

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 46 - n.2 - aprile 2015

Storie incrociate di
stampe e stampatori



La scuola che vorrei



Parole della vita



Il canarino biondo



VERIFICHE

In questo numero

Quali sono le proposte su scuola e formazione dei principali partiti ticinesi nell'imminenza delle elezioni cantonali? Nell'**Editoriale** proponiamo alcune riflessioni dopo aver curiosato tra i programmi elettorali. La mostra *Trasformazioni di stato - La stampa calcografica* è presentata da **Marco Gianini**, che ha anche selezionato le riproduzioni che illustrano il fascicolo.

Diversi i contributi sui temi concernenti la scuola e che prendono spunto dai progetti di riforma attualmente in consultazione. **Gianni Ghisla** propone un'interessante riflessione sulla figura del docente; **Roberto Salek** e **Leopoldo Lonati** svolgono alcune considerazioni alla

luce della riforma denominata *La scuola che verrà*; **Giacomo Viviani** scrive di formazione professionale di adulti in Svizzera; **Arno Gropengiesser** ha tradotto dal tedesco la recensione di uno stimolante saggio di Werner Herzog che prende in esame potenzialità e limiti della pedagogia delle competenze e infine **Rosario Antonio Rizzo** presenta la recente riforma della scuola italiana attuata dal governo Renzi.

Sull'attualissimo e complesso tema della decrescita scrive **Giuliano Frigeri**, che ha seguito la rassegna organizzata su questo argomento dal Centro per la nonviolenza della Svizzera italiana. **Tiziano Moretti** svolge alcune considerazioni sul

libro *Parole della vita* di Lina Bertola e **Maria Grazia Talarico** recensisce la raccolta di racconti di Luisa Canonica *Un canarino biondo*. La rubrica letteraria di **Ignazio S. Gagliano** è dedicata al romanzo *La ballata di Adam Henry* di Ian McEvan; **Marie-Jo Gianini** presenta *Il Maggiolino*, il festival di teatro, musica, danza e arte per la prima infanzia e **Maurizio Casagrande** commenta la raccolta di poesie *Berenice* di Marco Munaro. Questo fascicolo primaverile di *Verifiche* si conclude con la rubrica *sud-nord* di **Rosario Antonio Rizzo** e con i giochi di **Francesco**.

Buona lettura!

r.t

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Francesco Giudici, Tiziano Moretti, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Gian Paolo Torricelli, 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 Libere incursioni nei programmi elettorali (*La Redazione*)
- 4 Storie incrociate di stampe e stampatori (*M. Gianini*)
- 5 Quale insegnante nel Ticino di oggi e di domani? (*G. Ghisla*)
- 8 La scuola che vorrei (*R. Salek*)
- 10 Così è (se vi pare) (*L. Lonati*)
- 12 L'orso si sveglia? (*G. Viviani*)
- 13 Una fabbrica formativa regolata da test? (*A. Gropengiesser*)
- 16 La "buona scuola" (?) (*R.A. Rizzo*)
- 18 Mito della crescita e decrescita (*G. Frigeri*)
- 22 Parole della vita (*T. Moretti*)
- 23 Un canarino biondo (*M.G. Talarico Galimberti*)
- 24 12 Mesi di romanzi (*I.S. Gagliano*)
- 26 È tornato maggio... (*M.-J. Gianini*)
- 28 Un'essenziale introduzione a *Berenice* (*M. Casagrande*)
- 30 Coincidenze e ipotesi di passeggiate scolastiche (*R.A. Rizzo*)
- 31 I giochi di *Francesco*

Questo fascicolo di *Verifiche* è illustrato con la riproduzione di stampe e fotografie che si riferiscono alla mostra *Trasformazioni di stato - La stampa calcografica* allestita nello Spazio Officina di Chiasso. L'esposizione, presentata a pagina 4, è stata organizzata in occasione dei trent'anni di attività dell'Associazione degli Amici dell'Atelier calcografico di Novazzano.

La Redazione ha chiuso il numero il 28 marzo 2015

Libere incursioni nei programmi elettorali

Quando questo fascicolo di *Verifiche* sarà sfogliato dai nostri lettori, le elezioni cantonali si saranno ormai concluse e avranno decretato le nuove composizioni delle istituzioni politiche ticinesi. Per l'occasione abbiamo svolto l'esercizio di visitare i siti ufficiali dei partiti di governo per curiosare tra i programmi elettorali, concentrando la nostra attenzione sui temi della scuola e della formazione.

I programmi di partito non sono perle letterarie, saggi analitici o critici, mirano ovviamente a convincere i cittadini della bontà di contenuti e di promesse espressi in modo semplice e stringato, sono anche una componente necessaria della liturgia elettorale composta da dibattiti, “santini”, feste, aperitivi, risottate, digestivi. Fanno un uso ormai generalizzato di motti e frasi minime ordinate per punti-elenco, adottano un tono assertivo, brillano per genericità e per semplificazione. Il proliferare di tali scritti ci induce a chiederci se la scuola riesca ancora a formare individui in grado di leggere e comprendere testi un po' più complessi e articolati.

Animati da curiosità abbiamo iniziato la nostra incursione nelle carte programmatiche, alla ricerca di idee, novità, sorprese, ma siamo subito incappati in una sconcertante delusione. Da destra, silenzio pressoché assoluto sui temi che ci stanno a cuore. Non siamo abili nella navigazione in rete, ma nel sito della Lega dei Ticinesi (il partito di maggioranza) non siamo riusciti a rintracciare il programma. Abbiamo però scovato l'articolo di un quotidiano che dà conto del *decalogo per la legislatura 2015-2019* presentato in occasione di una manifestazione elettorale. L'abbiamo letto con attenzione, ma nessun cenno a scuola e formazione, a parte un vago richiamo a *privilegiare le nostre radici e tradizioni*. Abbiamo allora consultato il programma dei cugini de *La Destra*, ma con lo stesso esito. Assorbiti forse dai loro cavalli di battaglia

(frontalieri, stranieri delinquenti, sicurezza, *svizzeritudine*,...) questi partiti non hanno avuto tempo di pensare alla scuola. O, forse, hanno rinunciato al *bla bla* sui massimi sistemi per concentrarsi pragmaticamente sulle iniziative concrete come quelle avanzate nella scorsa legislatura: obbligatorietà del salmo svizzero, potenziamento della civica per istillare amore per la nostra democrazia diretta e avversione per il mostro europeo, settimane bianche in Ticino, nonostante le limitate capacità recettive delle stazioni sciistiche.

Spostandoci verso il centro siamo stati subito rincuorati dalla posizione di priorità assegnata dal partito liberale (con probabile sollievo anche di Franscini) al *Progetto Scuola, Formazione e Cultura*, fundamenta di una stilizzata casa ticinese. Oltre a sostenere una non meglio precisata *attualizzazione della scuola pubblica adattandola all'evoluzione della società e programmi scolastici aggiornati alle nuove esigenze del mondo giovanile* (ma, quale evoluzione? e quali esigenze?), nel progetto si proclama l'obiettivo di *valorizzare la professione del docente riconoscendo l'importanza e la qualità dell'insegnamento*. Anche i liberali hanno adottato un lessico oggi in auge: per rafforzare la scuola si ipotizzano *momenti differenziati di insegnamento a gruppi e possibilità di personalizzare il percorso formativo* e per i docenti, *investimento di risorse nella formazione continua e obbligatoria* oltre che il monitoraggio della qualità dell'insegnamento.

Il PPD colloca *Istruzione e formazione* al quarto punto del manifesto elettorale, e, a sua volta, è stato illuminato dal concetto di differenziazione: *promuovere una formazione di qualità e ... maggiormente differenziata secondo le capacità dei giovani*. Tra gli altri punti forti del decalogo citiamo: miglioramento dell'orientamento professionale, monitoraggio della qualità dell'ap-

prendimento e delle competenze dei docenti, priorità di accesso agli istituti di abilitazione ai “residenti” (non ai nostri), insegnamento religioso confessionale, minacciato da storia delle religioni.

Infine i socialisti sostengono il valore di una scuola equa, inclusiva e non discriminatoria, realizzabile con la differenziazione pedagogica e il miglioramento delle condizioni di insegnamento, affinché i docenti possano *seguire gli allievi da vicino, sia quelli deboli sia quelli con più risorse personali*. Il programma riprende i principi fondamentali formulati nel progetto di riforma *La scuola che verrà*, che ha avuto l'indubbio merito di agitare le acque, di avanzare proposte anche audaci e soprattutto di stimolare dibattiti e riflessioni sulla scuola in tempi per nulla semplici per questa istituzione.

Due considerazioni conclusive.

Come conciliano liberali e pipidini i declamati (e promessi) miglioramenti della scuola con la decisione presa la scorsa legislatura di affossare la proposta dipartimentale di ridurre il numero di allievi per classe da 25 a 22 nelle elementari e nel primo biennio delle medie? Come immaginare le nuove e più efficaci modalità didattiche e pedagogiche senza massicci investimenti?

I programmi elettorali sono farciti di termini come differenziazione, personalizzazione, monitoraggio, formazione continua, flessibilità e qualità. Meno presente o quasi assente la parola cultura. Domina il *come*, non il *cosa*, come ha osservato in un recente articolo Lina Bertola: *Prima di affrettarsi ... a descrivere come fare “la scuola che verrà”, a me pare opportuno interrogarci su che cosa è scuola in questa stagione storica, su che cosa insegnare e perché*.

Domande complesse in attesa di risposte.

La redazione

Storie incrociate di stampe e stampatori

Con il titolo *Trasformazioni di stato - La stampa calcografica* si è tenuta a Chiasso fino al 19 aprile 2015, nell'ambito di Spazio Officina, l'esposizione dell'opera dell'Atelier calcografico di Novazzano e, soprattutto, della trentennale attività dell'AAAC. Come abbiamo avuto modo di comunicare nel precedente numero di *Verifiche*, l'Associazione Amici dell'Atelier Calcografico nasce poco più di trent'anni fa per impulso di artisti impegnati nell'arte dell'incisione con il principale scopo di far conoscere l'arte calcografica (dal greco antico χαλκός *rame*, γραφή *scrittura*, *disegno*) e in seguito, con la maturazione del progetto, per dare la possibilità ad ogni associato, tramite la quota sociale, di costituire una collezione di stampe di qualità ad un prezzo accessibile. Per far comprendere appieno a un vasto pubblico, scolaresche comprese, le fasi dell'esecuzione delle stampe artistiche, è stato creato nello spazio espositivo un "angolo atelier" con un torchio calcografico animato dagli artisti de "L'Uovo del Gallo". Sono stati programmati inoltre tre laboratori didattici per i più giovani: *Stampa & Co* (sabato 11 aprile), *Cos'è la calcografia?* (mercoledì 15 aprile) e *Proviamo a realizzare una lastra calcografica* (sabato 18 aprile).

Chi aveva interessi specifici o avesse desiderato semplicemente avvicinarsi al complesso e affascinante argomento della stampa d'arte ha avuto per di più la possibilità a Chiasso di confrontare la produzione contemporanea con le opere di un grande maestro che fu pittore, incisore e anche letterato di talento: *Salvator Rosa (1615 - 1673) incisore. Trasformazioni, tra alchimia, arte e poesia.*

Nelle due esposizioni sono state spesso accostate le stampe con le relative lastre, in rame quelle più antiche e in rame a volte acciaiate per effetto elettrolitico, quelle contemporanee. Se di Rosa conosciamo l'ultimo stato delle successive tirature avvenute nel tempo, nello Spazio Officina è stato possibile vedere opere stampate con la stessa lastra in fasi successive ottenendone tre *stati*, ovvero tre versioni

diverse della stessa composizione. Il lettore, ahimé non più giovane, avrà in mente l'esposizione del 1997 al Museo cantonale d'Arte di Lugano dell'opera grafica di Rembrandt dal Cabinet des Estampes di Vevey, dove era chiaramente indicato lo stato sul numero complessivo, di solito non più di tre.

La *tiratura*, ovvero il numero di copie stampate, è un altro argomento che interessa il pubblico, soprattutto quando si tratta di stampe d'arte, e che dipende dalla caratteristica materiale del supporto e dallo strumento incisivo. La tecnica più antica e universale, la xilografia o silografia (dal greco antico ξύλον, *legno*), dove il nero è dato dalla superficie risparmiata dall'incisione (*stampa in rilievo*), ha accompagnato per tutto il XV secolo l'affermazione della stampa in Europa e fino al XIX secolo in Giappone e in Cina con produzioni quantitativamente molto elevate.

Le tecniche calcografiche (*stampa in cavo*) affermatesi in Europa durante il XVI secolo, pur prestandosi meglio alla resa del chiaro-scuro (l'incrocio dei tratti sono impossibili con la silografia) non permettevano la produzione di grande numero di stampe proprio perché il nero è dato dalla linea incisa, soggetta a schiacciamento, soprattutto se definita a puntasecca o acquaforte.

Una tecnica non calcografica, ma praticata dal gruppo dell'Uovo del Gallo, è la più moderna litografia (dal greco antico λίθος, *pietra*) che pur trattandosi di tecnica di stampa non contempla l'incisione della lastra. Il disegno e le campiture sono eseguiti come su un foglio di carta con la matita, il carboncino, la penna o il pennello (*stampa in piano*) le cui tracce grasse traggono l'inchiostro e lo trasferiscono sulla carta, mentre le superfici inumidite e prive di segni restano bianche. Questa tecnica introdotta in Europa verso la fine del XVIII secolo per la sua versatilità e riproducibilità quasi illimitata, assicurò l'illustrazione dei giornali e ben presto la più agevole produzione di stampe a colori, per impressione su matrici successive, con la cromolitografia (dal greco antico χρώμα *colore*, *modulazione*). L'affermazione della stampa fotografica avvenuta nella seconda metà del XX secolo segnò la fine della produzione industriale di immagini per mezzo della litografia, ma non la pratica artistica che tuttora volentieri ricorre, per i più diversi motivi, a tutto il repertorio delle tecniche di stampa artigianali. Non tutto sul variegato e ricco ambito della stampa, ma l'essenziale, tra abilità tecniche e fioriture di espressioni poetiche, è stato presentato nella mostra a Chiasso.

Marco Gianini



Spazio Officina

Quale insegnante nel Ticino di oggi e di domani? *

Un'anziana insegnante: esempio di sensibilità etica

Recentemente ho avuto l'occasione di vedere il film cubano *Conducta* di Ernesto Caranas. Un'anziana insegnante, Carmela, da sempre dedita con successo ai giovani, soprattutto a quelli disastriati e privi di una famiglia normale, rinnova il suo impegno anche nei confronti di Chala, ragazzo simpatico e generoso che, per aiutare sua madre ad uscire dalla prostituzione, si ritrova sulla strada della piccola criminalità e, di conseguenza, in rotta con la scuola fermamente intenzionata a internarlo. Con il suo agire in difesa di Chala e della sua classe, anche Carmela si scontra ben presto con le disposizioni dell'istituzione scolastica, le cosiddette regole da rispettare, anche quelle ideologiche. Così alla fine, nonostante il sostegno dei colleghi, non potrà evitare che il regime la metta in pensione anticipatamente. La morale della storia è doppia. Da un lato abbiamo un'istituzione scolastica che di fronte alle difficoltà nel gestire le situazioni difficili inasprisce le regole, fa valere la sua autorità e non transige sul loro rispetto, anche contro l'evidenza e pure perché incapace di cogliere la loro reale entità. Dall'altro lato abbiamo un'insegnante di grande passione e umanità che assume le sue responsabilità con autorevolezza senza guardare in faccia a nessuno, un'insegnante con una grande sensibilità etica che trascende e va ben oltre il semplice rispetto delle regole.

Possiamo ragionare sul ruolo e sull'identità del docente partendo da quanto ci suggerisce questo intenso film.

In primo luogo vediamo Carmela quale insegnante all'Havana, quindi inserita in una storia e in un contesto sociale, culturale ed economico ben preciso che non possiamo fare a meno di considerare se vogliamo comprendere il suo agire e imparare dalla sua esperienza. Come dire che, nonostante si possa assumere una sorta di minimo comun denominatore che fa di un insegnante un insegnante, indipendentemente dal fatto che lavori all'Havana o in Ticino, il ruolo e l'identità si costituiscono e si esplicano in un preciso contesto e non sono riconducibili sem-

plicemente a dei principii o a delle disposizioni astratte, anche se magari fondate su cosiddette 'evidenze scientifico-empiriche'. Parlare dell'insegnante come mera astrazione ha un senso limitato, nell'insegnante occorre vedere la persona che diventa personalità dentro il proprio ambiente di vita e di lavoro. In secondo luogo, ruolo e identità sono il risultato di un gioco delle parti: da un lato la persona con i suoi bisogni e i suoi interessi – oggi sicuramente in una posizione di relativa debolezza –, dall'altro lato la società che, tramite l'istituzione, soprattutto la scuola pubblica, manifesta le sue aspettative e le sue pretese, e lo fa sullo base delle realtà dominanti e dello 'Zeitgeist', lo spirito del tempo.

Una nuova generazione di insegnanti necessita di fiducia

Anche se in modo forzatamente schematico, proviamo dunque a riflettere sulla nostra situazione tenendo conto di questi presupposti. Volgiamo dapprima lo sguardo alla storia, meglio: al ruolo storico assunto dagli insegnanti ticinesi. Per limitarci all'epoca recente, dagli anni '60 del secolo scorso in poi, constatiamo dapprima che gli insegnanti sono stati decisivi per lo sviluppo della scuola ticinese moderna, tanto la scuola dell'obbligo quanto il liceo. Favoriti all'epoca da un clima culturale e sociale in fermento, improntato alle trasformazioni, hanno saputo profilarsi, dapprima condizionando le decisioni politiche con la loro presenza intellettuale e culturale, poi costruendo letteralmente la scuola con il loro impegno educativo e la loro passione didattica, qualità vissute come una testimonianza di responsabilità sociale. Ciò è stato meno il caso per la scuola professionale, da sempre più o meno in ombra e dove gli insegnanti, all'epoca piuttosto lasciati a se stessi, cominciano ad essere un fattore progettuale e determinante solo negli ultimi due decenni. Un discorso a parte meriterebbero pure gli insegnanti delle scuole superiori nel terziario. Essere insegnanti in Ticino significa quindi anche avere memorie stori-

che diverse e tutt'altro che trascurabili. Così, per la scuola dell'obbligo e il liceo abbiamo oggi una generazione di insegnanti in chiusura di carriera che può dirsi a giusto titolo soddisfatta e anche stanca, una generazione a cui se ne sta sostituendo una nuova, con altri ideali, inserita in un contesto sociale e culturale molto diverso rispetto a quello degli anni '60-'80, ma certo con voglia di fare bene e con passione. Dal canto loro, gli insegnanti di scuola professionale hanno un altro retaggio, appartengono piuttosto alla nuova generazione che non ha vissuto i grandi dibattiti culturali e si è trovata a dare il proprio contributo allo sviluppo della scuola a partire dagli anni '90. Tutti indistintamente questi giovani insegnanti necessitano di condizioni favorevoli affinché possano lavorare al meglio e rinnovare una tradizione di protagonisti in condizioni nuove rispetto al passato. A loro occorre specificamente pensare, a loro occorre fare fiducia, prestando attenzione a che non gli vengano tarpate le ali con eccessi burocratici, con l'erosione di spazi professionali o con meccanismi di deresponsabilizzazione.

Il rischio che ciò succeda è infatti dietro l'angolo. Anzi, si sta manifestando un po' ovunque nell'evoluzione della formazione e della scuola che riflettono in buona misura profonde trasformazioni sociali non certo avulse da diffusi processi di erosione di alcuni valori fondamentali della scuola, fra cui proprio anche il ruolo centrale e determinante dell'insegnante. Vediamo alcune tendenze in cui si manifestano queste trasformazioni.

