

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 40 - n.2 - aprile 2009



Lezioni di razzismo



Scrivere di scuola



Chiasso ... liberty



Italiano:
materia fondamentale?

VERIFICHE

In questo numero

I richiedenti l'asilo cacciati da via Nassa in seguito alle rimozioni del sindaco di Lugano hanno ispirato il nostro **Editoriale**, nel quale oltre ad esprimere solidarietà per i deboli, stigmatizziamo come cittadini ed insegnanti questi atti inaccettabili di egoismo e xenofobia.

Nelle pagine dedicate alla scuola ospitiamo una riflessione di **Fabio Camponovo** letta in apertura della serata-dibattito *La scuola vista dal basso*, organizzata dal Movimento della Scuola a Lugano il 27 marzo scorso. In quell'occasione la giornalista Rossana Maspero ha dialogato con Fabio Pusterla a partire dal suo libro *Una goccia di splendore*. Segue poi una breve presentazione della mostra “Chiasso ... liberty” ospitata nell'osteria *l'Uliatt*, recente-

mente aperta dalla fondazione Diamante. **Edoardo Agustoni**, è l'estensore della presa di posizione del gruppo di italiano relativa alla nuova ordinanza di maturità professionale. Sotto il titolo *Voci per la scuola* abbiamo raccolto tre testi (un appello condiviso dalle **associazioni magistrali e sindacali**, un appello del **Collegio dei docenti del Liceo di Bellinzona** e una lettera della **Commissione scolastica della SM di Lodrino**), accomunati dalla volontà di salvaguardare la qualità della formazione e dalla richiesta di maggiori risorse da destinare alla scuola ticinese.

Marco Leidi ha tradotto un'interessante conferenza tenuta da **Albert Jacquard** sulla complessità. Nell'ambito del ciclo sul linguaggio

poetico contemporaneo *Le parole, le cose*, **Fabio Pusterla** ha curato le pagine con le poesie di **Antonio Rossi** e **Gabriele Zani**, il quale ci ha messo a disposizione anche i suoi appunti per Lugano. **Rosario Antonio Rizzo** riprende la rubrica *sud-nord* presentando l'esperienza *Monte degli Ulivi* del pastore valdese Tullio Vinay. Prosegue anche la rubrica *Donne in poesia* con un profilo di Amy Lowell proposto da **Giusi Reale**. Un pensiero in versi a Eluana Englaro di **Leonardo Zanier** e la rassegna letteraria in cui **Ignazio Gagliano** recensisce *Verità e conseguenze* di Alison Lurie chiudono il fascicolo. Buona lettura!

r.t

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Ulisse Ghezzi, Marco Giannini, 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 Lezioni di razzismo (*La Redazione*)
- 4 Scrivere di scuola (*F. Camponovo*)
- 9 Chiasso ... liberty (*Fondazione Diamante*)
- 10 Italiano: materia fondamentale? (*E. Agustoni*)
- 12 Voci per la scuola
- 12 Fermiamo la deriva della scuola in Ticino (*Diverse associazioni*)
- 12 Appello per la scuola (*Collegio docenti Liceo Bellinzona*)
- 15 Riduzione del “Monte ore” (*Commissione scolastica SM Lodrino*)
- 16 Sulla complessità (*A. Jacquard, trad. M. Leidi*)
- 19 Le parole e le cose (*pagine curate da F. Pusterla*)
- Antonio Rossi, otto poesie
- Gabriele Zani, appunti per Lugano
- 24 Quando si dice “Il Seme” (*R. A. Rizzo*)
- 27 L'Imagismo di Amy Lowell (*G. M. Reale*)
- 29 Che il corpo suo si vivo... (*L. Zanier*)
- 29 12 Mesi di Romanzi (*I. Gagliano*)
- 31 I giochi di Francesco

Questo fascicolo di Verifiche è illustrato con le fotografie di Aldo Balmelli, attualmente esposte all'osteria *l'Uliatt* di Chiasso nell'ambito della mostra “Chiasso ... liberty”, a cui dedichiamo la breve presentazione di pagina 9. Ringraziamo l'autore per averci autorizzato a pubblicarle sulla rivista. Le foto originali sono a colori.

La Redazione ha chiuso il numero il 4 aprile 2009.

redazione@verifiche.ch

Lezioni di razzismo

Leggiamo dal *Dizionario di antropologia* (a cura di Ugo Fabietti e Francesco Remotti) che il razzismo:

“ritiene fondamentale l'esistenza di diverse razze umane, a ciascuna delle quali sono attribuite determinate caratteristiche morali e intellettive e che prevede la superiorità di quella di appartenenza sulle altre (...) l'ascesa e la caduta degli stereotipi e dei pregiudizi razziali sono strettamente connesse alle relazioni storiche tra le diverse popolazioni o gruppi e soprattutto agli interessi dei gruppi dominanti. Interessi che, anche se distorti, ritroviamo nelle forme di razzismo spontaneo, come quelle emergenti nel nostro paese” (p. 613).

Il razzismo, dunque è una dottrina che fa apparire come appartenenti all'ordine naturale le differenze visibili, attribuendo a dei gruppi sociali capacità, limiti e intenzioni pensate come innate, attribuiti all'intero gruppo e immutabili nel tempo.

Questi atteggiamenti di pensiero, che fanno percepire l'incontro con l'altro, nella realtà quotidiana, attraverso la lente dello stereotipo e del pregiudizio, senza rifarsi ai fatti reali, sono difficili da smantellare.

Ci proviamo in classe, dove all'interno dei vari programmi, in particolare nelle materie umanistiche, cerchiamo di mostrare la fantastica plasticità umana, il primato assoluto – per la specie umana – di ciò che si può apprendere, tramandare, ricreare all'infinito. In ogni progetto di vita collettiva, nei vari ambienti sociali, si inventano tradizioni, modi di pensare per dare un senso all'esistenza. Importante è dunque il contesto storico e sociale nel quale si inscrivono

le regole di convivenza e anche le possibilità di cambiare queste regole. I modi di pensare la vita, la morte, i rapporti con gli altri, si modificano infatti con il tempo e attraverso i contatti con altri gruppi sociali.

Ci proviamo progettando le lezioni di storia, dove parliamo degli scambi fra culture, caratterizzanti tutte le vicende di costruzione dell'Europa, delle questioni attorno ai diritti umani, indispensabili nella costruzione delle moderne Costituzioni degli Stati, della dichiarazione universale dei *Diritti dell'uomo* nel 1948, dopo il secondo conflitto mondiale e la scoperta dei crimini contro l'umanità, che hanno reso necessario il ripensare determinate nozioni.

Ci proviamo insomma durante le nostre lezioni, nell'intento di formare dei futuri cittadini consapevoli, critici e capaci di orientarsi e di prendere posizione rispetto alle questioni chiave nell'epoca della globalizzazione.

Certo quanto avviene attorno a noi – vedi le vergognose prese di posizione del noto sindaco e pure del Cantone, rispetto ad un gruppo di richiedenti l'asilo alloggiati provvisoriamente in Via Nassa, che si suppone potessero danneggiare l'immagine della città – non va sicuramente nella direzione di combattere le discriminazioni. Così i cittadini eritrei, provenienti da un paese segnato da conflitti, violenze e miseria, sono visti come un pericolo per la città, la loro diversità culturale rispetto agli abitanti della via-vetrina della città è pensata come deviante

e pericolosa, la loro dignità di persone non è considerata: lì si allontana solo per il fatto di essere Eritrei, richiedenti l'asilo, profughi da un paese in cui vivere è difficile.

Non importa se il soggiorno delle persone sia passato inosservato per mesi, proprio per il loro rispetto del luogo e dell'hotel dov'erano alloggiati. Non importa se il diritto d'asilo è contemplato dalla Costituzione, e presume il rispetto e la tolleranza per i problemi umani in altre aree geografiche.

Anzi, a prevalere sono proprio i comportamenti e il modo di vedere l'altro che ci preoccupano e non fanno che legittimare, da parte delle autorità, sindaco in testa, proprio il pensiero razzista e gratuito che cerchiamo di combattere.

Così l'esternazione del sindaco contro persone che non avevano commesso alcun reato, ha restituito all'istante il salotto di via Nassa alla cittadinanza luganese. E, in una realtà sempre più permeabile a intolleranza e xenofobia, certe scelte rischiano sciaguratamente di rinvigorire il pregiudizio, tanto caro ai leghisti, dell'asilante spacciato e criminale. Come affrontare nelle aule scolastiche la vicenda luganese? In una scuola in cui si fatica a scardinare le miopi logiche del pensiero semplice e stereotipato di tanti giovani, vittime delle strumentalizzazioni demagogiche, realizzare gli intenti educativi di apertura all'interculturalità e alla tolleranza, declamati nei programmi e nei corsi di educazione alla cittadinanza, pare essere divenuta un'operazione improba.

La Redazione

Informiamo gli abbonati e i lettori di Verifiche che il sito della rivista www.verifiche.ch è momentaneamente inaccessibile poiché è in corso una sua completa ristrutturazione.

La nostra casella di posta elettronica è comunque sempre in funzione. I messaggi possono quindi continuare ad essere inviati a redazione@verifiche.ch

Ci scusiamo per l'inconveniente, ma, come si usa dire in questi casi, “stiamo lavorando per voi”.

La Redazione

Scrivere di scuola

Notazioni a margine del libro di Fabio Pusterla, *Una goccia di splendore. Riflessioni sulla scuola, nonostante tutto*.

Pubblichiamo il testo con il quale Fabio Camponovo ha introdotto la serata-dibattito La scuola vista dal basso, che ha avuto luogo venerdì 27 marzo nell'Aula magna del Liceo di Savosa. Durante la serata, organizzata dal Movimento della Scuola, la giornalista Rossana Maspero ha dialogato con Fabio Pusterla a partire dal suo libro "Una goccia di splendore".

Frank McCourt, scrittore americano di origine irlandese con alle spalle trent'anni di insegnamento nelle scuole superiori di New York, afferma, in risposta a chi gli chiedeva ragione del suo essersi messo tardi alla scrittura (in effetti il suo primo libro, *Le ceneri di Angela*, esce nel 1996, quando l'autore aveva ormai sessantasei anni) che "... quando hai cinque classi di liceali al giorno, per cinque giorni alla settimana, non sei tanto propenso a tornare a casa, sgombrare la mente e vergare una prosa immortale. Dopo una giornata così hai la testa che rim-bomba della cagnara dell'aula"¹.

Mi servo di questa citazione, estrapolandola dal contesto prettamente letterario dentro il quale si colloca, per tre veloci considerazioni iniziali. Innanzitutto per osservare – e qui si tratta più che altro di una banale constatazione – che Fabio Pusterla si sottrae felicemente a questa regola. Direi che non solo il libro dal quale prendono spunto queste note (una prosa giornalistica che è inconsueta nel suo percorso di scrittore), ma l'intera sua produzione critica e poetica sono qui a testimoniare che, certamente a prezzo di qualche fatica e di qualche rinuncia, ma io credo pure con qualche piacere e soddisfazione, si può anche insegnare e scrivere.

E proprio su questo rapporto "insegnamento-scrittura", vorrei fare una seconda annotazione. Quanti scrittori sono stati o sono insegnanti? Quanti insegnanti sono anche scrittori? Se guardiamo in casa nostra (e restiamo al campo squisitamente letterario) dobbiamo riconoscere che questo binomio porta frutti.

Penso, per accennare anche solo a coloro che io stesso ho avuto in qualche modo occasione di incrociare nel mio cammino scolastico-professionale – e limitandomi alla poesia – ai nomi affermati di Giorgio e Giovanni Orelli, ad Amleto Pedrolì, Alberto Nessi, Gilberto Isella, Aurelio Buletti, Gabriele Alberto Quadri, Ugo Pettini, Antonio Rossi, Pietro De Marchi, (e mi scuso con i più giovani e con coloro che ora dimentico). Ci si potrebbe allora chiedere se l'una attività trae beneficio dell'altra e viceversa (e in che misura, in che forme, per quali oscuri canali). Si potrebbe anche approfondire questo rapporto tra attività didattica e scrittura, sia per comprenderne le implicazioni creative sia per evidenziare quel contributo di ricchezza culturale e intellettuale che la scuola, nei suoi uomini migliori, ha saputo rappresentare per il nostro Cantone. Un patrimonio che, sia chiaro, è probabilmente solo la punta emergente di un iceberg (sotto la superficie della notorietà stanno centinaia e centinaia di eccellenti lavoratori dell'intelletto) e che vale la pena di salvaguardare.

Ma va detto, tornando all'affermazione di McCourt, che con ogni evidenza essa segnala anche un possibile paradosso che investe le professioni della scuola. Il paradosso è questo: più insegni (e più ti consumi nell'insegnare ai tuoi allievi a leggere, scrivere, studiare), meno tempo e meno fiato ti rimane per praticare di persona quel medesimo esercizio della mente. Fosse così (e io temo che un fondo di verità ci possa essere), allora davvero ci sarebbe di che preoccuparsi. Può infatti un insegnante che non legge insegnare a leggere? Può un insegnante che non scrive insegnare a scrivere? Può un insegnante che non prova per sé il piacere dello studio, la curiosità della conoscenza, insegnare a studiare? Ammesso che vi sia anche solo un sospetto che questo accada, io cercherei di capire come mai; mi darei da fare – e senza indugio – per approfondire le ragioni di un simile atteggiamento.

E la preoccupazione dovrebbe innanzitutto essere proprio del datore di lavoro, che nel caso della scuola pubblica è lo Stato, e cioè il paese, il cittadino, il genitore, il lavoratore, lo studente, insomma tutti noi.

La questione è certamente complessa, poiché come appare evidente, rinvia a cascata al tema spinoso dell'identità della professione, alla natura dell'insegnamento, al suo mandato etico, pedagogico, culturale, alla necessaria riflessione su che cosa deve essere e che cosa deve fare la scuola oggi, alla difficoltà intrinseca di un intervento educativo che fatica ormai ad attribuire senso e valore alle attività intellettuali, allo sviluppo cognitivo, al confronto delle idee, all'amore per la conoscenza e la cultura ecc. ecc. Così tracciata, la prospettiva di indagine si fa quasi vertiginosa, produce un'inquietudine sotterranea che ci interpella tutti e che spesso resta implicita, strozzata sotto un *maquillage* pesante di estemporanee (e un po' goffe) riforme, di attenzioni politiche per l'armonizzazione dei sistemi educativi, gli standard di competenza, il riconoscimento dei titoli di studio, l'elaborazione di nuovi curricula d'insegnamento linguistico, gli interventi di prevenzione alla violenza e così via.

Se c'è un'esigenza che oggi mi pare possa essere condivisa da tutti e che può essere vitale (proprio così, *vitale*) per una comunità che crede nell'educazione, un'esigenza che non costa neppure tanto e non richiede particolari investimenti, è di tornare a ragionare di scuola. Da troppi anni, scemati progressivamente gli ideali, spenti o incanutiti gli idealisti, ci si ritrova a secco di progetti, in una condizione direi quasi rassegnata – se non proprio depressiva – di pura e semplice gestione amministrativa dei sistemi educativi, nell'attesa che qualcosa si compia. Insomma non abbiamo particolari motivazioni e non abbiamo particolari visioni strategiche. E' quanto di peggio si possa immagi-

nare per la scuola! In questo ordine di idee mi sentirei quasi di fare un'affermazione che non temo possa apparire perentoria: il dibattito sulla scuola è un dibattito di civiltà. L'affievolirsi di un'attenzione pubblica per la scuola o addirittura l'assenza di dibattito è probabilmente indice di una crisi culturale profonda, di un passaggio storico che stiamo affrontando a fari spenti, senza prospettive ideali.

Forse, su questioni tanto delicate e tanto implicitamente permeate di significati politico-istituzionali, ogni tanto la parola potrebbe/dovrebbe essere data a chi quotidianamente assume il compito di "fare scuola", agli insegnanti appunto. Non perché da loro possano venire chissà quali illuminazioni prospettiche (non è questo il punto) ma semplicemente perché, come scrive Daniel Pennac nel suo *Diario di scuola*, "Ho sempre pensato che la scuola fosse fatta prima di tutto dagli insegnanti"². Sarà una frase banale, un'affermazione che appare semplicistica e un po' riduttiva certo, ma mi sembra anche un punto di partenza irrefutabile. Credo sia davvero giunto il momento di ridare la parola agli insegnanti e di creare condizioni e stimoli affinché essi possano esprimersi, scrivere, dibattere pubblicamente del loro lavoro, delle loro difficoltà, delle loro speranze. Sì, perché ragionare di scuola significa anche ragionare di insegnanti, del loro mestiere, delle loro esperienze, del loro sentirsi parte viva e attiva nei processi educativi.

È da qui che vorrei partire per dire qualcosa del libro di Fabio Pusterla³, insegnante e scrittore insieme. Quello che Pusterla ha fatto, alimentando per quasi due anni una rubrica quindicinale su di un settimanale di larga diffusione, è innanzitutto questo: dare voce a un'esperienza lavorativa che è insieme singola e collettiva, privata e pubblica, professionale e politica. Pusterla lo ha fatto in maniera "splendida" (se mi è consentito prendere a prestito l'aggettivo dal titolo del volumetto che ne riunisce gli interventi e ne rende oggi possibile una lettura continuata). *Splendida* perché dall'interno della scuola (luogo tradizionalmente chiuso, naturalmente riservato e giustamente discreto) è riuscito a fare uscire una voce nuova, né solo rivendicati-

va né celebrativa e neppure di denuncia, semplicemente vera: nuova dunque anche nei toni volutamente dimessi, discorsivi, ma forte e chiara nei contenuti. *Splendida* anche perché pur da un'interiorità autobiografica, da un vissuto partecipe, la sua voce ha saputo conservare quello spirito indagatore tipico dell'osservatore curioso che descrive, si interroga, riflette, non dà nulla per scontato e quindi coinvolge il lettore nel suo percorso riflessivo. E infine *splendida* perché è capace di ricreare nel tracciato della pagina, con acutezza e intelligenza, con una solo apparente facilità di scrittura, una densità di concetti come raramente capita di leggere nei trattati di pedagogia e didattica. La "goccia di splendore" è proprio questa: il sentire una commozione intima, o, come scrive Pusterla stesso "... un'intensità, nel rapporto d'affetto che talvolta lega l'insegnante ai suoi studenti, difficile da manifestare, e persino da descrivere ... quella cosa che splende ogni tanto nelle aule, il segreto che nei momenti migliori unisce studenti e insegnanti, la piccola luce di cui è impossibile parlare agli altri, che forse non capirebbero ..." ⁴: sentire questa commozione e farla vivere sulla pagina.

