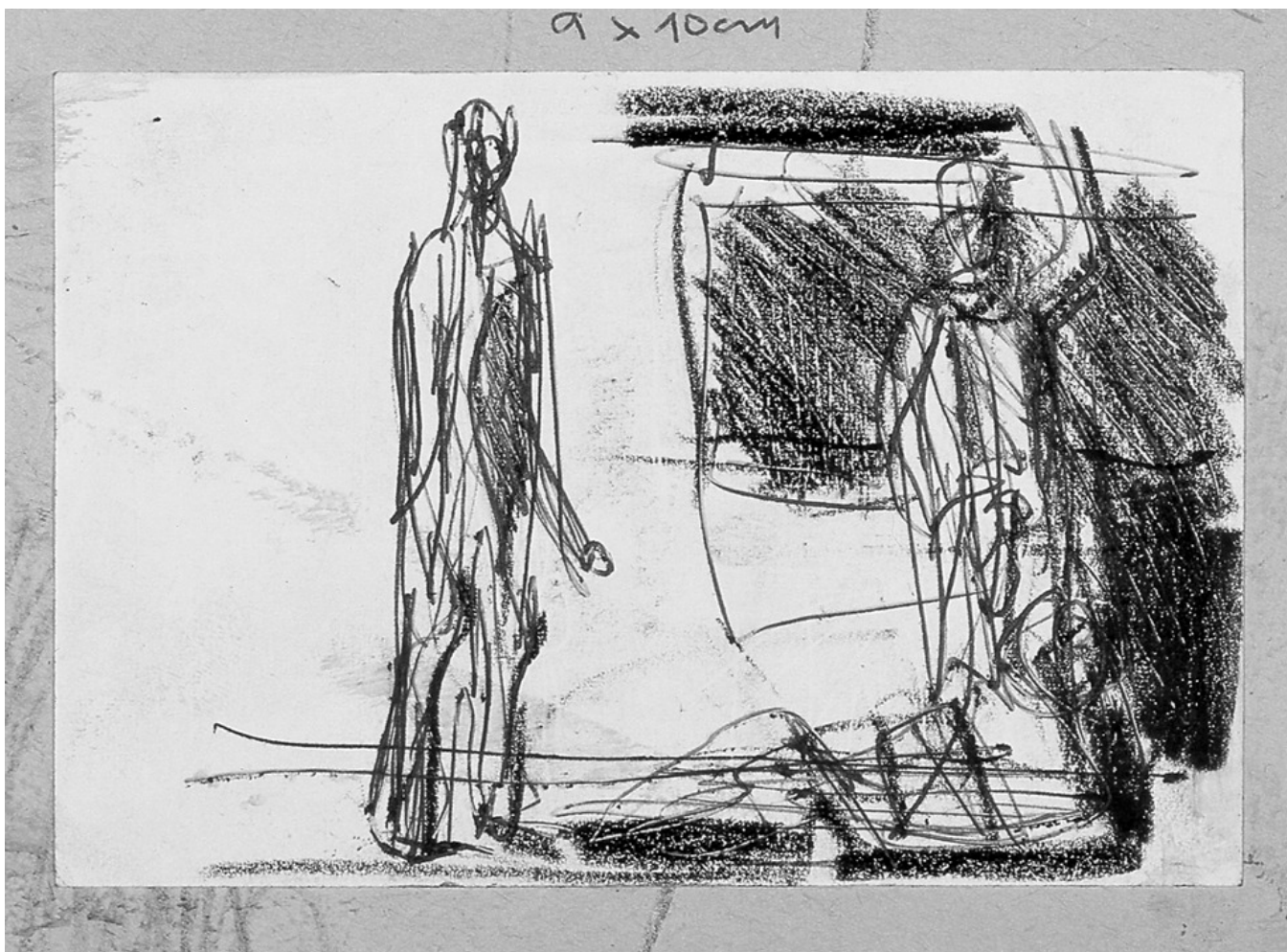
bene che non era la scuola a fare la differenza.

Tra i ragazzi della periferia o di fuori Milano avrei trovato, negli anni del liceo, i migliori amici: Gianfranco Gabetta, di Bresso, forse il più geniale, certo il più precoce, anche nella dipartita, a soli 34 anni. Fisicamente assomigliava un po' a Walter Benjamin, e avrebbe pubblicato un libro di filosofia da Feltrinelli prima ancora di laurearsi alla Statale con tutti trenta e lode tranne uno, un trenta. E poi il suo compagno di banco, Raul Montanari, che sedeva proprio davanti a me, e che già allora dava prova del suo talento narrativo e scriveva brevi racconti intensi e strani. Con loro si studiava, ma si andava anche al cinema, si giocava a tennis, si parlava dell'Inter, e soprattutto si rideva molto.

Al «Parini», in quarta ginnasio, incontrai anche la prima Svizzera

della mia vita, Vittoria Lühje, che amava i cavalli, era un po' cavallina anche lei, leggeva Konrad Lorenz in tedesco (avrebbe poi studiato veterinaria), e mi aveva corretto con un pizzico di pedanteria la grafia delle kappa, nella prima ora di greco.

A casa di questa Vittoria Lühje ci trovammo un pomeriggio in quinta ginnasio, nell'aprile 1974, per lavorare a un progetto di viaggio virtuale in Brasile (era un compito per l'ora di geografia: paesi extraeuropei). Quel giorno, prima di tornare a casa, passai insieme al mio compagno di banco per Piazza Diaz, al di là del Duomo, dove c'era allora un'agenzia di viaggi, per vedere di trovare dei *dépliants* sul Brasile. L'agenzia era già chiusa, e invece in Piazza del Duomo c'era una gran folla, una gran confusione, grida, slogan. C'era Fanfani che comiziava contro il divorzio, mentre alcuni giovani di sinistra protestavano



E. Dobrzanski, Figure al mare. La comunità umana, 1963 (penna a sfera nera e matita)

Con la testa un po' qui e ...

rumorosamente dalla parte dell'Aringario, finché questi ultimi vennero caricati dalle forze dell'ordine in assetto di battaglia urbana. Io mi trovai là in mezzo, come uno spaurito Renzo Tramaglino.

Il mio compagno, più esperto di me, mi disse «Scappa, Pietro», e dribblò i celerini. Invece di stare fermo con le mani alzate (mi spiegarono dopo che avrei dovuto fare così), mi misi a correre senza sapere bene dove dirgermi, venni raggiunto subito, manganellato senza criterio e ragione sulla schiena e sulla testa. Portavo da poco gli occhiali da miope, la montatura d'oro bianco colpita con violenza dal manganello andò in pezzi e non so se fu la stanghetta o la lente a sfregiare la mia faccia d'angelo ignaro, molto, molto vicino all'occhio destro. Issato di peso sul camion dei questurini, dovetti subire anche le ingiurie di un poliziotto poco simpatico che, a terra, sorvegliava i fermati. Gli replicai imprudentemente con le male parole che non avevo mancato di imparare per tempo pur frequentando l'oratorio. Un ragazzo più grande, seduto accanto a me sul camion, mi allungò un fazzoletto, per tamponarmi il sangue. Era un fazzoletto da ricchi, di lino, con su ricamate le sue iniziali. Fu uno dei gesti più umani di cui io abbia memoria, di quegli anni. Poi arrivò l'ambulanza, e via, a sirene spiegate, verso il Policlinico, in una zona di Milano che ancora non conoscevo. Su questo episodio avrei scritto tanti anni dopo una breve poesia che ho inserito in *Replika*. S'intitola *Anni Settanta*.

Erano le prime avvisaglie degli anni di piombo. Si andava al liceo, la mattina, e c'erano continuamente assemblee, occupazioni, manifestazioni, durante i cortei di protesta capitava che ci scappasse il morto, la mattina dopo aveva luogo la manifestazione per i morti del giorno prima, e c'era sempre il rischio che ci fossero dei nuovi morti: sembrava un incubo senza fine. Io non partecipavo. Avevo già dato. Anzi, me le avevano già date.

Erano anni di continua, spaventosa

tensione. Un giorno, nel dicembre del 1976, a scuola ci venne data la notizia che quella mattina il padre di una nostra compagna di liceo, commissario di pubblica sicurezza da poco trasferito a Milano, era stato ucciso durante l'irruzione della polizia nella casa di un brigatista, a Sesto San Giovanni. Neanche due anni dopo, all'università, alla fine di una lezione di storia romana - quella mattina non si parlava d'altro che del rapimento di Aldo Moro -, la professoressa Clementina Gatti, che non era sposata e non aveva figli, ci avrebbe detto, nel più materno dei modi: «Andate a casa, ragazzi».

Gli insegnanti del liceo erano persone colte, preparate, e avrebbero certamente potuto insegnarci di più. In altre condizioni, forse, in anni più tranquilli. Mario Spegne, professore di italiano, di origine marchigiana, persona tormentata, comunista con una gioventù passata in seminario, aveva pubblicato un romanzo intitolato *Dove vai, Tartaro?*, era stato preside a Mestre, ci accennava ai suoi incontri con Alfonso Gatto, a Venezia, ma il programma prevedeva Dante o Alfieri, e lui ci spiegava Dante e Alfieri; si vedeva però che era stanco di insegnare, tornò a fare il preside, morì pochissimi anni dopo, di un male incurabile, quando noi eravamo ancora all'università. Chiara Robertazzi Amodio, figlia di un collega di Buzzati al «Corriere della Sera», professoressa di storia e filosofia, studiosa del colonialismo e autrice del primo libro italiano sul Sud Africa, era amica di Fortini e di Pagliarani, ma ce lo disse solo alla cena della maturità, o lo scoprimmo dopo, per conto nostro.

La poesia di Montale era stata una rivelazione del ginnasio: innanzitutto *La casa dei doganieri*, che ci venne presentata da una giovane supplente della nostra professoressa di lettere. Il primo libro di poesia contemporanea che poi comprai fu proprio *Per leggere Montale*, curato da Marco Forti per gli Oscar Mondadori. Al liceo mi capitò in mano quasi per caso anche il primo numero di «Niebo», la rivista di Milo De Angelis. Uno scolaro di mio padre vi aveva pubblicato una serie

di poesie: non ci capii molto, mi ricordo solo che in un testo si parlava dell'Annapurna.