Mercificazione del sapere, pedagogizzazione della società e logica del controllo

L'ideale della formazione e dei sistemi educativi sta cambiando radicalmente: da una formazione intesa soprattutto come *cultura* stiamo passando ad una formazione intesa come *capitale umano* e *competenza*. I segni di questa trasformazione sono sotto gli occhi di tutti: tecnicizzazione e strumentalizzazione utilitaristica del sapere a cui si chiede di diventare oggetto di inve-

stimento, di essere direttamente spendibile sul mercato e pertanto merce di scambio; orientamento quasi ossessivo all'agire, quindi alla *vita activa*, come direbbe Hanna Arendt, ed eclissi delle forme di sapere riflessivo e orientativo che abbiano un valore non rivolto unicamente al presente, ma anche al passato, al futuro e possano assumere un carattere *contemplativo*.

Una seconda tendenza ha a che vedere con l'eclissi dell'*ideale di progresso*, uno dei principi e dei motori della modernità ottocentesca e novecentesca. Il progresso presuppone punti di partenza e punti di arrivo, che oggi non sembrano più esistere, oscurati dalle incertezze e trascurati assieme alle cosiddette grandi narrazioni, alle utopie e ai progetti di una società migliore. La cifra che in un qualche modo sembra aver sostituito l'ideale di progresso è l'*innovazione*. Il mantra è noto: innovare, innovare... perché chi non innova è spacciato. Non sappiamo bene dove vogliamo andare, ma diamoci da fare, agiamo, il che alimenta una sorta di diffuso iperattivismo a cui sempre più viene meno il senso. Vi è una seconda cifra che fa il paio con l'*innovazione*, è il *progetto*: in mancanza di progetti di una certa ampiezza trasformiamo tutto in piccoli progetti che hanno per giunta il pregio di essere facilmente controllabili.

Una terza tendenza coincide con la *pedagogizzazione della società*. Certo, da quando l'uomo esiste ha sempre avuto qualcosa da imparare, ma oggi sembra proprio che la società cosiddetta della conoscenza si sia trasformata in una società dell'apprendimento forzato e dell'assistenzialismo pedagogico. Tutto deve essere insegnato, tutti abbiamo bisogno di una formazione per ogni situazione di vita: si va dalla pedagogia *prenatale* alla pedagogia *post-mortem*. Non sembra esserci scampo, anche perché il mercato ci mette del suo. Di conseguenza, le forme professionali dell'insegnante si stanno diver-

sificando dall'insegnante e dal maestro stiamo passando al *tutor*, al *coacher*, al *mentor*, al *consultant*, all'*assistant*, ... Ovviamente tanto meglio se le denominazioni sono in inglese, così se ne accentua il valore metaforico.

Infine un'ultima, ma non meno importante ed interessante tendenza ha a che vedere con il dominio della *logica del controllo*. Non c'è nemmeno bisogno di scomodare George Orwell o Aldous Huxley, tutti vediamo come il controllo nelle forme più svariate non sia ormai più

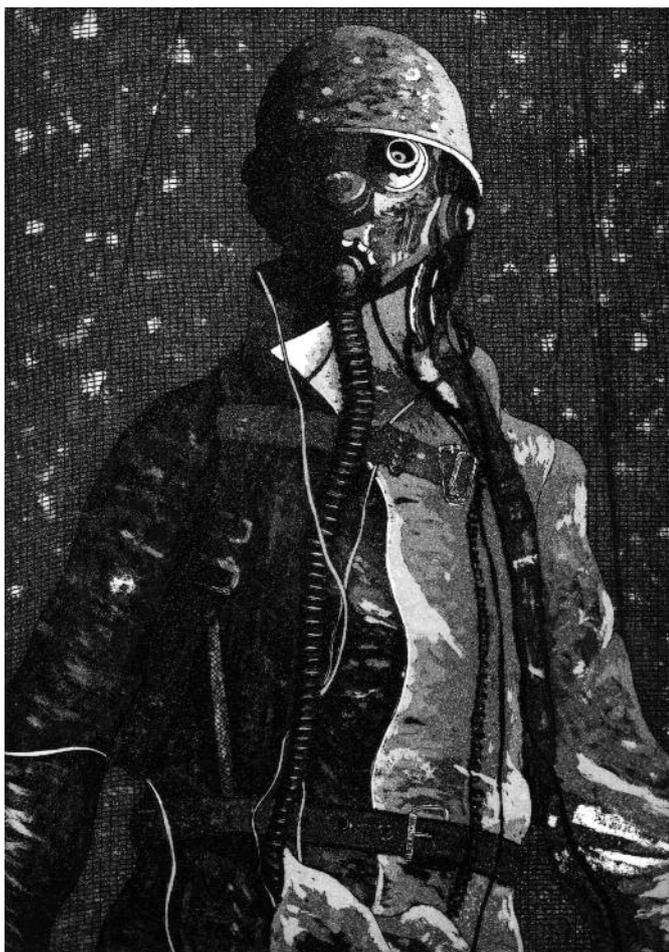
Pierre Bourdieu e Basil Bernstein. Oggi gli strumenti di pilotaggio amministrativo, segnatamente i programmi e le modalità di valutazione e monitoraggio interno ed esterno alla scuola, stanno assumendo forme di una sistematicità inaudita e sono definitivamente usciti dall'implicito, legittimati in nome della cosiddetta qualità o, più paradossalmente, in nome di principi come l'equità, la parità di opportunità o la differenziazione. Le prime avvisaglie di medicalizzazione della scuola si profilano all'orizzonte.

Panico pedagogico?

Il già citato Basil Bernstein, guardando alla relazione dinamica tra scuola, formazione e società, in una delle sue ultime lucide analisi, ha proposto una stimolante nozione per inquadrare e comprendere quanto sta succedendo in ambito formativo: il *panico pedagogico*. Per Bernstein le tendenze in atto sono l'espressione di un'epoca in cui la società cerca di dominare la realtà con strumenti pedagogici perché attanagliata da un timore profondo di carattere morale. In questo senso il *panico pedagogico* non farebbe che mascherare il *panico morale* di una società disorientata sul piano sociale e culturale che cerca ancoraggio e stabilità tramite raffinate disposizioni normative e modalità di controllo capillare.

Nella scuola manifestazioni di *panico pedagogico* si stanno diffondendo con particolare intensità. Le incontriamo sotto varie

fattispecie. Ad esempio sotto forma di programmi contenenti centinaia se non migliaia di obiettivi, il cui senso principale è il controllo e non certo la didattica, oppure sotto forma di sistemi di valutazione standardizzati e supportati dalle tecnologie dell'informazione che eclissano di fatto il principio secondo cui 'chi insegna valuta', o ancora sotto forma di profili normativi dell'insegnante, corredati di decine di items che magari hanno qualcosa a che vedere con la rappresentazione



Mathias Winiger, Et après, 2001, acquaforte e acquatinta su rame, 210 x 148 mm

solo onnipresente e asfissiante, ma stia diventando costitutivo per la nostra società. Occorre chiedersi se siamo ancora in grado di difendere le nostre libertà fondamentali, e dobbiamo chiedercelo come insegnanti, proprio perché la scuola sta assumendo sistematicamente la logica del controllo e sta diventando parte essenziale dei relativi dispositivi sociali. Come? Già ci sono noti i meccanismi sociologici dell'esercizio del potere legati ad es. all'*habitus* e ai *codici linguistici* studiati da

astratta di un insegnante qualsiasi, ma che sono lontanissimi dalla realtà vissuta, soprattutto se questa la si vede vicina a quella dell'anziana Carmela.

Quasi inutile dire che tutto ciò comporta rischi di non poco conto per la scuola e per gli insegnanti, per il loro ruolo e la loro identità. Il rischio maggiore mi pare sia legato appunto agli effetti deresponsabilizzanti e alla perdita di quell'autonomia professionale che anche nel nostro contesto ticinese ha fatto degli insegnanti protagonisti.

Qualcuno potrebbe obiettare che questi sarebbero discorsi nostalgici e improntati ad un inutile pessimismo culturale, in Ticino come altrove. Padrone di farlo.

Io credo che si tratti anzitutto di un esame di realtà a cui come insegnanti e come scuola non possiamo sottrarci, non da ultimo per ragioni etiche, di responsabilità nei confronti delle giovani generazioni a cui cerchiamo di dare quel qualcosa affinché possano affrontare i problemi e le sfide del futuro. Poi ognuno tragga le proprie conclusioni.

Quale immagine dell'insegnante?

Credo che come insegnanti dobbiamo credere in un ruolo e in un'identità da protagonisti, capaci di evitare la deriva verso un essere meri esecutori e marionette del sistema. Sovente si sente dire che gli insegnanti sarebbero il bene maggiore della scuola, la sua risorsa principale, sottintendendo anche che si vorrebbe una scuola dal volto umano. Malauratamente l'affermazione fatica ad imporsi concretamente e resta perlopiù retorica di circostanza. Per questo come insegnanti dovremmo essere consapevoli che quanto avverrà nei prossimi anni nella scuola ticinese, nei suoi diversi settori, dalla scuola dell'obbligo al secondario due, ma anche nel terziario, dipenderà molto dalla nostra capacità di profilarsi in modo attivo, non semplicemente in una prospettiva di difesa corporativa, ma per

assumere un ruolo sociale e culturale significativo. In quest'ottica può essere utile insistere su alcune qualità:

- La prima è quella di essere insegnanti di qualcosa e di farlo con convinzione. Siamo prima di tutto insegnanti di matematica, di storia, di italiano o di materie professionali, quindi di contenuti culturalmente significativi. Se ci venisse meno questo ancoraggio e se ci accontentassimo di raggiungere o far raggiungere degli obiettivi, secondo la logica di taluni programmi, diventere-

- La terza qualità è la criticità. La passione necessita del controllo della ragione, quindi dovremmo essere professionisti attenti, che fanno valere il senso critico e il dubbio metodico nei confronti di se stessi, della scuola e della società.

- La quarta qualità è la sensibilità etica. La capacità di assumere il proprio ruolo e le proprie responsabilità è in definitiva la risultante delle precedenti qualità, le integra e le riassume in una condotta e in atteggiamenti che vanno ben oltre il mero rispetto delle regole, anzi talvolta le fanno anche trasgredire, in nome della sensibilità etica.

Gianni Ghisla

Bibliografia

- Arendt, H. (2006 [1958]). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris.
- Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, symbolic Control and Identity*. Lanham: Rowman & Littlefield
- Reichenbach Roland (2014). Intervista a Roland Reichenbach sui programmi scolastici, sulle competenze, sul 'Lehrplan 21 e sull'insegnamento delle lingue. *Babylonia* 3/2014, pp. 24-29. Originale in tedesco, italiano disponibile su www.babylonia.ch
- Sertl, M. (2004): A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. In: *Schulheft* 116/2004, S. 17-29.



Cécile Agustoni, Fangorn, 2012, acquaforte e acquatinta su rame chine appliqué, 207 x 146 mm

remmo una categoria povera, culturalmente e professionalmente.

- La seconda qualità è la passione. In fondo la passione si contrappone all'azione, ma solo perché da questa e dai suoi protagonisti, per noi soprattutto gli allievi, si lascia coinvolgere nell'animo e nei sentimenti. Da qui nascono lo slancio, la motivazione e la generosità, la capacità di superare gli ostacoli e di resistere alle frustrazioni, ma anche il coraggio di assumere le proprie responsabilità.

* Elaborazione scritta e ampliata dell'intervento tenuto in occasione del dibattito su "Il docente. Ruolo e identità nella scuola di oggi", organizzato dai docenti OCST a Camignolo il 12 novembre 2014. Il testo è stato pubblicato su *Il lavoro* del 26 marzo 2015 e sul sito <http://docenti.ocst.com>

scuola

La scuola che vorrei

Desidero esporre in maniera forzatamente sintetica e sommaria, la mia visione della scuola ideale, in qualità di docente che si interroga alla luce dei supposti grandi cambiamenti, presentati nell'opuscolo *La scuola che verrà* e nel documento in questo periodo in discussione, intitolato *Profilo professionale del docente della scuola ticinese*. Sollecitato dal dibattito in atto, che sta coinvolgendo i docenti, i quadri istituzionali, quelli politici e l'intera società, mi sono proposto di stilare la seguente descrizione della scuola che vorrei.

La scuola dell'obbligo ha il compito di fornire a ogni futuro cittadino, a prescindere dalla sua provenienza e del suo livello sociale, una solida cultura di base, che gli permetta di accedere volendo a un percorso di studi superiori, in modo da ridurre al minimo le diseguaglianze sociali e rendere tangibile e veritiero lo spirito pluralistico e inclusivo che la anima. Inoltre la scuola dell'obbligo ha il dovere di forgiare il futuro cittadino secondo un modello ideale che potrebbe non corrispondere affatto con quello realmente richiesto dalla contingenza, cioè dall'economia, e per farlo ha bisogno di credibilità istituzionale e di riconoscimento sociale, per potersi affrancare dal rischio di diventare strumento economico o addirittura azienda fornitrice di servizi. Dunque, più la scuola si distanzia dalla contingenza e più si avvicina ad assolvere il suo compito. Per fare ciò deve essere capace di puntare sui contenuti disciplinari e sullo sviluppo del senso critico, che devono tornare a essere al centro della

discussione. Su questo punto sarebbe davvero interessante e stimolante poter confrontare i vari piani di formazione che si sono succeduti negli anni, per prendere atto di un impoverimento dei contenuti a fronte di un notevole rafforzamento delle istanze educative, performanti e nomenclative. Si è passati da quattro a oltre quaranta pagine per definire modalità e obiettivi dell'insegnamento dell'italiano¹ ma se si confrontano, si scopre che vi è stato un progressivo abbassamento dei contenuti disciplinari a favore di una miriade di diverse declinazioni dei saperi, con conseguente impoverimento del senso critico.

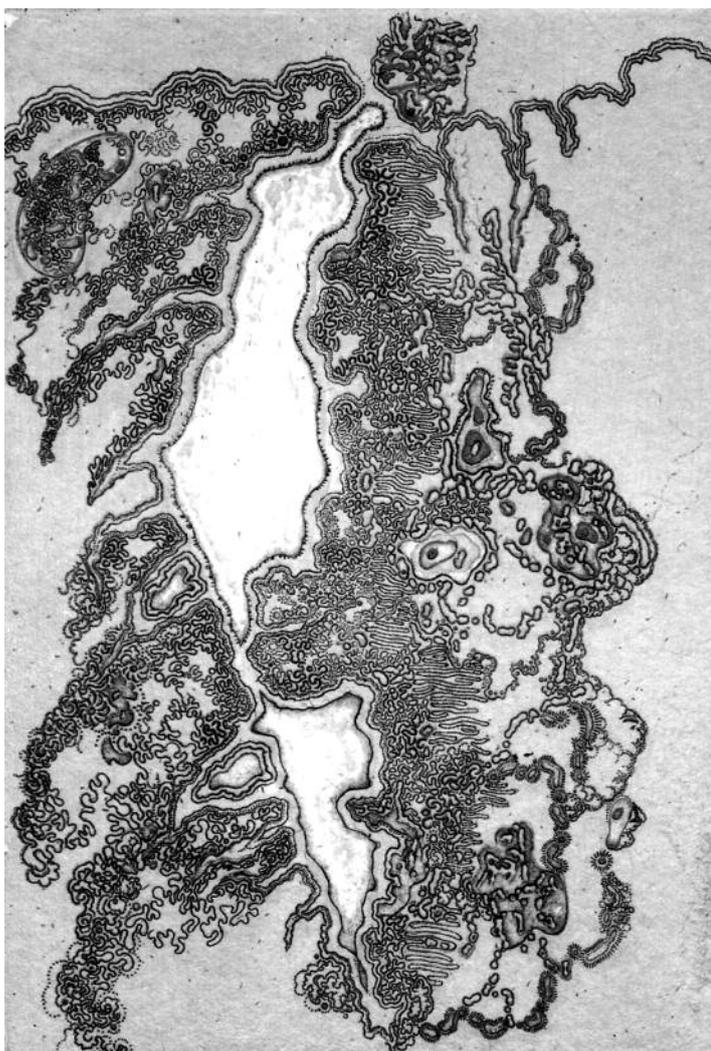
Oltre a questa tendenza ne va considerata un'altra, quella dell'apprendere con divertimento e senza far

fatica, sempre più presente e condiviso: a questo proposito è esaustivo l'articolo di Marco Lodoli, *I miei studenti insidiati dal demone della facilità*² a cui rimando per un approfondimento del tema.

Insomma nella mia scuola ideale si dovrebbe riscoprire l'alto valore della fatica condivisa, senza la quale non è possibile rompere la superficie opaca delle cose, per penetrarne l'essenza e dunque la conoscenza, che comporta la fatica insieme al costante esercizio della memoria, vera e propria capacità da esercitare, che altrimenti rischia di affievolirsi, a maggior ragione oggi con l'avvento delle varie memorie virtuali che tendono a sostituirla. Inoltre vorrei che nella mia scuola

ideale ci fosse un ponte di collegamento tra l'ultimo anno di scuola media e il primo anno del medio superiore a dipendenza delle scelte dell'allievo. Oggi il divario tra i due settori è troppo marcato e crea confusione e una percezione potenzialmente distorta nell'adolescente, che si trova prima in una scuola protetta e ovattata, dove sembra sempre più affievolirsi il concetto di selezione e di fatica, per essere catapultato poi in una realtà in cui si dovrà confrontare proprio con questi elementi, per non parlare di chi dovrà invece affrontare il mondo del lavoro e la sua legge feroce.

La mia scuola ideale è una scuola che posiziona al centro la cono-



Albert Edgar Yersin, *Work in progress XXVI*, 1977, bulino, échoppe e puntasecca su rame stampata a colori, 98 x 67 mm

scienza e la cultura, unitamente al concetto di fatica necessaria a conquistarle e si prefigge di formare un cittadino in grado di operare scelte consapevoli, che sappia leggere criticamente la realtà, facendo appello all'argomentazione fondata sui fatti storici, culturali e antropologici entro i quali si situa l'oggetto della discussione e che lo faccia sapendo utilizzare al meglio le risorse che gli fornisce la lingua; inoltre che sappia fare appello alle opportune conoscenze linguistiche, scientifiche, geografiche e matematiche utili ad avere un profilo adeguato alle esigenze del mondo del lavoro nella misura in cui possa puntare all'eccellenza.

La scuola che vorrei punterebbe su classi meno numerose. La riduzione del numero di allievi migliora sensibilmente la qualità dell'insegnamento e lo testimonia chiaramente l'esperienza maturata con i laboratori di scrittura in quarta media, dove le classi sono dimezzate, in cui è tangibile la differenza in positivo. Nello stesso tempo vorrei che la figura del docente fosse sempre più vicina a quella dell'intellettuale di riferimento oltre che del maestro di vita. Questo discorso vale ancor di più se ci riferiamo a quegli allievi con insuccesso scolastico e che evidenziano particolari difficoltà nel riferirsi con il sistema. Vorrei che per loro ci si concentrasse sulla costruzione della capacità argomentativa.

È questo a mio giudizio lo strumento principale che la scuola dell'obbligo dovrebbe garantire a tutti ed è su questa capacità o competenza che la scuola dovrebbe misurare la sua percentuale di successo. Le disuguaglianze sociali si manifestano proprio attraverso il monopolio di codesta competenza. Ho visto allievi demotivati trovare grandi motivazioni attraverso il recupero di un sistema argomentativo minimo.

Per fare ciò occorre puntare soprattutto sui contenuti oltre che sulle modalità, con il fine ultimo di rispondere e far fronte alla progressiva frammentazione e atomizzazione del sapere e di evitare l'effetto *zapping*.

La differenza tra un docente funzionario dell'educazione e un docente intellettuale risiede nel fatto che l'uno si limita a catalogare e distinguere, separando, mentre l'altro, dopo averlo fatto, interpreta e collega, unificando. Questo sforzo di sintesi del molteplice è il prodotto migliore che un docente possa offrire ai suoi allievi.

