

GAB 6900
LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

Fotografia: Aldo Balmelli
Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

cultura e politica dell'educazione

VERIFICHE

n. 5 - novembre 2006



Habemus Blocher!
Ovvero la sintassi
esclamativa



Biblioteche nella
scuola



Cittadinanza e
appartenenza



Settant'anni fa la guerra
civile di Spagna



Troppo doping nel
ciclismo

VERIFICHE

In questo numero

Nell'Editoriale **Roberto Salek**, prendendo lo spunto dagli esiti della recente votazione popolare su stranieri e asilo, riflette sui toni di una campagna in cui la sintassi esclamativa delle destre ottiene il consenso emotivo della popolazione. Ma come si potrà conciliare il voto contro gli stranieri con gli sforzi quotidiani della scuola tesi verso l'integrazione delle diversità?

L'alta percentuale di allievi della scuola obbligatoria che fa ricorso a lezioni private, è occasione per **Giovanni Galli** per guardare con preoccupazione a una formazione che si realizza sempre più al di fuori degli istituti scolastici e che è dominata dal mercato del tempo libero, dove, come sempre, i benestanti sono i più favoriti. Di biblioteche scolastiche, della loro funzione all'interno degli istituti, della profes-

sione di bibliotecario che è molto cambiata nel corso del tempo, scrivono **Graziella Corti** e **Gisella Togliani**, dopo aver raccolto le voci degli addetti ai lavori. **Giacomo Viviani** propone il seguito dell'amichevole chiacchierata con Remo Margnetti in cui la scuola di ieri e di oggi è uno dei temi di fondo.

Un profilo del pedagogo Lucio Lombardo Radice, paladino di una scuola capace di educare alla democrazia, al rispetto e al confronto, ci è offerto da **Nunzio Pardo**. Prendendo lo spunto da un saggio di Ruggero D'Alessandro di recente pubblicazione, **Virginio Pedroni** svolge alcune considerazioni sul tema della cittadinanza e dell'appartenenza. **Claudio Ferrata** propone un percorso attorno alle immagini del territorio e in particolare al tema dell'urbano in Svizzera e ai mes-

saggi veicolati da queste rappresentazioni. Nel contributo di argomento musicale, **Marcello Sorce Keller** ci ricorda che i nostri comportamenti a livello di gusti musicali sono improntati a conservatorismo e tradizionalismo.

Le ultime pagine di questo fascicolo ospitano la rubrica sud-nord, nella quale **Rosario Antonio Rizzo** ricorda i settant'anni della guerra civile spagnola, attraverso anche la recente pubblicazione di Encarnita e Renato Simoni *Cretas, autogestione nella Spagna repubblicana*; un articolo di **Marco Leidi** sul fenomeno del doping nel mondo dello sport e in particolare nel ciclismo e l'ultimo atto della rassegna di romanzi firmata da **Ignazio Gagliano** con *Leggere Lolita a Teheran* di Azar Nafisi.

r.t

redazione

Maurizio Binaghi, Fabio Casanova, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Silvano Gilardoni, Ilario Lodi, Raffaella Quadri, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Tarico, 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 Habemus Blocher! (R. Salek)
- 4 Non vogliamo mica la luna ... magari un cavallo! (G. Galli)
- 7 Biblioteche nella scuola (G. Corti e G. Togliani)
- 10 A colloquio con Remo Margnetti, Il parte (G. Viviani)
- 12 Lucio Lombardo Radice. L'educazione democratica (N. Pardo)
- 14 La Rosa dei venti (F. Pusterla)
- 17 Cittadinanza e appartenenza (V. Pedroni)
- 21 Messaggi dalla Svizzera urbana (C. Ferrata)
- 23 (In musica) Siamo tutti conservatori (M. Sorce Keller)
- 24 Settant'anni fa la guerra civile di Spagna (R. A. Rizzo)
- 26 Troppo doping nel ciclismo (M. Leidi)
- 28 12 Mesi di Romanzi, V parte (I. Gagliano)
- 31 I giochi di Francesco

Questo numero di *Verifiche* è illustrato con fotografie, scattate da **Esther Lienhard Salek**, della mostra "Conflitti, litigi ... e altre rotture" concepita e realizzata dal Centro psicopedagogico per la Pace di Piacenza e ospitata durante lo scorso anno scolastico da diverse scuole ticinesi. Ringraziamo l'autrice per averci gentilmente concesso di pubblicarle sulla rivista.

Habemus Blocher!

Ovvero la sintassi esclamativa

Sette svizzeri su dieci hanno accettato gli inasprimenti previsti nella revisione della legge sull'asilo e sugli stranieri. Il messaggio è passato forte e chiaro. I fautori del successo hanno saputo usare in modo efficace il linguaggio persuasivo. L'arte di persuadere è una tecnica che si apprende e si esercita facendo leva sui sentimenti immediati delle persone, sapendo bene che i cervelli invece devono rimanere in secondo piano. Analizziamo brevemente questo linguaggio persuasivo che ha convinto la stragrande maggioranza degli svizzeri, visti i numeri, anche molti di quelli che si rifanno alla pretesa radice cristiana della nostra civiltà occidentale.

Per capire meglio, mi servirò di brevi citazioni tratte da un articolo apparso sul *Mattino della domenica* a firma di G. Bignasca. Il titolo caldo recita: *Giù le mani dalla Svizzera!* Una foto illustra il Palazzo Federale sovrastato da ben due minareti. Dice o urla Bignasca: *"Gli attentati al nostro Paese, alla nostra identità, alla nostra indipendenza, alle nostre libertà, al nostro Stato sociale, alle aziende di proprietà dei cittadini svizzeri, ai soldi dei contribuenti, non hanno praticamente fine! E vengono dai soliti politicanti senza scrupoli che vogliono portarci in Europa, spalancare le nostre frontiere a tutti gli stranieri e permettere a questi ultimi di fare tutti i propri comodi! Quindi nel giro di pochi anni ci ritroveremo con più minareti che campanili! Le donne preparino il burqa!"*

Le corde toccate sono quelle più sonore e scontate, il linguaggio è fortemente iperbolico e ogni periodo è ulteriormente amplificato da un sonoro punto esclamativo, ma proprio per questo funziona, risuona dentro e scatena l'emozione reattiva, che è poi un riflesso condizionato, retaggio del nostro essere prima animali e poi persone, in altre parole l'istinto di sopravvivenza e di possesso. In questo caso si deve, infatti, parlare di comportamento e non di cultura. Cosa resta se depriviamo i ragionamenti e le azioni della valenza etica e morale? Resta un comportamento che diventa oggetto di studio non più della filosofia ma

dell'etologia.

Questo linguaggio persuasivo ammalia tutte le categorie sociali in senso verticale ma anche orizzontale che, andando a toccare la corda dei campanili, si garantisce l'appoggio di alcuni ambienti cattolici. Essi dovranno solo spiegare alla loro coscienza come gestire il vangelo e il manganello con la medesima mano. Lo stesso partito UDC pretenderebbe di far capo ai valori del serbatoio confessionale.

Ho utilizzato l'esempio dell'articolo del *Mattino*, ma lo stesso discorso vale anche sul versante interno per il nostro ministro della giustizia Blocher; anche lui utilizza lo stesso linguaggio esclamativo e fa leva sugli stessi argomenti.



Il problema però, oltre che riguardare gli stranieri che si trovano in situazioni estreme, investe in modo drammatico il mondo della scuola, dove si è tenuti a promuovere valori e concetti diametralmente opposti per contenuto e finalità.

Mi domando come si possa spiegare all'allievo, *"...al fine di favorirne un approccio consapevole in una società aperta, complessa e partecipativa (Piano di formazione della scuola media)"*, che il settanta per cento degli adulti ha scelto di condividere discorsi come quello da me citato. Mi chiedo inoltre come si possa conciliare quanto scritto nel citato *Piano di formazione* in relazione al saper essere dell'allievo

che specifica: *"L'identità culturale e politica deve tenere conto dell'identità pluriethnica in un contesto multi culturale e multi lingue di fronte al mondo e in rapporto ai fenomeni di globalizzazione. (...) Il sistema di valori, delle norme e regole nel nostro paese deve essere inteso come società aperta, improntata alla democrazia, alla tolleranza e alla solidarietà"*, con quanto stabilito nella revisione delle due leggi in esame e accettate in maniera sorprendentemente plebiscitaria.

Senza entrare nel merito dei contenuti specifici delle leggi in questione, basti ricordare la necessità di possedere una carta d'identità o un passaporto validi quale condizione indispensabile per essere ammessi, per capire che la maggioranza dei cittadini di terza categoria è tagliata fuori, tenuto conto del fatto che il quaranta per cento della popolazione mondiale è privo di documento d'identità. Pensate come debba essere facile ottenere un documento valido per un perseguitato, oppure per un giovane che scappa per non essere mandato al fronte a combattere guerre senza fine.

Un'altra norma particolarmente lesiva dei diritti umanitari è quella che prevede la segnalazione immediata alle autorità del paese di provenienza dell'esule da parte delle autorità elvetiche; questo fatto può mettere seriamente in pericolo sia il richiedente l'asilo che i suoi familiari. È risaputo che molti paesi degli esuli africani perseguitano sistematicamente i membri di tutta la famiglia che lasciano scappando.

Dopo questo schiaffo alla solidarietà, all'apertura, alla coscienza e consapevolezza storiche, senza tirare in ballo quella morale, il ruolo del docente che deve mediare tra due opposte visioni del mondo e che si trova confrontato quotidianamente con la ricchezza delle diversità culturali così pesantemente negate, si fa assai più difficile e sempre più simile all'ultimo viaggio del salmone, che risale faticosamente la corrente per tentare di riprodursi e poi morire.

Roberto Salek

Non vogliamo mica la luna ... Magari un cavallo

Formazione: tra scuola pubblica e mercato del tempo libero

Premessa (sopra l'iceberg)

Quando Scuola ticinese¹, nel 2002, pubblicò i dati inerenti il ricorso alle lezioni private, da parte di allievi iscritti alle scuole medie pubbliche, tutto apparve rapidamente come la classica punta dell'iceberg².

Allora l'indagine rilevava che:

- il fenomeno del ricorso a lezioni private da parte di allievi che frequentano la scuola pubblica era in aumento;
- il 13,3% degli intervistati seguiva le lezioni private;
- le materie più gettonate erano quelle a livelli (quelle con il maggior numero di bocciature), matematica, francese, tedesco e poi inglese;
- contrariamente alle previsioni, erano i figli di ceto medio-alto i maggiori "beneficiari" di tali lezioni. Uno studio condotto dalle scuole medie di Losone rilevava poi che il 10,9% di studenti "è stato confrontato con le lezioni private", e che il 5,6% degli allievi ricorreva a lezioni private già ad ottobre³.

I dati pubblicati nel 2005 (relativi l'anno scolastico 2003) mostrano per contro una leggera diminuzione della frequentazione di lezioni private. Tasso che si attesta su un, comunque, molto significativo 12% della popolazione scolastica. Ma, come indicano le autrici, la nuova indagine ha introdotto una più esplicita e restrittiva definizione di cosa possa essere considerata una lezione privata. Questa potrebbe quindi spiegare quello scarto.

Le autrici scrivono poi: *"Pur tenendo conto di questa lieve differenza nella proporzione di allievi direttamente interessati da questo tipo di sostegno privato, riteniamo importante sottolineare come nei due studi si siano a grandi linee riconfermate alcune tendenze: in entrambe le sessioni, i soggetti ricorrono infatti a lezioni private per le materie a differenziazione curricolare, e in particolare per la matematica, anche se, nella maggior parte dei casi, possono vantare in queste stesse materie la sufficienza o addirittura una nota discreta. Inoltre, osserviamo nei due campioni una certa similitudine anche per quanto*

riguarda l'ambiente socioculturale di coloro che fanno capo ad un sostegno extra-scolastico, fra i quali figura una maggioranza di svizzeri, con l'italiano come lingua madre e i cui genitori dispongono di una formazione di livello terziario e svolgono ruoli professionali fra i quadri altamente specializzati⁴".

Considerando vari altri terreni del disagio scolastico: quali la frequenza delle bocciature, la crescita delle segnalazioni ai servizi di sostegno pedagogico, l'alta percentuale (15%) dei quindicenni che hanno gravi difficoltà nella letto scrittura, ecc. Questi dati sulle lezioni private nelle Sme vengono ad indicare come la scuola pubblica obbligatoria stia perdendo inesorabilmente la sua battaglia per la democratizzazione degli studi?

I dati relativi alle lezioni private indicano una realtà ancora poco conosciuta, eppur ancor meno oggetto di investigazioni: se, per ora, sappiamo che sono piuttosto i ceti medio alti a permettersi delle lezioni private, non conosciamo però la reale incidenza finanziaria nel budget familiare, di tale investimenti per la formazione dei figli.

Democratizzazione degli studi e accesso alla formazione non sono la stessa cosa. Ho già avuto modo di scrivere ed ipotizzare che se la scuola odierna per la maggior parte è pubblica, la struttura odierna della formazione della gioventù diventa oggi per lo più privata.

Questa *dilatazione del privato* comincia con le prime offerte per la prima infanzia, sino alle medie, lungo tutta la scolarità obbligatoria, sino alla formazione universitaria.

Ma cos'è questo iceberg?

La distinzione tra scuola e formazione è di fondamentale importanza. L'una non è sinonimo dell'altra. L'una, la prima, semmai è parte dell'altra. La distinzione è importante per includere nelle esigenze di socializzazione e di apprendimento dei ragazzi tutte quelle istanze educative che sono escluse dalla scuola pubblica. Non distinguere fra le due è opera di grave rimozione.

In verità lo si ripete sovente e quindi quanto scrivo non è una novità. La maggioranza degli apprendimen-

ti si fa e si sviluppa al di fuori della scuola. Nelle attività del tempo libero: lezioni di musica, di sport, di arte, di lingua, ecc, ecc ...teatro, cinema ecc, ecc ...

Tutti gli specialisti ne convengono: oggi impariamo molte più cose fuori scuola che non dentro (a seconda delle opinioni dal 50% al 80%).

Oggi la realtà è infinitamente più ricca e stimolante di quella diciamo di 40 anni or sono: radio, cinema, TV satellitare, giornali, internet, ecc ... bombardano il nostro quotidiano. Suonare uno strumento, andare a teatro o al cinema, recitare in un teatro, cantare in un coro, giocare a scacchi, esercitare una disciplina sportiva, realizzare un DVD, visitare un museo o andare per esposizioni ... sono altrettanti momenti, altrettanti luoghi e altrettante occasioni formative. Far parte di una squadra permette di imparare qualcosa sul piano della collaborazione, delle relazioni ... e anche della geografia quando si va in trasferta. Partecipare ad una recita rinforza l'individuo sul piano dell'espressività, della mimica, della memoria. L'acquisto di libri e di DVD rafforza le conoscenze enciclopediche, aprono delle porte sul mondo e sulle lingue, ecc.

Privati e società reggono le lezioni di musica, di sport, di teatro, ecc.

Ecco perché è importante separare scuola e formazione.

Dimenticare questa distinzione significa non accorgersi che la scuola odierna da luogo di democratizzazione e/o di riscatto – dir che si voglia – diventa padrino dell'esclusione. E' la stessa strutturazione del curriculum pubblico ad essere oggi del tutto anacronistica. E' la stessa strutturazione degli studi che asseconda, assiste, accredita, stimola, eccita, l'imperio delle offerte private.

Altro che uguaglianza delle chances. La formazione è oggi un lucroso affare dominato dal privato e dove la scuola è presente solo in minima parte. E poi c'è chi vorrebbe ancora limitare la formazione di base ...

Sotto l'iceberg

Insomma, l'errore è considerare formativo solo ciò che è scolastico. Vogliamo quindi considerare i differenti tipo di accesso alle attività del

cosiddetto tempo libero: attività teatrali, cinema, musica, biblioteche, sport, ecc.

I piccoli amano il teatro? Vanno a vedere uno spettacolo o partecipano pure a un gruppo di recitazione? Preferiscono pitturare in un atelier espressivo? Hanno deciso di imparare a suonare uno strumento, che so la batteria, l'arpa o il piano forte, quali sono i costi dello strumento e delle lezioni?

Amo ascoltare musica, navigare in internet, e così via?

Solo alcuni esempi fra mille altri. Chi ci va? quanto costano? quale tipo di attività frequentano? quante volte? ecc.

Diversi tipi di dati ci avvicinano alla comprensione di quanto investigiamo.

A) Un primo valido indicatore delle spese da sostenere possono essere gli annunci pubblicitari. In Ticino, in particolare, può essere utile la pubblicazione “Tandem-spicchi di vacanza”. Tra il vasto repertorio delle offerte ve ne sono alcune che ben alleggeriscono il portafoglio. Vi lascio il compito e l'arguzia di cercarle.

B) Un ulteriore passo nella nostra ricerca può essere fatto volgendo ai dati pubblicati dall'Ufficio federale di statistica:

. nel 2003 il reddito disponibile “dal quinto delle economie domestiche meno abbienti ammontava mediamente a 2342 fr., quello delle eco-

nomie domestiche più agiate raggiungeva i 12'123 franchi mensili⁵;

. una valutazione dettagliata delle spese dette “ricreative culturali” è disponibile con i dati relativi al 2000⁶ (cfr tabella T5B): tra redditi inferiori e superiori, abbiamo una variazione di 598 fr. mensili (7176 fr. annuali!);

. se, invece di considerare le classi di reddito, consideriamo i *gruppi di spese* la variazione raggiunge addirittura 892 fr. mensili (10704 fr. annuali!) (cfr la tabella T7B dove, per alleggerire la presentazione riporto solo la posta globale).

Le indagini sul reddito e il consumo lasciano supporre una realtà che conferma quanto vado ipotizzando. In effetti globalmente i ceti bassi spendono meno per ogni posta, fermo restando che la spesa cresce aumentando il numero dei figli. Lapalissiano.

Scopriamo poi che il 70.97% delle economie svizzere spendono meno della media dell'insieme delle stesse, che oltre il 30% delle economie si situa nel quartile inferiore delle spese!

Il rapporto fra queste cifre ci dà quindi un primo, molto grezzo, *indicatore delle differenze classiste* in educazione.

Rispetto a ciò che ricerchiamo, i dati presentati sono però solo indirettamente significativi. E per quanto ci concerne, le spese dette di “scuola e formazione” essendo soggette a forti variazioni non sono pur-

troppo utilizzabili.

C) Dei dati molto interessanti e che si avvicinano molto più alla nostra meta, seppur limitati al territorio ginevrino sono pubblicati dallo SRED di Ginevra⁷.

La ricerca si articola sul controllo di:
. quali attività extra scolastiche seguono i ragazzi, quante attività, con quale frequenza settimanale e quando;

. le attività sono suddivise fra attività socio culturali offerte da associazioni strutturate, corsi (lingue, artistici, informatica, cucina ...), sport, e altre (di tipo religioso e scoutismo)

. questi dati sono poi ricercati secondo le variabili sesso, luogo di abitazione, età dei ragazzi, estrazione socio-culturale, nazionalità.

Ebbene qui troviamo conferma delle nostre ipotesi. Per il gruppo dei ragazzi di 4 - 6 anni si scopre che:

. il 61% di bambini partecipa almeno a un attività;

. i bambini di ceto medio partecipano a 1,3 attività differenti per settimana, i bimbi di ceto alto a 2.3 attività;

. nessun bambino di ceto alto partecipa ad attività socio-culturali, frequentate per lo più dai bimbi di estrazione bassa (“figli di operai”);

. la zona peri urbana é maggiormente coinvolta;

. fra le attività sportive il calcio é diviso fra ceto medio e basso.

Fra i ragazzi di 9-11 anni osserviamo che:

. il 91,8% partecipa ad almeno una attività;

. i ragazzi di estrazione alta hanno il maggior tasso di frequenza sull'insieme delle attività, in particolare nelle attività sportive e nei corsi;

. nel ceto basso gli sport più frequenti sono quelli squadra (calcio, pallacanestro).

Purtroppo, nella grande quantità di dati presentati quelli legati alle origini socio-culturali sono poco dettagliati. In particolare nulla ci dicono sui costi sostenuti dalle famiglie e sui costi dei singoli corsi (la scherma piuttosto che il calcio ad esempio, oppure l'arpa piuttosto che la chitarra).

Quei dati nemmeno spiegano perché i figli degli immigrati giocano per lo più al pallone, mentre altri, vanno a cavallo o fanno della scherma. Questione di soldi, di ambizioni, di modelli culturali?

