

VERIFICHE

Anno 47 - n.3 - giugno 2016

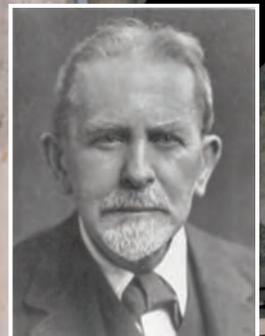
Loredana Schlegel,
maestra di
scuola elementare



La città nelle
rappresentazioni
cartografiche



Il re del bosco
di Nemi



12 mesi di
romanzi!



In questo numero

Improvvisamente sono scomparsi **Loredana Schlegel** e **Claudio Origoni**, due cari amici di *Verifiche*, cui seppero assicurare preziose collaborazioni. Onoriamo la loro memoria con gli affettuosi ricordi di **Pepita Vera Conforti** per Loredana e di **Alberto Nessi** per Claudio.

Nell'**Editoriale** formuliamo alcune considerazioni, prendendo spunto dalle riforme che interessano la scuola ticinese.

Diversi i contributi sulla scuola. **Lina Bertola** propone delle stimolanti riflessioni esposte in un incontro alla scuola media di Barbengo in occasione della giornata di protesta del 23 marzo. **Gianni Tavarini** commenta criticamente l'iniziativa sulla civica lanciata dagli ambienti della

destra che propone una visione superata di educazione alla cittadinanza. **Fabio Camponovo** ci offre il testo letto in occasione della presentazione pubblica del libro di Roberto Laffranchini *Il rischio della libertà*. **Roberto Salek** svolge alcune considerazioni sui mutamenti della figura del padre e dell'insegnante in margine a una relazione dello psicanalista Massimo Recalcati. Infine **Giuliano Frigeri** si occupa della partecipazione dei docenti alla gestione della Supsi alla luce delle recenti modifiche legislative.

Nella seconda parte del fascicolo proponiamo il testo di **Claudio Ferrata** sulla mostra *Imago Urbis* esposta fino allo scorso inizio maggio al Max Museo di Chiasso. Il tema

della frontiera offre lo spunto a **Gian Paolo Torricelli** per ragionare sulle diverse modalità di essere stranieri. **Tiziano Moretti** ricorda *Il ramo d'oro*, capolavoro di Georg James Frazer a cento anni dalla pubblicazione. Esperienze di incontro tra i bambini e la filosofia ci vengono presentate da **Silvio Joller**; riprende la rubrica letteraria di **Ignazio S. Gagliano** con la recensione de *La comparsa* dello scrittore israeliano Yehoshua. Le segnalazioni di **Anna Colombo** e **Valeria Nidola** per i lettori più giovani, che potranno approfittare dei mesi estivi per tuffarsi nelle pagine di un buon libro, chiudono questo fascicolo di *Verifiche*. Buona lettura.

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Francesco Giudici, Tiziano Moretti, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Gianni Tavarini, Gian Paolo Torricelli, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

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

Redazione e amministrazione:

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

sommario

- 3 Verso la dissoluzione del palinsesto? (*La Redazione*)
- 4 Loredana Schlegel, maestra di scuola elementare (*P. Vera Conforti*)
- 5 Per Claudio Origoni (*A. Nessi*)
- 6 I tempi della scuola (*L. Bertola*)
- 10 Una nuova iniziativa sulla civica. Davvero necessaria? (*G. Tavarini*)
- 14 Il rischio della libertà (*F. Camponovo*)
- 17 L'evaporazione della siepe (*R. Salek*)
- 18 Sulla partecipazione dei docenti SUPSI (*G. Frigeri*)
- 20 La città nelle rappresentazioni cartografiche (*C. Ferrata*)
- 22 I molti modi di essere straniero (*G.P. Torricelli*)
- 23 Il re del bosco di Nemi (*T. Moretti*)
- 26 I bambini e la filosofia (*Silvio Joller*)
- 28 12 Mesi di romanzi (*I.S. Gagliano*)
- 29 I giochi di Francesco
- 30 Grazie, Claudio (*A. Colombo-V. Nidola*)

Questo fascicolo di *Verifiche* è illustrato con fotografie scattate in occasione dello "sciopero al contrario" del 23 marzo. Quel giorno i docenti di una sessantina di istituti scolastici hanno deciso di rifiutare una giornata straordinaria di vacanza a compensazione dei tagli salariali a carico dei dipendenti pubblici e per reazione hanno tenuto aperte le sedi. Il pomeriggio la protesta è proseguita con una manifestazione a Bellinzona. La redazione ringrazia il SISA e il Movimento della Scuola che hanno fornito la documentazione fotografica.

La Redazione ha chiuso il numero il 14 maggio 2016

Verso la dissoluzione del palinsesto?

In un recente editoriale (“La Regione”, 30.04.2016) relativo agli effetti della tecnologia sul mondo del lavoro, in particolare sui mass media, Matteo Caratti osservava: “La tivù al centro del salotto, che vedeva tutta la famiglia riunita a seguire lo stesso programma, è stata sostituita da singoli consumatori di prodotti registrati o scaricati, visti dai diversi componenti dello stesso nucleo: chi in camera col portatile, chi in cucina con un iPad, chi invece concentrato sullo schermo del telefonino. Che senso ha allora produrre un palinsesto ancora concepito in modo diciamo classico?” Questa condizione di individualismo e di frammentarietà, ci ha suggerito un nesso, forse un tantino azzardato, con i cambiamenti che sta oggi vivendo la scuola.

Il nuovo Piano degli studi, approvato dal Consiglio di Stato l'estate scorsa e attualmente in fase di applicazione, si presenta come uno strumento che vuole proporre un “nuovo” approccio didattico-pedagogico. Così si legge a pagina 7:

“Non si tratta più, come nel passato, di un programma d'insegnamento che elencava quali temi e argomenti andavano trattati nei rispettivi settori formativi, bensì di un piano che indica quali competenze e risorse un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine delle principali scadenze formative previste. Con il presente Piano di studio, rispetto ai precedenti programmi, si passa da indicazioni su «cosa insegnare» ad indicazioni su «cosa far apprendere»”.

Tale impostazione non comporterebbe, si precisa nel testo, una “perdita di importanza delle Discipline”, ma si assegnerebbe loro un diverso valore formativo: “l'essenziale dell'insegnamento di una materia” risiederebbe infatti nelle competenze e abilità che concorrerebbe a sviluppare.

Si profila dunque un approccio che non fa leva sui contenuti da insegnare, ma sui processi di apprendimento. Tuttavia la subordinazione dei saperi all'acquisizione di abilità procedurali e di competenze potrebbe avere l'effetto di appannare un bagaglio di conoscenze condiviso e di lasciare intendere che i contenuti possano essere scelti a piacimento.

“Ma non è così: – affermava Raffaello Ceschi in un testo del 2006 – sono convinto che una efficace impostazione didattica possa essere costruita solo su una solida consapevolezza disciplinare”. Non si nutrono dubbi sul fatto che la scuola debba saper formare nei giovani attitudini e capacità, ma le *performances* attese non possono essere sviluppate a prescindere dai contenuti messi in gioco.

Sul finire del mese di aprile è stata presentata e messa in consultazione dal DECS la versione affinata della proposta di riforma “La scuola che verrà”. Il progetto, come abbiamo già avuto modo di dire, presenta aspetti di indubbio interesse; è un concreto tentativo di intervenire sulla scuola, di rinnovarla, di pro-

spettare scenari futuri, ha favorito e favorirà dibattiti e confronti. Ne “La scuola che verrà” si enfatizza un insegnamento equo e inclusivo, che fa leva sulla personalizzazione e la differenziazione, capace di dare a ognuno in base alle proprie potenzialità e inclinazioni, andando incontro ad allievi “deboli” senza lasciare a loro stessi quelli “forti”. Si propone una riorganizzazione dell'orario settimanale, per renderlo più flessibile e per dare spazio, accanto alle “lezioni tradizionali”, a laboratori, atelier, a settimane progetto. Si prevede pure di accordare una maggior autonomia alle sedi scolastiche.

Sarà tuttavia importante capire se, nonostante le innegabili buone intenzioni, non si corra il rischio di scivolare verso il falso piano dell'atomizzazione degli istituti e della loro concorrenza, della scuola *à la carte*, della frammentazione di programmi e saperi, ... insomma, di dissolvere o annullare, per tornare alla metafora di Matteo Caratti, il palinsesto comune.

La consultazione sul progetto “La scuola che verrà” è stata avviata in maggio e si concluderà nel mese di marzo 2017; la redazione di *Verifiche* intende apportare il proprio contributo e accoglierà volentieri nei prossimi fascicoli articoli, idee, proposte dei nostri lettori.

La redazione

ABBONAMENTO 2016

Hai già rinnovato l'abbonamento a Verifiche?

Se sì, un grazie di cuore!

Se no, ... affrettati! Sei ancora in tempo.

Loredana Schlegel, maestra di scuola elementare

Improvvisamente ci ha lasciati Loredana Schlegel.

Pepita Vera Conforti ci ha trasmesso un affettuoso ricordo di Loredana, la cui preziosa militanza fu inscindibile dalla vita dedicata alla scuola. Pur non essendo “ufficialmente” nella redazione di Verifiche - era infatti molto impegnata nel sindacato - assicurò alla rivista il sostegno con articoli riferiti alla scuola primaria e che a lungo permisero di dare conto di un importante settore della formazione che oggi faticiamo a coprire. Marco Leidi, la nostra memoria storica, ricorda un vecchio testo di Loredana apparso sulla nostra rivista nel 1984, dal titolo “Il nuovo maestro: sempre più tuttofare”, in cui sintetizzava la tendenza a moltiplicare i compiti assegnati alla scuola.

Ancora di recente aveva assicurato un contributo al numero tematico uscito in collaborazione con Risveglio, sebbene un errore nel titolo, purtroppo frutto della fretta editoriale, l’avesse giustamente indispettita. Il 23 marzo era in Piazza della Foca, nonostante i dolori alla schiena, a manifestare contro i tagli che

da troppo tempo condizionano il lavoro dei docenti e la qualità dell’insegnamento. (Red.)

Tutte coloro che hanno vissuto Loredana come una maestra in politica, hanno sentito l’attaccamento alle sue Semine, e negli ultimi anni, la preoccupazione per un Istituto che regrediva rispetto alla vitalità che ha vissuto per decenni e che l’ha vista crescere come docente.

Diverse volte sono passata sulla pausa di mezzogiorno alle scuole Semine, trovandola immersa tra i suoi raccoglitori, al lavoro con l’amica e collega Dalila, arrivata all’istituto nel 1977. Le sue parole mi permettono di ritrovare Loredana, la maestra di scuola elementare che tutte noi avremmo desiderato, perché avrebbe tenacemente “fatto emergere il meglio di ognuno di noi”. Un fiume di pensieri che raccontano dell’entusiasmo di una donna che viveva pienamente la sua professione, con interesse vivo e grande rigore intellettuale, capace di innestare processi di vitalità

pedagogica e professionale e di attingere al suo organizzatissimo solaio per recuperare un documento particolare da usare in classe.

Sicuramente anima della sede delle scuole bellinzonesi che ospita bambine e bambini del quartiere più multietnico della città, oggetto anche della sua ricerca sulla multiculturalità a scuola agli inizi degli anni ‘90. Aveva già capito che un/a docente dovrebbe sentirsi parte di un sistema di mutua collaborazione e condivisione, perché al centro ci sono le opportunità che si offrono ai bambini e non il prestigio personale; un docente non può limitarsi a “guardare dalla finestra della propria classe”, magari coltivando pregiudizi con superficialità (tipologia mal sopportata in generale in un essere umano). È proprio in quest’ottica che sono nati i tanti progetti di sede, all’inizio orientati alla condivisione di materiale organizzato in schede didattiche, per poi diventare materiale di interscambio tra maestri di classi parallele (o contigue) su specifiche materie e infine nella “grande classe” in cui alternare momenti di insegnamento comune ad attività in sottogruppo. Ogni insegnante portava il meglio assecondando le proprie attitudini. Gli allievi e le allieve potevano beneficiare di più occhi attenti al loro processo di crescita e di apprendimento, vivendo la collaborazione come una pratica e non solo un’esortazione.

Come racconta la sua collega Dalila, “se penso a Loredana maestra la vedo all’interno dell’Istituto e non solo nella sua classe, pur lavorando con grande professionalità e avendo sott’occhio ogni apprendimento dei singoli bambini e bambine”. Accogliente e attenta a tutti, anche nei corridoi, nell’aula docenti, agli aperitivi. Coerente senza quella rigidità di chi ha paura del confronto, generosamente presente ai bisogni dell’altro in un rapporto di scambio. Così a scuola, così in politica. Così nell’amicizia.

Pepita Vera Conforti



ricordo

Per Claudio Origoni

La morte ci lascia sempre esterrefatti. La morte c'insegue ogni giorno come un uccello invisibile, ma noi facciamo finta di niente, come se lei inseguisse qualcun altro. Tutti devono morire, ma io non sono “tutti”, si pensa. So che morirò, ma non ci credo. E tutti ricordano la scena del famoso racconto di Tolstòj, “La morte di Ivàn l'lic”: i giudici vanno a trovare il collega steso nella bara. “Ecco, lui è morto e io no”, pensò o senti ognuno di loro”: così scrive Tolstòj.

Ora la morte è toccata al mio, al nostro amico Claudio. E non è un caso che io abbia citato un grande scrittore. Claudio aveva la passione assoluta della letteratura. Ho riletto ieri un po' del suo “Nini, Storia di un'infanzia”, dove la memoria si muove con naturalezza tra Riva San Vitale e Adrara San Martino. Infanzia, la sua di grandi silenzi, di vita mutilata. Lui, di famiglia povera, lui che per San Nicolao riceveva il regalo del Dipartimento Militare Federale per i figli di famiglia disagiata. Dalle pagine di questo libro, al quale Claudio teneva molto, viene fuori la sua passione per la lettura (scrive, a pag.17, “*Il leggere era diventato un bisogno, la risposta a una fame inesauribile e quotidiana di parole ...*”), viene fuori la sua attenzione per il dialetto, anche di quello bergamasco che lui definisce acutamente “*una lingua ossuta*”. E a proposito di cultura, ricordo qui almeno le due antologie per la scuola, le collaborazioni a giornali e riviste, la letteratura per l'infanzia di cui era appassionato, l'attività di libraio a Mendrisio, la sua verve inventiva: per Natale solitamente io ricevevo un cartoncino adorno di un collage, fatto da lui stesso con buon gusto estetico.

Claudio aveva un carattere viscerale, talvolta burbero, ma con gli amici era sempre cordiale e salace. Amava il canto ed era un buon ballerino, attivo nell'Associazione internazionale di educatori CEMEA. Io ero suo amico da sempre. Ogni tanto mi telefonava per chiedermi se avevo una poesia di Caproni o se ricordavo un verso di Gozzano: Guido Gozzano, che ha scritto versi immortali, nei quali si dice della

morte come di una grande Eguagliatrice. Scrive il poeta:

*L'Eguagliatrice numera le fosse,
ma quelli vanno spinti da chimere
vane, divisi e suddivisi a schiere
opposte, intesi all'odio e alle percosse:
così come ci son formiche rosse,
così come ci son formiche nere...*

Claudio era una formica rossa: non faceva mistero delle sue convinzioni politiche. Era un *indignado*. Mi sono rimasti nella memoria gli incontri, al bar Banchette di Mendrisio, di un gruppetto di docenti di Scuola media, quasi fossimo dei cospiratori, per preparare gli interventi di opposizione durante il plenum, negli anni Settanta. E qualcuno di voi avrà certo apprezzato i suoi trafiletti su un giornale sindacale, nei quali se la prendeva con i corrotti, i meschini, gli sfruttatori. Era uno della generazione di quelli che han creduto in una rigenerazione della società. Siamo stati smentiti dalla storia, Claudio: ma la speranza non si lascia vincere. Gli ideali possono sopravvivere a chi muore.

Mi è stato detto che, gli ultimi giorni

della sua vita, quando era uscito dalle cure intensive, Claudio sapeva il mio numero a memoria e ha tentato di telefonarmi. Questo fa nascere un rimpianto in me: quello di non avere risposto alla sua ultima chiamata. Ma ora forse lui mi ascolta, i morti hanno l'orecchio fino; e qualche volta cercherò anche di parlare con lui, perché credo che sia possibile stabilire una fratellanza tra vivi e morti. Tra vivi e vivi è più difficile. Ma tra vivi e morti ci si può parlare. E così ora voglio parlare con questo figlio della terra bergamasca che, collaborando a un documentario televisivo, ha saputo affratellare due regioni, una italiana e una svizzera, diverse ma simili nello spirito. Ora però lui ha fatto un po' “ul bergum” e ci ha giocato lo scherzo di piantarci in asso. Ma non del tutto: perché ha lasciato una traccia come educatore, come padre, come cittadino.

Una stretta di mano, Claudio, a nome di tutti noi. E non dimenticare il mio numero di telefono.