Oggi il mestiere o la professione del docente sta diventando sempre più un lavoro a tempo parziale: lo testimonia la progressiva parcellizzazione e femminilizzazione della professione. Non voglio fare un discorso discriminatorio nei confronti delle donne ma è ovvio che siano loro a usufruire maggiormente di questa opportunità legata al tempo parziale

di lavoro; questa tendenza andrebbe corretta nella scuola che vorrei, attraverso il consolidamento e il recupero di prestigio e di attrattiva del ruolo e della professione, anche attraverso un migliore riconoscimento economico e sociale, per garantire continuità e coesione nella costruzione del percorso di educazione e conoscenza dell'allievo e per rafforzare il ruolo istituzionale della scuola nella società. Credo fermamente nel ruolo fondamentale che la scuola ha nella costruzione del futuro cittadino, il quale - a prescindere dalla nazionalità o dalla provenienza sociale e culturale - sappia fare propri quei valori di democrazia, apertura, senso critico e tolleranza, che renderebbero senz'altro migliore la nostra società e che fanno parte del mandato istituzionale della scuola. Si gioca quindi in questo prossimo futuro, la qualità stessa del nostro futuro, attraverso le scelte che porteranno a delineare la scuola che verrà, nella quale spero di ritrovare, almeno in parte, i contenuti della scuola che vorrei.

Roberto Salek

Note

¹ Dal programma d'insegnamento al Piano di formazione - Il caso dell'italiano, a cura di Fabio Camponovo e Fiorenzo Valente - Corso di aggiornamento SM, 2012.

² Marco Lodoli, *I miei ragazzi insidiati dal demone della facilità*, *La Repubblica*, 6-11-2002.



Mario Marioni, *Vecchie case del Verziere*, 1956, acquaforte su rame, chine appliqué, 254 x 176 mm

scuola

Così è (se vi pare)

“... convinto come sono che l'eccesso stesso della ragione non sia sempre desiderabile ...”¹

(Montesquieu)

Mi arrischio a riflettere sulle questioni sollevate attorno alla scuola negli ultimi mesi facendo una prima considerazione: pensare che i problemi della scuola vadano affrontati come una faccenda primariamente pedagogica e didattica, lo considero un errore che pregiudica il buon esito di qualsiasi riflessione.

Che la scuola fosse già scuola della “qualcosologia” lo denunciava Dickens in *Tempi difficili* ed era il 1854². Che “oggi giorno in ogni circostanza non si trovano più dei maestri – ma dei camerieri”³, lo scriveva Kierkegaard il 4 giugno 1855.

Se si avesse il tempo, lo spazio, la pazienza e la competenza per farlo, potremmo ricostruire la storia dei segnali d'allarme disseminati nel tempo.

Basti ricordare una lettera di Simone Weil indirizzata alla redazione dei “Cahiers du Sud”, scritta probabilmente nell'estate del 1941, ma pubblicata sulla rivista solo nel 1951. In quegli anni Weil annotava: “Il carattere essenziale della prima metà del Novecento è l'indebolimento e quasi il venir meno della nozione di valore. Sembra che sia uno dei rari fenomeni, per quanto se ne possa sapere, veramente nuovo nella storia dell'umanità. [...] La sostituzione della qualità con la quantità nella produzione industriale, il discredito in cui è caduto il lavoro qualificato negli ambienti operai, la sostituzione della cultura con i diplomi quale scopo degli studi fra la popolazione studentesca ne sono alcune espressioni. La scienza stessa non possiede più alcun criterio di valore da quando ha abbandonato la scienza classica”⁴. Questa mi pare la cornice (per quanto ancora troppo schematica e approssimativa) nella quale andrebbe ricollocato il dibattito.

È invece l'assenza di un quadro simile che si fa sentire leggendo nel pensiero della “Scuola-che-verrà” (ma in maniera ben più sconcertan-

te nel Profilo) e che lascia un senso di spaesamento. Leggendo si ha il sospetto che l' “allievo-che-verrà” dovrà essere a immagine e somiglianza di un soggetto vagamente neo-illuminista, imprenditore di se stesso. All'opposto l' “insegnante-che-verrà” dovrà essere un discepolo fedele dell' “Éducation nouvelle” e compiere un atto di fede assoluta nella conoscenza che nasce dal fare.

In un suo intervento, apparso su *La Regione* il 9 marzo scorso, l'on. Bertoli infatti chiarisce in maniera inequivocabile che l'approccio educativo della “Scuola-che-verrà” ha le sue radici nella pedagogia attiva, in quella “Éducation Nouvelle” che viene definita “profondamente umanistica e democratica”. Trascurando la questione democratica (rispetto alla quale i maestri potrebbero non essere competenti) bisognerebbe perlomeno chiedersi di quale umanesimo stiamo parlando. Ammesso e non concesso che nella Babele attuale l'aggettivo “umanistico” rinvii ancora alla cultura dell'umanesimo e degli umanisti.

Se così è, sarà legittimo almeno ricordare che la storia dell'umanesimo raccomanderebbe “il dovere morale di guidare il progresso dell'umanità come lotta in difesa della libertà e, al contempo, combattere contro tutte le forme del nostro sapere, potere e agire che minacciano la nostra libertà”⁵. Da questo punto di vista bisognerebbe allora chiedersi se la “Scuola-che-verrà” può anche solo lontanamente immaginare di porre tra i suoi obiettivi questo progetto di resistenza e di compensazione, interrogandosi su quali siano le forme di sapere che atrofizzano la capacità di pensare e che vanno combattute. Le prime sarebbero forse quelle che vedono nella cultura un deposito di saperi da mobilitare a seconda delle necessità. Più volte è stato notato come la nostra società, fin dai primi del Novecento, assomigli a un grande magazzino e a un grande magazzino di informazioni. A questo prototipo abbiamo adattato il nostro modello di conoscenza abbandonando l'idea di un sapere capace di

perseguire l'interpretazione e la comprensione del mondo. Un'idea di cultura che si è gradualmente allontanata dal senso originario della “buona coltivazione” del mondo interiore – *cultura animi* – per indirizzarsi verso un'idea di cultura come un repertorio di conoscenze, un insieme di attrezzi di cui far uso. Sostanzialmente è come passare da un'idea di cultura come nutrimento all'idea di cultura come carta da gioco; dall'idea di cultura come seminazione, all'idea di cultura come passe-partout. Questo mi pare di sentire anche quando leggo: “L'approccio più globale, più olistico vede la competenza come momento di integrazione dei saperi, come momento in cui mettere in gioco i saperi all'interno di un contesto inevitabilmente complesso.”⁶

Si passa da una cultura che muove da un sapere che non è mai assoluto, a un sapere di competenze. Da un sapere che “sa di qualcosa” e che (se sa qualcosa) lo sa “sugli uomini”, a un sapere “mezzo” da mettere in relazione con dei contesti d'azione. Nella scuola delle competenze l'attenzione appare così eccessivamente spostata verso la conoscenza delle cose.

Una differenza fondamentale tra la scuola delle competenze e una scuola che torni ad affondare per davvero le sue radici in una sorta di umanesimo, mi pare ravvisabile anche nel fatto che nell'una il valore viene posto nella capacità di trovare le soluzioni, nell'altra nella capacità di domandare e di sostare nella domanda: nella cultura umanistica “una domanda non è mai un quesito a cui si sa dare una risposta”⁷.

Che cosa fare? Molte cose evidentemente, ma una mi sembra assolutamente imprescindibile.

Innanzitutto ridare un posto e una dignità alla lettura, evitando ad ogni costo che venga infilata nel casellario delle competenze. Il punto di riferimento dovrebbe essere questa affermazione di Goethe: “La gente non sa quanto tempo e quanto sforzo costi imparare a leggere. Mi ci sono occorsi ottant'anni, e non sono neanche in grado di dire se ci sia riuscito”⁸.

Nell'immaginario della mia “Scuola-che-non-verrà” uno dei cardini dovrebbe essere innanzitutto un'idea del sapere che non *bypassi* per sempre la lettura. In un mondo digitale sarebbe opportuno tener ben fermo il principio secondo il quale il pensiero è prima di tutto analogico e che proprio questo suo cuore analogico bisogna mantenere in vita. Come? In primo luogo attraverso l'apprendimento di una maniera di leggere ed ascoltare che sia rigorosa e disciplinata, finalizzata a ritrovare il piacere di vivere in un discorso e non in una specie di terminal per individui in attesa di imbarco.

Bisognerebbe allora credere indefessamente la parola capace di ritrovare la propria magia, certi che un testo (se è un Testo) possa sempre mettere in opera le proprie regole e il proprio enorme potenziale. Tornare a credere che, ad essere formatore, è prima di tutto il Testo. Ciò che si imporrebbe sarebbe il disegno immaginario di una nuova/antica linea d'orizzonte. Una linea d'orizzonte che di certo la

scuola non potrà imporre al mondo, ma che potrebbe cominciare a tracciare per se stessa. Ma c'è, nella scuola occidentale, qualcuno che ancora crede che la vera pratica, la prima pratica capace di provocare una trasformazione di ordine esistenziale, possa essere la lettura?⁹ Occorrerebbe tornare a pensare la lettura come un'attività interiore, un lavoro su di sé e non, come immagino qualcuno faccia e farà sempre più, l'acquisizione di una competenza che mi consenta di decifrare dei messaggi.

Ci vorrebbe il coraggio di uno studioso come Pierre Hadot che mostra come tutto questo sia di estrema importanza, anche per una vera cultura scientifica. Se non interpreto male, Hadot mette in evidenza come anche per fare un lavoro scientifico occorra assumere un “assetto” di obiettività e l'obiettività può essere solo il risultato di un lavoro su di sé che Hadot ha il coraggio di chiamare “esercizio spirituale”.

Un esercizio che consiste prima di tutto nell'imparare a cambiare punto

di vista e ad abbandonare quella dimensione utilitaria della vita ordinaria di cui la “Scuola-che-verrà” mi pare gravida.

Leopoldo Lonati

Note

¹ Montesquieu, *Lo spirito delle leggi*, in *Tutte le opere*, Bompiani, Milano 2014, p. 1237

² C. Dickens, *Tempi difficili*, Einaudi, Torino 1999, p. 26.

³ S. Kierkegaard, *L'istante*, Marietti, Genova 2001, p. 86.

⁴ Cfr. Czesław Miłosz, *La testimonianza della poesia*, Adelphi, Milano 2013, pp. 80-82.

⁵ H.-G. Gadamer, *Bildung e umanesimo*, il melangolo, Genova 2012, p. 71.

⁶ Mario Castoldi, *E' possibile una didattica per competenze?*, in *Verifiche*, anno 45, n. 5, p. 17

⁷ H.-G. Gadamer, *op. cit.*, p. 85.

⁸ Pierre Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, *op. cit.*, p. 68.

⁹ Cfr. Pierre Hadot, *L'insegnamento degli antichi, l'insegnamento dei moderni* (a cura di A. I. Davidson e F. Worms, Edizioni ETS, Pisa 2012, p. 34.



Pietro Sarto, St-Prex I/II, 1985, base eliografica, bulino, échoppe e acquatinta su rame stampata a colori, 160 x 235 mm

scuola

L'orso si sveglia?

Dopo il 9 febbraio 2014 e un lungo letargo, è necessaria una nuova offensiva per la formazione professionale di adulti in Svizzera.

Il disastro causato dall'improvvisa votazione del 9 febbraio dello scorso anno è sotto gli occhi di tutti e in particolare di chi, a livello di responsabilità politica, non è accecato da un'insana ideologia o dal mero interesse elettorale.

Tra i pochissimi effetti positivi di quel risultato se ne può citare uno che riguarda la possibile formazione professionale degli adulti residenti che, a causa di motivi diversi, sono stati messi ai margini o fuori gioco dal mercato del lavoro svizzero.

Come già all'inizio degli anni '90, anche se per altre cause, l'applicazione di una stretta limitazione dell'entrata di forze lavoro dall'estero in Svizzera farà mancare migliaia di lavoratrici e lavoratori al mercato del lavoro rossocrociato e settori molto sensibili, come ad esempio quelli della salute o del turismo, potrebbero pagare caro tale carenza.

Alla fine degli anni '80 alla citata carenza di personale la politica risponde, con un certo ritardo, con l'Offensiva della formazione professionale promuovendo e finanziando impulsi importanti nella formazione di quadri, di informatici ma anche sostenendo la formazione di donne uscite dal mercato del lavoro per compiti educativi e di un significativo segmento della manodopera poco qualificata.

Poi la crisi economica degli anni '90 e i bilaterali mal controllati fanno sì che la formazione professionale di chi mano a mano è marginalizzato è abbandonata: a mo' di esempio chi scrive, in compagnia dei capi e dei colleghi della Divisione della formazione professionale che si occu-

pavano di progetti di formazione per il recupero dei disoccupati, ha sentito più volte sostenere dai responsabili della sezione del lavoro, "masoniani" di comodo o di ferro, che la formazione era inutile ripetendo "pappagallescamente" e applicando nella pratica il mantra calato da certe autorità federali. La legge federale sulla formazione degli adulti, topolino partorito in ritardo dopo una gestazione elefantica, è un altro tassello che dimostra l'approccio colpevolmente letargico della politica di maggioranza (di centro destra) e dell'amministrazione elvetica rispetto alla valorizzazione delle persone presenti nel mercato del lavoro svizzero.

E ora è di nuovo un'urgenza, la svolta del 9 febbraio, a mettere pressione e allarme. Due parlamentari, Müri (UDC) e Fetz (PS) ma anche altri, pur partendo da valutazioni opposte sulla situazione migratoria e sul risultato della votazione del 9 febbraio 2014, motivano con i medesimi assunti la necessità di una politica formativa di ricupero da indirizzare a personale residente marginalizzato quando non escluso dal mondo del lavoro nel corso delle ultime fasi economiche. Fetz e Müri prendono lo spunto

dalle conclusioni di due rapporti del Dipartimento federale dell'economia - DFE (dall'1.1.2013 Dipartimento federale dell'economia, della formazione e della ricerca - DEFR) del 2011 e del Segretariato di stato per la formazione e l'innovazione - SEFRI - del 2014 e sostengono in particolare che *"gli sviluppi demografici e l'iniziativa popolare "contro l'immigrazione di massa" (Fetz) non fanno che accentuare il fabbisogno di forza lavoro locale (...) e che la popolazione svizzera offre un grande potenziale che può essere impiegato, tramite misure adeguate, per attenuare questa mancanza. Da un'indagine svolta presso le aziende, inoltre, è emerso che i lavoratori più ricercati sono quelli con una solida formazione professionale alle spalle. Più avanti aggiungono che "per mobilitare i lavoratori desiderosi di approfondire la propria formazione sarebbe importante offrire loro questa possibilità con modalità rapide e senza ostacoli burocratici".* Concretamente i due parlamentari propongono la creazione di un fondo federale che dovrebbe favorire i cantoni a lanciare e organizzare un'apposita iniziativa in collaborazione con le organizzazioni del mondo del lavoro (oml), padronali e sindacali, poiché nessuno meglio di



Gérard Palezieux, Foresta, 1995, acquarello e vernice molle su rame, chine appliquée, 127 x 178 mm

loro conosce le esigenze del mercato del lavoro locale.

Nelle motivazioni portate a sostegno delle loro proposte, i due parlamentari sostengono inoltre che “l’iniziativa di promozione delle qualifiche dovrebbe concentrarsi sulla formazione professionale di base. Tuttavia, nella formazione professionale di base (recupero di un diploma di tirocinio, promozione delle competenze di base orientata al mercato del lavoro, procedura di validazione, reinserimento professionale, ecc.) permane una grossa lacuna. In questo settore, infatti, vi è un potenziale inutilizzato di 600 000 adulti il 20 per cento dei quali, secondo un altro studio, ha le capacità necessarie per conseguire un titolo qualificante. Gli strumenti per la formazione di recupero degli adulti esistono già.

Il problema è che spesso molti degli interessati, ma anche i datori di lavoro, ignorano l’esistenza di diverse offerte formative orientate alla pratica per conseguire un titolo della formazione professionale di base in età adulta. La campagna di informazione e di sensibilizzazione

parallela all’iniziativa sarebbe dunque molto importante”. Tuttavia, per i potenziali interessati l’ostacolo maggiore è rappresentato dalla mancanza di tempo e di risorse finanziarie. Per questo è necessario finanziare i costi delle formazioni di recupero e delle formazioni continue in ambito professionale e offrire la possibilità di compensare parzialmente le perdite di guadagno di chi sceglie di frequentare questi corsi”.

La risposta del Consiglio federale è deludente e attendista (l’orso vuole continuare a dormire?) e per fortuna ci ha pensato la Commissione della scienza, dell’educazione e della cultura del Consiglio nazionale (CSEC-N) che ha dato seguito alle proposte sopra citate chiedendo che “durante un periodo di quattro anni, la Confederazione dovrà mettere a disposizione dei Cantoni 50 milioni di franchi al massimo l’anno.

Una solida formazione professionale è la premessa per contare su numerose prospettive lavorative. Tuttavia continuano a esserci molte persone poco o addirittura per niente qualificate. Per contrastare questo problema la CSEC-N ha deciso,

con 14 voti contro 4 e 7 astensioni, di dare seguito all’iniziativa Müri.

L’orso, simbolo di Berna, può in quest’occasione essere associato nel suo ciclico sonno invernale a una certa politica elvetica attendista e appunto letargica. Da anni, soprattutto da sinistra e dai sindacati, si è chiesto inutilmente un impegno di Confederazione e cantoni per una campagna di formazione e di recupero formativo delle fasce di lavoratrici e lavoratori precarizzate da un’economia e da un mercato del lavoro aggressivi ed esclusivi. Forse che questa sia la volta buona e che l’orso si stia davvero svegliandosi?

E’ l’auspicio che osiamo formulare a vantaggio prima di tutto di quelle decine di migliaia di persone che sono state spinte verso la marginalizzazione sociale a causa di ritardi voluti o non e che ora vanno recuperati con lucidità, forza e tempismo e che abbisognano d’investimenti seri e non di parole al vento o di sterili palliativi.

Giacomo Viviani

Una fabbrica formativa regolata da test?

Nel mese di maggio 2014 appare su Bulletin¹ – organo della Società svizzera degli insegnanti di matematica e di fisica – la recensione di un libro che esamina in modo critico le potenzialità e i limiti della logica delle competenze. L’autore Werner Herzog² è professore emerito di pedagogia e già direttore del Dipartimento di psicologia pedagogica dell’Istituto di scienze dell’educazione dell’Università di Berna. La recensione di Hansruedi Schneebeili, già docente di matematica presso il liceo “Alte Kantonsschule” di Aarau, colpisce non solo per l’esemplare illustrazione dei meccanismi di autoregolazione e di controllo indissolubilmente legati agli standard educativi, ma anche per i richiami sotterranei a una delle opere letterarie dispotiche più importanti del XX secolo. Infatti, come non è possibile pensare a il

mondo nuovo (A brave New World) di Aldous Huxley, apparso nel 1932, in cui si dipinge una società costruita sui principi della produzione in serie e in cui Henry Ford è venerato come una divinità. La popolazione ignora il motivo della propria situazione e la produzione in serie viene applicata nella riproduzione umana e nell’educazione con l’unico scopo di cimentare la suddivisione della società in caste: dagli alfa (individui che sono destinati al comando) fino agli epsilon (creati e addestrati per occuparsi delle mansioni più umili e dure senza lamentarsi). Per le generazioni che verranno l’educazione, di fatto, si realizza mediante condizionamento psicologico volto a preparare il singolo al ruolo che la casta a cui appartiene impone. I sentimenti, la diversità culturale, l’arte, la religione, la letteratura, la filosofia e la scienza, ossia tutto ciò

che è una declinazione della Cultura e della libertà del pensiero, sono banditi dall’educazione, perché ostacoli all’accettazione acritica della propria realtà. Naturalmente nessuno intende, con l’introduzione di HARMOS e della pedagogia per competenze, trasformare la scuola in uno strumento atto a creare le caste della società immaginata da Huxley - le dichiarazioni espresse, per esempio, nel documento La scuola che verrà sono di tutt’altra impronta e rassicurano – una riflessione critica sulle possibili conseguenze di tale impostazione pedagogico-didattica è però assolutamente necessaria, proprio per sgomberare dal campo ogni dubbio in tal senso.