Certo la ricerca svolta a Ginevra ci

Classi di reddito in franchi (tabella T5B)									
	Insieme delle economie domestiche	Fino a 2999	3000-3999	4000-4999	5000-5999	6000-6999	7000-7999	8000-8999	9000-9999 e più
Spese mensili									
Tempo libero e cultura	512	226	242	301	336	465	451	481	485
Fra cui:									
apparecchiature audio, foto e informatiche	80	*	*	*	*	*	*	*	*
Altre apparecchiature e articoli ricreativi	112	42	63	62	82	84	104	109	110
Servizi sportivi, ricreativi e culturali	161	75	80	118	105	131	162	158	163
Edizione, stampa e cartoleria	84	48	44	60	63	67	76	92	89
Viaggi a forfait	75	*	*	*	*	*	*	*	*

* numero d'iscrizioni insufficienti per poter pubblicare i dati.

Classi di spesa in franchi (tabella T7B)									
	Insieme delle economie domestiche	Fino a 2999	3000-3999	4000-4999	5000-5999	6000-6999	7000-7999	8000-8999	9000-9999 e più
Spese mensili									
Tempo libero e cultura	512	137	206	258	322	440	500	595	632

Non vogliamo mica la luna ...

dice già molte cose ed è una prima conferma.

Conoscere le spese famigliari per l'educazione dei figli nel tempo libero ...

Incrociare poi queste spese con il salario dei genitori ...

Il rapporto fra quei numeri diventerebbe l'indicatore statistico delle differenze classiste alle opportunità educative.

Formazione e struttura della scuola

C'è da chiedersi se la struttura della scuola abbia seguito l'evoluzione della società moderna, con le sue accelerazioni e trasformazioni sociali. Ricordiamo solamente le trasformazioni della famiglia (da quelle ricomposte a quelle monoparentali), la modifica dello statuto sociale della donna, l'immigrazione, la precarizzazione e flessibilizzazione del lavoro, l'avvento di una società dell'informazione ... ma potremmo elencarne delle altre ... sino alla creazione di un mercato del tempo libero, ma più in particolare di un *mercato per l'infanzia* (che sia di tipo enciclopedico, ludico, artistico o sportivo).

La struttura della scuola è incentrata ancora su un'idea ottocentesca del sapere e della sua trasmissione. Fondamentalmente leggere, scrivere, calcolare e qualche infarinatura enciclopedica scientifica.

In verità la struttura della formazione rimane prigioniera della attuale forma scolastica.

Per esprimersi più correttamente bisogna correggere la frase precedente.

Per chi non dispone di sufficiente credito (finanziario), la struttura della formazione è prigioniera:

- delle politiche di razionalizzazione che considerano gli investimenti solo al ribasso;

- prigioniera della forma scolastica tradizionale basata su concezioni dello sviluppo e dell'intelligenza ristrette (nei tempi e negli spazi) e superate largamente dagli eventi.

A mio avviso, la battaglia per la democratizzazione degli studi deve allargare le sue prospettive.

Una vera scuola moderna deve allargare la sua offerta di formazione a quelle attività che oggi sono dominate dal privato. Questo per condurre la lotta contro l'inegua-

glianza delle opportunità e per fornire pari opportunità ...

I giovani hanno bisogno di contesti significativi, liberati dalle mani del mercato, di vedere re-inquadrate la moltitudine delle offerte formative che gravitano attorno a loro. Giovani combattuti tra desiderio e frustrazione, tra offerte ricreative, sportive, culturali, rinuncia e disponibilità finanziarie.



P.S

Consideriamo poi che la futura politica della formazione (vedi Harnos) prevede degli standard educativi (benchmarks) e dei portfolio (certificativi degli apprendimenti).

Ebbene i portfolio pretendono di documentare – certificare pure i "processi di apprendimento informale", vale a dire quegli apprendimenti che avvengono **fuori** dall'ambito scolastico! L'economia ben conferma l'importanza di tutto quanto avviene fuori scuola.

Ma di cosa siano i benchmarks e chi e a cosa servano ne ripareremo in un'altra occasione.

Giovanni Galli,
psicologo, psicopedagogo
Brissago, settembre 2006

USR, Bellinzona, si indicava già un 7-8 % di allievi, dalla II alla IV Sme, che seguivano lezioni private; mentre nelle scuole medio superiori indicava un 10-11%. Concludeva poi la sua ricerca affermando che si può stimare a "circa un quarto gli studenti che, dalle prime scelte curriculari operate in III media alla maturità, debbono ricorrere alle lezioni private" (pag. 121).

³ *Inchiesta: Lezioni private di recupero scolastico nel nostro istituto*, novembre 2002, Scuola Media Losone.

⁴ M. Mariotta, M. Nicoli, *Il ricorso a lezioni private nella scuola media*, USR, Bellinzona 2005.

La conclusione delle autrici dello studio afferma che il fenomeno del ricorso a un sostegno extra-scolastico "non è particolarmente preoccupante" perché si situa mediamente attorno al 12%. Ciò è sorprendente.

Non sarà preoccupante, ma è scandaloso, intanto perché principalmente i ceti medio alti se le possono permettere, e poi perché come loro stesse indicano le lezioni private servono a *sostenere le ambizioni* di riuscita scolastica e professionale. Ambizioni che sono forse, ma guarda un po', inavvicinabili per gli altri? Quando ci si dovrà preoccupare?

⁵ *Indagine sul reddito e il consumo 2003*, comunicato stampa, Ufficio federale di statistica, Neuchâtel, 2005; per conoscere l'inchiesta cfr. *Enquête sur les revenus et la consommation 2003, premier résultats*, Ufficio federale di statistica, Neuchâtel, 2005, www.statistique.admin.ch

⁶ *Enquête sur les revenus et la consommation (ERC), revenus et dépenses des ménages en 2000, Résultats détaillés*, Ufficio federale di statistica, Neuchâtel, 2003, www.statistique.admin.ch

⁷ F. Ducrey, R. Lieberherr, P. Pasche-Provini, *L'enfant et les activités extra-scolaires institutionnelles à Genève*, Service de la recherche en éducation, Genève, 2003

¹ *Lezioni private*, in *Scuola ticinese*, periodico della divisione scuola, DeCS, anno XXXI, serie III, 2002, 253.

² Ma in uno studio del 1990 di Monica Lupi, *Lo studio personale a domicilio*,

Biblioteche nella scuola

Riflessioni sul ruolo delle biblioteche nella Scuola Media

Il tema è stato proposto a una decina di bibliotecari della scuola Media¹, che abbiamo coinvolto in un'intervista aperta sul tema del rapporto tra biblioteca e comunità scolastica².

L'inchiesta si è svolta inizialmente via posta elettronica, per concludersi poi con una discussione finale, in presenza e a più voci, alla quale hanno partecipato tutti.

L'intento era quello di far emergere qualche nuova riflessione, portando alla luce le posizioni dei bibliotecari nei confronti della scuola e del corpo insegnante, anche in considerazione dei temi dibattuti nel corso dell'incontro cantonale tra bibliotecari e Direttori della Scuola Media, tenutosi il febbraio scorso³. Speriamo anche, in questo modo, di contribuire a migliorare la comunicazione diretta tra insegnanti e bibliotecari, mettendo a fuoco le esigenze di formazione di allievi e allieve e l'importanza della biblioteca come spazio di apprendimento e luogo di riflessione.

Sarebbe interessante proseguire il dialogo tramite un dibattito su «Verifiche».

La centralità del ruolo educativo della biblioteca è ben sottolineata nel documento di IFLA/UNESCO, che traccia le linee guida per le biblioteche scolastiche⁴. Questo testo, oltre ad asserire l'importanza del «luogo biblioteca», delle sue attrezzature, degli arredi e delle apparecchiature nella progettazione degli edifici scolastici, evidenzia la biblioteca come luogo atto a facilitare l'incontro tra le varie componenti della scuola e che, in quanto tale, dovrebbe occupare una posizione centrale e facilmente accessibile dai vari spazi didattici dell'edificio.

Quanto al ruolo dei bibliotecari – l'UNESCO sottolinea l'importanza delle risorse professionali – i loro compiti e responsabilità sono ben chiari: favorire la collaborazione tra le diverse componenti dell'istituto scolastico, e la formazione degli allievi, con particolare riguardo alla capacità di selezione e organizzazione delle informazioni raccolte tramite la ricerca. La biblioteca scola-

stica, insomma, va pensata a pieno titolo come parte integrante del processo educativo.

Le biblioteche della Scuola Media prese in considerazione nell'inchiesta, hanno ciascuna, in media, un'utenza di 300 allievi/e e possiedono 15'000 testi; non tutte dispongono di accesso Internet a disposizione degli utenti.

Vediamo quindi di riassumere le principali idee emerse nel corso delle interviste.

La biblioteca come luogo nell'edificio scolastico

Gli intervistati spiegano come la funzione della biblioteca non sia troppo cambiata nel corso del tempo. La biblioteca è infatti rimasta un luogo di approccio alla lettura – soprattutto tramite testi di narrativa – senza sviluppare pienamente la sua potenzialità di luogo di ricerca e documentazione a disposizione della vita didattica della scuola.

I bibliotecari indicano, a questo proposito, che la biblioteca dovrebbe essere uno spazio atto a favorire «l'accesso all'informazione» e un «laboratorio di formazione per gli utenti, in grado di rispondere alle sfide della società dell'informazione».

Dalle interviste, è emerso inoltre come la biblioteca sia di fatto considerata una sorta di «zona franca», dove non vigono rapporti di forza, dove non c'è nessun obbligo e dove si coltiva il piacere della lettura». Da diverse parti, in ogni caso, è giunta anche una critica all'estremizzazione della tendenza che porta all'utilizzo della biblioteca come «luogo di parcheggio» o «spazio ricreativo» per gli allievi. Prassi valutata negativamente, in quanto considerata come sintomo di un vero e proprio obiettivo mancato.

L'insegnamento tra i cambiamenti della società

Una biblioteca che funziona può influire sulla formazione degli allievi, soprattutto dove l'insegnamento è legato al suo uso regolare, questo è particolarmente vero in alcuni paesi come il Canada, dove le biblioteche esistono da molti decenni.

In Ticino le biblioteche scolastiche esistono da più di venticinque anni, ma mancano studi puntuali sulla loro incidenza nell'apprendimento.

Per fruire della biblioteca in modo utile, sottolineano diversi bibliotecari, bisognerebbe impostare l'insegnamento verso modalità atte a favorire una maggiore ricerca autonoma da parte dell'allievo/a. Gli allievi hanno infatti poco tempo per ricerche in biblioteca, durante le ore scolastiche.

La biblioteca dunque è in grado di offrire delle potenzialità di lavoro che, per una serie di motivi e di impedimenti, quali i numerosi cambiamenti dei programmi nel corso degli ultimi anni o la mancanza di tempo a disposizione delle classi, non vengono pienamente sfruttate.

Nella necessità di tenere conto delle nuove esigenze poste da una società in trasformazione, i bibliotecari si sentono spesso scomodi testimoni dello scontro e del disinteresse da parte di taluni docenti per le nuove sfide, e del disagio di allievi/e che faticano a leggere dei testi anche semplici.

Nei documenti sulle linee guida per le biblioteche scolastiche si evidenzia l'importante ruolo della biblioteca nei cambiamenti sociali e nella trasmissione delle informazioni. I bibliotecari percepiscono una forte rilevanza accordata dalla scuola ai contenuti dei programmi delle diverse materie, a discapito di una formazione che abitui l'allievo/a ad organizzare una ricerca, a sperimentare le modalità per trovare un'informazione e interpretare le indicazioni raccolte. C'è, insomma, l'idea che troppo spesso si fornisca agli alunni informazioni preconfezionate.

Proprio nell'ambito di una pedagogia focalizzata sulla ricerca da parte degli allievi, la biblioteca potrebbe invece costituire un valido supporto, spesso poco utilizzato.

Si sottolinea, infine, e da più parti, il ruolo specifico e differenziato della biblioteca scolastica rispetto ad una comune biblioteca pubblica, che offre un tipo di servizio diverso pur possedendo fondi anche per i ragazzi.

Il ruolo delle nuove tecnologie nella biblioteca

Tra le preoccupazioni degli insegnanti è comune l'idea che le nuove tecnologie nella schedatura dei libri occupino troppo tempo nel lavoro dei bibliotecari, a discapito della consulenza ad allievi e docenti, del-

Biblioteche ...

l'animazione in biblioteca e della promozione alla lettura. Si ha l'impressione che il lavoro tecnico del bibliotecario/a, in aumento con le nuove tecnologie, riduca, di fatto, la sua presenza attiva, quando già le ore sono troppo poche.

Inoltre, tutte le sedi di scuola Media dispongono di una bibliotecaria/o che lavora a metà tempo e durante le ore di lezione. Gli allievi/e possono dunque recarsi spontaneamente in biblioteca solo nel corso delle pause tra le lezioni, in qualche ora buca e, durante le lezioni, quando i docenti lo permettono. Le piccole biblioteche scolastiche hanno un sistema di catalogazione dei libri uguale a quello delle grandi biblioteche pubbliche. Per questo, alcuni insegnanti pensano che il sistema sia un tantino macchinoso.

I bibliotecari non sono del tutto d'accordo con queste affermazioni.

Il fatto di sedere così spesso davanti allo schermo del computer è dovuto in primo luogo al lavoro di catalogazione dei libri - ora inseriti nella rete informatica - e ad altre attività che attualmente si svolgono con l'aiuto del computer: prestiti, richiami, etichettatura, gestione dei periodici, bibliografie, gestione dei siti web, contabilità. Questi compiti prendevano comunque parecchio tempo anche col sistema precedente, anche se tale attività era meno visibile dall'esterno. L'informatica va vista come un aiuto alla razionalizzazione del lavoro, laddove la catalogazione fa parte della consulenza. La professionalità del bibliotecario richiede, oltre alla capacità di accogliere, anche quella di capire le richieste degli utenti e di consigliarli al meglio. Senza dimenticare che

una biblioteca in rete permette di consultare i cataloghi e prenotare i testi in anticipo via internet e da casa. Qui, di nuovo, si ha l'impressione che i docenti non sfruttino abbastanza tale opportunità.

La promozione della qualità

Con la definitiva affermazione di Internet si è maggiormente confrontati col problema della provenienza e della qualità delle informazioni. Il lavoro del bibliotecario/a consiste anche nel fare delle scelte appropriate per i testi da acquistare, senza escludere l'offerta di libri che i ragazzi conoscono attraverso proposte più commerciali. I docenti e i bibliotecari hanno comunque un ruolo decisivo nelle scelte degli allievi.

Secondo gli intervistati è necessaria una maggiore comunicazione tra insegnanti e bibliotecari e un'informazione più puntuale sui programmi attuati nelle diverse materie.

Riguardo al rapporto tra immagini e lettura, nella maggior parte dei casi è problematico solo in prima battuta, sembra infatti che parecchi allievi pur partendo da una ricerca tramite immagini ad esempio su Google, ritornino, in seguito, a privilegiare i testi, o riescano a mettere a confronto letteratura e cinema.

Si è comunque coscienti del fatto che la scuola, oggi, deve tornare a promuovere le conoscenze di base, dando priorità alla scrittura e alla lettura. Proprio la lettura necessita di momenti di silenzio e del coinvolgimento dell'ambiente educativo, in particolar modo quello familiare. Parecchi ragazzi, infatti, continuano ad appassionarsi ai libri malgrado il bombardamento di stimoli di altro

tipo e la molteplicità delle attività offerte. Come ben rappresentato in uno dei manifesti di sensibilizzazione alla lettura promossi dal DECS - la lettura coinvolge se il testo fa "volare".

Informare sul ruolo della biblioteca

Più di venticinque anni fa, in Ticino ha preso il via un progetto cantonale che prevedeva, per tutte le biblioteche, l'adozione delle norme internazionali di catalogazione dei libri. Non si era ancora inseriti nella grande rete, ma questo sistema all'avanguardia già permetteva scambi tra biblioteche diverse e promozione della lettura.

Secondo gli intervistati, sarebbe ora auspicabile uno sviluppo della ricerca da parte degli allievi e gli insegnanti potrebbero parteciparvi maggiormente. Si ha l'impressione che manchi una formazione in questo senso; talvolta, anche gli insegnanti delle materie letterarie non utilizzano convenientemente la biblioteca.

Nei fascicoli pubblicati dal Dipartimento dopo le riforme della scuola Media, secondo i bibliotecari, la parola «biblioteca» non appare nemmeno. Si parla molto di ricerca, ma si fanno scarsi riferimenti alle metodologie delle biblioteche per l'apprendimento nelle diverse materie.

Occorrerebbe invece abituare allieve e allievi, fin dai primi anni della scuola dell'obbligo, ad utilizzare convenientemente la biblioteca. I bibliotecari, pur coscienti del fatto che l'elevato numero di allievi per classe non permette di seguire le ricerche formative di ognuno, sottolineano il rischio, per la biblioteca, di divenire una sorta di fast food dove i

Oggetto della professione del bibliotecario scolastico è: *

- a) la selezione, la raccolta, il trattamento e la conservazione del fondo, mediante l'uso di metodologie di catalogazione, classificazione e soggettazione
- b) l'elaborazione e la diffusione delle informazioni connesse alle predette attività, finalizzate alla fruizione e alla conoscenza da parte dell'utenza
- c) la gestione del prestito
- d) la consulenza e la collaborazione con gli insegnanti e gli studenti nella progettazione e nello svolgimento di attività e compiti basati sulla ricerca del-

- l'informazione che comportino l'uso effettivo di materiali presenti nella biblioteca
- e) la diffusione del piacere per la lettura e l'educazione alla conoscenza, alla scelta e alla ricerca
- f) la definizione del budget per gli acquisti in collaborazione con gli organi responsabili dell'Istituto
- g) la gestione e il controllo contabile del budget per gli acquisti
- h) la salvaguardia del fondo e degli strumenti di gestione

* Da: documento di lavoro, BST

fruitori cercano risposte partendo da domande inadeguate e senza appropriate strategie. I docenti rischiano inoltre di perdere opportunità importanti, perché se da un lato, accompagnano come di dovere gli allievi alle giornate introduttive sull'attività di biblioteca, dall'altro, poi, non sempre continuano ad interessarsi ai cataloghi o ai nuovi acquisti e raramente entrano nei siti per cercare riferimenti bibliografici. Se si crede nella biblioteca come supporto indispensabile all'apprendimento, occorrono dunque biblioteche aperte a tempo pieno. Una rivendicazione importante, questa, che si scontra con le politiche dei tagli e dei risparmi economici in atto da tempo anche in questo campo.

Il fatto che i bibliotecari si professionalizzino sempre più, ma che poi, per mancanza di mezzi adeguati, da più parti si ipotizzino collabora-

zioni compensative da parte di persone volontarie e poco formate, appare agli addetti ai lavori come una contraddizione. Investire nell'apertura delle biblioteche scolastiche, con la presenza di un bibliotecario o una bibliotecaria a tempo pieno, è per contro, un'esigenza condivisa.

Conclusioni e proposte dei bibliotecari in chiusura di discussione

Il bibliotecario è un professionista formato, capace di accogliere, formare, comunicare e consigliare.

La scuola dovrebbe considerare la biblioteca come luogo educativo,

maggiore partecipazione alla vita della sede e una maggior considerazione del loro contributo, nel fornire piste di ricerca indispensabili all'apprendimento.

Graziella Corti e Gisella Togliani



una continuazione alle lezioni in classe. E' importante promuovere una maggior interazione tra offerta della biblioteca e necessità dell'insegnamento, rivendicando una presenza a tempo pieno nelle sedi. I bibliotecari auspicano un coinvolgimento maggiore per quanto riguarda i programmi. Insomma una

che, a cura di Luisa Marquart e Paolo Odasso edizione italiana a cura della Commissione nazionale biblioteche scolastiche dell'AIB.

1 Scuola Media di Agno, Bedigliora, Breganzona, Besso, Camignolo, Giubiasco, Lodrino, Losone, Lugano.

2 Scuola Ticinese ha dedicato un intero numero della rivista al tema delle biblioteche e della lettura (Scuola Ticinese 268, giugno 2005).

3 La giornata dedicata alle biblioteche scolastiche, promossa da un gruppo di bibliotecarie del Gruppo di Coordinamento SBT e dal Collegio dei direttori della Scuola Media, si è tenuta a Bellinzona nel febbraio 2006.

4 Linee guida IFLA/UNESCO per le biblioteche scolastiche,

Cooperazione tra insegnanti e bibliotecario scolastico *

La cooperazione tra gli insegnanti e il bibliotecario scolastico è essenziale per potenziare al massimo i servizi bibliotecari.