Alberto Nessi



ricordo

I tempi della scuola

Pubblichiamo, ringraziando l'autrice per l'autorizzazione, le riflessioni esposte da Lina Bertola alla scuola media di Barbengo in occasione della giornata di mobilitazione del 23 marzo.

In questa giornata particolare, accolgo con piacere l'invito a proporre qualche elemento di riflessione sul senso della scuola, ovvero sugli aspetti etici dell'educazione.

La parola “etica”, come spesso accade a parole che raccontano la vita, può rinviare a molteplici significati che è sempre buona cosa esplicitare, per cercare di capirsi.

Nel suo significato più diffuso la parola “etica” indica un repertorio di *valori*, *valori* riconosciuti e condivisibili, capaci di *orientare* le scelte e i comportamenti individuali e collettivi e di *giudicare* tali scelte e tali comportamenti. In questa prospettiva, i *valori* esistono *a priori*: precedono la nostra esperienza della vita. Indicano il cammino su cui incamminarci, e dunque precedono, in qualche modo, anche la nostra personale esperienza del *valore*.

Spesso anche l'educazione è associata a questo significato dell'etica: riconoscere un patrimonio di valori comuni e farli propri, interiorizzarli, per alimentare la nostra comune appartenenza.

C'è però un approccio al significato dell'etica molto più interessante dal punto di vista educativo; un approccio che riguarda l'esperienza personale del *valore*: un'esperienza che a ciascuno è dato di vivere in prima persona. Il *valore*, prima dei *valori*. Il *valore* intrinseco alla vita. Per illustrare che cosa sia questo valore intrinseco alla vita, al *bios*, così come si manifesta nella natura, cito spesso Hans Jonas perché descrive molto bene questo luogo fondativo dell'etica.

In mezzo a ciò che esiste, scrive Jonas, la vita è una forma molto particolare e molto rara di realtà. Dentro la sconfinata immensità dell'universo, dentro la moltitudine di cose reali che popolano il nostro pianeta, realtà naturali e realtà costruite dall'uomo, c'è la vita, una vera rarità dal punto di vista cosmi-

co, una forma unica rispetto a tutto l'esistente: gli organismi viventi sono “cose” il cui essere è la loro propria opera. Gli organismi esistono solo in virtù di ciò che fanno, perché ciò che fanno è il loro modo di continuare a esistere. La vita deve dire di sì a se stessa in continuazione. “La vita, conclude Jonas, è il destinatario di un sì.” Un valore che si sceglie sempre e di nuovo. “La mortalità è la porta stretta da cui è entrato il valore in un universo altrimenti indifferente.”¹ Il valore è dunque intrinseco alla vita: è importante, credo, questo approccio per cogliere davvero le radici dell'etica.

L'etimo *ethos* può infatti essere ricondotto anche al significato di *dimora*, *casa*: alla nostra casa interiore, alle radici stesse dell'esistenza, al nostro modo di abitare la vita assieme agli altri.

Questa visione rinvia al sé più intimo di ognuno, al dialogo interiore, alla coscienza e alla legge morale di cui una lunga tradizione filosofica ha voluto riconoscere la presenza in ogni uomo.

Quando parlo del significato etico dell'educazione, del ruolo etico della scuola, non penso tanto ai *valori*, a valori da insegnare, anche perché, sullo sfondo del discorso sui valori, c'è sempre il rischio di incontrare forme di moralismo o perlomeno di buonismo. Quando parlo di etica nell'educazione penso al *valore* come forma costitutiva del nostro stare al mondo e del nostro incontrare l'altro. Riconoscere il *valore* è il fondamento, la premessa irrinunciabile, di un'autentica educazione all'etica intesa come appartenenza, e dunque come riconoscimento e adesione a *valori* condivisi. Riconoscere il valore, lo anticipo subito, è occasione, e insieme compito, dell'esperienza della conoscenza. Mi muoverò dunque dentro l'orizzonte del *valore* della scuola, di ciò che ha senso ed è fine in se stesso; un orizzonte spesso assai trascurato nelle visioni strumentali e nelle esigenze pratiche del nostro vivere quotidiano.

La scuola, nel vissuto di tutti noi, nel nostro immaginario, è anche un

luogo simbolico: “andare a scuola” esprime una condizione esistenziale, così come “il primo giorno di scuola” rappresenta forse l'ultimo rito di passaggio presente nella nostra società. In un certo senso la scuola è immaginata come un *altrove*, qualcosa che sta al di là di una soglia, e questo è molto bello, e importante, perché esprime un forte valore esistenziale, una porta che si apre, nella scoperta e nella costruzione di sé.

Incontrare l'*altrove* significa “andare verso”, aprirsi al divenire, a divenire ciò che si è, ovvero all'educarsi. Incontrare l'*altrove* significa incamminarsi in quel “viaggio verso se stessi” che mi pare la più bella definizione dell'educazione. Anzi, dell'educarsi, uso il verbo in modo riflessivo come propose Platone, nella prima grande riflessione sull'educazione consegnata alla nostra civiltà. Educarsi è possibile scrive Platone, ed è vero, perché questo viaggio verso se stessi è qualcosa di molto intimo e anche un po' segreto. Aprirsi a un maestro, incontrare l'*altrove* con un maestro, per dirla ancora con Platone, che ti accompagni a guardare nella direzione giusta; e anche questo è vero, ed è un po' la magia della relazione educativa. La magia della scommessa educativa che ci tocca come insegnanti ma anche come genitori, nel desiderio di coltivare, per i nostri ragazzi, il valore di una vita degna e felice, nel senso vero della parola felice, ovvero sbocciata nelle sue potenzialità. Purtroppo però, principi pedagogici piuttosto discutibili, accompagnati da una certa confusione culturale, sembrano trascurare questo valore della scuola come *altrove*, come luogo in cui succede qualcosa d'altro rispetto a ciò che sta fuori. Le sirene pedagogiche dicono che bisogna partire dagli interessi degli allievi, il che si traduce spesso in uno scimmiettare il mondo esterno. Certo che bisogna partire dagli allievi! Accoglierli nella loro unicità, capire e sentire da dove ci guardano, da dove ci parlano, per poi accompagnarli però verso il “non ancora visto”, proprio secondo quella magnifica, intramontabile, definizione-

scuola



ne del ruolo del maestro che ho appena citato. Forse anche per questi malintesi pedagogici, la scuola si ritrova oggi con un'identità debole e minacciata. Minacciata nel suo valore, minacciata da "valori", non proprio educativi, che pervadono il nostro clima culturale. Penso innanzitutto all'utilitarismo esasperato, che esalta l'utilità come valore assoluto, per cui ciò che conta è funzionare bene, essere performanti, come si dice oggi; l'utilitarismo esasperato in cui anche la conoscenza rischia di essere percepita come uno strumento, una merce da acquistare e da spendere (si parla infatti di conoscenze *spendibili*). *Immediatamente* spendibili, aggiungerei. E in effetti molti aspetti del clima antieducativo del nostro tempo possono essere ricondotti alla nostra percezione del tempo. E' un tema importante perché ogni epoca vive, esprime e rappresenta se stessa dentro una particolare percezione del tempo: dal tempo ciclico degli antichi, al tempo dell'attesa del giudizio, al tempo della storia, del progresso, dentro cui la modernità ha fondato i suoi valori e i suoi ideali educativi.

“Per quanto tu possa camminare, e nemmeno percorrendo intera la via, tu non potresti mai trovare i confini dell'anima, tanto profondo è il suo logos.” Queste parole del filosofo greco Eraclito alludono al nostro camminare nella vita, al nostro stare nel tempo, nelle sue durate, nelle sue profondità: indicano che noi viviamo, per dirla con Agostino, nel presente del passato e nel presente del futuro; nel tempo della memoria e nel tempo dell'attesa e del progetto. Questo abitare il tempo della propria vita, sentirla e pensarla dentro una *durata*, in movimento tra passato e futuro, è un'esperienza molto intima, un'esperienza di trascendenza. Corrisponde a quell'*andare verso un altrove* di cui parlavo prima: un'esperienza di trascendenza, perché noi non siamo mai soltanto quello che siamo. Siamo figli di ciò che ricordiamo, l'identità è scolpita nel tempo. Ma lo siamo anche dei nostri desideri e dei nostri ideali. Questa esperienza intima, profonda e irrinunciabile, del tempo oggi è spesso assente, spesso negata: quante volte diciamo che non abbiamo tempo, ma in realtà non

sappiamo più *stare* nel tempo. Il nostro vivere quotidiano si misura per lo più sui tempi brevi e puntiformi di un presente dato, senza profondità e senza respiro: un tempo immobile nel suo identico e incessante riprodursi. Viviamo in un tempo reale, così reale... che in realtà inghiotte se stesso per non esistere più. Come tutti ben sappiamo, nelle reti dell'informazione il mondo si appiattisce su realtà totalmente visibili. L'informazione presenta la realtà senza intervalli, neutralizzata nei suoi processi: realtà senza sfondo, insomma, un puro evento comunicativo. Queste percezioni episodiche e frammentarie e spesso anestetizzate e anestetizzanti, influenzano la percezione anche del nostro più intimo vissuto: oggi, del nostro vivere, anziché gli intrecci e la profondità rischiamo di sperimentare solo la superficie immobile, imprigionati nell'attualità e nella simultaneità degli eventi. E anche la percezione di conoscenze, di emozioni e di sentimenti rischia di rimanere bloccata dentro un tempo istantaneo e frantumato. E' così, per esempio, che il desiderio perde la sua valenza esisten-

ziale per diventare “bisogno” di consumo immediato.

Ma come, mi direte, non siamo fermi, siamo in un clima di continua innovazione, anche nella scuola... Certo, viviamo all'insegna dell'innovazione, anche nella scuola, ma si tratta di un inganno, un gioco un po' perverso, perché questo è un mondo che si agita molto per rinnovarsi, ma lo fa proprio perché non vuole passare, e non vuole passare perché non sa dove andare, perché, insomma, non sa stare nel tempo.

In questa situazione che rischia di impoverire la nostra vita, mi piace immaginare la scuola come una grande opportunità per coltivare il tempo, per intraprendere quel viaggio senza fine dentro i confini dell'anima di cui già parlava Eraclito. Nelle aule scolastiche entrano storie, biografie personali, che spesso sono percezioni frammentarie e soggettive del mondo, ma che possono diventare, nelle durate del tempo condiviso dell'aula, esperienza di sé, possono diventare racconto. Perché ciascuno vive dentro il proprio racconto: un racconto di sé, della propria vita intrecciata con altri racconti. Che altro è l'identità se non questo saper *stare nel tempo* del proprio racconto?

Proverò allora a descrivere alcuni tempi possibili della scuola: il tempo dell'*inutilità*, cui ho già accennato; il tempo della *bellezza*, e infine il tempo dell'*ignoranza*.

Il tempo dell'inutilità: penso, ogni giorno di più, che il bisogno, se non addirittura il desiderio, di esibire la propria utilità sia una trappola infinita per la scuola. Una trappola e insieme un implicito tradimento del suo ruolo educativo. La scuola, proprio perché ha un senso, perché è un valore, deve poter stare anche fuori dall'utile; e ciò per il semplice fatto che quando viviamo, sperimentiamo qualcosa che ha un senso, che vale per il fatto stesso di essere vissuto, l'ultima cosa che ci viene in mente è di chiederci a che cosa serva. Eppure, questa semplice verità non basta a contrastare l'abitudine, purtroppo di molti insegnanti, di argomentare il valore del loro insegnamento con il fatto che serve, magari anche solo per prendere una bella nota all'esame. Insegnanti in qualche modo prigionieri e complici del fatto che ciò che sta “fuori dall'utile” appare escluso da

ogni orizzonte di senso.

Eppure l'utile, misura quasi universale del valore, in realtà, di per sé, è un non-valore: è per definizione uno strumento, un mezzo che non ci permette di fare esperienza del valore, perché il valore scivola sempre via, verso ciò di cui è appunto mezzo. Le conseguenze di questa *forma mentis*, che sta colonizzando il nostro pensiero, le conosciamo bene: una sequenza infinita di mezzi inghiotte l'orizzonte dei fini. Non sappiamo bene dove andare: come accennavo prima, l'innovazione *utile* si autoalimenta, senza più bisogno di una meta fuori di sé. Questo criterio dell'utilità risponde solo al bisogno di svolgere funzioni, di funzionare bene, senza chiedersi perché.

Il tempo dell'inutilità, di ciò che è *fuori* dall'utile, ci permette invece di abitare il senso delle cose: è un tempo in cui sostare, nella relazione conoscitiva con il mondo, per riconoscere il valore in se stesso dell'esperienza della conoscenza, non come mezzo per fare qualcosa, ma il valore in se stesso di ciò che sentiamo e di ciò che pensiamo, quando comprendiamo, nel nostro vissuto ciò che ci circonda, e quando gli diamo un senso.

In una lezione di matematica, ad esempio, puoi incontrare davvero il valore, nella bellezza di un ragionamento, nella fiducia nel tuo pensiero e nel confronto con il pensiero di un altro, nella condivisione di una domanda, nel comprendere l'errore e nell'accogliere una nuova verità. Insisto: scuola “fuori dall'utile” è quella che sappia far riconoscere il valore della conoscenza, in quanto esperienza, fine in se stessa, e perciò *bella*.

Il tempo della bellezza. Riconoscere il valore intrinseco del sapere significa anche riconoscerne la bellezza, provarne piacere, perché il piacere è sensazione, come aveva già compreso Aristotele, quando descriveva la naturale aspirazione dell'uomo che lo conduce dal piacere delle sensazioni, e della vista in particolare, alla conoscenza libera e disinteressata. Viviamo in un mondo pieno di disarmonie: basti pensare, ma è solo un esempio, alla povertà, alla volgarità, all'arroganza, e spesso pure alla violenza del linguaggio politico.

La bellezza dell'esperienza della conoscenza può aiutarci a contrastare tutto ciò? Può aiutarci a tener

vivo il legame, oggi assai fragile, tra ciò che è buono e ciò che è bello? Fin dalle origini della nostra cultura ciò che è bello è considerato buono, e viceversa. L'espressione *kalos kai agathos*, bello e buono, indicava l'uomo valoroso. Bello e buono, e dunque anche vero, perché il bene è affine alla verità, come ci ricorda la bellezza del sole platonico, quasi insostenibile dal nostro sguardo: la bellezza del sole è metafora del bene che illumina e dà nutrimento a ciò che è vero.

Ciò che unisce *bello*, *buono* e *vero* è il fatto di essere risposte ultime, pure finalità. Perché credo in ciò? Perché è vero. Perché voglio questa cosa? Perché è buona. E perché la osservo? Perché è bella. Il bello, *kalon*, viene da *kalein* che significa chiamare. La bellezza è qualcosa che chiama, invoca a sé, verso il superamento dei confini; chiede di valicare un limite, rimanendo nel quale l'esistenza rimane incompleta, priva di qualcosa di essenziale.²

Ma la bellezza unisce anche il pensare e il sentire, come sappiamo fin dal mito di Eros, che è brutto ma ama il bello e diventa eterna metafora del legame tra la bellezza sensibile e quella intelligibile. Insegnare a riconoscere, ad amare e a scegliere la bellezza è dunque un compito educativo irrinunciabile, anche perché educare alla bellezza (del gesto quotidiano, della parola armoniosa, delle piccole cose, insomma, e non solo della bellezza grandiosa della natura o dell'opera d'arte) significa educare la sensibilità. E significa educare la sensibilità proprio attraverso la conoscenza, nell'intreccio spesso misconosciuto, o addirittura negato, tra ragione e sentimenti.

Infine, *il tempo dell'ignoranza*: anche questo un tempo negato, soprattutto dalle memorie informatiche, che “sanno tutto” e non dimenticano nulla.

Eppure dall'ignoranza, nasce quell'“atto di meraviglia” da cui prende inizio il nostro rapporto con il mondo: la meraviglia che nasce di fronte a ciò che non si comprende. E non dimentichiamo che all'origine della nostra cultura c'è anche l'ignoranza socratica, quel *so di non sapere* che costituiva, secondo il verdetto delfico, la vera sapienza di Socrate: un continuo ricercare, inquietante e spesso minaccioso, che mette in crisi le fragili certezze

umane. Detto in termini attuali, questa ignoranza corrisponde all'irrequietezza del pensiero, all'inquietudine di chi vuole capire, di chi cerca la propria verità. Questa ignoranza, che è la vera sorgente della conoscenza, non è per nulla considerata nel suo valore creativo e generativo. E questo non solo perché nel web c'è comunque sempre, o quasi, la possibilità di trovare una risposta. L'ignoranza non può essere considerata nel suo significato fondamentale di sorgente delle domande perché viviamo in un mondo pieno di risposte, di dati di fatto, di cosiddette evidenze. Eppure, le conoscenze sono solo risposte di cui abbiamo dimenticato le domande.