Ritenuto che la presentazione del libro di Herzog non debba essere preclusa al lettore italofono, se ne propone qui la traduzione (autoriz-

zata dall'autore della recensione).

Ci s'immagini una fabbrica che produce viti e bulloni: i clienti fanno delle precise richieste tecniche e il prodotto deve essere ben specificato. Occorrono quindi delle norme e degli standard, affinché la catena di produzione sia ottimizzata. Il rispetto dei requisiti di qualità si lascia raggiungere mediante un rigoroso controllo dei materiali di partenza, tramite la sorveglianza dei processi di produzione e con dei controlli sul prodotto finito. L'intero processo sarà ancora più efficiente, se i risultati delle verifiche hanno una retroazione positiva sull'intera catena di produzione.

Ci s'immagini ora una scuola: essa accoglie allievi e, dopo alcuni anni, li licenzia con un'educazione che dovrebbe consentire di diventare membri attivi della società. Cosa occorre affinché una scuola possa assolvere un simile compito? Occorrono delle norme e degli standard. Ma si prestano i metodi della produzione industriale di massa che hanno fatto nascere il Modello T e che hanno reso Henry Ford un uomo ricco e influente? Una scuola che assolve bene il suo compito è paragonabile a una fabbrica ben organizzata? Perché Ford non ha

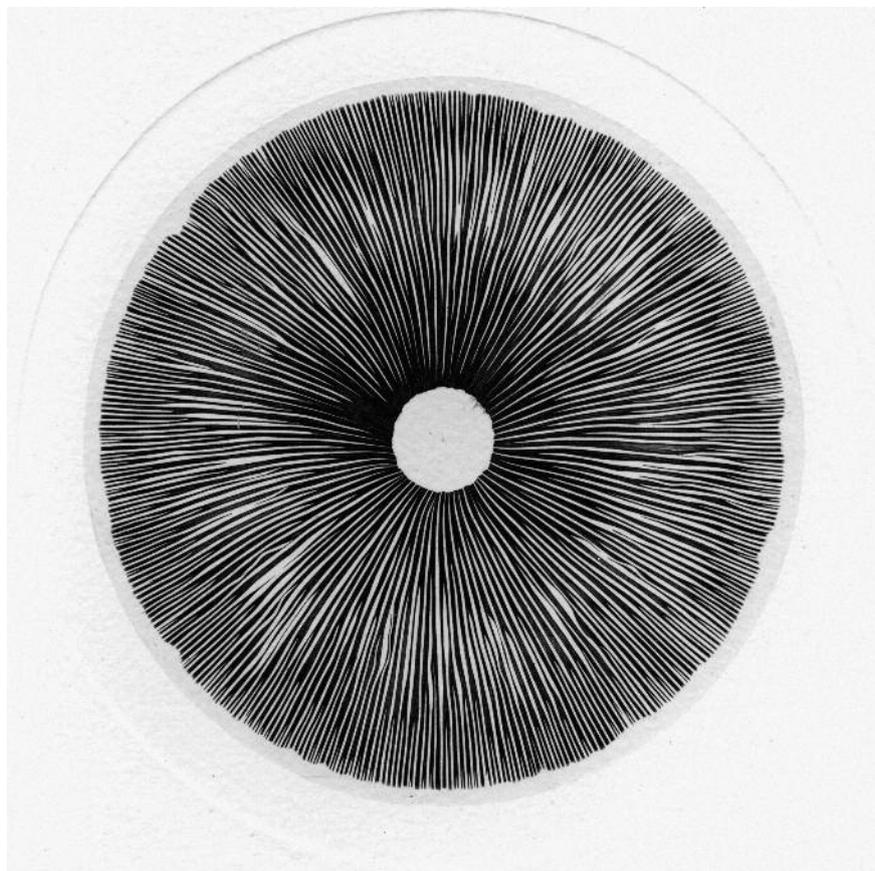
anche parallelamente rivoluzionato e condotto a brillante successo il sistema scolastico statunitense? Due risposte sembrano plausibili: a Ford occorrevano lavoratori disciplinati e senza grandi pretese piuttosto che degli ingegneri creativi e, verosimilmente, non sarebbe mai diventato uomo di successo, se si fosse occupato di educazione. Formazione è sinonimo di soddisfare le puntuali esigenze del mercato del lavoro? Il mondo economico, adducendo come ragione la flessibilità, chiede ad alta voce l'armonizzazione e la confrontabilità dell'istruzione e una sua certificazione. Al più tardi da quando PISA pretende di misurare il successo di un sistema scolastico, abbiamo dovuto abbandonare la definizione di educazione che afferma “è ciò che rimane quando si è dimenticato tutto il resto”.

L'autore è stato direttore del Dipartimento di psicologia pedagogica all'Istituto di scienze dell'educazione dell'Università di Berna. Il suo libro rientra nella lunga tradizione umanistica. Il centinaio di pagine, in cui espone le sue considerazioni, sono seguite da una bibliografia ricca di 148 voci. Herzog spiega l'utilizzo dei concetti legati alla normizzazione, agli standard e ai test,

alla regolazione e al controllo nel processo educativo. I vari sviluppi, messi in moto dall'armonizzazione e dagli standard, vengono confrontati e valutati alla luce dei loro effetti, anche di quelli collaterali. Questo libro è consigliato a chi intende comprendere per quali ragioni gli effetti attesi risulteranno inferiori alle aspettative, con l'aggravante di tutta una serie di indesiderate controindicazioni.

Il testo appare nel vivo della discussione sui profili delle competenze, degli standard e di Harnos. Ma cosa comprendono gli standard e un portfolio di competenze? Quali esperienze sono state fatte con gli standard formativi, che negli Stati Uniti hanno una lunga tradizione? Cosa ci si può attendere da essi, nel migliore dei casi, e cosa no? Poiché l'autore risponde a tutte queste domande, il libro non riguarda solo i politici con responsabilità decisionali bensì anche gli insegnanti e i genitori, che ben presto saranno confrontati con gli standard formativi. Sono oramai diventati il fondamento ideologico dei vari piani di studio, dell'armonizzazione dei sistemi scolastici, delle richieste di maggior democratizzazione degli studi, di confrontabilità, di qualità e di sostenibilità nella formazione scolastica.

I sottotitoli ai cinque capitoli (1. *Qualität, Leistung, Standards*; 2. *Kompetenzen und Kompetenzmodelle*; 3. *Steuerung und Kontrolle*; 4. *Messung und Tests*; 5. *Schule jenseits des Regelkreises*) forniscono già tutte le parole chiave per riassumere il percorso analitico ed argomentativo. I vari concetti vengono definiti in modo chiaro, confrontati con il loro utilizzo nella letteratura e sottoposti a giudizio critico. In questo modo si smascherano molti degli slogan che sono utilizzati nel dibattito, ma anche in molti documenti ufficiali come quelli della CDPE. Herzog argomenta rigorosamente, senza animosità e così le sue critiche colpiscono il bersaglio. Una critica, motivata da un punto di vista matematico, della regolazione di processi educativi con retroazione ritardata si rivela ancora più severa di quelle dell'esperto di pedagogia. Se è possibile assicurare la qualità nella produzione di viti



Marco Bertino, Amanite phalloïde, 1999, bulino su rame, chine appliqué, diametro 160 mm

scuola

e bulloni, ciò è da ricondurre al fatto che si tratta di materiali omogenei e poco complessi, abbastanza facilmente lavorabili e misurabili. In ambito scolastico occorre seriamente chiedersi cosa si possa misurare o valutare con i test standardizzati e se le informazioni così raccolte bastino per una correzione a livello individuale. Occorre molta buona fede per pensare che risultati di un test riferito a un'annata possano essere d'utilità per delle correzioni riguardanti altre classi. È un dato di fatto che nell'insegnamento, sensatamente, si procede di continuo con un controllo dell'acquisizione delle conoscenze e del rafforzamento della comprensione. È altrettanto pratica comune utilizzare l'esito di tali controlli per correggere appena possibile la creazione di concezioni errate o di comportamenti indesiderati. Ma ciò è un processo locale, molto individuale, che funziona proprio perché non deve e non può essere confrontabile con altri. Un test, generico e impersonale, a conclusione di un percorso formati-

vo è poco sensato, se non manifesta l'esito "successo" con grande probabilità. Altrimenti e inevitabilmente verrebbe a mancare il tempo necessario per mettere in atto le dovute correzioni. Per questa ragione si postuleranno unicamente degli standard detti minimi, che si riveleranno poco efficaci per accrescere il livello di formazione. È infatti ragionevole credere che simili test forniranno raramente l'indicazione di un malfunzionamento del sistema. È dunque lecito supporre che, nel raro caso di segnale negativo, per i discenti coinvolti si faccia valere la presunzione d'innocenza e che le correzioni interesseranno solo gli insegnanti e le direzioni scolastiche. Ciò è anche plausibile dal punto di vista economico: disciplinamento tramite salario al merito non costa nulla rispetto a correzioni che richiederebbero nuovi investimenti. Una diffusione sistematica della mania di testare, potrebbe produrre anche un effetto nefasto sull'insegnamento, il *teaching to the test*. L'obiettivo di assicurare o addirittura

incrementare la qualità della formazione verrebbe certamente clamorosamente mancato.

Il libro di Herzog presenta numerose virtù e lo si legge tutto d'un fiato. È ben scritto e concepito, e contiene una serie di informazioni essenziali, così come analisi e valutazioni su un'evoluzione che è in pieno atto e le cui incontrollabili conseguenze l'autore evidenzia con dovizia di argomenti. Leggete il libro per prepararvi ai cambiamenti, già in corso, che non risparmieranno certamente il ruolo, l'identità e la posizione sociale dei docenti.

Test finale: chi è affascinato dall'idea d'insegnare, anello di una catena di montaggio, in una fabbrica formativa regolata da test?

Arno Gropengiesser

Note

¹ Numero 125, maggio 2014, <http://www.ssinf.ch/bulletin/archivio.html>

² Herzog Walter; *Bildungsstandards, eine kritische Einführung*, Kohlhammer, Stoccarda, 2013

Il prof. Dott. Walter Herzog è stato il primo firmatario, nel 2013, di un Memorandum "Più formazione – meno riforme", sottoscritto da rinomati pedagoghi, psicologi e medici. Riproduciamo la traduzione in italiano*.

Stop alla mania delle riforme nel sistema scolastico

Troppa amministrazione va a discapito della formazione

Riforme efficaci in ambito scolastico necessitano di consenso

Il sistema scolastico, a seguito del fervore riformista delle amministrazioni, diventa sempre più standardizzato e tecnicizzato. Molte delle riforme avviate sono il frutto di frenesia politica. Questi sviluppi danneggiano il sistema scolastico svizzero, storicamente cresciuto. Le riforme appaiono imposte dall'alto e spesso ai cittadini manca la necessaria comprensione. Il controllo pubblico del sistema scolastico deve lasciare il posto a un sempre maggiore e poco democratico potere "espertocratico". Le riforme auspicate dagli insegnanti sono invece fin troppo spesso ostacolate per intervento delle autorità scolastiche. L'investimento dei docenti, la loro esperienza così come la loro professionalità sono ampiamente ignorati, a danno delle nostre istituzioni educative. Il risultato sono insicurezza e rassegnazione presso il corpo insegnante. Le amministrazioni scolastiche puntano su aspettative dell'ultima moda e confidano in organizzazioni internazionali come l'OECD, inve-

ce di affidarsi alle esperienze dei docenti e alla preliminare sperimentazione del nuovo. Particolarità colaudate del sistema scolastico svizzero vanno così perse. Le diverse riforme calate dall'alto sembrano, inoltre, viepiù rispondere alle esigenze del mondo economico e non portano sempre a risultati pedagogicamente soddisfacenti. Anche ciò non fa che accrescere l'incomprensione nei docenti e nei cittadini.

I firmatari chiedono

La fine della frenesia riformista delle amministrazioni educative

Conservare il collaudato e sviluppare ulteriormente il pedagogicamente sensato

Rafforzamento del corpo insegnante

Creazione di spazi per riforme dal basso

Firmano (Membri del Verein Bildungs-Reformen-Memorandum)

Prof. Dr. Walter Herzog (presidente), Prof. Dr. Allan Guggenbühl (vicepresidente), Prof. em. Dr. Rolf Dubs, Prof. em. Kurt M. Füglistner, Prof. em. Dr. Peter Grob, Prof. em. Dr. Urs Haeberlin, Jürg Jegge, Prof. em. Dr. Remo Largo, Prof. Dr. Fritz Osterwalder, Prof. Dr. Roland Reichenbach

* L'originale è consultabile, per esempio, all'indirizzo <http://schuleschweiz.blogspot.ch/2013/04/memorandum-mehr-bildung-weniger-reformen.html>.

Vi si trova pure un'intervista al prof. Herzog.

scuola

La buona scuola (?)

Una riforma “radicale” della scuola, così almeno è stata definita, in qualsiasi paese del mondo, non può non essere salutata come un segnale di vitalità da tutti i cittadini. E questo a prescindere dall’enfasi e dalla retorica con cui è stata presentata dal presidente del consiglio italiano Renzi e dal ministro Giannini.

In Italia, a dire il vero, non ci sono state aspettative, come dire, speranzose per molti motivi. Negli ultimi vent’anni, che hanno segnato una girandola di ministri della pubblica istruzione, se ne sono viste di tutti i colori. Sicuramente anche per la levatura culturale di chi ha dettato le leggi. Chi non ricorda la scuola delle tre “I” (Impresa, Informatica, Inglese) della ministra Moratti? E le ilari uscite di quella bontempone della Gelmini? Solo per fare qualche esempio. Sicuramente non avevano tutte le colpe, infatti non si può programmare senza adeguate risorse: umane, intellettuali, economiche.

Oggi l’Italia investe 4 miliardi e 200 milioni di euro per l’istruzione, la metà della media europea, occupando il 24° posto tra i Paesi europei. Inoltre occorrerebbero oltre 100 miliardi di euro per mettere a norma CEE e in sicurezza tutti gli stabili che ospitano scuole a fronte di un debito pubblico di oltre 2 mila miliardi e 170 milioni di euro. Problemi di non poco conto. Ci sono state, e ci saranno, manifestazioni di piazza: dagli studenti, ai precari, ai sindacati.

Ma ci sono state anche prese di posizione molto critiche nei confronti di questa riforma.

Sulle pagine del *Corriere della Sera*, lo scorso 8 marzo, Ernesto Galli della Loggia, in un puntuale articolo, sostiene: *La buona scuola non sono le lavagne interattive e non è neppure l’introduzione del coding, la formazione dei programmi telematici; non sono le attrezzature, e al limite - esagero - neppure gli insegnanti. La buona scuola è innanzi tutto un’idea.*

Un’idea forte di partenza circa ciò a cui la scuola deve servire: cioè del tipo di cittadino - e vorrei dire di più, di persona - che si vuole formare, e dunque del Paese che si vuole così contribuire a costruire. È questa mancanza complessiva di “un’idea forte”, che non si riesce a individuare nei dieci punti a cui il governo ha affidato la buona riuscita di questa riforma.

Lo scorso anno il governo ha organizzato una libera consultazione on-line affinché ogni cittadino dicesse la sua. Poi in un paio di settimane alcuni funzionari hanno stilato 10 punti (inizialmente 12), che comprendono il decreto di legge approvato dall’esecutivo. Ma esiste il sospetto che l’avessero preparato prima. E non potrebbe essere diversamente. Infatti la fretta nel presentarsi al Paese come “riformatori di eccellenze”, vale per la riforma della scuola, come per quella sul lavoro, sulla pubblica amministrazione, ha finito per creare più di un dubbio sulla qualità di tutto ciò che il governo di Matteo Renzi sta offrendo al paese. E non sarà un caso se prima il governo aveva parlato di un decreto delegato, di subitanea attuazione, mentre una settimana dopo si è deciso per il decreto legge. Ora il testo passa all’esame del Parlamento e ci saranno di certo le lungaggini e le sorprese, in quanto i malumori sono presenti in tutti i gruppi parlamentari, ad eccezione di quello che ruota attorno al turbo presidente Matteo Renzi.

In sintesi ecco i dieci punti del DDL. Ci rendiamo conto che non sono di facile comprensione, data la complessità e la farraginosità tipica del sistema scolastico italiano.

Saranno assunti centomilasettecentouno docenti

La Comunità europea lo scorso anno ha condannato l’Italia all’assunzione di quasi 200.000 precari che venivano utilizzati nella scuo-

la senza un contratto che facesse sperare in un futuro stabile. Ora il DDL dà il via libera a un Piano straordinario di assunzioni a partire dal prossimo mese di settembre fino al 2016 affinché i posti vacanti siano ricoperti. Centomilasettecentouno docenti saranno assunti e stabilizzati a partire dal prossimo anno scolastico. Inizialmente si era parlato di centosettantamila. Sono già cominciate le proteste di tutti quegli insegnanti che dopo decenni di precariato avevano cominciato ad assaporare la possibilità di una stabilizzazione.

I poteri del preside

Nella scuola italiana ci sono ottomila presidi in ogni ordine di scuola che saranno chiamati a realizzare l’autonomia. Infatti il DDL prevede che siano i presidi ad affidare gli incarichi agli insegnanti, a scegliere quegli insegnanti in grado di coadiuvarlo nell’organizzazione dell’istituto, di gestire ogni risorsa umana, tecnologica e finanziaria. A partire dal prossimo anno le scuole gestiranno la quantità di insegnanti e tutto ciò che necessita all’autonomia dell’Istituto.

I presidi, inoltre potranno formare delle classi di non più di 25 allievi, affinché, come ha sottolineato Matteo Renzi, le scuole non diventino “pollai”. È previsto uno stanziamento di 200 milioni di euro a partire dall’anno scolastico 2016/2017 per l’autonomia delle sedi scolastiche. Il DDL stabilisce un bonus annuale per quegli insegnanti che si sono distinti, durante l’anno scolastico, raggiungendo un “livello di eccellenza”. E sarà ancora il preside a destinare il 5 per cento del bonus agli insegnanti del suo istituto.

Sui poteri dei presidi esistono tuttavia moltissime perplessità. Oggi in Italia sugli 8.000 presidi, solo mille circa hanno dato, in questi ultimi anni, segni di grande vitalità istituendo, nelle loro sedi il tempo pieno, coinvolgendo i genitori,

organizzando progetti. Scuole che si trovano da Roma in su.

Musica, ginnastica, storia dell'arte ed inglese

L'ultima riforma, quella della Gelmini, aveva fatto scomparire dall'insegnamento alcune materie, che ora vengono recuperate, mentre aveva tagliato ore di lezioni provocando un'emorragia di insegnanti. Ora lo studio dell'italiano e dell'inglese sarà potenziato e alcune materie saranno insegnate in lingua inglese. Vengono anche potenziate arte, musica, diritto, economia, discipline motorie, *con particolare attenzione - ha detto il premier presentando le novità - alla professionalità di chi insegna inglese e discipline motorie, soprattutto alle primarie.*

Nella *Buona Scuola* viene accordato più spazio all'educazione ai corretti stili di vita e si guarda al futuro attraverso lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti (pensiero computazionale, utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media). Alle superiori il curriculum diventa flessibile: le scuole attiveranno materie opzionali per rispondere alle esigenze degli studenti.

