

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 50 - n.3 - ottobre 2019



Per Claudio Taddei



A tu per tu con
Linda Balzarini



Saper leggere.
L'esecuzione del testo



*"È un piccolo passo
per l'uomo..."*

In questo numero

Mezzo secolo di *Verifiche*! La ricorrenza ci induce a stilare nell'**Editoriale** un bilancio sull'importante contributo civile e culturale offerto dalla nostra rivista e a formulare l'auspicio che si riesca a superare le secche finanziarie e il calo delle adesioni. La redazione ha deciso di sottolineare l'evento proponendo ad abbonati, lettori e docenti cantonali una **giornata di studio di formazione**.

Ricordiamo con affetto il musicista e artista **Claudio Taddei**, prematuramente scomparso. Aveva allietato con le corde della sua chitarra un altro importante genetliaco di *Verifiche*: un concerto che non dimenticheremo e di cui gli siamo grati. Nelle pagine destinate a scuola e formazione ospitiamo il contributo di **Gianni Tavarini** sul futuro dei sistemi scolastici e sulle sfide che li attendono. **Giacomo Viviani** propo-

ne un'intervista a Lorenzo Scasighini, docente di italiano e cultura generale, nella quale presenta i progetti didattici e le esperienze di scuola attiva da lui realizzati nell'ambito della formazione professionale. Di partecipazione dei docenti nelle SUP riferisce **Giuliano Frigeri**, che conclude l'articolo con amare prospettive: siamo indirizzati verso uno sterile coinvolgimento limitato a informazione e consultazione?

Denise Maranesi ha intervistato la giovane scrittrice e artista **Linda Baranzini**; con le immagini delle sue suggestive creazioni pittoriche abbiamo illustrato il fascicolo.

Lorenzo De Santis, docente liceale, ci offre uno stimolante percorso su lettura ed esecuzione del testo, scaturita a margine di un recente corso di aggiornamento per insegnanti di italiano. La missione spa-

ziale dell'Apollo 11 e il primo passo compiuto dall'essere umano sulla superficie del nostro satellite naturale sono rievocati da **Tiziano Moretti**, in occasione del cinquantesimo anniversario da quell'evento. **Roberto Salek** considera i cambiamenti di paradigma e i mutamenti che intervengono nelle nostre percezioni del mondo e del tempo, che nell'immediatezza permanente hanno esiliato dalla nostra esperienza la riflessione e l'analisi.

Il fascicolo si chiude con la rassegna letteraria di **Ignazio S. Gagliano**, che ci propone la *Montagna magica* di Thomas Mann e *In tutto c'è stata Bellezza* di Manuel Vilas, e con la recensione di **Maurizio Casagrande** della raccolta poetica *Venezia. Nel labirinto di Brodskij e altri irregolari* di **Pasquale Di Palmo**.

Buona lettura!

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Francesco Giudici, Denise Maranesi, 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 ed amministrazione:

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

sommario

- 3 50 anni di *Verifiche* (*La redazione*)
- 4 Per Claudio Taddei (*La redazione*)
- 5 Una proposta di formazione continua (*La redazione*)
- 6 Le nuove sfide della scuola (*G. Tavarini*)
- 9 La scuola al centro del villaggio (*a cura di G. Viviani*)
- 12 La partecipazione dei docenti nelle SUP (*G. Frigeri*)
- 14 A tu per tu con Linda Baranzini (*a cura di D. Maranesi*)
- 17 Saper leggere. L'esecuzione del testo (*L. De Santis*)
- 22 "È un piccolo passo per l'uomo..." (*T. Moretti*)
- 26 Mutamenti di paradigma (*R. Salek*)
- 28 12 Mesi di romanzi (*I. S. Gagliano*)
- 30 La Venezia di Pasquale di Palmo (*M. Casagrande*)
- 31 I giochi di Francesco

Questo numero di *Verifiche* è illustrato con immagini dei dipinti di Linda Baranzini, giovane scrittrice e artista ticinese, di cui proponiamo alle pagine 14-16 un'intervista raccolta da Denise Maranesi. Ringraziamo l'autrice per averci concesso l'autorizzazione di pubblicarle sulla rivista.