Anche il sapere scientifico gioca in ciò la sua parte. I manuali scientifici invecchiano in fretta. Le conoscenze valide (fruibili, spendibili) sono dati sempre aggiornati, risposte senza memoria, senza storia. Così l'ignoranza esibisce solo un significato negativo, di mancanza, quel significato riconoscibile, ad esempio, nei lamenti degli insegnanti nei confronti di allievi che “non sanno niente”. Ignoranza è quasi una parolaccia: una brutta cosa, anche un po' vergognosa, da camuffare, da nascondere nel cestino dei rifiuti. L'esperienza della conoscenza, a scuola, dev'essere invece anche il tempo che valorizza quell'ignoranza che pone domande, che sa *sostare* dentro le domande, che sa *attendere* una risposta, che sa *ricercarla* nel *silenzio* e nella calma del pensiero, nella *lentezza* di un ragionamento, nella cura di una buona argomentazione. E' importante, e bello, *stare* nel tempo delle domande che aprono il pensiero *oltre* ciò che sappiamo; lo aprono su mondi possibili, per invitarci a comprendere ciò che già conosciamo con ciò che non conosciamo ancora, il visibile con l'invisibile. E' questo un altro valore dell'ignoranza: immaginare l'invisibile, ovvero risposte possibili. Immaginare è esperienza fondamentale nella conoscenza: ogni nuova verità è spesso prima soltanto un'idea, un'idea pensata nella calma della nostra immaginazione. Lo diceva già Rousseau: in educazione bisogna perdere tempo.

Ho cercato di delineare l'atmosfera e le occasioni che l'aula può offrire affinché gli allievi, attraverso l'esperienza della conoscenza, possano sbocciare alla vita in tutte le sue

potenzialità. Per concludere non posso però non accennare a un tema che mi sta molto a cuore, e di cui parlo e scrivo spesso, e cioè a quello che è la sostanza della scuola, la sua essenza, ovvero alla relazione tra persone, la relazione tra un maestro e i suoi allievi.

Troppo spesso lo dimentichiamo, occupandoci di programmi, di metodi e strategie didattiche, ma l'essenza della scuola sta nella relazione tra un maestro e un allievo: una relazione che tocca il sé più profondo delle persone. E ciò che accade è sempre qualcosa di molto intimo, e per questo anche un po' magico e misterioso e mai del tutto decifrabile: una qualità non misurabile, che

proprio per questo ci interpella in prima persona.

La relazione educativa è una relazione intensa e complessa, che intreccia mente emozioni e sentimenti, carisma e seduzione, ma anche imitazione e tradimento e che dentro il linguaggio della conoscenza nutre l'esperienza di sé e del mondo.³ Per questo forse il maestro rimane una figura simbolica che arreda il nostro panorama interiore. Mi capita spesso di sostenere che, se insegniamo qualcosa, insegniamo quello che siamo. Gettiamo alcuni semi ma mai sapremo con certezza se mai lo siamo stati e di chi siamo stati maestri. Perché un maestro lo puoi riconoscere



scuola

anche dopo, a volte anche molto dopo, e capita che la vita, nelle sue diverse stagioni, te ne offra immagini rinnovate.

Si può essere maestro, e allievo, soltanto nella percezione di un altro. Ognuno di noi ha bisogno di un altro che lo sappia riconoscere, che dia voce, e parole alla sua vita. Ognuno cerca la propria verità, nel senso più profondo della parola verità che significa essere veri; e questo può accadere nell'incontro con l'altro, nel suo sguardo che lo interpella, nel dono della sua parola, nel desiderio di accoglierla e in quello di restituirla.

Ancora una volta gli antichi ci aiutano a comprendere la profondità di queste cose.

Socrate interrogava i giovani. Poneva domande difficili da capire, e

come la torpedine marina, una specie di medusa che ti immobilizza, creava nei suoi interlocutori un senso di disorientamento. Socrate, con la sua arte maieutica, sembra dirci una cosa importante: che educare significa sì, aprire gli sguardi degli allievi alla luce del pensiero, ma anche lasciarli un po' soli, in spazi meno solari, magari anche un poco tormentati, in cui sperimentare i vuoti, i silenzi, in cui far nascere le domande.

Queste antiche indicazioni mostrano oggi tutta la loro attualità: in un mondo pieno di cose da sapere, di fatti da raccontare, di merci da consumare, il maestro invita l'allievo a trovare il proprio sguardo e a spingerlo laddove c'è davvero qualcosa da cercare. Perché trovare il proprio sguardo, guardare il

mondo con i propri occhi, è compito sempre più difficile dentro l'accecante visibilità di questo presente assoluto, tutto squadernato davanti a noi; talmente "evidente" che ci impedisce di capire che c'è sempre un altro mondo, in questo, e forse un mondo migliore.

Lina Bertola

¹ H. JONAS, *Tecnica, medicina ed etica, Peso e benedizione della mortalità*, pp. 208-215, Torino, Einaudi, 1997.

² Sul ruolo etico della bellezza, cfr. R. SCRUTON, *La bellezza, Vita e Pensiero*, 2011; U. CURI, *L'apparire del bello*, Bollati Boringhieri, 2013

³ Sulla figura del maestro, cfr. G. STEINER, *La lezione dei maestri*, Garzanti 2013.

Una nuova iniziativa sulla civica

Davvero necessaria?

Nell'aprile del 2013 è stata lanciata l'iniziativa generica "educiamo i giovani alla cittadinanza" che ha ottenuto 10'462 firme valide. L'iniziativa, che vede come primo firmatario Alberto Siccardi, è attualmente al vaglio della commissione scolastica e si prefigge di introdurre una nuova materia denominata "Educazione Civica, alla cittadinanza e alla Democrazia diretta" che abbia un proprio testo, un voto separato, disponga di due ore obbligatorie alla settimana che, per evitare un aumento delle ore totali di insegnamento, devono essere sottratte dalle ore di storia.

Come mai una nuova iniziativa, a solo una decina di anni di distanza, da quella di Gioventù liberale del 2000 con lo slogan "Riscopriamo la civica nelle scuole"?

Evidentemente i promotori non sono rimasti soddisfatti dai cambiamenti introdotti dal parlamento con il nuovo articolo 23a della legge della scuola che recita "nelle scuole medie, medie superiori e professio-

nali devono essere assicurati l'insegnamento della civica e l'educazione alla cittadinanza"¹. In effetti dal 2002, accogliendo i suggerimenti della commissione scolastica, presieduta allora da Franco Celio², l'insegnamento della civica si è dotato di nuovi principi generali basati sulla trasversalità, sulla partecipazione e sull'introduzione di giornate tematiche da affiancare a quanto si svolge regolarmente durante le normali lezioni di storia, a cui la civica è tradizionalmente abbinata. Uno speciale gruppo di lavoro ha inoltre elaborato un documento all'indirizzo delle sedi e degli insegnanti delle scuole medie in cui si precisano gli ambiti delle attività da perseguire nelle diverse giornate progetto o tematiche.

Un'importante novità della nuova iniziativa consiste nella richiesta di un voto separato e specifico in "civica". Una rivendicazione apparentemente semplice, ma che pone in realtà un problema di difficile soluzione.

Va riconosciuto che l'assenza di una valutazione specifica porta spesso a credere che quel determinato insegnamento venga affrontato superficialmente dai docenti perché manca di visibilità. Quindi la soluzione prospettata dalla nuova iniziativa esige l'introduzione di una specifica disciplina con una precisa dotazione oraria e con un stabilito percorso programmatico. Una disciplina intesa come materia d'insegnamento, però, coincide con un sapere scientificamente collaudato e corrisponde a un campo di conoscenza avente concetti, dati e termini propri. Una disciplina "è il prodotto dell'elaborazione costruita e accumulata nel tempo dagli studiosi che hanno letto e interpretato alcuni aspetti della realtà sulla base di uno statuto epistemologico che la regola e la formalizza affinché abbia fondamenti rigorosi e riconosciuti e sia comunicabile; è quindi un sistema di ordinamento delle conoscenze, contenuti, informazioni, concetti, idee, procedure che si reputa indi-

spensabile consegnare alle nuove generazioni”³. Esiste una disciplina “Educazione Civica, alla cittadinanza e alla Democrazia diretta” che soddisfi questi requisiti? Probabilmente no. Si potrebbe comunque elaborare un coerente percorso didattico interdisciplinare, comprendente concetti e terminologia derivanti da diverse discipline (Scienza della politica, Diritto, Storia, Filosofia, ...) da inserire in un piano di studi e nella griglia oraria settimanale, ma che non può assolutamente ridursi a due ore mensili. In una simile prospettiva, anche la valutazione troverebbe un suo spazio adeguato e conforme alle finalità dell’insegnamento: ma con sole due ore mensili su cosa mai si potrebbe basare un voto separato? Sulla conoscenza mnemonica di istituzioni, di articoli della Costituzione, sulla biografia di importanti figure politiche? Oppure sui diritti e doveri dell’Uomo, sui meccanismi di funzionamento della democrazia, sulla capacità argomentativa e critica, sul rispetto e la conoscenza di altre culture? Su tutte questi aspetti nella loro globalità?

Tutto ciò, in un contesto di più ampio respiro nell’ambito dell’insegnamento della storia, viene regolarmente svolto dai docenti della scuola media. Il problema è che gli allievi, semplicemente, non ricordano a lungo le nozioni studiate meccanicamente e, spesso, in vista di un voto in un lavoro scritto!

Non credo comunque che i promotori dell’iniziativa chiedano un insegnamento di una civica limitata a banali nozioni mnemoniche o auspichino il ritorno di una civica dal sapore puramente nazionalistico e moraleggiante. Credo che l’obiettivo vada individuato nella seconda parte della loro definizione, nei concetti cioè di cittadinanza e di democrazia diretta. Questi concetti, però, rimangono pura astrazione e semplice declamazione se non vengono inseriti e contestualizzati in precisi ambiti spaziali e temporali, se non trovano adeguata rispondenza in dibattiti liberi e aperti che permettano di confrontare le diverse visioni del mondo, se, in una parola, non vengono declinati in termini politici. Appare quindi evidente che obiettivo principale dell’insegnamento della civica, o come lo si voglia chiamare, sia, più delle singole istituzioni, quello di diffondere la demo-

crasia, i suoi valori e il suo funzionamento. Ma è possibile imparare la democrazia?⁴ Qualche anno fa il prof. Diego Erba intitolava in questo modo un suo intervento in cui si poneva il problema di cosa debba fare la scuola per incoraggiare le pratiche democratiche e la partecipazione dei giovani alla vita pubblica. Tra le altre affermazioni egli scriveva, dopo aver seguito un convegno sul tema dell’educazione alla cittadinanza a Lucerna: “l’approccio a questo tema deve svilupparsi lungo due assi: uno verticale, che coinvolge la formazione dei giovani dalla scuola dell’infanzia ai 18 anni, l’altro orizzontale, che valorizza un’impostazione interdisciplinare che interessa più materie e più insegnanti. [...] Significativo è il contributo della scuola se si tiene presente la differenziata composizione della nostra popolazione. L’educazione alla cittadinanza è premessa ad una migliore integrazione dei giovani e questo indipendentemente dalla loro nazionalità, dalla lingua parlata e dalla classe sociale di appartenenza. Quest’educazione deve proporsi di sviluppare nei giovani delle competenze e delle attitudini, invogliandoli ad interessarsi delle tematiche politiche e ad assumere delle responsabilità. [...] Per raggiungere questi obiettivi la preparazione del docente e la loro disponibilità rappresentano un fattore decisivo. Anche i politici possono però dare un loro contributo con l’impegno e la moralità con cui assumono il servizio a favore della comunità”⁵. Difficile non essere d’accordo con queste affermazioni.

Il terreno privilegiato della civica si svolge quindi nell’ambito della multidisciplinarietà e della partecipazione, mentre gli aspetti più tecnici e normativi sono inseriti all’interno delle discipline, in particolare, come già detto, storia. Questa impostazione è stata più volte ribadita in parecchi incontri avvenuti a livello nazionale in questi ultimi decenni. Nel 1998 a Yverdon, al termine del *Colloque Education aux citoyennetés* a cui aveva partecipato anche un rappresentante del Cantone, l’intervento di François Audigier evidenzia come la ricchezza dell’*Education aux citoyennetés* consista proprio nella sua indeterminatezza, nell’assenza di un consenso intorno al suo oggetto di insegnamento, tanto che è comune dire che tutto può essere

Education aux citoyennetés.

È inutile cioè cercare di trovare ad ogni costo un denominatore comune che possa definire questo insegnamento, quando sono proprio le diversità di approcci e le differenze di opinione che ne rendono interessante e proficuo l’insegnamento⁶. Alle stesse conclusioni giunge il *Congrès nationale sur la formation politique* svoltosi lo stesso anno a Friburgo che suggerisce alcuni ambiti fondamentali per la pratica didattica: i diritti dell’uomo e la loro affermazione come fondamenti della cittadinanza; un approccio universale e multiculturale ai diversi temi presi in considerazione; la classe e la scuola come esempio di spazio di diritto.

Questo rinnovato interesse per la civica e la cittadinanza deriva dalle mutate condizioni di una società in via di radicale trasformazione, in cui si assiste alla crescente diffusione di elementi provenienti da culture diverse e si nota un preoccupante disinteresse verso la politica da parte dei giovani. Una trasformazione che non può lasciare indifferente la scuola e i suoi organi dirigenti.

La stessa CDPE affronta il problema in un rapporto in cui, tra le altre osservazioni, propone:

“Au niveau des contenus de l’éducation à la citoyenneté, il faut donner plus de poids aux revendications récurrentes prônant un passage des thématiques juridico-institutionnelles vers des thématiques centrées sur les rapports éthiques et procéduraux qui caractérisent la vie démocratique.[...] L’enseignement politique doit englober l’histoire de la genèse de l’Etat, afin qu’écoliers et écolières puissent constituer une communauté de souvenirs. Il faut raconter comment des soulèvements ont été matés, des révolutions ont créé de nouvelles injustices, des partis politiques ont empêché des modernisations, des pays ont conclu de douloureux compromis avec des dictateurs pour éviter des guerres.[...]”

Mais il existe en outre un excellent stimulus pour lancer des controverses d’ordre politique: présenter des problématiques politiques sous forme de véritables dilemmes. La structure d’un dilemme est construite de manière à ce que le choix d’une valeur constitue toujours une offense à une autre valeur et qu’ainsi la personne soit plongée dans un

état pénible de déséquilibre politico-cognitif, qui ne peut souvent pas être résolu”⁷.

La scuola ticinese ha risposto a queste sollecitazioni con tempestività e con innovative proposte programmatiche. Nel 1995 è stato distribuito a tutti i docenti il fascicolo *Educazione civica*⁸, in cui già si suggeriscono piste di lavoro basate sull’attualità (era allora in discussione l’attuazione di nuovi forni di smaltimento dei rifiuti), nel 2003 il CD, anch’esso distribuito a tutti i docenti, *Conoscere la civica, diventare cittadini*⁹, qualche anno dopo, nel 2009, il materiale per affrontare il discorso della parità di diritti tra uomini e donne, *I diritti delle donne*, con schede reperibili in rete preparate dalle docenti Lisa Fornara e Susanna Castelletti¹⁰. Infine la distribuzione, a tutti gli allievi del cantone, dei manuali *La Svizzera nella storia*¹¹, (2 voll.) con cui è possibile affrontare in classe, secondo le nuove direttive pedagogiche, l’evoluzione storica della costruzione del nostro territorio e delle nostre istituzioni.

Ultimamente poi si sono moltiplicate iniziative volte a conoscere più direttamente le istituzioni e il loro funzionamento con un crescente coinvolgimento di molte classi del cantone¹²; si tratta in particolare dei progetti *La gioventù dibatte*¹³, che si ripromette d’insegnare a dibattere al maggior numero di giovani delle scuole medie e delle scuole post-obbligatorie di tutta la

Svizzera e *Scuole a Berna*¹⁴.

Si può affermare senza alcun rischio di smentita che la scuola ticinese dispone di abbondante e buon materiale didattico per l’insegnamento della civica e della cittadinanza, avente come finalità il perseguimento sia degli aspetti storici, istituzionali e organizzativi dello stato, inseriti con precise indicazioni programmatiche nel corso di storia (dimensione verticale), sia l’introduzione alla vita politica e sociale affidata alle singole sedi con l’organizzazione di apposite giornate di studio (dimensione orizzontale).

Su quali motivazioni si fonda allora l’attuale iniziativa? I promotori la giustificano affermando che il nuovo metodo di insegnamento introdotto con l’articolo 23a delle legge della scuola “abbia portato in realtà a rendere questo metodo di insegnamento insufficiente allo scopo importante che esso deve avere, e cioè quello di formare dei cittadini civicamente preparati. Quanto sopra è stato messo in luce inequivocabilmente da una indagine effettuata dalla SUPSI, nelle persone dei professori Pau Origoni, Jenny Marcionetti, Mario Donati, che evidenzia la necessità di mettere mano ad un miglioramento dell’insegnamento della Civica nelle scuole del nostro Cantone”¹⁵.