Percorrere i trentotto capitoletti del libro anche solo per renderne in forma sintetica l'immensa ricchezza di stimoli riflessivi è un'impresa impossibile. Un'impresa che io neppure tenterò nel poco spazio di cui dispongo. Mi limiterò invece a selezionare, con una forzatura che

spero almeno utile per un approfondimento successivo, tre filoni tematici su cui soffermare l'attenzione. Tre filoni che rimandano alla classica triade educativa: scuola, studente, insegnante. In tempi di veloce trasformazione delle concezioni simboliche e di manifesta crisi delle ideologie, mi sembra possa essere interessante uno sforzo di ridefinizione dei valori delle istituzioni e delle identità dei protagonisti. È un po' come chiedersi, quasi ingenuamente, di fronte a una realtà che si frequenta quotidianamente e che si pensa così di conoscere fin troppo bene: che cos'è la scuola oggi e chi la abita?

Cominciamo appunto dalla scuola. A che serve (se ancora serve) la scuola? Quali compiti le attribuisce lo Stato e quale ragione vi riconosce il ragazzo che la frequenta? E' ancora vero il principio secondo il quale la scuola fa crescere la persona sviluppandone l'intelletto, lo spirito critico, la sensibilità culturale? E' ancora valido lo straordinario mandato politico di una scuola che ci fa eguali, ci offre opportunità per un'emancipazione cognitiva e sociale, ci fa scoprire il mondo e ci dà la possibilità di capirlo e modificarlo? E' ancora possibile ritenere che le conoscenze scolastiche siano fondamento etico e condizione della crescita personale? Non sono certo domande innocenti e sempre più mi sembra che non vi siano risposte né agevoli né scontate.

Quaranta anni fa, o giù di lì, il dibattito sulla scuola infuriava: tra pedagogisti e sociologi, uomini di scuola e di cultura, intellettuali e politici, ma



anche tra i giovani. Io non avevo ancora quindici anni quando lessi per la prima volta *Lettera a una professoressa* e ne rimasi folgorato. Ricordo bene che gli scritti di Don Milani, Mario Lodi, Danilo Dolci, l'esperienza di Summerhill e di altre comunità educative apparivano a me, e più in generale agli studenti che allora eravamo, espressione di un'idealità irrinunciabile. Erano fonti di tensione viva e vitale. La scuola, l'istruzione, l'educazione ci sembravano allora strumenti nobili di una sacra lotta contro l'ignoranza. La conoscenza (linguistica, letteraria, matematica, storica, filosofica, artistica, antropologica) era la chiave del nostro cambiamento. Certo non difendevamo la scuola che ci accoglieva, che anzi sentivamo vecchia e ormai superata, incapace di risposte alla nostra sete di conoscenza, ma non avevamo dubbi sul fatto che una società giusta era prima di tutto una società che sapeva mettere al centro dei suoi investimenti lo sviluppo intellettuale e culturale della persona. Si contestava la scuola perché si voleva un'altra scuola!

E' ancora così? C'è qualche motivo per dubitarne. E non solo perché, come si è ben visto in Ticino in occasione dei due recenti dibattiti parlamentari sull'armonizzazione dei sistemi educativi e sulla futura collocazione istituzionale della formazione dei docenti, l'opinione pubblica (e persino il mondo della scuola!) è rimasta sostanzialmente estranea al tema, ma anche perché sembra ormai essersi diffusa, in tempi di commercializzazione persino dei beni immateriali, l'idea di una scuola che è semplice servizio formativo, agenzia educativa e nulla più. Insomma, la famiglia-cliente, lo studente-utente sembrano chiedere altro alla scuola e, soprattutto, non sembrano più riconoscere all'apprendimento disciplinare, alle materie, all'approfondimento epistemologico, quel potere emancipatore che noi invece sentivamo sulla pelle.

Che cosa è accaduto quindi in questi anni, da trasformare così radicalmente il paradigma pedagogico? Che cosa ha fatto sì che, al di là dei suoi demeriti intrinseci, la scuola perdesse di attrattiva, di forza propulsiva, di desiderabilità, di idealità? Io direi, innanzitutto, che la scuola – l'istituzione scolastica intendo – ha indubbiamente perso il monopolio

della conoscenza che prima deteneva. Essa si confronta oggi con un'offerta formativa variegata e con i linguaggi suasori di una frammentazione multimediale che sta davvero cambiando i processi mentali dell'apprendimento, della maturazione esperienziale e del pensiero cognitivo. La scuola è sempre stato luogo di lentezza, di sistematicità, di percorsi sintatticamente strutturati, di fatica anche: fuori predominano tempi e modi conoscitivi ben diversi, improntati all'immediatezza, alla facilità d'accesso, all'associazione mentale, al consumo e al soddisfacimento. In questo modo, se prima era esaltante non tanto l'approdo finale quanto il viaggio di scoperta (un po' come per il Cristoforo Colombo della famosa operetta morale di Leopardi, che viaggia verso una meta ignota e discutendo con Gutierrez arriva a teorizzare che in fondo quel che conta è la navigazione in sé, che "... ci tiene liberi dalla noia, ci fa cara la vita, ci fa pregevoli molte cose che altrimenti non avremmo in considerazione.⁵") oggi quel che conta è trovare una scorciatoia per arrivare al consumo estemporaneo. Si consuma un po' di sapere e poi lo si espelle, non lo si metabolizza!

Ma non c'è solo questo. C'è anche, per la scuola, il continuo confronto con nuovi compiti educativi in qualche modo connessi con lo sgretolarsi dei tradizionali nuclei di socializzazione e di acculturazione: famiglia, paese, quartiere o parrocchia che sia. Non una cosa da poco! Di fatto è il sentirsi investiti di nuovi compiti senza tuttavia mai smettere i panni di prima. È un vero guaio, una sorta di profonda crisi di identità che si trascina insoluta. La scrittrice Paola Mastrocola (anche lei insegnante e scrittrice) ha colto in maniera impietosa questa drammatica deriva nel suo pamphlet di successo *La scuola raccontata al mio cane*:

"Adesso ci chiedono altro. Ci chiedono efficienza e oggettività, burocrazia e forma, tempo pieno, disponibilità, variegata e indefinibili competenze su un piano mistogriglia che sta tra il sociale, lo psicologico, il politico, l'umanitario.

Ci chiedono: di fare tante ore, di sostituire i colleghi assenti, di presentare progetti, di tenere i rapporti con gli enti, con il territorio. Di occuparci dei problemi: l'handicap, gli

studenti extracomunitari, il disagio sociale. Ci chiedono di insegnare: educazione stradale, la corretta alimentazione, i danni dell'assunzione di droghe, i rischi di concepimento e di contagio nel rapporto sessuale. Ci chiedono di occuparci dell'educazione dei ragazzi in senso lato. Di far loro da genitori, da psicologi, da animatori. Ci chiedono di portarli al cinema, a teatro, alle mostre, in viaggio. Ci chiedono di aiutarli a navigare in internet, a usare PowerPoint, il masterizzatore.

Ci chiedono, in due parole, un mestiere allargato, che vada a coprire aree un tempo estranee alla nostra competenza. A noi, un tempo, competeva un mestiere molto ristretto e ben definito: insegnare letteratura. Con quella noi pensavamo di educare in senso allargatissimo i ragazzi, pensavamo di poterla fare, perché credevamo molto nel potere della letteratura e dell'arte, che sono di per sé esemplari e persino terapeutiche.

Davamo un infinito valore alla nostra materia. Era tutta lì la forza del nostro mestiere. In nome di quella forza, eravamo convinti che non ci servisse altro, e che potevamo, solo attraverso la passione (non per il nostro lavoro, ma per la nostra materia!), combattere qualsiasi disagio giovanile, qualsiasi dispersione scolastica, qualsiasi problema, anche di droga... Eravamo convinti che un ragazzo non si sarebbe mai drogato... se noi gli facevamo Montale!

Oggi insegnare la nostra materia è diventato un optional. Se proprio ci tieni, lo puoi fare. Ma è l'ultima cosa che ti viene richiesta. E molti di noi, purtroppo, hanno anche smesso di crederci: hanno, un po' alla volta, quasi impercettibilmente, cambiato mestiere.⁶

Di certo si potrà dire che Mastrocola esagera (se non altro nell'attribuire potere taumaturgico a Montale e alla letteratura); potremo anche sorridere, scuotere la testa e dire che è mossa dalla nostalgica visione di una scuola che fu (se mai fu) e che in ogni caso non c'è più. Ma va pur detto che il suo dire non lascia indifferenti e ogni tanto coglie anche nel segno. Soprattutto quando allude a una progressiva spoliatura delle discipline di studio. E' vero infatti (e per rendersene conto basterebbe la lettura degli attuali piani programmatici) che nel succedersi di griglie

e trilogie di saperi (sapere, saper fare, saper essere), nell'elencazione tassonomica delle competenze, a uscirne spesso mortificate sono le classiche materie di studio. Si direbbe quasi che di fronte alle nuove e pressanti sfide educative, la scuola abbia deciso di moltiplicare gli sforzi per individuare collegamenti trasversali, quadri inter- e trans-disciplinari, per ricavare nuovi spazi educativi al di fuori dell'insegnamento disciplinare rigorosamente inteso, con il rischio poi di ridurre le materie a banali “referenti” (questo è infatti il termine, significativo, che oggi si usa: “referenti”, vale a dire quadri di riferimento) di un progetto educativo che dovrebbe trovare senso in una somma di principi astratti.

E se invece fosse proprio vero il contrario? Se fosse vero invece che i valori più profondi stanno dentro gli ambiti disciplinari e che solo lo studio della storia, dell'italiano, della matematica, delle scienze, della musica permette di capire l'uomo e la sua natura, il suo percorso, la sua intelligenza, i suoi valori?

Nella moltiplicazione dell'offerta formativa, nel disegno di nuove opzioni, di caratterizzazioni curriculari “à la carte”, di modularità formative, di possibilità di crediti formativi, di integrazione delle nuove tecnologie, come non leggere anche una risposta sbagliata a un pressante problema di identità? Verrebbe quasi da chiedersi, provocatoriamente, dopo oltre un decennio di riforme e di cantieri aperti: ma la scuola sa che cosa vuole che sappiano i giovani d'oggi?

A tutto ciò si aggiunga che in tempi di cronica crisi finanziaria (per essere sincero il sottoscritto sente parlare di risparmi e razionalizzazioni dal primo giorno in cui è entrato professionalmente nella scuola, e vi è entrato quasi trent'anni fa!) sulla scuola pesa una cappa amministrativo-depressiva (mi si passi l'abbinamento inconsueto) che tarpa preventivamente le ali a qualsivoglia slancio innovativo. Ma non vorrei essere frainteso: non è solo un problema di soldi e di risorse. E' anche una questione di drammatica carenza di cultura pedagogica. Manca, per usare le parole di Fabio Pusterla “quel vento fatto di curiosità, di voglia avventurosa di imparare e di conoscere”, sapendo invece che la scuola “ha disperatamente bisogno di quel vento, ma a volte sembra far

di tutto per smorzarlo; non può funzionare senza curiosità intellettuale, eppure induce talvolta all'apatia.”

E gli studenti, in tutto questo?

Il giovane, come dicevo poc'anzi, a volte appare frastornato e apatico: vive in un presente che sembra non avere storia. Non trova radici. Non sempre gli è chiaro quale sia la ragione dello studio, l'importanza della scuola. Non ne percepisce il valore. Di fatto, in un contesto sociale e comunicativo dentro il quale predomina il frammento percettivo e l'utilitarismo spicciolo, egli sembra più interessato a *conoscere per agire* che a *conoscere per capire*. E come dargli torto, vista l'insistenza da un lato sul “know how”, il saper fare, dall'altro sull'immediatezza, il consumo compulsivo, l'effimera sostanza dell'informazione quotidiana. Nel caleidoscopio mediatico che spesso egli frequenta, i percorsi conoscitivi seguono vie ipertestuali: il puntatore si trasforma in manina, vuol dire che quella parola è un segno che fa accedere a una nuova pagina, anzi a una nuova videata, dove ancora troveremo altri “link” (collegamenti), altre possibili ramificazioni di lettura. E ogni testo (mai superiore alle tre-cinque righe) è accompagnato da immagini, da segni iconici, da suoni, secondo il principio di una ipermedialità che nella commistione dei linguaggi fonda una nuova processualità cognitiva.

Come costruisce quindi un ragazzo

del 2000 la sua visione del mondo? Come percepisce le radici culturali e l'importanza di un'identità che emerge anche dalla storia della conoscenza e dello studio? Dice Pusterla, pur con tutto il garbo e la cautela che gli sono propri, in un passaggio leggermente più aspro del solito, che a volte si ha la sensazione di trovarsi di fronte a una nuova generazione che misconosce il privilegio dello studio. E si riferisce proprio a chi ha scelto – paradossalmente si potrebbe dire – di proseguire gli studi: “Allora: chi fa il liceo, chi studia “e basta” ... come motiva il privilegio di studiare (perché di privilegio si tratta) di fronte a chi ha fatto scelte diverse, e diversamente faticose? L'unica risposta possibile, mi pare, dovrebbe nascere dalla curiosità intellettuale, dal desiderio imperioso di scoprire, di imparare, di sapere: io studio perché voglio sapere, e il mio desiderio mi spinge a cercare di capire, di apprendere, e a cercare di utilizzare ciò che ho appreso per mettere in discussione la realtà. E allora, eccola qui la domanda poco simpatica: la coltivate, questa curiosità intellettuale? Lo desiderate, questo desiderio di sapere forse per ora ancora confuso? Lo inaffiate di letture, di riflessioni, di scelte non sempre facili? Oppure pensate, voi e le vostre famiglie, che lo studio, prima liceale e poi universitario, sia soltanto un modo per ottenere un diploma, una laurea, un posto al sole? Una via un tantino più lunga, ma più



scuola

conveniente, per posizionarsi nella società? O un posteggio grigio che rinvia il momento di fare i conti con la realtà?”⁸

Intendiamoci, non è una condanna! E' piuttosto lo sfogo verbale dell'insegnante che di tanto in tanto si confronta con la frustrazione del proprio impegno. Capita. Non si tratta di attribuire colpe, ma di cercare di capire. Può ancora, e nonostante tutto quel che si è detto in precedenza, un ragazzo trovare stimolo e passione per un approfondimento speculativo? Sì, può. E lo potrebbe ancora meglio se ne percepisse intorno a sé un valore, un'attribuzione di senso. Lo potrebbe, o almeno avrebbe più chance di poterlo fare, se avesse la fortuna di incontrare un buon insegnante.

Eccoci dunque agli insegnanti, al loro difficile, spesso ingrato, sovente sottovalutato, qualche volta dileggiato mestiere. E' un mestiere che vive e fruttifica nella relazione pedagogica. E' una professione che rinvia a una necessaria, anzi indispensabile sensibilità e responsabilità di matrice umanistica (l'uomo, la persona umana, è oggetto e contemporaneamente soggetto della formazione) e presuppone quindi non solo l'acquisizione professionale di tecniche e procedure, ma anche – e proprio come elemento costitutivo del ruolo – lo sviluppo etico-culturale di una sensibilità relazionale e di un'identità intellettuale.

La relazione pedagogica siede infatti alla stessa tavola due diversi attori: l'uno per insegnare, l'altro per imparare. Ma certo non basta che fra i due vi sia amabilità, reciproco rispetto, disponibilità e interesse per la persona, persino affettuosa complicità (che, sia chiaro, sono componenti importanti e a volte persino determinanti): occorre che vi sia anche un comune interesse per ciò che sulla tavola viene posto in termini di conoscenza e di cultura. Alla mensa scolastica ci si reca per questo, non per altro. Scrive Pusterla, in un passaggio illuminante: “La scuola vuole poi dire prima di tutto gli insegnanti: leggono gli insegnanti? Leggono per piacere, voglio dire, e sono così entusiasti della lettura da far sentire ai loro studenti, indipendentemente dalla materia che insegnano, che i libri sono sempre lì accanto, come amici? Mah: diciamo che sarebbe bello se fosse così.”⁹

In realtà, malgrado tanta enfasi sulla professionalizzazione del ruolo di insegnante, si sa molto poco di che cosa faccia di un insegnante un buon insegnante. Ma possiamo dire certamente che non basta, per diventarlo, l'acquisizione progressiva di una competenza didattica e pedagogica; occorre anche la capacità di coltivare per sé (nell'assunzione del ruolo e nell'interazione formativa) il gusto della conoscenza, della sfida speculativa, dell'interrogazione intellettuale. In altre parole, non si può insegnare a studiare se non si studia, non si può insegnare a leggere se non si pratica la lettura, non si può pretendere amore e passione per la conoscenza se non si coltiva identico valore per sé.

La carriera del docente è di fatto segnata dalla circolarità. L'insegnamento è una professione disegnata ciclicamente all'interno dell'anno, da fine agosto a fine giugno dell'anno successivo, ogni volta attraverso gli stessi riti, le medesime preoccupazioni, le speranze e le frustrazioni. C'è il rischio, reale, dell'alienazione. È però una circolarità anche simbolica, affascinante, quella di un'esperienza vitale che si rinnova, porta a frutto e poi libera, è la circolarità liturgica di una fatica che fa crescere e poi sgrava, manda fuori a camminare per il mondo. E' un'esperienza professionale che la persona insegnante inanella come cerchi di crescita del suo tronco esistenziale, nel corso di una vita che invece scorre lineare.

Ecco perché questa circolarità deve essere costantemente nutrita. Mi capita di incontrare una collega che regolarmente, appena mi vede mi rovescia addosso il suo malessere, la sua fatica nella professione: una volta è una classe che la fa disperare, un'altra è un lavoro scritto che ha dato esiti catastrofici, oppure è proprio la stanchezza della giornata, del pacco indigesto delle correzioni che l'aspetta a casa per il fine settimana, la difficoltà ormai di trovare studenti motivati, studiosi, curiosi, ma anche il poco tempo per coltivare i propri interessi, per leggere, per studiare. Io la capisco, l'ascolto con un piccolo sforzo di premura, ma penso anche che così non va, non può andare bene. Non si può insegnare pensando che l'insegnamento sia innanzitutto una sofferenza e che il rapporto con gli studenti sia una sicura fonte di insoddisfazione,

di amarezza. Se entriamo in classe già convinti che il testo che proponiamo, la riflessione che facciamo, la considerazione e il ragionamento che sviluppiamo, il concetto che illustriamo saranno accolti con fastidio o, peggio, con apatia e indifferenza, siamo spacciati.