Crescendo, si ampliavano anche le letture. Frequentare il «Parini» significava uscire di casa, andare dove c'erano le librerie e le bancarelle del centro, in via Turati, in piazza Cavour, in via Manzoni, in Galleria, in piazza Fontana, e poi alla Biblioteca comunale di Palazzo Sormani. Per la maturità preparai un lavoro sul primo Pascoli. Intanto mio fratello Antonio mi aveva regalato un'edizione di Baudelaire, e nella libreria di mio padre, che esploravo un po' alla volta, trovavo di tutto: Machado, Seferis, Pasternak, l'Achmatova, l'*Antologia di Spoon River*, l'Hölderlin di Vigolo. Da solo scoprii Verlaine, e Prevert, più tardi Borges, che leggevo senza sosta e che citavo a colazione, pranzo e cena. Per un compleanno, gli amici Gianfranco e Raul mi regalarono il Pessoa curato da Tabucchi, con una dedica in versi firmata «I Dioscuri». Così le mie letture erano soprattutto di poeti stranieri, per lo più in traduzione. Di italiani, ancora e sempre Montale e poco altro, Sbarbaro, Pavese, Biagio Marin. Di prosa, molto Thomas Mann, un po' di Joyce, di Kafka soprattutto *La metamorfosi*, e Stendhal e Flaubert letti magari ascoltando i Genesis e i Pink Floyd, ben sapendo che non erano accoppiamenti giudiziosi. Ma lessi anche *1984* di Orwell e *Il mondo nuovo* di Aldous Huxley, che mi impressionarono molto. Scrissi qualcosa. In una poesia ginnasiale, per dire che ero adolescentemente infelice parlavo di un cielo plumbeo. Proprio così: plumbeo.

Pensavo che da grande avrei potuto lavorare nei giornali, magari come inviato speciale a Parigi. Per questo leggevo tutto quello che potevo sulla politica in Francia, la sera frequentavo i corsi di francese organizzati dal Comune di Milano, nello stesso edificio scolastico di via Rossari, vicino a via Manzoni, dove mio padre aveva fatto le elementari, e andavo in via Bigli, al «Centre Culturel Français», a vedere i film in lingua originale. Mandai anche

qualche pezzo di prova a un giornalista che seguivo con un certo interesse. Gli telefonai, come d'accordo, una settimana dopo. Mi disse che sì, avevo la stoffa, si trattava di lavorarla. Ma soprattutto mi colpì la sua ultima frase, al telefono: «Che la vita le sorrida», mi disse salutandomi.

All'università, alla Statale, cominciai a studiare lettere classiche, latino, greco, storia antica, archeologia, ma seguii anche le ultime lezioni di Remo Cantoni su Nietzsche, *Umano, troppo umano* e *La gaia scienza*. Durante le prime vacanze tradussi per me qualche frammento di Saffo. Un nostro compagno di studi, che poi avrebbe fondato una rivistina di poesia, «Schema», ci regalò una *plaque* grigia intitolata *Agonie*. Non era certo un libro allegro. Mi chiese di scrivere un saggio per presentare il suo libro a un premio letterario. Lo scrissi, cercando di non dire proprio tutto quello che pensavo.

Anch'io scrivevo qualcosa. Poesie colte, o pseudocolte, alla maniera di Borges: ne ricordo una intitolata *Malinconia di Cesare a Cadice* (la fonte erano le *Vite dei Cesari* di Svetonio); un'altra su Tommaso Moro in attesa della esecuzione della condanna a morte, nella Torre di Londra; un'altra ancora sull'attore Edmund Kean, ispirata a uno spettacolo di Vittorio Gassman, visto in televisione. In una poesia del 1978, ricordo, scritta per raffreddare una delusione amorosa, si parafrasava un detto di Tito Livio: il massimo della neoavanguardia, insomma. Poi distrussi tutto, o quasi. Ma una mia amica, la amorosetta del primo anno d'università, so che conserva le cose che avevo scritto per lei, anche se, diceva con un po' di rammarico, «non ne vengo fuori bene». So dove abita, ma non so come fare per farcele restituire, quelle poesie, e consegnarle alle fiamme.

Scrissi anche qualche rapida prosa. Nel gennaio del 1980 pubblicai una breve recensione del libro dello storico Emilio Franzina, *Mèrica, Mèrica!*, e più tardi qualche altro articolo. Lessi Bufalino, e importante fu per me soprattutto *Museo d'ombre*, poi scoprii Meneghello, e i *Sillabari* di Parise. E Sciascia. E Calvino. E

Gadda. E il *Goethe* di Orelli. E *Un'idea di Dante* di Contini. Sempre nel 1980 un giorno vidi in mano al mio amico Gianfranco un libro di un poeta giovanissimo, che aveva solo un anno più di noi: era *Ora serrata retinae*, di Valerio Magrelli, che avrei recuperato e apprezzato solo anni dopo.

A Zurigo, dove avevo cominciato ad andare con una certa regolarità per faccende private, cioè sentimentali, seguivo quando potevo le lezioni di Dante Isella al Politecnico. Fu un'altra rivelazione. E allora basta storia antica, basta latino medievale. Decisi che per me era più vitale laurearmi in italiano, e passai a lettere



E. Dobrzanski, Clown, 1945 (inchiostro e pennello)

moderne, sempre alla Statale. Il professore a cui mi rivolsi, Emilio Bigi, diede un'occhiata al mio libretto universitario: i voti brillanti negli esami di filologia greco-latina e di glottologia lo convinsero che la mia non era una scelta di ripiego e mi accolse con generosa apertura di credito nel suo seminario su Leopardi e i Romantici.

La prima volta che varcai la frontiera di Chiasso era il 29 luglio 1979, ricordo che quel giorno sul «Corriere della Sera» c'era un articolo di Italo Calvino dedicato a Francis Ponge. In treno leggevo *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, uscito da poco. Ero seduto in una delle ultime carrozze, era una splendida giornata d'estate, e fu un'emozione vedere il treno snodarsi serpentino

lungo le curve del Gottardo.

Quella volta non arrivai a Zurigo, scesi a Flüelen, dove ero atteso, e nei giorni successivi visitai i dintorni di Altdorf, e Lucerna e altre località del Lago dei Quattro Cantoni. Ad Altdorf ebbi modo di assistere ai Festspiele, con il *Guglielmo Tell* di Schiller rappresentato nel Tellspielhaus: Gessler entrò in scena su un cavallo vero, che fece anche una cacca non finta in scena.

In occasione del mio secondo viaggio in Svizzera, nel settembre del 1980, mi fermai a Lugano, passai varie ore al Parco Ciani, e da qualche parte deve esserci una foto che mi ritrae, ancora capelluto, se non capellone, con il cartello stradale di Paradiso alle spalle.

A Zurigo approdai nel novembre del 1980, e poi per quattro anni feci molte volte avanti e indietro sulla linea del Gottardo, qualche volta cambiando treno a Bellinzona. Il trasferimento a Zurigo avvenne nell'ottobre 1984, dopo la laurea e il servizio civile. Dovevo rimanerci dieci mesi, con una borsa di studio, sono passati ventidue anni e Zurigo nel frattempo è diventata la mia seconda città, e la città dove è nata mia figlia.

A Milano sono tornato molte volte, con particolare frequenza e piacere quando lavoravo alla Biblioteca Ambrosiana e a Brera all'edizione delle *Poesie milanesi* di Francesco Bellati (l'argomento me l'aveva suggerito Dante Isella). Mi sembrava che occuparmi di quel poeta minore tra Sette e Ottocento, in gran parte inedito, fosse un atto di *pietas* cittadina. Grazie a Bellati, tornavo a Milano. Forse diventavo solo allora davvero «milanese», quando ormai da alcuni anni mi ero allontanato dalla mia prima città.

Abitare a Zurigo, da dove le Alpi si vedono a sud (o sud-est) vuol dire fare ogni giorno l'esperienza dell'altro e dell'estraneità. La città mi piace molto, anche per la presenza dell'acqua (fiume e lago), e penso di aver dato qualcosa a Zurigo, come insegnante soprattutto. Ma per chi non possiede perfettamente una lingua straniera, per chi si è

Con la testa ...

trasferito in una città allogglotta da adulto, c'è sempre il sentimento di vivere dimidiati, linguisticamente, ma non solo; c'è sempre il sentimento di stare con la testa un po' qui e un po' altrove.

Ho letto, anche in tedesco e in francese, vari autori svizzeri, o svizzeri d'arrivo, da Philippe Jaccottet ad Agota Kristof, da Peter Bichsel a Elias Canetti (alla figlia di Canetti, Johanna, ho anche insegnato un po' di italiano). È chiaro però che in Svizzera il mio principale punto di riferimento culturale è il Ticino, e in particolare Bellinzona e Lugano. Le città, certo, ma soprattutto le persone, gli amici che vi abitano. La mia radio è ora la radio della Svizzera italiana. Riconosco come familiare la voce di chi ricorda quotidianamente che «è in vigore il divieto assoluto di accendere fuochi all'aperto». Per me quella voce ha sostituito l'altra voce, quella dell'*Avviso ai naviganti* della RAI, che segnala «il vento forza tre» e il «moto ondoso in aumento».

È a Zurigo che ho cominciato a scrivere sul serio, cioè con l'idea di pubblicare un giorno o l'altro. Fu nel 1989. Nel 1988, durante le vacanze estive, avevo soprattutto dipinto, da dilettante s'intende. Nel 1989, a settembre, scrissi cinque racconti, e poi nella primavera del

1990, mentre mia moglie era incinta, scrissi una sessantina di poesie, per lo più brevi, che prima dell'estate feci leggere a Giorgio Orelli, il quale non mi scoraggiò, anzi mi corresse generosamente e migliorò qualche testo. Dai suoi suggerimenti, discreti, come e più dalla lettura delle sue poesie e dei suoi saggi critici, ho imparato molto. Insieme agli «accertamenti verbali» di Orelli, credo mi siano serviti, per capire che cos'è davvero la poesia, i libri di Iosif Brodskij, in particolare alcuni suoi saggi o seminari su poeti da lui amati (Auden, Frost, Rilke, Marina Cvetaeva).