Lo studio citato, *Cittadini a scuola per esserlo nella società*, è stato condotto attraverso la somministrazione di tre questionari on line desti-

nati alle direzioni, ai docenti e agli allievi dei settori scolastici coinvolti, cioè quelli dell’ultimo anno delle scuole medie, quelli dell’ultimo anno delle scuole medie superiori e quelli dell’ultimo anno delle scuole professionali.

I risultati sono a disposizione di tutti¹⁶, e ciascuno si può quindi fare un’idea della situazione al momento della rilevazione di dati, anno scolastico 2010-2011.

Una sintesi del rapporto è stata presentata dagli autori della ricerca su *Scuola ticinese*¹⁷ da cui emerge una situazione in chiaroscuro, con aspetti positivi o addirittura molto positivi e altri meno brillanti. Tra le risposte con il maggior numero di imprecisioni risaltano quelle di natura mnemonica, tipo “individuare il nome di almeno uno dei cinque consiglieri di Stato appena eletti”, oppure “il numero di membri che siedono nei principali consessi”, mentre quasi totalmente acquisito risulta essere, ad esempio, la nozione relativa ai cantoni fondatori del nostro paese. Molto positivo appare anche il dato relativo alla trasversalità della materia, poiché il 70% dei docenti afferma di integrare elementi di educazione alla cittadinanza nelle proprie lezioni. Si potrebbe continuare elencando tutta una serie di risultati dai quali ciascuno potrebbe ricavare sia la convinzione che la scuola risponda alle richieste della società, sia che lo faccia in modo insufficiente. Lo studio della SUPSI è importante per fare una fotografia della situazione, oggi probabilmente già mutata, ma soprattutto per mettere a disposizione dati interessanti su cui riflettere per stimolare nuove iniziative e migliorare quanto già si è fatto.

Ovviamente si può sempre migliorare, ma credo che se simili indagini fossero compiute per l’insegnamento di altre discipline, la tonalità del colore dominante sarebbe il chiaroscuro; i risultati cioè non sarebbero molto diversi e si presterebbero a differenti interpretazioni. Un motivo sufficiente per lanciare nuove iniziative?

Non bisogna dimenticare che quanto si apprende, dando per scontata la professionalità del docente, dipende in ultima analisi dallo studente e che il passaggio dalla materia da insegnare, a quella davvero insegnata e a quanto realmente apprendono gli allievi subisce progressivi scarti a dipendenza di molti



Il rischio della libertà¹

Libere associazioni

Quando Roberto Laffranchini mi mise tra le mani, qualche mese fa, questo volumetto² (snello ed elegante anche da un punto di vista grafico-editoriale, raffinato persino nell'immagine di copertina), si produsse in me un silenzioso giro di associazioni mentali. Si trattò di semplici impressioni, tutte in qualche modo associate alla parola “libertà”.

Qui ripropongo quei rimandi, quelle mie impressioni (sono tre), perché la lettura del libro mi ha poi portato a trasformarle in altrettante porte d'accesso per il lettore.

Premetto tuttavia che, soprattutto per ragioni di tempo (per doverosa autoregolamentazione dei tempi di parola) ma anche di interesse generale, le cose che dirò, accompagnandole di tanto in tanto con qualche considerazione personale, si riferiscono a una piccola parte del libro. È un libro tanto ricco di stimoli da non consentirmi una più ampia trattazione.

La prima impressione, anche emotiva, chiamava in causa la parola “libertà” e mi riportava alla memoria il passaggio di un'intervista, rilasciata nel 2010 agli studenti universitari dell'Azione Cattolica, dall'attuale presidente della Repubblica italiana, Sergio Mattarella. Mattarella si era soffermato allora su un concetto quasi scontato eppure intriso di senso. Lo esprimeva con enfasi quasi declamandolo: “La cultura e l'educazione sono libertà”³. Poi in quell'intervista aveva sviluppato alcune considerazioni che a me sembrano essenziali per chi cerca di “fare scuola”.

Diceva: “Credo che il bombardamento commercializzato di modelli di vita a cui oggi siamo sottoposti, abbia ... accresciuto ... il pericolo dell'abbassamento dei valori di riferimento; abbia accentuato il pericolo del conformismo ... lo credo che la cultura sia un antidoto a questo conformismo, a questo subire passivamente modelli di vita trasmessi per motivi commerciali. Gli studi a scuola, e ciò che dovrebbe derivarne (la forza culturale, la capacità critica, la libertà di giudizio), difen-

dono la libertà di ciascuno e quella comune.” Quasi a dire che garanzia dell'emancipazione e dello sviluppo personale e collettivo, radice dell'identità e insieme della libertà sono l'educazione e la cultura. E lo scopo della scuola, anzi dell'istituzione scuola, è appunto riassumibile in questo: essere scuola di cultura.

Il secondo rimando mentale derivava dal nesso forte che il titolo esprime, proprio nel sintagma nominale che lo compone, fra *rischio* e *libertà*. Non tanto perché in una scuola che risponde al preciso mandato di “... favorire esperienze di educazione cristiana ...” – come ricorda il presidente della Fondazione San Benedetto, Fausto Leidi, nella prefazione al volume – il concetto di libertà possa generare qualche positivo e produttivo interrogativo, o per l'affascinante e controverso rapporto fra *libertà* e *professione di fede*, quanto perché avevo appena letto un articolo di Virginio Pedroni, insegnante di filosofia, che proprio sul rapporto tra educazione, potere, autorità e libertà aveva sviluppato interessanti riflessioni⁴. Cito uno stralcio iniziale dell'intervento di Pedroni, che può dare l'impressione quasi della provocazione ma che non lascia certo indifferenti: “L'educazione è un atto di potere. Chi vi è sottoposto non lo fa volontariamente e tale forma di coercizione è ritenuta legittima, in quanto il soggetto da educare è considerato inconsapevole della sua ignoranza e della conseguente necessità di superare questa condizione”. Pedroni poi sviluppa il suo pensiero in maniera articolata e ricorda anche, citando la filosofa Hannah Arendt, quanta responsabilità appartenga all'insegnante, che in classe in qualche modo incarna il principio di autorità, in termini di qualifiche e autorevolezza. Scrive la Arendt, a questo proposito, che in educazione occorre assumersi la “... responsabilità del mondo ... L'insegnante è qualificato se conosce il mondo ed è in grado di istruire altri in proposito, ... è autorevole in quanto, di quel mondo, si assume la responsabilità.”

Infine ... la terza associazione di idee formava nella mia mente, un connubio assai meno “nobile” o apparentemente meno concettoso dei precedenti (ed è un'associazione che si è formata, quando Laffranchini mi spiegò, con la modestia che lo caratterizza, che il libro si era suo, ma era nato dall'esperienza vissuta e partecipata dagli insegnanti della scuola). Il rimando è stato, in questo caso al refrain di una vecchia canzone di Giorgio Gaber, che immagino tutti coloro che hanno più di 40 anni abbiano ancora in memoria: “La libertà non è star sopra un albero/ non è neanche il volo di un moscone / la libertà non è uno spazio libero / libertà è *partecipazione*”. Parole nient'affatto canzonettare, a ben vedere.

L'identità dell'insegnante

Ora sorrido, a distanza di qualche mese, ripensandoci. Sorrido perché non immaginavo certo di trovare nelle pagine del libro così tanti spunti che sviluppano proprio questi concetti.

Parto, a ritroso, proprio dall'ultimo, vale a dire dal senso che l'esperienza partecipa – e partecipata – assume in un progetto educativo. Proprio nelle prime pagine, quelle introduttive, quelle in cui non a caso ritorna incessantemente la parola “esperienza”, Laffranchini si sofferma sul valore irrinunciabile degli interrogativi che nascono dal confronto dialettico fra insegnanti, da un incontro cioè che genera domande e riflessione. Scrive, a p. 9, che “Il racconto di esperienze ... favorisce l'interazione e l'incontro con l'altro, con lo scopo di rispondere alle domande su di sé e sul mondo anche attraverso lo studio scolastico” e precisa bene come l'avventura educativa “possa crescere attraverso il coinvolgimento responsabile di molti colleghi”, fino a produrre in alcuni casi “un cambiamento di posizione sul piano educativo e didattico”. Al racconto e alla testimonianza dell'esperienza l'autore dedica poi un intero capitolo (cap. 15). È, a suo dire, l'incontro con l'altro (gli altri), in termini di umanità e di cultura, di pensiero e di experien-



za, che diventa *sensu* dello studio scolastico.

Ecco, se mi è concesso portare ora uno sguardo personale sulla realtà scolastica nel suo complesso, devo purtroppo dire che nella frenesia riformistica di questi ultimi anni – con proposte, buone o cattive che siano (non è questo il punto!), sempre veicolate dall’alto e dall’esterno – colgo una sostanziale carenza di condivisione dialetticamente partecipata. E avverto anche l’esigenza, davvero vitale, di tornare a valorizzare il ruolo dell’insegnante come attore, e non semplice esecutore di politiche educative.

Ma torniamo a Laffranchini, che da qui passa appunto a ragionare su ruolo, statuto, identità del *maestro*. È certamente essenziale chiederci, soprattutto oggi, che cosa fa di un insegnante un insegnante, e quale rapporto pregnante deve esistere tra chi insegna e il sapere che egli insegna. Per Laffranchini è necessario per essere docenti vivere per sé il senso dello studio. Vivere in sé e testimoniare poi in classe il senso della matematica, della storia, dell’italiano, delle scienze. Solo in que-

sto modo l’insegnante può essere vero, credibile e buon insegnante. Scrive Laffranchini: “... un insegnante che elenca le capitali d’Europa o spiega un problema di matematica, insegnando, comunica qualcosa di sé che rimanda ad “altro”: comunica la relazione che c’è fra quel contenuto del suo insegnamento e il suo impegno personale ...” (pp. 15-16). E sul tema ritorna in particolare nel cap. 11 (La relazione buona): “Il comunicare è evento comunitario, non vi è solo trasmissione di conoscenze ma partecipazione a un’esperienza” (p. 70), o ancora “Egli [l’insegnante] diventa un testimone importante per come è e per come guarda le cose e gli allievi” (p. 71). A me ritorna alla mente una massima di Jean Jaurès, filosofo, insegnante e politico francese di ispirazione socialista (un uomo della seconda metà dell’800): “Non si insegna quello che si sa o quello che si crede di sapere, si insegna e si può insegnare solo quello che si è”. Penso che si dovrebbe ripartire da qui oggi per ragionare sul senso della professione (e della professionalità) docente. Non da sterminati

elenchi di ideali competenze pedagogiche (come ha fatto di recente il DECS) bensì da questa semplice constatazione. Invece di stilare profili ideali meglio sarebbe chiederci, per es., quanto studia (quanto tempo ha per studiare) chi insegna a studiare? Quanto legge (quanto tempo ha per leggere) chi insegna a leggere? Quanto scrive chi insegna a scrivere? E così via (per es., quanti dirigenti scolastici scrivono un libro – come ha fatto Laffranchini – che illustra la propria concezione dell’esperienza educativa?).

Educazione e libertà

Ma vorrei tornare, avviandomi pian piano alla conclusione, al rapporto fra libertà ed educazione, vero fulcro della riflessione di Laffranchini (il tema appare con regolarità nel libro). È un rapporto che può addirittura apparire, come leggiamo nel titolo, un “rischio” o, come si dice nel cap. 5, un “paradosso”. Infatti se accettiamo l’assioma secondo cui l’educazione deve fare liberi e autonomi i propri educandi (e questo vale per i genitori rispetto ai figli, per

scuola

la scuola rispetto agli allievi), se non dimentichiamo che si tratta infine di portare i figli e gli studenti a poter camminare da soli nel mondo e dunque anche di prepararne un distacco emancipatore), ecco che non ci si può non porre il problema del valore d'uso di questa libertà. Ne faranno buon uso i nostri giovani? Oserei dire che la questione si pone non solo in un'ottica religiosa, ma anche civile, etica, politica, sociale e culturale.

Per Laffranchini è chiaro che educare significa dare agli studenti “la capacità di riconoscere il reale in tutte le sue dimensioni” (p. 27), perché solo così la loro scelta di vita avrà un significato autentico. È chiaro cioè che questo deve essere il fine ultimo dell'educazione: una sorta di libero arbitrio cognitivo. È un rischio? Sì, certo, lo è, ma è anche la sostanza stessa dell'atto educativo.

È questo uno dei punti centrali della riflessione intorno alla scuola. E lo è particolarmente oggi, di fronte a certo sfaldamento dei principi e a certo sgretolamento dei confini che distinguono il lecito dall'illecito, il privato dal pubblico, il reale dal virtuale (interessante è anche la facilità con la quale usiamo oggi l'ossimoro “realtà virtuale”).

Nel corso degli ultimi decenni la scuola ha silenziosamente vissuto delle trasformazioni radicali: dalla solidità e dal prestigio di un'istituzione cui era attribuito il mandato della crescita intellettuale e culturale del giovane cittadino a una sorta di servizio educativo che si accolla una miriade di compiti socio-pedagogici (conoscenze disciplinari e di cultura generale, ma anche compiti di prevenzione e socializzazione, educazione sessuale, stradale, al rispetto e alla tolleranza, alla cittadinanza, alla salute e al benessere personale, al consumo, alle nuove tecnologie ecc. ecc.). È cambiato il rapporto scuola-famiglie e scuola-società civile, complice anche la crisi attuale dei nuclei famigliari, dei tradizionali luoghi di aggregazione giovanile, l'insorgere di “emergenze educative”. A questo si aggiunge l'importante mutamento dell'identità stessa del giovane allievo: pensiamo anche solo un momento a come le moderne tecnologie della comunicazione abbiano profondamente inciso sui processi cognitivi, di appropriazione della conoscenza, a come si vada affermando sempre

più un'ideologia funzionalista della formazione (al centro un sapere “usa e getta”, frammentario, che si consuma nel breve volgere di una risposta immediata).

È una questione seria, delicata e complessa. Forse è necessario ripensare all'identità della scuola, perché né la farcitura di nozioni né l'imbottitura di educazioni convincono. E accanto ad ambizioni educative roboanti si corre il rischio di un certo relativismo nella sostanza.

Il rischio della libertà

Ecco perché il rapporto fra libertà ed educazione diventa davvero essenziale. Ti faccio “libero” ma vorrei anche che tu sapessi fare buon uso degli strumenti intellettuali di cui ti ho dotato. La realtà sociale, ideologica, economica, culturale, politica, persino religiosa, con la quale ti confronti è complessa: saprai mantenere la barra di una navigazione responsabile?

Di fronte a questa sfida e a questi rischi, Laffranchini gioca due carte, oserei dire due *atout* squisitamente cristiani: quello della forza esemplare della comunità (la scuola come comunità libera ma regolata e regolamentata, mai impositiva ma che assume valore esemplare nell'esperienza vissuta) e quello della forza della Verità (non a caso scritta, quando è nominata per la prima volta nel libro, a p. 31, con la V maiuscola).

Io da laico, tendenzialmente agnostico e persino un po' sofista e un po' cartesiano (spero non nell'accezione negativa che hanno assunto oggi i termini!), mi pongo spesso di fronte a queste medesime sfide con minori certezze. Pure io riconosco il valore essenziale della “comunità”, che tuttavia vorrei laica e civile ed etica; ma fatico invece a credere in quella Verità maiuscola.

Coltivo fieramente il dubbio e – se posso dir così – mi accontenterei, nella scuola, di qualche verità minuscola. Quelle verità, per intenderci, che stanno intrinsecamente nella conoscenza, nello sviluppo intellettuale, nella forza della cultura.

Questa mi sembra essere la vera sfida pedagogica per la scuola del futuro.

Per dirla con un'altra docente di filosofia ticinese, Lina Bertola, che ha scritto un bel libro intorno all'educazione all'etica: “La scuola resta un'occasione per contrastare il rischio di perdita di senso della

conoscenza, il rischio di insignificanza e di estraniamento ... Pensiamo alla scuola come luogo simbolico di un'esperienza educativa sempre possibile, come occasione di aprirsi alla bellezza del sapere, del pensare, del saper fare. ... Al di là di tutte le tecnologie, la scuola è soprattutto racconto. Abbiamo dato voce al mondo dei linguaggi della poesia, della filosofia, delle arti, delle scienze: con immaginazione, creatività, passione, inseguendo ideali, vivendo conflitti morali e ideologici, percorrendo piste sbagliate e facendo anche molti errori. ... Certamente la scuola deve formare i giovani rispondendo ai bisogni della società. Questo è il suo compito. Ma non solo: rispetto ai bisogni della società la scuola abita sempre un po' altrove, in un luogo ideale in cui è racchiuso il suo supplemento di verità ...”⁵

A chi pensa a una scuola globalizzata che sta crescendo nei principi di competenza (proclamati dall'OCSE), dove si fa strada prepotentemente il valore di un “conoscere per agire” al posto di un “conoscere per capire”, e forse involontariamente relativizza l'apporto delle tradizionali discipline di studio, di quei quadri epistemologici su cui abbiamo storicamente costruito il nostro sapere mi sento di dire, con le parole di Lina Bertola e, se me lo permette, con il libro di Laffranchini: “Noi crediamo che educare all'etica sia possibile proprio muovendo dal rapporto stesso con la conoscenza. E ciò perché l'etica abita dentro i saperi, attraversa e alimenta la relazione conoscitiva con il mondo”⁶.