La Redazione ha chiuso il numero il 2 ottobre 2019

Per abbonarsi o rinnovare l'abbonamento a **Verifiche**:
Verifiche di Ghezzi Ulisse e Talarico Rosario, 6874 Castel San Pietro.

Conto corrente postale **65-75093-3**
CH97 0900 0000 6507 5093 3

redazione@verifiche.ch

50 anni di *Verifiche*

Far maturare nei docenti la coscienza dei loro problemi*

Nell'ottobre del 1969 aveva inizio l'avventura di *Verifiche*: un foglio di poche pagine e dalla sobria veste grafica, che con cadenza mensile dava voce all'Associazione cantonale dei docenti socialisti. La rivista nasceva in frangenti agitati ma allo stesso tempo appassionanti e coinvolgenti. *Verifiche* fu figlia dei movimenti sessantottini, che in Ticino si espressero con le contestazioni studentesche alla Magistrale di Locarno; visse le scissioni della sinistra e la nascita del PSA; si schierò con le forze decise a rompere vecchi equilibri politici e schemi cristallizzati, a scuotere il mondo della scuola dall'immobilismo e dal tradizionalismo e a rappresentare una generazione di docenti progressisti e di studenti che stavano avviandosi verso la carriera magistrale con la volontà di sperimentare e di rinnovare.

Nel primo editoriale il gruppo di redazione dichiarava tra gli obiettivi della rivista l'aspirazione a diventare “il luogo di incontro di tutti coloro che condividono la necessità di una politica progressista per una scuola ticinese più democratica, lo strumento libero e indipendente della loro azione, per il loro lavoro di rinnovamento”. E non nascondeva l'ambizione che, più di un foglio associativo, *Verifiche* si qualificasse come “organo di studio, critica e discussione dei progressisti che operano nella scuola o sono interessati ai suoi problemi”.

Riteniamo che in tutti questi anni la rivista sia riuscita a mantenere fede a questi propositi e abbia dimostrato, grazie anche alla rete di collaboratori, capacità di fornire contributi e analisi qualificanti, formulare proposte, avanzare rivendicazioni. L'azione di chi si è avvicinato in redazione è stata caratterizzata anche da toni critici, spesso da *vis polemiche*, sempre tuttavia per affermare e per tutelare i valori di una scuola pubblica, laica, democratica e inclusiva e per difendere la dignità professionale di chi vi opera.

L'età si fa comunque sentire anche per *Verifiche*. La generazione che l'ha vista nascere ha concluso la carriera professionale; gli abbonamenti sono costantemente in calo,

così come i mezzi e le energie di chi crede e investe ancora nel progetto. I tempi sono anche profondamente mutati così come il contesto economico e socio-culturale entro cui si iscrive l'azione educativa e formativa della scuola. La globalizzazione dei sistemi formativi propone riforme studiate e decise su tavoli lontani; ai docenti è riconosciuto il ruolo di esecutori, non quello di partecipanti ai processi decisionali. La percezione della professione è molto mutata; è, sotto diversi punti di vista, meno attrattiva, sta subendo un'erosione di credibilità e si assiste pure a un preoccupante affievolimento dell'impegno pubblico degli insegnanti e della loro solidarietà professionale. Il clima generale di ripiegamento, le cui cause andrebbero attentamente indagate, si manifesta anche nella disaffezione nei confronti dell'associazionismo e nella difficoltà del corpo docente di qualificarsi come voce autorevole capace di promuovere riflessioni e dibattiti su scuola, formazione, insegnamento.