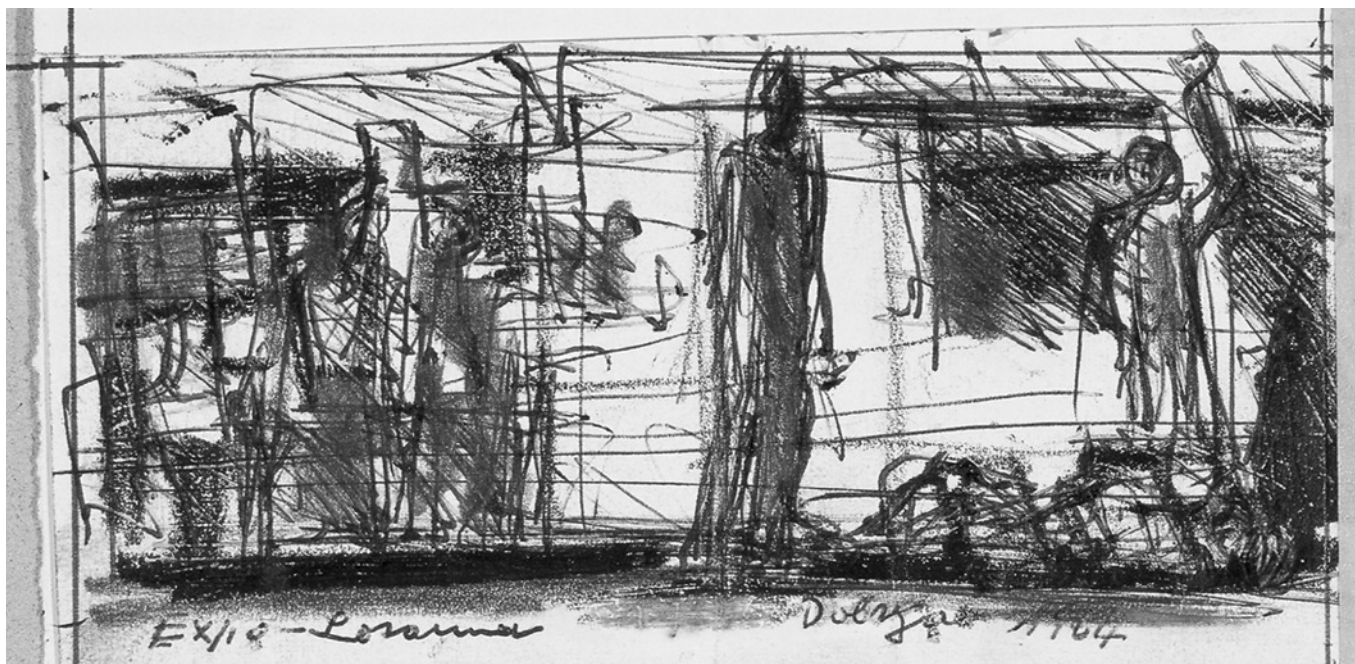
Ma a farmi trovare la strada, dopo tanti anni di letture anche disordinate, di smarrimenti e di false partenze, fu soprattutto un libretto che mi regalò, un giorno, a Milano, Gianmarco Gaspari: *La stanza la stizza l'astuzia* di Toti Scialoja (il libretto era uscito nel 1976). Le «poesie con animali» di Scialoja erano divertenti, rigeneranti, ma soprattutto mi colpì la prefazione di Antonio Porta, il padre di quel mio compagno di liceo per amore del quale una nostra compagna, anche lei di periferia, era scoppiata improvvisamente in lacrime, durante una lezione. In quella prefazione si ricordava un aneddoto che riguardava

Wystam H. Auden. Quando riceveva un giovane aspirante poeta, Auden era solito domandargli innanzitutto se gli piacevano le filastrocche. Se il giovane «rimaneva inebetito e non sapeva che dire veniva cortesemente congedato, mentre la conversazione proseguiva amabilmente nel caso in cui la risposta fosse stata: «Sì, moltissimo, anche a lei?». Prima di tutto, voleva sottolineare Auden, una certa sensibilità alla musica del linguaggio, del linguaggio poetico «elementare» che viene espresso per esempio da una filastrocca o da una canzoncina cosiddetta popolare; altrimenti, come osare pensare ad altro?».

Incominciare con le filastrocche, poi eventualmente pensare ad altro. Farò anch'io così, mi dissi. Con *Parabole smorzate* ho incominciato. Con *Replica*, ho replicato.

Pietro De Marchi
(Zurigo, gennaio 2007)

* Testo letto a Lugano il 15 gennaio 2007 nell'ambito del ciclo di incontri *La Rosa dei venti. Regioni della poesia, intonazioni della parola*, organizzato dai docenti del Liceo di Lugano 1 responsabili del progetto di istituto "Gli immediati dintorni".



E. Dobrzanski, Figure al mare, La comunità umana, 1964 (matita, penna a sfera e colore)

Noterelle volanti

Capi in vetrina, operatori nascosti

Splendida è l'impresa condotta a termine sull'Isola piccola di Brissago detta pure Isola dei Conigli: in cinque anni di lavoro la casa abbandonata è stata trasformata in ostello. Ai lavori di trasformazione hanno lavorato 249, duecentoquarantanove giovani!, dai 6 ai 18 anni, allievi delle scuole speciali del Sopraceneri. Vi hanno lavorato verosimilmente guidati da insegnanti, oltre che da esperti artigiani. Ma di costoro non v'è traccia nel racconto giornalistico - suggerito ed ispirato dai comunicati alla stampa emessi dal DECS - che per contro si dilunga a sottolineare che all'inaugurazione saranno presenti i “capi”. I Gendotti, gli Erba, i Broggi. Né al redattore, che si lascia teleguidare, viene in mente di indagare, chiedere e pubblicare i nomi di chi quest'impresa ha reso possibile. Ennesima dimostrazione della scarsa considerazione verso gli operatori scolastici che lo stesso DECS induce nei media e quindi nell'opinione pubblica (LaRegioneTicino 26.4.07, p.16).

Prove di ferocia proprietaria

Su un cancello a Torino si è potuto leggere:

**ATTENZIONE
questa area è difesa da
cani da guardia addestrati
NON AVVICINARSI
NON ENTRARE**

Oltre quel cancello due rottweiler sbranano la figliuola dei padroni di casa e azzannano la nonna che l'accompagna. E la madre dice: “sono senza parole, i cani erano buoni e affettuosi, non so farmi una ragione” (Corriere della Sera 19.4.07).

La ragione sta tutta in quel cartello che denota la ferocia proprietaria di chi l'ha organizzato e posato.

Oh yeah!

Quelli ...
... che scrivono regolarmente sulla prima pagina del Corriere del Ticino e si autodefiniscono “giornalista non di parte che scrive su un giornale

indipendente” (CdT 10.4.07, p.1);
... che fanno politica - come ha ben scritto Dick Marty (Regione 2.5.07, p.3) - con “sistemi di intimidazione e di racket” [ma temo che Marty si sbagli nell'aggiungere che tali sistemi “non appartengono alla nostra cultura” - l'episodio cui si riferisce ne dimostra l'ormai avvenuto radicamento];
... che dopo aver occupato con foto e dichiarazioni le cronache dei quotidiani con abbondanza di aggettivi e pronomi possessivi alla prima persona singolare, il giorno dopo auspicano “il ritorno a parlare di problemi e non di persone” (CdT 27.4.07, p.15).

Sfratti conventuali

Più di un secolo e mezzo fa a sfrattare frati e suore dai conventi ticinesi erano i radicali che volevano usare beni ed edifici per costruire il sistema scolastico pubblico del cantone. Oggi è il vescovo in persona a farlo. Lo ha fatto a Loreto dove ha deciso che al posto dei pochi fraticelli rimasti nel convento debbano entrare in forze CL e la sua facoltà teologica... per mangiare. Decisamente i tempi sono cambiati (Giornale del popolo, 20.4.07: “Loreto: chiesa e convento voltano pagina”).

Democratici...?

Ritrovo in un mucchietto di carte un ritaglio di giornale di fine febbraio (LaRegioneTicino 27.2.07). Vi è riferito il dibattito in Gran Consiglio, uno degli ultimi della passata legislatura, intorno alla proposta - avanzata e difesa dal Ppd - di allungare la legislatura cantonale da quattro a cinque anni. Si sarebbe allora manifestato un orientamento maggioritario a favore della proposta, contrari si sono dichiarati solo i socialisti e alcuni liberali. Le argomentazioni riferite dal giornale sono abbastanza stralunate, andando dal desiderio di spezzare l'attuale coincidenza di elezioni politiche nel medesimo anno

(ma è forse un problema? e se lo fosse, non basterebbe fare una unica eccezionale legislatura di due anni?), alla possibilità di risparmio - rinunciare a un'elezione ogni vent'anni “farebbe risparmiare Cantoni e Comuni”, sic sic resic! - fino alla perla di chi ha affermato che “l'allungamento consentirebbe di prendere più facilmente decisioni impopolari”.

Chissà se il nuovo Gran Consiglio la pensa ancora così? Potrebbe ricredersi, soprattutto se inebriato dal profumo Chanel numero 5 di cui si cosparge una neoconsigliera sulle pagine di Cooperazione (2.5.07, p.29).

Liturgie

Un quotidiano romando ha accompagnato un articolo sulla situazione del partito socialista con una foto del 2004 in cui si vedono quattro dirigenti nazionali del partito che cantano l'Internazionale e alzano il braccio sinistro.

La celebrazione sta finendo, i dirigenti tirano un sospiro di sollievo, i loro sguardi lunghi dalla fissità richiesta da una cerimonia sentita vanno in tutte le direzioni, la postura appare piuttosto rilassata. Il meno che si possa dire osservando la fotografia è che stanno compiendo un rituale stanco, richiesto dalla liturgia congressuale. E in effetti ci si può chiedere il senso odierno di un rituale simile e se non sarebbe sufficiente a chiudere un bell'applauso corale e reciproco, dopo un bel dibattito approfondito che fornisca al partito programmi e progetti innovativi. E poi quella mano sinistra alzata e mollemente chiusa. Cosa significa? Un saluto? Salutare con la mano sinistra non è segno di amicizia. E poi quel pugno molle che significato ha? Sembra che i quattro stiano viaggiando in tram...

Old Bert



Steinlen, questo "sconosciuto"

Presso il Museo Villa dei Cedri a Bellinzona sono in esposizione fino al 1° luglio opere di Steinlen (1859-1923), artista di origine svizzera poi naturalizzato francese, noto soprattutto per la sua produzione grafica. In una recensione apparsa sul giornale "Il Caffè" di domenica 29 aprile 2007 intitolata "L'arte e la tecnica di Steinlen non salvano dall'assenza di idee", sembrerebbe che l'artista manchi di "urgenza comunicativa" e non abbia una "propria visione da esprimere". Secondo il parere del critico d'arte de "Il Caffè" Steinlen sarebbe stato solamente un grande - vuoto - tecnico che non ha saputo dare "una direzione al proprio fare". Ora il motto di questo artista fu "Le monde ne va pas comme il devrait aller : il faut agir" e lì c'è tutta la direzione del suo impegno artistico. Egli fu innanzitutto un artista autonomo, impossibile da inquadrare in uno dei movimenti di fine Ottocento e inizio Novecento.