L'insegnamento è un mestiere bello e rischioso. Più lo prendi a cuore, più ti può consumare. E' una continua ricerca di un equilibrio instabile tra l'essere vivo e presente dentro la relazione e l'essere vivo e presente a se stessi fuori della relazione. C'è il rischio infatti, nelle professioni educative di essere lentamente fagocitato e consumato. C'è un passaggio di un romanzo di Alessandro Perissinotto, scrittore e sociologo torinese citato anche da Pusterla, che coglie perfettamente questo rischio. “A un certo punto hai l'impressione che il tuo lavoro non serva più a niente, che gli utenti siano svogliati, deboli, che sprechino il tuo aiuto, che ti succhino il sangue. Oppure ti sembra che le istituzioni non facciano abbastanza, che ti lascino solo, ti senti nella classica posizione di chi deve svuotare il mare con un cucchiaino. Ti dici che gli altri hanno bisogno di te, ma tu da solo non puoi farcela”.¹⁰ Da qualche decennio si fa un gran parlare della formazione iniziale del docente. Si varano modelli, si definiscono percorsi che – spesso tramite estenuanti elenchi di competenze – disegnano una professionalità statica, immobile, centrata sul frammento. Si studiano i modi per “diventare insegnanti” e si trascurano, incredibilmente, le condizioni per “restare insegnanti”.

L'insegnamento è una professione che richiede buone dosi di fiducia e di idealità. Ed è su questo che vorrei concludere il mio intervento, ancora una volta prendendo a prestito le parole di Fabio Pusterla (proprio le sue ultime scritte prima della chiusura della rubrica e che oggi chiudono il volume). Pusterla, dopo aver ricordato, con Max Frisch, gli ideali illuministici e la valenza squisitamente politica e civile dell'educazione (“dare a ciascuno l'opportunità di crescere, di sviluppare una coscienza critica, di diventare cittadino uguale fra gli uguali, dotato di diritti, nel limite del possibile libero e responsabile”) si chiede: “...restano validi o no, quei lontani

ideali? La risposta non è certa, e forse sta nel nostro modo di essere, di vivere e di considerare la scuola, il nostro lavoro, lo studio dei nostri figli: diamo per scontata l'esistenza della scuola, trasformiamola in routine quotidiana o in agenzia formativa ...; facciamo questo, e avremo definitivamente abbandonato quei postulati ideali da cui si era partiti ...; basta poco per cedere all'apatia e alla rassegnazione. Oppure tentiamo, fra mille difficoltà, di mantenere acceso il fuoco del dibattito,

calda la cenere delle idee: la scuola ha bisogno di questo, per non morire di inedia.”¹¹

Fabio Camponovo

¹ Frank McCourt, *Ehi, prof !*, Milano, Adelphi, 2007, p. 18.

² Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008.

³ Fabio Pusterla, *Una goccia di splendore. Riflessioni sulla scuola, nonostante tutto*, Bellinzona, Casagrande, 2008.

⁴ *Ibid.*, p.33.

⁵ Giacomo Leopardi, *Operette Morali*, “Dialogo di Cristoforo Colombo e Pietro Gutierrez”.

⁶ Paola Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Parma, Guanda, 2004, pp. 54-55.

⁷ Fabio Pusterla, *op. cit.*, pp. 17-18.

⁸ Fabio Pusterla, *op. cit.*, pp. 41-42.

⁹ *Ibid.*, p. 26.

¹⁰ Alessandro Perissinotto, *L'ultima notte bianca*, Milano, Rizzoli, 2008, citato in Pusterla, *op.cit.*, pp. 60-61.

¹¹ Fabio Pusterla, *op. cit.*, pp. 125-126.

Chiasso ... liberty

Breve itinerario di inizio novecento

Per la Fondazione Diamante essere “dentro la società” significa ricerca costante dell'inserimento sociale e professionale, vale a dire di quel vivere in comune che accetta e riconosce le diversità.

Come nelle infinite sfaccettature del diamante, da cui la Fondazione prende il nome, la presenza diffusa sul territorio di strutture amplifica le soluzioni e le proposte in modo da rendere possibile per ogni persona dei percorsi individualizzati e delle scelte.

L'Uliatt, una nuova osteria, un luogo di incontro e di socializzazione creata appunto dove operava un uliatt,

un produttore di olio.

La memoria dei luoghi, non è nostalgia, ma serve a dare un senso agli stessi di fronte all'avanzare di posti anonimi e ricchi di solitudine.

Recuperare un “resto urbano” ridandogli vita e significato rappresenta un gesto di attenzione nei confronti di Chiasso della sua gente e di chi in questo luogo lavora.

La mostra che proponiamo rappresenta un'ulteriore forma di dialogo con la città nel tentativo di scoprirla e guardarla con occhi nuovi.

Iniziamo questo percorso con le fotografie di Aldo Balmelli relative

alla presenza del Liberty a Chiasso. Balmelli vive da sempre in Collina d'Oro e insegna alle scuole elementari di Vezia. Fotografa per piacere estetico, soprattutto in viaggio, non badando troppo agli aspetti tecnici.

La mostra, inaugurata lo scorso 8 aprile, rimarrà aperta fino a tutto giugno 2009.

La si può visitare durante gli orari di apertura del ristorante *l'Uliatt*, in via dei Fontana da Sagno 3, dal lunedì al venerdì (ore: 08.00-16.00).

La Fondazione Diamante



mostrare

Italiano: materia fondamentale?

Presa di posizione del gruppo di italiano relativa alla consultazione della nuova Ordinanza Federale della Maturità Professionale

Alla presa di posizione del gruppo dei docenti di storia nell'ambito della procedura di consultazione riguardante la nuova ordinanza federale di maturità professionale (Verifiche n. 1, 2009) fa ora seguito la posizione dei docenti di italiano, i quali, a loro volta, chiedono che sia finalmente riconosciuta quella dotazione oraria che dovrebbe spettare a una disciplina che cerca faticosamente di perseguire fondamentali finalità formative.

Premessa

L'insegnamento dell'italiano deve essere un punto di riferimento

formazione dell'individuo.

La padronanza del mezzo linguistico è un traguardo essenziale a cui mira l'insegnamento disciplinare e un percorso indispensabile per l'apprendimento e lo sviluppo di forme di conoscenza introdotte nelle altre discipline insegnate nella Scuola Professionale. Su ciò deve fondarsi il principio della centralità dell'insegnamento dell'italiano in quanto lingua prima, ossia veicolare per tutte le discipline scolastiche. L'italiano è la lingua di un territorio e di una comunità, nel cui ambito funge da mezzo di apprendimento, di comunicazione e

apertura per i fenomeni della lingua, della cultura e per il mondo degli affetti e della creatività, nonché di sviluppare altre competenze personali (riflettere sul proprio mondo interiore).

Le proposte della nuova ordinanza di maturità

Fatta questa premessa constatiamo che la lingua italiana all'interno della nuova ordinanza di maturità professionale è sì ritenuta materia fondamentale (assieme a due lingue seconde e alla matematica), tuttavia con una dotazione oraria (240 ore) non sufficientemente adeguata a far fronte alle difficoltà che in questi ultimi anni sono andati man mano accentuandosi.

Come abbiamo già avuto modo di scrivere (*Rapporto sulla didattica dell'italiano nelle scuole professionali del Canton Ticino*, dattiloscritto, luglio 2007) una parte importante dei nostri “studenti incontra sensibili difficoltà nella lingua italiana, sia a livello dell'espressione scritta, sia nella formulazione chiara e coesa di concetti e pensieri. E' ormai risaputo nell'ambito scolastico che negli ultimi anni queste difficoltà si sono sensibilmente acuite e vengono segnalate sin dalle Elementari, ma soprattutto nelle Scuole Medie dai docenti di italiano. Parlando e discorrendo con i docenti della scuola dell'obbligo c'è la conferma che il livello della lingua italiana si è ulteriormente abbassato e le difficoltà sono aumentate di pari passo: i problemi che sino a pochi decenni or sono erano superati nel corso del ciclo delle Elementari, permangono invece ancora alle Medie. La recente indagine Pisa ha messo nero su bianco quanto si era sino ad ora percepito in modo intuitivo, evidenziando le carenze e le difficoltà degli studenti nella lingua italiana.

Questi dati non possono che far riflettere gli operatori del settore e sollevano la questione sulle varie cause. I motivi sono sicuramente



obbligato in ogni fase del *curriculum* formativo professionale dello studente, vista la sua dimensione fondamentale sia nell'elaborazione e nell'espressione del proprio pensiero, sia nell'ampliamento del proprio orizzonte culturale.

Lo studio della lingua e della letteratura italiana deve costituire una presenza basilare nel percorso della maturità della Scuola Professionale, poiché l'acquisizione di solide capacità linguistiche e dialettiche e la conoscenza dei principali fenomeni letterari hanno grande rilievo per la

scambio sociale. E' inoltre una componente essenziale della nostra cultura e identità, rispettivamente un patrimonio da acquisire per chi proviene da altre realtà linguistiche e culturali.

La conoscenza e l'uso delle diverse tipologie testuali, con lo sviluppo di capacità di analisi e produzione in rapporto ai contesti comunicativi, è un'altra finalità fondamentale dell'insegnamento dell'italiano.

Lo studio dell'italiano ha anche il compito di suscitare l'interesse, la curiosità e un atteggiamento d'a-

molteplici e di diversa natura (...). Alle Scuole Professionali siamo spesso confrontati con studenti che mostrano una reticenza nell'imparare certe norme e regole fondamentali legate alla lingua, come ad esempio quelle riguardanti l'ortografia e la sintassi. Questi studenti non sentono la necessità di saper scrivere e formulare dei pensieri e dei concetti in modo corretto, coeso e strutturato. Sovente non è un problema di didattica o di mancanza di esercitazione: anzi, sin dalle Scuole Elementari l'insegnante ha introdotto delle esercitazioni mirate a segnalare e correggere errori e carenze ortografiche e sintattiche. Il problema risiede invece nel fatto che lo studente spesso non sente la necessità di saper scrivere, esprimersi e formulare dei pensieri in modo corretto. In questi studenti si nota una barriera, una resistenza tra sé e il sapere le regole in generale: essi non sentono la necessità di correggere i propri errori, di imparare una metodologia e delle norme che l'aiutino a formulare il proprio pensiero secondo logica, coerenza e correttezza". Per cercare di porre rimedio a questa situazione occorrono strategie mirate, attraverso esercitazioni e stimoli precisi, che tuttavia richiedono tempi lunghi e che difficilmente la dotazione oraria proposta permetterà di raggiungere.

Un altro aspetto fondamentale per il docente di italiano è quello di trasmettere allo studente il piacere alla lettura, alla letteratura e quindi alla forma artistica in senso lato. In altri termini riuscire a suscitare curiosità e interesse nei confronti della parola scritta. In una società come la nostra, impostata quasi esclusivamente sul concetto di utilità e profitto, dove si chiede continuamente alla Scuola di insegnare argomenti utili per il mondo professionale, è questa una sfida alquanto ardua e impegnativa. Per di più il piacere che si può trarre dalla lettura spesso non è immediato. Sovente lo si percepisce solo dopo essere passati attraverso momenti di difficoltà, di scoraggiamento. E' questo un discorso molto complesso, che necessita di pazienza come pure di tempi lunghi: anche in questo caso difficilmente si riu-

sciranno a raggiungere risultati tangibili con la dotazione d'orario proposta.

Nella nuova ordinanza viene giustamente dato molto spazio e rilievo al progetto didattico interdisciplinare. Anche noi riteniamo che questo progetto sia molto importante per la crescita personale, intellettuale e pratica dello studente. Tuttavia dalla nostra esperienza constatiamo quanto una precaria conoscenza della lingua italiana incida e penalizzi negativamente gli studenti in questi progetti.

Per di più l'eclatante e drastica riduzione delle ore d'insegnamento della storia, relegata ai "campi d'apprendimento interdisciplinare", le cui 120 ore verranno condivise con "politica, diritto, economia politica", non potrà che ripercuotersi negativamente sull'italiano. All'in-

seguenti richieste:

1. Visto il ruolo altamente formativo riconosciuto unanimemente alla lingua italiana, sia nell'elaborazione e nell'espressione del proprio pensiero, sia nell'ampliamento del proprio orizzonte culturale, riteniamo che la sua dotazione oraria vada sensibilmente ampliata, tenendo pure conto delle incontestabili difficoltà che toccano molti dei nostri studenti. Non è sufficiente dichiarare la lingua italiana "materia fondamentale"; bisogna pure che questa materia effettivamente fondamentale sia dotata di un numero di ore sufficienti per rispondere adeguatamente alle competenze o capacità che le vengono richieste da più parti.
2. Riteniamo inoltre indispensabile rivedere la scelta di relegare la storia e le istituzioni politiche da materia fondamentale a "campi d'ap-



prendimento interdisciplinare", affiancando diritto e economia. Condividiamo pienamente la "Presa di posizione del gruppo di storia" (30.5.2008) che chiede il mantenimento delle 120 ore per storia e istituzioni politiche nonché le 120 ore per economia e diritto.

prendimento interdisciplinare", affiancando diritto e economia. Condividiamo pienamente la "Presa di posizione del gruppo di storia" (30.5.2008) che chiede il mantenimento delle 120 ore per storia e istituzioni politiche nonché le 120 ore per economia e diritto.

Per il Gruppo docenti di italiano
Edoardo Agostoni

Conclusione

Alla luce di quanto sopra esposto ci permettiamo di inoltrare le due

Voci per la scuola

Raggruppiamo sotto questo titolo tre testi in difesa della qualità della scuola pubblica ticinese.

Il primo è un appello sottoscritto dalle associazioni sindacali e magistrali attive in Ticino, nel si invitano le autorità ad interrompere finalmente la miope politica dei tagli e a pensare alla formazione in termini di investimento. L' "Appello per la scuola", redatto dal Collegio dei docenti del Liceo di Bellinzona ha come destinatari i cittadini ticinesi; ne pubblichiamo una versione più articolata e circostanziata rispetto a quella già apparsa sulla stampa quotidiana. Infine la lettera inviata il 23 marzo al Consiglio di Stato dalla Commissione scolastica intercomunale della Scuola media di Lodrino, critica la politica dei risparmi, soprattutto quando sottrae mezzi a progetti importanti e perseguiti con zelo e convinzione.

Questi documenti esprimono l'urgente necessità di sensibilizzare la cittadinanza sugli orientamenti della politica scolastica e soprattutto di promuovere un serio dibattito pubblico sulla scuola, la sua funzione, le sue esigenze. (Red.)

1. Fermiamo la deriva della scuola in Ticino

Constatiamo con preoccupazione che il livello della formazione in Ticino si sta da tempo deteriorando.

Rappresentiamo molte componenti della scuola: i docenti di ogni ordine e grado, gli studenti, gli apprendisti e le molte persone che reputano che la formazione sia uno dei capisaldi della nostra società.

Una delle cause principali dello scadimento, sullo sfondo di una politica scolastica complessivamente insoddisfacente, è la diminuzione delle risorse finanziarie che il nostro cantone mette a disposizione della formazione: in Svizzera siamo agli ultimi posti nella classifica cantonale delle spese per allievo, mentre in altri settori il Ticino spende come e più dei cantoni d'Oltralpe.

Le conseguenze sono visibili: classi

troppo numerose per consentire condizioni adeguate di insegnamento e di apprendimento, aumento dei casi di *burnout* nel corpo docente, diminuzione dell'offerta formativa, limitazione della libertà degli istituti, aumento del ricorso alle lezioni private, aumento degli insuccessi scolastici, aumento dell'incidenza dell'appartenenza sociale nel determinare la scelta e il successo nella formazione.

In un momento in cui gli enti pubblici sono disposti a versare miliardi di franchi per aiutare l'economia privata e la società in generale a superare la pesante crisi in corso, rivolgiamo questo appello affinché si faccia beneficiare di questi investimenti anticiclici anche la formazione: è urgente, dopo quasi un ventennio di drastici e dolorosissimi tagli.

La situazione è tale e il mondo della formazione è talmente variegato che le necessità di intervento risultano difficilmente riassumibili. Malgrado ciò, i firmatari del presente appello hanno focalizzato alcuni punti che necessitano di un intervento immediato per fermare lo scadimento in atto che constatiamo quotidianamente:

1. diminuzione del numero di allievi per classe in tutti gli ordini e gradi di scuola. Nelle scuole comunali, dove il provvedimento non fosse realizzabile a breve termine per mancanza di infrastrutture, maggior ricorso alle figure del docente di appoggio e di sostegno nelle classi;

2. promozione dell'attrattiva della professione di docente, da raggiungere anche attraverso una giusta rivalutazione del salario, l'abolizione delle penalizzazioni per i neoassunti, la revisione dei percorsi formativi dei docenti cantonali, la riduzione dell'onere lavorativo per i docenti in fine carriera;

3. potenziamento e generalizzazione dei servizi scolastici quali lo studio assistito, il doposcuola e la mensa.

Ci rendiamo conto che queste misure hanno un costo, ma affermiamo

con convinzione che ciò che si spende nella formazione è un investimento e che il lavoro educativo svolto nelle aule richiede un appoggio deciso.

Chiediamo alla società tutta e alla sua classe politica una riflessione sulle priorità degli investimenti: la scuola e la formazione in generale dovrebbero trovarsi in cima a questa lista in un cantone fortemente terziarizzato e che si vuole moderno.

In mancanza di ciò si continuerà a percorrere la via del declino che genera crescenti disparità sociali, ignoranza, precarietà, disoccupazione e violenza.

**Associazione La Scuola
Sindacato Indipendente Studenti
e Apprendisti
Associazione per la Scuola
Pubblica
Sindacato OCST-docenti
Federazione Docenti Ticinesi
Sindacato VPOD-docenti
Movimento della Scuola**

2. Appello per la scuola

**Costruire anziché smantellare
Investire anziché spendere**

L'Appello per la Scuola, lanciato dal Collegio dei Docenti del Liceo Cantonale di Bellinzona, è frutto di una proposta elaborata già durante l'autunno da una commissione appositamente costituita. Non si inserisce dunque nel dibattito che di recente ha coinvolto la scuola ticinese, ma vuole essere il primo tassello di un'ampia riflessione che coinvolga l'intero Paese. È infatti innegabile che oggi la scuola sia chiamata a rispondere a nuovi stimoli e a confrontarsi con esigenze molteplici e varie. Proprio per questo si è scelto di indirizzarlo all'autorità scolastica, a tutti gli ordini di scuola e, attraverso i media, all'opinione pubblica: perché la questione tocca, direttamente o indirettamente, il presente e il futuro dell'intero cantone, e nessuno può chiamarsene fuori.

Per una nuova visione della scuola pubblica nell'ambito della Revisione dei compiti dello Stato

Care concittadine e concittadini, cari genitori,

ci rivolgiamo a voi tramite questa lettera aperta in quanto riteniamo che, in qualità di genitori e più in generale di cittadini, abbiate il diritto di essere compiutamente informati in merito alla scuola che frequentano i nostri figli, ed alla quale contribuiamo noi tutti.