Fabio Camponovo

¹ Si tratta dell'intervento svolto da Fabio Camponovo alla serata di presentazione del libro che si è tenuta a Breganzona il 4 febbraio 2016. Il testo è qui riprodotto con l'aggiunta delle note.

² Roberto Laffranchini, *Il rischio della libertà. Un'esperienza di scuola*, Castel Bolognese, Itaca, 2015.

³ L'intera intervista è reperibile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=VrJ5NTFe3c0>

⁴ Virginio Pedroni, “Educazione fra potere, autorità e libertà”, in *Verifiche*, ottobre 2015, pp. 7-11.

⁵ Lina Bertola, *Parole della vita. Per un'educazione all'etica*, Trento, Erickson, 2004, pp. 105-106.

⁶ *Ibid.*, p. 92.

L'evaporazione della siepe

Qualche tempo fa mi è capitato di assistere ad una conferenza presso il LAC, dello psicoanalista Massimo Recalcati, che presentava al pubblico il contenuto di un suo libro intitolato *Il complesso di Telemaco*. In quella occasione mi hanno colpito alcune sue considerazioni intorno alla figura del padre, il quale è antropologicamente mutato nel suo ruolo di rappresentante della legge e del limite, di principio regolatore delle pulsioni irrazionali e di architetto del principio di realtà. Recalcati citava il concetto già espresso a suo tempo da Lacan di *evaporazione del padre*, per esprimere questa mutazione che ha portato, sul piano psicologico, alla trasformazione che va dal complesso di Edipo, in cui il figlio si oppone al padre, al complesso di Narciso, in cui padri e figli sono sostanzialmente innamorati di se stessi, della propria immagine e finiscono per assomigliarsi drammaticamente. Non è per nulla raro vedere padri e figli vestirsi allo stesso modo, usare lo stesso linguaggio e avere gli stessi interessi, e come fossero due amiconi, scambiarsi i ruoli confondendoli. La conseguenza di questa trasformazione è irreversibile ed è inutile cercare di operare una restaurazione del passato. Lo psicoanalista afferma tuttavia che un nuovo modello di figlio, potrebbe essere quello che si riflette nel complesso di Telemaco, cioè quello che, vista la cronica assenza del padre, innesca un processo dinamico di ricerca dello stesso; attraverso questo movimento in avanti, si profila in quanto figlio e diviene il giusto erede. Telemaco scruta il mare, cosciente che il padre dovrà riapparire in quell'orizzonte. Inoltre mi hanno colpito alcune considerazioni intorno al ruolo educativo dell'insegnante, il quale come il padre, ha visto evaporare il suo prestigio istituzionale e deve oggi essere capace, attraverso un atto di parola cosciente e significativa, di riconquistarsi il rispetto e l'attenzione dei suoi allievi. Ma se questa progressiva evaporazione dei limiti e dei ruoli conduce sempre più verso il disagio dei giovani, che manifestano crescenti stati depres-

sivi e di malessere, dovuti proprio a questa mancanza di limiti imposti dagli adulti, mi chiedo se sia giusto allora, come insegnanti, andare nella stessa direzione, con la proposizione di un modello di scuola che tende a cancellare i ruoli e che vede l'allievo, già dalla più tenera età, quale protagonista e centro del processo educativo come se fosse in grado, da solo, di discernere tra lo scibile umano. Mi riferisco ai modelli attuali di riforma, che prevedono sempre più autonomia decisionale nelle scelte pedagogico-didattiche da parte del discente, fino a ridurre l'insegnante a una sorta di accompagnatore neutro, che nel ruolo di osservatore, permette e concede libertà di scelta allo studente, e lo accompagna con discrezione nel processo di apprendimento, evaporando così anche lui in qualità di figura autorevole e di docente, nel senso etimologico del termine. A me pare che in questo modo si continui nel processo di erosione della figura dell'adulto, che dopo quella del padre, coinvolge anche quella dell'insegnante. Vorrei concludere con un paragone letterario, peraltro già utilizzato da Recalcati stesso, tra la funzione vitale della figura del padre e quella del limite in generale, in rapporto al processo di crescita degli adolescenti, che si può ritrovare nella poesia leopardiana *L'Infinito*, in cui la siepe svolge una funzione fondamentale, in quanto limita lo sguardo del poeta, permettendogli

di trascenderla in virtù della sua forza immaginativa:

*Sempre caro mi fu quest'ermo colle,
E questa siepe, che da tanta parte
Dell'ultimo orizzonte il guardo*

esclude.

*Ma sedendo e mirando, interminati
Spazi di là da quella, e sovrumani
Silenzi, e profondissima quiete
Io nel pensier mi fingo; (...)*

Oggi quella siepe è percepita come un inutile intralcio alla vista del viandante frettoloso e superficiale, il quale non ha né la forza né il tempo di fermarsi a riflettere e a trascenderla con il proprio pensiero, dato che tutto avviene dentro una contemporaneità nevrotica, che esclude il limite ed esorcizza la fatica. A me pare sia giunto il momento in cui si debba parlare anche di evaporazione della siepe, che è stata volutamente ridotta all'altezza di un'aiuola, con l'illusione di permettere così a tutti di poter cogliere l'orizzonte, con il risultato di aver ridotto sensibilmente la capacità di pensiero, oltre che la profondità e l'ampiezza della cultura trasmessa alle nuove generazioni, le quali inoltre ereditano dagli adulti, nei nuovi piani di studio, i concetti di competenza e di situazioni problema da risolvere, come fossero individui cui è stato negato il bene più prezioso: l'utopia dell'infinito.

Roberto Salek



figure paterne

Sulla partecipazione dei docenti SUPSI

Il 22 marzo scorso il nostro Gran Consiglio ha approvato all'unanimità la modifica parziale della Legge sull'Università della Svizzera italiana, la Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana e gli istituti di ricerca del 3 ottobre 1995.

I docenti della SUPSI o dell'USI sono stati interpellati e informati in merito alle proposte formulate dalla Commissione speciale scolastica e approvate dal parlamento? Domanda retorica e provocatoria. Una risposta potrebbe essere che era compito del governo proporre e del parlamento decidere e che dopo tutto gli organi superiori della SUPSI e dell'USI nonché i sindacati sono stati interpellati. Eppure la consultazione e l'informazione rientrano tra gli “adeguati diritti di partecipazione” garantiti ai docenti dalla Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario. Ed è proprio sulla partecipazione dei docenti che mi sembra di un certo interesse esprimere qualche considerazione. Lo faccio per la SUPSI che conosco meglio e alla quale, come ex-docente, rimango particolarmente affezionato, ma una riflessione analoga potrebbe interessare anche l'USI.

Per Raoul Ghisletta, segretario VPOD Ticino, si è trattato di “Un passo avanti per il settore universitario” e per questo l'iniziativa popolare lanciata dal sindacato VPOD nel 2011 e denominata “Per un settore universitario ancorato al territorio” è stata ritirata. Infatti nel suo articolo sulle news del sindacato VPOD del 30 marzo scorso sottolinea i miglioramenti ottenuti dal compromesso raggiunto con il Dipartimento, che ha permesso di soddisfare, almeno in parte, le aspettative dell'iniziativa. È indubbio che dal punto di vista prettamente formale si sia fatto un passo avanti ma per quanto attie-

ne all'effettiva partecipazione dei docenti, cosa è cambiato?

All'articolo 4a (Diritti di partecipazione) è stata aggiunta la frase che sancisce: *Sono garantiti i diritti di partecipazione e le libertà accademiche del corpo accademico e intermedio nella gestione dell'USI e della SUPSI. Nelle strutture partecipative sono integrati anche rappresentanti del personale che non appartengono al corpo accademico e degli studenti.*

Inoltre l'articolo 8 (Consiglio dell'USI e Consiglio della SUPSI) è stato modificato.

Il confronto chiarisce meglio la situazione.

Situazione precedente: *Il Consiglio della SUPSI è l'organo superiore della SUPSI, con analoghe mansioni [a quelle del Consiglio dell'USI, ndr], composto da 5 a 11 membri designati ogni quattro anni dal Consiglio di Stato.*

Modifica approvata dal Gran Consiglio: *Il Consiglio della SUPSI è l'organo superiore della SUPSI ed ha mansioni analoghe a quelle del Consiglio dell'USI di cui al cpv. 1.*

Esso è composto da 5 a 11 membri designati ogni quattro anni dal Consiglio di Stato e da due rappresentanti designati dal corpo accademico. Il direttore della SUPSI e i direttori di dipartimento sono sentiti senza diritto di voto su questioni che concernono la loro attività.

Il cambiamento è sostanziale. Finalmente è sancito a chiare lettere il diritto alla partecipazione di tutti coloro che, a vario titolo, operano nell'istituto. Inoltre, aspetto rilevante, chi opera giornalmente quale docente nell'istituzione è rappresentato in seno all'organo superiore della SUPSI.

Sorgono però spontaneamente alcuni interrogativi. I rappresentanti designati dal corpo accademico come verranno scelti? Con quali criteri visto che non esiste un organo unico che rappresenti

tutto il corpo accademico? Il corpo accademico alla SUPSI è presente nei Collegi di dipartimento che attualmente sono 4 (per praticità dimentichiamo le 3 Scuole affiliate). Ogni collegio di dipartimento elabora un proprio regolamento¹. Dagli Statuti della SUPSI si evince che *Il regolamento del Collegio di Dipartimento, approvato dal Collegio medesimo e dalla Direzione della SUPSI, definisce la rappresentanza degli studenti e le altre modalità di funzionamento.*

Alla SUPSI i collaboratori tra professori, docenti e docenti-ricercatori sono più di 600². Ma esiste pure il collegio dei professori di Dipartimento³. Il men che si possa dire è che la situazione è alquanto complicata e forse anche un pochino ingarbugliata. È la conferma che non basta sancire un diritto sulla carta per renderlo effettivo ed efficace. Un interessante articolo al riguardo era già apparso un lustro fa sulla rivista ufficiale della Federazione svizzera dei docenti delle Scuole universitarie professionali⁴. Questi precisava quali avrebbero dovuto essere i cinque punti da soddisfare affinché la partecipazione dei docenti si realizzasse concretamente e non solo sulla carta.

Li sintetizzo:

1. L'organo partecipativo dev'essere autogestito dai docenti. Le decisioni importanti da parte dell'istituto devono venir affrontate con quest'organo.
2. La partecipazione richiede l'annullamento dell'asimmetria esistente tra i diversi organi nell'accesso alle informazioni richieste per prendere delle decisioni consapevoli.
3. La partecipazione è un impegno che l'Istituto si assume e perché sia efficiente ha un costo che dev'essere messo in conto.
4. La partecipazione deve poter



garantire il coinvolgimento su tutti gli aspetti; dev'essere l'organo stesso a decidere su quali aspetti mettere in atto la sua partecipazione.

5. La partecipazione dev'essere legittimata, nell'interesse dell'Istituto, dal successo dell'organo partecipativo.

Una cosa è certa, siamo ancora parecchio lontani da quanto auspicato affinché una effettiva partecipazione dei docenti abbia qualche concreta possibilità di successo. Mi permetto di terminare con qualche interrogativo.

Ma i docenti della SUPSI che dicono? Credono ancora nell'importanza della partecipazione alla

gestione dell'istituzione nella quale sono attivi? Le scelte strategiche a livello pedagogico e didattico richiedono – se desideriamo che i docenti si sentano corresponsabili delle stesse e diano il meglio delle loro potenzialità – che gli stessi vengano consultati e coinvolti e su argomenti specifici abbiano potere decisionale. I ritmi “aziendali” che caratterizzano la SUPSI permettono e favoriscono la partecipazione dei docenti?

Oggi c'è nei nostri politici, in particolare in chi siede in Gran Consiglio, la convinzione che la partecipazione dei docenti pure nel settore universitario è importante? La risposta potrebbe essere affermativa e trovare conferma nel fatto

che il Gran Consiglio all'unanimità ha approvato gli articoli succitati. Purtroppo però anche qui “tra il sancire e il favorire c'è di mezzo...il mare”.

Giuliano Frigeri

¹ Art. 16 dello Statuto della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

² Dati statistici 2014 <http://www.supsi.ch/home/supsi/numeri.html>

³ Art. 15.2 dello Statuto della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

⁴ Une participation suivie d'effet, fh-ch, Organo della Federazione svizzera dei docenti delle SUP-CH, 2/2011

supsi

La città nelle rappresentazioni cartografiche

La mostra *Imago Urbis* al Max Museo di Chiasso

Allestita dal Max Museo di Chiasso con la collaborazione dello specialista di storia e iconografia urbana Cesare de Seta, la mostra *Imago Urbis* ha presentato una ricca collezione di “ritratti di città”¹. Il visitatore ha potuto avvicinare il ricco materiale esposto seguendo almeno due approcci. Considerando il tema della stampa e della riproduzione dei documenti iconografici (le immagini vengono stampate originariamente partendo da matrici in legno,

ne, senza dimenticare numerose iconografie del paesaggio ticinese e dei suoi centri.

La storia della rappresentazione urbana procede in parallelo con la storia della cartografia e si interseca con la storia urbana, la geografia e la storia dell’arte. L’immagine si modifica nel tempo secondo le sensibilità e gli interessi del momento e, soprattutto, in funzione delle tecniche di rilevazione disponibili. Le vedute erano poi a disposizione dei viaggiatori e dei

L’esperienza del Gran Tour e, soprattutto, la diffusione della stampa, incitano alla realizzazione di una fiorente produzione di vedute e contribuiscono alla realizzazione di raccolte. In tutta Europa sono prodotti Atlanti di città, tra i più noti vi è certamente il *Civitates orbis terrarum* del canonico di Colonia Georg Braun e dell’incisore fiammingo Franz Hogenberg. Nei sei volumi dell’opera pubblicata a partire dal 1572, sono rappresentate più di 500 città.



saranno poi incisioni su lastre di rame, e solo in seguito si affermerà lo sviluppo della litografia e della fotoincisione), oppure, come vedremo, concentrandosi sulla dimensione urbanistica. Vario e ricco il materiale esposto. Si tratta di riproduzioni di città del ‘500, rappresentazioni urbane del ‘700-‘800 provenienti dalla raccolta della Real casa borbonica (di cui viene idealmente ricostruita la sala delle carte), diverse immagini dello stivale italiano dal ‘500 fino all’Unità, alcuni bei panorami e vedute prospettiche di città italia-

collezionisti, degli amministratori e dei politici, dei militari e degli urbanisti. Secondo la tipologia proposta da Cesare de Seta, le immagini delle città potevano essere “vedute prospettiche” (riprese da un punto più alto rispetto al sito della città), “a volo d’uccello” (realizzate da un punto di vista immaginario posto in alto), o ancora “in pianta” (con una restituzione planimetrica). Il più delle volte erano realizzate operando sul terreno, ma non mancano casi in cui si rifà a immagini già esistenti.

Percorrendo la mostra scorrono davanti agli occhi del visitatore bellissime immagini di Milano, Roma, Berna, Zurigo, Rio de Janeiro, Vienna, Messina, Malta, Parigi, ... Come sono rappresentate queste città? Come deve essere per visioni di questo genere, lo spazio urbano viene presentato nella sua forma unitaria. Si legge anche lo stretto rapporto della città con il suo sito e con la topografia e, nelle immagini, appaiono dettagli architettonici, sistemi di difesa, porte e monumenti. Tra i diversi documenti

spicca la riproduzione di Venezia di Jacopo de' Barbari di cui viene pure esposta la matrice lignea dalla quale è tratta. Realizzata nel 1500, e di proprietà del Museo Correr, è certamente la veduta più nota della città lagunare. Si tratta di una gigantesca rappresentazione a volo di uccello. Infatti, l'unico modo per vedere la città lagunare "piatta come una sogliola" che, se si esclude il campanile di San Marco, non ha grandi emergenze, era quello di volare ipoteticamente su di essa. Venezia viene rappresentata nel suo ambiente lagunare e sono perfettamente leggibili molti dettagli dei tratti urbanistici e architettonici.

Se, nelle immagini medievali, la città era estremamente idealizza-

nord in alto (che in cartografia urbana giungerà solo nell'800), ma varia in funzione degli elementi (una porta della città, un pianura, ecc.) che il cartografo desiderava mettere in primo piano o, più semplicemente, in funzione delle forme del foglio. In questa fase le piante sono quasi sempre realizzate senza il supporto di una misurazione generale dello spazio delle città.