Inoltre la sua carriera artistica è essenzialmente legata al mezzo grafico e la sua evoluzione è strettamente unita al suo impegno nella collaborazione con diversi giornali progressisti e al contatto con personalità quali Gérault-Richard, Anatole France, Emile Zola e, soprattutto, Aristide Bruant.

La sua posizione artistica è chiara: antimilitarista, anticlericale, anticolonialista. L'arte è per lui il mezzo per raffigurare le condizioni di vita del proletariato e parlare in sua difesa.

Steinlen si sente coinvolto dai problemi del suo tempo e non da un ideale astratto di bellezza che possa estraniarlo dalle domande del tempo in cui vive.

È lui il primo, dopo la caduta della Comune



Steinlen se rendant au "Gil Blas", 1895
Vernon, Musée Poulain

di Parigi (1871), a fare del proletariato il centro di una produzione artistica ma non solamente per illustrare la miseria della povera gente; egli descrive anche il loro ambiente e tutta la loro vita e il loro lavoro. Sono i quartieri e la periferia di Parigi al centro della sua attenzione, là dove si svolge una lotta continua per sopravvivere, ma dove c'è una grande vitalità con i suoi momenti di gioia di vivere.

L'essere umano non è però l'unico tema dell'opera di Steinlen: anche l'ambiente sociale, quello naturale e gli animali sono presenti nei suoi lavori. La sua attenzione è rivolta in particolare ai gatti, compagni degli uomini ma mai pienamente addomesticati. Essi assumono spesso aspetti fortemente simbolici proprio per quella loro autonomia e libertà.

Bisogna essere ciechi per non riconoscere il profondo umanesimo di

Steinlen che - come scrisse Giorgio Balmas - "ebbe a operare nei molteplici settori in cui si esprime e si realizza la produzione figurativa condensando gli aspetti e le contraddizioni di un ruolo sociale, quello dell'artista appunto, nei suoi rapporti con le varie facce della realtà".

Oscar Ghez, presidente del Petit Palais di Ginevra, disse che Steinlen fu un grande testimone del suo tempo, totalmente impegnato politicamente e lottò con la penna e col pennello per migliorare le condizioni di vita delle classi sociali meno privilegiate.

Ciò non è stato un "dare un senso, una direzione al proprio fare", alla propria arte?

Un'esposizione da vedere assolutamente.

Gianstefano Galli



Chiara Moimas

La poesia tra mitobiografia ed entelechia

Se l'entelécheia è il cammino di un ente verso il suo telos, l'attuazione aristotelica dell'essere in potenza, il compimento dell'atto realizzato e il raggiungimento dell'attività trasformante dell'enèrgheia, allora **L'angelo della morte** (Edizioni Scettro del Re, 2005) di Chiara Moimas può essere letto come decorso entelechiale dall'esterno verso l'interno del destino individuale. Metafisica, storia, geo-politica, mito, simbolo e autobiografia si succedono nelle sezioni del libro (L'angelo della morte, Barricate, Occidente, Madre Terra, L'odore del mirto) con una sorta di movimento centripeto dalla metafisica angelica allo stadio simbolico vegetativo, scorrendo le fasi di un percorso regressivo che costituisce una forma di archeologia del sé:

La coscienza dispone di un vuoto
che lontani messaggi non possono
colmare
né la preghiera può sopperire
alla desolante fatica del vivere.

Un Tutto e un Io emergono continuamente come termini in continua opposizione e ricomposizione, “sterminate galassie” da un lato e una “piccola parte incredibilmente pulsante” dall'altro:

Sterminate galassie
Infiammano l'universo.
A noi questa
che una strada lenta
attraversa e polverosa.
Dello sconosciuto infinito
una manciata di sassi
pronti a rivedere
la prerogativa
dell'eterno vagare
disposti a rovistare
l'immota materia
ed indurla
a rigurgitare di sé
la più piccola parte
incredibilmente pulsante.

È un movimento che va da un sovramondo, al mondo, al singolo, formando un'identità categoriale, che vede soggetto e oggetto confluire in un'unica realtà entelechiale:

Terribile fu il Caos
(si ritiene)
e la luce ed il frastuono
ma tutto si ricompose
ed ogni scheggia
s'inganellò docilmente
in orbite predefinite.

La coscienza e l'individuazione si distendono in un viaggio indiviso, in un'unica ordalica marea aperta a influssi archetipici, che si concretano in una produzione di immagini non assimilabili tanto al simbolo, nella accezione retorica comune del termine, quanto ai mitologemi, che dell'individuazione fanno un processo sovraindividuale, ma senza legarlo all'impersonalità del mito tout court:

Questo Stige melmoso
certo mi è stato culla
e la metamorfosi gracidente
mi ha geneticamente concesso
perché gambe e braccia
potessero portarmi
oltre i canneti.

Eventi psichici e oggettivi, appartenenti all'uomo e al mondo, sembrano scaturire da un unico principio datore di senso, oltre il tempo e lo spazio.

Fisica, metafisica, esistenza sono termini di un divenire di immagini avviluppate le une alle altre e in moto verso una forma di autocoscienza, che interpreta (o re-interpreta) il vissuto quasi in chiave junghiana, definendo l'Ombra collettiva e l'Ombra individuale attraverso mitologemi, appunto, che sono altrettante chiavi di lettura dei molteplici piani in cui si svolge la nostra esistenza personale, spiegabile solo se letta in relazione al tutto dell'esperienza e dell'esistenza: in chiave mitobiografica:

Inventare l'anima
non fu cosa da poco
ci costò molto più
che trovare la pietra focaia.

Il mito percorre più scopertamente la sezione Madre Terra, e si sofferma su Tànit, divinità lunare assimilata dai Fenici ad Astarte, la dea madre. Tànit è colta nel suo volto più sinistro, quello della ferocia e

del sangue, che rimanda forse all'etimologia egizia, dove si spiega il termine con “Terra di Neith”, e Neith della guerra era dea:

Tànit è una bambina terribile
sopravvive ad ogni sacrificio
trangugia il sangue impassibile
nella pietra che la rende immortale.
Tànit non ha bambole di pezza
trastulla se stessa
e gode della sua ferocia.
L'innocenza non sa che la morte
non torna alla vita
non disdegna l'orrore.
Tànit non ha volto
non ha tempo
ha un grembo fertile di rovina.

Il tema della madre si riaffaccia continuamente ne L'angelo della morte, mostrando il suo uroborico volto di creazione/distruzione, da Barricate, a Madre Terra, alla maternità tutta umana e fragile della sezione L'odore del mirto, dove troviamo anche il riferimento a Dafne, nella poesia Alloro, che della maternità è l'altro volto, quello della negazione. Questa, che potremmo definire fenomenologia dell'essere donna, è una tematica già affrontata da Chiara Moimas, poetessa originaria di Ronchi dei Legionari, nel volume **Meta-morfosi: donna** (L'autore libri, Firenze, 1989), ma in L'Angelo della morte si configura come un insieme di piani discendenti verso la coscienza e l'individuazione, alla luce dell'entelechia, principio informatore di un'ermeneutica teleologica della singola esistenza. Il filo rosso di questa raccolta diventa il compimento di mitologemi originari dell'universo femminile in grado di interpretare l'attuale situazione politica, sociologica e culturale.

La struttura archetipa della civiltà non si manifesta in modo diverso dalla struttura archetipa dell'individualità, questo consente di capire come il percorso verso la propria coscienza, che è riconoscimento di senso alla propria microstoria, sia legato ad un rapporto simultaneo di riconoscimento e differenziazione dal percorso della civiltà, che è riconoscimento di senso alla propria macrostoria.

Vero operatore della storia diventa non l'io ma l'istanza all'io, nella sua

a
i
s
e
p
o
e
i
n
e
u
n
e
p
o
n
e
d
o
n
e
p
o
n
e

Chiara ...

costellazione mitogenica fondamentale.

L'esistenza si sveste della caratteristica dell'accidentalità e della casualità e si mostra Senso immanente, sfuggente ai più, da leggere poeticamente, con taglio che in Chiara Moimas diventa quasi numinoso:

Anello dopo anello il teorema della creazione
ha dato prova d'infallibile consequenzialità.

Ho regredito fino ad essere
un'ameba
ho sputato l'immonda vergogna del rospo
ho navigato impedendomi il respiro.
E la parola.
La nascita
vulcanico esempio di indomabile conservazione.
Lotta disperata tra possesso e conoscenza.
Tenere per sempre nel grembo
la vita creata. Sconosciuta per sempre.

O le sbarre divellere e togliere
il certo riparo del silenzio e del buio
offrire la vita alla furia del vento
allo scroscio all'arsura.

In questa poesia nessuno è spettatore: il *dramatis personae* è compiuto.

Giusi Maria Reale

Il piccolo mondo della "world music"

Che cos'è la "world music"? Una buona domanda, non è vero? Tanto più che se ne sente parlare così tanto in numerose occasioni e poi, naturalmente, nei negozi di dischi si trova sempre una intera rastrelliera dedicata a questo "genere" che vorrebbe essere la fusione di ogni "genere". Una buona domanda dunque; solo che quando si dice "buona domanda", quasi sempre si intende che non esiste una vera e propria risposta. In questo caso, invece, non è esattamente così. La risposta c'è – solo che non si la può dare proprio in due parole; perché l'espressione "world music" quando fu coniata ebbe un senso che successivamente, nell'uso corrente, andò del tutto perso.