Sgravi alle scuole paritarie

I genitori che manderanno i figli nelle "scuole paritarie" potranno dedurre dalle loro imposte 400 euro l'anno, ma solo per le scuole dell'infanzia, elementari e medie. Nessuna detrazione è prevista per le superiori.

School bonus e 5 per mille

In Italia, oltre all'8 per mille per le chiese, esiste anche la possibilità di destinare il 5 per mille alle associazioni di volontariato o associazioni onlus e, a partire dal prossimo anno, anche alle scuole per la costruzione di nuovi edifici e la manutenzione. Qualsiasi privato che si adopererà per la promozione di progetti degli studenti avrà un beneficio fiscale in sede di dichiarazione dei redditi.

Scuola trasparente

Viene istituito un Portale unico della scuola con la pubblicazione di tutti i dati relativi al sistema di

istruzione. Sul sito della scuola saranno pubblicati il bilancio e i curricoli dei professori. Ogni cittadino potrà consultare inoltre i bilanci delle scuole, l'anagrafe dell'edilizia, i piani dell'offerta formativa, dati dell'osservatorio tecnologico, gli incarichi degli insegnanti.

I buoni per l'aggiornamento

È prevista la carta per l'aggiornamento e la formazione dei docenti, un buono di 500 euro da utilizzare per l'aggiornamento professionale attraverso l'acquisto di libri, strumenti digitali, iscrizione a corsi, l'ingresso a mostre ed eventi culturali. Per la formazione in servizio sono stanziati 40 milioni all'anno.

La delega al governo.

Il disegno di legge assegna poi la delega al governo a legiferare in materia di semplificazione del Testo Unico della scuola, valutazione degli insegnanti, riforma dell'abilitazione all'insegnamento, del diritto allo studio, del sostegno e degli organi collegiali, creazione di un sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni.

Ci sembra indiscutibile che una riforma della scuola italiana fosse necessaria. Bisogna risalire al 1962 per trovare una riforma che, a sua volta, metteva fine a quella di Giovanni Gentile del 1923, elaborata unitamente a Giuseppe Lombardo Radice, che rappresentò una svolta radicale nella scuola italiana. Credò infatti il ginnasio di cinque anni, che dava accesso ai licei, l'istituto tecnico di 3 anni, l'istituto magistrale e la scuola di avviamento professionale. La legge del 1962 istituì la scuola media e abolì l'avviamento professionale.

A settembre vedremo se, e come, i 100.701 precari saranno inseriti nella scuola.

Poi ci sono tutti gli altri problemi legati alla formazione e all'occupazione dei giovani, affinché si riesca a delineare un futuro meno incerto e meno precario.

Oggi, dopo la scuola dell'obbligo, ai giovani si offrono esclusivamente istituti formativi a tempo

pieno, disancorati dal mondo del lavoro. Servirà la scuola "fondata sul lavoro"?

E la tanto decantata autonomia delle sedi scolastiche funzionerà? I curricoli saranno sfoltiti da tantissimi inutili nozionismi?

E i professori, ma anche i politici, riusciranno finalmente a suggerire che importante non è tanto ciò che si studia, ma come si studia? E, soprattutto, l'università sarà alleggerita dai migliaia di studenti fuori corso che difficilmente arriveranno ad una laurea e a trovare un'occupazione in futuro?

Perplessità esternate anche da Ernesto Galli della Loggia, nel citato articolo: *Quando ho sentito il presidente Renzi e il ministro Giannini annunciare una svolta, parlare di riforma, di «buona scuola», ho pensato che in qualche modo si sarebbe trattato di questi argomenti, si sarebbe affrontato almeno in parte questi problemi. E finalmente, magari, con uno spirito nuovo di concretezza, con una visione spregiudicata. In fondo il primo ha una moglie insegnante, mi sono detto, la seconda ha passato la sua vita nell'Università: qualcosa dovrebbero saperne. Invece niente. Prima di tutto e soprattutto i soldi e le assunzioni (bene), ma poi per il resto il solito chiudere gli occhi di fronte alla realtà, i soliti miraggi illusori per cui tutto è compatibile con tutto, per cui l'«autonomia» degli istituti invece di essere quella catastrofe che si è rivelata viene ancora credata la panacea universale, la solita melassa di frasi fatte e mai verificate. E naturalmente mai uno scatto di coraggio intellettuale e politico, mai una vera volontà di cambiare, mai quell'idea alta e forte del Paese e della sua vicenda di cui la scuola dovrebbe rappresentare una parte decisiva, invece della disperata cenerentola che essa è.*

La riforma era necessaria, l'abbiamo detto e lo ripetiamo. Ora cerchiamo di capire se veramente "la Riconversione è finita", parafrasando il bel libro di Norberto Bottani o se, invece, resteremo fermi al noto detto di Tomasi di Lampedusa.

Rosario Antonio Rizzo

Mito della crescita e decrescita

Premessa

In una società come la nostra, che professa la “religione della crescita” e sta attraversando un momento di crisi economica persistente, parlare di decrescita, magari pure felice¹, può assumere la parvenza di una bestemmia o di un insulto nei confronti di chi fatica a tirare la fine del mese.

Che qualcosa stia cambiando nei confronti del mito della crescita lo si nota però anche alle nostre latitudini, in quanto di decrescita si parla e si scrive sempre con maggior frequenza. Al Centro per la nonviolenza della Svizzera italiana (CNSI) di Bellinzona va il merito di avere promosso attivamente in Ticino, già partendo dall’anno scorso, un’azione di informazione e sensibilizzazione sul tema della decrescita che

quest’anno ha portato all’organizzazione di una rassegna dal titolo “L’economia non violenta e la decrescita felice” costituita da sei stimolanti e interessanti incontri (una conferenza di Maurizio Pallante e cinque film)².

Fino a ieri nella stampa scritta di casa nostra la parola decrescita appariva raramente in qualche approfondimento o opinione³. È di questi giorni invece l’ampio spazio dedicato all’argomento decrescita (probabilmente quale effetto della rassegna succitata) dal nostro quotidiano La Regione Ticino (giovedì 26 febbraio 2015) e dal mensile Confronti (25 febbraio 2015 – numero 73). Il primo se ne occupa con un articolo di fondo dal titolo “Benessere ma senza sorriso”, e due pagine di approfondimento a

cura di Simonetta Caratti. Il secondo presenta un Dossier dai titoli significativi: “Decrescita non significa involuzione” e “Basta con lo spreco alimentare” di Daisy Degiorgi e “Le sette R, Rivalutare, Riconcettualizzare, Ristrutturare, Ridistribuire, Rilocalizzare, Ridurre, Riutilizzare/Riciclare” di Giulia Mazza. Significativo del distacco della politica da questi aspetti è il fatto che l’articolo di Marisa Infante, che segue sempre su Confronti questo interessante dossier sulla Decrescita felice - nel quale Amalia Mirante (economista e docente presso la SUPSI, candidata socialista al Consiglio di Stato) si presenta - non accenni nemmeno all’indiscussa problematicità che il mito della crescita economica comporta pure nel nostro Ticino. Eppure, al pto 2 “Nuovo sviluppo economico e rivalutazione del servizio pubblico” della carta dei valori del Partito socialista ticinese, si legge: “è importante perseguire una politica coerente di crescita qualitativa, che può anche implicare la decrescita di consumi”⁴.

Due approcci da angolazioni diverse, interessanti e complementari, – dai quali intendo trarre qualche spunto di riflessione al riguardo - ci vengono proposti da Umberto Galimberti (filosofo, psicoanalista e docente molto apprezzato in campo accademico) e Maurizio Pallante (ricercatore e fondatore del Movimento per la decrescita felice). I testi di riferimento sono quelli indicati nelle note alla fine dell’articolo. Per la vasta bibliografia dei due saggi rimando al loro sito internet.

Il punto di vista filosofico e antropologico

Galimberti (che si avvale del pensiero di parecchi ricercatori) non parla di decrescita ma lo fa indirettamente argomentando sul mito della crescita⁵. Il suo punto di vista è quello filosofico e antropologico. Studi recenti attestano che il 20%



Dino Baiocco, Paesaggio col mare lontano, 2001, acquaforte su rame, chine appliqué, 190 x 170 mm

decrescita

dell'umanità (il mondo cosiddetto sviluppato) per mantenere il proprio benessere consuma l'80% delle risorse disponibili. Ebbene, per il pensiero economico dominante tutti “devono crescere”, tanto i paesi poveri quanto quelli ricchi che da quattro generazioni crescono con un ritmo che la storia non ha mai conosciuto.

Nella nostra quotidianità l'imperativo categorico della crescita è tale da farci perdere il senso della realtà e da indurci a dimenticare che la crescita all'infinito non è solo impossibile ma soprattutto assurda. Assurda in quanto gradualmente ma inesorabilmente sacrificiamo sull'altare della crescita valori non economici quali il volontariato, l'aiuto reciproco, l'attenzione alla scelta, al consumo, al rispetto dell'ambiente ecc. che danno senso e sapore alla nostra esistenza.

Trasformati in strumenti dell'ideologia della crescita siamo costantemente stimolati ad agire per produrre. Perfino la distinzione tra attività lavorativa e tempo libero ha perso significato in quanto tutto, anche lo sport, il divertimento, gli interessi culturali si stanno trasformando in puri e semplici campi di applicazione del lavoro, luoghi di esecuzione di compiti. Il rapporto instaurato dalla politica - intesa quale governo della società in vista del bene comune, a cui dovrebbero subordinarsi gli scopi del lavoro dell'uomo - nei confronti del modello economico attuale mirante a una crescita infinita, è di totale sudditanza.

Il lavoro - indispensabile per crescere - attualmente è assimilato all'esistenza, per cui dal punto di vista sociale “chi non lavora non esiste”. Ripensare il concetto di lavoro per privilegiare l'erogazione di tempo, cura e relazioni è forse l'unica possibilità per evitare che la “liberazione dal lavoro”, che è sempre stato il sogno più antico dell'uomo, si trasformi in un incubo. Il lavoro è sempre più vissuto come attività unicamente economica; si dimentica che ogni percorso dell'agire umano non deve necessariamente risolversi nel fare, nel produrre, nel trasformare⁶.

L'ideologia della crescita ha quale unico scopo quello della moltiplica-

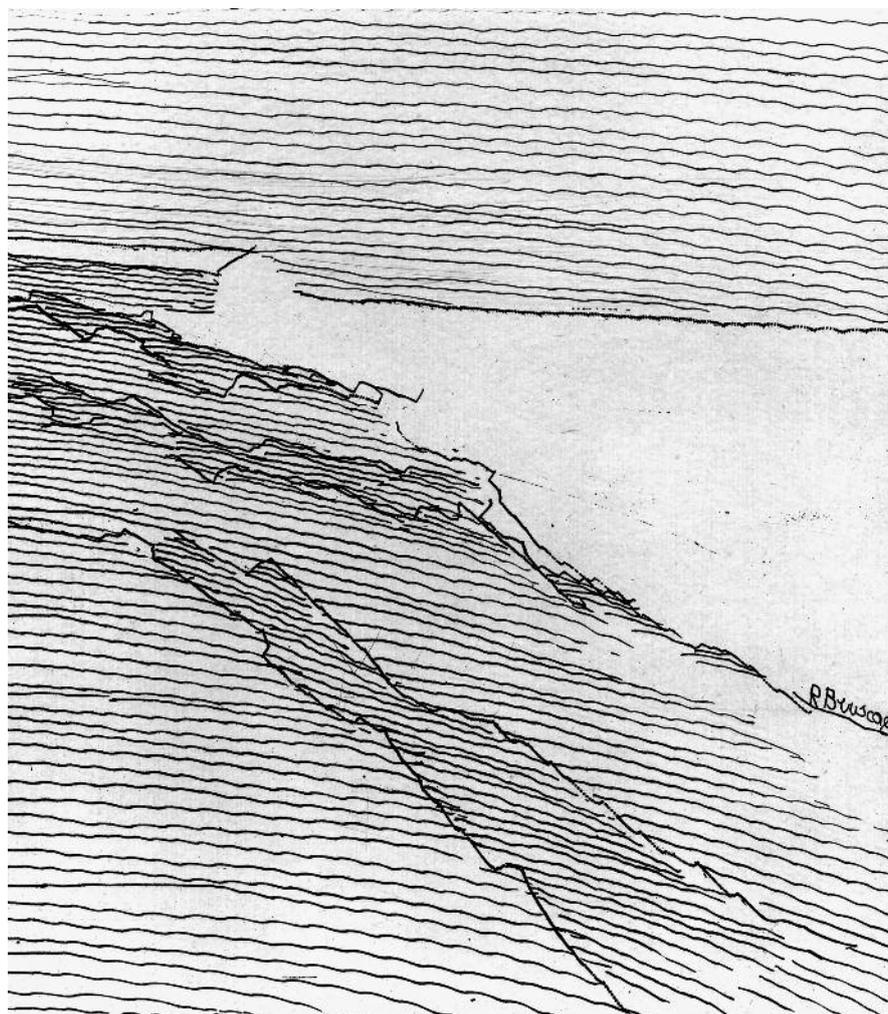
zione infinita di mezzi e, grazie all'evoluzione tecnologica, al loro perfezionamento con, quale inevitabile corollario, la riduzione di richiesta di manodopera e la conseguente riduzione dei posti di lavoro (emblematico il fatto che la crescita non è garanzia d'occupazione).

Ricerche condotte negli Stati Uniti attestano - ma lo constatiamo anche da noi - che l'indebolimento della famiglia e del senso di appartenenza a una comunità ha creato un vuoto culturale che il mercato si è affrettato a riempire offrendo una vasta gamma di servizi. Mercato che, si può ben dire, quanto ci toglie con l'aumento di tempo e impegno dedicato al lavoro ce lo offre in vendita sotto forma di servizi a pagamento. E noi non solo accettiamo, ma desideriamo in quanto il mercato riesce a mascherare la nostra dipendenza nei suoi confronti con l'“ideologia della indipendenza”. Il denaro, guadagnato nel tempo sottratto alle relazioni e pure al vissuto emotivo, ci permette di ottenere a pagamento tutto quanto non abbia-

mo acquisito vivendo. Il mito dell'efficienza e delle catene di montaggio, atte a evitare i tempi morti, dalla fabbrica si è trasferito alla famiglia e alle relazioni sociali per le quali gli adulti “non hanno tempo”. E il mercato ha provveduto, come soluzione, a proporre merci varie d'alta qualità -agenzie a pagamento che organizzano: feste d'ogni tipo, nozze perfette, visite e cure agli anziani, lezioni private per i figli in difficoltà, ricerca dell'anima gemella, e altro ancora. Il mercato ci soccorre per tutto quanto non riusciamo più a curare e dimentichiamo che i rapporti umani di qualità richiesti per prendersi cura di noi stessi e dei nostri cari non saranno mai merci in vendita sul mercato della crescita.

La cultura dell'efficienza e della produttività che caratterizza il nostro tempo è purtroppo anche messaggero di sofferenza e di malattie psichiche; lo conferma l'uso sproporzionato di psicofarmaci riscontrabile nei paesi occidentali.

Ma forse qualcosa sta cambiando. Alcuni spiragli di luce sembrano



Renato Brusaglia, Crescita di luce, 1981, acquaforte su rame, chine appliqué, 208 x 205 mm

de crescita

aprirsi nel buio dell'economia per la crescita. Recenti ricerche americane e italiane hanno rilevato che, da parecchi anni, tra quanti lavorano, c'è la tendenza a mettere al primo posto, tra le richieste, non più il denaro ma il tempo libero (dal lavoro). Un altro spiraglio è stato pensato e realizzato nei paesi sottosviluppati da Muhammad Yunus, economista insignito nel 2006 del premio Nobel. Ha fondato nel 1977 un istituto di credito che pratica prestiti senza garanzie e che oggi è in grado di raggiungere cento milioni di famiglie poverissime che dispongono unicamente della capacità di lavorare e della loro parola di restituire quanto ricevuto, a un basso tasso di interesse, quando avranno realizzato un certo utile. Esempio significativo di economia che, alla crescita infinita e finalizzata al profitto, preferisce la promozione dell'uomo e della sua dignità, evitando quei rimedi poco dignitosi che sono l'elemosina e la carità.

Il punto di vista di un attivista fondatore del Movimento per la decrescita felice

L'approccio di Pallante (ricercatore nel settore delle tecnologie ambientali e dei problemi energetici) è quello di uno studioso molto impegnato nello studio dei rapporti tra ecologia, tecnologia ed economia⁷. Nel 2007 ha fondato in Italia il Movimento per la decrescita felice, di cui è coordinatore nazionale. Il 16 gennaio scorso, in occasione della sua conferenza “La decrescita felice – la qualità della vita non dipende dal PIL” l'auditorio di Banca Stato a Bellinzona era sovraffollato di gente interessata.

Il paradigma culturale della crescita economica identifica le merci (prodotti e servizi scambiati con denaro) con i beni (ciò che soddisfa un bisogno umano) per cui se c'è crescita aumenta anche il benessere. Le merci però non sono tutte dei beni e i beni non sono tutti delle merci per cui la loro identificazione è arbitraria. Per misurare la crescita economica si utilizza il prodotto interno lordo (PIL), che si limita a calcolare il valore monetario totale delle merci prodotte in un Paese trascurando totalmente quei beni non mercificati (l'autoproduzione, la salute, il tempo dedicato agli affetti e alla condi-

visione, la salvaguardia dell'ambiente ecc.) che sono determinanti ai fini della crescita del benessere. La verdura coltivata nel nostro giardino è un bene, mentre quella acquistata al mercato è una merce. Per il PIL la verdura che coltivo nel mio orto non esiste. Tutto quanto induce un aumento dei consumi contribuisce ad aumentare il PIL; per spostarsi è meglio utilizzare l'automobile e consumare carburante, se si ha la “fortuna” di rimanere intasati e accodati, meglio, in quanto i consumi aumentano; paradossalmente meglio ancora se incorriamo in un incidente con tutti gli effetti collaterali che ciò comporta. Detto in altri termini la produzione di merci è connaturata al paradigma della crescita mentre la produzione di beni ne è estranea. Il nostro modello di sviluppo basato sulla crescita stimola all'acquisto di tutto quel che serve per vivere sotto forma di merci (che fa crescere il PIL) e mortifica la produzione di beni propri (che fa diminuire il PIL).

Il paradigma culturale della decrescita intende ripristinare la distinzione tra merce e bene. In tal modo la decrescita può diventare un obiettivo politico che si realizza diminuendo la produzione di merci che non

sono beni e aumentando la produzione di beni che non sono merci; moderazione e rigore sono suoi valori fondanti.

Ecco che allora la decrescita non si identifica con la rinuncia, con la riduzione del benessere o il ritorno al passato. Anzi, spesso si tratta di una strada che richiede l'uso di tecnologie più evolute: per fare una casa che non spreca energia riducendo il PIL ci vogliono tecnologie più avanzate di quelle che occorrono per fare una casa dissipativa che invece lo aumenta. Nel paradigma culturale della decrescita l'indicatore della ricchezza non è più il reddito monetario, cioè la quantità di merci che si possono acquistare, ma la disponibilità dei beni necessari a soddisfare il nostro benessere e quello ambientale. Si tratta di riuscire a concepire un sistema economico libero dall'obbligo della crescita economica illimitata in cui ogni bene viene progressivamente mercificato; la sostituzione di merci con la produzione di beni per l'autoconsumo deve venire valorizzata. La quantità di beni che potremmo vantaggiosamente autoprodurre è molto superiore a quanto quasi tutti noi, oramai plasmati dalla cultura della crescita, riesca a immaginare.

Basti pensare al mondo dei servizi che potremmo prestare in ambito familiare e la cui qualità non è nemmeno paragonabile a quella ottenibile in cambio di denaro. Si è purtroppo instaurata una spirale che conduce chi svolge professionalmente questi servizi ad acquistare, con il proprio salario, i servizi che non è più in grado di fornire ai propri familiari (anziani, bambini, congiunti ammalati o infermi) in quanto il tempo dedicato al lavoro retribuito non glielo permette. Per la crescita del PIL è ovviamente meglio che questa spirale – presentata spesso come una “liberazione” e un aumento di “indipendenza” che avviene attraverso il lavoro – continui a caratterizzare il nostro stile di vita.