Abbiamo deciso di muoverci in questa direzione dopo aver preso definitivamente ed inequivocabilmente atto che le “**misure di contenimento della spesa**” che toccano la scuola non vengono pienamente comprese dall'opinione pubblica nella loro gravità, in particolar modo per quanto riguarda le conseguenze che ne possono scaturire.

Non possiamo lasciar passare nell'indifferenza generale anche quest'ennesima serie di tagli che, lentamente ma progressivamente, erodono la capacità della scuola di offrire un servizio di qualità dignitosa, rispettoso degli obiettivi che la cittadinanza ci ha posto, così come dei risultati che si attende da noi.

Le misure residue del Preventivo

2009, in gran parte difficilmente interpretabili per “non-addetti ai lavori”, vengono presentate come una riduzione apparentemente minima delle risorse che lo Stato destina alle sedi scolastiche perché organizzino la loro offerta formativa ed educativa. Sottolineiamo “apparentemente” in quanto, **trattandosi dell'ennesima riduzione delle risorse destinate alla scuola, qualsiasi ulteriore taglio, seppur minimo, non può che aggravare una condizione che già oggi è quantomeno critica, e che rischia di divenire drammatica.** Già attualmente, e a maggior ragione a fronte delle nuove misure, si constata che:

- non ci sono più risorse sufficienti per un'offerta adeguata di corsi di sostegno e di recupero, e che dunque molti genitori si devono sobbarcare i costi di lezioni private, a danno soprattutto delle famiglie meno abbienti;
- il tempo a disposizione per alcune materie ha subito una riduzione tale da compromettere seriamente l'efficacia dell'insegnamento; di conseguenza i programmi ufficiali, calibrati per una più ampia dotazione di tempo e risorse, restano parzialmente disattesi;
- allievi che si ritrovano in classi particolarmente numerose (caso

limite: fino a 27 allievi!) sono penalizzati in quanto non possono essere seguiti adeguatamente e dunque **non possono godere delle stesse opportunità di altri;**

- nell'arco di pochi anni **si sono dimezzate le risorse per il rinnovamento e la sperimentazione** delle offerte formative ed educative (monte ore), e, da anni, sono state **congelate le risorse destinate all'aggiornamento** accademico dei docenti;

- una eventuale futura riduzione della quota di sussidi a favore dei prestiti di studio renderebbe ancor **meno accessibili gli studi a quella fascia di popolazione, più debole**, che non può e non vuole indebitarsi;¹

- sedi scolastiche concepite per un determinato numero di studenti ne ospitano un numero ben superiore a quanto previsto, con **evidenti ripercussioni sull'efficacia dell'insegnamento e sulla sicurezza.**

Quelli evocati sono solo alcuni esempi fra i molti, che testimoniano come la scuola si stia lentamente trasformando: da istituzione culturale ed educativa diviene un'agenzia formativa, sempre più impersonale, burocratizzata e gerarchizzata.

Le conseguenze di questo mutamento sono principalmente due.



scuola

Da una parte **si perde la qualità dell'insegnamento.**

Dall'altra **vengono penalizzati coloro che provengono dalle fasce socio-economiche più svantaggiate:** si confermerebbe ed acuirebbe quindi il divario fra ricchi e poveri, rilevato anche in Ticino da recenti studi². In questo senso entreremmo consapevolmente e colpevolmente in palese contraddizione con i principi sottesi alla nostra società ed alla sua scuola, che fin dai tempi del Franscini si vorrebbe sociale ed integrativa.

La scuola ticinese, pur essendo fra le meno onerose nel confronto intercantonale, non si sottrae a priori alla responsabilità collettiva della sostenibilità finanziaria, ma chiede, così come viene proclamato da anni, che le misure di risparmio rispondano davvero a criteri di razionalità.

Di razionalizzazione si può tuttavia parlare solo laddove il risultato, raggiunto mediante una minor spesa, resti quanto meno invariato. Al contrario, **il risultato di queste misure non si traduce in razionalizzazione bensì in razionamento, e si riflette in un netto scadimento della qualità del servizio offerto.**

A tutto ciò va però aggiunto che, **anche senza questi ultimi tagli, non potremmo sperare, a medio-lungo termine, di far fronte efficacemente all'emergenza che vive oggi la scuola.**

Molte ed assai complesse sono le problematiche sociali infantili ed adolescenziali che sono sorte dacché le Autorità scolastiche e politiche hanno smesso di interessarsi alla scuola di base con la dovuta attenzione e la necessaria lungimiranza.

Dagli anni '90, inoltre, dopo aver soppresso (de facto seppur non de jure) l'autonomia degli istituti e la partecipazione dei docenti alla pianificazione ed alla gestione scolastica, l'Autorità ha progressivamente eroso la motivazione e l'autostima del docente, ed al contempo ha eretto un muro di apparenza, dietro al quale è stato occultato lo smantellamento della qualità della scuola.

Al contempo è divenuta prassi la modalità con la quale le Autorità scolastiche politiche e dipartimentali si trincerano dietro al quadro normativo della scuola per ripararsi

dalle legittime critiche di coloro che lamentano la palese mancanza di progettualità, di coerenza, di capacità di delegare, di volontà di coinvolgere, ecc.

D'altra parte è innegabile che, **guardando alle nostre leggi, la nostra scuola è ottima; purtroppo le leggi sono in larga parte disattese.**

In buona sostanza, dunque, oggi la scuola brancola nel buio, spintonata a destra e sinistra dalle richieste e dalle legittime aspettative della popolazione, e guidata da una gerarchia lontana, che presume di poter capire e risolvere i problemi senza un contatto con coloro che quotidianamente operano nella scuola stessa.

A fronte di questi problemi l'Autorità inanella misure d'emergenza e riforme basate su principi vaghi, e spesso contraddittori.

Ed ancor più grave e inquietante è che i risultati di queste misure non vengano raccolti ed analizzati, se non in modo poco rigoroso e superficiale, mentre le ricerche serie condotte con metodo scientifico³ vengono lasciate languire nei cassetti oppure recensite frettolosamente e poi dimenticate.

Un esempio fra i molti riguarda un tema tanto caro ai cittadini ed ai parlamentari ticinesi, che nel 2002 hanno plebiscitato il ritorno della civica fin dalla scuola media. Due anni dopo la sua introduzione, l'Autorità ha dimezzato la dotazione oraria dell'unica materia che si occupa istituzionalmente di civica in prima liceo, pretendendo quindi, in modo acritico e disinformato, che fosse possibile raggiungere il doppio degli obiettivi in metà tempo.

È recente la presa di posizione del Consiglio cantonale dei giovani che ha invece lamentato le profonde lacune constatate in questo campo, risultato in palese dissonanza con il quadro idilliaco dipinto dall'Autorità in risposta ad una interrogazione parlamentare che ne chiedeva conto.

In conclusione, noi siamo convinti che si renda **necessario avviare con la massima urgenza un dibattito pubblico**, ampio, approfondito, basato su informazioni attendibili e trasparenti, che parta dalle sedi scolastiche, coinvolgendo docenti studenti genitori e cittadini interessati alla scuola, ed arrivi fino

alle scrivanie dell'Autorità dipartimentale, passando attraverso i banchi del Parlamento.

Da questo dibattito dovrà scaturire **il mandato che, nell'ambito della futura Revisione dei compiti dello Stato, la popolazione vorrà attribuire alla scuola.**

Per dare seguito al mandato popolare, è necessario che l'Autorità coinvolga attivamente il corpo docente e garantisca alle sedi la necessaria autonomia che consenta loro di rispondere ai compiti assegnati alla scuola in modo coerente con la realtà di ogni singolo istituto. L'entità delle risorse che risulterà necessario mettere a disposizione sarà finalmente da considerare **un investimento (e non più una spesa corrente)** basato sui principi di razionalità e di efficienza, nell'ottica di una seria revisione dei compiti dello Stato **che privilegi l'unica vera risorsa strategica del nostro cantone: le menti e le coscienze dei nostri ragazzi.**

Il Collegio dei docenti del Liceo di Bellinzona

Le sottoscrizioni da parte di Collegi dei docenti o di singole/i docenti di tutti gli ordini di scuola sono da rinviare al **Collegio dei docenti del Liceo di Bellinzona, 6500 Bellinzona.**

¹ Si veda a questo proposito i risultati di un'indagine pubblicata nella pagina dell'Amministrazione federale:

http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/it/index/themen/00/02/sektoriel/03_02/03_02_10/03_02_10_01.html

² Cfr. Berger, E., Attar, L., Cattaneo, A., Faggiano, E., & Guidotti, C. (2005). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*. Edizione 2005. Bellinzona: Ufficio Studi e Ricerche; pagg. 45 segg.

³ La scuola ticinese viene monitorata e studiata a livello locale (cfr. ad es.

<http://www.ti.ch/decs/ds/usr/caratteristiche/caratteristicsistemaeducativo.asp>

e <http://www.ti.ch/DECS/DS/usr/caratteristiche/conclude/bisogniscuola.asp>), federale (cfr. ad es.

http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen-bildung_en.html) ed internazionale (cfr. la vasta bibliografia su PISA).

3. Riduzione del “Monte ore”

Egredi Signori,

lo scorso 12 marzo la Commissione scolastica intercomunale della Scuola media di Lodrino si è riunita nella seduta annuale per le verifiche di sua competenza alla presenza del Direttore dell'istituto e del Consiglio di direzione.

Nel corso dell'ampia e proficua discussione sono stati presentati e discussi, oltre alle consuete trattande amministrative, anche il Progetto educativo 2008/2012 dell'istituto e l'attività presente e futura della scuola. Ci si è soffermati, in particolare, sui progetti Monte ore di recupero degli allievi in difficoltà e sul progetto denominato “Diventare cittadini”, svolto nell'ambito della “Rete svizzera delle scuole in salute”.

La Commissione scolastica si compiace per il notevole lavoro svolto dall'istituto. Come ben dimostra il Progetto educativo, significativamente intitolato “Diventare cittadino”, la Scuola media di Lodrino non solamente si dimostra attenta alla crescita culturale degli allievi, ma pone un particolare accento sulla loro integrazione sociale, sul dialogo tra le componenti della società e sulla tolleranza. Essa vuole, in altre parole, sviluppare negli studenti la consapevolezza di cittadini responsabili, con diritti e doveri stabiliti, in

una società complessa, aperta, multiforme e talvolta conflittuale. La Commissione ritiene che questa scelta educativa, nell'odierna situazione sociale, sia azzeccata e, a lungo andare, particolarmente pagante per rimediare a scompensi educativi e sociali che interessano anche la popolazione giovanile della Riviera.

Ci ha quindi sgradevolmente sorpresi la notizia secondo cui i crediti destinati a finanziare questi progetti particolari siano stati decurtati del 40%, dopo che già negli scorsi anni si era operato un primo taglio del 25-30% rispetto alla dotazione oraria iniziale. Riteniamo che sia proprio investendo in queste attività specifiche che si possano adeguatamente sostenere gli allievi in difficoltà e nel contempo condurre a buon fine interventi mirati di inserimento sociale, permettendo di risanare situazioni che potrebbero diventare ben più gravi e onerose, anche dal punto di vista finanziario, per le comunità interessate.

Ricordiamo inoltre che la scuola media è “la scuola” per antonomasia dei ticinesi e che tra i suoi scopi annovera quello di “assicurare all'allievo una valida formazione morale, culturale e civica di base” (art. 1 della Legge della scuola media del 21 ottobre 1974). Risulta quindi incomprensibile come si possa chie-

dere alla scuola pubblica di svolgere tutta una serie di compiti (educazione alla cittadinanza, prevenzioni di varia natura, sensibilizzazioni, ecc.), privandola delle risorse che concretamente permettono di adeguatamente affrontare queste problematiche.

Invitiamo quindi il Consiglio di Stato a riesaminare la decisione adottata e fare in modo che a settembre 2009, gli istituti di scuola media possano nuovamente disporre delle risorse attuali per l'implementazione dei progetti di Monte ore.

Ci sembra poco saggio e poco lungimirante sacrificare questa progettualità autonoma della nostra scuola media, così importante in questi periodi di rapidi mutamenti, sull'altare del risanamento finanziario.

Vogliate gradire, egregi signori, i nostri migliori saluti.

**Per la Commissione
il presidente G. Foletti
il segretario R. Fontana**

N.B. Eventuali azioni di sostegno a questa istanza sono da inoltrare in copia alla direzione della Scuola media di Lodrino, che rassegherà un rapporto sull'evoluzione delle adesioni, a fine aprile e fine maggio. Ringraziamo per l'eventuale appoggio.



scuola

Sulla complessità

Una conferenza di Albert Jacquard

Nato a Lione nel 1925, Albert Jacquard è uno scienziato eclettico, capace di distinguersi anche come umanista. Un intellettuale che non ha esitato a esporsi in favore dei più deboli: per il diritto all'alloggio e il sostegno ai rifugiati irregolari, ma anche contro i brevetti biotecnologici e contro lo sfruttamento commerciale del genoma umano. Avevo conosciuto Jacquard nel lontano ottobre 1985, partecipando ad una di quelle settimane di studio che il Centro per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole secondarie organizzava a Davos. La settimana fu ricca di attività interessanti, ma a giudizio unanime la conferenza del prof. Jacquard valeva da sola la partecipazione all'intero corso. A distanza di molti anni, ritenendola sempre attuale e didatticamente valida, ho provato a tradurla per Verifiche. Nell'intento di renderne agevole la lettura, ho dovuto operare diverse omissioni e vari adattamenti, che

spero non ne abbiano alterato il contenuto essenziale.

Come sapete, l'ambizione della ricerca scientifica è di arrivare a una certa conoscenza del mondo che ci circonda. Per raggiungere questo scopo essa fa uso di concetti e di rappresentazioni teoriche. Una teoria scientifica è ritenuta valida quando è generale nel descrivere i fatti empirici. Ricordatevi che Einstein vi vedeva anche un'esigenza estetica: quanto più una teoria è generale tanto più essa è bella e la si considera migliore nel progresso della conoscenza.

Dovendo cominciare la nostra storia conviene partire dall'inizio e all'inizio c'è il Big-Bang. Ma cosa resta di quella famosa esplosione dopo pochi minuti? Quando la temperatura di miliardi di miliardi di gradi comincia ad abbassarsi, sembra un esperimento in buona parte fallito, perché dopo un così grande sforzo resta poco nell'Universo: un mondo

indifferenziato, relativamente omogeneo e uniforme, fatto al 90% di idrogeno e al restante 10% di elio. Molto deludente. Ma con il tempo, progressivamente le cose cambiano. In effetti, i nuclei di idrogeno e di elio cominciano a fondersi tra di loro, la materia si raggruppa nelle prime galassie, e nel cuore delle prime stelle la temperatura sale di nuovo permettendo ulteriori trasformazioni. Fra le tante, ne scelgo una particolarmente interessante: la fusione di tre nuclei di elio che produce un nucleo di carbonio. Scendendo nuovamente la temperatura, ogni atomo di carbonio, rivestito dei suoi elettroni, diventa come una divinità indù con quattro braccia, e sapete quanta ricchezza di variazioni chimiche questo carbonio può generare? Gli atomi di carbonio si danno la mano, formando strutture inizialmente semplici e poi di seguito sempre più complesse. Quando si forma una struttura un po' complessa essa è pronta a costruire



complessità di livello ancora superiore. Un meccanismo capace di organizzarsi, che si è sviluppato sulla nostra piccola Terra, forse anche altrove non lo sappiamo, ma sulla Terra si è formato quel gioiello di struttura non poi tanto complessa che si chiama DNA. Nel DNA sono codificate le sequenze di quattro piccole strutture chiamate A, T, G, C, che anche loro si comportano come se avessero delle braccia, con la particolarità di accoppiarsi con specifiche preferenze: A e T amano accarezzarsi fra di loro, mentre lo stesso fanno G e C. Poi di tanto in tanto, come in tutte le storie d'amore c'è qualche divorzio, le braccia si separano, ma naturalmente il loro bisogno profondo d'amore rimane, e allora A va a cercare un altro T e G va a cercare un altro C. Così da un filamento di DNA si ottengono due filamenti, ognuno dei quali conserva la sequenza iniziale. Un meccanismo che conduce alla riproduzione.

Spesso, quando vengo presentato come biologo a delle conferenze, mi si chiede che cos'è la vita e io rispondo che non so definire precisamente la parola vita, ma so definire per esempio la parola riproduzione.

Quello che si è prodotto sulla nostra Terra non è l'apparizione della vita, ma è l'apparizione di strutture relativamente poco complesse che sono capaci di riprodursi. Esse portano con sé delle informazioni capaci di conservarsi nel tempo, dato che ognuna può con la riproduzione duplicare l'informazione, rendendo difficile la loro distruzione. Tutta la storia dell'evoluzione del mondo vivente è la storia di questo accrescersi di complessità, che sono in grado di fabbricare strutture quali per esempio le proteine. Come sapete le proteine sono formate da venti specie diverse di amminoacidi che pure loro si tengono per mano. Le proprietà di ogni proteina sono funzione della sequenza in questione, nel senso che dalla disposizione degli amminoacidi si determinano strutture e funzioni della proteina. Per far prendere coscienza ai miei allievi, al primo anno di medicina, dell'incredibile varietà della natura, pongo loro la domanda: “Quante proteine differenti possono formarsi dai venti amminoacidi?” Poi dico loro: “Supponete di essere un mercante di proteine, solo di quelle lunghe cento amminoacidi, e volete metterle tutte in vetrina in scatolette di 1 mm³

l'una. Quanto sarà grande la vetrina?” Ebbene, non troverà posto né su tutta la Terra, né nel sistema solare e nemmeno nell'Universo tutto intero. Per chi non ci crede il confronto è presto fatto, dato che l'Universo è una vasta sfera con un raggio di circa 15 miliardi di anni luce, e se calcoliamo quanti mm³ contiene arriviamo a un numero di 90 cifre. Mentre il calcolo della varietà di proteine ci dice che per il primo amminoacido abbiamo 20 possibilità, per i primi due ne abbiamo 400 e quando arriviamo a cento ne abbiamo 20¹⁰⁰ che fa un numero di ben 130 cifre! Ci vorrebbero quindi miliardi di miliardi di universi come il nostro per contenere in scatolette da 1 mm³ tutte le diverse proteine lunghe cento amminoacidi. Un risultato che sfida la nostra immaginazione, possiamo solo capire che non si potranno mai produrre tutte. Siamo un po' nella stessa situazione di Cantor, che aveva trovato un teorema straordinario e diceva: “L'ho dimostrato, è giusto, ma non posso crederci”.