All'inizio degli anni '60 del secolo scorso, un certo Robert Brown, professore alla Wesleyan University, inventò la dizione "world music" per etichettare un corso di studi che in altre università statunitensi si indicava col più paludato termine di "etnomusicologia". La nuova locuzione, "world music", aveva lo scopo di chiarire meglio non solo agli studenti, ma anche (e soprattutto) agli amministratori accademici e al grande pubblico, cosa in effetti l'etnomusicologia volesse essere: lo studio di tutte le musiche del pianeta, senza l'eccezione di alcun genere e di alcuna area di provenienza. Ma alcuni anni dopo, circa dal 1985, di "world music" si cominciò a parlare nell'industria discografica (a quel

punto circa una decina di etichette indipendenti, inglesi, europee ed americane già lo facevano). Solo che nelle loro mani l'espressione "world music" si caricò di tutt'altro significato, perché veniva utilizzata come etichetta utile a commercializzare tutta quella "popular music" che avesse origine, almeno in parte, al di fuori dei paesi occidentali. In altre parole, ci si riferiva ad una musica situata tra rock, pop e jazz, con la fecondazione aggiuntiva di influenze extraeuropee. Sarebbe quindi più corretto parlare, come alcuni in effetti fanno, di "world music pop" (o di "world beat"). Al di là delle etichette che si preferisce usare, il retrostante concetto rimane però piuttosto nebuloso perché punta verso una sorta di fusione tra Est-Ovest-Nord-Sud, essenzialmente di musica jazz-rock e pop (Brahms e Chopin non fanno mai parte del mix!) caricata di elementi che provengono da musiche extraeuropee. In primo luogo dall'Africa. Tra queste, la musica africana (a cui peraltro già dobbiamo lo sviluppo di blues, jazz, e buona parte di pop e rock), davvero fa la parte del leone, anche se non mancano alcuni apporti di altra provenienza.

All'interno di questo contenitore variopinto che chiamiamo oggi "world music" troviamo quindi, per esempio, il *Rai* dell'Algeria, il canto dei Griots del Mali e della Guinea, l'*Afrobeat* nigeriano, la musica *Juju* e *Soukous* dello Zaire, il *Qawwali*

del Pakistan, il *Soca* di Trinidad, la *Salsa* di New York, ecc., ecc., ecc. Quello che vistosamente brilla per assenza in questo cocktail, è la musica di Giappone, Cina e di quelle culture amerindie che risultano poco compatibili e amalgamabili con i generi occidentali.

La "world music", per il pubblico che la segue, sarebbe una sorta di manifesto di tutti gli anti-razzismi generati dalla nostra cattiva coscienza storica, un manifesto in cui l'ibridazione diventa dogma e sistema. A me sembra, invece, che sia in realtà una nuova forma di "esotismo" che il nostro tempo ha prodotto. Lo dico perché il maggiore consumo di "world music" dove avviene? Nel mondo occidentale! È la cultura occidentale che accetta e filtra dalle altre musiche del pianeta quello che a lei piace. In teoria, qualsiasi tipo di musica può essere "world music". In pratica, non tutte le musiche ce la fanno, perché chi sceglie, siamo noi, gli euro-occidentali. Il canto degli indiani Navajo o l'orchestra di corte giapponese (che le nostre orecchie, se non sono educate all'esperienza, trovano orripilante), non li sentirete mai.

In altre parole, la "world music" è molto meno mondiale e molto più occidentale di quanto dichiara di essere. Ci avete mai fatto caso? Be'...fateci caso!

Marcello Sorce Keller

12 MesiDiRomanzi/2006

Novità e aggiornamenti

Continua in Francia il successo di Irène Némirowsky con un nuovo romanzo appena uscito, *Chaleur du sang*. Ambientato in provincia, come in parte *Suite francese*, il romanzo svela, attraverso la voce narrante di un vecchio testimone, Silvio, un folto intreccio di passioni, al cui centro c'è la scomparsa di Jean Dorin, un mistero che è svelato solo alla fine. Come era accaduto con *Suite francese*, il cui testo, come si ricorderà, era stato custodito dalle due figlie in una valigia (cfr: Verifiche 3/2006 e 1/2007), anche *Chaleur du sang* ha seguito una sorte quasi simile. Era stato affidato dalla scrittrice al marito prima che fosse arrestata. Sennonché poco dipoi anche il marito seguì la stessa sorte della moglie, e del testo non se ne seppe più nulla, forse nessuno ne sospettava l'esistenza. Ma è stato ritrovato recentemente fra le carte pervenute all'Institut mémoire de l'édition contemporaine. Il romanzo, probabilmente scritto nel 1941, lo potremo leggere pubblicato da Adelphi. In questo baule della memoria, che ricorda i ritrovamenti di Pessoa, chissà la sorte cosa ci riserva ancora di trovare; ma lei, a differenza di Pessoa, aveva già pubblicato un buon numero di romanzi con molto successo.

Adelphi ha proposto quest'anno un nuovo libro della scrittrice francese, *Jezabel* (*Jézabel*, 1936, tr. di Laura Fraussin Guarino). Jezabel è la madre di Athalie nella tragedia omonima di Racine. Nel romanzo è Gladys Eysenach, una donna tanto bella quanto egoista ed incurante degli altri, come era stata la madre della Némirowsky.

Il volume si apre con un capitolo senza numero, che vuole in tal modo sottolineare la forma del racconto *al presente*. Siamo in un'aula di tribunale, il pubblico ministero sta pronunciando contro questa donna, l'accusa di avere ucciso il suo giovane amante, un povero studente. Il giovane estorceva alla donna del denaro con la minaccia che avrebbe confidato tutto al suo amante, il nobile squattrinato Aldo Monti. La donna confessa il delitto, è in lacrime, tutta tremante, disfatta dal dolo-

re, ma non tanto da perdere del tutto il fascino antico. In realtà la verità non è questa. Da questo momento si ripercorre la vita della bellissima donna dai suoi primi balli di diciottenne agli spari della rivoltella che uccidono il giovane. Gladys è una donna molto ricca, che ha avuto una vita splendida, molti amanti e ancor più spasimanti, e soprattutto di grande bellezza, che ha saputo, quando ha incominciato a declinare, nascondere favorita da una carnagione straordinaria, da occhi grandi e bellissimi. Le vicende della vita: una vedovanza, la maternità, la morte di un uomo molto amato, la guerra, sembrano averla appena sfiorata. Non è, come potrebbe apparire, una *femme fatale*: la sfera dell'eroticismo, nonostante le apparenze e la serie di amanti, non la sfiora. Per Gladys il piacere erotico è secondario, a lei interessa far innamorare gli uomini, suscitare gelosie fra di essi e fra le donne, specialmente in quelle che non sono più giovani o belle come lei. Gladys è proprio come la Jezabel di Racine; ma assomiglia anche ad alcune donne dei racconti di Maupassant (per es. "*Chiaro di luna*"): anch'essa "ama l'amore". Tuttavia non è un personaggio romantico e sentimentale, perché ad amare la spinge il suo narcisismo compulsivo, il suo edonismo, e soprattutto un latente timore del disfiarsi fatale della bellezza. Quando essa si accorge che gli sguardi degli uomini si volgono verso donne più giovani, trema entro di sé, salvo poi a darsi essa stessa le assicurazioni e gli autoinganni sulla sua intatta bellezza. Ma quando ciò inevitabilmente accade, Gladys si intestardisce a non accettare questa realtà, al punto che considera ancora una bambina l'unica figlia Marie-Thérèse, che a diciotto anni conosce l'amore e intende fidanzarsi con il suo giovane innamorato, Olivier Beauchamp. La madre si sente sconvolta: una figlia che vuole maritarsi cosa sarebbe se non la prova che essa non è più la giovane madre? Sarebbe una suocera e forse più in là nonna. Chiede che i due giovani procrastino di tre anni, poi almeno di un anno il loro matrimonio. Ma scoppia la guerra, Olivier deve parti-

re; prima però Marie-Thérèse e Olivier s'incontrano in albergo e quella sarà l'unica prova d'amore dei due innamorati, perché Olivier muore sul fronte. Il suo decesso, che potrebbe assicurare la vita della madre, in realtà la complica, perché la figlia è rimasta incinta. Un classico! che altro si può dire? Gladys non vuole che quel bambino nasca: non è necessario, si può evitare, lei sa come fare, a chi rivolgersi... Come potrebbe accettare il pensiero di un bambino, nato da una nascosta relazione? In realtà ciò che preme su di lei non è lo scandalo, ma la constatazione che la figlia non è una bambina, che ha diciotto anni, che lei è nonna... Non può cedere; e Marie-Thérèse non ancora maggiorenne non può reclamare alcuna eredità. La figlia però non vuole abortire, vuole quel figlio, sebbene capisca che per loro due non c'è speranza, che essa dovrà rinunciarvi, che gli troveranno una balia, che vivrà orfano... Un giorno Gladys, accorrendo alle voci della sua cameriera, entra nella camera di Marie-Thérèse: in un letto di sangue ha partorito ed è morta, stringendo a sé un bambino, che viene accolto da una modesta famiglia. Il racconto continua con il ritorno alla mondanità di Gladys, e la insegue nel suo sfiorire, nelle menzogne che essa costruisce per ingannare se stessa. Finché non entra in scena questo giovane amante, che ora è accusata di avere ucciso. In realtà Bernard le chiede solo del denaro per curare una sua amica, naturalmente tisica e che va a morire in Svizzera; avrebbe anche diritto a qualcosa di più da questa ricca donna, che odia, di entrare nella sua vita. Gladys lo uccide solo quando teme che egli possa sconvolgere la sua vita, rivelando la sua vera età. È proprio così!

Non mancano gli ingredienti per un'opera di successo, con una certa tendenza verso il romanzo d'appendice, con il contorno del bel mondo alto-borghese, i continui viaggi e soprattutto la cornice di Biarritz, che negli anni trenta Fitzgerald aveva reso famosa e che abbiamo trovato già in *David Golder*. Némirowsky ha una propensione per i drammi d'amore, per le storie che interessano

12 MesiDiRomanzi ...

il bel mondo, per un certo modo indolente di vivere la vita, fino a che non entra a corrugare la scena qualcosa di inatteso. Ed è a questo punto che i suoi romanzi s'inarcano e la scrittrice mostra il suo miglior talento. Eppure è proprio questo che spiega il successo dei suoi romanzi. Némirowsky cerca l'effetto, per la verità in *Jezabel* facilmente intuibile, condisce le pagine, come vedremo, di un psicologismo abbastanza ovvio. Anche in questo romanzo a Gladys la scrittrice ha prestato quasi tutto del carattere della propria madre, come già era apparso prima nel racconto *Il ballo* e nel romanzo *David Golder*. Che cosa in effetti deve essere stata la vita della scrittrice! Ma cos'è che non va in questo romanzo? Nel romanzo non c'è una pagina in cui non si parli della bellezza di Gladys, sia quando essa è còlta nel suo giovanile splendore sia quando mostra i segni di un inevitabile declino; ma questo è in fondo il tema centrale del romanzo ed è naturale che la scrittrice non l'abbandoni, perché deve fare apparire come questa bellezza lavori dentro di Gladys come una tabe, che la conduce a non capire nulla della vita che non sia questa venerazione di se stessa; nondimeno la scrittrice esagera e di questa insistenza qualche volta faremmo a meno. Il difetto tuttavia non sta qui; sta nel fatto che Gladys è troppo consapevole di questa sua malattia, ne parla sempre con se stessa a profusione, ne intuisce la gravità, ma questo continuo interrogarsi senza ravvedimento del proprio comportamento sembra più che un rovello un cicaluccio psicologico. A questo punto non si può più andare oltre, ed anzi si teme di avere suggerito della trama più del necessario.