Ovviamente non tutto può essere prodotto sotto forma di beni che non siano anche merci; basti pensare alla casa e a tutto quanto non saremo mai in grado di autoprodurre. Il movimento per la decrescita felice non vuole una riduzione di questi beni. Comunque in una società libera dal vincolo economico e mentale indot-

Enea Toldo, Prendila come un circo, 2011, punta-secca, acquatinta e abrasivi su rame, 226x152 mm



to dall'esigenza di crescita senza limiti, potrebbero assumere grande importanza e significato gli scambi non mercantili fondati sul dono del proprio tempo e delle proprie competenze (le banche del tempo ne sono un esempio).

Per quanto attiene ai nostri programmi di sviluppo, concepiti per affrancare dalla povertà i popoli poveri, si constata che spesso conducono alla trasformazione di economie basate in prevalenza sulla produzione di beni in economie fondate prevalentemente sulla produzione di merci; ne consegue una diminuzione della loro resilienza. Spesso le sirene dello sviluppo cantano alle orecchie dei popoli poveri nell'interesse dei popoli ricchi, che necessitano di un numero crescente di persone che producano a prezzi stracciati le merci di cui hanno bisogno le loro economie per continuare a crescere⁸.

Questioni aperte

I due punti di vista considerati concordano sulla necessità di un ripensamento del nostro attuale modello di sviluppo dominato dalla crescita. Si tratta – e non è una bazzecola – di mettere in discussione il paradigma culturale della crescita che ha caratterizzato l'occidente dalla rivoluzione industriale in poi e di propor-

re una modifica radicale del nostro attuale tipo di società⁹.

La politica istituzionale, a mio modesto parere, dovrebbe degnare di uno sguardo più attento e pregiudizialmente meno ostile i segnali che confermano l'esigenza di una “decrecita felice”, che smonti il mito della crescita e porti a una diminuzione della mercificazione ogni volta che questa comporta un peggioramento e non un miglioramento del nostro benessere.

Un percorso complesso, impegnativo e affascinante, tutto da inventare e sperimentare quello della decrecita; i contributi, nei fatti¹⁰ e nelle parole¹¹, che vanno nella direzione auspicata dai suoi promotori e sostenitori sono innumerevoli e variegati, seppur poco pregnanti politicamente, anche in Ticino.

Giuliano Frigeri

Note

¹ Nel 2007 è nato in Italia il Movimento per la decrecita felice. Vedi: www.decrecitafelice.it

² <http://www.nonviolenza.ch/>

³ Come ad esempio in Priscilla De Lima, “Consumare Moins!”, La Regione Ticino, 17.12.2013, p.2 o, tempo prima, in Fran-

cesco Maggi, “Il paziente pesa 113 chili, troppo poco avvertono i medici!”, La Regione Ticino, 22.05.2012, p.31

⁴ http://www.ps-ticino.ch/fileadmin/user_upload/Documenti_politici/2011_01_Carta_dei_valori_approvata_dal_Congresso.pdf

⁵ Umberto Galimberti, “I miti del nostro tempo”, Universale Economica Feltrinelli / Saggi, Milano 2013

<http://www.umbertogalimberti.it>

⁶ Francesco Totaro, Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà, Vita e Pensiero, Milano 1998.

⁷ Maurizio Pallante, La Decrescita Felice, Edizioni per la decrecita felice, Roma 2013 decrecitafelice.it

⁸ Maurizio Pallante, Discorso sulla decrecita, Luca Sossella editore, Roma, 2007

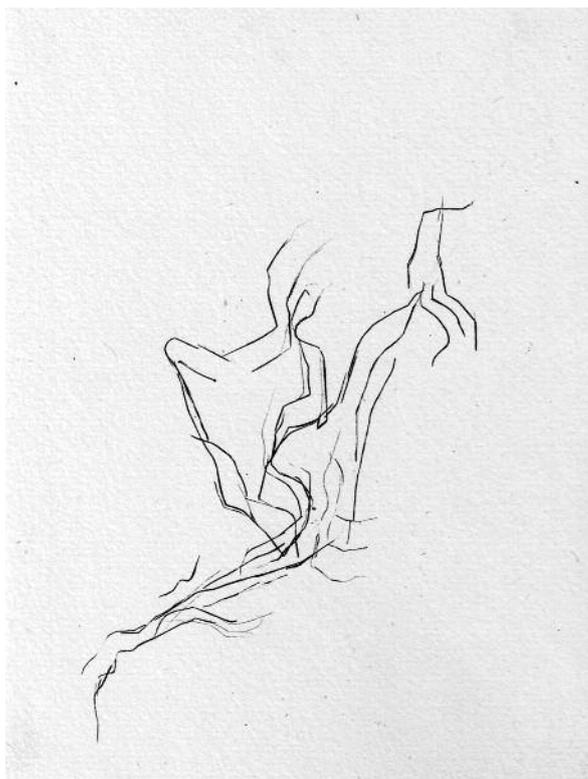
⁹ Serge Latouche, La scommessa della decrecita, Feltrinelli editore, Milano, 2009

¹⁰ Siti web di alcune associazioni esemplari presenti in Ticino:

www.conprobio.ch/conprobio/home.action, www.scambiodifavori.ch/, www.liberalauto.ch/

¹¹ Patrick Mignard “Manifesto per una alternativa. Contributo ad una critica del sistema mercantile e all'elaborazione di una strategia per il suo superamento”, edizioni Les Milieux Libres, Soazza, 2014

Francesco Galli Work in Progress I 2, 1° stato



Francesco Galli Work in Progress I 2, 3° stato



decrecita

Parole della vita *

Voltaire sosteneva che si devono temere i libri il cui messaggio è racchiuso in poche pagine perché possono diffondersi facilmente, essere letti dai più e suscitare grandi rivoluzioni. Il recente libro di Lina Bertola, *Parole della vita*, non sarà in grado di suscitare una rivoluzione, ma potrà senza dubbio trasformare in modo radicale l'idea di insegnante e di scuola veicolata da tutti coloro che, estranei al mondo dell'educazione reale, lo giudicano in base ai loro interessi politici, al loro atteggiamento populista o semplicemente perché sono abituati a parlare con sicurezza di argomenti che non conoscono.

Il volume di Lina Bertola, in effetti, è breve, ma così denso di idee e di riflessioni da suggerire una molteplicità di letture sorretta da un confronto continuo con le parole dei grandi pensatori filtrati attraverso la fine sensibilità dell'autrice. L'originalità del messaggio di Lina Bertola, rispetto alla comune *vulgata* educativa dei nostri tempi, sta nel fatto che l'autrice si propone di parlare di scuola usando il buon senso fondato sull'esperienza, alla maniera degli illuministi, così come profondamente illuminista risulta il suo metodo d'indagine improntato all'indagine razionale, ma intimamente percorso e sostenuto da un'intensa passione per il sapere e la sua trasmissione.

Oggetto di questa passione non poteva che essere la vita, considerata nella sua più ampia accezione che si estende fino a comprenderne la sua complessa dimensione intellettuale sulla quale si fonda la costruzione di ogni personalità. In questo senso la struttura dell'opera appare cristallina: se è vero che la personalità di ognuno affonda le radici nell'educazione, è altrettanto vero che l'educazione trae linfa dalle parole impiegate per diffondere il messaggio educativo, parole destinate a far germogliare nella

mente di ogni allievo nuovi e più complessi significati. Non si fatica a capire come per l'autrice, già per lunghi anni docente liceale, la scuola rivesta un'importanza centrale per la società e soprattutto per il progetto di società che si vuol edificare. Per ragionare sulle parole che fondano l'importanza del messaggio educativo, Lina Bertola ricorre ad una soluzione semplice, ma efficace. La riflessione è affidata ad una serie di brevi capitoli, ognuno dedicato, nella prima parte del libro, ad una parola chiave. Nella seconda parte, invece, i capitoli mettono a confronto due parole di significato opposto per ricordarci come, sullo sfondo della crescente complessità dei nostri tempi, spesso i concetti si chiariscono e si affinano solo confrontandoli fra loro per indagarne, secondo un metodo socratico, le intime connessioni che sfuggono ad una riflessione spesso troppo affrettata. Tutti i singoli capitoli riescono con piacevole levità ad affrontare argomenti assai complessi attraverso la riflessione dei protagonisti del pensiero filosofico le cui idee sono messe a confronto dall'autrice e filtrate attraverso la sua lunga esperienza di insegnamento e la sua poliedrica ispirazione culturale per giungere a considerazioni semplici, ma di estrema importanza per tutti coloro che, insegnanti e no, vedono nella scuola la via privilegiata per gettare le basi della società del futuro. Piacerebbe scorrere tutte le voci che si avvicendano nel centinaio di pagine che compongono il libro, questo singolare *dictionnaire portatif*, ma per comprendere il valore di questa appassionata testimonianza sul mondo della scuola, può essere sufficiente richiamare l'attenzione sulla parola che, non a caso, offre lo spunto per il saggio che apre il volume: etica.

Giustamente, sostiene l'autrice, parlare di etica significa riferirsi ad un sistema di norme e di compor-

tamenti che costituiscono l'ideale condiviso di una comunità, una prassi cui far riferimento a livello individuale e collettivo. Questi principi esistono a priori rispetto agli individui che si confrontano con essi nel corso del dipanarsi delle singole esistenze. Tuttavia, ricorda l'autrice, il termine etica rinvia anche ad un altro significato che coinvolge il senso stesso della nostra esistenza, il modo attraverso il quale ognuno considera la propria esperienza rispetto a quella altrui, ma soprattutto richiama il dialogo incessante che ogni persona dovrebbe intrattenere con la propria coscienza, o con quella legge morale che, kantianamente, alberga nell'individualità di ognuno.

Considerare l'etica da questo peculiare punto di vista permette ad ogni discente di instaurare un viaggio all'interno di se stesso, un viaggio che, secondo l'autrice, costituisce il senso più alto della prassi educativa e, quindi, dell'attività di ogni insegnante chiamato a svolgere il ruolo di vera e propria bussola intellettuale per le giovani generazioni. In questo senso il volume di Lina Bertola può rivendicare a ragione un altro innegabile merito. Il messaggio che scaturisce dalle sue pagine rende finalmente giustizia alla figura pubblica del docente la cui sfera di azione e autonomia educativa è da troppo tempo umiliata da *diktat* pedagogici destinati a durare il tempo di una moda e costretta sempre più entro i limiti di un profilo tanto astratto quanto indifferente rispetto alla reale dimensione culturale della professione.

Tiziano Moretti

* Lina Bertola, *Parole della vita. Per un'educazione all'etica*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2014.

Un canarino biondo*

La nuova raccolta di racconti di Luisa Canonica

Con sensibilità Luisa Canonica si inoltra nel mondo dei sentimenti più delicati, quelli che lasciano un'impronta profonda, poiché universali, archetipici, direi.

Alcuni temi già presenti ne *Le ginestre del nord* (la prima raccolta di racconti pubblicata dall'autrice): l'adolescenza, il rapporto genitori-figli, le angosce, ma anche le piccole gioie quotidiane sono qui ulteriormente indagati, sviscerati fin negli anfratti più profondi dell'animo dei personaggi (e quindi anche del nostro). Varie dimensioni dell'esistenza sono esplorate con mano sottile, ma efficace. A tratti per il lettore si apre anche la strada del sorriso, a volte doloroso, altre volte più complice.

Pensiamo per esempio ad Alfredo, protagonista del primo racconto *Un treno per Locarno*, l'adolescente smarrito, messo di fronte, forse per la prima volta, a un mondo per lui in parte estraneo; e infatti si perde, proprio come in una fiaba: sbaglia treno (o forse per un momento crede di aver sbagliato vita, di essere in un film non suo). Si tuffa nella metaforica oscurità dell'ignoto, dove affiorano le sue paure più terrificanti, che si materializzano nell'angoscia di giungere in ritardo all'esame. A quell'esame che probabilmente avrebbe riscattato tutta la durezza della sua giovane esistenza.

O al secondo racconto, *Il canarino biondo*, potentissimo, quasi surreale. Qui tutte le certezze di un commissario di polizia si sfaldano, mentre assiste inerte e corrucciato all'interrogatorio di una donna (descritta per altro in modo eccellente dall'autrice) che, sciaguratamente pervicace, pone tutti i fatti dell'esistenza sullo stesso piano con una normalità sconcertante. Tra di essi non c'è più gerarchia, non c'è più distinzione. La cura che la madre, una donna resa insensibile dal degrado materiale e morale, dedica al

figlio ingabbiato non è diversa da quella che riserva ai canarini.

(“Accovacciato come sempre nell'angolo, con i suoi moncherini al posto delle braccia. Non è un bambino, è un coso. Sta lì e aspetta (...) La pannocchia, l'insalata”).

L'unica, involontaria?, possibilità di fuga per il “canarino biondo” sarà il volo...

Un elemento naturale presente in vari modi in tutti i racconti e caro all'autrice è l'acqua in molte sue declinazioni: lago, fiume, acqua fredda, acqua che “barbuglia”, pioggia, neve, ghiaccio; elemento che si fa però preponderante nella seconda parte del libro (*Aureola di lago*) e, per esempio, fa da sfondo al perturbato e perturbante rapporto tra madre e figlia (“Non ci sono uccelli oggi sul lago, non ci sono battelli che inventino l'onda né increspature che rompano la monotonia di questo tuo sentire sempre uguale, mendico di comprensione”).

A questo elemento è spesso legato il tema della perdita (Alfredo osserva rassicurato il lago alla sua destra, ma è sul treno sbagliato, in *Il treno per Locarno*; Katia perde le rane in un'ansa della Moesa, in *Come un gracidar di rane*) o quello, come nel racconto *Guarda papà, gli stambecchi!*, della terribile ostilità della natura, che intrappola una madre e due figli, migranti in diaspora, con il sogno di poter abitare un nuovo mondo, dove la dignità sarà un lusso da conquistare (“Il lago è immobile, lontanissimo. La neve non fa rumore sotto le soles, schiacciata dai piedi che non mordono più. Ghânim ha la faccia scura come il lago, le mani bianche di ghiaccio”). Ma anche l'acqua come sostanza rassicurante, come fonte rigenerante (“...guardava il lago e gli pareva bellissimo e non si chiedeva dove sono – dove non sono...” in *Il treno per Locarno*; “La Moesa è amena e passa via sorniona che pare la Moldava nei

suoi segmenti più dolci, è freschezza leggiadra, allegro vociò di scorrimento” in *Come un gracidar di rane*).

Il tempo dei racconti viene continuamente e abilmente sfaldato in un percorso narrativo che non ha nulla di lineare. Ben costruiti sono pure i passaggi dalla realtà esterna all'interiorità dei personaggi. E il lettore, continuamente confrontato con queste sfasature, con queste serie di sovrapposizioni, arriva a far proprie le emozioni e i pensieri dei personaggi e a districarsi, come loro, nel labirinto dell'anima.

Ma non solo, in filigrana, dai sette racconti affiorano anche le tracce di un passato, collettivo e individuale che, seppur non troppo lontano, il nostro sentire, abituato ad altri tempi, ad altri modi, registra come un topos remotissimo. Un passato cui spesso non ci rivolgiamo più per interpretare il presente. Forse perché l'individualismo e l'autoreferenzialità da cui siamo permeati ci hanno convinti che la sola memoria che conta è quella personale?

Bella questa raccolta di Luisa Canonica, sia per la notevole capacità d'introspezione, sia per l'abilità di mescolare i registri e adattarli ai percorsi dei suoi poliedrici personaggi. Soprattutto, però, per averci aperto il suo cuore.

Maria Grazia Talarico Galimberti

*Luisa Canonica, *Un canarino biondo*, Dadò editore, Locarno, 2014

libri

12 mesi di romanzi

Ian McEwan, *La ballata di Adam Henry*, (traduzione di Susanna Basso), Einaudi, 2014.

Ci eravamo lasciati con McEwan recensendo in questa rivista il romanzo *Solar*, e in quella occasione, se da un lato si metteva in rilievo un *plot* abbastanza complesso e intrigante, persino comico e grottesco (soprattutto nella prima e nell'ultima parte), nonostante la serietà dell'argomento – e cioè: i rischi che corre la terra a causa dell'inquinamento e dell'uso indiscriminato delle sue risorse; dall'altro si avanzava qualche rilievo sul fatto che lo scrittore, avvalendosi degli apporti di studiosi della materia, stesse entrando nella ricerca spesso pericolosa di un linguaggio narrativo arricchito con quello propriamente scientifico. McEwan l'aveva già fatto con un romanzo poliziesco (*Amsterdam*), con *Espiazione* e con *Sabato*; ma leggendo *La ballata di Adam Henry*, ci accorgiamo quanto quel

giudizio fosse un po' affrettato, perché ora ci è del tutto chiaro che lo scrittore ha inteso perseguire il disegno di arricchire la sua lingua con altri apporti semantici, non solo prestati, per conferire al suo pedale narrativo una complessità, per dir così, non limitatamente letteraria. Come se lo scrittore, nel suo lungo e ricco percorso di narratore abbia inteso sfuggire a codici conclamati e canonici.

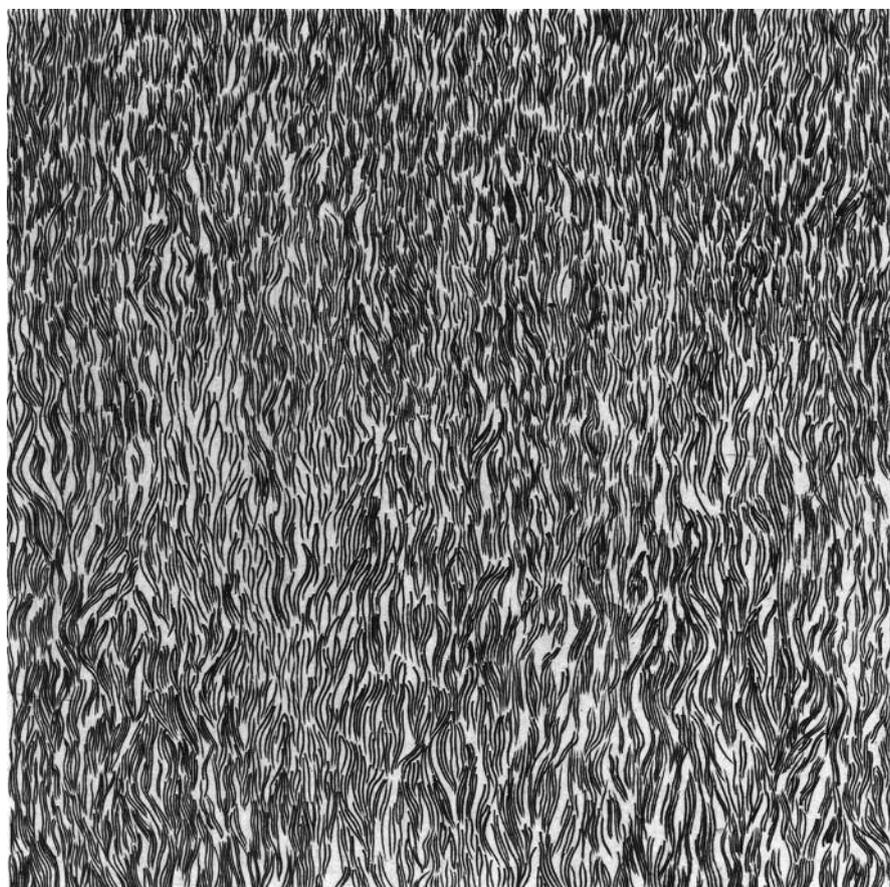
Fiona Maye, giudice dell'Alta Corte di Giustizia, si occupa di delicate situazioni legali che riguardano i diritti di minori. Deve risolvere la questione della richiesta di un ospedale di consentire che a un giovane minore siano praticate delle trasfusioni di sangue come cura della sua leucemia. Ne va della sua vita. Si oppongono i suoi genitori, che appartengono a una comunità haredi, e il ragazzo stesso. Il fatto è che Adam Henry è bensì minorenne, ma alla soglia della maggiore età, e

dunque pienamente in grado di far valere le sue convinzioni. McEwan, durante la discussione del procedimento processuale, ci offre un quadro delle leggi che regolano la giustizia inglese, e lo fa citando sentenze di illustri giudici, sia che si accordino con la tesi del difensore dei genitori sia con quella dei medici dell'ospedale, senza alcuna pedanteria, avvalendosi di un *ductus* narrativo con cui riesce a evitare la pesantezza delle citazioni giuridiche.