Insegnanti e bibliotecari lavorano insieme per raggiungere i seguenti obiettivi:

- sviluppare, strutturare, valutare il processo di apprendimento degli studenti lungo tutto il curriculum
- sviluppare e valutare le competenze e le conoscenze informative degli studenti

- sviluppare i piani di lezione
- preparare e portare a termine speciali progetti da svolgersi in un ambiente di apprendimento più ampio, in cui sia inclusa la biblioteca
- preparare e portare a termine programmi di lettura ed eventi culturali
- integrare la tecnologia dell'informazione nel curriculum
- rendere i genitori consapevoli dell'importanza della biblioteca scolastica.

* Da: LINEE GUIDA IFLA/UNESCO, cit pag. 40

A colloquio con Remo Margnetti

Dalla fondazione di Verifiche alla scuola di oggi: intervista a un testimone "scomodo" di cinquant'anni di storia della scuola ticinese (2ª parte)

Allora non sei stato profeta in patria?

Assolutamente no. Già negli anni sessanta quando facevo parte della commissione per lo studio dei programmi di matematica proponevo programmi di minima, ma vincolanti per il ginnasio e la futura SM. Se vuoi posso sembrarti contraddittorio, poiché io non amo i programmi. Ma ritengo che il programma il docente deve averlo ben chiaro in testa nelle sue parti essenziali, sulla carta serve a poco. Poi nel 1968 dimissionai e ci sarebbe un aneddoto da raccontare in proposito, ma preferisco tenerlo discretamente nei miei ricordi.

Comunque l'on Gendotti nell'intervista citata sopra affermava: "...vi immaginate cosa vorrebbe dire togliere ore di matematica o di tedesco per introdurre un'ora al giorno di educazione fisica?...". Togliere ore al tedesco o a qualsiasi altra lingua per me sarebbe assurdo, come ticinesi abbiamo una certa fama di poliglotti e dobbiamo mantenerla; per la lingua matematica, poiché la matematica è una lingua e lo diceva già Galileo, io penso che qualche ora si potrebbe togliere per poi insegnarla in modo più efficace, e le ore tolte potrebbero andare non a favore dell'educazione fisica, ma della fisica, la Cenerentola della SM.

Perché ritieni la fisica una Cenerentola della SM?

Mi poni domande che richiederebbero un articolo come risposta.

Ti ripropongo, modificandola, una domanda dell'intervista precedente. Nell'accompagnamento alla tua formazione (oggi si direbbe tutoring) chi ti ha segnato maggiormente?

Domanda la cui risposta è più complessa e vasta della precedente. Dovrei richiamare nel ricordo le tre

maestre che mi accompagnarono fino all'adolescenza, cioè dalla prima elementare alla terza maggiore; le ricordo con affetto. In negativo dovrei ricordare il docente di matematica e quello di fisica che ebbi nella scuola dove in seguito fui il loro successore. Pace all'anima loro. Giunto sulla loro cattedra mi proposi di fare esattamente il contrario di ciò che facevano loro ed ebbi successo. Citando Voltaire dovrei dire: «Aux morts on doit la vérité» e questo vale anche per la modesta scuola Magistrale che citavo sopra. Anche se qualche mio compagno del tempo non fosse d'accordo sul mio elenco, ammesso che legga queste righe, io cito con riconoscenza per quanto mi diedero: Vincenzo Snider, Guido Pedrolì, Piero Bianconi, Angelo Boffa, Carlo Speciali, Don Ettore Gobbi, ma altri, involontari autori di aneddoti esilaranti, direttore compreso, che ancora ricordiamo negli incontri regolari tra ex, non li avessi mai conosciuti non sarebbe cambiato nulla nella mia formazione.

Samuel Roller, mi segnò e con lui ebbi rapporti personali amichevoli "En classe il faut perdre sagement son temps". Una frase detta davanti a un piatto di pesci in carpione e che non ho mai dimenticato. A Losanna ebbi altri maestri: Henri Rieben morto quest'anno, europeista convinto già all'epoca, ebbi il piacere di averlo nella mia Scuola per una conferenza, il docente di fisica H. Favre passato poi al Cern, Georges Chevallaz, futuro presidente della Confederazione che con la sua "Histoire de la pédagogie" mi fece conoscere Jan Amos Comenius. Con questo voglio dire che i miei accompagnatori nella formazione furono alcuni validi docenti e alcuni grandi della pedagogia del passato Comenius compreso che, tra l'altro disse: "...Trovare il metodo che consenta ai docenti di insegnare di meno e ai discenti di imparare di più; evitare le chiacchiere, la noia e i lavori inutili accrescere il divertimento a imparare, ottenere il maggior profitto e disporre di maggior tempo libero. Il tutto subordinato ai fini supremi della pace, della tolleranza e del progresso scientifico..."

Cosa vogliamo aggiungere a queste parole scritte nel '600? Non son forse attualissime? Aveva ragione Petrolini che in una delle sue cele-

berrime battute disse: "Ritorniamo all'antico se vogliamo il progresso". Cosa vogliamo aggiungere alle parole di Enrico Pestalozzi: "Il vero maestro, consapevole delle debolezze e dei limiti della sua personalità non intralcia il passo del suo scolaro" e ancora: "Posso guardarmi attorno quanto voglio, ma non riesco a trovare che un uomo realmente utile al mondo abbia ciò che si chiama una testa da pedagogo".

Sono frasi che cascano a fagiolo su quanto mi dicevi l'altra sera. Cosa vogliamo aggiungere a tante verità ai ticinesi scritte da Stefano Franscini che non cito poiché, come per Marx, tutti lo citano, ma pochi lo leggono.

Ma poi per segnarti basta magari solo una frase recepita e interiorizzata in un dato momento; penso a Contini: "...ogni atto educativo è un atto d'amore". Coniuga questa frase con quella di Jean Jaurès: "On n'enseigne pas ce que l'on veut, je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est" che ho già citato nella precedente intervista, poi come docente educatore non puoi fallire.

Mi sembri un po' nostalgico della scuola del tempo che fu. Della scuola fransciniana, per essere più preciso.

Ovvio che lo sono, data l'anagrafe. Ma non sono così sprovveduto da pensare che la scuola fransciniana possa rispondere a tutti i problemi della scuola di oggi. Ci sono aspetti che dovrebbero essere approfonditi: la scuola oggi è una vetrina. Dalla scuola si pretende quello che non può dare. Per essere concreto, quel minimo di educazione che dovrebbe essere acquisito in famiglia, ma in proposito devo dire che dalla mia esperienza quando ho conosciuto certi genitori ho assolto i figli maleducati. La scuola dell'obbligo non può dare quello che l'economia pretende, dovrebbe dare agli allievi solo quello che è fondamentale e le compete: insegnare a ragionare, coltivare il dubbio, la curiosità, l'interesse. E non dimentichiamo i problemi che creano ai docenti gli allottati.

Joseph Weizenbaum, padre della

Computer Science, insegnante al MIT in un'intervista di alcuni anni fa che cito come la ricordo, diceva che nella scuola dell'obbligo bisogna insegnare bene:

- la lingua madre per comunicare correttamente per iscritto e verbalmente;
- un po' di matematica intesa anche come inferenza deduttiva;
- un po' di storia per cercare di capire da dove veniamo;
- un po' di geografia per sapere dove siamo.

Il resto è contorno, importante, ma contorno.

Quella di Weizenbaum mi sembra una versione odierna dello "scrivere e far di conto" di fransciniana memoria. Mi ricollego a Petrolini, dicendo che forse a Franscini dovremmo ritornare, non per nostalgia del tempo che fu, ma per avere una più realistica e anche ottimistica visione del futuro.

Torniamo ai compiti di Verifiche: quali altri problemi dovremmo sollevare ?

Le lezioni private. Sono in aumento così come sono in aumento i corsi di recupero allestiti da enti esterni alla Scuola e pubblicizzati su giornali, opuscoli in carta patinata e altro. È un bubbone scolastico che conosco bene. Da anni son giunto alla pensione e subito fui sollecitato per aiutare allievi di ogni ordine di scuola, elementari escluse. Svolgo ancora questa attività, ma le mie lezioni furono, sono e saranno rigorosamente gratuite per due ragioni:

- non mi faccio pagare per qualcosa che mi piace, mi interessa e mi diverte;
- se qualcuno deve pagarmi è il docente o la scuola che non dà agli allievi quello che io graziosamente concedo.

A scuola c'è un docente che deve, o dovrebbe, insegnare la materia; per gli allievi in difficoltà c'è un decantato sostegno pedagogico, e ciò non basta e bisogna ancora ricorrere alle lezioni private? L'unico aspetto accettabile delle lezioni private è quello impartito da studenti magari in difficoltà finanziarie, ma docenti in pensione e meno ancora quelli attivi dovrebbero rifiutare lezioni a pagamento. Come ex-docente so, e non temo che qualcuno possa smentir-

mi, che nessuno dei miei allievi ricorse a lezioni private, sarebbe stato per me uno smacco; ergo, se ci sono docenti i cui allievi necessitano di lezioni private vuol dire che detti docenti sono carenti. Nella mia attività scolastica del tempo che fu, sapevo di essere al servizio dei miei allievi e dei loro genitori che pagavano il mio stipendio e se questi avessero dovuto ricorrere a ulteriori spese per erudire i loro pupilli avrebbe significato semplicemente che non ero al mio posto.

... in tema di altri temi di fondo che qualificano una rivista progressista?

Mi permetto di segnalare un ultimo argomento che, ne sono certo, diventerà scottante e sul quale sarebbe buona cosa prestare attenzione e prepararsi. Mi riferisco alle polemiche made in USA e in Italia a proposito della teoria di Darwin sull'evoluzione, sul disegno intelligente che ha creato il Mondo, sul ritorno di Adamo ed Eva e del Maligno e attenti all'attacco dell'attuale papa al relativismo (Protagora, Montaigne, Hume, Schopenhauer, Wittgstein e tanti altri non son certo in odore di santità e dubito che saranno beatificati, Savonarola forse sì), l'attacco all'Illuminismo da parte dei neocon e non solo, non sono da sottovalutare e avranno riflessi anche alle nostre latitudini; non dimentichiamo i corsi e ricorsi vichiani.

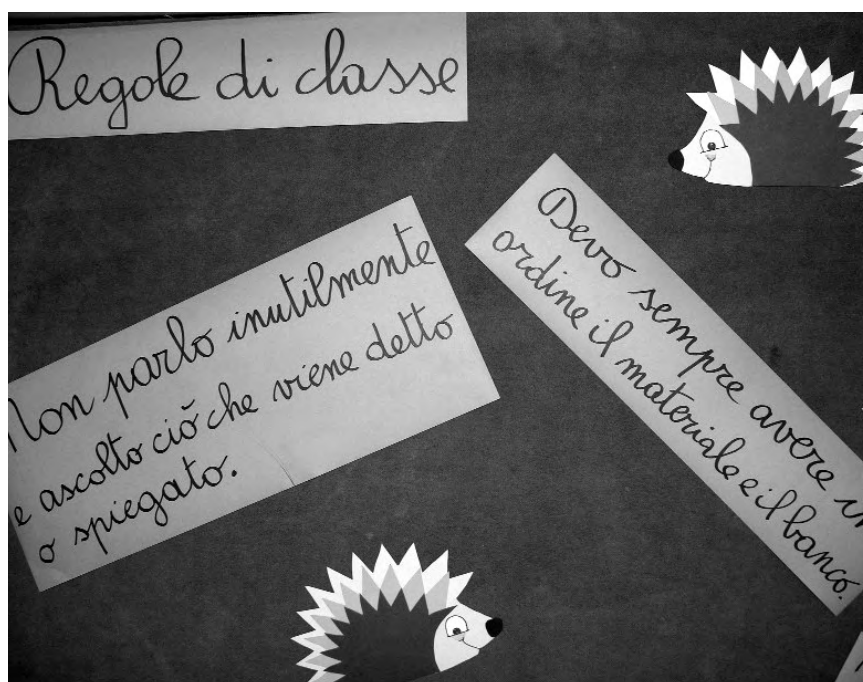
Per concludere, tu che vieni da

lontano, quale impressione ti suscita la scuola d'oggi vista da fuori?

Cosa vuoi che pensi? Sento qualche gorgoglio proveniente dall'underground (tanto per usare anch'io qualche parolona che mia nonna non conosceva). Da anni sono lontano dalle aule scolastiche, ma non dagli allievi che le frequentano, il mio understatement (e dai!) mi suggerisce che la scuola è sfuggita di mano ai politici per passare in quelle della burocrazia scolastica, esperti, più o meno validi, pedagoghi, idem, uffici creati "a toc" che qualcosa devono pur partorire, soprattutto carta, magari patinata, dove si promuove il metodo brain storming (or brainless?). Forse mi è sfuggito, ma non ho mai visto un rapporto conclusivo sulle miriadi di sperimentazioni effettuate nella scuola.

Per concludere sulla tua domanda e illustrare il finale dell'intervista, o tutta l'intervista, cerco di spiegare cosa sia il mio "understatement": sono descrizioni, informazioni e rimembranze volutamente incomplete, ma dimostrabili, sono eufemistiche e anche ironicamente riduttive e penso siano volutamente antiretoriche e aliene da qualsiasi ostentazione.

**Intervista raccolta da
Giacomo Viviani**



Lucio Lombardo Radice

L'educazione democratica

Precarietà e limite! O meglio: precarietà che in breve si trasforma in precipizio, e limite che pur racchiudendo non riesce tuttavia ad escludere, poiché al di là da esso vi è solo il nulla, imperante, trionfante, e per taluni anche spasmodicamente galvanizzante. Il precipizio poi, si staglia così maestoso dinanzi all'abisso culturale, politico ed economico dell'oggi, che nemmeno l'emblematica figura dell'*acrobata*, frutto dell'incompresa speculazione filosofica di Vladimir Jankèlèvitch riuscirebbe ad attutirne l'infinita caduta. Entro i termini di questa polarità si dibatte il nostro tempo, sempre più vuoto e sempre più identico a se stesso. Il tratto paradossale però, consiste nella scoperta di un intimo e segreto anello di congiunzione tra limite e precarietà; esso è il disagio: economico anzitutto, ma anche sociale e inevitabilmente culturale, fino ad assumere i tratti dell'universalità e a trasformarsi in disagio esistenziale poiché denuncia il limite dell'*hic* e la precarietà del *nunc*. Abusata, trita e ritrita, l'immagine del nostro presente "avvinghiato ai demoni" (Goethe) del denaro e della perdurante mercificazione del soggetto, non sconvolge più nessuno, se non i soliti "puritani" con gli abiti ridotti oramai a brandelli, a forza di continui deliri collettivi. R e a g i r e: fu questa un tempo la parola d'ordine attorno alla quale si andò costruendo un solido fronte di protesta, che emergendo gradualmente dalle vicende storiche del '68, tentò di affermare l'autentico messaggio di progresso, di sviluppo, di riscatto, di *migliorismo sociale* - per usare un'espressione cara a Dewey -. Un movimento, quello sorto alla fine degli anni '60, che trovò nelle opere di Horkheimer, Adorno, Marcuse, e più in generale in tutti gli esponenti della scuola di Francoforte, dei validi riferimenti ideologici la cui attualità, specie in riferimento a *L'Uomo a una dimensione* di Marcuse non è ancora tra-

montata. Sembrò allora, non a torto, di toccare la luna con le dita della mano, tanto che oggi, a poco valgono le effimere interpretazioni storio-grafiche d'un certo revisionismo, che vorrebbe a tutti i costi far passare l'idea che il '68 si sia trascinato dietro solamente una scia carica di evanescente fugacità dagli impegni all'epoca solennemente assunti. E' possibile credere però che lo "slancio vitale" (Bergson) verso un nuovo corso delle cose sia nato dal nulla, senza dietro avere una solida schiera di intellettuali che lavorarono, fors'anche nell'ombra, per preparare il terreno agli eventi del '68? Della scuola di Francoforte si è già detto; e tuttavia, la cultura italiana lungi dall'essersi sopita dinanzi

dunque di ascendenza idealistico-hegeliana, quanto verso l'ipotesi della descolarizzazione della società, idea quest'ultima che nella lettura unilaterale della realtà nei termini rigorosamente marxisti di struttura e sovrastruttura, era stata proposta tra gli altri da Ivan Illich e da Everett Reimar. Per un verso quindi, Lombardo Radice proponeva una sorta di rivisitazione della scala gerarchica tra i cui pioli le varie discipline erano state catalogate. L'immagine venutane fuori, per certi versi raccapricciante, e oggi inaccettabile, proponeva la superiorità dei saperi umanistici in quanto unici preposti all'acquisizione di conoscenze, a questi venivano legati subordinatamente, tanto i

saperi scientifici quanto quelli professionali. Con Lombardo Radice moriva un certo tipo di scuola, autoritaria, asettica, dogmatica, ma anche irrazionale e pedantesca. La formazione del pedagogista siciliano, realizzatasi all'ombra di entrambe le figure genitoriali (il padre, anch'egli pedagogista, la madre insigne matematica), guardava da un lato verso l'esigenza, peraltro non imposta dalle mode del tempo, di una scuola laica; dall'altro

lato mirava alla rivalutazione della scienza, disciplina quest'ultima, che dopo il fallimento dell'idealismo e il celere diffondersi del neopositivismo, poteva ambire al ruolo altamente nobile di conoscenza dialettica tra visioni del mondo fra loro antinomiche: da un lato quella del bambino, carica di animismo, magia e irrazionalità e dall'altro quella del maestro, matura, razionale e dunque scientifica.

Mentre però Lombardo Radice andava gradualmente maturando il suo pensiero pedagogico, il fascismo cadeva, non solo materialmente, ma anche ideologicamente. Si preannunciavano gli anni della ricostruzione, che avrebbe dovuto interessare inevitabilmente anche la scuola, attraverso uno svecchiamento dei programmi, l'innalzamento dell'obbligo scolastico, e un'at-



allo sfacelo del fascismo, darà vita, nel giro di pochi anni ad un'attiva schiera di intellettuali eminenti, nonché pedagogisti di chiara matrice socialista, i quali operarono in Italia nonostante il ventennio e la conseguente "perdita della libertà politica" (Ch. Taylor). Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine furono tra questi; siciliano il primo e ciociara la seconda, militanti entrambi nel PCI e pedagogisti di fama nazionale. Essi si fecero sovente promotori di sistemi sociali spesso divergenti rispetto a quelli ufficiali del partito. In particolare, nell'opera di Lucio Lombardo Radice che, come egli stesso ebbe modo di affermare, non possiede, forse volutamente, i tratti della sistematicità, è intravedibile un primo forte strattone inferto tanto alle teorizzazioni sulla scuola di matrice crociana e gentiliana, e

tenzione radicale verso ogni azione tesa all'abbassamento dell'analfabetismo. Si apriva in questo clima la fase della Costituente. Venne dapprima nominata una *sottocommissione per la scuola* presieduta da Carleton Washburne, pedagogista americano discepolo di Dewey, il quale si proponeva di liberare la scuola italiana attraverso "una rapida epurazione della lebbra fascista" per mezzo di una serie di azioni pratiche volte all'eliminazione dai programmi scolastici di tutte quelle pagine che enfatizzavano il fascismo, la razza, l'imperialismo, il nazionalismo, sostituendole con pagine che invece celebravano i valori della pacifica convivenza, del rispetto, della comprensione. Verso i problemi scolastici si ebbe anche un repentino risveglio dei partiti politici. Mentre però i partiti laici, socialisti e comunisti, caldeggiavano un modello di scuola laica, egualitaria e gratuita, la Chiesa rispolverava la *Divini illius Magistri*, enciclica emanata da Pio Undecimo nel 1929, nella quale si affermava la superiorità della Chiesa sulle altre istituzioni educative in fatto di educazione e istruzione. Il gioco di forze tra la visione dei partiti progressisti e quella dei partiti conservatori si concluse con l'approvazione degli articoli 33 e 34 nei quali venivano fissati alcuni punti fondamentali: la libertà dell'insegnamento, la gratuità, l'obbligo, il diritto dei capaci e meritevoli di raggiungere i gradi più alti degli studi anche se sforniti di mezzi. Gli articoli 33 e 34 si portavano dietro i segni di un successo dei laici, anche se i contrasti con i clericali non si erano mai del tutto sopiti. In questo clima si cominciò ad avviare la fase applicativa della Costituzione, il cui vero regista fu, in riferimento ai temi dell'istruzione, il ministro Guido Gonella, esponente della Democrazia Cristiana, che facendosi beffa dei principi costituzionali, mise in atto il tentativo di annientare ogni forma di laicizzazione della scuola, favorendo le scuole private e rafforzando, all'interno di quelle pubbliche, le correnti cattoliche attraverso l'introduzione di metodiche e principi che ne faces-

sero uno strumento di diffusione clericale. Lombardo Radice, assieme alla Bertoni Jovine, a Concetto Marchese e Antonio Banfi, capirono che l'educazione alla democrazia, al rispetto, al confronto, non poteva esulare dalla scuola, al cui interno, i processi pedagogici, lungi dal poter essere semplicemente ridotti a mero trasferimento nozionistico, assumevano i contorni di una portata rivoluzionaria atta a creare i nuovi cittadini. Il nocciolo teorico di tanta attenzione nei confronti del rapporto educazione - democrazia è possibile intravederlo dietro una sorta di anello, complesso e retroattivo, secondo cui i cittadini producono da un lato democrazia e la democrazia crea di conseguenza i cittadini. Se non fosse per la scuola, inteso come elemento posto a mediare tra

tutta hegeliana delle comunità integralmente eticizzate, sia da Ernst Jünger, amico di Martin Heidegger e strenuo studioso del nichilismo. Il tramonto di tale universalismo politico e giuridico, constatabile oggi a Guantanamo e in ogni carcere del mondo ove vengono detenuti i cosiddetti terroristi nemici dell'occidente, pone in primo piano una contraddizione tutta occidentale e americana: com'è possibile credere alla bontà della prassi esportativa della democrazia se i suoi artefici si avvalgono di mezzi antidemocratici, barbari e incivili?