Irène Némirowsky è stata veramente abile nel confezionare la struttura del romanzo, la sua sequenza e il suo sviluppo. E ciò si dice senza alcun senso limitativo. In effetti la prima parte del romanzo, quella che si svolge in tribunale è una vera e propria apertura di scena, ed acquista proprio alla fine del romanzo una sua esigenza narrativa del tutto nuova e forse inaspettata. Gladys ha ucciso, e confessa ma non

aggiunge nulla a questa confessione: tace e piange, non dice nulla di Bernard e del vero motivo per cui ha ucciso. Viene vista dal pubblico e dai giudici come una vittima. Il vero motivo che l'ha indotta ad uccidere appare a tutti come il gesto di una donna oppressa da un delinquente. Non è così, ma in tal modo può da vittima nascondere la sua età! Il giudizio della corte non poteva essere più lontano di così dalla verità: una banale verità! *Jezabel* non è che un breve racconto, che la scrittrice ha saputo trasformare in un romanzo. Oggi è possibile che il ricordo vivo di *Suite francese* possa farci guardare ai precedenti romanzi con un'ammirazione più sorvegliata.

Némirowsky rappresenta un buon momento della narrativa francese, ma sul fronte delle novità vere e proprie dobbiamo segnalare il piccolo romanzo di Patrick Modiano, *Pedigree* (tr. di I. Babboni, Einaudi, 2006). Di Modiano in Italia sono usciti, fra gli altri per ora soltanto *Dora Brudel* (trad. F. Bruno, Guanda, 1998) e *Sconosciute* (trad. P. Gallo, Einaudi, 2000), che hanno destato, soprattutto il primo, molta ammirazione ed una legittima attesa, ma anche qualche ritrosia, a causa, è stato detto, della loro esiguità. Modiano è stato fortunato, almeno in questo, a conoscere F. Quenau, che forse dell'esiguità dello stile, della frase incisiva e veloce è il più famoso esempio della letteratura moderna, il quale lo ha sollecitato a credere in sé. Con quest'ultimo romanzo l'esiguità - ci congediamo ancora questa brutta espressione, che con un altro termine si chiamerebbe minimalismo - non è una scelta di stile, perché anzi essa preesiste alla scrittura. Insomma non è una soluzione, cui egli sia giunto per gradi, sottraendo e scartando, ma fa parte di una natura schiva, più prossima alla scelta del silenzio che all'esibizione, in palese contraddizione con la natura stessa dello scrivere e del narrare. Questo ci era parso subito chiaro, ma non se ne capiva appieno l'intima nascosta ragione. Ora tutto ci diventa evidente in questo bellissimo romanzo, in cui egli racconta la propria storia. La storia di

Modiano, che certo il gran pubblico non conosceva, è stata una storia di abbandono. Egli è stato abbandonato dai genitori a dei conoscenti, è cresciuto in mezzo ad una varia e bizzarra umanità, cui egli ha guardato senza capire, poi a poco a poco a distinguere, e a mettere a fuoco. Una storia di solitudine: in diverse stanze da albergo e appartamenti approssimativi, in una continua ristrettezza materiale. Che ora egli ha finalmente narrato. Gli episodi della vita che l'uomo oggi ci racconta escono dalla sua memoria con parsimonia, e fanno scorgere ancora il fondo del dolore da cui da poco si sono distaccati. Ecco un esempio, invero non raro ma nemmeno così frequente, d'una perfetta simbiosi tra natura-sé e stile: quando la letteratura, secondo un'espressione del filosofo Paul Ricoeur, è ipseità (*ipseité*).

Paolo Macoratti, *Mondo Duplex*, Editrice Nuovi autori, Roma 2006. Non è un romanzo, o lo è solo in parte, ma di per sé questo è poco importante. Il sottotitolo, "Il tradimento di un antico, sorprendente e rivoluzionario messaggio" è molto eloquente, e connota questo libro come un'opera che si pone l'interrogativo di come una religione, fondata su un messaggio così semplice e intuitivo per la sensibilità degli uomini, possa essersi cristallizzata nel corso dei secoli. Penso però che su questo sottotitolo ci sia molto da discutere. Antico sì, e sorprendente pure; ma il concetto di tradimento è più complesso e del resto nella lettura questa perentorietà è meno scontata. Il pensiero umano da molti secoli ha fatto proprio un'espressione di cui ormai s'è perso il senso. Perché in realtà ri-voluzione non significa altro che fare un percorso, e ritornare al punto di partenza. Lo ha fatto rivelare con molta ironia durante un congresso di storici Delio Cantimori; insomma una rivoluzione ci riporta all'indietro, a prima. Fuor di metafora o di ironia, nella storia del Cristianesimo è successo molto; ma ch'è successo, cos'è stato? È stato solo tradimento, solo tralignamento? Le guerre in cui la chiesa è stata coinvolta, ed anzi è stata essa stessa fomite di

dolori e sangue, rappresentano un tradimento? Macoratti ha dietro di sé molte letture e credo anche conoscenze e frequentazioni virtuose, le quali, se un insegnamento e guida possono offrire, consistono nel credere che nella storia inevitabile degli uomini, che di per sé è terribile, ognuno di noi assieme agli altri che ne condividono le speranze, possa introdurre degli esempi virtuosi che impediscano alla ruota della storia di essere meno terribile. Non può non sapere che la Bibbia è un libro pieno di orrori, di eccidi ordinati da Dio. Il Signore a Saul: “Va’ dunque e colpisci Amalek e vota allo sterminio quanto gli appartiene, e non lasciarti prendere da compassione per lui, ma uccidi uomini, buoi, pecore, cammelli e asini” (Libro I° di Samuele, 15.3). E Giosuè “non ritirò la mano... finché non ebbe votato allo sterminio tutti gli abitanti di Ai. Poi Giosuè incendiò Ai e ne fece una rovina per sempre, una desolazione fino ad oggi (Giosuè, 8,26-28). La “moral Bombing”, così fu denominata l’operazione anglo-americana contro le città tedesche (ed anche significativamente “Operazione Gomorra”) dobbiamo pensare che abbia trovato in quell’antico libro una giustificazione? Certamente no. Ignota ci è l’evoluzione di questo modello violento, quello che forse si può immaginare è l’inizio, l’uccisione di Abele “la vittima del primo omicidio, il primo spreco della storia dell’umanità”. (In ebraico, hevel è fumo-spreco, certamente vicino ad Havel=Abele). Provo molta simpatia per libri come questi - benché debba ammettere che non sono all’altezza di commentare testi antichi così impegnativi. Macoratti cita nel suo libro Ernesto Balducci, che ho conosciuto ed anche frequentato. Dopo avere letto la sua *Storia della Filosofia* fondata sulla pace (con un grande capitolo su Kant), io a scuola non lessi più C. Giulio Cesare, non lo spiegai più, sapendo bene che non avrei mai potuto giustificare quella lacuna, se non a rischio di apparire ridicolo. Il libro di Macoratti, che non reclama né consenso né condivisione, è mosso da un’evidente ricerca di qualcosa che crede si sia perduto, e che invece

ha soltanto seguito la sorte inevitabile della storia umana. Noi seguiamo da secoli lo schema mentale secondo cui sul presente agisce - ancora e für ewig, un errore, un saltus causale; e questa malinconia ci fa andare indietro nel passato, ad un inizio, ad un UR, che s’identifica con Dio (la ‘causa non causata’). Quel “velo di tristezza che si stende su tutta la natura, la profonda, insopprimibile malinconia di ogni vita.” (F.W.J. Schelling: “Anklebende Traurigkeit”). È forse questo che ci impone di seguire lo schema della perdita, e con esso quello di Palingenesi, di Ricreazione (apocatàstasi) o Eterno Ritorno. I quali alimentano i miti (questi sì idola in senso



E. Dobrzanski, I dispersi, 1947 (inchiostro e pennello)

eracliteo) della prossima fine, o di una vita malcerta e precaria. Macoratti, che è un architetto, conosce certamente Paul Virilio, che oltre ad essere un architetto urbanista, è anche uno psichiatra, che non ci offre molte illusioni sul futuro delle nostre città, cioè della nostra vita. Una volta Baudelaire ha scritto che noi ci comportiamo come gli ammalati che si illudono che possono guarire cambiando letto. Non so come, ma penso che ce la faremo. Con molta più bontà, e più tolleranza, chiedendo magari ai faraoni della religione, più modestia, meno condanne: perché non è detto che se siamo nati per soffrire e morire,

non ci sia concesso qualche ora di felicità. Senza bisogno di scontare nulla. I teologi siano meno presuntuosi, e se vogliono dedicarsi a questa occupazione, lo facciano pure, ma senza sentenze e condanne. Mi sono molto simpatici tutti quelli che fanno un lavoro molto impegnativo ed inutile, come gli scrittori, i teologi, i poeti ecc. ecc. Mi sono molto simpatici anche gli ebrei ashkenaziti, gli ultraortodossi, dei veri e propri folli a piede libero; ne ricordo uno che a furia di studiare i testi biblici scoprì che una volta Dio ha fatto l’amore con Lilít, la diavolessa dai capelli lunghi. Ricordo pure un teologo del seicento che con grande impegno fece il calcolo sul tempo

medio che toccherebbe ad un penitente di passare in Purgatorio: tra 1 e 2 millenni. Un lavoro, che forse fra non molto sarà ritenuto fatica sprecata. Macoratti appoggia queste riflessioni a degli intermezzi, che se le alleggeriscono e le svagano, pure ad esse sono intimamente connesse, che non sono semplici fraseologie letterarie. Qui di passaggio vogliamo dire che tutte le opere di fantascienza, come questi intermezzi (inevitabilmente ludici per natura, eppure moralistici, come, per es., in Cervantes) sono il segno d’un desiderio d’immortalità, di vedere insomma già ora quello che non si potrà vedere. L’annotazione è di Primo Levi. Ed allora si presenta con una sua particolare valenza politica il fatto che dopo il crollo di una città e di un’antica cultura, di cui appena si percepiscono

alcuni segni simbolici, un giorno ci sarà una rinascita e che questa avverrà in Africa. In una pagina di *Anni interessanti* (Milano, 2002), che adesso non saprei indicare, E. Hobsbawm ha notato che dopo quelli dell’America Latina, del Vietnam, oggi viviamo senza miti. Il mito di una rinascita in Africa si presenta con un valore non solo letterario ma soprattutto spirituale che mi sembra assai importante - l’Africa che sta morendo, rinascerà: perché è da lì che veniamo.