Con il Sei-Settecento l'immagine della città si fa zenitale, gli edifici non vengono più elevati, l'esattezza topografica è ora garantita dalla triangolazione, che a metà del '700 ha fornito una precisione prima difficilmente raggiungibile e ha permesso alla dinastia di cartografi veneziani Cassini di realizza-

ta permette ora di controllare e dominare lo spazio urbano. A poco a poco, la figura del topografo e del rilevatore si differenzia definitivamente da quella del pittore e decoratore. Il rilievo geodetico prende il posto della veduta, mettendo così a disposizione della nascente urbanistica gli strumenti per rappresentare e pianificare la città borghese.

Si potrebbe affermare che l'evoluzione dell'immagine della città porti verso una assoluta fedeltà nella rappresentazione dell'artefatto urbano, ma non è solo così. La figurazione della città rimane densa di sedimenti ideologici e mentali e non è detto che le moderne tecniche riescano a cogliere meglio il carattere di una



ta (sovente non era che un semplice sfondo o un modello nelle mani di un vescovo o di un santo protettore), più avanti queste diventano vere proiezioni urbanistiche. Più di una volta, si insiste sugli alzati degli edifici importanti e non mancano i casi di torsione delle facciate, a volta le vie sono allargate per evitare che una fila di case ne nasconda un'altra. La dimensione verticale viene esaltata: torri, chiese, campanili vengono fatti crescere in altezza. Anche l'orientamento della carta non segue l'attuale convenzione del

re la copertura cartografica della Francia in fogli a grande scala. Con l'inizio del secolo seguente la rappresentazione arriva a significativi livelli di precisione e l'approccio alla città comincia ad essere influenzato dal mercato fondiario. Si può ora contare sullo sforzo compiuto dai topografi nella realizzazione dei catasti, le particelle fondiarie sono perfettamente identificabili. Il disegno della strada si fa più preciso, gli allineamenti degli edifici, rappresentati con le superfici e non più nei loro volumi, acquisiscono importanza. La pian-

città rispetto alle antiche vedute. Paradossalmente, gran parte della complessità del fenomeno urbano continua a sfuggirci: "la mappa non è il territorio".

Claudio Ferrata

¹È disponibile il catalogo della mostra curato da Nicoletta Ossanna-Cavadini e una presentazione video (www.ultrafragola.tv). Si veda anche lo studio di Cesare de Seta, *Ritratti di città. Dal Rinascimento al secolo XVIII*, Einaudi, 2011.

mostrare

I molti modi di essere straniero

Scrivo questo breve contributo a margine di un dibattito a proposito di un libro sulle frontiere¹ per non dimenticare che vi sono *molti tipi di frontiere* e *ci sono molti modi di essere stranieri*, forse oggi più di ieri. C'è la frontiera (o il confine) nazionale (o cantonale o comunale) di cui si parla nel libro – sono le frontiere che si vedono sulle mappe, definite da convenzioni e accordi tra Stati (o da poteri locali) come per la Svizzera e le Alpi. Queste frontiere sono essenziali per i territori nazionali o regionali, la cui stessa esistenza è dovuta dal principio alla *delimitazione* – il primo atto necessario alla costruzione di un territorio (*Regere Fines*). Atto di potere è infatti quello di definire e rappresentare le frontiere che delimitano lo spazio di appartenenza, per poi organizzare il sistema territoriale, ovvero le maglie amministrative, i nodi – le città – e le reti (di circolazione e di comunicazione) che li collegano. Nel catalogo dell'esposizione *Imago Urbis*² – che si tenne presso il max Museo di Chiasso nella primavera del 2006 – possiamo vedere queste frontiere, maglie disegnate sulle mappe dell'Italia tra il Quattrocento e il primo Ottocento (della collezione di Roberto Borri): le frontiere di volta in volta cambiano, poiché diversi furono i poteri che nel tempo imposero le loro maglie.

Ma ci sono frontiere anche alla scala delle persone e delle famiglie, anzi se dovessimo parlare della nostra “territorialità” è a questa scala spaziale a cui dovremmo far riferimento. La società è attraversata da numerose frontiere, tra persone (tra chi ha e chi non ha, chi sa e chi non sa, ecc.), ma anche tra culture, valori o tecnologie. Queste “frontiere altre” che definiscono la nostra territorialità sono meno visibili o addirittura invisibili (non si vedono sulle mappe) e cambiano in funzione delle nostre relazioni. Sono però le *frontiere* che definiscono i nostri rapporti con l'alterità. Alla scala degli Stati il confine nazionale è il limite tra chi è “dentro” e chi è fuori – che per definizione è “straniero”. Alla scala delle

persone la cosa è più complessa. Pensiamo ad esempio alla differenza tra “straniero” e “immigrato”: oggi in Europa queste due parole non sono sinonimi, mentre forse lo erano, o lo erano di più cinque decenni or sono. Le *frontiere invisibili* conducono così a una nozione di *stranierità*, che traduco dal neologismo spagnolo *extranjerías*, coniato da Néstor García Canclini³. La *stranierità* ha più gradienti e si definisce ad esempio rispetto alla cultura (pensiamo soltanto ai difficili rapporti oggi tra le comunità musulmane e la società globalizzata) o alla tecnologia: come molte persone della mia età sono poco più che analfabeta, sono straniero alle tecnologie digitali che invece i giovani maneggiano con estrema destrezza, non solo nel campo professionale ma anche per incontrarsi o manifestare nello spazio pubblico. In ogni città persone accomunate dalla residenza e dalla prossimità geografica vivono pertanto storie e mondi diversi, che spesso non si toccano poiché separati da frontiere invisibili (ma ben reali). Su queste frontiere oggi sappiamo poco o niente, ma un approfondimento del tema della coesione sociale (e della territorialità) dovrebbe anche considerare le diverse forme di *stranierità* rispetto alla cultura, alla politica o alla tecnologia. Una società, qualunque essa sia ha certo bisogno di “frontiere” visibili e invisibili. Non

sono in causa, ciò che è in discussione sono le loro rappresentazioni “collettive”. La nozione di *stranierità* andrebbe di sicuro approfondita poiché forse ci potrà aiutare a combattere le rappresentazioni ingannevoli e strumentali delle frontiere. Se riusciamo a capire cosa succede alla scala delle persone, ovvero che ci sono molti modi di essere straniero, sarà meno facile essere manipolati dalle rappresentazioni di coloro che esercitano il potere attraverso la paura (dello straniero) e l'idea di una frontiera dura, protettrice, invalicabile.

Gian Paolo Torricelli

¹ Marcacci M., Mazzoleni O. e Ratti R. (a cura di, 2016) *Frontiere e Coesione - Perché e come sta insieme la Svizzera*, Armando Daddò Editore, Locarno.

² De Seta C. e Ossanna Cavadini N. (a cura di, 2016) *Imago Urbis. Le memorie del luogo attraverso la cartografia dal Rinascimento al Romanticismo*, Catalogo dell'esposizione, Silvana Editoriale, Milano / Centro Culturale, Chiasso.

³ Antropologo argentino, che ha approfondito il rapporto tra globale e locale attraverso l'ibridazione delle culture delle metropoli latinoamericane e da cui ho preso il titolo di questo contributo. Cfr. García Canclini N. et al. (2009) *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*, Ariel – Fundación Telefónica, Barcelona.



Il re del bosco di Nemi

Il Ramo d'oro di Frazer a cent'anni dalla sua pubblicazione

Jorge Luis Borges, in un suo celebre saggio, attribuisce alla storia un “pudore” che occulta gli eventi realmente significativi sviando l'attenzione verso avvenimenti importanti, ma non risolutivi. Probabilmente anche la storia della letteratura manifesta un pudore simile perché, tra i capolavori del Novecento non viene citato un titolo che, invece, ha profondamente contribuito a definire il gusto del secolo trascorso. Intendo riferirmi al celebre libro di James George Frazer, *Il ramo d'oro*, la cui versione definitiva apparve poco più di cent'anni fa, nel 1915.

Si tratta, è vero, di un lavoro il cui intento era di comprendere alcune questioni di carattere antropologico su cui si interrogavano gli studiosi dell'epoca, ma la qualità letteraria dell'opera e l'influsso che essa esercitò in tanti ambiti della cultura superano il suo valore scientifico e restano ben vivi ancor oggi. Già l'esordio dell'opera testimonia il grande talento letterario di Frazer. Come in un romanzo poliziesco, l'autore conduce chi si accosta alle sue pagine sul luogo di un delitto: il bosco sacro, dedicato a Diana, non lontano dal Lago di Nemi, in Lazio, vicino alla moderna città di Ariccia. Ancora in epoca imperiale, quando la civiltà romana aveva ormai assunto tutti i tratti della raffinata cultura ellenistica, in quelle contrade accadevano fatti che rimandavano ad un'epoca molto più arcaica e dei quali nessuno, ormai, era in grado di spiegare il significato. Nel bosco, infatti, viveva un individuo che poteva fregiarsi dei titoli di re e di sacerdote, qualifiche a cui tutti potevano aspirare a patto, però, di uccidere il re precedente. La regalità, in altre parole, si trasmetteva attraverso un omicidio. Gli antichi spiegavano il senso di questa cerimonia così primitiva facendo appello a tradizioni confuse e, talvolta, contraddittorie. Se questa spiegazione poteva soddisfare i contemporanei di Virgilio o di Orazio, però, il problema costituiva una vera sfida per gli antropologi che, al tempo di Frazer, avevano già raccolto una massa considerevole di informazioni su riti, cerimonie e credenze delle

popolazioni di tutto il mondo. Perché i raffinati romani dell'età di Augusto, davano credito a rituali così simili a quelli in uso presso le popolazioni che, all'epoca, erano definite come “primitive”? Per quali ragioni tanti popoli, spesso assai distanti nel tempo e nello spazio, sembravano inclinare verso interpretazioni del mondo stranamente simili tra di loro? Queste erano le domande da cui prese le mosse l'indagine di Frazer.

La personalità di Frazer aveva ben poco in comune con l'immagine dell'antropologo presentata dai documentari scientifici e da qualche film d'avventura. Nato a Glasgow nel 1854, la sua vita percorse i placidi binari ispirati dalle convenzioni sociali dell'età vittoriana: solidi studi classici, l'iscrizione al Trinity College di Cambridge fino al conseguimento del titolo di avvocato, professione che, però, preferì non esercitare. Tuttavia, sebbene Frazer non frequentò le aule dei tribunali la sua *forma mentis* ispirata dalle finezze giuridiche si rivelò assai utile per risolvere problemi antropologici così complessi da somigliare ad enigmatici casi polizieschi. Nel corso della vita Frazer compì un unico viaggio di rilievo, in Grecia, seguendo orme del suo amato Pausania di cui aveva curato l'edizione inglese della celebre *Periegesi*. Se Pausania, però, aveva compiuto il suo pellegrinaggio alla ricerca di ciò che restava dell'antica Ellade il cui ricordo, nel secondo secolo dopo Cristo, stava già svanendo sullo sfondo di un remoto passato, l'itinerario di Frazer prese le mosse dalla volontà di decifrare i misteri della natura umana. Per realizzare quest'ambizioso progetto, egli si dedicò a raccogliere notizie su tutte le popolazioni della Terra scorrendo le opere degli esploratori, dei missionari, dei filosofi e dei mercanti che avevano viaggiato lontano e avevano affidato a lettere, diari e racconti di viaggio la narrazione delle loro avventure. Non furono le strade polverose, le piazze affollate, i monumenti in rovina che avevano ispirato l'opera dell'antico geografo greco ad accompagnare Frazer nella

sua lunga avventura intellettuale, ma piuttosto i silenziosi scaffali delle biblioteche colmi di libri nelle cui pagine si poteva rintracciare la soluzione dei tanti enigmi dello spirito umano. Così, anno dopo anno, nello spazio di più di due decenni prese corpo il capolavoro di Frazer, *Il ramo d'oro*, destinato ad imprimere una traccia profonda sulla riflessione antropologica, ma ancor di più sul modo di interpretare il mondo da parte di intere generazioni di artisti e di scrittori.

Il filo di Arianna seguito da Frazer per inoltrarsi nel labirintico mondo delle tante credenze e delle diverse tradizioni del genere umano era costituito dalla magia e dalla religione. Figlio del suo tempo, l'austero studioso vittoriano era un convinto assertore della prospettiva evolutuzionistica e riteneva che il pensiero umano fosse soggetto alle medesime leggi che regolavano la complessità del mondo biologico. Secondo la sua prospettiva, come da forme di vita semplici scaturiscono organismi più complessi, così il pensiero umano ha cercato di decifrare l'enigma dell'esistenza partendo dall'invenzione di leggi elementari che costituiscono la base della visione magica del mondo. Questa prima fase che aveva accompagnato la lunga infanzia del genere umano nei tempi preistorici e che, ancora ai suoi tempi, sembrava ispirare la visione del mondo dei tanti popoli definiti, secondo la terminologia in uso all'epoca, come “primitivi”, era stata progressivamente soppiantata dalla visione religiosa del mondo, più degna da un punto di vista morale e più solida sotto il profilo del pensiero astratto. A quest'ultima, infine, si stava sostituendo la visione scientifica del mondo che avrebbe condotto alla piena affermazione della razionalità umana segnando, finalmente, la maturità intellettuale della nostra specie. Sulla base di queste premesse, Frazer è in grado di formulare le leggi fondamentali che regolano il mondo della magia, due leggi sulle quali milioni di individui hanno affidato, e continuano ad affidare, le

loro esistenze. Queste norme, in realtà, sono molto semplici e si basano sull'imitazione e sul contagio. La magia per imitazione crede che, tra oggetti diversi, possano sorgere fenomeni di simpatia in grado di stabilire tra di essi dei legami simili a relazioni di carattere omeopatico. Secondo questa prospettiva, un cacciatore primitivo dovrà indossare la pelle della preda diventando, in un certo senso, l'animale che desidera uccidere. Così trasformato, egli potrà influire senza dubbio sul comportamento dei suoi "simili" fino a spingerne in trappola qualche esemplare di cui cibarsi. Allo stesso modo, coloro che si affidano ai riti vudù preparano un'immagine simbolica della persona su cui intendono agire, sostituendo con

pio, di parti del corpo umano. Quando si vuole esercitare un controllo sopra di una persona, sarà sufficiente impossessarsi di una ciocca dei suoi capelli e o di qualche frammento delle sue unghie e il gioco è fatto. Dipenderà dalla nostra volontà, buona o cattiva, decidere se si vuol agire per il suo bene oppure condurre la sventurata vittima della magia nera verso un triste destino. Non era solo lo studio delle credenze magiche, però, a riempire le migliaia di pagine che Frazer andava compilando con le sue riflessioni, ma l'intero folklore europeo e mondiale era al centro della sua curiosità di studioso. Perché ci sono alberi ritenuti sacri? Perché gli uomini hanno sempre avvertito il bisogno di venerare entità superiori

peggia un'idea affascinante ed inquietante ad un tempo. L'immenso fiume della magia, scaturito dalle più oscure pulsioni dell'animo umano nei remoti tempi preistorici, non ha cessato il suo corso, ma continuerebbe a fluire sotto la sottile crosta costituita dalla cosiddetta civiltà. Anche i popoli a cui la fiera Europa del XIX guardava come i propri antenati spirituali come gli antichi Ebrei, creatori del monoteismo e i Greci e i Romani, fondatori della filosofia e del diritto, non erano distanti per atteggiamento e modo di pensare da quei "selvaggi" a cui gli europei, confusi dal loro orgoglio di colonizzatori del mondo, additavano con aria di superiorità. Un velo di inquietudine emerge dalle pagine dell'illustre studioso. Sembra di



gesti simbolici, altrettante azioni reali di cui, però, si spera di conseguire l'effetto. Anche le civiltà agricole si muovono secondo gli stessi principi. Quando il cielo si mostra avaro e la pioggia diventa un ricordo lontano, un sistema infallibile per irrigare i campi, dopo aver spruzzato un po' d'acqua sul suolo ormai arido, è quello di simulare il suono della pioggia che cade. Intrappolata senza scampo nella rete gettata dal mago, l'acqua celeste sarà spinta ad imitare quanto è accaduto sui campi riarsi e si rovescerà copiosa sul terreno disseccato. L'idea della magia per contagio si basa sull'assunto che due oggetti posti a contatto tra di loro, conservino, una volta allontanati, il poter di agire l'uno sull'altro. È il caso, ad esem-

con preghiere e sacrifici? Perché esistono i tabù? Dalla ciclica rinascita del mondo naturale a primavera dopo il rigido rigore dei mesi invernali, ad esempio, è scaturita l'idea di un dio che muore e rinasce, una divinità che, in luoghi e tempi diversi, ha preso il nome di Osiride, Adone, Demetra o Dioniso e che, in esperienze religiose più complesse, ha condotto al concetto di un dio che si sacrifica per il bene del mondo. Allo stesso modo, la morte del vecchio re del bosco sulle sponde del Lago di Nemi riecheggiava gli antichissimi sacrifici umani perpetrati con l'intento di assecondare le immani forze che regolano il mondo della natura.