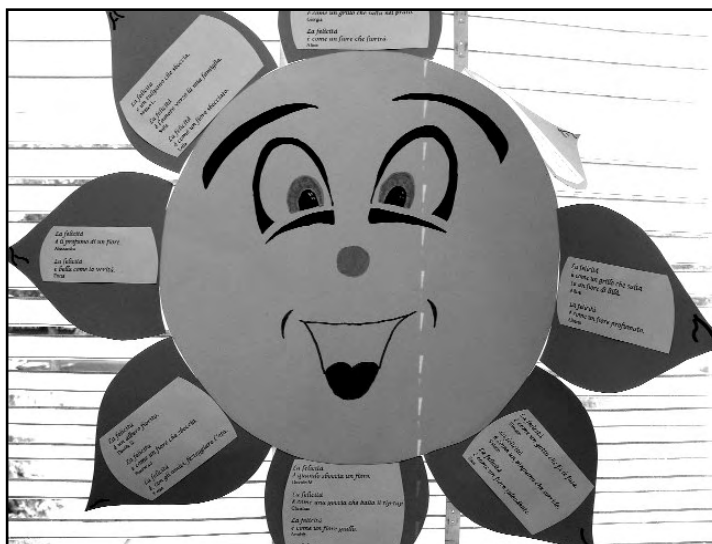
"Dopo due secoli di onorato servizio, - scrive Antonio Polito nell'introduzione all'intervista rilasciatagli da Ralf Dahrendorf -, la democrazia sembra versare in una crisi profonda e dagli esiti imprevedibili, al punto che non siamo più certi se

essa sopravviverà alle trasformazioni in corso, e se continuerà ad esistere nella forma in cui la conosciamo".

Dinnanzi a tanto pessimismo, ritornare a riflettere sulla scuola non è pratica oziosa ed effimera, specie in un contesto entro il quale l'irruzione della diversità e del multiculturalismo, rischia di scatenare un nuovo scontro di civiltà. La scuola, l'educazione, l'istruzione, e più in generale ogni prassi pedagogica comple-

mentare al nostro presente storico può divenire un fertile terreno di confronto per superare quello che a noi ci sembra essere il paradosso della democrazia e il suo conseguente dualismo, alimentato da uno scontro tra la democrazia culturale, i cui principi la rivoluzione francese sancì in modo inderogabile, e la democrazia politica, arroccata ancora attorno all'ormai superata ragion di Stato, figlia quest'ultima di un'egoistica visione dei rapporti interpersonali che ci sembrava essere stata superata dopo la *lectio magistralis* di kantiana memoria in riferimento al rapporto e alle differenze tra diritto e morale.

Nunzio Pardo



le polarità di questo anello, si rischierebbe di incorrere in una sorta di contraddizione che rischierebbe di isolare l'evento formativo riducendolo dall'ambito della prassi a quello della teoria. Alla luce di queste considerazioni, la democrazia viene investita per l'ennesima volta nel corso della modernità, di nuove chiavi di lettura, alle quali si aggiungono le pratiche insensate, frutto della nostra contemporaneità, della barbara pratica esportativa, figlia marcia di un Occidente che, come giustamente è stato rilevato in un recente saggio di Geminello Preterossi, trascura l'universalismo politico giuridico, che in ambito filosofico era stato acclamato, dopo le piogge acide dei totalitarismi, sia da Friedrich Meinecke, il quale aveva propugnato la *tragicità della storia* in opposizione all'idea

personaggi

La rosa dei venti

Durante l'anno scolastico 2004-2005 un gruppo di docenti del liceo di Lugano 1, responsabili del progetto d'istituto denominato "Gli immediati dintorni", organizzava, d'intesa con la direzione, un ciclo di conferenze serali sulla poesia dal titolo "Complessità e vertigine. Sulle tracce del linguaggio poetico contemporaneo", indirizzato agli studenti, ai docenti, ma anche aperto al pubblico esterno (vedi *Verifiche* n.3, 2005). A questa prima esperienza, è seguito il ciclo "Le parole che contano. Dialogo tra scienza e letteratura", che, nelle intenzioni dei promotori, si prefiggeva di rispondere all'interrogativo se tra queste due dimensioni della conoscenza esistono punti di contatto o solo distanza, indifferenza reciproca, addirittura contrapposizione (*Verifiche* n. 4, 2006).

Quest'anno si ritorna al linguaggio poetico con "La rosa dei venti. Regioni della poesia, intonazioni della parola". "Un ciclo di incontri - si legge nella presentazione - con autori contemporanei provenienti da varie aree linguistiche culturali, che si prefigge di sondare il diverso rapporto tra parola poetica e territorio umano, geografico, linguistico e culturale di riferimento. Un ventaglio di sguardi diversamente intonati, che tuttavia hanno una cosa in comune: la scelta della parola poetica come strumento di indagine e di orientamento, di riflessione sul mondo e sulla vita. Varietà di paesaggi, unità di intenti.

Gli incontri saranno come sempre assolutamente informali; agli ospiti verrà proposto di raccontare la propria esperienza poetica, di leggere ed eventualmente commentare alcuni testi, in un costante e cordiale dialogo con il pubblico".

La serie di cinque incontri, tutti nell'Aula magna del liceo di Lugano 1, prende avvio il 16 novembre con *Nel cuore della Marca anconetana: la parola che resiste di Francesco Scarabocchi* e proseguirà secondo il seguente calendario:

- *Tra Milano e Zurigo: Pietro De Marchi*, 15 gennaio 2007;
- *Le voci che salgono dal paesaggio padano: Edoardo Zuccato e Annali-*

sa Manstretta, 14 febbraio 2007;
- *Dalla brughiera alla guerra: Franco Buffoni*, marzo 2007 (giorno da stabilire);
- *Dalla brughiera alla guerra: Franco Buffoni*, 17 aprile 2007.

Tutti gli ospiti incontreranno il giorno seguente la conferenza pubblica alcune classi dell'istituto composte di allievi iscritti ai curricula letterari.

Di ogni autore proponiamo due testi poetici: una piccola antologia curata da Fabio Pusterla, con cui intendiamo anticipare ai lettori di *Verifiche* programma e intenti della manifestazione.

(r. t.)

Gli autori della rosa dei venti

Francesco Scarabocchi
Da: L'esperienza della neve, Roma, Donzelli, 2003

Un'ombra

(...) e nulla contro la falce del Tempo
può farti difesa (...)

William Shakespeare, *Sonetto 12*

1.

"Hanno portato via l'inverno e il vento,
seminato la neve come il pane,

spento il lume più grande, salutato,
dalla porta di notte, intero, il buio,

detto niente a nessuno, illuminato
l'ombra che più si ostina

e in questo adesso di gemiti e bisbigli,
in quest'ora di abiti nel gelo

sono vicino al nome e lo so dire,
solo attendo che il sogno si ricordi

della vita e di noi che resistiamo
da un'altura del tempo, da quest'onda

di umano senza pietre, al muro bianco
che divide la morte e la pietà,

orfani figli senza più bandiera".

2.

"Della perduta vita non so niente,
ché sempre se ne va per chissà dove,
resa o voltata a un angolo del giorno,
mesi che può la notte cancellare

sulla soglia gelata del mattino.
Non c'è altro che adesso e adesso
ancora:

se appena lo pronunci si dissolve
in un adesso che non è più niente.

Siamo quest'oggi chiaro che si spegne,
luce che lascia gli occhi con dolcezza,

uomini che di spalle vanno piano,
seguito della storia, sogno, nube,

ombre che di ogni età fanno silenzio,
onde che si cancellano nel mare".

Pietro De Marchi
Da: Replica, Bellinzona, Casagrande, 2006

Inganno ottico

Se l'aquilastro o falco pescatore
naturalmente fa quel che l'istinto gli
detta e librandosi in alto
si lascia trasportare dal vento, poi
plana roteando
e sceso a pelo d'acqua per un attimo
increspa

la superficie del lago, a pesca di
coregoni o di persici,
provando e riprovando finché la
fortuna l'assista nel becco;

se qualcuno ti presta il binocolo
e mentre guardi ti pare ad un tratto
che il falco

con le larghe ali tese si schianti
contro i balconi balastrati della riva
opposta,

quasi subito sai che si tratta di un
banale inganno ottico,
di un effetto di schiacciamento della
prospettiva,

perché in realtà quel che conta e ti
attrae

accade in mezzo al lago, non ha
niente a che spartire
con le dimore patrizie, il ghiaietto dei
viali, i motoscafi
d'alto bordo ormeggiati nei garage.

Qui e non altrove

Che importa a questo punto
che in fondo al corridoio una finestra
inquadri tutto quanto il Resegone
e non come talvolta un disadorno
cortile d'ospedale? Eppure ha un

senso
vederti proprio qui e non altrove,
pensare
che il tuo viaggio, se termina, è qui,

accanto a questo grande
dipinto naturale.

Umberto Fiori
Da: *La bella vista*, Milano,
Marcos y Marcos, 2002

Getto

In cima alla scalinata
della stazione centrale,
sotto l'ultima ondata di passeggeri,
quando il frastuono di passi e comu-
nicati

è al massimo, senza parlare
uno spalanca il cappottone
militare, si sbottona i calzoni,
lascia partire un getto
a idrante. Sembra quello di un asino.

Sale verso la volta che rimbomba,
brilla un attimo contro
il nero dei piloni, lo zampillo.
Poi giù a ruscelli, giù
per i gradoni.

Giù, giù, con tutti noi qui che è sera
e stiamo tornando a casa.

Sterro

Dai finestrini dell'autocorriera
ferma in coda sul ponte, una mattina,
abbiamo visto il ritardo mangiarsi il
mondo,
abbiamo visto tutto il tempo che c'era.

Le nostre teste hanno smesso di
dondolare.
Ai nostri quattro pensieri gonfi di
sonno
è arrivato da sotto, tra campi e case,
un cigolio di cingoli.

Sul fondo dello sterro che si apriva
nei nostri sogni come una mano,
abbiamo visto il nero di un macigno

che non passava. Due pale mecca-
niche
abbiamo visto, come cigni in un lago,
tuffare il collo a turno sotto quel sasso.

Franco Buffoni
Da: *Guerra*, Milano,
Mondadori, 2005

Oh Germania robusto paese
Dove da Como ci si trasferiva
Per studiare chimica e filosofia
Elementi di siderurgia. E del
lavoro
Scientifica organizzazione.
Ci vuole orgoglio per far certe cose,

E in quel posto che sa di patria e sa
di gloria
-Scuole serali, biblioteche popolari,
Alle pareti profili di cosmografi
E geometri antichi-
Voi che domani sarete medici e
avvocati
Staccherete denti d'oro ritti con lo
scalpello
Proprio nel punto là dove si dividono
le ferrovie
Nella casuale bestialità delle monta-
gne.

Hanno gli occhi sbarrati i cani lupo
Liberati a caccia d'urli nei cortili
Ossi di pietra di carne nei rami
Il sei febbraio del quarantacinque.
E s'agita la siepe nel giardino
Del comando abbandonato
Un canide e un felino
Insieme a segnalarsi
Da un angolo all'altro ciò che avanza.

Annalisa Manstretta
Da: *La dolce manodopera*, Berga-
mo, Moretti & Vitali, 2006

I nostri paesaggi erano alleati da
tempo
in fila come i ranghi di un esercito,
ogni collina con di fronte la sua
montagna.
Per milioni di anni si sono osservati,
i loro sguardi come uccelli di passo
da una riva all'altra riva del mare.
E le montagne sono state in silenzio,
contro i venti del nord, come un riparo.
Prima si sono riempite di ghiaccio,
queste grandi ruffiane, poi con
pazienza
hanno asciugato il mare.
Infine gli uomini si sono messi a
costruire le strade.

Così ci siamo mossi
da questi paesaggi curvati
dove gli incroci somigliano
a grandi fiori di campagna sciupati
prendendo sempre la strada in
discesa.

Non importa se ci abbaiano
i cani di tutti i cortili
quando ci siamo incontrati.
Eravamo senza riparo
in mezzo a pericolosi territori di
pianura.

Una foresta fitta ed estesa
si impadronì della pianura padana
alla fine dell'Impero,
infischiosene della centuriazione

delle aziende agricole romane
dei campi modello con le rese migliori
dell'antichità.

Grandi boschi di latifoglie
scesero dalle pendici delle Alpi,
e paludi si allargarono ai margini del Po
mentre c'erano ancora parecchi
uomini
di decennale esperienza, che
conoscevano
la concimazione dei campi,
la rotazione dei coltivi.
Avevano paura, e come dargli torto?
Piogge e allagamenti eccezionali
e poi le carestie, la fame, i barbari
alle spalle.

Edoardo Zuccato
Da: *Tropicu da Vissévar*, Milano,
Crocetti, 1996

Gh'é di paes a pulê sÿj culin
par difendass di pericol
(undâ da suldâ o mâr o mâ)
ch'ai paran pront a vulâ via
cumé a lÿj, quand che tera e ciel
hinn tÿtt e dÿ indurâ
e 'l cunfen al sa ved pÿ.

Ma chichinscì, pÿssê in sÿ,
tera e ciel sa mës'cian dumâ in
scighêa
e d'estâ par l'afa da luntan
i campanen di paes per ch'ai dondan
temé di nav quand gh'é menga da
vent -
e ga n'é mai in pianÿra
du ch'i paes hinn vert
e so no s'ai sa sentan riparâ di
muntagn in gir
e turtiâ ind una ragnera da strâ e
utuistrâ
ai disan, gh'é nissôn sitt da scapâ,
i pericol i vegnan menga tÿtt da fôa.

*Ci sono paesi appollaiati sulle colli-
ne / per difendersi dai pericoli /
(ondate di soldati o mare o malattie)
/ che sembrano lì per volare via /
come a luglio quando terra e cielo /
sono entrambe dorate / e il confine
non si vede più. // Ma qui, più a
nord, / terra e cielo si mescolano
solo nella nebbia / e d'estate per
l'afa da lontano / i campanili dei
paesi sembra che oscillino / come
navi quando non c'è vento - / e non
ce n'è mai in pianura / dove i paesi
sono aperti / e non so se si sentono
fortificati dalle montagne intorno / o
presi in una ragnatela di strade e
autostrade / dicono, non c'è nessun
posto dove scappare, / i pericoli non
vengono tutti da fuori.*

La rosa ...

Da: *La vita in tram*, Milano, Marcos y Marcos, 2001

pa' a B.

Ti gh'è in ment anca ti i fett da lūna,
quan' che 'n ciel sa videa un bell
nagott,
gh'era un scūr sbiavâ, masutâ da
söffigh,
gh'era i strâ cunt a fevar e i fest
mudest, qui da paes o da quartier,
du ch'i personn fasean ripusâ i
brasc sūj tavar.
Sot' ai tendon gh'era l'umbria dul scūr
ma inlūa né mi né ti sa dumandéum
ul mond 'sa l'era al mond a fa cusé;
par nōn gh'era i seccion pien rās
d'acqua fresca,
i pign d'ingūri cumé pirulâ bass dul
ciel
e i taul pien da bicer curtej e lūnn,
fetasc da lūna russa
par tirâ 'l fiâ pa' 'n pu, e i pacialūna
ca i parean bon menga menu... Te
ridat,
e ridi an' mi, epūr gh'eum menga tort
e anca qui là iann da bon a lūna.

*Ricordi anche tu le fette di luna, /
quando in cielo non si vedeva nien-
te, / c'era un buio slavato, fradicio
d'afa, / e le strade con la febbre e le
feste / modeste, di paese o di quar-
tiere, / dove la gente riposava le
braccia sui tavoli. / Sotto i tendoni
c'era l'ombra del buio / ma allora né
tu né io ci chiedevamo / cos'era al
mondo a fare il mondo; / per noi c'e-
rano mastelli d'acqua fresca, / le
cataste di angurie come rotolate dal
cielo / e i tavoli ingombri di bicchieri
coltelli e lune, / fettone di luna rossa /
per tirare un po' il respiro, e le facce
tonde / che non parevano meno
buone... Tu ridi, / e rido anch'io,
eppure non sbagliavamo / e anche
quelle, veramente, erano la luna.*

Notizie

Francesco Scarabicchi (1951) vive e lavora ad Ancona. Poeta, traduttore soprattutto dallo spagnolo di Lorca e Machado, critico letterario e artistico, ha pubblicato numerosi libri di poesie e di prosa poetica, tra cui si ricordano in particolare *La porta murata* (Residenza, 1982), *Il viale d'inverno* (L'obliquo, 1989), *Il prato bianco* (ivi, 1997), l'autoantologia *Il cancello* (Pequod, 2001) e il più recente *L'esperienza della neve* (Donzelli, 2003).

Pietro De Marchi (1958), milanese trapiantato a Zurigo, lavora nelle università svizzere. Autore di importanti volumi filologici e critici (soprattutto sulla tradizione lombarda sette/ottocentesca, e sulla letteratura del secondo novecento, con particolare attenzione per Giorgio Orelli), ha pubblicato nel 1999 la raccolta poetica *Parabole smorzate* (Bellinzona, Casagrande), in cui raccoglieva il lavoro e le pubblicazioni degli anni precedenti, cui ha fatto seguito *Replique* (ivi, 2006).

Umberto Fiori (1949) vive e lavora a Milano. Poeta, critico e musicista, è autore di saggi e interventi critici sulla poesia, la canzone e il rock. L'esordio poetico risale al 1986, con *Case* (Genova, San Marco dei Giustiniani), cui seguiranno, tutti a Milano per i tipi della Marcos y Marcos, *Esempi* (1992), *Chiarimenti* (1995), *Parlare al muro* (1996), *Tutti* (1998) e *La bella vista* (2002).

Franco Buffoni (1948) vive tra Gallarate e Roma. Anglista, critico, traduttore e teorico della traduzione (dirige la rivista "Testo a fronte"), è autore di numerosi volumi poetici, tra i quali si ricordano *Nell'acqua degli occhi* (Milano, Guanda, 1979), *I tre desideri* (Genova, San Marco dei Giustiniani, 1984), *Quaranta a quindici* (Milano, Crocetti, 1987), *Suora carmelitana e altri raccolti in versi* (Milano, Guanda, 1997),

Songs of Spring (Milano, Marcos y Marcos, 1999), *Il profilo del Rosa* (Milano, Mondadori, 2000), *Del Maestro in bottega* (Roma, Empiria, 2002), *Guerra* (Milano, Mondadori, 2005).

Annalisa Manstretta (1968), vive nel pavese, dove lavora. Dopo una lunga esperienza come redattrice della rivista "La Mosca di Milano", ha raccolto i suoi precedenti lavori poetici, già parzialmente apparsi in *Poesia contemporanea. Ottavo quaderno italiano* (Milano, Marcos y Marcos, 2004) nella raccolta *La dolce manodopera* (Bergamo, Moretti & Vitali, 2006).

Edoardo Zuccato (1963) vive nel pavese, e lavora tra Pavia e Milano. Studioso, ricercatore, autore di numerosi interventi critici e, insieme a Claudio Recalcatti, del volume *Biss, lüsert e alter galantomm* (Milano, Effigie, 2005), in cui volta in dialetto milanese alcune ballate di François Villon, è stato dapprima presente in *Poesia italiana contemporanea. Quarto quaderno italiano* (Milano, Marcos y Marcos, 1993); in seguito ha pubblicato due raccolte di poesia: *Tropicu da Vissévar* (Milano, Crocetti, 1996) e *La vita in tram* (Milano, Marcos y Marcos, 2001).