Ignazio Gagliano

Incontri ed emozioni

Nel periodo natalizio, per una brevissima durata di tempo, mi sono dovuto recare in Ticino. Un'apparizione fugace e in un periodo in cui non si possono programmare incontri se non con quelle persone che sono rimaste a casa. Forse anche per penuria di neve nei dintorni. Incontri che provocano un effluvio di emozioni, di sensazioni, di ricordi... Ho incontrato, veramente per caso davanti al Palazzo di Giustizia di Lugano, Mario Agliati. Un monumento di memoria. Dopo l'affettuoso saluto, dalla sua cartellina esce, e mi dona, l'ultimo numero de "Il Cantonetto", Rassegna letteraria bimestrale, Anno LIII, N.2, dello scorso mese di ottobre. E ci siamo lasciati con la promessa di un incontro meno fortuito.

Ero abbonato alla Rivista e ricordo la disperazione di Mario Agliati, immerso in un mare di impegni, nel non poter uscire, secondo programmazione, con la Rivista e le doverose scuse pubbliche con i lettori. Ho letto con piacere la recensione sulla Mostra documentaria dedicata a Piero Chiara; recensione con dovizia di particolari, di reminiscenze, di aneddoti letterari.

"Mi pare che la prima volta ch'io sentii parlare di Piero Chiara fu dalla bocca di Giovan Battista Angioletti. Si era agli inizi della primavera del 1945, le sorti della guerra apparivano ormai decise, e per lo scrittore milanese, che tanto aveva dato al rinnovamento della cultura letteraria del Ticino col suo *Circolo Italiano di Lettura*, si prospettava un immediato avvenimento greve di infauste incognite".

Poi sappiamo bene come andarono le cose. Giovan Battista Angioletti, espulso dal Ticino per motivi non propriamente politici, rientrò in Italia nel 1948 e riuscì in quel chiarimento con i politici dell'epoca e venne ammesso nella società, civile e letteraria,

"senza infamia e senza lode". Ma sicuramente farà piacere a Mario Agliati sapere che fu proprio Piero Chiara, giovane collaboratore di una modesta rivista del mio paese, "La Soffitta" di Mario Gori, a recensire i testi di Giovan Battista Angioletti e a dare notizia, in seguito, della morte avvenuta a Napoli nel 1961. Ai funerali, informato dalla figlia di Angioletti, Giannina, aveva partecipato anche Renato Regli, l'intellettuale ticinese che "...usava la penna solo per mettere la firma nelle cartoline spedite agli amici", come amava ripetere il buon Adriano Soldini.

Una figura, quella di Giovan Battista Angioletti che richiama alla memoria un Ticino ricco di avvenimenti culturali che rievocano figure come Gianfranco Contini, Emilio Cecchi, Carlo Bo, Piero Bianconi, Basilio Mario Biucchi, Adriano Soldini, Silvano Ballinari e tanti altri. Ricordano premi letterari quale il "Premio Libera Stampa", che vide artefice Eros Bellinelli, ed il "Premio Lugano" con l'avv. Pino Bernasconi a fianco dello stesso Angioletti. E, come ha ricordato qualche anno fa Eros Bellinelli, il Premio "Libera Stampa", per la sua dimensione internazionale e per mancanza di fondi, riuscì "... a premiare un solo ticinese, Giorgio Orelli, e a segnalarne con grande attenzione solo altri due: Mario

Agliati e Angelo Casé".

Con Alberto Gandolla, collega alla scuola Media di Tesserete, ci vediamo, e ci sentiamo, più spesso. E durante il nostro ultimo incontro natalizio, mi ha fatto dono di una sua ricerca, per conto dell'Organizzazione Cristiano-Sociale Ticinese (OCST) su monsignor Luigi Del-Pietro. L'occasione era data dai 100 anni della nascita del sacerdote sindacalista che si era "...sforzato di essere fedele alla Chiesa, ai miei vescovi, alla classe operaia". E non c'è ombra di dubbio che è stato un protagonista della storia ticinese del Novecento.

Ho conosciuto, quasi per caso, monsignor Del-Pietro al ristorante della Casa del Popolo di Lugano negli anni Sessanta, quando ancora si trovava in via Carlo Cattaneo. Ristorante gestito dalle sorelle del monsignore. Un uomo affabile che non lesinava racconti ed episodi che l'avevano visto protagonista nelle lotte sindacali. E non solo!

Alberto Gandolla, come sempre, quando affronta una ricerca l'arricchisce di una bibliografia attenta e rigorosa. Un testo che rivive la vita sindacale dell'OCST nello scorrere degli avvenimenti, non solo ticinesi e svizzeri, ma anche internazionali in un momento attraversato da due guerre mondiali e dalla nascita dei



E. Dobrzanski, Profughi Vajont, 1964 (penna a sfera nera, matita e colori grassi)

fascismi e nazismo europei.

Nel capitolato “L'immediato dopoguerra (1945-50)” mi ha fatto riflettere la parte interessante sul periodo congiunturale dell'immediato dopoguerra.

“In Ticino nel 1946-1947 si assiste alla fondazione di alcune industrie, favorite dalla nuova politica del governo di sgravi fiscali, fra le quali l'acciaieria Monteforno di Bodio, con capitali italiani...”.

Era il periodo in cui dalle mie parti i contadini combattevano le loro battaglie per l'occupazione delle terre incolte, grazie ai decreti governativi dell'allora ministro Sullo.

Era il periodo che farà conoscere al mondo intero la strage di Portella della Ginestra, quel 1° Maggio 1947. Quella mattina i braccianti agricoli e i contadini del palermitano si erano dati appuntamento a Por-

tella della Ginestra: una vallata sul territorio di Piana degli Albanesi, circondata dai monti Pizzuta e Cometa. Doveva essere una festa inserita in quella campagna che si stava conducendo, in tutta la Sicilia, per l'occupazione delle terre incolte. Battaglia che i sindacati avevano ingaggiato con i padroni-feudatari, restii a concedere ciò che una riforma dello Stato repubblicano aveva previsto.

Mentre si intonavano i canti di “Bandiera rossa”, in un clima festoso di donne, uomini, vecchi e bambini, arrivati a piedi, con i carretti e a dorso di cavalli e di muli, all'improvviso dai monti Pizzuta e Cometa scesero gli uomini della banda di Salvatore Giuliano e cominciarono a far crepitare fucili, pistole, mitra, mitragliatrici e bombe a mano. Una vera strage.

Quella che doveva essere la Festa del lavoro si trasformò in un immenso bagno di sangue. Caddero, vittime innocenti: Francesco Vicari, Giovanni Megna, Tito Allotta, Castrense Intravia, Giorgio Cusenza, Margherita Clesceri, Serafino Lascari, Vincenzo La Fata, Giovanni Grifò. Mentre una trentina di persone rimasero ferite.

I sindacalisti ticinesi combattevano le loro battaglie per il riconoscimento di giusti diritti. Quelli siciliani venivano rapiti ed uccisi per difendere i diritti dei contadini e dei mezzadri. Dal 1945 ad oggi sono stati uccisi dalla mafia 45 segretari delle Camere del lavoro. Un'altra strage di uomini rei di essere nati nel momento e nel posto sbagliati.

Rosario Antonio Rizzo

I giochi di Francesco

IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

Paola Lepori
Carlo Gilardini
Franca Scacchi
Lindo Verda
Martino Cometta

hanno deciso di fondare un club esclusivo.

Un giorno si presentano alla loro riunione i signori,

Felice Piattini
Sergio Righenzi

Quale dei due signori verrà accolto nel club?
E perché?

Anagramma diviso (4-3-7/5-9)

ALLA STREETPARADE

Giunta in treno a Zurigo in mattinata, xxxxxx da oltre xxxx ore di certo quella giovane abitante di Fontanelata in Xxxxx Xxxxxx, tra Roseto e Sonlerto.

Anagramma diviso (7-4/11)

ATTACCO AL BASTAN CONTRARIO

Scusi signore, ma lei xxxxxx ogni xxxx, si comporta in maniera vergognosa, se non le piace il paese di Xxxxxxxxxxxx, torni a casa sua e lasci la Capria-sca.

ANAGRAMMI COMPOSITORI E OPERE

Compositore: Hans Iginio Scioro
Opera: Ingiallire a Latina

Compositore: Ciccio Piumogna
Opera: Canta sul Meno

Soluzioni del n° 2/2007

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolta la signora Sonia Orelli. Per entrare nel club la prima sillaba del cognome con aggiunta la prima sillaba del nome forma il nome di un animale.

Es.: **Penelope Amadò.**

La prima sillaba di **Amadò** con aggiunta la prima sillaba di **Penelope** forma la parola **Ape**.

Anagramma diviso (4-3-7/5-9)

MATEMATICA AL FRESCO

nove - tre - platani - Prato Leventina

Frase anagrammata (4-10/2-4-8)

TEMPI PASSATI, PICCOLE FELICITÀ'

Alto Malcantone - la mola contenta

ANAGRAMMI LIBRI E SCRITTORI

Scrittore: Leonardo Sciascia
Libro: Il giorno della civetta

Scrittore: Salaman Rushdie
Libro: I versi satanici

LIBRINVACANZA

Marinella Barigazzi/Ursula Bucher, **Da grande**, Lapis

Tutti gli adulti, quando hanno la fortuna di incontrare un bambino chiacchierone dopo aver parlato del più e del meno, gli chiedono: "Che cosa farai, da grande?"

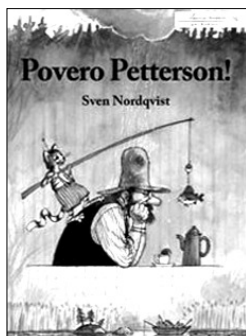
Le risposte possibili sono infinite: il maestro, la presentatrice, il campione di pallacanestro, l'inventore, l'attrice, il veterinario... Queste sono le risposte "serie".