Allora, tornando nel nostro piccolo mondo in evoluzione, a partire dal momento in cui le strutture complesse hanno imparato non solo a



riprodursi, ma in seguito anche a procreare, si è inventato il sesso, che è un trucco per evitare l'autofecondazione. Con l'autofecondazione l'essere che nasce rischia una volta su due di non ricevere che una sola informazione e allora ci si arrangia per appartenere ai due sessi. La natura si è fermata a due, già ma perché due? Il vantaggio di due piuttosto che uno è talmente grande che ci si può chiedere perché non tre? Perché non N? Il problema è così balzano che i matematici, che sono gente seria, si sono cimentati a calcolare le equazioni che permettono di descrivere l'evoluzione di una popolazione, fatta di individui a N sessi. Poi quando hanno esaminato le belle equazioni, alla fine hanno posto $N=2$ e sono ritornati al caso banale che conosciamo bene. L'invenzione del sesso ha comportato anche la possibilità di gestazione e poi un certo squilibrio in sfavore del sesso femminile. Nel corso dell'evoluzione si sono viste, inoltre, delle specie con alcune caratteristiche che sembravano dei difetti e che invece si sono ritrovate vincenti nel gioco della selezione naturale. Un esempio è l'apparizione dei mammiferi, in cui il piccolo, quando esce dalla madre, non ha alcuna autonomia nutrizionale. E se voi aveste visto i piccoli mammiferi 100 milioni di anni fa non avreste scommesso sul loro avvenire. I dinosauri, quelli si erano solidi e davano ampie garanzie per il futuro. Ma i vantaggi e i difetti si sono rovesciati, anche perché la coabitazione necessaria nei mammiferi, fra la madre e il bambino, è stata occasione della trasmissione di qualcosa d'altro rispetto ai caratteri biologici: la trasmissione di comportamenti, di emozioni, di come fare per sopravvivere. Così, il sistema nervoso centrale ha sviluppato la capacità di trasmettere informazioni e di recepirle.

In questa corsa alla complessità, l'evoluzione del sistema nervoso centrale ha visto vincere i primati, e fra i primati noi. Ma la vittoria in questo campo è dovuta a poca cosa, qualche mutazione, visto che nel nostro cervello non si trova nulla che sia specifico dell'uomo. Uno dei modi per definire l'uomo è di dire che è uno scimpanzé che si è sbagliato di uno zero. Perché in uno scimpanzé, quando è nel ventre della madre, c'è un meccani-

simo che regola la crescita dei neuroni nel suo cervello, fermandola quando arriva a 5 miliardi. Mentre nell'uomo il meccanismo si sbaglia e si ferma solo quando i neuroni sono 50 o 100 miliardi. Dieci volte più dello scimpanzé. Fra i neuroni dell'uomo ci sono circa 10^{15} connessioni, che si mettono in funzione poco dopo la nascita. Queste connessioni non possono essere tutte specificate, una per una, dal patrimonio genetico, per una ragione semplice. Noi abbiamo circa cinquantamila informazioni nel nostro patrimonio genetico, che è nulla in confronto al numero di connessioni. Ancora una volta, per rendere l'idea ai miei studenti, dico che se potessero contare le connessioni del cervello umano, poniamo una ogni secondo, impiegherebbero 30 miliardi di anni per contarle tutte. Questo significa che la formazione di una determinata personalità si costruisce a partire da un'enorme ricchezza di combinazioni possibili. Possiamo allora definire l'uomo, un po' più seriamente di poco fa, come la struttura materiale che in natura raggiunge il massimo di complessità.

Mi potreste chiedere a che cosa serva la complessità. Posso rispondervi riferendomi ai due famosi principi della termodinamica. Come sapete, il primo afferma che la quantità di energia resta sempre costante e il secondo che la qualità di questa energia non può che peggiorare. Il secondo principio sembra in contraddizione con quanto ho appena descritto essersi formato sulla Terra. Non c'è invece alcuna contraddizione poiché i due principi considerano l'energia totale di un cosiddetto sistema isolato. La Terra riceve ed emette, non è quindi un sistema isolato. Anche gli esseri viventi non lo sono, anzi ricevono ed emettono più di tutti. Simili strutture, aperte a flussi di energia e di materia, conducono alla formazione delle strutture dissipative, come le ha chiamate Prigogine, poiché sono in grado di arricchirsi qualitativamente al loro interno, dissipando energia verso l'esterno. Gli scienziati studiano il comportamento di queste strutture e cercano, a partire dalla loro conoscenza nell'istante t , di prevedere ciò che succederà nell'istante $t+1$. Ma per calcolarlo devono conoscere tutto su di essa e non solo quasi tutto, come capita

quando la struttura è molto complessa. Ci troviamo in una situazione in cui poter conoscere quasi tutto equivale spesso a non conoscere quasi niente. Per spiegarlo vi propongo il seguente gioco: proviamo ad aprire un libro a pagina cinquanta. Il gioco consiste nel leggere la prima lettera all'inizio della pagina e se è una consonante avanzate di due pagine, mentre se è una vocale retrocedete di una pagina. Poi ripetete il gioco, poniamo trenta volte, e io vi chiedo a che pagina finiremo. Capite bene che per poter rispondere con certezza dovete conoscere tutte le prime lettere di ogni pagina aperta. Se ve ne manca anche solo una, non arriverete a un risultato certo. Potete solo stabilire la probabilità della pagina sulla quale potete finire. Siamo in un processo completamente deterministico, in cui però a causa della complessità dell'oggetto si può giungere solo a una probabilità di previsione. Allora io ragiono come se fosse la struttura stessa a determinare il suo futuro. La struttura complessa diviene in questo modo auto-organizzatrice. Mi direte che questa autonomia di organizzarsi è solo apparente e che forse non c'è. Ma fintanto che non abbiamo possibilità di provarlo, questo resta un problema ontologico, che la scienza non si pone nemmeno.

L'uomo risulta dunque essere questa struttura estremamente complessa, che è in grado di organizzarsi autonomamente. Ma evidentemente il singolo individuo non sa organizzarsi da solo, ha bisogno di vivere in società. Ogni uomo necessita sempre di altri uomini, nella vita in generale e per la sua educazione in particolare. Uso il verbo educare nel senso etimologico latino di “educere” che significa trarre fuori. La straordinaria avventura umana consiste proprio in un percorso di educazione, che consente alle popolazioni di acquisire valori culturali e di confrontarsi fra di loro. Ognuno di noi deve sentirsi partecipe in questo viaggio nella complessità, deve poter provare meraviglia e rispetto per la grande varietà del mondo, sperando che duri.

Albert Jacquard
Traduzione di Marco Leidi

Le parole, le cose

Antonio Rossi e Gabriele Zani

Nell'ambito del ciclo di incontri sul linguaggio poetico contemporaneo "Le parole, le cose", organizzato da un gruppo di docenti del Liceo di Lugano 1 (Verifiche, n. 1, 2009), ospitiamo le poesie di altri due autori che hanno presentato e letto le loro opere e ne hanno discusso con il pubblico e gli studenti. Si tratta dei poeti Antonio Rossi e Gabriele Zani, del quale pubblichiamo anche il testo preparato per l'occasione.

Antonio Rossi
Otto poesie

da *Diafonie* (Milano, Scheiwiller, 1995)

Un tappeto accoglie
ipotesi, negazioni, affanni
tornati, è l'ultimo aggancio prima del
tuffo
nell'oscuro spazioso, nel giorno del
foro

che aspira; e di nuovo la sola
caligine e una morsa
o altro che stringe
ascelle, una gola
e le gote non più simili
al colore del minio.

Da quale interrato, teca
o plico affiorano o scivolano
ritagli di cui si constata
il numero, la misura ineguale,
la facile mobilità oppure
una lamella, una superficie
cesellata e frondosa, pupille
appuntite, un contorno
separato, un ravvolgimento,
uno spicchio nodulato.

Se graffi, gonfiori
si producono a contatto di punte
e vapori ledono polsi o incidono
effigi crociate di cui si dirà
si eclisseranno e torsioni rivelano
membrane segnate da lievi
sporgenze riflette in un fianco
un foglio di ottone, è impuro
per piegature, per imbratti.

Solo se il pomeriggio è sgusciante
si può ripassare fra medesime
transenne girevoli e notare questa
volta una libellula
di balsa, fesa
o del lombo su ganci o percepire
profumi non facilmente

decifrabili o affermazioni quali
vivo in un frastuono di betoniere a
tempo illimitato.

da *Sesterno* (Castel Maggiore-Bologna, Book Editore, 2005)

Svuotata ogni abitazione
di merci e personaggi e aboliti
pilastri e rinzaffi e disattivata
ogni annessa scorreria
ciò che trapela e agguanta
non è la vista di abnormi
gigli né il percuotere
cupo di un ospite
sgradito non l'esclusivo
permanente invito.

Del porfido è un tavolato
su cui un carboncino
estratto da stabile
buca lascia tracce
di scherno: ognuno
dissemina palmette nel vallone
ombroso dove una casa
con sorpresa evidente
quasi è imbandita.

Una mente volgerla
dove? A striature
ombre sicure massi
o giù rimbalzando
da felci sul discontinuo
abitato e nomade
a serre padiglioni
fetide cataste da cui
passero fanello gazza
trae felicità.

Filo blu orno
stringe spago principiante
salva nylon frangendo
a chiave di violino aspetto
dà e torti strumenti
dormono confitti
nei dipinti reticoli
che bocca sottile
neglige o tenta
e manica forcipe nappa
inzuppata deflagrano fanno
spedita mescola.

Antonio Rossi, nato nel 1952 a Maroggia, ha studiato letteratura italiana alle Università di Friburgo (Svizzera) e di Firenze. Ha pubblicato le raccolte di poesie *Ricogni-*

zioni (Bellinzona, Casagrande, 1979, prefazione di Giovanni Raboni), *Glyphé* (Mendrisio, Stucchi, 1989, con acqueforti di Samuele Gabai), *Diafonie* (Milano, Scheiwiller, 1995, prefazione di Stefano Agosti) e *Sesterno* (Castel Maggiore-Bologna, Book Editore, 2005). Si è occupato di poesia italiana del Quattro-Cinquecento, in particolare di Serafino Aquilano, delle cui opere ha curato l'edizione (*Strambotti*, Milano-Parma, Fondazione Pietro Bembo-Ugo Guanda, 2002; *Sonetti e altre rime*, Roma, Bulzoni, 2005); ha tradotto la raccolta poetica di Robert Walser *Gedichte* 1909 (Bellinzona, Casagrande, 2000).

Gabriele Zani
Appunti per Lugano

I. Sono particolarmente contento di essere a Lugano, città che non mi è del tutto nuova perché ogni anno, già da parecchi anni, come in ottemperanza a una sorta di rituale, vengo a trascorrere almeno un paio di giorni nella vicina Luino, dove nacque ed è sepolto il poeta di cui mi sento in qualche modo figlio, Vittorio Sereni. Che poi è anche spesso una lieta occasione per riabbracciare due compagni di strada e due amici di valore come Fabio Pusterla e Dubravko Pušek, nonché, a Bellinzona, il carissimo Giorgio Orelli. Proprio a Dubravko, che mi intervistava lo scorso maggio per la Rete 2 della Radio Svizzera di lingua italiana, dissi che per me la poesia: «Tecnicamente è un oggetto fatto di parole, un oggetto che abbiamo ricevuto in eredità, che si tramanda di padre in figlio, dove però, contrariamente a quanto avviene nella vita, sono i figli a legittimare i padri». Non a caso poco fa ho detto che mi sento figlio di Sereni, Sereni che tra l'altro non ho fatto in tempo a conoscere, e che onestamente non so se mi avrebbe riconosciuto come tale. Ma questo è di secondaria importanza.

La cosa che vorrei qui sottolineare è questo bisogno di legittimazione che ogni poeta a suo modo ricerca. Tant'è che lo stesso Sereni, quando

mori Ungaretti, scrisse un articolo che iniziava con le precise parole: «Muore per la seconda volta mio padre». Dante, addirittura, si affida alla protezione del suo maestro Virgilio per attraversare Purgatorio e Inferno. Mentre Omero, di cui non sappiamo nulla di preciso, pure, nell'*Odissea*, ci parla dell'aedo Femio, che certamente fu un suo predecessore.

Nessuno è in grado di dire con certezza chi abbia scritto il primo testo poetico, ma di sicuro non siamo stati noi. Che poi, come succede nella vita, anche in poesia ci siano figli riconoscenti verso i padri e figli che non lo sono affatto, è un altro discorso, ma di poeti “figli di nessuno”, in Occidente, dopo Omero almeno, possiamo affermare che non se ne conoscono.

Detto questo, non possiamo anche non pensare a quanto lo statuto della poesia, nel corso dei secoli, si sia modificato radicalmente. Ora, io non sono affatto un nostalgico, tra coloro che dicono “era meglio una volta”, anche perché forse “era peggio una volta”. Per esempio oggi noi ci lamentiamo che la poesia non viene letta, ma non v'è dubbio alcuno che fosse molto meno letta al tempo di Dante e Petrarca, i quali però non mi risulta che si siano mai lamentati...

Del resto a che serve lamentarsi? *Da sempre* la circolazione dell'arte non dipende dagli artisti, la cui unica vera preoccupazione – e nella fattispecie quella degli scrittori – è o dovrebbe essere di far rivivere e risplendere quell'«oggetto fatto di parole» che «abbiamo ricevuto in eredità» e che dovremo a nostra volta lasciare in eredità, avendo a disposizione, e qui sta la nota dolente, un linguaggio che nel frattempo si è consumato e incrostato, perdendo gran parte dell'originaria freschezza e suavità che lo contraddistingueva all'origine.

Possiamo infatti immaginare che ci sia stato un tempo, prima ancora dei primi documenti scritti, in cui le parole erano sacre quanto una stretta di mano, coincidevano esattamente con la verità delle cose, avevano come le cose un valore e un peso preciso per l'intera collettività. Oggi non è più così, come ci dice il titolo di questo nostro incontro, LE PAROLE, LE COSE, attraverso quella virgola che divide i due termini: purtroppo “le parole”, molto

spesso, non sono più “le cose” che vorrebbero esprimere.

Bisogna però avere il coraggio di ammettere che le incomprensioni e le incongruenze, prima di finire sulla pagina, sono nell'uomo. Chi non ricorda i libri ben esplicativi della cosiddetta “nevrosi” dell'uomo moderno dei poeti di una certa avanguardia, i quali anziché cercare di superarla rivolgendosi allo psicanalista, pensarono che poteva essere “di rottura” riprodurla in versi, con gli esiti francamente risibili che conosciamo tutti?

Più seriamente sintomatico della ricerca di una identità che la lingua italiana non sarebbe più in grado di garantire, è da diversi anni il crescente aumento di poeti che adoperano in vario modo il dialetto, scomparso (si può dire) dalle grandi città ma evidentemente, qua e là, ancora parlato. Sta di fatto che oggi il dialetto “scritto” può tranquillamente essere considerato più “letterario”, in senso elitario, dell'italiano stesso, compreso com'è da una minoranza sempre più sparuta di utenti e da qualche benemerito critico. Lo dico con dispiacere, anche perché provengo da una terra, la Romagna, tra le più fertili di poeti in dialetto, e in casa mia, coi miei genitori, io parlo normalmente il dialetto, solo in casa però. D'altra parte non ci si può nascondere che, moribondo il dialetto parlato, talora le “nuove” poesie in dialetto o “neodialettali” sembrano tradotte di sana pianta dall'inaffidabile italiano, il che mi fa ricordare, per contrasto, quel che una volta mi rispose l'amico Walter Galli, interrogato sulla questione: «lo scrivo in dialetto perché *penso* in dialetto».

Per quanto mi riguarda la penso come lui, ed è per questa ragione che non ho mai pensato di scrivere in dialetto. Né, scrivendo in italiano, per ovviare a quella “omologazione” prevista con largo anticipo da Pasolini e che oggi non risparmi nessuno, ho mai reputato ragionevole distinguermi dalla massa dei poeti riesumando “ad arte” forme metriche anacronistiche: sonetti, acrostici e via discorrendo.

Credo nella pazienza. E molto nei giovani. Sono convinto che sia ancora possibile fare della buona letteratura, solo, in qualche modo, staccandosene, camminando per strada, parlando con la gente,

tenendo a mente non altro che i maestri di sempre, i classici. Un esempio per tutti: Giampiero Neri.

II. Il mio curriculum scolastico si chiude con un diploma di Perito in Telecomunicazioni conseguito nel 1978 presso l'Istituto Tecnico Industriale di Cesena con un insperato quarantasei sessantesimi. Avevo allora 19 anni e nessuna voglia di continuare a studiare; dal momento poi che mio padre era arrivato alla Quinta Elementare e mia madre non aveva superato la Prima, potevano già ritenersi soddisfatti. A quei tempi, in effetti, per chi come me proveniva da famiglie contadine passate al proletariato, ossia per la maggioranza dei miei coetanei, un diploma simile rappresentava già il massimo delle aspettative. Non a caso, di tutti i miei compagni solo un paio avevano ambizioni universitarie, va da sé gli unici, se ben ricordo, che provenivano da famiglie benestanti.

Peraltro, devo a quell'attestato se dopo un anno come operaio in uno zincaturificio e alcuni mesi passati a verniciare infissi ho trovato il mestiere che faceva per me e che tuttora svolgo: magazziniere in un'azienda di materiale elettrico.

Del periodo scolastico ricordo con piacere le ore dei temi in classe e poco altro. Tant'è che all'esame di stato, tra quelli proposti nel 1978, scelsi il tema d'indirizzo letterario, che chiedeva di parlare di Ungaretti, Montale, Quasimodo.

Quindi, ho continuato a studiare per mio conto, finalmente senza scadenze, quell'unica materia, l'italiano, verso la quale mi sentivo davvero attratto fin dall'abecedario: ovviamente di sera, nei giorni festivi, durante le ferie e nei ritagli di tempo. In una parola, sono stato quel che si suol definire, sbrigativamente, un autodidatta, anche se comunque non andrebbe dimenticato che quella dell'autodidatta, prima o dopo, diventa la condizione comune a tutti gli artisti, al di là del tempo “libero” di cui ognuno dispone. Come ben diceva Montale: «Non ci sono scorciatoie, né per la produzione né per l'appercezione dell'arte; non possono esistere né manuali né cattedre né corsi accelerati che permettano di apprendere ciò che si può imparare solo con la fatica di anni e col sussidio di una sicura vocazione».