**Pagine curate da
Fabio Pusterla**



Cittadinanza e appartenenza

In occasione della pubblicazione del libro di Ruggero D'Alessandro, Breve storia della cittadinanza, la Società filosofica della Svizzera italiana ha organizzato, in collaborazione con la Fondazione Diamante, un incontro di discussione sul tema "la cittadinanza tra passato e futuro".*

L'incontro ha avuto luogo lo scorso mese di giugno al Canvetto luganese, sono intervenuti, oltre all'autore del saggio, Francesca Rigotti (filosofa e docente di Dottrine politiche alla Facoltà di scienze della comunicazione dell'USI), Virginio Pedroni (presidente della Società filosofica della Svizzera italiana) e Mario Ferrari (direttore della Fondazione Diamante).

Pubblichiamo il testo della relazione di Virginio Pedroni, ringraziandolo per la gentile concessione.

In questo intervento vorrei prendere spunto dal ricco e bel testo di Ruggero D'Alessandro per evidenziare un problema che forse nel libro rimane un poco sullo sfondo, ma che mi pare centrale per inquadrare il complesso concetto di cittadinanza: il problema dell'appartenenza.

L'uomo e il cittadino

Il cittadino modernamente inteso ha una doppia identità: in quanto uomo è portatore di diritti universali, ma egli è anche membro di una comunità particolare variamente intesa, in primo luogo di una comunità politica. Nella sua ricostruzione della cit-

tadinanza e delle famiglie di diritti ad essa associate, il sociologo Thomas Marshall, un autore ormai classico nella riflessione sulla cittadinanza moderna a cui anche D'Alessandro fa ripetutamente riferimento, evidenzia in modo particolare proprio la dimensione dell'appartenenza:

*La cittadinanza è uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno diritto di una comunità. [...] Non c'è nessun principio universale che determini il contenuto di questi diritti e doveri, ma le società nelle quali la cittadinanza è un'istituzione in via di sviluppo presentano l'immagine di una cittadinanza ideale rispetto a cui si possono misurare le conquiste ottenute e verso cui le aspirazioni possono indirizzarsi. [...] La cittadinanza richiede una percezione diretta dell'appartenenza alla comunità, appartenenza fondata sulla fedeltà ad una civiltà che è possesso comune. È una fedeltà di uomini liberi, forniti di diritti e protetti da un diritto comune." (T.H. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, UTET, Torino 1976, pp. 24, 34).*

La famosa dichiarazione dell'Ottantanove riguarda, come chiarisce il suo titolo, i diritti dell'uomo e del cittadino. I diritti del cittadino si fondano, universalisticamente, sui diritti dell'uomo. È presente qui l'influsso della tradizione giusnaturalistica, di ispirazione lockiana, secondo cui l'individuo è dotato di diritti naturali. Questi diritti trovano, però, la loro

garanzia solo col passaggio dall'uomo al cittadino. Ma questo passaggio comporta l'entrata in un campo di tensioni. Intanto l'uomo diviene suddito, sottomesso alla legge. Inoltre egli diviene sovrano. Abbiamo qui il nesso fra diritti civili e diritti politici. In tal modo l'uomo, in quanto cittadino, entra in relazione con una comunità politica. Solo qui egli trova la garanzia dei suoi diritti civili e la possibilità di esercitare quelli politici. Questa comunità politica ha per lo meno la determinazione particolare di essere sovrana su di un territorio delimitato. Il punto di equilibrio fra diritti universali e appartenenza può essere concepito in modi diversi. In una prospettiva liberale di tipo lockiano l'elemento fondamentale è quello dei diritti civili fondati sulla libertà originaria (libertà negativa) radicata nello stato di natura (diritti dell'uomo). Alla comunità gli individui affidano il compito di garantire quei diritti, punendo le offese. Invece in una prospettiva rousseauiana, incentrata sull'autodeterminazione comune, l'accento cade sull'appartenenza alla comunità politica. Nel *Contratto sociale* Rousseau dice che l'unica clausola del patto politico è questa: "l'alienazione totale di ciascun associato, con i suoi diritti, a tutta la comunità." (J.J. Rousseau, *Il contratto sociale*, libro I, cap. VI)

La cittadinanza è dunque sempre bifronte: da un lato affonda le sue radici nell'universalità dei diritti dell'uomo e nella volontà di emancipazione, dall'altro comporta l'appartenenza alla comunità, fino addirittura

* Ruggero D'Alessandro, *Breve storia della cittadinanza*, edizione Manifestolibri, Roma 2006

Contemporaneamente all'affermarsi dello Stato moderno, si dipana la storia della cittadinanza moderna, dell'insieme dei diritti civili, politici e sociali. Dalla concessione dei primi diritti da parte dei sovrani e dei parlamenti nel passaggio all'era moderna, si è assistito alla codificazione della cittadinanza in costituzioni, raccolte di leggi, dichiarazioni universali, per poi giungere alla crescente iniziativa delle persone nel senso dell'allargamento e dell'aggiornamento delle loro garanzie. Il concetto di cittadinanza è oggi al centro sia del dibattito politico, sia della riflessione teorica sulla politica. La storia della cittadinanza costituisce dunque un

osservatorio privilegiato per comprendere le trasformazioni nel rapporto con le istituzioni, l'evoluzione della società civile, l'affermarsi dell'opinione pubblica. Il futuro dei paesi occidentali si misurerà nei prossimi anni sull'esigenza d'affermazione di una cittadinanza che sappia affrontare le nuove sfide senza rinunciare a libertà ed uguaglianza.

Ruggero D'Alessandro si occupa di politiche sociali per l'amministrazione del Canton Ticino. Collabora a diverse riviste e ha pubblicato il volume *La teoria critica in Italia. Letture italiane della Scuola di Francoforte*, Manifestolibri, Roma 2003.

Cittadinanza e ...

alla totale identificazione con essa. Possiamo rilevare la tensione fra questi due elementi quando pensiamo che ogni sistema di appartenenza è anche un sistema di esclusione e di controllo. Un sistema di controllo: la cittadinanza è la creazione di vincoli per liberare gli uomini da vincoli. Il cittadino è portatore di diritti, ma anche sorvegliato e irregimentato (sono gli aspetti magistralmente analizzati ad esempio da Michel Foucault). Un sistema di esclusione: si pone cioè il problema di quali siano i soggetti abilitati ad acquisire la cittadinanza e soprattutto la piena cittadinanza. Ecco che, allora, i diritti dell'uomo si sviluppano in diritti pienamente conferiti solo a certi particolari individui appartenenti alla specie umana: intanto solo ai membri della comunità, e non agli "altri", a quelli al di fuori (lo straniero è anzi sempre anche un potenziale nemico: pensiamo all'importanza del servizio militare, alla figura del cittadino soldato), e poi solo a certi

membri (ad esempio agli uomini e non alle donne, ai proprietari e non ai lavoratori dipendenti, agli adulti e non ai giovani, ai sani di mente e non ai folli, ai lavoratori indigeni e non ai *Gastarbeiter*). Si introducono così gradi diversi di cittadinanza: ad esempio cittadini attivi e cittadini passivi. Si arriva addirittura a concepire, come ci ricorda D'Alessandro, la possibilità che la cittadinanza di alcuni possa convivere con la schiavitù di altri.

Lo Stato e la nazione

Finora ho caratterizzato la comunità di appartenenza solo in termini politici. È la comunità dei cittadini che, in quanto liberi e eguali, esercitano la sovranità. È la comunità concepita

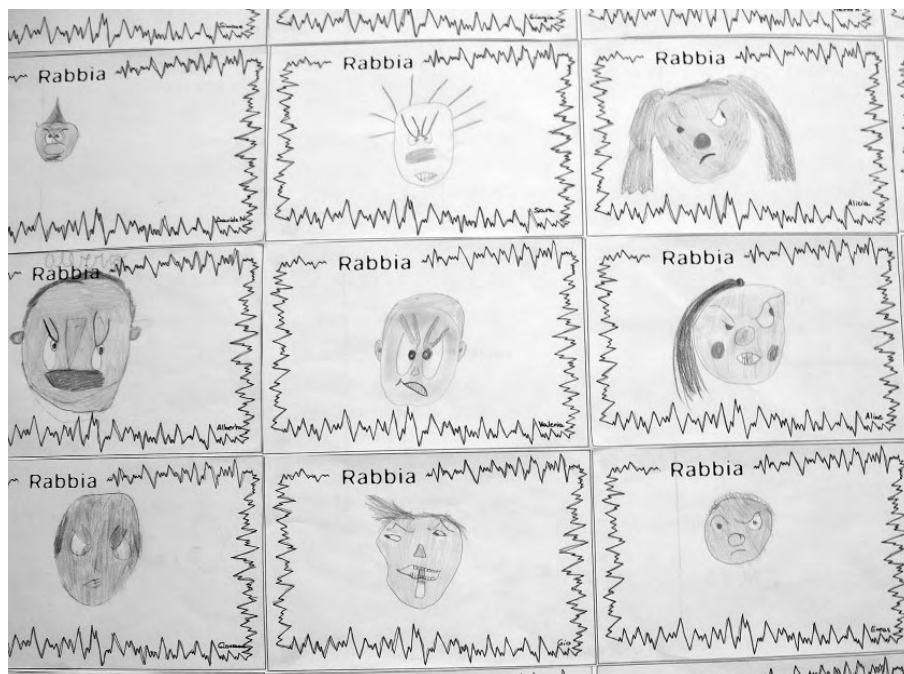
in termini repubblicani, a cui fondamento sta l'esercizio della sovranità. I diritti politici occupano una posizione centrale, in quanto diritti riflessivi: attraverso il loro esercizio, i membri della comunità possono ridefinire i contenuti della loro eguale cittadinanza. Mentre i diritti civili e a maggior ragione quelli sociali possono essere concepiti anche come concessioni dall'alto, solo quelli politici, e le condizioni che rendono possibile il loro esercizio, configurano il cittadino come soggetto che si autodetermina per via politica. Il primo principio di inclusione-esclusione che la comunità politica deve assumere necessariamente è quel-

mentarità in cui all'origine stanno nazionalismo e repubblicanesimo: il primo divenne il veicolo che consentì la nascita del secondo." (J. Habermas, *Cittadinanza politica e identità nazionale*, in Id, *Morale, diritto, politica*, Einaudi, Torino 1992, p. 110).

Questo intreccio si riverbera nella duplice interpretazione dell'idea stessa di nazione, più orientata nella direzione civico-territoriale o in quella etnica. In questo secondo caso gli elementi prepolitici fondano l'idea di una comunità di destino i cui contorni la comunità politica deve ricalcare, ma i cui confini possono travalicare quelli territoriali nel

nome dell'affinità etnica. Nel contempo, la ricerca storica insegna come la stessa idea di tradizione nazionale sia il risultato di una costruzione politica, di una politica in cerca di legittimazione. La nazione in senso etnico si fonda su miti di discendenza, memorie condivise, simboli. Vi è un uso pubblico della ricerca storica, un tentativo di riappropriazio-

ne cosciente di tradizioni già filtrate dal lavoro di élite culturali (si pensi al romanticismo). Il pericolo, a questo punto, è che la figura del cittadino recida le sue radici universalistiche nei diritti dell'uomo, per assumere i contorni del membro di una comunità esclusiva, risultato non di una libera scelta da rinnovare continuamente (come invece sostiene Renan nella sua famosa conferenza alla Sorbona del 1882 intitolata *Qu'est-ce qu'une nation?* [cfr. E. Renan, *Che cos'è una nazione?*, Donzelli, Roma 2004], in cui troviamo l'incisiva affermazione: "L'esistenza di una nazione è un plebiscito quotidiano"), ma del destino. A questo punto saremmo di fronte ad una trasfigurazione della cittadinanza



lo territoriale: il territorio su cui si esercita la sovranità della comunità. La storia della cittadinanza si è però intrecciata con un'idea più complessa di comunità. Accanto all'elemento politico, si è venuto affermando il principio di nazionalità. Non sarebbe possibile capire lo sviluppo dell'idea moderna di cittadino senza il riferimento al tema della nazione. Come ci ricorda Jürgen Habermas, "il nazionalismo fondò un'identità collettiva che fu funzionale al ruolo di cittadino nato dalla rivoluzione francese". E ancora: "Nella disponibilità a combattere e a morire per la patria si mettevano simultaneamente alla prova sia la coscienza nazionale sia le idealità repubblicane. Ciò spiega il rapporto di comple-

za che la renderebbe irriconoscibile. Eppure, da questa ambivalenza, che tenta di conciliare elementi opposti, ovvero universalismo e logica amico-nemico, eguaglianza e distinzione, diritti e appartenenza allo Stato e allo Stato-nazione, nasce anche la forza del modello della cittadinanza. Dal punto di vista sociologico, essa opera una riduzione di complessità che ne garantisce una certa stabilità. Naturalmente non bisogna confondere legame storico e sociologico, con legame concettuale. Repubblica e nazione, demos e *ethnos*, appartengono a campi concettuali diversi. In un'epoca di globalizzazione e di grandi migrazioni, diviene ancora più importante non dimenticarlo. Inoltre, questa ambivalenza è stata fonte di un grande paradosso: il cittadino deriva i suoi diritti da quelli inalienabili dell'uomo, ma chi non riesce ad essere cittadino di nessuno stato, membro riconosciuto di una comunità, chi è solo uomo, chi è apolide, mai come nel mondo moderno si è trovato privo di ogni difesa. Il tema è stato ampiamente sviluppato da Hannah Arendt, che scrive:

Gli individui costretti a vivere fuori da ogni comunità sono confinati nella loro condizione naturale, nella loro mera diversità. Essi sono sottratti a quella tremenda livellatrice di tutte le differenze che è la cittadinanza, e poiché sono esclusi dall'attività edificatrice degli uomini, appartengono alla razza umana allo stesso modo che degli animali ad una determinata specie animale. Il paradosso è che la perdita dei diritti umani coincide con la trasformazione in uomo generico – senza professione, senza cittadinanza, senza un'opinione, senza un'attività con cui identificarsi e specificarsi – in individuo generico, rappresentante null'altro che la propria diversità assolutamente unica, spogliata di ogni signi-

ficato perché privata dell'espressione e dell'azione in un mondo comune. (H. Arendt, Le origini del totalitarismo, Edizioni di Comunità, 1996, p.418)

Nell'età dei diritti umani, quest'uomo che è solo uomo, è invece pronto per il campo di internamento: "I superstiti dei campi di sterminio, gli internati dei campi di concentramento e gli apolidi hanno potuto rendersi conto, senza gli argomenti di Burke, che l'astratta nudità dell'essere-nient'altro-che-uomo era il loro massimo pericolo." (Ivi, p. 415). È innegabile che il nesso fra universalità dei diritti e appartenenza alla comunità rimane una questione controversa sia sul piano teorico, sia su quello politico. Su quello teo-

zioni. In Svizzera l'idea che per uno straniero, che pure adempie ai requisiti di legge, la cittadinanza svizzera non sia ancora un diritto, ma qualcosa che si deve meritare, è largamente diffusa, come dimostra il risultato della votazione sulle naturalizzazioni agevolate. Di qui il rifiuto del mero automatismo amministrativo, la convinzione che un'autorità politica, magari addirittura il popolo in votazione, si debba pronunciare sulla concessione della cittadinanza. Il caso di Emmen è noto a tutti. In causa è il concetto di integrazione. L'esame del grado d'integrazione, che è sempre concepita più come un dovere dello straniero che come un diritto che comporta l'offerta di opportunità, rinvia ovviamente al problema dell'appartenenza alla

comunità. Come ricorda Michael Walzer, quando si parla di integrazione, si palesa un'essenziale asimmetria fra, da un lato, la questione dell'ammissione di nuovi membri e quella della eventuale espulsione di chi già appartiene alla comunità, e, dall'altro, fra immigrazione e emigrazione. Le democrazie prevedono la possibilità di

non ammettere chi non rientra in certi criteri, ma non quella di espellere chi già appartiene alla comunità. Insomma, a chi è arrivato si può dire che non può essere pienamente accettato perché non è ancora integrato, ma a nessun membro della comunità si può dire che deve uscire perché non è più integrato. Inoltre, se facilmente si ritiene che si possa controllare l'immigrazione, non altrettanto si pensa possibile fare con l'emigrazione. (cfr. M. Walzer, *Sfere di giustizia*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 49).

Ma che cosa significa, in una società pluralista, essere integrati? Quanto la comunità politica ha il diritto di plasmare la popolazione residente? Che cosa significa esse-

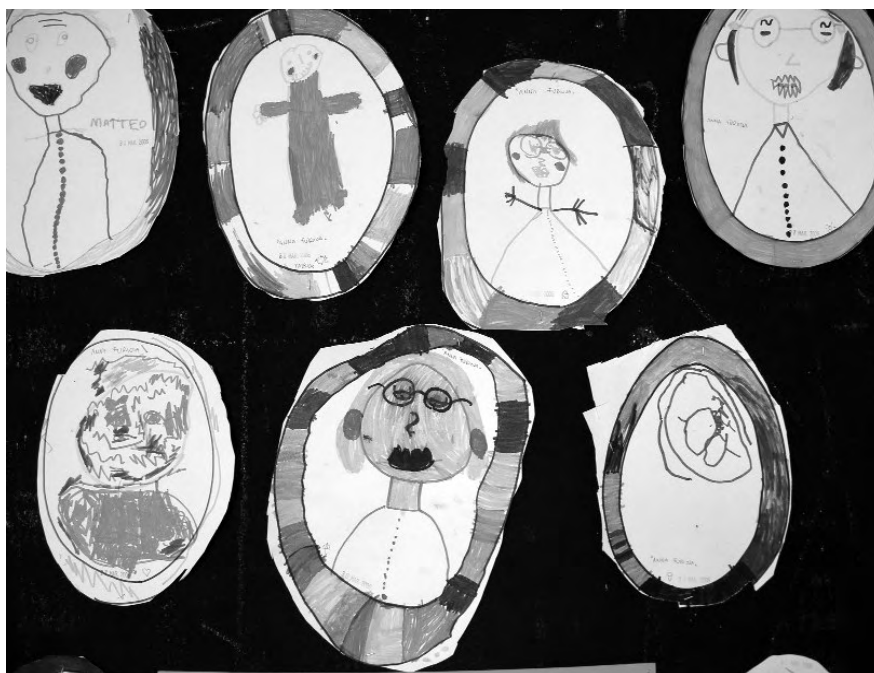


rico, è stato ad esempio al centro di un lungo dibattito filosofico, seguito alla pubblicazione del fondamentale libro di John Rawls *Una teoria della giustizia*, fra "liberali" e "comunitari". Su quello politico, basta ricordare le scottanti questioni connesse al rapporto con gli immigrati e al multiculturalismo.

La naturalizzazione

Il problema dell'appartenenza e dei vincoli a cui sottometterla si fa esplicito e acuto quando la comunità è messa di fronte al problema dell'ammissione di nuovi membri. La distribuzione dell'appartenenza è una fondamentale questione da decidere a livello politico. Si pensi ad esempio al problema delle naturaliz-

Cittadinanza ...



re uno di noi? Che cosa occorre condividere? Il rispetto formale delle leggi? La condivisione dei principi che costituiscono il fondamento costituzionale della patria (dunque anche il riferimento ai diritti umani)? Una particolare cultura politica che ha reso possibile la concretizzazione nella comunità dei principi costituzionali? O, accanto all'acculturazione politica, occorre anche una più profonda condivisione di una "forma di vita"?

Il rispetto delle leggi fa riferimento al mero comportamento esteriore. La condivisione di alcuni principi

costituzionali rinvia, invece, a motivazioni di ordine etico che stanno alla base del rispetto delle leggi. La partecipazione ad una cultura politica presuppone una disponibilità al coinvolgimento attivo, un senso civico che forse si acquisisce solo attraverso il regolare esercizio di quella cittadinanza che si attende di ottenere. Inoltre, questo stesso senso civico, questo spirito repubblicano, è spesso assente nei cittadini stessi (come testimonia la scarsa partecipazione al voto). La condivisione di una forma di vita è, ovviamente, il criterio più arbitrario:

qui discriminazioni culturali, religiose, di stili di vita sono facilmente possibili (vedi appunto il caso di Emmen, dove in votazione popolare fu accettata la naturalizzazione dei candidati di origine italiana e non quella dei candidati di origine slava).