Ma se il bambino o la bambina che incontriamo è anche un po' pazzarello, potrebbe risponderci: farò la dottoressa di mattina, la ballerina di pomeriggio e la poliziotta di sera! Oppure: quando ci sarà la neve scenderò dallo scivolo con gli sci! E ancora: a carnevale mi vestirò da diavoletto e il costume da fatina lo nasconderò sotto il letto!

Un libro illustratissimo e divertente che fa venir voglia di continuare, di inventare, di scrivere, di disegnare... Forza, allora!

(da 3 a 7 anni)

Sven Nordqvist, **La torta di compleanno**, Il gioco di leggere
Sven Nordqvist, **Povero Petterson!**, Il gioco di leggere



Petterson è un contadino. Vive in una casetta rossa con il suo gatto Giampi. Di fianco alla casa ci sono il pollaio, il c a p a n n o degli attrez-

zi, la legnaia e il bagno. Tutt'intorno giardino, prati, campi e boschi.

La gente del paese dice che Petterson è un po' matto. Parla continuamente con il suo gatto e fa cose strane.

Qualcuno l'ha visto mentre con un grammofono e con una tenda legata alla coda del gatto cercava di distrarre un toro... Ma era per prendere la scala che stava vicino al toro per poter salire sul tetto e, entrando dal lucernario, recuperare

la canna da pesca per pescare la chiave del capanno che stava in fondo al pozzo... Nel capanno c'erano gli attrezzi per riparare la bicicletta che serviva per andare in paese a comperare la farina per fare una torta per il compleanno di Giampi! Le cose, a volte, sono così difficili da spiegare!

La gente del paese non sa, però, che quando Petterson è triste, o anche molto triste, il suo gatto Giampi riesce sempre a fargli tornare il sorriso! Giampi è un vero amico... E con un vero amico si parla, no?

(da 3 a 7 anni)

Anna Lavatelli, **Voglioguerra e Cercopace**, Mondadori junior



C'è un paese, nel mondo, chiamato Voglioguerra. Lo governa un uomo asettato di potere: il presidentissimo Bombardino Bombardini che, in tutta

la sua vita, non ha fatto altro che conquistare paesi, sconfiggere nemici, vincere battaglie e dichiarare guerre. In un altro posto del mondo c'è un paese chiamato Cercopace. Il Ministro degli Esteri di questo regno è Biagio de Tranquillis, un uomo sereno che ha come unica ragione di vita la ricerca della pace globale.

Una mattina Bombardino Bombardini si accorge di aver conquistato tutti i paesi conquistabili: il regno di Voglioguerra è ormai immenso!

Ma la sua sete di potere non si è ancora placata... Deve assolutamente trovare un valido motivo per dichiarare guerra a qualcuno!

Dal vicino Cercopace il vento trasporta delle bolle di sapone. "È una tentata invasione!" dichiara solennemente Bombardino Bombardini.

Ma Biagio de Tranquillis è assolutamente deciso a mantenere la pace. Ce la farà?

(da 7 a 9 anni)

Jacques Cassabois, **Sette storie di troll**, Einaudi Ragazzi



Belle, queste storie di troll! Belle da leggere, da raccontare, da drammatizzare... Dentro questo libro si imparano anche molte cose che, nel corso della vita, potrebbero servire.

Chissà...

Si impara che un troll ha la potenza di un mago ed è capace di superare tutti gli ostacoli pensati dagli uomini; che i troll amici degli uomini sono delle rarissime eccezioni; che i troll possono essere più malefici di un diavolo; che possono sostituirsi a un essere umano senza che nessuno si accorga della sostituzione e che quando si dà la propria parola a un troll conviene rispettarla.

Ma, leggendo, si scopre anche che i troll hanno quasi sempre un punto debole e che, con un po' di furbizia, di creatività e di ingegno, non è difficile farli cadere nella stessa trappola che loro avevano architettato per voi. Ma oltre all'astuzia ci vuole anche mooooooolto coraggio!

(da 8 a 10 anni)

Bianca Pitzorno, **Una scuola per Lavinia**, Mondadori

Per leggere questo libro bisogna aver letto **L'incredibile storia di Lavinia** e **La bambola dell'Alchimista**. Questi due libri fanno parte dei... NUOVI CLASSICI (Vi piace? L'ho inventato ora!), quindi vanno letti punto e basta.

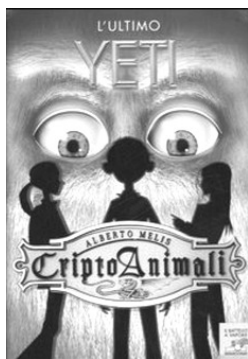
Lavinia è una bambina abbandonata e, come tale, non ha un passaporto o dei documenti che certifichino la sua esistenza. La scuola - quella pubblica - non accetta bambini "non in regola"... Così Lavinia è costretta a frequentare una scuola privata per ricchi nella quale, pagando una salatissima retta, accettano chiunque.

Lavinia si trova così circondata da petulanti ragazzine snob che ridono del suo abbigliamento fuori moda e la trattano male.

Lavinia, per dimostrare alle compagne che anche lei possiede una cosa preziosa, decide – senza chiedere il permesso a Teo – di portare a scuola la famosa bambola dell'alchimista.

E qui cominciano i guai. Brutti guai!
(da 8 a 11 anni)

Alberto Melis, **Criptoanimali. L'ultimo Yeti**, Piemme



I protagonisti di questo libro sono tre ragazzi: Valiant e Violet Twist (fratello e sorella) e la loro amica Shaila.

I due fratelli abitano in una vecchia casa vittoriana che ha una grandissima soffitta.

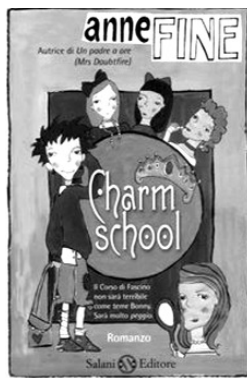
Un giorno i tre amici decidono di esplorare la soffitta e lì fanno uno straordinario incontro: conoscono Lord Clarence, dodicesimo conte di Windsand e il suo maggiordomo. Ma quello che è più straordinario è che i due in realtà sono fantasmi! E fantasmi attivi: hanno fondato una società segreta, che si chiama S.O.S Criptoanimali, che ha lo scopo di proteggere le creature fantastiche.

I due fantasmi hanno bisogno dell'aiuto dei ragazzi per compiere una missione: salvare l'ultimo Yeti. “È in pericolo!” raccontano “Ci sono degli uomini che gli danno la caccia per rinchiuderlo in uno zoo o addirittura in un laboratorio per sottoporlo ad esperimenti scientifici...”.

I critpoanimali non permettono a nessun adulto di avvicinarli, mentre con i bambini diventano mansueti come agnellini. È per questo che Violet, Valiant e Shaila accettano di compiere questa missione e partono per il Tibet meridionale alla ricerca dell'ultimo Yeti.

(da 9 a 11 anni)

Anne Fine, **Charm School**, Salani



È l'inizio dell'estate e Bonny ha appena cambiato casa. Il papà non è ancora arrivato a causa di un guasto al furgone del trasloco e la mamma deve parteci-

pare ad un Corso di Contabilità (livello avanzato) per poter cominciare il nuovo lavoro.

Bonny non conosce nessuno e non ha niente da fare.

“Ti iscrivo a un corso estivo” dice nervosa la mamma “non puoi stare a casa sola tutto il giorno a far niente!”

L'unico corso che inizia SUBITO è un Corso di Fascino. Bonny non ha scelta. Con i suoi jeans sdruciti e le scarpe da tennis, si presenta al corso tenuto da Miss Opale, una signora piuttosto paffuta, tutta anelli, bracciali e collane che inizia subito a riempire di utili consigli le sue devote allieve.

Bonny si ritrova così circondata da ragazze tutte prese da problemi di vestiti, trucchi di bellezza, scarpe di strass, pettinature perfette e diete. Ma dietro all'apparente educazione e compostezza delle ragazze ci sono liti, gelosie e perfidie. Bonny se ne accorge subito e decide che non ha voglia di stare a guardare quelle bambole perfette e men che meno di far parte di loro... Allora escogita un piano per rendere più divertente il Corso di Fascino e per far capire alle sue compagne che oltre all'apparenza, è importante che ci sia un po' di contenuto!

(da 10 a 12 anni)

Peter Van Gestel, **Come neve al sole**, Feltrinelli

Ci sono molti libri per ragazzi che parlano della seconda guerra mondiale, dell'avvento delle folli idee hitleriane e di quello che queste idee hanno portato; dal “vietato agli ebrei” all'olocausto.

Dentro questi libri ci sono ragazzi amici costretti a lasciarsi, ragazzi

coraggiosi che sopravvivono in situazioni estreme e ragazzi imprigionati che soccombono.

COME NEVE AL SOLE inizia dopo, quando la guerra è finita, quando bisogna ricominciare a vivere. Inizia quando, aprendo la scatola del puzzle della vita, ogni sopravvissuto si accorge che mancano molti pezzi: non quelli del bordo, che non sono così importanti, quelli centrali! Thomas Vrij e Piet Zwaan hanno dieci anni e frequentano la stessa scuola. Piet non ha più i genitori e Thomas ha perso la mamma il giorno di Santo Stefano del '45, appena dopo la fine della guerra.

I due ragazzi sono circondati da adulti incapaci di mettere in gioco i sentimenti, di parlare con loro e di raccontare quello che è successo.

Senza volerlo e senza mai ammetterlo nemmeno a se stessi, i due ragazzi diventano amici. La loro vita ruota attorno alla scuola, al padre di Thomas – malinconico scrittore fallito -, alla zia Fie e alla grande casa dove vive Piet con sua cugina Bet e sua zia Jos. Ma soprattutto ruota attorno ad Amsterdam e alle sue strade ghiacciate.

COME NEVE AL SOLE è una catena di piccoli avvenimenti quotidiani,



di dialoghi che spesso si interrompono quando sta per arrivare qualcosa di importante e di sofferenze malcelate.

Compito del lettore è quello di affezionarsi ai protagonisti, vivere con loro questi momenti e partecipare con Thomas alla scoperta di ciò che è stato e che nessuno vuole dire.

(da 13 anni in su)

Anna Colombo e Valeria Nidola



via la Santa 20 - CH-6962 Viganello - 091 970 28 41