Attraverso le pagine di Frazer ser-

intuire un messaggio che intende ricordare al lettore l'incertezza come la nostra esistenza è esposta al rischio degli effetti prodotti da forze oscure e misteriose che continuano ad agitarsi nella profondità dell'animo umano. Probabilmente è questa l'intuizione di Frazer che ha assicurato il successo del suo capolavoro. Oggi sappiamo che la sua visione della magia pecca d'ingenuità e che anche la cosiddetta ragione scientifica è molto meno univoca ed oggettiva rispetto a quanto si poteva ritenere in un'epoca dominata dall'entusiasmo per il progresso e la fiducia nel futuro com'era la fine del XIX secolo, quando Frazer mise mano alla sua opera. Tuttavia, *Il ramo d'oro*, segna un vero spartiacque nella cultura

perso
naggi

europea. Le sue radici affondano nella pacifica ed ordinata visione del mondo della tarda epoca vittoriana quando, cent'anni di pace e secoli di sviluppo intellettuale e culturale, permettevano agli uomini di quella generazione di cullarsi nell'idea di un futuro di continuo progresso non solo economico, ma anche sociale. Il suo messaggio, però, incrina questa serena visione del mondo e ne svela la fragilità, rivelando tutta l'irrazionalità che si nasconde al di sotto delle azioni umane. E quelle forze irrazionali, evocate da Frazer nei decenni di lavoro solitario nella calma del suo studio, nel 1941, l'anno della scomparsa dell'illustre studioso, erano già da tempo all'opera per distruggere il patrimonio di progresso e di

Frazer per immaginare il racconto dell'uccisione del padre da parte dell'orda primitiva di fratelli descritta in *Totem e tabù*, delitto primordiale dal quale sarebbe scaturito il complesso edipico che affligge gli esseri umani. L'eco delle idee di Frazer si avverte anche nelle pagine di Ernst Cassirer dedicate allo studio della cultura. Il celebre filosofo neokantiano, infatti, identificava nell'uso di simboli il motore stesso del pensiero umano sostituendo alla tradizionale immagine dell'uomo quale *animal rationale* quella più sfaccettata e complessa di *animal symbolicum*. Tuttavia, è presso gli artisti che l'opera di Frazer ha avuto accoglienza entusiasta perché la visione del mondo evocata da *Il ramo d'oro*, sembrava confermare la radice

si sul futuro del pensiero umano. Le illusioni della magia ritorneranno al loro antico prestigio oppure sarà la religione ad occupare di nuovo un posto preminente? La scienza si rivelerà solo un fenomeno transitorio oppure sarà in grado di portare a termine la sua grandiosa rivoluzione? Frazer non riesce a intravedere una risposta a questa domanda. Il filo nero della magia, il filo rosso della religione e il filo bianco della scienza, in accordo con la metafora dell'autore, sembrano costituire un ordito inestricabile. *“Per seguire la nostra allegoria”,* scrive Frazer nelle pagine finali del libro, *“quale sarà il colore della trama di cui i fati stanno ora intrecciando i fili sul telaio del tempo? Bianca o rossa? Noi l'ignoriamo. Una pallida e vacillante luce*



civiltà accumulato da intere generazioni di europei.

Grande fu l'eco sollevata dal capolavoro di Frazer che non sempre riscosse un giudizio favorevole. Un critico sprezzante fu Ludwig Wittgenstein il quale non esitò a bollare di superficialità *Il ramo d'oro* accusando lo studioso di non essere in grado di immaginare nessuna forma di religiosità diversa da quella propria di un pastore inglese del tempo, una religiosità che lui giudicava insulsa e banale, ma soprattutto priva della capacità di intendere forme di vita spirituale di ben più vasto respiro. Accanto ai critici, però, non mancarono gli ammiratori. Primo fra tutti, Sigmund Freud che attinse a piene mani all'opera di

poetica del pensiero umano. Questa è l'impressione condivisa da scrittori, pur tanto diversi tra loro, come William Butler Yeats, Davide H. Lawrence e Joseph Conrad. Ma è soprattutto Thomas S. Eliot a rivendicare il debito intellettuale nei confronti di Frazer. Nel poema *La Terra desolata*, scritto all'indomani della Prima guerra mondiale, l'autore contrappone la ricchezza spirituale delle culture arcaiche alla desolazione spirituale dell'Europa del tempo ormai incapace di quella vitalità di cui aveva dato prova in altre epoche della sua storia.

Iniziato sulle sponde del lago di Nemi, il lungo viaggio di Frazer ritorna, al termine dell'opera, sulle rive dello stesso lago per interrogar-

*illumina le parti già ordite, il resto si nasconde nella nebbia, nell'ombra, nel buio.”*¹

In questa domanda finale, sta racchiuso il valore dell'impresa portata a termine dal grande studioso. Smascherata la fragilità della ragione, riconosciuta l'importanza della magia e delle credenze religiose per la formazione del pensiero umano, Frazer, con uno sguardo da illuminista disilluso riconosce, tuttavia, che proprio l'indagine disincantata della mente dell'uomo costituisce una soluzione per immaginare il futuro della nostra specie.

Tiziano Moretti

¹ James G. Frazer, *Il ramo d'oro*, Torino, 1965, p. 1097.

I bambini e la filosofia

Non ho la data precisa ma attorno agli anni 90 ho scoperto, nell'emissione televisiva "Passato, Presente, Possibile" presentata da Gianna Paltenghi, la filosofia per i bambini ossia il metodo Lipman (Matthew Lipman 1922-2010). Come pedagoga mi sono entusiasmata per questa esperienza. Scoprii che esisteva il KAUZ in Svizzera tedesca, sembrava l'unica esperienza del genere in Svizzera. In seguito vidi che c'erano progetti in merito a livello europeo. Non ho mai avuto la forza di creare un seminario ma un giorno lessi un articolo di Silvio Joller che stava proprio facendo questa esperienza in Ticino. Nell'ambito del festival del Maggiolino abbiamo ritenuto importante unire arte e filosofia e abbiamo chiesto a Sil-

vio di animare un laboratorio filosofico. Ma lasciamo a lui la parola nell'articolo che segue. (M.-J. Giannini)

Filosofia e infanzia. Esperienze di laboratorio

Filosofia ed infanzia sembrano termini difficili da conciliare. Come si può parlare ai bambini di autori, di temi e termini complessi come quelli proposti dalla tradizione filosofica? E più in generale come si può avvicinare alla filosofia coloro che ne sono a digiuno? Alla fine della mia esperienza di assistente presso l'Accademia di Architettura di Mendrisio, mi sono trovato confrontato proprio con queste domande. Fu allora che venni a conoscenza della *Philosophy for*

Children. Un'idea, un metodo, uno strumento pedagogico sviluppato negli Stati Uniti dal logico pragmatico M. Lipman e dalla filosofa dell'educazione A. M. Sharp. A partire dalle riflessioni di Dewey sull'educazione, Lipman e Sharp cominciarono, a cavallo tra gli anni sessanta e settanta, a sperimentare nelle scuole un metodo per avvicinare i bambini alla filosofia. Dopo qualche anno riuscirono a strutturare un programma di pratica della filosofia dall'infanzia fino all'adolescenza, coprendo tutte le fasce d'età scolarizzate. Indubbiamente intorno all'esperienza proposta dalla *Philosophy for Children* si aprono innumerevoli interrogativi, sui contenuti, sull'approccio, sulla "filosoficità", solo per citarne alcuni, ma bisogna riconoscere che fu uno dei primi tentativi insieme alla consulenza filosofica di Achenbach, a proporre la filosofia al di fuori del contesto accademico. Oggi, l'idea di fare filosofia con i bambini non sembra più una semplice ipotesi, a giudicare dalle numerose metodologie, strumenti didattici e di pubblicazioni editoriali che affollano le proposte per bambini in questi anni. Non solo, sono molti i luoghi inconsueti in cui oggi si trova la filosofia, dalle carceri agli ospedali, dai musei alle comunità terapeutiche. Eppure le domande, le obiezioni e le riserve sono sempre presenti. Come è possibile fare filosofia con i bambini? Si tratta davvero di filosofia? Cosa garantisce la loro "filosoficità" rispetto alla tradizione? Di che filosofia stiamo parlando? Che ruolo può avere la filosofia in questi contesti inconsueti? Sono questioni che chi vuole portare avanti un progetto di pratica filosofica deve sempre avere presente. Proviamo però a prendere la questione da un'altra prospettiva. Invece che pensare alla filosofia come qualcosa che si può trasferire e portare tra i bambini, cerchiamo di pensare a cosa succede alla filosofia quando è dischiusa



tra i bambini. Cosa succede se la filosofia incontra l'infanzia?

Innanzitutto l'infanzia sposta l'attenzione della filosofia dalle domande ultime alle prime. Esorta a ripensare le questioni e le motivazioni che fanno nasce il desiderio di sapere, che inaugurano il pensiero filosofico.

Lavorando in classe, con i bambini, la filosofia è confrontata con il suo inizio, lasciando lo spazio alle domande e alle curiosità di ogni singolo, dimenticando, in parte, il desiderio di trasmettere il proprio autorevole sapere. Il lavoro della filosofia con i bambini è incentivare la nascita del pensiero in ognuno. Si tratta in un certo modo di riscoprire l'arte della maieutica che è già tema presente all'origini della tradizione filosofica: proiettando la filosofia nella sua infanzia. Così si scopre che facendo filosofia con i bambini si abita una questione inaugurale: come nasce il desiderio di sapere?

Cosa fa la filosofia che si pone nell'infanzia, come lavora? Creando le condizioni del pensiero, in primo luogo, costruendo un gruppo, una comunità di ricerca. La filosofia diviene così un modo di stare insieme con l'intento di indagare l'oggetto del pensiero. Questo pensare insieme è una rivalutazione del ruolo dell'altro nella costruzione della riflessione. Dunque, non una filosofia privata, unicamente relegata alla meditazione interiore, ma una filosofia del dialogo tra pari. Così, critico, autocorrettivo, il discorso filosofico è a disposizione di chiunque abbia voglia di mettersi in gioco, a partire dai bambini. Un laboratorio di filosofia mette in scena l'origine, l'inizio, l'infanzia del pensiero. Dall'impressione alla verità, giocando il dubbio, mettendo in scena la contraddizione, richiedendo giustificazioni, provocando prese di posizione, costruendo metafore, cercando di dare parole alle esperienze, scoprendo il piano astratto dei concetti e il loro valore esistenziale. È in laboratori di questo genere che si scopre come i bambini, i fanciulli, ma anche gli adulti non siano abituati oggi alla disciplina che richiede la riflessione e come, però, ne

abbiano un forte desiderio.

Come si costruisce un giudizio? Bello è solo ciò che piace? Cosa significa la verità e come ci comportiamo rispetto ad essa? Cosa significa essere sinceri? Cosa è una regola e come possiamo definirne una? Esiste una regola per essere felici? Queste sono alcune delle domande e dei temi sorti e messi in luce, durante alcuni laboratori che ho condotto con bambini nelle nostre scuole e presso il museo cantonale d'Arte.

In questi anni, oramai cinque da che ho iniziato a condurre laboratori di filosofia, mi sono reso conto di come il pensiero non abbia spazio e tempo nei nostri bambini e come invece proprio oggi bombardati da mille preconcetti abbiano bisogno di momenti di riflessione, in cui la creatività del pensiero, possa aiutare con strumenti critici e riflessivi ad avere un'autonomia di giudizio, una propria opinione, per essere capaci di sognare e sperare. La filosofia in questo può

avere un ruolo, forse di responsabilità civica. L'incontro tra filosofia e bambini è fecondo per entrambi. Come concluse una bimba di quarta elementare a Vezia, dopo un ciclo di più incontri, "la filosofia è come la panna montata", da una domanda o da una riflessione se ne aprono altre, e altre ancora gonfiandosi a dismisura, seguendo un filo che non si interrompe mai. Questa penso sia una dimensione in cui vale la pena lavorare.

Silvio Joller

Bibliografia tra infanzia e filosofia

- Educare al pensiero*, M. Lipman, Vita e pensiero, 2005
- Bambini e filosofia*, G. Ferraro, Lit, 2015
- Infanzia e filosofia*, W. Kohan, Morlacchi, 2006
- Enseigner par le debat*, O. Brenifer, CRDP, 2002
- Ragionare con il discorso*, M. Santi, la Nuova Italia, 1995



12 mesi di romanzi

Abraham B. Yehoshua, *La comparsa*, traduzione di Alessandra Shomroni, Einaudi, 2015.

È l'ultimo romanzo dello scrittore israeliano, che in patria ha suscitato alcune polemiche, riprese anche dopo la traduzione italiana. Noga, la protagonista del romanzo, si è sposata, ma non vuole avere figli, e quando rimane incinta, decide di abortire. Noga (Venere in ebraico) è una suonatrice d'arpa, dopo il divorzio chiesto dal marito, si trasferisce in Belgio, ad Anversa, e suona in un'orchestra; ha un nuovo legame che non sembra un granché. Lei è una musicista appassionata, dell'arpa in particolare, ma non è stato questo il motivo che ha messo in crisi il suo matrimonio. Vi è qualcosa di più, come vedremo.

Noga poi ritorna a Gerusalemme; è morto suo padre ed essa è richiamata dal fratello, che vive a Tel Aviv, perché la madre deve lasciare la vecchia casa e il figlio sta pensando di sistemarla in un istituto nella città dove lui vive e lavora. Noga ritorna così nella sua vecchia casa di Gerusalemme, dove ogni cosa le ricorda il passato. Sa bene di essere vista con pregiudizio nel quartiere ultra ortodosso, quale è diventato, e lei pensa che la sua condotta la renda invisibile. Tuttavia non è accolta male, e un anziano vicino non le dimostra ostilità, anzi le dice che lei potrebbe suonare l'arpa anche nel Tempio, ciò che per tradizione è escluso alle donne. La sua casa è animata da due ragazzini che di soppiatto vi entrano per vedere la televisione, proibita a casa loro. Noga ha la sensazione che la madre, benché dichiara di trovarsi bene nell'istituto, lo faccia perché capisce le difficoltà del figlio, e questo motivo emerge nella discussione tra il fratello, Honi, e lei, che vivendo in Europa sembra essersi voluta togliere una preoccupazione. Intanto, per non stare a fare niente e anche per racimolare qualche soldo, fa la comparsa nei film che si girano a Gerusalemme. In questa occasione conosce delle persone e una in particolare che la colpisce perché si presenta in un modo misterioso. Noga ha nostalgia della

musica, dell'arpa, e ha approfittato a ritornare in Israele perché l'orchestra non ha un programma. Noga ha occasione di rivedere l'ex marito, Uriah, che è sì è sposato e ha figli. L'incontro dice qualcosa, sia a lei che a Uriah, e soprattutto lei comprende che lui non è felice. A metà del romanzo c'è una discussione tra Noga e la madre, che è informata dell'incontro:

- *Ascolta il consiglio di una madre saggia. Ascolta fino alla fine e non interrompermi. Dàgli 'sto bambino, daglielo. Così rimarrà al mondo qualcosa di tuo, non solo note musicali che dissolvono nell'aria. Fai questo sforzo e poi torna alla tua musica. Fagli un figlio, io aiuterò a crescerlo.*

È passato inosservato questo dialogo. Noga ha rifiutato di avere figli perché ha voluto sottrarsi al destino che incombe sulla donna ebrea, e cioè il suo compito esclusivo di fare figli. Non è soltanto la passione per la musica. Il motivo tradizionale si riafferma quando la madre, che parteggia per Uriah, vorrebbe che Noga avesse un figlio da lui, nonostante fosse sposato. L'anziana donna rappresenta l'esemplare della donna adibita al suo compito di generare.

Occorre ricordare che in tutta la tradizione ebraica il tema della procreazione è stato sempre presente, dalla Bibbia in poi. Per quel popolo la crescita demografica era fondamentale e le famiglie con molti figli erano benedette. Si potrebbero ricordare molti esempi; ma vale almeno uno per tutti: la storia di Giacobbe, e delle sue due mogli, Rachele e Lia, la sorella più grande, 'sposata' con l'inganno ordito dal padre, Làbano. Da loro e dalle concubine-mogli, quando erano sterili, verranno figli partoriti avendo "alle ginocchia" le loro padrone, e con essi sarà raggiunto il numero tribale di dodici, che è alla base della storia degli Ebrei. D'altro canto è noto che anche oggi in una famiglia tradizionale e ortodossa il marito può ripudiare una moglie se questa non può avere figli. Ora è difficile credere che uno scrittore come Yehoshua abbia potuto avere in mente questa

tematica, e se una polemica c'è stata, essa è nata in maniera pretestuosa. Lo si capisce guardando il personaggio al centro del romanzo, Noga. Lei certo ha nostalgia di Gerusalemme, di sua madre, di suo fratello e anche del suo ex marito, e tanto più ciò mette in risalto il suo carattere. Perché il rischio nella lettura di questo romanzo è che questo personaggio sia visto come un'eroina abbastanza sentimentale – lei, la sua musica e la sua arpa. Nel resto del dialogo che ho interrotto, la madre le propone di avere un figlio con Uriah, nonostante sappia che è sposato e abbia due figli. E si ostina ancora anche quando la figlia le dice:

- *Anche volendo non potrei avere figli.*

- *In che senso Noga, anima mia, in che senso?*

- *Nel senso che non ho più le mestruazioni.*

(...)