Occorre, comunque, ricordare che dietro al problema dei criteri di ammissione dei nuovi membri vi sono spesso non tanto preoccupazioni per i problemi di intesa reciproca, quanto la paura di vedere ridimensionato il proprio benessere (la "paura dell'idraulico polacco"), questioni attinenti al funzionamento del mercato del lavoro e alla distribuzione del reddito. Dunque, più che lo spirito civico, e la preoccupazione per l'identità culturale, sono gli interessi privati a motivare gli atteggiamenti di chiusura, quegli interessi che si collocano al livello più basso d'integrazione sociale: quello della mera convenienza reciproca.

Il problema dell'integrazione, comunque, esiste. Credo che oggi, di fronte alle sfide della società post-nazionale e multi-etnica, sia indispensabile distinguere bene fra la necessaria e auspicabile acculturazione politica, che non è di per sé poco impegnativa ma non coinvolge la totalità della forma di vita, e la pretesa omologazione a modelli di vita che sono per altro ormai assai frammentati. In proposito bisogna riconoscere sia che le differenze possono essere feconde, sia che una certa estraneità non è di per sé incompatibile con la solidarietà politica. Nella quadro del dibattito svizzero sul tema dell'immigrazione degli anni Sessanta e Settanta, questa distinzione concettuale veniva espressa contrapponendo i termini di "integrazione" e "assimilazione". Naturalmente, l'intreccio storico e sociale fra "repubblica" e "nazione" rende sempre difficile questa distinzione. Inoltre, come noto, i meccanismi della globalizzazione favoriscono, per converso, processi difensivi di tribalizzazione: il ghetto è l'altra faccia della grande città cosmopolita.

Virginio Pedroni



Messaggi dalla Svizzera urbana

Produciamo costantemente immagini del territorio che ci sono necessarie per abitare i luoghi e per trasformare lo spazio. E una cattiva rappresentazione può rendere difficile progettare il territorio e governare adeguatamente le città. Sovente, queste immagini sono in ritardo rispetto ad un mondo urbano che, per definizione, è in costante mutamento. Il più delle volte, siamo alla frenetica rincorsa dell'immagine più adeguata. Certo dobbiamo anche sapere ciò che desideriamo cercare. Il termine città può infatti rappresentare realtà molto diverse: una forma urbana, un'unità funzionale, o ancora una realtà statistica, oppure uno spazio vissuto. E le realtà, non solo non coincidono, ma a volte sono distinte da quello che tradizionalmente consideriamo come l'urbano, cioè un luogo centrale, denso e compatto, nettamente disgiunto dalla campagna. Per comprendere la relazione tra Svizzeri e città può essere utile considerare alcuni recenti studi dedicati al tema dell'urbano in Svizzera. A volte presentano aspetti contraddittori, ma sono sempre interessanti per i messaggi che veicolano.

Ecco una prima immagine della città svizzera: « l'intera Svizzera non è per così dire che una grande città divisa in tredici quartieri, di cui gli uni sono nelle valli, altri lungo le colline, altri sulle montagne. Ci sono quartieri più o meno popolati, ma tutti lo sono abbastanza per segnalare che ci si trova sempre in una città ». Questa immagine, che in modo molto diretto esprime una visione urbana del territorio del nostro paese, non è stata proposta da un geografo o da un urbanista contemporaneo. È stata proposta da Jean-Jacques Rousseau nel 1763. Una curiosa visione per il Settecento, periodo in cui l'urbanizzazione non aveva certamente le dimensioni attuali, visione che non necessariamente tutti gli Svizzeri a noi contemporanei si sentono di adottare. Joëlle Salomon-Cavin, geografa francese autrice del recente saggio dal titolo *La ville mal-aimée* (2005), ha analizzato e ricostruito l'evoluzione delle ideologie anti-urbane in Svizzera evidenziando la relazione conflittuale che gli Svizzeri hanno intrattenuto con la città. Malgrado la visione anticipatrice di Rousseau,

una vera immagine urbana del territorio ha faticato ad imporsi in Svizzera. Così, ancora nel 2000, il segretario comunale di Svitto si lamentava del fatto che il suo comune avesse oltrepassato la soglia dei 10.000 abitanti, soglia oltre la quale una località svizzera, almeno statisticamente, diviene una città. La nuova condizione aveva traghettato la località alpina nella famiglia delle città ma uno dei suoi amministratori non accettava volentieri il prestigio conferito dal nuovo statuto. Ma in fondo era in buona compagnia in quanto gli Svizzeri si sono sovente pensati come abitanti di piccoli villaggi, abitanti di ameni *Dörfli* piuttosto che di malsane città. Ancora oggi, recarsi a Sarnen o a Stans significa andare in un *Dorf* e non in uno spazio urbano. In Svizzera la città, sinonimo di non-campagna, di non salute morale e fisica, polo del cambiamento sociale e del conflitto, è stata sovente considerata come luogo dei disvalori. Il disamore degli Svizzeri per la città era già visibile al momento dell'esposizione nazionale del 1896 di Ginevra. Il mito elvetico veniva allora rappresentato dal villaggio svizzero. Questa immagine sarebbe stata presente anche nelle seguenti esposizioni nazionali che seguirono. Solo con l'Expo del 1964 sarebbe emersa una immagine più moderna e urbana. Questa nuova visione diede l'impulso per l'allestimento del museo permanente all'aperto del Ballemberg dedicato all'architettura rurale e alla civiltà contadina.

Ma naturalmente sono anche apparse rappresentazioni che hanno cercato di caratterizzare il territorio nazionale come spazio urbano. Il sociologo Michel Bassand, il quale nel corso della sua carriera si è chinato a più riprese sulla realtà metropolitana, ha proposto una diversa rappresentazione, quella di una Svizzera non più solo urbanizzata ma sempre più metropolizzata. Suo è lo studio *La métropolisation de la Suisse* (2004) nel quale le diverse tesi a sostegno di una immagine urbana della Svizzera vengono riassunte in modo chiaro. L'approccio è quello della sociologia urbana che si interessa ai rapporti tra cambiamento sociale e fenomeno urbano, ai comportamenti e alle identità dei cittadini, ai principali "attori" che ope-

rano sulla scena urbana, alle diverse scale socio-spaziali (quartiere, vicinato, comune, agglomerato, ecc.), alle relazioni tra privato e pubblico. Per Bassand, la metropoli svizzera è costituita da una rete di agglomerati che si irradia su tutto il territorio nazionale. Parte di questo territorio si è ampiamente "urbanizzata", le aree dell'entroterra sono poi costituite da microregioni turistiche, industriali, e da alcune aree dove l'agricoltura svolge ancora un ruolo attivo. Ma tutto ciò non ha a che vedere con la classica opposizione città-campagna. L'indicatore significativo della metropolizzazione non sta nella grande dimensione o la densità della popolazione, è piuttosto legata alle interazioni con la rete metropolitana mondiale di una grande città costituita dall'insieme del territorio nazionale. Bassand è pure stato l'animatore del gruppo interdisciplinare dell'"Associazione Metropoli Svizzera" gruppo che si impegna per promuovere l'immagine di una Svizzera urbana e che ha prodotto il documento *Metropoli svizzera. Carta per il futuro di una Svizzera urbana* (2002). In questo opuscolo-manifesto si possono leggere affermazioni e slogan quali: *È ora per una nuova immagine della Svizzera! Il mondo cambia rapidamente. Anche la Svizzera. L'immagine familiare di una Confederazione rurale sbiadisce. La Svizzera è e rimane aperta, urbana, multiculturale e strettamente intrecciata con l'Europa e il resto del mondo. Al motto di La metropolizzazione della Svizzera non si può fermare ma pilotare*, significativamente, l'"Associazione Metropoli Svizzera" afferma che la maggior parte degli abitanti della Svizzera conducono oggi uno stile di vita cittadino.

Tra i più recenti studi occorre ricordare quello prodotto da Roger Diener, Jacques Herzog, Marcel Meili, Pierre de Meuron e Christian Schmid, docenti e ricercatori dall'antenna basilese del Politecnico Federale di Zurigo (ETH Studio Basel, Institut pour la ville Contemporaine). Essi hanno proposto un ritratto architettonico della Svizzera urbana. Questi architetti e geografi, dopo aver lavorato più di quattro anni coinvolgendo numerosi collaboratori e studenti, hanno prodotto un'originale analisi intitolata *La Suisse – Portrait urbain* (2005) condensata in tre volumi ric-

(In musica) Siamo tutti conservatori

È ormai da molto tempo davvero che in musica, si chiede agli artisti (e gli artisti si sentono in dovere) di essere originali e innovatori. Questo lo si può dire anche della pittura, scultura, letteratura, ecc., naturalmente. Ma il caso della musica, forse perché si tratta di una forma di arte il cui uso sociale è estremamente diffuso (e la cui fruizione avviene ovunque, dal concerto al supermercato, allo studio del dentista, al computer, all'iPod, ecc.), forse perché è un'arte che non si lascia monopolizzare dai professionisti (il fare musica amatoriale è un fenomeno vastissimo, ancora tutto da studiare e da comprendere), mi pare un po' speciale, direi addirittura *sui generis*. Mi riferisco, naturalmente, non ad un genere di musica particolare, ma a tutte le musiche che circolano nella nostra società occidentale: quella classica, il jazz, ma anche quella pop, rock, la *world music*, la techno, il rap, ecc.

Se rifletto su come l'idea di originalità e di innovazione sia accettata e condivisa in tutti questi generi, pur così lontani tra loro, su come ne costituisca una specie di minimo comune denominatore, ne rimango sorpreso al limite dello sconcerto. Si tratta in definitiva di generi musicali diversissimi, i cui pubblici sono spesso separati e che, frequentemente, manifestano disinteresse se non addirittura disprezzo per i gusti musicali altrui – eppure, ciononostante, tutti questi generi accettano lo stesso assunto estetico fondamentale: quello di originalità e di innovazione (un assunto che non è certo universale e che in passate stagioni della cultura europea era anche vissuto in modo sostanzialmente diverso). Ma c'è di più che mi sorprende, ed è che ogni forma di originalità e di innovazione, anche la più spericolata, la più provocatrice mi pare che sia avvenuta e continui ad avvenire, a collocarsi, all'interno di consuetudini molto salde, nei limiti di attecchimento

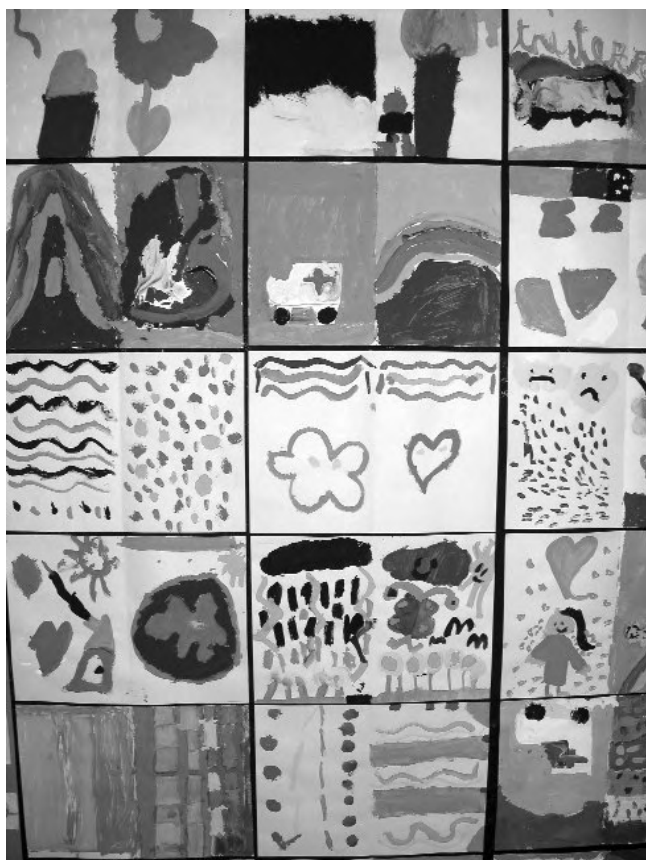
di fondo che posso solo chiamare "tradizionali", e che nessuno a quanto pare si sogna nemmeno lontanamente di mettere in discussione.

Penso, in primo luogo, ai compositori che rappresentarono le avanguardie della musica europea nel corso del Novecento, che hanno però, di fatto, continuato a lavorare nel quadro delle convenzioni più generalmente accettate della tradizione occidentale, quali la sala da concerto, l'orchestra, il ricorso a musicisti professionisti addestrati in

Forse uno dei più spericolati innovatori che la storia della musica possa ricordare fu il pittore e compositore futurista Luigi Russolo (1885-1947), il quale riteneva che fosse arrivato il momento di fare musica solamente con i rumori, traendo quindi ispirazione da quello che era già l'ambiente acustico dei musicisti che vissero all'inizio del Novecento, con l'affermarsi della rivoluzione industriale anche nell'Europa meridionale. Russolo teorizzò la cosa in un suo scritto (*L'arte dei rumori*, Milano, Edizioni futuriste di "Poesia", 1913) e, per passare alle vie di fatto, inventò pure numerosi strumenti musicali nuovi che chiamò, appunto, "intonarumori". E poi però cosa fece mai, li organizzò in una bella... "orchestra", e decise che le composizioni rumoristiche ad essa dedicate dovessero essere scritte e consolidate in una vera e propria... "partitura"! Se non è tradizionalismo questo, non so cos'altro potrebbe esserlo.

Forse perché quella del far musica è un'attività che ha forti valenze simboliche, che in effetti raccatta valori simbolici di qua e di là, li attrae quasi come una calamita, e perché i simboli hanno una loro inerzia e non si possono quindi cambiare giornalmente come le camicie, forse per questo, in musica, siamo un po' tutti – come Luigi Russolo – aspiranti innovatori ma con un'anima profondamente tradizionale.

Posso spiegarmi con un altro esempio, più vicino alle esperienze della vita di tutti i giorni: i concerti rock. Sono frequentati in stragrande prevalenza da giovani. E i giovani, così si ritiene abitualmente, molto più degli anziani sono pronti a sposare ciò che è nuovo, innovativo, originale e percorrere con senso di avventura strade che, magari, non si può ben prevedere dove potranno condurre. Sarà pure così ma, in musi-



conservatorio. Nonostante l'introduzione di soluzioni innovative per quanto riguarda la grammatica del loro linguaggio, questa loro musica si rivolge pur sempre ad un pubblico pagante, che deve sedere immobile, in silenzio, e che può applaudire solo nei momenti convenuti. Viene così mantenuto quel rito di sacralità laica, che si chiama "concerto di musica classica", nato nell'Ottocento, e che divenne tale sotto la spinta di *opinion-makers* quali i compositori Schumann e Wagner, o il critico musicale viennese Eduard Hanslick.

In musica ...

ca, lo spirito avventuroso dei giovani manifesta i suoi limiti. Quando il concerto rock inizia e la band di turno arriva con le sue immancabili chitarre elettriche, non c'è mai nessuno tra il pubblico dei più giovani ad indignarsi e a protestare per il fatto che, oramai, il suono della chitarra elettrica è una cosa scontata e vetusta – ce le abbiamo tra i piedi ormai da circa sessant'anni! Direi che vanno bene, quindi, per una persona della mia età. Ma i giovanissimi vogliono proprio identificarsi con lo strumento col quale mi identificavo io quando ero un teen-ager? La cosa mi fa impressione. Ma c'è di più e di peggio. Quando il gruppo rock di turno poi effettivamente brandisce le chitarre elettriche (ecco, forse la novità è questa, che lo strumento non viene più imbracciato quanto brandito, quasi fosse un kalashnikov) e poi i musicisti cominciano a trarne dei suoni, questi suoni sono dei normali, vieti,

antichi, vetusti accordi "maggiori", "minori", di "settima di dominante", e così via. Sono quindi, in buona sostanza, quelle stesse configurazioni di note che Claudio Monteverdi, all'inizio del Seicento, avrebbe compreso e apprezzato. Certamente si può sostenere e con ragione che il sound degli U2 non è quello di Monteverdi. È vero, il sound sarà nuovo, ma la grammatica è la stessa. Sarebbe come se oggi noi volessimo esprimerci nel volgare del medioevo accontentandoci solamente di dargli un accento moderno.

Intendiamoci bene, non è che a me tutto ciò, in fondo, poi, dispiaccia. Quello che mi sorprende e che sì, lo ammetto, un pochino mi irrita, è che si voglia fare passare per iconoclastia, un conservatorismo di fondo che, appena appena, si è disposti a spennellare con un intonaco nuovo. Un po' come quando, i miei coeta-

nei lo ricorderanno, nell'ormai defunta Unione Sovietica, dopo tante pretese rivoluzionarie arrivò il cosiddetto "realismo socialista": allora si vide che questi rivoluzionari erano in realtà degli ultra-conservatori. Essi amavano il realismo nelle arti figurative, volevano una musica basata sulle forme classiche (sonata, rondò, fuga, ecc.), una letteratura che proponesse trame solide con morale edificante alla fine, insomma, tutte quelle cose con le quali i benpensanti sudditi della regina Vittoria si sarebbero trovati perfettamente a loro agio.

A questo punto mi pare superfluo proporre ulteriori esempi. Ebbene sì, io ne sono convinto. In musica, che ci piaccia o meno, siamo tutti tradizionalisti – siamo tutti conservatori, ammettiamolo una buona volta!

Marcello Sorce Keller

Settant'anni fa la guerra civile di Spagna

"Cretas" autogestione nella Spagna repubblicana (1936 – 1939)

"Nessun uomo è un'isola, intero in se stesso. Ogni uomo è un pezzo del Continente, una parte della Terra. Se una Zolla viene portata dall'onda del Mare, l'Europa ne è diminuita, come se un Promontorio fosse stato al suo posto, o una Magione amica, o la tua stessa casa. Ogni morte d'uomo mi diminuisce, perché io partecipo dell'umanità. Ecosì non mandare mai a chiedere per chi suona la campana: Essa suona per te."

È l'incipit del romanzo di Ernest Hemingway "Per chi suona la campana" che racconta, in forma autobiografica, la sua partecipazione alla Guerra di Spagna, 1936-1939.

Diciotto luglio 1936. Alcuni bollettini radiofonici danno notizia che in Marocco, paese coloniale occupato dalla Spagna, i generali si sono rivoltati contro la Repubblica, che dal 1931 aveva sostituito il regime dittatoriale di Miguel Primo de Rivera.

Quelle notizie fanno prevedere ciò che sarebbe successo da lì a poco. Infatti il golpe militare era già nell'aria da qualche tempo.

Barcellona, tra tutte le città spagnole, fu una delle prime a scendere in piazza con le armi fornite dal Partito operaio di unificazione marxista.

È l'inizio di quella guerra civile,



1936 – 1939, che lo storico Diego Camacho, ama definire "una guerra sociale. Una Rivoluzione. Ricchi contro poveri". Ma di certo rappresenta un preambolo alla Seconda guerra mondiale. Da una parte le forze conservatrici e dittatoriali, la Germania di Adolf Hitler e l'Italia di Benito Mussolini. Dall'altra i Volontari dei Corpi internazionali che accorsero con entusiasmo e spirito di abnegazione in Spagna in difesa della libertà e della democrazia.

Tra i Volontari delle Brigate Internazionali moltissimi intellettuali e scrittori: inglesi, francesi, americani...! Ernest Hemingway, André Malraux, George Orwell, Simone Weil, Arthur Koestler...!

Il romanzo "Per chi suona la campana", di Ernest Hemingway, ed il film che ne fu tratto, fecero conoscere, ad intere generazioni, quella guerra e i sentimenti di chi vi partecipò.

Meno noto, ma non per questo meno importante, "Omaggio alla Catalogna" di George Orwell, un diario, puntuale e rigoroso, della sua esperienza e gli entusiasmi in un'epoca in cui erano proibiti.

"Quando i combattimenti iniziarono il 18 luglio è probabile che ogni anti-

fascista in Europa abbia provato un brivido di speranza. Perché, almeno in apparenza, ecco finalmente una democrazia che resisteva al fascismo.

Per anni, in passato le cosiddette nazioni democratiche avevano ceduto al fascismo a ogni piè sospinto. Ai giapponesi era stato lasciato fare quello che volevano in Manciuria. Hitler era arrivato al potere senza ostacoli e si era messo a massacrare oppositori politici di ogni colore. Mussolini aveva bombardato gli abissini mentre cinquantatré nazioni (almeno mi pare che fossero cinquantatré) si limitavano a elevare pie proteste "fuori scena". Ma quando Franco aveva tentato di rovesciare un governo moderatamente di sinistra, il popolo spagnolo, contro le aspettative di tutti, gli si era rivoltato contro. Sembrava – probabilmente era – il cambio della marea.

Ma i volontari non furono solo intellettuali.