Cominciai a scrivere “seriamente” intorno al 1982. In seguito chiesi soccorso al mio ex professore di Lettere, Dino Pieri, che mi fece il nome di due poeti del luogo: Ferruccio Benzoni di Cesenatico e il più maturo Renato Turci di Cesena. Così, nella primavera del 1983, con in mano le prime poesie, conobbi Ferruccio; solo più tardi realizzai che non avrei potuto scegliere un momento peggiore per incontrarlo: era appena morto il suo grande amico Vittorio Sereni. Me le restituì dopo un paio di mesi senza alcun commento, o meglio, consigliandomi di leggere e leggere, specialmente un’antologia che in effetti si rivelò fondamentale per la mia formazione, *Poeti italiani del Novecento* di Pier Vincenzo Mengaldo: questa mi fece scoprire diversi autori di cui ignoravo l’esistenza, soprattutto mi colpirono Luciano Erba e Giorgio Orelli.

Dunque tornai sui miei passi e presi a frequentare Turci; l’anno seguente pubblicai a mie spese il libretto *Monolocale*, da lui puntualmente presentato e pervaso dalla generosità quanto discreta patina dei suoi insegnamenti. Il libretto non dispiacque a Erba, che da quel momento divenne il “supervisore” delle poesie successive, quasi tutte apparse nel 1990 in un opuscolo fuori commercio, *I rimanenti*, con la Postfazione di un felicemente ritrovato Ferruccio Benzoni. Dal 1990 a quel 1997 in cui Ferruccio morì, della nostra amicizia fatta di mille incontri, discussioni, letture scambievoli, ho già scritto e parlato in diverse occasioni. Con lui mi sono svezato e sono cresciuto, non saprei dire se più artisticamente o più umanamente.

Comunque sia, chi meglio di lui avrebbe potuto sapere, come scrisse in una Testimonianza a corredo del poemetto *Al bar degli amori*, uscito sempre fuori commercio nel 1995, di una mia raggiunta «piena maturità»? Maturità riconfermata poi nel 2001 da Giovanni Raboni in Nota a *I rimanenti* (riproponeva, ampliata, l’originaria *plaque* di undici anni addietro), nell’attribuirmi una «pronuncia solidamente e inconfondibilmente personale, al di là delle pur rilevabili tangenze con la vocalità di un maestro (maestro, d’altronde, di quasi tutti noi) come Vittorio Sereni» e «l’appartenenza ideale ed affettiva» a quella che battezzò



«scuola di Cesenatico», di cui Benzoni fu il rappresentante di spicco.

A onor del vero, io ebbi stretti rapporti unicamente con lui, certo il più “sereniano” del gruppo. Non v’è dubbio che molto devo alla sua paziente e fraterna mediazione se la mia giovanile infatuazione per Sereni, per i suoi versi, per il suo modo di sentire e pensare la poesia, col tempo si è trasformata in un amore senz’altro ben più consapevole. Posso soltanto aggiungere che riconoscersi in Sereni e confrontarsi con Benzoni ha anche significato prendere confidenza col panorama degli autori a loro affini o in vario modo collegati e nel contempo, direi inevitabilmente, distanziarsi dalla voce di un numero imprecisato di altri autori verso i quali mi sento comunque debitore.

Da questi ultimi si apprende, e non è poco, come non si vorrebbe né si potrebbe scrivere. Dizionari a parte, che rimangono pur sempre i migliori sussidi di ogni scrittore, è soltanto attraverso la lettura di *tutti*, e conseguentemente tramite una serie infinita di scarti e inclusioni, che ci si avvicina a un’espressione in grado di rispecchiare sempre più fedelmente le verità, il temperamento e la sensibilità nostre. In tal senso, come prima tentavo di dire, non si finisce mai di imparare, se restano vitali in noi la curiosità e l’apertura mentale. Apprendere, non per voler essere originali a qualunque costo, diversi da *tutti* gli altri, anche perché se Dio vuole a qualcuno continueremo pur sempre a somigliare, ma più

semplicemente per il fatto di non riuscire davvero mai a sentirsi “arrivati”, come del resto testimoniano, meglio di ogni discorso, i tanti ultimi libri “nuovi” di poeti che appunto “arrivati” lo erano già da tempo: penso ad esempio al, per molti versi spiazzante, *Composita solvantur* di Franco Fortini.

D’altra parte, null’altro si vorrebbe che restare fedeli a noi stessi, nel convincimento che già in questo principio risieda quell’originalità di cui spesso i critici, a torto o a ragione, lamentano la mancanza. Ormai sono trent’anni che scrivo poesie e ancora oggi, per me, scriverne una è continuare a chiedermi quale sia la forma più consona senza curarmi delle tante già sperimentate, a cercare di trovare il tono giusto e le parole idonee per farla emergere, anche perché ho sempre considerato ogni singolo testo come un individuo a sé stante, con delle sue particolari esigenze e caratteristiche, come “una data materia”, mai come “una materia data”.

Perciò non sono mai stato in grado di prevedere di cosa parlerà la prossima poesia, né quale aspetto assumerà sulla pagina. Talvolta, questo sì, mi è capitato di trovarmi a fare i conti con materie complesse, sfaccettate, che prima di esaurirsi hanno richiesto testi lunghi (*Al bar degli amori*) o delle *suites* (*Monolocale*, *Poesie per Christa*, *Stanze di motel*, *Locali*). Ad ogni modo, usando una metafora sportiva, mi sono sentito subito più “velocista” che “maratoneta”, e forse anche per questo non ho mai saputo cosa voglia dire esat-

tamente “progettare” un libro di poesie, che per quanto mi riguarda resta essenzialmente una raccolta di singole poesie scritte nel corso di anni, secondo diverse disposizioni spirituali, dove però si spera che ogni pagina rechi l'impronta dell'autore. E qui, detto con tutta umiltà, penso ai *Canti* di Leopardi.

Posso stare anche mesi interi senza il minimo desiderio di scrivere, anzi con una certa nausea al solo pensiero di provarmici, oppure sentirne il bisogno ma non riuscire a trovare il tempo giusto per farlo, nel qual caso prendo appunti, sempre meno però, perché il più delle volte non mi sono serviti a nulla. Per “tempo giusto” intendo dire che ho bisogno di avere la mente sgombra per ritrovarmi in quello “stato di grazia” o estrema concentrazione che mi permette di fissare cose altrimenti sfuggibili. Devo essere *intenzionato* a scrivere, e questo è anche il motivo per cui non ricuso *a priori* il termine “ispirazione”, ma certo mi ha sempre infastidito quel tanto di estraneo che vi s'insinua. Preferisco parlare, più prosaicamente, di “spinta emotiva”. Dopodiché le mie poesie nascono tutte dopo brevi incubazioni, di ore o giorni, già con una loro ben precisa fisionomia. Poi, di tanto in tanto, per un anno o due, le rileggo fin quando non le sento più soltanto mie, come se si fosse tranciato il cordone ombelicale. In seguito, e comunque non prima di aver chiesto le impres-

sioni e talora i consigli di un paio di poeti amici più esperti di me, traslocano dalla cartella dei *lavori in corso* a quella degli *inediti*, pronti per la pubblicazione.

Per quanto riguarda il linguaggio, ho sempre cercato di scrivere con naturalezza, secondo le mie reali possibilità, senza alterare la voce. Non ho però mai dimenticato che da chi scrive si pretende una “coscienza di parola”, per dirla con Roland Barthes, che certo non si può pretendere in egual misura dal parlante.

In questo senso credo che la scrittura in generale, e massimamente la poesia, sia un modo “diverso” di comunicare: rispetto a quello più immediato e fatalmente meno duraturo dell'oralità. Ciononostante, nella sostanza, rimane “un modo di comunicare” e, per quanto mi è stato possibile, ho sempre cercato di evitare ogni sorta di oscurità a favore di una parola chiara e comprensibile, spero, un po' da tutti. Altresì la poesia, in sé, è e continuerà a essere un enigma che nessuno potrà mai svelare, dal momento che fa parte del mistero stesso dell'uomo su questa terra, e l'artista, pittore musicista o scrittore che sia, altro non fa che rendere questo mistero evidente, di volta in volta attraverso i mezzi di cui dispone, la sensibilità che gli è propria e il linguaggio del tempo in cui si trova a operare.

Nelle poesie parlo generalmente

del mio vissuto, riportando alla luce cose, figure o fatti che più profondamente si sono incisi nella memoria, obbligandomi per così dire a un risarcimento, probabilmente perché l'esperienza che ne ho tratto non si è rivelata inutile, cosicché restituendola sulla pagina penso che anche il lettore ne possa in qualche misura beneficiare. È un pensiero costante, quello di chiedermi se veramente per me *quella* poesia è utile, non arrivo a dire necessaria perché mi sembrerebbe francamente troppo, ma insomma se merita di esistere e dunque di entrare in circolo.

Del resto, come recita il proverbio, «tutti utili, nessuno insostituibile». E chi mai ha avuto la presunzione di rivoluzionare il mondo attraverso poesie, quadri, sculture, melodie, se non, forse, qualche esaltato? Discorso più sensato è quello dell'utilità dell'arte in quanto espressione non effimera di una coscienza collettiva, tutela e trasmissione di quei valori eterni ed immutabili per cui l'uomo si riconosce come tale sin dal tempo, diciamo, dei poemi omerici. Non fossi ancora convinto di questo, smetterei di scrivere domani stesso, e senza patemi.

Qui rammento come fosse ieri la mia perplessità di studente nel leggere il discorso tenuto da Montale nel 1975 per il Nobel, quando dichiarò di trovarsi lì per aver scritto poesie, «un prodotto assolutamente inutile, ma quasi mai nocivo e questo è uno dei suoi titoli di nobiltà». Nobiltà a parte, mi sembrò e continua a sembrarmi una infelice *boutade*, anzi uno sproposito. Molto meno mi aveva ferito, giovanotto pieno di vita e speranze qual ero, quando lessi nell'altrettanto celebre *Intervista immaginaria* quel che pensava dell'arte, «che l'arte sia la forma di vita di chi veramente non vive: un compenso o un surrogato», perché immaginavo bene che lì Montale non potesse parlare per me, ma solo di sé, tra sé e sé appunto...

Giacomo Leopardi sosteneva che «il dilettere è l'ufficio naturale della poesia», che «l'utile non è il fine della poesia benché questa possa giovare», che «la poesia può essere utile indirettamente», e queste mi sembrano affermazioni decisamente più credibili. Personalmente, per l'utile sono anche disposto a rinunciare al cosiddetto “bello”. Dico



cosiddetto perché, come tutti sanno, il bello è soggetto a mode che vanno e vengono. Invece l'utile è oggettivamente riscontrabile: una sedia del Medioevo è forse meno bella e certamente meno confortevole di una sedia odierna, nondimeno serve pur sempre allo scopo per la quale è stata costruita. Per chiudere la questione, resto ancora dell'avviso di Leopardi: «La convenienza al suo fine, e quindi l'utilità ec. è quello in cui consiste la bellezza di tutte le cose, e fuor della quale nessuna cosa è bella». Che in parole povere significa «unire l'utile al dilettevole».

**da Finestre di via Paradiso
(peQuod, Ancona 2008)**

Finestra di via Paradiso

a Giorgio Orelli

Guardo sopra l'asfalto la lunga
pozzanghera:
dall'ombra della magnolia familiare
da foglie amare e grandi fiori
dolciastri
sbuca come una lingua assetata
che a tormentarsi resti sotto gli
avari schizzi
di questa pioggia che sorda la
picchietta
di goccia in goccia nel tempo che
non passa

Altre arsurre ricorda nei pomeriggi
assolati
dai bordi di certi stagni tra le zolle
dei contadini
sull'acqua color tabacco
sfiorata dalle libellule e perlustrata
dai moscerini
erano bolle d'aria che salivano
salivano un po' dovunque a più non
posso
dal fondo alla superficie dove tra le
tante che si dissolvevano
quasi subito ne emergevano
numerose altre
gemelle alle precedenti ma di meno
effimere trasparenze
che sospingere lasciandosi dai refoli
formavano schiumanti famigliole di
funghi dai bluastri riflessi

Queste poi d'improvviso scoppiavano
sui musi dei ranocchi
si stracciavano in frettolose bave
trascinanti contro voglia verso
ignote derive

o vaganti al seguito di rametti di
foglie che ogni tanto cadevano
dai semicerchi ombrosi delle robinie
intorno

Il bambino pescatore
distratto di continuo da tutte quelle
emersioni
più non sapeva a quali bolle credere
e prima di decidersi sul punto dove
calare la lenza
si domandava sempre: sarà la terra
o il pesce?

Dietro casa

È un cardellino.
Un uccelletto nato per volare.
Ma va' a saperlo poi perché si nasce.
Mio padre lo trovò che aveva un'ala
spezzata
e una zampetta malconcia. La zampa
è guarita ma l'ala non gli è più
ricresciuta.

Sono anni ormai che ci delizia
con il suo canto. Di uscire dalla
gabbietta
non se ne parla proprio. Lui
è contento così.

Notturmo

per Ferruccio Benzoni

Questa da me discosta specchiera
deserta
stanotte posso fino alla noia fissare
uno sguardo sentendomi che indietro
non torna
e si perde con quelli che potevano
essere e non sono stati.

Perché dopo tutte le notti lì davanti
già passate
adesso solo di perdermi ho bisogno
tra i murali anneriti dal fumo
i bicchieri riempiti e svuotati
fino a dimenticare di essere
io stesso un'ombra della mia stessa
ombra
seduto a uno sgabello i gomiti sul
banco
neppure un volto in sosta accanto
al mio.

Esperienza di pescatore

I

Con la stessa acqua e nella stessa
acqua

ho catturato grossi pesci
e pesci dalle ridicole dimensioni.
Non sempre è possibile sapere in
anticipo
quello che solo un istante più tardi
si svelerà.

L'unica cosa certa è esserci
quando il tuo galleggiante affonda.
Poi è buona regola rilasciare i piccoli
senza pensarci due volte.

II

Le grosse carpe erano rare e difficili
da prendere.
Poteva succedere che per tutto il
pomeriggio
assaggiassero l'esca senza
decidersi a ingoiarla.
Era un lavoro che non consentiva
un attimo di distrazione
perché l'attimo propizio arrivava, se
arrivava, da un momento all'altro.
Agganciata la carpa aveva inizio un
lungo tira e molla
dopo il quale poteva succedere che
quando già la vedevi nel secchio
quella, con un potente colpo di
coda, riguadagnasse il fondo
intrufolandosi in un fitto reticolo di
canne
dove la lenza finiva ogni volta con
l'ingarbugliarsi. E ciao.

Gabriele Zani, nato nel 1959 a Cesena, dove tuttora risiede e lavora, ha esordito in versi nel 1984, con la plaquette *Monocale* (Maggioli, Rimini). Le varie pubblicazioni successive, che hanno scandito quasi quindici anni di attività costante e appartata, sono confluite nel volume *I rimanenti*, accompagnato da una Nota di Giovanni Roboni (peQuod, Ancona 2001), cui ha fatto recentemente seguito, per le stesse edizioni, il secondo importante libro *Finestre di via Paradiso* (2008), con una presentazione di Giampiero Neri. Del 2006 è invece la raccolta di scritti critici *Sereni e dintorni*, apparsa per le edizioni Joker di Novi Ligure.

Pagine curate da Fabio Pusterla

Quando si dice “Il seme”

Da quando sono rientrato in Sicilia, nel 1999, mi capita sempre più spesso di vedermi offrire occasioni interessanti per la conoscenza, non solo della terra che mi ha dato i natali, ma anche, se non soprattutto, di tutto ciò che nel frattempo, da quando sono partito, è stato seminato, è cresciuto e continua a vivere.

Lo devo molto al mondo del volontariato solidale, dove opero. Ma lo devo anche a qualche visita di amici ticinesi che ogni tanto mi vengono a trovare.

L'ultima, in ordine di tempo, quella di due simpaticissimi giovani, Elena Gilardoni ed il suo ragazzo, che hanno programmato una visita in Sicilia rigorosamente con “mezzi pubblici”. Ci siamo incontrati nello splendido scenario di Ragusa Ibla, che trasuda barocco da ogni poro, testimone austero di quel terremoto della Val di Noto dell'11 gennaio 1693. Ed in epoca più recente scenografia di bellissimi film che vanno da “Divorzio all'italiana” di Pietro Germi a “Caos” dei fratelli Taviani.

Ma questa occasione mi ha anche offerto la possibilità di prendere conoscenza “attiva” di un'esperienza maturata, in quasi cinquant'anni, nella cittadina di Riesi, non molto distante da dove vivo io. E dove

Elena, parecchi anni fa, era stata con la mamma e la sorella per un periodo di vacanze.

Riesi, famosa in altre epoche per fenomeni legati alla malavita organizzata, si trova nella parte orientale della Sicilia, a sud della provincia di Caltanissetta, dove si produce dell'eccellente vino e del buon olio di oliva.

A Riesi, quasi cinquant'anni fa, il pastore della Chiesa Valdese, Tullio Vinay, gettò un seme, “*Monte degli Ulivi*”, che, in tutti questi anni, ha dato buoni frutti.

La Chiesa Valdese è il Movimento religioso del XII secolo che prende nome da Valdo, il mercante lionese che lo promosse.

Il Movimento è nato come rinuncia alla ricchezza e affermazione del diritto alla predicazione dei laici. Entrò subito in polemica con le istituzioni della Chiesa Cattolica perché predicava il sacerdozio universale fondato sul merito individuale e si spingeva fino ad aderire apertamente alle idee dei riformatori svizzeri, soprattutto per quanto concerne la predestinazione, la confessione diretta a Dio e la riduzione dei sacramenti a due: Battesimo ed Eucarestia.

Una religione tipica delle Alpi Cozie.

I motivi della scelta di Vinay di creare questo “Servizio Cristiano” a Riesi ce lo spiegherà Pino Testa, nell'intervista riportata di seguito.

Pino Testa, insegnante elementare ora pensionato, dopo aver lavorato per 35 anni nei reparti chimici degli stabilimenti della Raffineria petrolifera di Gela è attualmente impegnato anche nel volontariato sindacale; è una memoria storica di questa esperienza. Un testimone attivo che non ha esitato, lui di famiglia rigorosamente cattolica e democristiana, ad abbracciare la nuova Fede e ad iscriversi alla locale sezione del Partito comunista italiano. A suo tempo sposò una donna del Nord venuta a Riesi per uno stage di volontariato. Oggi è padre felice ed orgoglioso di una figlia che esercita il ruolo di Pastore nella Chiesa Valdese di Ivrea.

Scelte non facili in una Sicilia, in una Riesi degli Anni Cinquanta, dove spadroneggiava una chiesa cattolica incapace di denunciare il fenomeno mafioso sotto gli occhi di tutti. Un partito, la Democrazia cristiana, che pur connivente negava spudoratamente, anche nella aule parlamentari, l'esistenza stessa di questo fenomeno.