Gli estensori dell'editoriale dell'ottobre 1969 dichiaravano la determinazione di “operare sui problemi concreti per far maturare nei docenti la coscienza dei loro problemi, della loro condizione, l'esigenza di una loro unione non corporativistica”; anche perché “una presenza critica e un'azione rinnovatrice nella scu-

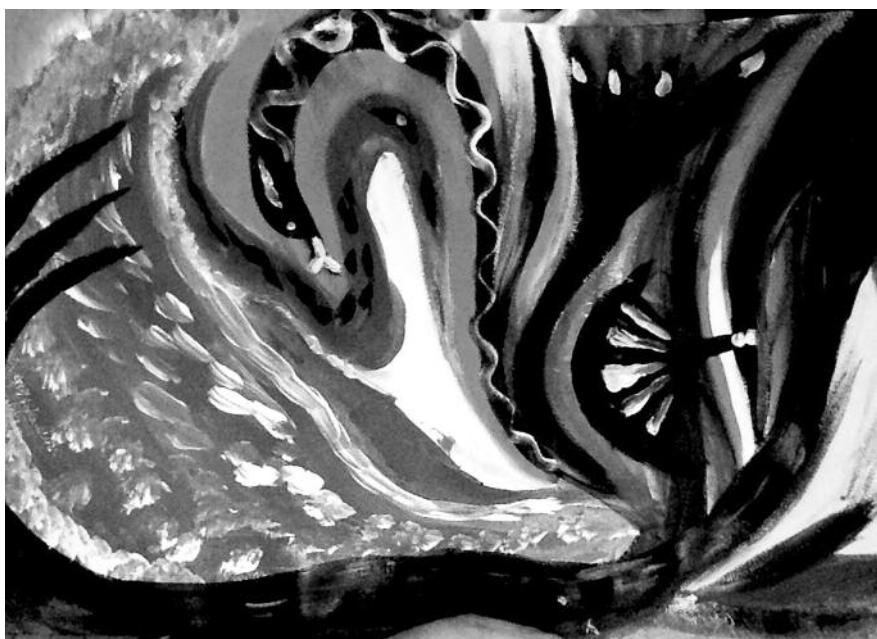
la è necessaria e urgente”.

Nella “liquidità” del nostro presente la scuola dovrebbe essere capace di qualificarsi come un punto fermo, luogo dove perseguire gli intenti educativi, formativi, culturali e civili tanto necessari alla nostra società. Massimo Recalcati in un recente articolo invita gli insegnanti a non scendere dalla cattedra, perché “non c'è [...] educazione in senso ampio, se non c'è la parola di un maestro”.

Per sottolineare il mezzo secolo di attività di *Verifiche* la redazione ha deciso di organizzare una giornata di studio e di riflessione, il cui programma è presentato a pagina 5. Ha chiesto ai responsabili degli uffici dipartimentali che la proposta sia riconosciuta nell'ambito delle attività di formazione continua degli insegnanti. Confida sia in una risposta positiva sia in un'importante partecipazione dei docenti di ogni ordine e grado. Tra gli obiettivi: rilanciare e rivitalizzare, anche attraverso nuove forme, l'associazionismo magistrale e le riviste o i canali comunicativi che danno voce alle esigenze e alle prospettive professionali degli insegnanti.

La redazione

**I nostri obiettivi, in «Verifiche», n. 1, ottobre 1969.*



Per Claudio Taddei

Con queste immagini e i delicati versi di una sua canzone la redazione di *Verifiche* vuole esprimere un pensiero speciale per Claudio Taddei, ex allievo alla scuola media e amico artista. Le immagini si riferiscono alla festa organizzata a Manno per i quarant'anni della rivista, quando Claudio ha suonato con la sua band per l'intera serata; un concerto che non dimenticheremo. (red.)