Ma vanno annoverati anche i 700 volontari svizzeri e, soprattutto per ciò che riguarda il Ticino, i settantadue ticinesi che sfidarono, oltre al piombo franchista, anche il rigore della legislazione svizzera che vietava la partecipazione dei cittadini svizzeri a guerre estere. Al loro rientro finirono nelle prigioni dell'allora vetusto palazzo di via Bossi, dove oggi è stato costruito il palazzo di giustizia. A vigilare, si fa per dire, era il direttore avv. Pino Bernasconi, più incline a vicende letterarie che non a quelle di vigilanza di un Pretorio. In qualche occasione, molti anni fa, ci ha ricordato quei momenti ed il trattamento riservato a dei giovani che erano andati a combattere non con spirito mercenario, ma mossi da grandissimi ideali democratici e liberali.

L'esperienza dei Volontari ticinesi alla guerra di Spagna fu pubblicata in un quaderno di Mario Lodi, 30 anni fa, grazie all'apporto e alle ricerche dei compianti Angelica e Alberto Pianola, che portò nelle scuole maggiori ticinesi i superstiti di quell'esperienza a raccontare tutto quello che era avvenuto, dal 1936 al 1939, nella brigate internazionali che avevano partecipato a quella guerra civile.

Un'esperienza che influenzò non poche scuole dell'obbligo (altri tempi!) ad aprire le porte ai testimoni di "storia" orale. I Nesa e i Canonica della Capriasca, tra i tanti.

Ora, fresco di stampa a cura delle

Edizioni La Baronata, la ricerca di Encarnita e Renato Simoni.

"Creta autogestione nella Spagna repubblicana (1936-1939)".

Avevo avuto da Renato Simoni la prima versione del 1977 e ne avevamo dato notizia su "Libera Scuola".

Cretas, una località incuneata tra l'Aragona e la Catalogna. Regioni con fortissima presenza di strutture anarchico-sindacaliste, che risposero per prime all'attacco delle truppe falangiste, visse un'esperienza eclatante di collettivismo agrario.

La ricerca di Encarnita e Renato Simoni, partendo da un'esperienza di un villaggio ad economia agricola, ripercorre le vicende che hanno interessato la Spagna dal 1931, quando dopo le elezioni del 12 aprile si insedia un governo repubblicano, fino al 1938, quando il caudillo

municipalismo e nel ruralismo [...] rimangono entro schemi piuttosto rudimentali, in cui s'intersecano elementi comunalistici rurali e sindacali".

- "I sindacalisti che si distanziano dal comunalismo, ma anche da altri principi tradizionali dell'anarchismo".

- "Coloro, infine, che pur criticando l'anarchismo agrario dei primi e accogliendo il sindacato come organismo di emancipazione sociale, non vedono in esso l'unica forma per strutturare la futura economia libertaria".

Analizza le varie fasi della guerra civile e della collettivizzazione (1936-1938). Partendo dall'esperienza di Cretas, dopo la sconfitta del colpo di stato franchista, si tenta di portare l'esperienza dell'autogestione economica dal "villaggio al



Francisco Franco si insedia al potere e inizia la terribile resa dei conti fucilando e garottando tutti quelli che lo avevano combattuto.

Una ricerca ricchissima di fonti documentari, una ponderosa bibliografia, e di una serie di interviste orali, condotte con intelligente metodologia e che riguardano un campione veramente rappresentativo di quella Comunità.

La ricerca si divide in tre parti.

Affronta la situazione, politico-economica della Spagna repubblicana (1931-1936) mettendo in evidenza, soprattutto, le condizioni della Regione di Aragona.

Il movimento anarchico durante il periodo repubblicano si articola in tre diverse correnti.

- "I difensori del comunismo libertario, che pur non chiudendosi nel

distretto".

Primi successi, grandi entusiasmi. Dopo la tragedia dovuta alla presa del potere da parte del generalissimo Franco.

La parte finale, attraverso gli allegati, che arricchiscono la ricerca con le interviste, le tabelle sul territorio agricolo, sul tipo di coltivazioni, sulla demografia, sulle lettere dei condannati a morte, alcune canzoni fotografate, cartoline dell'epoca...

Un bel lavoro che ci racconta un'esperienza, quella dell'autogestione di una piccola Comunità, che altrimenti difficilmente avrebbe trovato posto nell'ampio contesto politico al quale, in 70 anni, ci ha abituato la storiografia legata alla Guerra civile di Spagna.

Rosario Antonio Rizzo

Troppo doping nel ciclismo

La parola doping è di origine olandese e riguarda sostanze medicamentose eccitanti propinate inizialmente ai cavalli. Visto l'esito positivo, si è pensato che gli stessi prodotti potessero funzionare bene anche nelle gare in bicicletta. La relazione fra ciclismo e doping è diventata un triste ritornello, che si ripete in maniera ossessiva ad ogni stagione agonistica. Basso, Ullrich e Landis sono solo gli ultimi noti protagonisti di una lunghissima serie di clamorosi episodi rimasta ininterrotta, nonostante i continui sforzi di accrescere i controlli e le dichiarazioni di buone intenzioni da parte degli stessi autori. Non che altri sport siano esenti da questa piaga, ma forse perché qui le prestazioni di resistenza fisica richieste agli atleti vengono spinte oltre ogni limite e diffuse dai mass-media con grande spettacolarizzazione, dove quel che conta è solo vincere, gli scandali si succedono a un ritmo tale da far pensare che tutto l'ambiente sia completamente marcio. Premetto di essere stato per anni appassionato di questo sport e di averlo praticato da ragazzo a livello amatoriale. Per questo ne ho più volte discusso a scuola in chiave critica, rivolgendomi in particolare ai giovani nell'età di iniziazione allo sport. Espo-
nendo qui la mia opinione, vorrei anche delineare brevemente l'evoluzione subita dal doping nel corso del tempo e cogliere l'impatto sociale e politico delle manifestazioni ciclistiche.

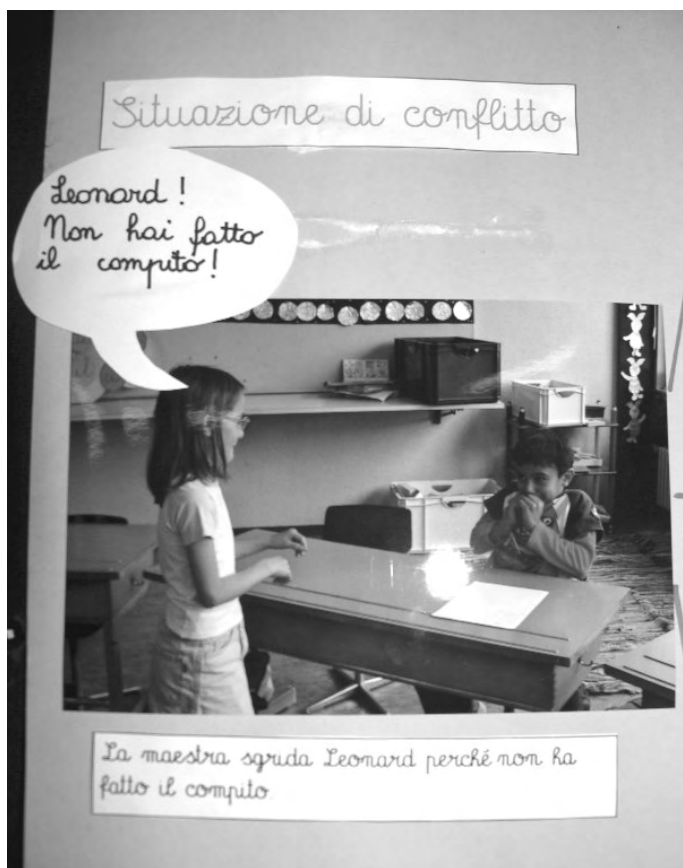
Nel capitolo curato da Renato Simoni del libro "La befana rossa", recensito da Marcacci su Verifiche di aprile, viene descritto l'atteggiamento negativo dei nostri socialisti di inizio novecento nei confronti del nascente sport, segnatamente di quello ciclistico. Una concezione ancora intrisa di diffidenza nei confronti di un mezzo meccanico: la bicicletta appunto in quanto invenzione borghese, considerata desti-

nata a sviare i lavoratori dai veri problemi. Saranno, qualche anno dopo, i primi racconti delle imprese degli eroi del pedale, nei grandi giri a tappe e nelle corse classiche, a far cambiare presto idea, vedendo crescere la popolarità del ciclismo fra tutti gli strati sociali. La dura fatica dei corridori trovava perfino paragone e conforto con le altrettanto faticose condizioni di lavoro della classe operaia. Di soldi nelle corse dei tempi ne giravano pochi e anche gli stimolanti erano rari:

quell'epoca non c'erano ancora proibizioni e si usavano liberamente le anfetamine, capaci di alzare la soglia della fatica. Coppi in particolare prendeva la simpamina. Negli anni cinquanta, con l'avvento della televisione arrivarono anche i primi sponsor. Fino ad allora i ciclisti avevano portato sulla maglia al massimo il nome della marca di biciclette per cui correvano, mentre spesso erano inseriti in squadre nazionali. Credo che fu per primo Magni ad esibire l'insegna di una nota crema

da sole. Nel volgere di pochi anni le vecchie squadre nazionali vennero sostituite da squadre di articoli pubblicitari di ogni genere. Questo cambiamento portò più denaro, più mezzi organizzativi e anche più doping per tutti. Fecero il loro ingresso altre sostanze, quali la stricnina, il cortisone e i suoi derivati. Si dovrà giungere al tragico crollo di Simpson sulle rampe del Ventoux nel 1967, per proporre i primi divieti di usare sostanze dopanti. Il problema pareva risolto e invece col progresso si andavano scoprendo nuovi deleteri prodotti. Ecco arrivare gli steroidi anabolizzanti, capaci di sfuggire ai primi controlli: dal testosterone, al nandrolone, allo stanozolo. Ecco arrivare l'ormone della crescita, i beta-bloccanti, la soma-

totropina e il ricambio del sangue. Negli anni ottanta viene scoperto un prodotto eccezionale: l'eritropoietina, detta EPO, inizialmente ritenuta innocua perché uguale a un naturale ormone polipeptidico secreto dal rene. Corridori anche mediocri riescono, come motorini truccati, a far girare rapporti che nessuno fino allora era stato in grado di spingere e a raggiungere medie impensabili solo pochi anni prima, con gravi conseguenze sia nel fisico che sul piano psicologico. L'EPO sintetico aumenta il tasso ematocrito e il trasporto di ossigeno nel sangue. Lo rende più viscoso, quasi come se fosse marmellata e di conseguenza



Binda andava a zabaione e caffè. Saranno però specialmente i regimi totalitari a incentivare e a utilizzare lo sport come mezzo di propaganda politica nazionalista.

Nel secondo dopoguerra la bicicletta divenne simbolo della ricostruzione europea. Lo fu soprattutto in Italia, dove fra l'altro ispirò anche il film che rese celebre De Sica. Quando, nell'estate 1948 l'attentato a Togliatti fece temere l'inizio di una guerra civile, la vittoria di Bartali al Tour de France riuscì a rasserenare l'aria, invadendo i notiziari. L'anno dopo anche Coppi giunse al Tour e la rivalità fra i due fece scrivere pagine fra le più belle dello sport. A

aumentano la pressione arteriosa e il lavoro cardiaco. C'è il rischio di microtrombosi, di choc metabolici o di danni cerebrovascolari. Così, da un lato la produzione industriale di EPO diventa un vero e proprio affare commerciale, dall'altro giovani ciclisti muoiono stranamente, fuori dalla corsa mentre sono a riposo. La stampa comincia a parlarne e qualche atleta impaurito si confessa pubblicamente. I direttori sportivi

intervengono e chiedono maggiori controlli medici, anche la federazione ciclistica introduce maggiori norme. Si parla di sport ripulito, ma è solo l'apparenza, troppo alti essendo gli interessi in gioco. Ad essere ripulito semmai è il sangue dei corridori, poiché nell'ambiente si aggirano vari personaggi privi di scrupoli, preparatori e medici specialisti come il dottor Fuentes, che praticano l'emodialisi. Nel '98 scoppia lo scandalo Festina: una squadra viene pescata a un controllo doganale con le mani nel sacco; è una vera farmacia ambulante di prodotti proibiti. Si puniscono alcuni colpevoli, gli altri gongolano e tutto va avanti come prima. L'impatto mediatico, associato al rapido guadagno, conduce qualche atleta vittorioso a immedesimarsi in divo, senza essere sempre all'altezza

del personaggio. Il caso Pantani è emblematico a proposito. L'improvvisa celebrità, non accompagnata da un'adeguata maturazione, lo porta a crederci un superuomo, per poi trovarsi vittima del suo ruolo, impreparato a ricadere nell'anonimato e convincersi troppo tardi che le vittorie dipendevano da particolari condizioni e da determinati prodotti di cui faceva uso.

La lotta al doping si è rivelata finora

chiaramente inefficace, l'intreccio che lega tali pratiche allo sport essendo fitto e ben radicato. Esiste ancora qualche possibilità di spezzare questo connubio, bloccare il circolo vizioso e ridare al ciclismo la dignità perduta? Francamente, dopo quel che si è visto, c'è da essere alquanto pessimisti. La constatazione che qualche altro sport sia preda di ulteriori inganni non è consolante. Se non altro, la disillu-

DMT, due steroidi da poco conosciuti. Un obiettivo assai ambizioso in questo campo resta comunque la produzione di sangue artificiale, di cui al momento si conosce la versione dei perfluorocarburi (PFC), rivelatisi estremamente pericolosi. L'ultima generazione di doping sarebbe l'Emassist: emoglobina ricombinante umana, frutto di ingegneria genetica giunta dagli Stati Uniti. Con l'offerta di possibilità

molto sofisticate e i soldi che circolano, la tentazione di barare rimane sempre allettante. Per cercare di salvare uno sport in balia di astuti imbrogliatori non ho proposte nuove, mi sento disarmato. Butto là un po' utopisticamente l'idea di un ciclismo non competitivo, in cui si organizzino giri quasi solo a fini escursionistici, senza dare importanza al risultato. Gare dove tutti corrono insieme come al "Gianetti-day", ove i più forti aiutino i più deboli, rovesciando il ruolo del gregario. Dove più del confronto fra uomo e uomo si cerchi il rapporto fra uomo e ambiente naturale. In fondo, mi sembra che la tendenza in atto vada già in quella direzione. I campioni di oggi non godono certamente la fama di quelli di un tempo e l'interesse per le grandi corse va scemando. La

bicicletta rimane un oggetto di grande richiamo pubblico, ma come mezzo di evasione in senso ecologico, magari nella variante del rampichino, per poter andare anche dove la strada non arriva e provare il piacere di fare una scampagnata nel verde.

Marco Leidi



sione può servire a far aprire gli occhi a tanta gente: tanti tifosi che inneggiavano a chi non ha proprio nulla da insegnare. E in generale è preferibile una società in cui gli scandali vengono a galla al silenzio e all'omertà. Se è un bene che le regole siano diventate più severe e che i laboratori abbiano notevolmente migliorato i propri metodi di analisi, le frontiere della ricerca si allargano continuamente verso nuovi ritrovati, come il THG e il

12 mesi di romanzi (V parte)

Azar Nafisi, *Leggere Lolita a Teheran*, traduzione dall'inglese di R. Serrai, Adelphi, 2005.



Questa opera singolare del 2004 ha avuto un grande successo ed è stata ristampata l'anno successivo. Nel finale di questa rassegna ricordarla risulta, come si vedrà, particolarmente appropriato. Ospite in Italia di alcuni festival letterari (a Roma e Mantova), questa bellissima signora ha mostrato come la letteratura e quest'opera, in particolare, siano bensì un piacevole "divertimento", ancorché inteso, come si è visto, non in senso limitativo, che ci forniscono un punto di vista dall'alto guardando dal quale le divisioni politiche, le ideologie, i fanatismi religiosi, le censure mostrano la loro angustia e miseria. Potremmo infine dire che la *Weltliteratur*, che Goethe¹ considerava l'espressione più alta dello spirito borghese, ha attraversato tutta la nostra età moderna e rimane un caposaldo della nostra contemporaneità. E tutte le divisioni del mondo di oggi? I pericoli del presente? La sfiducia che ci circonda - tale che pare sia scomparso persino nella nostra prospettiva mentale il modo-futuro, che ormai avremmo sostituito con la nozione presente-futuro, costringendoci ad una sorta di coscienza in tralice? (Su questo, ancora G. Steiner, op. cit.). Quest'opera ci dice molte cose sull'Iran; ci dice soprattutto che il grado di democrazia d'un paese può essere giudicato dal tasso di libertà riservato alla letteratura. Azar Nafisi è una studiosa di letteratura di lingua inglese, iraniana di Teheran, che a quel che abbiamo appreso è nata da una famiglia alto-borghese, che ha studiato in Euro-

pa e negli U.S.A., dove attualmente vive.

Leggere Lolita a Teheran è la storia della sua vita e del suo lavoro di studiosa. I quattro capitoli sono dedicati a Nabokov, Fitzgerald, James e Austen, a quattro narratori per eccellenza, e forse ciò si spiega con il fatto che la tradizione letteraria persiana è essenzialmente poetica, e di tipo religioso, e che la forma romanzo vi è quasi ignota. Il primo grande romanziere infatti può essere considerato Sadégh Hedayat, nato nel 1903 a Teheran e morto suicida a Parigi nel 1951, il cui romanzo *La civetta di cieca* e i racconti *Tre gocce* (Feltrinelli, 2006), in patria prima proibito, poi dimenticato, sta avendo solo ora una fortuna di cui sarebbe interessante spiegare le ragioni.

Leggere Lolita a Teheran è la testimonianza dell'amore della Nafisi per la letteratura e per il romanzo in particolare e la sua passione per il suo mestiere di insegnante, ma anche un pezzo della storia recente del suo paese. Un punto di vista dall'esilio.

Dopo un soggiorno in America per motivi di studio - un'esperienza decisiva, segnata anche dalla sua partecipazione alle lotte studentesche, in particolare di quelle degli studenti contro lo Scià di Persia - il suo ritorno in patria, i primi anni d'insegnamento, il matrimonio, conclusosi con un divorzio, la sua vita di giovane intellettuale si scontra con la rivoluzione khomeinista con tutto il seguito di violenze e di fanatismo, di destra e di sinistra. La rivoluzione, oltre a reprimere la libertà, ha come bersaglio l'occidente e la sua civiltà, e questo ha un immediato riflesso ovviamente sulla letteratura. Nafisi racconta di quegli anni, di come abbia dovuto attraversare il fanatismo che più pesantemente condizionava la vita delle donne. Da questa situazione, che tutti conosciamo e che in quest'opera acquista un tratto di maggiore drammaticità, poiché interessa anche i più semplici gesti della quotidianità, la scrittrice prende la decisione di ritirarsi dall'università e di intraprendere un seminario domestico con solo donne.

"Nell'autunno del 1995, dopo avere dato le dimissioni dal mio ultimo incarico accademico, decisi di farmi un regalo e realizzare un sogno.

Chiesi alle sette migliori studentesse che avevo di venire a casa mia il giovedì mattina per parlare di letteratura. Erano tutte ragazze, dato che, per quanto si trattasse di innocui romanzi, insegnare a una classe mista in casa propria sarebbe stato troppo rischioso." (p. 17)

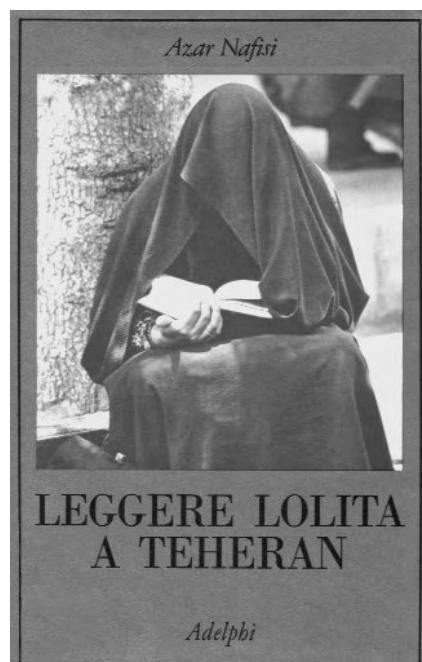
Gli incontri si conclusero due anni dopo, quando Azar Nafisi lascia l'Iran e va negli U.S.A., con i suoi figli e il secondo marito, prima riluttante ad iniziare una nuova esperienza. La scelta delle studentesse avvenne dunque in base alle loro qualità; erano donne di temperamento diverso, e con storie diverse - non erano nemmeno amiche. La scrittrice, che ha dato loro nomi d'immaginazione, ora le ricorda guardando una foto che le ritrae in gruppo. Sono Manna, la "poetessa"; Mahshid, col suo velo nero, la più bella soprannominata 'milady'; Nassrin, leggermente sfocata, perché còlta mentre si muoveva (ma lei, ricorda Nafisi, compare così, sempre sfuggente e ritrosa in molte fotografie: "la chiamavo 'Stregatto' perché appariva e spariva a ogni svolta inattesa della mia carriera accademica; la verità è che non riesco a descriverla: lei aveva in sé la propria definizione. Nassrin è Nassrin"); Yassi, la più giovane e la più 'comica'; Azin, la più diretta e senza peli sulla lingua; Mitra, la più mansueta, con le sue due belle fossette, silenziosa ed ammaliante, che sapeva abbindolare vittime inconsapevoli, piegandole ai suoi desideri"; e Mitra, "oppressa dalla famiglia e dalla società in bilico fra desiderio di indipendenza e bisogno di approvazione."