Certo, ora le cose sono cambiate. Non si tratta di cambiamenti radicali, ma molte cose si sono mosse da quel 1961 quando arriva a Riesi il pastore valdese Tullio Vinay e getta il primo seme.

Sicuramente non l'unico. Ma uno dei più importanti personaggi che hanno lasciato il segno nella storia recente di queste terre.

Come non ricordare un altro sociologo, Danilo Dolci, e le sue battaglie nel palermitano per il riconoscimento dei diritti dei più umili e dei più indifesi, fino ad allora calpestati e misconosciuti.

Oggi a “*Monte degli Ulivi*” di Riesi, grazie a un funzionale progetto architettonico dell'architetto Leonardo Ricci, con costruzioni dalle forme arrotondate in armonia con le colline cirocstanti, esistono strutture che suppliscono egregiamente alla mancanza di quelle pubbliche. Un consultorio familiare; due scuole



paritarie, una materna e l'altra elementare; coltivazioni biologiche ed un gruppo residente che si occupa della formazione delle persone, giovani e meno giovani, e sono tante, che arrivano da ogni dove durante tutto l'anno.

Mi è sembrato di respirare quel clima, marzo 1975, dei kibbutz israeliani, in cui tutto è regolato dalla condivisione e dal senso di responsabilità di ognuno. Possiamo infatti leggere nell'editoriale del Bollettino bimestrale che si pubblica a Riesi: *"Dalla sua nascita l'opera è stata gestita grazie al lavoro di gruppi internazionali di volontarie e volontari. Sin dagli inizi, per garantire una continuità di progetti e radicarsi sempre più nella città, si è deciso di assumere anche una serie di persone riesine. In questo modo si è creata una struttura in cui i dipendenti, volontari/e e comitati di gestione collaborano in modi e con competenze differenti al funzionamento del centro"*.

Il Centro offre anche la possibilità di vitto e alloggio, per una vacanza *"intelligente"* fuori da ogni pratica stressante.

Intervista a Pino Testa Il Servizio Cristiano di Riesi

D. Come è nata questa esperienza, come dire, insolita, dalle nostre parti. *"Insolita"* soprattutto per il clima che si respirava proprio in quegli anni.

R. *Era il 4 Novembre del 1961 quando arrivò a Riesi il pastore valdese Tullio Vinay, insieme ad altre sei persone che insieme a lui si apprestavano a scrivere una nuova pagina della testimonianza Evangelica in questo paese che, alcuni decenni prima, era stato definito "lu paesi di li protestanti"*.

Tullio Vinay, pastore a Firenze negli anni della seconda guerra mondiale aveva dato rifugio ad alcune famiglie ebraiche e per questo era stato insignito del riconoscimento di "giusto della terra" dallo Stato d'Israele; alla fine del conflitto aveva maturato l'idea che occorreva educare i giovani a bandire il concetto di guerra ed a ricercare la pace, attraverso il dialogo innanzi tutto.

Si trasferisce a Prali, in Piemonte, dove dà inizio alla costruzione di un centro giovanile internazionale che prende il nome di Agape, dalla

parola greca che nell'Evangelo significa amore. L'architetto Ricci, suo amico personale, progetta il complesso che diventa in breve tempo un luogo privilegiato ove giovani di tutte le nazioni si incontrano per parlare di pace. Ma dopo aver avviato Agape Vinay matura l'idea che l'annuncio della speranza del Regno Nuovo, oltre ad essere predicato, deve essere anche vissuto in mezzo alla gente, facendosi carico dei loro bisogni ed intervenendo in quei settori e servizi che lo Stato non copre ancora.

In questo modo nasce l'idea di venire nel profondo Sud d'Italia, terra che produce lavoratori dalle forti braccia, destinate però all'emigrazione, perché in Sicilia non si trova lavoro e per di più si vive sotto il ricatto e la paura della mafia.

D. Questa iniziativa fu il solo frutto di aiuti nazionali?

R. *Vinay, grazie alla generosità di migliaia di evangelici e non, sparsi ovunque nel mondo, ma in particolare in Germania, in Francia e nella Svizzera riesce a dar corpo all'idea di un centro per attività polivalenti che chiama "servizio Cristiano". Nell'immediata periferia del paese compra dei terreni e sul pianoro di una piccola altura coltivata ad ulivi l'architetto Ricci, ancora una volta lui, progetta una struttura complessa organizzata in edifici dalle linee armoniche che si situano sul terreno senza stravolgere la naturale linea della collinetta, adeguando le costruzioni al terreno e non vicever-*

sa, come di solito accade. Oggi il Servizio Cristiano rappresenta una realtà architettonica particolare, studiata dagli allievi dei corsi di architettura delle università di Catania e Palermo ed ha dato vita ad una associazione che intende valorizzare l'arte di Ricci.

D. Sul piano occupazionale che effetti ha sortito la creazione del Centro *"Monte gli Ulivi"*?

R. *La domanda che si poneva Vinay al suo arrivo era semplice, ma la risposta era fuori dalla sua portata e di tutti: come dare risposte positive alla povertà, alla mancanza di lavoro, all'arretratezza culturale che vedeva ancora le donne relegate a casa, all'associazionismo, al cambiamento di mentalità per liberare le nuove generazioni dalla cultura mafiosa dominante?*

Risposte parziali, tentativi di vivere gli stessi problemi della gente ogni giorno costretta a prendere atto che solo la catena di montaggio della FIAT a Torino poteva dare risposta ai propri bisogni. Succedeva che la gente lasciava anche i terreni che le lotte contadine avevano conquistato solo pochi anni prima. Le coltivazioni estensive di grano e di fave non riuscivano a produrre un reddito sufficiente per la propria famiglia. L'idea di una cantina sociale prende corpo e si realizza grazie ad un amico della Cassa del Mezzogiorno che finanzia l'intera opera e che presto conterà oltre mille soci oltre che da Riesi anche dai comuni vicini di Butera e Mazzarino; oggi la



cantina sociale **“La vite”** rappresenta una realtà consolidata ed in grado di produrre ottimo vino e buon reddito per i soci.

Altra indicazione che proviene dal Servizio Cristiano è quella di puntare alle coltivazioni biologiche: rispettare l'uomo ed il creato sono le parole d'ordine per indurre gli agricoltori ad usare meno veleni e pesticidi per le loro produzioni, forse meno belle all'apparenza, ma sicuramente sane.

D. E sul piano sociale?

R. Altre iniziative importanti sul piano sociale. La scuola materna e quella elementare, perché occorre educare da piccoli al rispetto dell'altro e considerarlo come se stesso. Un insegnamento dell'Evangelo che pur non essendo stato mai reso esplicito per rispetto alle convinzioni di tutti, stava però alla base della scelta di avere delle scuole che fossero di modello per quelle statali. Una scuola Evangelica che si vanta ancora oggi della sua piena laicità, contraltare di una scuola statale spesso molto confessionale anziché laica.

E ancora: un atelier di cucito e ricamo, per consentire ad un gruppo di donne di mettere insieme una cooperativa e di uscire di casa, affrancandosi mediante il lavoro dalla sudditanza forzata degli uomini della famiglia. Allo stesso modo per

i giovani nasceva la scuola di formazione meccanica.

I giovani alla fine del corso proseguivano la loro formazione a Bulach in Svizzera, presso l'azienda Oertli che li specializzava nella produzione di fresse per la lavorazione del legno. Dopo poco tempo nasce a Riesi una ditta, la **“Meccanica Riesi”** che negli anni riesce a dare lavoro ad oltre trenta operai, ma che pochi anni addietro ha dovuto cessare l'attività per mancanza di commesse. Un apporto notevole è stato dato dai fratelli e dalle sorelle protestanti della Svizzera, alcune persone hanno speso molti anni della loro vita nel servizio di volontariato al **“Monte degli Ulivi”**, così la gente di Riesi aveva ribattezzato il Servizio Cristiano. Evidentemente l'insegnamento di Calvino, di cui ci si appresta a celebrare il 500° anniversario della nascita ha suscitato molte vocazioni al servizio della Parola di Dio.

Oggi, data l'evoluzione e lo sviluppo sociale, diamo per scontate molte cose, ma negli anni sessanta l'apertura di un consultorio familiare costituiva una vera rivoluzione nel costume sociale in un territorio del centro Sicilia, fortemente ancorato alla tradizione ed al decisionismo assunto spesso in famiglie patriarcali che misuravano ogni gesto ed ogni avvenimento alla

luce **“dell'occhio sociale”**.

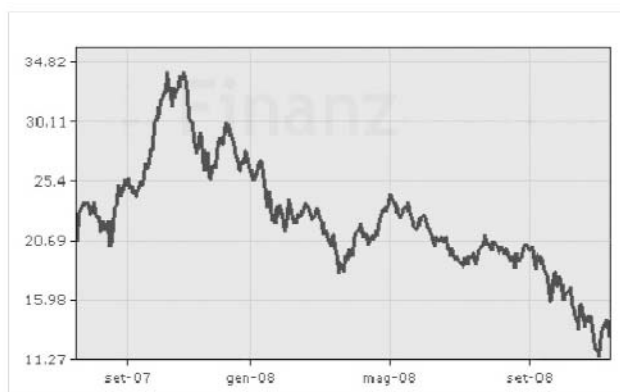
Non meno importanti sono state le iniziative nel campo culturale: la nascita di un centro dibattiti, le tante conferenze pubbliche aperte al dialogo, il cineforum, la libera assemblea formata da personaggi che parlavano della mafia come la cancrena siciliana ed altro ancora. Tutto ciò ha rappresentato per il paese di Riesi una novità di vita.

Da un lato una radicata presenza mafiosa che ha segnato la storia del paese, anche nel nostro tempo, dall'altra una voce forte e chiara che annunciava l'Evangelo della grazia e la necessità del ravvedimento in attesa del Regno di Dio. Un'attesa durante la quale dobbiamo vivere i segni del cambiamento, della solidarietà fraterna, dell'accoglienza dello straniero ricordando che tutti noi siamo stranieri in terra straniera e che dobbiamo impegnarci per la pace, la giustizia e la difesa del creato. In questo ha creduto Tullio Vinay e queste cose ha continuato a dire anche nell'aula del Senato allorché per due legislature fu eletto Senatore della Repubblica.

Queste cose continua a predicare la Chiesa Valdese di Riesi ed il Servizio Cristiano che prosegue nella sua azione di diaconia tra la gente del paese.

Rosario Antonio Rizzo

Mercato?
Competitività?
Deregolamentazione?
Profitti?
Volatilità?
Insicurezza?



VERIFICHE

Un punto fermo, un investimento sicuro, una voce forte

Rinnova l'abbonamento. Pubblicizza la rivista tra amici e conoscenti.

L'Imagismo di Amy Lowell

Vedere e sentire le cose

C'è una lacerazione netta nella poesia di Amy Lowell, una cesura che biforca ab origine la sua imagery poetica. Da un lato le zone radenti di oscure ombre e allucinate esistenze, imbozzolate in storie di violenze e solitudine, quelle dei monologhi in prosa polifonica, da cui emerge una poesia dura, blasfema, oscena nel suo indagare impietoso le zone buie di vittime e carnefici, costantemente sospesi tra il dentro e il fuori di uno specchio color rosso lacca che riverbera storie indicibili, sommerse e maledette; dall'altro l'esplosione neutra, di superficie e senza graffio delle parole concepite come cose, le "things" indebolite dalla stretta aderenza ai dettami dell' imagismo, costrette alla reificazione, erose da ogni grado di astrazione non sempre con risultati felici, specie quando tendono alla levità dell' **ideogramma** cinese, l'haiku, sconfinando invece in una vaporo-

sità evocativa di suoni e colori, in written pictures, quadri scritti, come amava chiamarli la stessa **Amy Lowell**. Nata a Brookline, nel Massachusetts (1874-1925) fu esponente dell'imagismo e ne rimase a capo dopo che Ezra Pound nel 1914 (che ne era stato il capofila con la rivista Poetry) ripiegò verso il vorticismo, tacciando di "amygismo" l'interpretazione che la Lowell aveva dato del movimento e la direzione che gli aveva impresso. A rottura conclamata, Amy Lowell si qualifica come imagista nel volume *Sword Blades and Poppy Seeds* (1914), attirandosi l'accusa di cialtroneria da parte di Pound. Nonostante la sua opposizione, Amy Lowell, ignorata per molti anni e confinata quasi ai margini dell'oblio, recentemente è riemersa all'attenzione critica non solo per gli ovvi debiti del movimento imagista verso la sua opera di divulgazione e di organizzazione,

ma soprattutto per l'originalità della sua prosa polifonica, come ricorda anche Barbara Lanati che ha curato una raccolta per Einaudi della poetessa statunitense. La prosa polifonica, alternata spesso al verso libero, traduce "con surreale distacco il respiro affannato e affannoso di chi parla", come sostiene Barbara Lanati, e avvalendosi della lezione del teatro contemporaneo, ricompatta attraverso il monologo drammatico il linguaggio americano (ricorrendo anche allo slang e al dialetto) attorno ad uno specifico tema, la follia in primis o l'omicidio, con respiro antiretorico e allucinato, con un movimento dialettico fondato sulla successione delle interrogazioni e delle esclamazioni, tra le quali si stendono le parti propriamente narrative, come accade ad esempio nelle poesie Causa numero tre (Number 3 on the Docket) o in Il raccolto (Reaping),



donne in poesia

contenute in *Men, Women, and Ghosts*, del 1916.

L'immagine, che secondo la nota definizione di Ezra Pound, è ciò che presenta un complesso intellettuale o emotivo in un istante di tempo (*an intellectual and emotional complex in an instant of time*), è comunque sempre al centro della versificazione della Lowell, parole che si vedono, questo è fare poesia. Lo si coglie con esattezza in *Il giorno che fu quel giorno* (*The Day that was that Day*, in *Pictures of the Floating World*, 1919):

*Le mie orecchie bruciano dalla
voglia di sentire*

*Parole,
Parole come quelle scritte sui libri,
parole che mi illuminerebbero tutta
la vita come un giorno
di primavera,
Passo le notti sveglia
Pensando di sentire delle cose,
di vedere delle cose.¹*

Cose che parlano o parole che si vedono, lo sforzo tecnico tende verso questa direzione sempre, a volte con risultati da manuale, come in *Studio in bianco* (in *Men, Women, and Ghosts*):

*Bianco cera-
Pavimento, soffitto, pareti.
Ombre avorio
Sul suolo
Tirato a lucido
Dallo spazzare costante.
L'ampia stanza è colorata come i
petali*

*Di una grande magnolia,
E ha la patina
Della gemma di un fiore*

*Che la fa splendere incerta
Sotto le lampade elettriche.
Le sedie sono disposte in fila
Come semi color seppia
In attesa di essere usate.
La macchia bianco gesso di un
berretto da cuoco
Si muove opaca contro il muro
vagamente luminoso-
Bianco gesso monotono che ferisce
la retina come un*

*Colpo
Attraverso l'incertezza fluttuante del
vapore.*

Anche i suoni si fanno immagini:

*Quando sono sola,
il vento tra i pini
È come lo sciacquo delle onde
Contro i fianchi di legno di una
barca.*

Il movimento si trasforma in colore visibile e percettibile:

*Sul muro appena intonacato,
le libellule rosse guizzano
come
freccie insanguinate*

La luce si reifica, viene colta in immagini che la rendono materia dura, si increspa in “tremiti di acciaio lucido”, le finestre illuminate di un palazzo diventano “cubi compatti di limone”.

A volte il suono, materializzato in ritmo ripetitivo, si fa struttura portante del testo, come il macabro e spettrale ritmo di un valzer di Bartók, cadenzato su un insistito - Un!Due!Tre-, costituisce l'onda ritor-nante su se stessa del flusso della confessione di un delitto:

*Lui è qui nella stanza, tra le mie
braccia,
Il suo corpo inerte è appeso al giro
Di valzer che stiamo ballando, una
miriade*

*Di gocce di sangue ci avvolge
Gira e gira! Un!Due!Tre! E la sua
colpa
È rossa come la sua lingua che
penzola ancora calda.*

*Un!Due!Tre! E i tamburi sono la sua
campana a
Morto.*

*È pesante, i suoi piedi battono sul
pavimento
Mentre lo trascino nel crescendo
Del valzer. Con un ruggito
minaccioso,
Il suono delle trombe irrompe
attraverso la porta.
Un!Due!Tre! Risuona la campana
funebre.*

Questa capacità di condensare in allegorie e metafore concetti complessi rimane uno dei pregi dell'Imagismo in generale e di Amy Lowell in particolare, e le consente, insieme all'originalità espressiva e tematica dei monologhi di cui si è detto, di superare i luoghi della sua produzione intaccati dalla deriva manierista che ogni movimento, quando viene considerato vincolante o tende a farsi scuola, porta inevitabilmente con sé.

Giusi Maria Reale

¹ Tutte le citazioni dei versi di Amy Lowell contenute nell'articolo sono tratte dal volume *Amy Lowell, Poesie*, a cura di Barbara Lanati, Einaudi Editore, Torino.



Che il corpo suo sì vivo ...

A Dominici Scandella
dicti Menocchio*

*Oh Eluana tegninsi pa man
Cençà la poura di slontanâsi mai
Da zoca ch'a vai e ch'i vai*

*La to sfracassada vita la difindevin
chei
Ch'a àn distacât la spina a milions
di cerviêi
Lucits in salût fuarts libers
contents bieï*

*Basta pensâ al Menocchio e ai siei
As tantas Mables brusadas ridotas
scjernum
Ai fantats trats in gueras finîts
paltan tal paltan*

*Mandi Eluana mandi Eluana
Cuissà ce che inmò a inventaran
Par stânus sul cjâf tra vuê e doman*

*A tancj di lôr la to vita no interessava
gran*

*Mancul che a un mierli un bar sec di
ledan*

*Ma sôl i interes i bêz il podê e no
chei ch'a rivin a chî par fan*

Che il corpo suo sì vivo...

- A Dominici Scandella / dicti
Menocchio* -

Oh Eluana teniamoci per mano /
Senza la paura di allontanarci mai /
Dal ceppo che piange che piango //
La tua distrutta vita la difendevano
quelli / Che hanno staccato la
spina a milioni di cervelli / Lucidi
sani forti liberi contenti belli //
Basta pensare al Menocchio e a
quelli come lui / Alle tante streghe
bruciate ridotte a strame / Ai giovani
buttati nelle guerre diventati fango
nel fango // Addio Eluana addio
Eluana / Chissà quello che ancora
inventeranno / Tra oggi e domani
per starci ancora addosso // A tanti
di loro la tua vita non interessava

affatto / Meno che a un merlo una
zolla secca senza vermi / Ma gli
interessi sì i soldi sì il potere sì e
non la vita di chi per fame arriva qui

Leonardo Zanier,
Zurigo, 09.02.2009/11.02.09

* "La pena dell'heretico (...) è quella
del fuoco per la legge divina,
canonica, civile e consuetudinaria,
di modo che il corpo suo così
vivo arda, finisca e si riduca in
cenere".