- *E adesso che lo sai puoi smettere di tormentarti.*

- *E invece continuerò a farlo, perché so che, anche quando sembra che tutto sia finito, non è proprio così.*

Noga ritornerà in Europa, poi andrà a Tokio e suonerà con un vecchio arpista giapponese *La Mer*, che come sottolinea Yehoshua si pronuncia come *La Mère*, la madre. Mentre durante la prima prova risuonano le ultime note del concerto per pianoforte n. 5 *L'imperatore* di Beethoven, ed è in attesa che finisca l'esecuzione di un altro breve componimento, Noga si sente male, diventa pallida, si reca in un bagno. Ha temuto, ma si è chiesta.

- *È possibile che siano i postumi di quel vecchio aborto? Il solo pensarlo le sarebbe pazzesco.*

Le ultime pagine si aprono con la sala gremita di spettatori; quando tocca a lei, sente dolore:

- *avverte un forte flusso di sangue impregnare l'assorbente... Ma a dispetto del dolore prova sollievo: sono mestruazioni, non c'è dubbio.*

Noga piange di commozione, ora lei sa che il figlio che non ha voluto per imposizione, ora è nuova possibilità:

- *Avevo ragione, - dice Noga tra sé,*

- quando ho detto a tutti di poter avere un figlio ma di non volerlo ancora. E ora nel mio corpo ne scorre la prova.

Mi sembra del tutto inutile chiedersi che cosa abbia causato questa rinascita. Non ce lo chiediamo, perché basta capire che questo attiene alla poesia del romanzo - la delicatezza di Noga, di questo personaggio, fragile e insieme forte, ce ne offre la risposta. Il finale del romanzo è la riaffermazione dunque di una donna e della scelta del suo destino e della vita che sempre può riaffermarsi.

Penso che Yehoshua non abbia potuto non ricordare in questo romanzo un racconto di Thomas Mann, *L'inganno (Der Betrug)*. Nel racconto dello scrittore tedesco una donna vedova di cinquant'anni, Rosalie von Tümmer, nella Germania ancora fumante e devastata (siamo a Düsseldorf) s'innamora d'un soldato americano di ventiquattro anni, Ken Keaton, amico del figlio a cui dà in casa lezioni d'inglese. La figlia, un'intellettuale, molto intima con la madre cui confida la sua delusione di non incontrare il

vero amore, è contraria, la rimprovera, ma Rosalie è felice. Lei e Kean si amano, Non ascolta le obiezioni, né ha alcuno scrupolo, benché si sia all'inizio sentita una "svergognata" - lei che è già entrata in menopausa. Le sembra di vivere una nuova vita, una felicità inaspettata; si sente tanto rinascere che avverte degli effluvi di sangue. A tanto può giungere la felicità, a una così improbabile rinascita delle sue possibilità di donna. Ma dopo scoprire che non le sono ritornate le mestruazioni, ma un male che, nonostante un intervento chirurgico, le sarà fatale. È stato un inganno della natura, che però le ha fatto rivivere una possibilità, la speranza, una gioia, un atto di "giustizia" per un breve momento di felicità - sostiene Rosalie. Il romanzo è del 1953, due anni prima della morte. Nel romanzo di Yehoshua è forte la suggestione dal punto di vista letterario di cogliervi una rimembranza manniana, sebbene in una situazione del tutto capovolta. Perché tra grandi scrittori questo avviene. Non si può comunque neanche escludere che Yehoshua abbia voluto, sebbene con la sua legge-

rezza, porre un problema sempre vivo e attuale in Israele, a causa del suo decremento demografico - tanto più grave a cospetto dell'incremento palestinese.

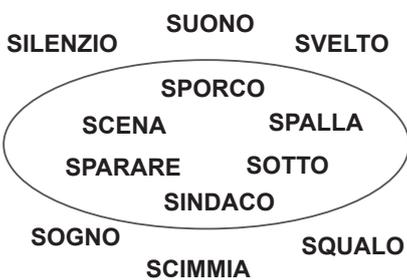
La comparsa è un bel romanzo, scritto intorno a un personaggio amabile, arricchito dalle atmosfere di una Gerusalemme ormai entrata nel nostro immaginario. Un romanzo che si potrebbe definire letteralmente, già che parliamo di musica, un *divertimento*, rispetto a tanti romanzi più drammatici. Non credo, come è stato detto precipitosamente, il più bel romanzo di Yehoshua. Si potrebbe collocare accanto al più recente *La scena perduta*, ma non drammaticamente teso come *Fuoco amico*, *La sposa liberata*, e ben lontano da quello che continuo a ritenere il suo capolavoro, e cioè *Viaggio alla fine del millennio*, romanzo epocale della letteratura israeliana. Ciò che ritroviamo in *La comparsa*, è l'amabilità, l'affabilità, l'amore con cui Yehoshua prende in cura i suoi personaggi femminili.

- *Venere.*
- *Ma tu chiamami Noga.*

Ignazio. S. Gagliano

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,

Febo Romaneschi
Oscar Gonnella
Palmira Donetta
Gastone Ongaro
Vanessa Mariolini

hanno deciso di fondare un club

esclusivo. Un giorno si presentano alla loro riunione i signori,

Antonio Bionda e Oreste Gnosca.
Quale dei due signori verrà accolto nel club? E perché?

Anagramma diviso (11= 5/6)
AFFARISTI DELLA SVIZZERA INTERNA

Alcuni commercianti xxxxxxxxxxxx si son stabiliti a Lugano in via

Xxxxx,
hanno aperto xxxxxx su più piani senza dover pagare nessuna tassa.

Anagramma diviso (6/7 = 5-8)
SI VA A NORD

L'imprenditore sul vaporetto è xxxxxx e ha lasciato la gran città di Xxxxxxx. Viaggiando anche col treno spedito ha raggiunto le terre di mamma Elvezia. Ora a Bellinzona ha aperto un bottegone Lungo il più che noto Xxxxx Xxxxxxxx.

Soluzioni del n° 5-6/2015

Le capitali delle nazioni nel recinto iniziano con la lettera "B".

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolto il signor Gastone Moretti. Entra nel club chi, aggiungendo alla prima sillaba del cognome le lettere rimaste dopo aver eliminato le prime e le ultime due del nome, ottiene il nome di una bevanda.

Es.: **Manolo Visani**

La prima sillaba di **Visani (vi)** + ciò che resta dopo aver eliminato le prime due e le ultime due di **Manolo (no)** danno come risultato il nome di una bevanda: **vino**.

Anagramma diviso (5/8 = 5-8)

CROCIERA OPERISTICA

Verdi/battello = Valle Bedretto

Anagramma diviso (9 = 5/4)

SVIZZERI TEDESCHI PERICOLOSI

Evasi/giro = argoviesi

GRAZIE, CLAUDIO!

Trentadue anni fa, più o meno in questo periodo dell'anno, i responsabili dell'Associazione Culturale Popolare di Balerna – la mitica ACP – hanno chiesto a Claudio Origoni di "prendere in mano" la Libreria dei Ragazzi di Mendrisio. Lui – GRANDE lettore dall'età di quindici anni – ha accettato con entusiasmo.

Mi ha chiesto di lavorare con lui... Ma io ero una maestrina di ventisei anni e non ero così brava, con i libri!

Ma... un mestiere si può imparare, giusto? E io avevo UN OTTIMO MAESTRO.

Così, grazie a Claudio, ho iniziato la mia vita in mezzo ai libri. Che poi è diventata LA MIA VITA.

Quando scrivevo una recensione per un giornale Claudio mi diceva: "Scrivere è RISCRIVERE. Scrivere è BUTTARE. Scrivere è LASCIAR RIPOSARE un testo, per poi rivederlo." E io imparavo.

Ancora oggi, quando scrivo, mi risuonano nelle orecchie queste sue parole.

Quando preparavamo una locandina per una manifestazione – Claudio era bravo ANCHE nel disegno e nella grafica – diceva: "L'estetica è anche contenuto." E io imparavo.

Quando ero timorosa mi diceva: "La forza di uno sta nella debolezza di un altro." E io imparavo.

Ma LA PASSIONE, L'AMORE e LA RESISTENZA nel lavoro non ho dovuto impararli: erano già dentro di me e sono stati il nostro punto di forza comune. Quante cose abbiamo fatto, in quegli anni! Mostre, letture, racconti, incontri con gli autori... Che momento fantastico!

Ora... dietro le mie spalle non c'è più nessuno: Roberto Denti, Gianna Vitali, Claudio Origoni. I miei Maestri. Continuo da sola. Un po' malinconica.

Valeria Nidola



Peter Bently/Helen Oxenbury, **TRE PICCOLI PIRATI**, Mondadori



Leo, Teo e Tommi sono in vacanza al mare. Un giorno decidono di costruire, con la sabbia, una barca. Ma non una barca qualunque: un antico galeone. Mettono un bavaglino e una camicia come vela, dei secchielli come cannoni e... VIA!

Ma in mare aperto succedono due cose terribili: incontrano una nave con dei feroci pirati e si ritrovano nel bel mezzo di un ciclone.

Riescono a fatica a raggiungere un'isola deserta. Scoprono il covo dei nemici e mettono le mani sul loro tesoro: UNA FANTASTICA MERENDA!

E uno dei pirati va verso di loro con tre gelati giganti. Però! Generosi, questi pirati! Chi l'avrebbe mai detto?

(3/5 anni)

Barbara Dell'Acqua/Gianluigi Susino, **LUPAGHIOTTO**, Fontana Edizioni

Questo libro è proprio un libro svizzero.

Prima di tutto è scritto nelle quattro lingue nazionali: italiano, tedesco, francese e romancio.

Poi nella quarta di copertina c'è una grande bandiera svizzera.

E, terza cosa, è ambientato sotto il monte Camoghè.

Il protagonista di questa storia è un

lupo buono, sempre affamato, un po' tontolone e pigro. Non va a caccia di animali ma si nutre di pane o dolci che la gente del paese, che lo ama molto, gli porta ogni giorno. Ma spesso la gente, agli animali, porta il pane secco e... il pane secco non è molto appetitoso!

Un giorno Lupaghiotto sente un profumo delizioso entrare nelle sue narici. Cercando la fonte di quel profumo combina un grosso guaio: cade in mezzo ai sacchi di farina, senza volerlo li rompe con le unghie e, completamente ricoperto di bianco, entra nel negozio del panettiere. La gente scappa terrorizzata: "Un fantasma!", "Aiuto!", "Il fantasma di Lupolupacchio, lupo feroce!"... Tutti gridano qualcosa e Lupaghiotto non capisce perché.

Una storia di "casa nostra" che ai bambini piacerà tantissimo.

(3/7 anni)

Michael Rosen, **RICORDATI DEL GATTO**, Feltrinelli



È molto pericoloso fare sempre le cose di fretta! In mezzo alla fretta non c'è tempo per pensare e... VIVERE SENZA PENSARE è estremamente rischioso.

In Signori Frettini hanno un lavoro, una casa, un figlio e un gatto. In una giornata le cose da fare sono

tante e, come in un puzzle, ogni impegno deve incastrarsi perfettamente in quello successivo. Ma... la fretta è nemica dei puzzle!

Così, una mattina, il Signor e la Signora Frettini si dimenticano di accompagnare il loro figlio Harry a scuola.

Lo stesso giorno la Signora Frettini si dimentica di fare la spesa.

E sapete chi avrà un ruolo importantissimo per risolvere queste due gravi dimenticanze? Tigre, il gatto di casa.

Ma anche Tigre ha bisogno di qualcuno che si ricordi di lui!

Una storia divertente scritta dal simpaticissimo autore del libro “A caccia dell’orso”. Lo conoscete?

(7/8 anni)

Jorge Bucay/Gusti, **IL NEMICO PIÙ TEMUTO**, Rizzoli

“C’era una volta, in un regno lontano, un re molto potente. In quel paese tutto dipendeva dalle sue decisioni e dai suoi capricci. Questo gli piaceva, ma non era ancora abbastanza: poiché era molto vanitoso aveva bisogno che tutto lo ammirassero per il suo potere.”

Questa storia comincia esattamente così.

Poi il re scopre che c’è un mago capace di fare una cosa che lui non sa fare: predire il futuro. Allora, geloso e furioso, progetta un piano per annientare il mago e far capire a tutti gli abitanti del regno che LUI è e sarà sempre IL PIÙ POTENTE.

Ma il mago, che è intelligente e saggio, con un trucco geniale riesce a capovolgere i piani del re e a diventare suo confidente e amico.

Una storia un po’ filosofica che ci insegna che per combattere paure e nemici non bisogna allontanarli o ucciderli ma avvicinarli e affrontarli. (Mi piacerebbe lavorare su questo libro con ragazzini di quinta elementare... Nascerebbero pensieri stupendi, dalle loro teste! V.N.)

(8/10 anni)

Paola Mastrocola, **L’ANNO CHE NON CADDERO LE FOGLIE**, Guanda

La foglia Lina si innamora di Ippi, una tenera foglia dell’albero vicino, Una bella storia d’amore, vero? Assolutamente no! Anche i bambini sanno che, ogni anno, quando arri-

va l’autunno le foglie muoiono, si staccano dagli alberi e precipitano a terra quasi senza far rumore. Tutti gli anni. Da sempre.



E che ne sarà dell’amore fra Lina e Ippi?

Per Lina c’è solo una soluzione: convincere tutte le foglie a non staccarsi dal proprio ramo, per nessun motivo. E così fanno.

I giardinieri sono felici: neanche una foglia da rastrellare e raccogliere. Anche gli animali che amano riposarsi all’ombra sono contenti: finalmente un po’ di riparo anche in autunno e in inverno!

Ma... i poeti e i fotografi come faranno a scrivere e immortalare malinconiche scene autunnali? E i cacciatori dove nasconderanno le loro trappole? E i funghi come faranno a crescere? Quanti e!

Le foglie DEVONO cadere. Ainsì va la vie!

Ma perché la scoiattolina Squirri si alza tutte le mattine, guarda in su e quando vede che foglie sono ancora al loro posto fa un muso MOLTO preoccupato? Perché è la più inquieta di tutti? Quale segreto nasconde?

Chiedetelo al vento. Solo lui lo sa.

(8/10 anni)

Allan Stratton, **LA CASA DEI CANI FANTASMA**, Mondadori

Ogni anno, da venticinque anni, a Suzzara, a sud di Mantova, viene premiato un libro per ragazzi. Il titolo della manifestazione è: UN

LIBRO PER LA TESTA e i lettori-giurati sono tutti ragazzi.

Quest’anno ha vinto LA CASA DEI CANI FANTASMA. Un libro decisamente inquietante.

Il protagonista è un ragazzo di dodici anni costretto a scappare da un padre violento che perseguita lui e sua madre e li fa vivere nella paura.

Capirete che per un adolescente cambiare continuamente casa vuol dire cambiare continuamente scuola. Come è possibile farsi degli amici? Dei VERI amici, intendo!

Cameron e la mamma, sempre in fuga, arrivano in un nuovo paese e in una nuova casa: una fattoria in mezzo al nulla. In questa fattoria, anni prima, è successa una cosa orribile che non posso svelarvi. Cameron, curiosando qua e là, trova alcuni disegni fatti da un bambino, Jacky che, in passato, ha abitato lì.

Cameron è un ragazzo sensibile, empatico e con una fervida immaginazione. Grazie a tutto questo, alla paura per certe apparizioni notturne sospette e al grande malessere causato – anche – da un odioso bullo della scuola, Cameron crea un mondo parallelo dove lui riesce a comunicare con Jacky e a “vedere” episodi di vita passata accaduti nella fattoria.

Un libro tutto in crescendo che tiene il lettore con l’ansia sospesa fino alla fine.

(13/14 anni)

Anna Colombo e Valeria Nidola



libri



VERIFICHE, CP 1001, Mendrisio
Foto di copertina: "Cité Desnos Pierrefitte Paris - 2010 " © Gian Paolo Minelli
Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

VERIFICHE

Anno 47 - n.3 - giugno 2016

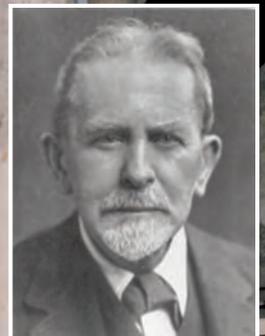
Loredana Schlegel,
maestra di
scuola elementare



La città nelle
rappresentazioni
cartografiche



Il re del bosco
di Nemi



12 mesi di
romanzi!