Perché questo titolo, *Reading Lolita in Teheran*? *Lolita* di Nabokov aveva suscitato alla sua uscita un grande scandalo per la morbosa e crudele passione di H. H. (Humbert Humbert) per un'adolescente, ricevuta come in eredità dopo la morte della madre, già sua amante, ma lì a Teheran e in quel momento doveva essere visto come l'esempio e paradigma della decadenza dell'occidente. Per la scelta del titolo ha forse influito pure la ricorrenza della data di pubblicazione del romanzo di Nabokov, il 1955, avvenuta in Francia e non in America: erano trascorsi cinquant'anni. Ben quattro editori si erano allora rifiutati di pubblicarlo, fra i pochi a difenderlo era

stato lo scrittore cattolico Graham Green. Nel 1958 si ebbe il primo contatto tra lo scrittore e il regista Stanley Kubrick: il film, con James Mason e Sue Lyon (1962), è ancora considerato un capolavoro, superiore ad un recente *remake*. Il film ebbe come sceneggiatore lo stesso scrittore, e fu girato in Inghilterra. Quell'America non lo poteva permettere. La storia editoriale e la sua accoglienza sono interessanti, perché ci dicono come eravamo in quegli anni. In Italia fu edito da Mondadori e la traduzione di Bruno Oddera: è il 1959. Non è stato più ritradotto. Che quel libro abbia cambiato il destino di molti uomini, come è stato detto, oggi appare eccessivo, ma comunque agitò molto le acque, naturalmente anche le nostre. Tra gli ammiratori, il primo in anticipo ed entusiasta era stato il giovane Arbasino e anche Carlo Bo, tiepido Paolo Milano, l'amico di Saul Bellow, il più informato sulla letteratura americana. Il giudizio più singolare, soltanto da poco reso pubblico, lo troviamo espresso da Eugenio Montale in una lettera a Vittorio Sereni, datata Milano 1° giugno 1959. Il poeta, per tirarsi un po' dall'impiccio, si giustificava con il suo amico adducendo il fatto che se ne fosse parlato abbastanza e che non trovasse spazio in nessun giornale. Intanto pur in forma privata gli affibbiava i suoi 'se' e 'ma'. "Trasferendosi in H.H. Nabokov ha tentato in parte di nobilitarlo, ma si è anche preoccupato di farne un caso clinico. Il dosaggio è molto approssimativo: H.H. è una figura costruita artificiosamente, è un uomo come se lo figurano le donne, tant'è vero che Lolita non se ne scandalizza troppo." Il punto più interessante, indicato come un forte limite, è quando Montale, nascondendo il suo giudizio negativo, accenna al fatto che Nabokov è un apolide, che scrive in una lingua che non appartiene al proprio autore (il quale ne è consapevole) e risente fastidiosamente di una tecnica cinematografica." (in *Sole 24 Ore*, Domenica 30 Novembre 2005.) Ma questa della lingua appare un po' una scusante per sottrarsi ad un giudizio più argomentato – oppure nasconde un pregiudizio. Nabokov aveva già scritto molti romanzi, che ritradusse in inglese dopo la fuga dalla Russia. Qui Montale non lo dice, ma sospetta che lo scrittore debba molto a suo figlio, Dmitri Nabokov. Forse nella nuova lingua di Nabokov si potrà avvertire

qualche limite, ma Montale non potendolo fare usa il pretesto della tecnica cinematografica, facendo, secondo noi, un po' di confusione o comunque non cogliendo la novità rappresentato da questo scrittore. Va inoltre aggiunto che nella traduzione in inglese di tutte le opere scritte precedentemente in russo Nabokov non rinunciò al suo severo controllo per rimanere il più possibile fedele all'originale. Ne fa fede per es. la 'Prefazione' alla traduzione in inglese di *Gloria*, 1971. (Poi in *Gloria*, tr. E. Capriolo, Mondadori 1972.) scritta dallo stesso Nabokov.

Romanzo non proprio innocuo, al contrario di come dice Nafisi, e nemmeno innocente. Del resto non lo sono mai i romanzi di Nabokov. (Si veda, per es. *Adua*, che è la sto-



ria molto complessa di un incesto.) La lettura di Azar Nafisi risente naturalmente del clima in cui sta vivendo la scrittrice, e questo incide nell'interpretare *Lolita* come la storia di una sopraffazione: di un uomo che adopera tutto il suo potere per soddisfare una passione per una adolescente, che considera un'eredità della sua debole amante. Nafisi pone davanti alle sue ascoltatrici i tentativi di ribellione di Lolita, i suoi stessi capricci, e soprattutto il potere perverso del professor Humbert che sa intimidirla, punirla e blandirla. Non si può essere certi che questa sia un'interpretazione del tutto soddisfacente; ma non è chi non veda come la scrittrice iraniana cerchi di disvelare alle sue studentesse

il significato morale del romanzo. I tre capitoli successivi riassumono gli anni che vanno dal ritorno in patria alla rivoluzione khomeinista, dall'attacco irakeno alla fine della guerra e alla partenza. In questa parte, che occupa i tre quarti dell'intera opera, il racconto degli avvenimenti si fa più spesso, più interno alle vicende della vita universitaria e alla guerra. Sono capitoli di grande efficacia, perché l'insegnamento deve continuamente superare le difficoltà poste dal fanatismo e dalla censura.

Nel secondo capitolo, "Gatsby", Nafisi segue ancora lo stesso criterio interpretativo. Francis Scott Fitzgerald aveva pubblicato *The great Gatsby* nel 1925, ed era stato subito un successo internazionale (tradotto da Fernanda Pivano, per Mondadori), dunque un romanzo che ha i suoi anni e che qui acquista tutta la sua novità. Gatsby è un uomo che per conquistare una donna, che lo aveva rifiutato disprezzandone la povertà, è deciso a tutto pur di farsi strada, diventa un gangster e finisce ucciso in una squallida storia. Ora, è possibile che una tale interpretazione susciti qualche perplessità, e non sappiamo nemmeno se la letteratura o l'arte debba avere per forza un senso morale, scoperto o nascosto. Azar Nafisi ha comunque colto il senso di quest'opera non in ciò che Gatsby compie per arricchirsi, ciò che evidentemente non poteva essere l'aspetto fondamentale, ma nel dramma di un uomo che è stato spinto a tanto sotto l'impulso di una "colossale illusione", come dice Fitzgerald: "La città è l'anello di congiunzione – scrive con grande finezza Nafisi – tra il sogno di Gatsby e il sogno americano. Non si tratta di soldi, ma di ciò che lui spera di diventare. E sotto accusa, qui, non è il materialismo, ma l'*idealismo americano*, che spinge ad usare il denaro per mantenere in vita un vecchio sogno." (Pag.169-170.)

In queste tre parti del libro l'attività di Nafisi, come studiosa e insegnante s'intreccia con gli avvenimenti, e si attua una sorta di "sovrapposizione", quell'*overlapping*, che è una tecnica dell'ultimo James. Ed anzi, se fosse possibile mettere da parte per un momento tutte queste pagine che parlano di letteratura, ci troveremmo di fronte al romanzo autobiografico di una donna e di una studiosa, che vede colpita tutta quanta la sua vita, la

12 mesi di ...

sua libertà personale e intellettuale. La negazione della libertà insidia ogni giorno i costumi, le frequentazioni, ostacola il libero dispiegarsi dei rapporti umani, e invade il senso dell'arte e della letteratura con le sue condanne fanatiche e oscurantiste. Sullo sfondo lo sforzo di un popolo che se riesce a liberarsi dalla monarchia e dallo strapotere dell'occidente, subisce poi la delusione e l'inganno di una rivoluzione religiosa che rafforza le forme più retrive e antimoderne, quali sono il nazionalismo e il fanatismo. Nafisi non lo dice esplicitamente, ma è inevitabile cogliere nelle sue pagine come un sorta di ripensamento della rivoluzione religiosa e la cacciata dello Scià, ma anche della speranza suscitata dalla politica riformista di Kathami. Insomma, una tragedia civile e un fallimento politico².

Il terzo capitolo è dominato dal grande scrittore Henry James, che gli dà il titolo, e dallo scoppio della guerra tra Irak e Iran. Quel conflitto, conclusosi con un niente di fatto, e con tanta distruzione e morte, oggi per tutti noi costituisce un vero e proprio rovello. È l'Irak laico a

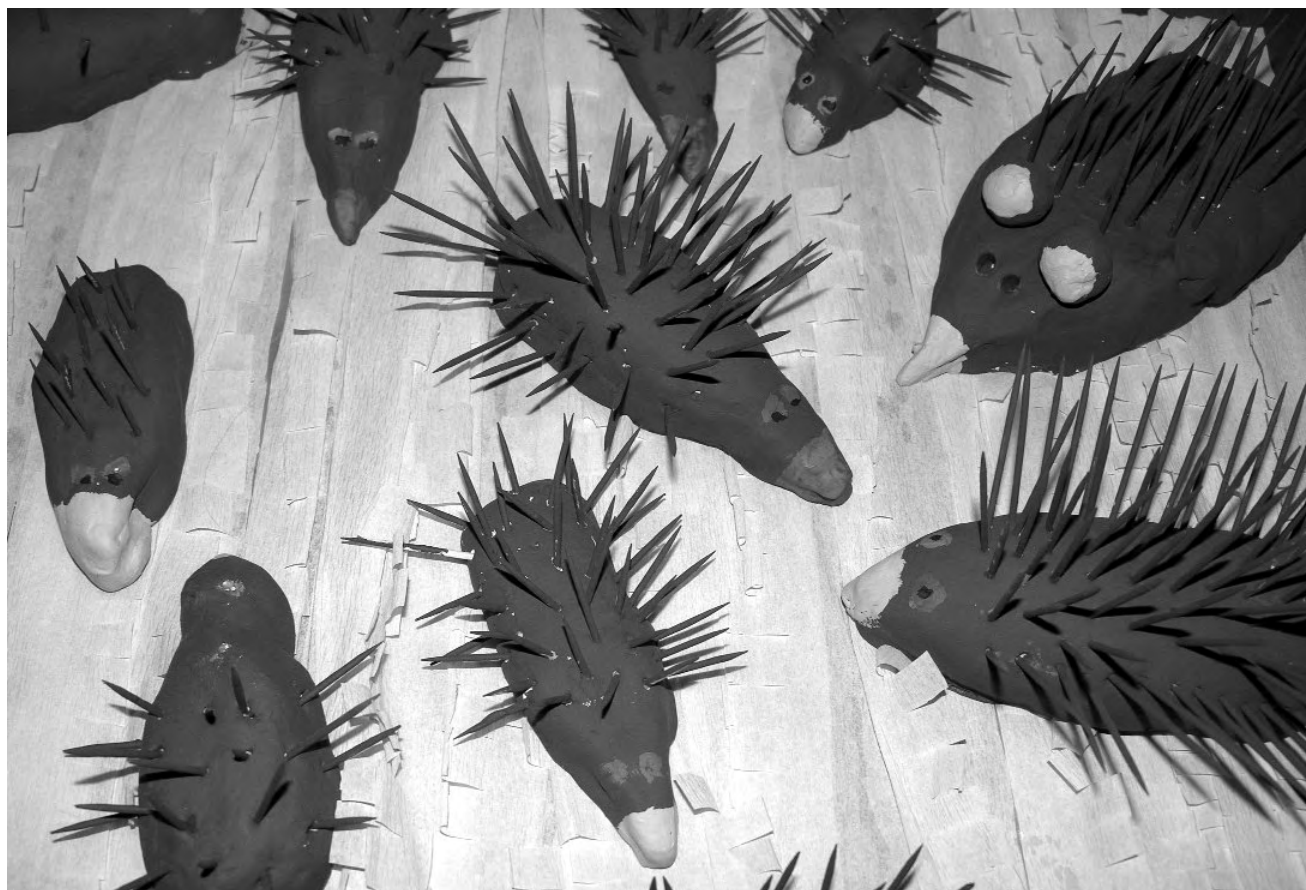
dichiarare la guerra all'Iran fanatico e religioso; e furono le potenze occidentali, e l'America *in primis*, ad armare un dittatore che poi hanno dovuto dopo alcuni decenni combattere e vincere, nei modi che conosciamo, perché è storia nostra attuale. Questo capitolo inizia proprio con lo scoppio della guerra il 23 settembre 1980.

"Quando ricominciai a insegnare... scoprii di aver già pronti due corsi sul romanzo, e nei quindici anni successivi studiai e insegnai soprattutto narrativa. Se fosse possibile conservare un suono come si fa con una foglia o una farfalla, direi che tra le pagine della mia copia di *Orgoglio e pregiudizio* – uno dei romanzi più polifonici che esistano – e in quella di *Daisy Miller* è custodito come una foglia d'autunno l'urlo della sirena dell'allarme rosso." (pag. 218)

Daisy Miller, la protagonista del piccolo romanzo di James, una figura il cui carattere aveva tratto dal suo passato, forse assomiglia ad una delle sue studentesse.

Leggere Daisy Miller a Teheran: così si sarebbe potuto intitolare quest'opera, perché parlare di lei in

quel momento a Teheran, in cui l'oscurantismo religioso era diretto più vigorosamente contro le donne, aveva un particolare significato. Daisy Miller, la giovane donna americana, che vuole vivere e che preferisce l'attenzione di Giovanelli, un cicisbeo romano, a quella più convenzionale dell'americano Winterbourne; che ama le passeggiate romane, i giardini e le feste: che cosa sta chiedendo se non di godere della sua gioventù? Persino l'ostinazione a entrare di notte nel Colosseo, da cui secondo i pregiudizi d'allora esalerebbero miasmi velenosi, a causa dei quali sospettano sia poi morta, non è stato altro che un gesto di autonomia e semmai si può rimproverare non a Giovanelli, ma proprio a Winterbourne che non sia riuscito a trovare buoni motivi per impedirglielo. Anzi: "Winterbourne" – scrive James – "si arrestò, con una sorta di orrore; e, occorre aggiungere, con una sorta di sollievo. Fu come se un lampo avesse illuminato di colpo l'ambiguità del contegno di Daisy e l'enigma fosse divenuto di facile lettura. Era una ragazza che un gentiluomo non doveva darsi pena di rispetta-



re." Del resto il romanzo si conclude laconicamente con il rientro di Win-
terbourne a Ginevra, "da dove con-
tinuano a giungere le notizie più
contrastanti sulle ragioni della sua
permanenza: voci secondo cui *stu-*
dia accanitamente, allusioni al suo
interesse per un'intelligentissima
signora." (H. James, *Daisy Miller*, tr.
F. Mei, Torino, 1971.)

"Il fatto - spiega Nafisi - è che Daisy
Miller e tante protagoniste dei
romanzi dell'Ottocento sono più
complicate delle eroine del Nove-
cento, più marcatamente rivoluzio-
narie perché non hanno la pretesa
di esserlo."

Il quarto capitolo è dedicato a Jane
Austen e a *Orgoglio e pregiudizio*.
In quest'ultima parte il racconto
degli avvenimenti legati alla guerra
in corso è prevalente; ed inoltre ci
viene narrata la sorte di alcune delle
sue studentesse, che aveva perdu-
to di vista. La scrittrice in quel clima
drammatico, e nonostante le conti-
nue interruzioni dei bombardamenti
e gli ostacoli che gli 'osservanti'
oppongono, esalta nel romanzo
proprio la colloquialità urbana e bor-
ghese dei comportamenti; e vede
come la polifonia di voci, pur nella
ristrettezza dei tempi e talvolta nelle
rinunce e nelle delusioni che rattri-

stano alcune figure, si converta, se
così si può dire, nel ballo, in effetti
così presente nel romanzo, quale
"avvenimento pubblico quanto pri-
vato". (Spesso insegnante e studen-
tesse nei loro relax domestici
anch'esse si lasciano prendere
dalla danza.) Al ballo, anche a que-
sto, si dovrà attribuire quel partico-
lare dinamismo di questo grande
capolavoro.

"L'epilogo" di questo libro, tale è il
titolo, ci dà la scrittrice ormai in
America, definitivamente lontana
dal suo paese. Guarda di fronte e
non vede le cime innestate dell'Al-
borz, ma le fontane della nuova
città. Nostalgia, certo; ma il distacco
è definitivo. I suoi due figli non
immaginerebbero una vita in Iran.

Perché ha scritto questo libro, è ciò
che ancora si chiede Nafisi alla fine;
e a che serve la letteratura? "La let-
teratura non era una panacea, ma
ci offriva uno strumento critico per
valutare e capire meglio il mondo -
non solo il nostro, anche l'altro, l'og-
getto dei nostri desideri." (pag. 315)
Questa è la sua conclusione, ed
anche la nostra.

Il 2005 è stato un buon anno: di
novità e di ritorni; ma soprattutto di
ritrovamenti. Il caso più emozionan-
te è stato quello della Némirowsky;

ma, sebbene non altrettanto famo-
so, lo è stato pure quello di Jakob
Wassermann, l'autore del romanzo
Il caso Maurizius, di cui è stata ritro-
vata l'anno scorso l'autobiografia
Mein Weg als Deutscher und Jude.
Pubblicata nel 1921, ora edita da il
Melangolo di Genova con il titolo
Soria di un ebreo tedesco, l'autobio-
grafia testimonia il dramma di uno
scrittore che non riusciva a com-
prendere come l'essere ebreo fosse
in conflitto con l'essere tedesco,
"due concetti che anche ad una per-
sona imparziale evocano una quan-
tità di malintesi ed eventi tragici,
dispute e sofferenze
Ma con questo siamo già nel 2006.

(Fine)

Ignazio Gagliano

¹ Su questa nozione goethiana si veda
Erich Auerbach, *Filologia della letteratu-
ra mondiale*, Book editore, 2006.

² Sull'Iran moderno e sulle vicende di
questi ultimi anni si può leggere Vanna
Vannuccini, *Rosa è il colore della Per-
sia. Il sogno perduto di una democrazia
islamica*, Feltrinelli, Milano 2006.

I giochi di Francesco

IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

Corrado Petraglio
Maria Scheggia
Giorgio Albonico
Rosanna Brivio
Temistocle Lavagna

Hanno deciso di fondare un club
esclusivo.

Un giorno si presentano alla loro riu-
nione i signori,

Roberto Solari
Verena Guscio

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

Lucchetto (4-6/6)

PRODOTTI NOSTRANI

Ho visto un magnifico xxyy
Carico di frutta mangereccia,
su una yyxxxx accanto al sentiero
che va a San Carlo in Val di Xxxxxx.

Lucchetto (5-5/6)

SEDUTA SPIRITICA

Per xxxyy qualche segno dal defunto,
dei morti dovette entrare nel yyxxx
con l'aiuto d'un medium vero o pre-
sunto
che stava in Valle Maggia, a Xxxxxx.

ANAGRAMMI COMPOSITORI E OPERE

Compositore: Hans Iginio Scioro
Opera: Sali dirigibile e vibra

Compositore: Martino Scapegi
Opera: Arriva una stellaccia

Soluzioni del n° 4/2006

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolta la signora Olivia Lepori.
Per entrare nel club bisogna possedere
un cognome dal quale può essere elimi-

nata la lettera iniziale del nome, lascian-
do come resto una parola di senso com-
piuto.

Es.: Isidoro Bianchi. Si può togliere da
Bianchi la lettera i (prima di Isidoro) e
rimane la parola banchi.

Lucchetto (4-5/5)

PARLA IL NIPOTE: Mano - Nonno -
Manno

Lucchetto (5-5/6)

DEFINIZIONI ENIGMISTICHE: Greta -
Tasso - Gresso

ANAGRAMMI LIBRI E SCRITTORI

Scrittore: Isabel Allende
Titolo: La casa degli spiriti

Scrittore: Susanna Tamaro
Titolo: Va dove ti porta il cuore