Si trova in un manuale veneziano di
pratica criminale, in uso
all'epoca della condanna dell' "ere-
tico" Menocchio, 8 agosto 1599,
da: Domenico Scandella detto
Menocchio, a cura di Andrea Del
Col, Biblioteca dell'Immagine, Por-
denone 1992 .

12 Mesi di Romanzi

Alison Lurie, *Verità e conseguenze*, (tr. di Silvia Bre,
Nottetempo, Roma 2008)

È un romanzo che si svolge in
ambiente universitario. Alison Lurie
ridà vigore ad una tradizione che ha
illustri precedenti. Alison Lurie è un
nome nella narrativa americana, ha
vinto nel 1985 il Pulitzer con *Cuori
in trasferta* (Feltrinelli 1986) che è
un bel romanzo, sfuggito alla critica
e, spero di no, ai lettori. È nata a
Chicago nel 1946 e ha insegnato
letteratura e scrittura creativa alla
Cornell University. Si può seguirla
periodicamente nei suoi interventi
su *The New York Review of Books*
e nella sua edizione italiana *la Rivi-
sta dei Libri*. In italiano sono stati
tradotti *Non ditelo ai grandi*, (Mon-
dadori), *La verità su Lorin Jones*
(Feltrinelli), e *L'ultima spiaggia* (La
Tartaruga). Ha scritto anche libri per
l'infanzia.

Alan Mackenzie è un professore di
storia dell'architettura all'Università

di Corinth, un'autorità, in particolare
sul XVIII secolo. Vi era stato chia-
mato dalla California per una con-
sulenza sulla demolizione di un edi-
ficio di Scienze Biologiche e vi era
rimasto. Aveva allora trentasei anni,
un bel fisico, un principe, come
apparve a Jane, che in quest'uni-
versità a poco a poco salirà d'im-
portanza, fino ad esserne la direttri-
ce amministrativa. Una bella coppia
che aveva deciso di non avere figli.
Il tempo è passato, entrambi hanno
avuto alcune soddisfazioni, il loro
ménage non è esaltante, ma stanno
bene. Entrambi ancora si amano.
Durante un picnic per il Memorial
Day in "un'accesa partita di pallavo-
lo", la palla arrivò sopra la rete ed
Alan si lanciò per raggiungerla –
"una spinta lunga ed elegante, trop-
po lunga. Scivolò sull'erba umida e
brillante, e cadde di schianto, con

una gamba di traverso". L'incidente
dapprima non è sembrato grave,
ma da quel giorno la vita di Alan è
mutata radicalmente. Un'operazione
alla schiena è stata inutile. Alan,
che pure continua ad andare all'uni-
versità, è continuamente in preda ai
dolori, fa strani miscugli di alcol e
antidolorifici per alleviare le soffe-
renze, non dorme e quando è a
casa dipende del tutto da sua
moglie. La loro relazione ormai è
quello che è, ma Jane lo accudisce
sempre. Lui se ne sta sdraiato in
poltrona – in cerca di una posizione
che lo faccia soffrire di meno; è lei
che gli prende il ghiaccio, gli siste-
ma il cuscino caduto, gli prepara il
panino. Cucina, fa la spesa, lo
accompagna all'università... Quanto
può durare? Il romanzo ha un vero
e proprio inizio, quando un giorno
Jane si scopre non più tanto buona.

Ha capito che suo marito non ha prospettiva di guarire e che sarà sempre peggio. Nondimeno continua ad essere generosa, lo aiuta, ma non può evitare di chiedersi che cosa è diventata la sua vita. E questo pensiero lo sente come un'ingiustizia verso Alan. Il romanzo è una garbata commedia sulla vita universitaria americana, sui suoi riti e manie che l'hanno resa famosa, ciò che quasi sempre è sfuggito ai suoi apologeti - come da noi. L'università deve molto ai suoi finanziatori, e in particolare ad una ricca signora che continua a rappresentare il marito defunto. Naturalmente mette il naso dove non dovrebbe, e di un suo parere non si può non tenere conto. Jane è indaffarata come ogni anno a ricevere alcuni personaggi che vengono a dare lustro all'università. È l'evento. Bisogna provvedere al loro alloggio, ai vari calendari ed anche sopportare le bizzos e manie di questi personaggi celebri. Sa però che anche questa volta ce la farà. La star di quest'anno è Delia Delaney. Per lei, a presentare particolari esigenze, è venuto in anteprima il marito Henry Hull, intellettuale ed editor, ma non di sua moglie, che ha pubblicato qualcosa, ma che ormai vive alle sue dipendenze (ha un senso il fatto che hull in inglese vuol dire pula, guscio?). L'incontro tra Henry e Jane non è dei migliori, perché lei avverte subito che Delia le darà filo da torcere. Delia è una bella donna sofisticata, che vuole sempre attorno a sé uno stuolo di ammiratori, come infatti avverrà, che veste molto elegante ed esibisce il suo corpo, ma è anche inaffi-

dabile, giacché soffre di terribili mali di testa e quando ciò accade saltano tutti i programmi. Sono cose che Jane sa e che si manifesteranno puntualmente. Avverte che sarà lei il problema di quest'anno - perché c'è sempre un problema.

Jane ha organizzato un rinfresco sul prato di casa per ricevere gli ospiti. Danno una mano gli studenti, di cui Alan è il *dean*, cioè il decano. Alan non vorrebbe partecipare: ha i suoi dolori da gestire. Le uniche persone con cui preferisce parlare sono altri pazienti come lui: ognuno racconta delle proprie tribolazioni e speranze, perché il dolore accomuna, mentre il rapporto tra sani e ammalati è sempre difficile - come è costretto a constatare. Sebbene di malavoglia, Alan si fa vedere ed incontra Delia. Lei certo non era venuta senza farsi prima un'idea con chi avrebbe avuto a che fare. Si allontanano, lei bella e affascinante, lui costretto ad andarle dietro e nascondere la terribile sofferenza. Delia rimane incuriosita da alcuni ruderi seminasconditi. Alan ha l'hobby di costruire vecchi ruderi, di cui ha prima approntato i disegni. Delia ne è ammirata e Alan lusingato. Quando s'incontrano all'università lui le fa vedere i disegni e lei, entusiasta, le promette che chiederà un parere ad un gallerista di New York. Qui, nemmeno tanto nascosta, si può cogliere l'ironia di Alison Lurie sui gusti degli americani in questioni d'arte, perché anche il gallerista sarà entusiasta e Alan avrà successo con la vendita dei disegni e riceverà pure incarichi da parte di miliardari che vogliono costruire questi falsi reperti

per dare un tocco di antico alle loro dimore. Occorre fare commenti su questo gusto dell'antico? Alan e Delia hanno iniziato una relazione. Lui stringe i denti, lei fa la donna fatale. Alan e Jane si lasciano, lei ritorna a vivere con i suoi genitori, i quali le dicono di essere sicuri che passerà. Hanno sempre ammirato Alan. Jane s'incontra casualmente con Henry Hull in un mercato di frutta e verdure. Anche lui è sottotono. Tra di loro nasce una simpatia e diventano amanti. Le due relazioni rimangono nascoste. Delia comincia a creare problemi. Non è puntuale con gli impegni, le sue emicranie perdurano... E c'è troppo freddo. E poi incomincia ad annoiarsi. Si reca spesso a New York che non è lontana, dove s'incontra con Alan, che in questa relazione pare abbia scoperto una forza residuale di resistenza al dolore. Ma anche questa reazione è destinata a finire. Delia dà le dimissioni, lascia l'università, ma forse non perderà gli emolumenti. C'è molta considerazione, c'è sempre chi trova un motivo per giustificare. Ma chi è in fondo questa Delia? Per chi l'università sta facendo sacrifici chiudendo un occhio sulle sue inadempienze? Alison Lurie fa sicuramente dell'ironia sull'università americana, perché Delia è ammirata come se fosse chissà quale scrittore. Tanto entusiasmo ed ammirazione per una che ha scritto qualche libro di favole. Di favole? Qual è il problema dei coniugi che si sono intanto lasciati?

Il romanzo è narrato in terza persona. Per Jane. “Sì, ammise, in un primo tempo sua madre era stata in un certo senso sconvolta dall'idea del matrimonio, visto che disapprovava il divorzio, ma poi aveva cambiato idea. Henry le piaceva, e anche al padre di Jane, e potevano guardare lo sport insieme. Ad ogni modo, era quello che lei voleva fare, quello che era giusto per lei”.

Per Alan: “Alan non riuscì proprio a farle le congratulazioni. Si sentiva oltraggiato, offeso e, peggio di tutto, messo in ridicolo. Naturalmente voleva che Jane fosse felice, o almeno contenta - era ciò che ogni uomo ragionevole può desiderare per la sua ex moglie [...]. Se lei trovava qualcuno per prima, sarebbe sembrato che lui, Alan, fosse stato scartato [...]. È vero, in realtà lui aveva trovato Delia per primo, ma questo non lo sapeva nessuno. E



allora, quando Delia fosse tornata a Corinth, probabilmente di lì a qualche settimana, e la loro relazione fosse divenuta pubblica, sarebbero diventati una barzelletta. La gente avrebbe parlato di scambio di mogli”. Ma non andrà così. Il finale del romanzo è al contempo patetico e comico (non ho comunque intenzione di svelarlo).

Il pedale narrativo di questo romanzo è malinconico, sostanzialmente in bianco e nero. Cos'è la vita di una provincia americana e di un'università? Un gioco di forme, di riti, entro cui si animano e si spengono piccole passioni, vacue speranze, che si consumano perché la loro natura è inconsistente. Personaggi che nemmeno vivono un proprio dramma, ma piuttosto lo recitano. Basta poco perché queste marionette si animino di una certa vitalità, le occasioni sembrano essere cercate proprio per questo. Ma basta poco perché si spengano. Allison Lurie ha scritto un romanzo in cui la

vita se c'è – perché gli esseri umani vivono sempre una vita – scorre tuttavia senza tono. La bontà di Jane è un dovere, ed è per questo un sentimento rassegnato. Il nuovo entusiasmo di Alan, per la riscoperta della sua attività di artista e la passione per Delia, è dovuto solo ad una circostanza esteriore e fortuita – l'arrivo di Delia – e si dimostrerà un'illusione. Del resto, nella scena finale del romanzo Delia appare meno giovane di quanto era sembrata, della stessa età di Alan e piuttosto invecchiata. In fondo Alan si era illuso di avere trovato una bellezza e la donna di genio grazie alla quale vivere un'esperienza eccitante. In quanto a Delia, lascia il marito e si mette con un vecchio miliardario. E Alan? Ah sì! Lui rimarrà sempre presente nel suo animo. E potranno sentirsi talvolta – quando lei ne sentirà la nostalgia. Non inganni la banalità di questa storia. Allison Lurie l'ha condita con un sorriso mordace ed

amarognolo. Senza affondare, perché è una scrittrice che predilige il tono medio, più adatto alla tonalità della commedia.

Allison Lurie deve molto al suo lavoro d'insegnamento di scrittura creativa. È una narratrice sagace ed ordinata, che sa amministrare la sua storia, che sa condurre senza esagerare dove lei vuole e senza inutile spreco di emozioni. È del novero delle scrittrici americane (o di lingua inglese) che si possono definire minimaliste. Forse deve qualcosa alla scrittrice canadese Alice Munro, su cui ha anche scritto. Ma la metterei anche fra scrittori come Richard Ford e Richard Yates, almeno quello di *Revolutionary Road*. Attenzione, dunque, a non lasciarsi ingannare! Niente è più lontano da lei che l'esibizionismo dei sentimenti. Sono sotto pelle, però ci sono.

Ignazio Gagliano

I giochi di Francesco

IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

Leone Basilio Fornara
Carlo Valerio Pelloni
Sandro Berto Fazioli
Renata Sonia Longoni
Rita Corinna Capponi

hanno deciso di fondare un club esclusivo. Un giorno si presentano alla loro riunione i signori,

Eolo Primo Ranzoni
Ciro Silvio Agliati

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

Anagrammi (6)

AMORE PER I FIORI

Conosco una signora che si chiama

Xxxxxx

E passa l'estate in una sperduta

baia alpina;

ha portato con sé intere casse di

xxxxxx

per ornare davanzali, cucina e altri

vani.

Se passi nella cosiddetta tundra del

Ticino,

la Xxxxxx, potrai osservare tutto da vicino!

Frase anagrammata (5-2-6/6-2-5)

ABULIA DA STUDIO

“Vedeggio, Valcolla e Capriasca è
palese

per riunire le forze si son date la
mano

e al fine di far del bene a ogni lor
paese

è nato l'ente turistico Xxxxxx xx
Xxxxxx.”

Studiava questo prima di cena la
fanciulla

E non mangiò ... aveva xxxxxx xx
xxxxx!

ANAGRAMMI SCRITTORI E LIBRI

Scrittore: Ulisse Sonvento

Libro: Là, solo il deserto

Scrittore: Nicola Tavoli

Libro: Palombari tra enne

Soluzioni del n° 1/2009

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolto la signora Giuseppina

Sala di Brissago. Per entrare nel club le lettere del nome, del cognome e del domicilio devono essere 22.

Es.: **Antonio Casanova di Sorengo**
Antonio (7 lettere), Casanova (8 lettere)
e Sorengo (7 lettere)

7 + 8 + 7 = 22

Frase anagrammata (6-6/3-9)

UN INVERNO DA FAVOLA

Lastra nevosa – San Salvatore

Frase anagrammata (4-2-7/3-6-4)

SULLE STRADE CAPRIASCHESI
Lago di Origlio – dal grigio olio

ANAGRAMMI REGISTI E FILM

Regista: Massimo Troisi

Film: Scusate il ritardo

Regista: George Lucas

Film: American Graffiti

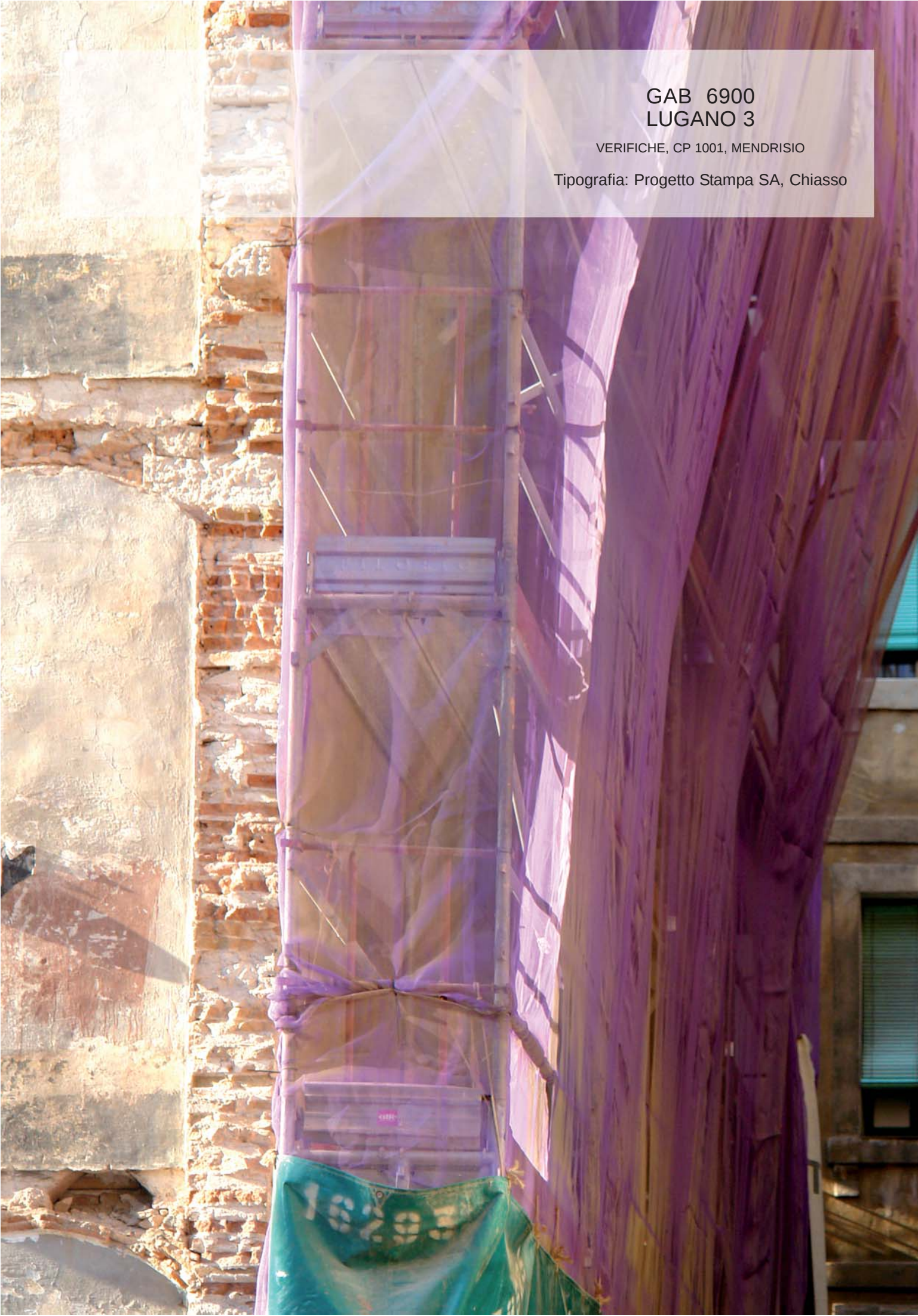
ANAGRAMMI SCRITTORI E LIBRI

Scrittore: Plinio Martini

Libro: Il fondo del sacco

Scrittore: Umberto Eco

Libro: Il pendolo di Foucault

The background image shows a vertical section of a building's exterior. On the left, there is a rough, light-colored stone or concrete wall. To the right of this, a brick wall is visible, partially covered by a dense network of purple safety netting. The netting is suspended by a metal scaffolding structure. The netting has a repeating diamond pattern and is secured with ropes or straps. At the bottom of the frame, a green tarp or plastic sheeting is visible, partially covering the lower part of the scaffolding. The overall scene suggests a construction or renovation project in progress.

GAB 6900 LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 40 - n.2 - aprile 2009



Lezioni di razzismo



Scrivere di scuola



Chiasso ... liberty



Italiano:
materia fondamentale?

VERIFICHE