Il giudice, prima di emettere la sentenza, vuole conoscere il giovane, e pertanto va in ospedale. È una decisione inusuale, ma è un segno della sua serietà. Non ha avuto una buona giornata. Il marito, un professore universitario, un antichista, proprio quella mattina, le ha comunicato che ha una storia con una giovane donna, e le chiede di comprendere i suoi sentimenti. Si sente rivivere e non vuole farsi sfuggire questo momento. Si sono amati, non si possono forse rimproverare niente, ma lui a questa situazione nuova non vuole rinunciare. Il bell'uomo pretende che lei lo capisca, e che lo lasci continuare a vivere con lei come hanno fatto fin qui. Fiona è una donna lineare, non s'illude che la loro unione non sia più quella di una volta, non fa scenate, ma non può acconsentire che egli viva nella sua stessa casa. (- Che altro ti aspettavi che ti dicessi.) E qui McEwan piazza una frase che è un capolavoro:

“E adesso eccoli qua: due adolescenti pronti ad affrontarsi come parti avverse nella causa dell'Eros.” (pag. 24) Due adolescenti: entrambi colti nella medesima illusione...

Fiona Maye si reca in ospedale e conosce il giovane legalmente ancora minorenne, eppure con la piena e matura coscienza di non accettare la cura, ciò che pone al giudice il problema della difesa della sua libertà. Nel colloquio si



Stéphanie Tschanz, *Structure capillaire*, 2005, bulino su rame chine appliqué, 100 x 100 mm

stabilisce a poco a poco una consentaneità sentimentale in cui gioca una parte decisiva la poesia e la musica. Fiona emetterà la decisione che il ragazzo sia salvato. D'altro canto questo incontro ha prodotto nel ragazzo un cambiamento: Adam compone poesie e suona il violino e l'incontro con Fiona sveglia in lui il desiderio e la gioia vivere; ecco perché accetta la cura. Il giovane in effetti grazie alle trasfusioni sembra avviarsi alla guarigione e le scrive, le manda una poesia. Fiona continua la sua vita, ormai sola nella sua elegante casa. Sta preparandosi a un concerto in cui accompagnerà al piano un cantante anch'egli giudice. Echeggiano nell'elegante soggiorno le note musicali, suonate su un pianoforte Alfonsi. È questo – si badi – un particolare non senza significato, perché avere un Alfonsi non è come avere uno Steinway o un Bösendorfer, e lo strumento conferisce alla scena un tono esclusivo e aristocratico.

Fiona Maye deve recarsi fuori Londra a New Castle per il suo lavoro di giudice, poiché in Inghilterra è il giudice che va nelle corti. Deve partecipare a una cena anonima e tradizionale in suo onore, in un appartamento rigido e convenzionale come si conviene a quel tipo di ambiente. La routine la coglie in un momento della sua vita in cui medita su che cosa sia la sua esistenza. Riceve la visita del ragazzo, che ha continuato a mandarle poesie, in uno stato quasi esaltato, per la nuova vita che gli si è aperta, ed anche con dei sentimenti che il giudice evita di riconoscere. Ma adesso non ha alcun dubbio, il ragazzo che è venuto a cercarla e che la mette in imbarazzo, è innamorato di lei; ma non lo dice, e nasconde questo sentimento chiedendole se può essere accolto nella sua casa. In quest'attimo Fiona è presa da un sentimento: della donna che ha cacciato il marito e che si ritrova sola e che forse sente emergere nel vuoto della solitudine l'istinto di madre. Intuisce il sentimento del ragazzo, "non sei che un bambino" - gli dice, e lo bacia sulle labbra. È un attimo, da cui Fiona si riprende, una situazione in cui lo scrittore ha voluto rendere il breve momento di una

confusione psicologica: sentimenti che si nascondono e si travestono. Fiona si riprende, è presa dal panico di essere stata vista. Il ragazzo è respinto e, deluso, fugge.

Dopo il concerto Fiona non si trattiene e ritorna a casa. Viene a sapere che il ragazzo è stato ricoverato nuovamente in ospedale. Non vuole accettare più la cura. Si ritrova nel grande salotto, dove poco prima ha suonato, ha sentito musica; accende il camino, e ora deve rispondere al marito che è ritornato da lei e le chiede perché mai non si sia trattenua dopo il concerto e che cosa le sia successo. Fiona ricorda al marito di avergli parlato di questo ragazzo, e poi che le ha chiesto di vivere a casa loro.

“L'ho baciato. L'ho baciato – aggiunge. Non sa perché lo ha fatto. Aveva compiuto i diciotto anni e non ha consentito le trasfusioni. Ed è morto.

- Quindi è morto per la fede.

(...)

- Credo sia stato un suicidio

(...)

“E scoppiò finalmente a piangere, davanti al fuoco acceso, con le braccia inermi abbandonate lungo i fianchi, sotto gli occhi sconvolti di Jack che vedeva sua moglie sem-

pre così composta, lasciarsi andare a uno sfogo di estremo, assoluto dolore.” (Pag. 197.)

La Ballata di Adam Henry è un grande romanzo, difficile dire quanto migliore degli altri che lo hanno preceduto. Si distingue tuttavia perché è un romanzo aristocratico e raffinato, non per il mondo che vi è raffigurato e che si pone per questo aspetto nella grande tradizione del *novel* inglese, ma soprattutto per la trasparenza della scrittura, del suo linguaggio e della sua musicalità, ed anche per quella tonalità media che anima un racconto assai semplice ma vibrante. Basterebbe sentire come il romanzo ci lascia.

“Restarono nel buio assoluto e, mentre fuori dalla stanza l'immensa città lavata dalla pioggia si assestava nel proprio placido ritmo notturno e il loro matrimonio faticosamente ripartiva, Fiona gli spiegò a voce bassa ma ferma la propria vergogna, la passione per la vita di quel ragazzo dolcissimo, e il ruolo che lei aveva avuto nella sua morte.”

Ignazio S. Gagliano

Albert Flocon, La lettre A, 1979, bulino e mezzotinto su rame, chine appliqué, 145x145 mm



libri

È ritornato maggio

Il Maggiolino, festival di teatro, musica, danza, arte per la prima infanzia, avrà luogo dal 21 al 25 maggio 2015 presso il teatro Pan di Lugano.

Il mio interesse per questa attività mi ha portata a scoprire quanto il raccontare storie sia importante in Ticino. Ogni giorno o quasi ci sono proposte di letture di fiabe o storie presso gruppi di genitori, librerie, biblioteche, teatri, ecc. senza dimenticare che abbiamo anche la possibilità di ottenere, dopo tre anni di formazione, un diploma “Fare storie” presso l’Istituto Ricerche di Gruppo di Lugano. È senz’altro una ricchezza culturale da sostenere perché raccontare fiabe e/o storie, fin da piccoli è molto importante non solo per lo sviluppo del linguaggio, ma anche e soprattutto per permettere di sperimentare in modo indiretto il diventare grande, l’affrontare l’avventura della vita con tutto ciò che essa comporta. Quando ero all’università, attorno agli anni settanta/ottanta si era aperto un grande dibattito tra chi trovava pericoloso raccontare le fiabe ai bambini e chi proponeva il contrario. Non si riteneva corretto suscitare paure ai bambini e/o presentare gli animali come cattivi. A risolvere in parte il problema fu la pubblicazione “Il mondo incantato” scritto dallo psicoanalista Bruno Bettelheim nel quale spiegava l’importanza delle fiabe e tutte le loro implicazioni psichiche. Ho sempre affrontato questo tema nel mio insegnamento e, con sorpresa, nonostante il passare del tempo, ho ritrovato le stesse contestazioni. In ventisette anni mi sono anche confrontata con allievi che non avevano vissuto l’esperienza della fiaba raccontata, facevano parte di quelli che gentilmente definivo le generazioni “storia-cassetta” oppure “le generazioni Walt Disney film”. Era necessario far provar loro le emozioni del racconto per metterli in condizione poi di raccontare. Con emozione li vedevo attenti, diventare un pochino bambino. Un giorno del 1989 ho scoperto, nella rivista *Agorà*, una chiarissima presentazione dell’importanza delle

fiabe e delle storie per i bambini. Ne ho fatto una rielaborazione semplice ma esauriente che ora vi ripropongo perché sempre attuale.

Il bambino alla ricerca di se stesso nelle fiabe

(Tratto e rielaborato da: Roberto Giannetti, psicologo, Centro Scuola e Famiglia delle Colonie Libere Italiane, *Agorà*, Nr. 39, 27 settembre 1989).

Chi si trova davanti al difficile compito di educare un bambino, si sarà sicuramente già posto la domanda se le fiabe siano un effettivo arricchimento per lui o se invece i mondi fantastici, a volte crudeli, di cui sono popolate non gli rechino piuttosto danno. Bruno Bettelheim con il suo libro “Il mondo incantato” desidera rassicurare i genitori sulla positiva esperienza che il bambino fa della lettura di una fiaba, e incoraggiare loro ad aumentare il tempo che normalmente passano con i loro bambini davanti ad un libro di fiabe. Possiamo affrontare il problema delle fiabe sotto almeno tre punti di vista: quello letterario (linguistico), quello pedagogico (come educare i bambini) e quello psicoanalitico (fiabe come materializzazione simbolica dei conflitti interiori).

Ma che cosa contengono dunque le fiabe di così importante?

Le fiabe, sotto un punto di vista psicoanalitico, sono la materializzazione simbolica dei conflitti interiori del bambino: attraverso le fiabe, il bambino giunge a un certo controllo su ciò che lo turba e, almeno a livello inconscio, riceve un’indicazione su cosa fare. Il compito più importante per un bambino, è infatti quello di imparare a gestire i propri conflitti interiori e sviluppare la propria personalità: per far ciò, il bambino ha bisogno soprattutto di essere rassicurato dalle sue paure e incoraggiato ad affrontare le difficoltà future, certo della ricompensa finale. Le fiabe, meglio di qualsiasi altra spiegazione razionale, riescono a rassicurare e ad arricchire il bambino perché la maniera in cui esse comunicano, è adeguata alle sue capacità di comprensione e non lo lascia più confuso di prima. È que-

sto il punto centrale: mentre le spiegazioni scientifiche date prematuramente al bambino lo rendono estremamente insicuro, perché egli non possiede (almeno fino all’età scolare) quelle capacità di astrazione che gli permetterebbero di comprenderle e di distaccarsi dal suo modo soggettivo di percepire il mondo, le fiabe, invece, gli offrono la possibilità di sviluppare quel senso di fiducia verso la vita, che poi gli consentirà di credere in se stesso. Quando non ne avrà più bisogno, il bambino abbandonerà da solo quelle credenze fantastiche, e si avvicinerà al modo di pensare adulto.

Le fiabe sono importanti perché aiutano il bambino ad affrontare i problemi psicologici dello sviluppo e dell’integrazione della personalità, di quei processi, che attraverso la ricerca della propria identità, portano il bambino a sentirsi in equilibrio con se stesso e a darsi una collocazione nel mondo esterno. Le fiabe personificano conflitti interiori e mostrano come questi possano essere risolti. È questo il messaggio nascosto, da scoprire volta per volta e che rendono le fiabe così affascinanti. [...]

Le fiabe, accompagnando tutto il processo di crescita del bambino e mettendo sulla scena le problematiche più frequenti ad esse connesse, (rivalità fraterne per esempio) rappresentano per lui una guida valida da seguire durante il viaggio alla scoperta di se stesso.

Questo è il messaggio che le fiabe comunicano ai bambini: li aspetta una dura lotta e chi saprà affrontarla con coraggio verrà premiato. Molti allora si domanderanno, perché non spiegare con calma ai bambini tutto questo, perché ricorrere alle fiabe. Il motivo è che i bambini hanno una particolare facilità a imparare ciò che gli viene presentato in forma simbolica, perché l’inconscio, che rappresenta comportamento ed apprendimento, predilige la forma dei simboli e delle metafore a quella della razionalità. La storia del re che decide di lasciare il proprio regno ai figli, inserisce il bambino nella problematica del distacco psicologico dai genitori, meglio di qualsiasi

spiegazione logica. [...]

Anche le qualità dei personaggi si adattano alle caratteristiche psicologiche dei bambini: la mente del bambino ha difficoltà a modulare i sentimenti o le problematiche morali, ma le fiabe sono chiare: il buono è veramente buono e lo rimane fino alla fine, ed il cattivo è cattivo fino in fondo; il bene e il male, sempre presenti, s'incarnano in personaggi centrali: abbiamo così la matrigna cattiva e la vera madre buona, una sorella industriosa e altre pigre e maligne.

L'esigenza del bambino di tenere ben distinti tra loro il bene ed il male, richiede, nelle fiabe che una malefatta sia punita anche severamente: ma certe scene non sono mai, nella fantasia dei bambini, così cruente come nella realtà, o come

viene mostrato in certi film. Esse inoltre contengono un alto significato simbolico che trascende il fatto in sé: Pollicino che sconfigge l'orco rassicura “anche se sono piccolo, posso farcela”. Anche la morte va vista secondo l'ottica infantile che non la considera come uno stato definitivo, ma piuttosto una situazione temporanea: e del resto raramente nelle fiabe la morte di un personaggio buono rimane tale fino in fondo.

Molti adulti vorrebbero nascondere ai bambini che esiste una natura cattiva nell'uomo con cui si deve fare i conti: preferirebbero far loro conoscere solo gli aspetti buoni di loro, magari per la comprensibile paura che i bambini imparino ad essere cattivi. Ma i bambini non hanno bisogno d'impararlo: ben

presto si troveranno in situazioni in cui saranno assaliti da sentimenti non buoni, magari proprio nei confronti dei loro genitori. Aver nascosto loro che esiste anche la rabbia, la gelosia, l'odio, l'invidia, l'egoismo, la superbia accanto alla bontà, alla calma, alla generosità, all'altruismo vuol dire per il bambino sentirsi un mostro quando li scopre in sé: non parlarne, non significa dunque aiutare il bambino a saper trattare con i propri sentimenti, nella loro globalità. Noi tutti abbiamo il dovere di porre attenzione affinché la personalità del bambino cresca in modo equilibrato. Le fiabe possono aiutare in questo compito permettendo al bambino di confrontarsi in modo indiretto con la realtà e di non guardare, troppo presto, la vita con gli occhi degli adulti.



Marie-José Gianini

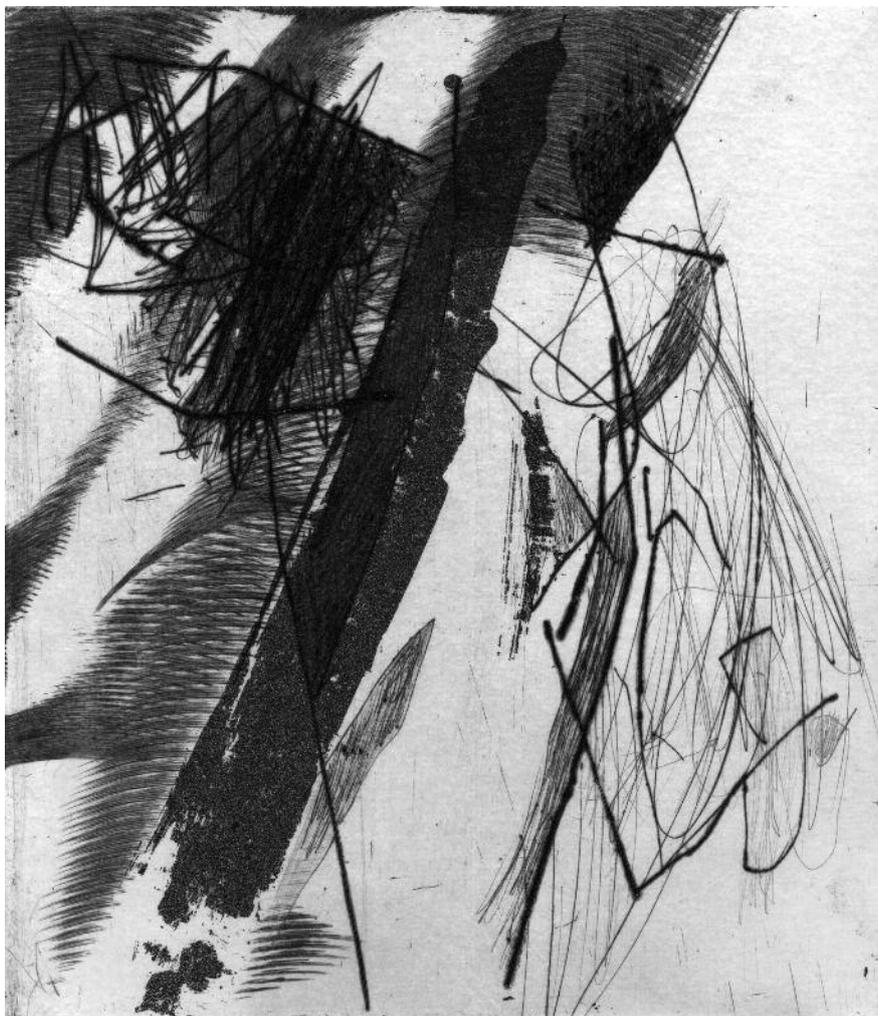
Anita Spinelli, *Le sciantose*, 2000, acquaforte e puntasecca su rame, 250 x 200 mm

Un'essenziale introduzione a Berenice

*Berenice** di Marco Munaro, è un libro che viene da lontano, da molto lontano, a cominciare dalle brume indistinte di un'adolescenza non certo serena, angustiata, in quel di Castelmassa, dai nodi e dagli sfregi di relazioni familiari rimaste a lungo irrisolte. Da lontano, si diceva, e vorrei aggiungere dall'incontro folgorante nella stagione dell'infanzia con la poesia, quella ad esempio di uno zio medico che si diletta nello scrivere versi su un quaderno, pagine poi assimilate come fossero miele colante da un ragazzino di sette anni già votato ad essere poeta. Ma non si tratta, ovviamente, solo di questo: in *Berenice*, infatti, libro complesso, stratificato e da leggere necessariamente a più livelli, gli incroci sono anche altri. Uno dei più importanti è senz'altro quello

relativo alla grande tradizione letteraria e poetica di casa nostra, a partire dall'imprescindibile lezione di Dante (quello dello Stilnovo, *in primis*, ma anche della *Commedia*), per arrivare, dopo aver attraversato l'intera sequenza delle nostre lettere, fino a Caproni, Zanzotto e, su tutti, a Bino Rebellato. Quest'ultimo rappresenta, infatti, l'estremo approdo nella poetica di Munaro e, oserei dire, il suo più alto invero: il grande e misconosciuto poeta ed editore di Cittadella, diviene, agli occhi di Munaro, un vero maestro di vita e di poetica al quale l'autore ha ispirato tanto la propria attività di editore, quanto un approccio all'uomo e alla scrittura all'insegna della mitezza, dell'umiltà e della nonviolenza nello stesso spirito che apparteneva all'apostolo italiano del *satyagraha*, il pugliese Giuseppe Giovanni Lanza Del Vasto (*Shanti-*

das, come l'aveva ribattezzato il *Mahatma*), lui stesso poeta, filosofo ed artista, né si deve credere che tale ipotesi comporti una forzatura rispetto alla poetica del nostro. Da Rebellato, inoltre, Munaro ha ereditato, e lo dimostra in maniera inequivocabile la sua lirica in dialetto altopolesano *I poeti di sette anni* (inclusa nella raccolta *Nel corpo vivo dell'aria*, Rovigo 2009), da un lato una ricerca tesa alla massima potenzialità evocativa della parola, sulla scorta anche di Ungaretti, dall'altro un'inedita apertura alla lingua che si propone di coniugare, ad un tempo, le potenzialità indiscusse dell'italiano con quelle, a loro volta senza misura, dei dialetti. E non è tutto, giacché i nodi e gli incroci fecondi che si generano nella sua poesia sono plurimi: è il caso, per fare solo un esempio, di quel libro capitale che ha per titolo *Ionio e altri mari* (Rovigo 2003), ricostruzione visionaria alla maniera di Rimbaud di un viaggio compiuto in Corsica con la moglie. Ebbene, in questo poema mirabile e altissimo che si propone nelle forme sinuose, raffinate e un po' barocche del *prosimetrum*, troviamo una prosa lirica dal titolo *Un nodo dietro la testa* che rappresenta un vero e proprio confronto a tutto campo con il proprio vissuto, la propria arte e con la grande tradizione pittorica e musicale dell'Ottocento. Da *Ionio a Berenice* il passo è dunque breve e il poeta qui chiama a raccolta e si misura fino in fondo non soltanto con i classici, bensì con l'intera tradizione letteraria europea (o meglio, quella di una mitteleuropa un po' allargata, specialmente al '900), con il solido Moloch della Storia e, ancora una volta e con il più alto grado d'investimento, con la propria, personale vicenda di uomo e di poeta (ma anche di editore e di insegnante, perché *Berenice*, prima di ogni altra connotazione possibile, è, appunto, una discepolo: si veda la



Gianni Realini, Lecce City, 2013, puntasecca, acquatinta e abrasivi su rame chine appliqué, 210 x 185 mm

lirica omonima). I grandi della letteratura europea convocati a questo solenne simposio sono, italiani a parte (e tra loro Ripellino e Sinisgalli non sono certo gli ultimi!), i cechi Kafka (si veda *Cracovia*, ovvero la città polacca a due passi da Oswiecim, e di conseguenza anche il polacco Herbert, autore della silloge *Rovigo*, pubblicata non a caso dal Ponte del Sale) e Šebek (*Ant mori mina dla to bona mort, Benatky...*), ma implicitamente anche Musil, francesi come Proust o Rimbaud e i maggiori romantici inglesi. Né va trascurata un'ulteriore componente nella poetica di Munaro, quella propensione al ricorso agli strumenti per eccellenza dei mistici, ovvero il silenzio, il canto o il grido alla Jacopone, pur se ricondotti ad una dimensione interamente terrena, inclinazione testimoniata dall'impostazione stessa di un libro che evoca, in più di una circostanza, il rapimento amoroso e sublime del *Cantico dei Cantici* o lo struggimento e la macerazione interiore dei *Salmi* di supplica (ma anche l'angosciato interrogarsi del giusto perseguitato, nel libro di *Giobbe*).

Tema chiave dell'opera appare indubbiamente la presenza femminile, una femminilità ora impalpabile ora concretissima, che vale ad incarnare la metafora di ogni possibile altrove, sulla scorta appunto dei

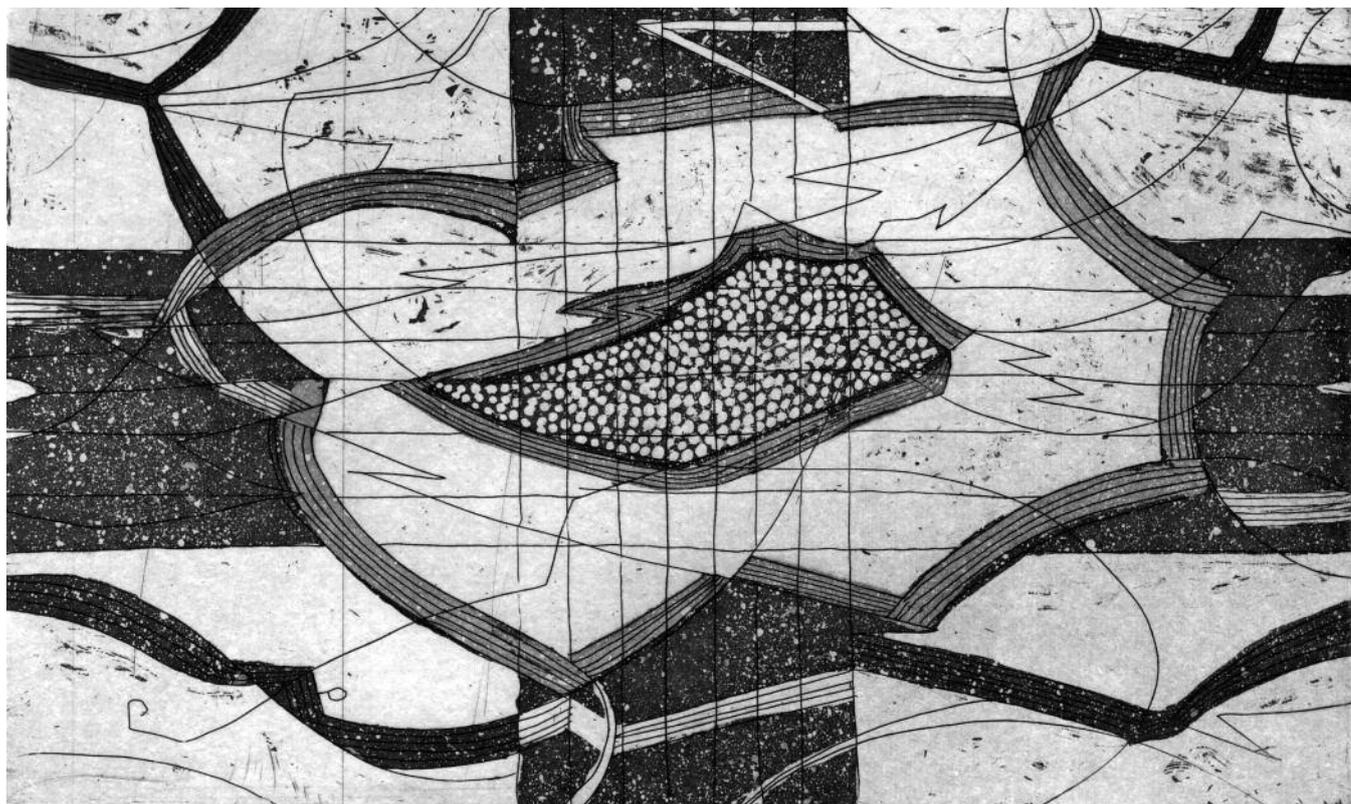
grandi romantici, ma anche della donna come oggetto d'amore inatingibile e perfino della stessa poesia, altrettanto impalpabile e sfuggente. E ancora, sarà più che opportuno ribadirlo, essa allude e rimanda alla sofferta esperienza nella scuola: ne fanno fede la breve prosa collocata in esergo alla raccolta, o la lirica ispirata allo Scortico, fiumiciattolo del Polesine, ma altresì pratica quotidiana di vita, filtrata e sublimata nel crogiuolo della poesia. In margine a questa succinta lettura, si potrebbe chiosare la poetica dell'ultimo Munaro con le parole di Umberto Saba, che si esprimeva a questo modo in merito ad una celebre lirica dedicata alla moglie (*A mia moglie*): «*Se un bambino potesse sposare e scrivere una poesia per sua moglie, scriverebbe questa*» (da *Storia e cronistoria del Canzoniere*). È infatti l'animo di un bambino-poeta, riuscito nel miracolo di custodire in se stesso il bambino che è stato (salvandolo, salvandosi e salvandoci), a parlarci dalle pagine di *Berenice*. Il che ci conduce necessariamente alla seguente conclusione, ovvero che in Munaro si assiste, quasi con sistematicità e a partire per lo meno dalla raccolta *Cinque sassi* (Edizioni della Cometa, Roma 1993), per dispiegarsi senza soluzione di continuità fino a *Berenice*, ad una vera e

propria regressione all'infanzia (analoga, per qualche verso, a quelle di Pascoli, di Saba o di Proust) che si manifesta in particolare a livello linguistico (i balbettii che ricorrono con frequenza in *Ma me mi*, ora in *Vaso blu con narcisi*, I quaderni del Circolo degli Artisti, Faenza 2001, oppure l'eruzione dal profondo di lacerti dai dialetti nativi veneto-ferraresi, come è testimoniato dalla prosa *Driocero*, in *Nel corpo vivo dell'aria*, cit., o infine e in maniera ancora più scoperta e palese nella lirica già citata *I poeti ad set an*, ibidem), quando non si tratti di strutture mentali tipiche del bambino ad uno stadio evolutivo ancora prerazionale, se non addirittura arazionale: le modalità cioè, anche stilistiche, della filastrocca o del gioco, o in alternativa quella di un sogno visionario che si proietta, indifferentemente, nel futuro come nel passato.

Maurizio Casagrande

*Marco Munaro, *Berenice*, Il ponte del sale, Rovigo 2014

Gianni Baretta, *Assioma centrale e percorsi nastriformi*, 2008, acquaforte e acquatinta su rame a colori, 120 x 200 mm



poesia

Coincidenze e ipotesi di passeggiate scolastiche

A volte nella vita capitano delle strane coincidenze. E' sufficiente un ricordo, il riproporsi di antiche emozioni, che ti catapultano indietro nel passato. Senza troppa nostalgia, ma come misura del tempo che passa. Anche di un tempo felicemente vissuto.

Una sera dei primi di marzo di quest'anno, assieme a degli amici, mi trovavo all'antica Osteria "De Fiore", in via Coppola nel regno della Movida catanese, gestita da parecchi decenni dalla simpaticissima signora Rosanna, che ama ripetere che "lei il mestiere di cuoca l'ha appreso dalle mani di sua madre". L'Osteria "De Fiore" vanta il titolo, meritatissimo, della migliore "pasta alla norma". Una ricetta semplicissima: pasta fatta in casa, salsa di pomodori freschi, melanzane fritte e un'abbondante grattata di ricotta salata stagionata.

Improvvisamente entra un signore, sulla cinquantina, che chiede se c'è posto per una scolaresca di una ventina di persone. I ragazzi vengono sistemati un po' ovunque e alla bell'è meglio, mentre i tre insegnanti prendono posto al tavolo vicinissimo al mio. Parlano in francese, ma le comande vengono fatte in italiano. La tentazione è forte, per cui mi permetto di chiedere se sono francesi. Il docente, che parlava in italiano, mi risponde con un sorriso aperto e cordiale. "Siamo svizzeri. I ragazzi frequentano il liceo di Yverdon, in Canton Vaud".

E' l'inizio di una discussione conviviale. Anche, se non soprattutto, per le informazioni che si ricavano andando avanti nella discussione. Dopo la mia risposta che conosco bene Yverdon, il canton Vaud e gli altri venticinque cantoni e semicantoni della Svizzera, il mio interlocutore mostra una meraviglia che è appagata dal fatto che gli comunico di aver insegnato per 35 anni in una scuola ticinese, in Valcolla, val Capriasca, a Barbengo e a Tesserete. E qui vengo accolto dal mio interlocutore con un'espressione incredula. Si presenta: "Mi chiamo Ardia e sono di Campestro, antica

frazione di Tesserete. Dopo gli studi liceali, ho frequentato l'università di Losanna, ho trovato posto a Yverdon, ho messo su famiglia e sono rimasto. Ma a Campestro torno spesso perché ho un fratello e una sorella che vivono ancora in Ticino". Che bella coincidenza!

Ho consigliato la pasta alla norma, che avevano già mangiato in altri ristoranti della zona. Ma quando, verso il tardi, ho chiamato la signora Rosanna, donna semplice, ma bravissima cuoca, il prof. Ardia le ha confessato: "Ho mangiato per quattro volte la pasta alla norma in questi giorni. Ma questa è veramente la migliore in assoluto!"

La coincidenza, la buona tavola, la tranquillità dei ragazzi che mangiavano con gusto, e con appetito, hanno stimolato il piacere di andare avanti con la discussione, sotto gli sguardi quasi divertiti dei miei amici e dei due colleghi di Ardia.

Quel sabato sera del 7 marzo, quegli effluvi stuzzicanti che provenivano dalla cucina della signora Rosanna invitavano ad andare avanti per saperne di più. La comitiva da una settimana si trovava nelle Isole Eolie e il giorno dopo avrebbero preso l'aereo per Ginevra. Un viaggio che il prof. Ardia desiderava fare da tempo.

L'Arcipelago eoliano è composto da sette isole vulcaniche: Salina, Stromboli, Panarea, Lipari, Vulcano, Alicudi, Filicudi di cui, due, Stromboli e Vulcano, ancora oggi in attività. Tutte le isole sono state dichiarate dall'Unesco patrimonio dell'Umanità. Un territorio ricchissimo, come cita un'interessantissima pubblicazione della Regione Siciliana, "di biotipi complessivamente integrati di notevolissimo interesse vulcanologico, floristico, vegetazionale, faunistico nonché paesaggistico ed archeologico". Per cui, ad eccezione di Lipari, nelle altre isole sono state istituite le relative Riserve naturali. I giovani studenti di Yverdon non sono stati molto fortunati con il tempo, per cui non hanno potuto visitare l'isola di Vulcano.

Ho suggerito al prof. Ardia di procu-

rarsi uno dei numerosi film girati alle isole Eolie. Roberto Rossellini e William Dieterle girarono quasi contemporaneamente i film *Stromboli* (1949) e *Vulcano* (1950), presentati a numerosi festival internazionali di cinematografia e cinema sperimentale. Questi due film, uniti allo scandalo per la relazione tra la Bergman e Rossellini durante le riprese di *Stromboli, terra di Dio*, che per questa nuova storia d'amore abbandonava la Magnani, crearono il mito delle Eolie isole selvagge. Ne parlarono per settimane tutti i giornali del tempo e fecero conoscere le isole Eolie in tutto il mondo. *L'avventura* di Antonioni è un film drammatico, in cui i protagonisti vivono una crociera nella zona delle Eolie, nell'incanto di superbe vedute marine.

Nel 1983 i fratelli Taviani ambientarono nelle cave di pomice di Porticello e nella zona di Punta castagna a Lipari, uno degli episodi del film *Kaos*. Il regista Nanni Moretti ha scelto le Eolie nel film *Caro diario* (1994), raccontandole come palcoscenico di microcosmi rappresentativi della società attuale in cui le problematiche del mondo moderno vengono deformate ed esasperate portandone le conseguenze all'eccesso (dalla caotica Lipari all'isolata Alicudi, da Salina dei figli unici alla snob Panarea, sino a una Stromboli che rifiuta il turismo).

Infine il regista e attore Massimo Troisi ne esalta il lato poetico, girando nel borgo di Pollara a Salina gran parte del proprio ultimo film, *Il Postino* (1994).

L'arcipelago eoliano è solo un aspetto di questa isola ricchissima di storia e di tradizioni, di tesori artistici ed archeologici, per i suoi costumi unici e affascinanti.

La Sicilia merita sicuramente una visita. E perché no: anche una passeggiata scolastica.

Rosario Antonio Rizzo

sud-nord

GEA - associazione dei geografi

“Da Timbuctu alla Città Ticino, vent’anni di cultura geografica”

Sabato 25 aprile 2015 - Castelgrande di Bellinzona

Gea-associazione dei geografi festeggia i suoi vent’anni. Costituitasi nel 1995, è cresciuta ed è ora diventata maggiorenne. Molto è cambiato in Ticino in due decenni - le trasformazioni sono leggibili nel paesaggio e nelle mentalità dei suoi abitanti - e molto cambierà in futuro. Come si presenterà questa regione tra 20 anni, un arco di tempo uguale è quello che è trascorso dalla costituzione di GEA? Quale deve essere il ruolo di una Società di geografia in un mondo in costante mutamento? Quali sono le professionalità del geografo e quale profilo questi dovrà avere nel prossimo futuro? Il

25 aprile 2015, a Castel Grande di Bellinzona, dove ha avuto luogo la prima manifestazione pubblica dell’associazione, ci si incontrerà e si ragionerà su questi temi discutendo con numerosi ospiti.

Contenuti della giornata:

9.30 Apertura ufficiale

Mario Branda, Paolo Crivelli e Silvia Ghirlanda

9.45 Quale ruolo per una società di geografia nel mondo che cambia?

Tavola rotonda con Max Maisch, Patrick Rérat, Carlo Brusa, Dino Gavinelli. Modera Alberto Martinelli.

11.00 Timbuctu, 20 anni dopo

Conferenza di Marco Aime

14.00 Savoirs géographiques et savoir-faire des géographes en devenir: entre sciences et actions

Conferenza di Jean-Bernard Racine

15.00 Professione geografo

Tavola rotonda con Sara Brugnano Marcello Martinoni Giorgia Fauth-Pelli Antonella Steib-Neuenschwander Claudio Tognola. Modera Claudio Ferrata

16.00 Ticino 2035

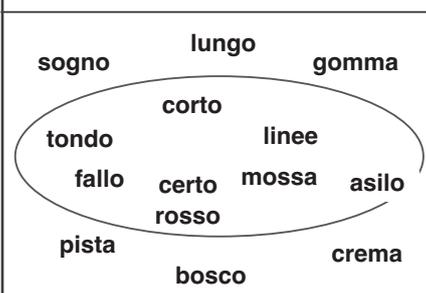
Tavola rotonda con Pippo Gianoni, Matthias Neuenschwander, Remigio Ratti, Gian Paolo Torricelli. Modera Stefano Agustoni.

www.gea-ticino.ch

www.facebook.com/geassociazionedeigeografi

I giochi di Francesco

Trova il criterio che ha dato la possibilità a queste parole di entrare nel recinto



IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

Simona Grossi
Elsa Caminada
Casimiro Angeloni
Eleonora Nava
Igor Mantegazzi

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

Giulio Giordani

Pietro Grigioni

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

Anagramma diviso (7/6 = 3-10) IL GRIGIONESE

Un pescatore stamattina quasi quasi uscì di senno perché prese una xxxxxxx a Malvaglia dentro il Xxxxxx. In serata col suo bottino ritornò al Xxx Xxxxxxxx.

Anagramma diviso (9 = 5/4) PERICOLI AD ALTA QUOTA

Per il morso di un ragno sul Passo del Xxxxxxxx un’escursionista di Roma restò a xxxxx in xxxx.

Soluzioni del n° 1/2015

PAROLE NEL RECINTO

Ogni parola nel recinto contiene le lettere “o” “s” “t”

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolta la signora Odile Molina. Entra nel club chi prendendo in successione la prima lettera del cognome, l’ultima e la penultima del nome, l’ultima e la penultima del cognome e la prima del nome ottiene il nome di una località ticinese.

Es.: Adalgisa Caimi

Prendendo la prima di Caimi (C), l’ultima e la penultima di Adalgisa (as), l’ultima e la penultima di Caimi (im) e la prima di Adalgisa (a) si otterrà: C + as + im + a – Casima.

Anagramma diviso (5-4/9)

CINOFILO DI RAZZA

Corse – cani / Cresciano

Anagramma diviso (5/6/5=5-5-6)

A 2480 METRI S/M

Donna – Savosa – pelle = Passo della Novena

GAB 6900
LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

Foto di copertina: Patrizio Solcà

Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso



cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 46 - n.2 - aprile 2015

Storie incrociate di
stampe e stampatori



La scuola che vorrei



Parole della vita



Il canarino biondo



VERIFICHE