*Dormite tranquilo, que todo va a pasar
Mamá está contigo, yo ya voy a llegar
Mirá la luna, que yo la voy a mirar
Le contaré un cuento para que lo puedas soñar
No tengas miedo, que nadie va a apagar la luz
Reíte durmiendo que yo ya voy a volver al sur
Dormite tranquilo que yo calmo mi dolor
Mamá te hace mimos y yo desde acá te canto
Es que quiero volverte a ver
Ya falta poco para estar allá*

*No te me vayas a asustar
Que todo va a estar en el mismo lugar
Dormite tranquilo, con tu palo y tu tambor
Duerme cocodrilo, la jirafa y el león
Pero no tengas miedo, que nadie va a apagar la luz
Reí que en tus sueños, yo siempre voy a volver al sur
Dormite tranquilo
Dormite tranquilo
Dormite tranquilo
Dormite tranquilo*



50 anni di *Verifiche*

Una proposta di formazione continua

LEGGERE, SCRIVERE, FAR (di) SCUOLA

Associazionismo e riviste magistrali: la necessità di un rilancio

Mercoledì 20 novembre 2019

Bellinzona

Aula magna della Scuola Cantonale di Commercio Bellinzona e Scuola media di Bellinzona 1

Presentazione

Ricorrono quest'anno i 50 anni di attività di *Verifiche*, una rivista magistrale che per decenni ha contribuito a stimolare riflessioni, confronto e dibattito sulla scuola, sui sistemi di formazione, sulle realtà professionali degli insegnanti, a proporre approfondimenti, a esprimere posizioni critiche, anche di resistenza, rispetto a molte scelte di politica scolastica cantonale. La redazione ha deciso di approfittare di questa ricorrenza per organizzare una giornata di studio e di formazione. Ai relatori abbiamo chiesto di mettere in luce i profondi cambiamenti che da tempo stanno trasformando natura e finalità dell'istituzione scolastica. Si desidera anche indagare le ragioni del precario stato di salute dell'associazionismo magistrale e del calo di partecipazione spontanea degli insegnanti, riflesso più in generale di una professionalità profondamente mutata, forse pure in crisi di

identità, o smarrita davanti alle richieste, ai bisogni, alle pressioni che investono la scuola.

La giornata è così strutturata: il mattino si darà spazio a quattro relazioni con le relative discussioni; il pomeriggio avrà invece un carattere seminariale. Si inviteranno i partecipanti a riunirsi in piccoli gruppi per approfondire le riflessioni a partire dai contenuti delle relazioni e dagli stimoli proposti da alcuni colleghi incaricati di animare il dibattito. Si concluderà con una tavola rotonda, un bilancio e delle prospettive per rilanciare la partecipazione e rivitalizzare l'associazionismo magistrale.

Questa offerta culturale, aperta evidentemente ai nostri abbonati e lettori nonché al pubblico interessato, è pensata come occasione di formazione continua per i docenti cantonali.

Programma

Mattino

Aula magna SCC - Bellinzona

08.30 Accoglienza e saluto

08.45 Christian Raimo

Estremo bisogno di politica a scuola

09.30 Lina Bertoli

Quo vadis Maestro?

Pausa

10.20 Fabio Camponovo

Senza maestri nessuna scuola, nessuna scuola senza maestri

10.40 Rosario Talarico

«Verifiche», una scomoda presenza?

11.00 Discussione

Pomeriggio

Scuola media di Bellinzona 1

14.00 Riunione per gruppi di riflessione animati da docenti in attività.

Tra i temi di approfondimento si indicano:

- Il profilo del docente: persona di cultura o esecutore didattico?

- L'insegnante: da valutatore a valutato

- Modelli di formazione dei docenti

- Crisi e rilancio dell'associazionismo magistrale

Pausa

15.30 Tavola rotonda, bilancio e prospettive

16.30 Fine dei lavori

I relatori

Lina Bertola

Filosofa, docente e saggista. Ha insegnato Etica presso l'Istituto federale di formazione professionale e Filosofia al Liceo cantonale di Lugano 1. È stata collaboratrice scientifica del Laboratorio di epistemologia delle scienze dell'Università di Ginevra. Tra le sue pubblicazioni, *«Parole della vita. Per un'educazione all'etica»* (Erickson 2014).

Fabio Camponovo

È stato insegnante a Ginevra e in Ticino. Si occupa di didattica dell'italiano e di formazione degli insegnanti a Friburgo e in Ticino. È tra i fondatori del *Movimento della Scuola*, associazione di cui è co-presidente.

Christian Raimo

Vive e lavora a Roma, è insegnante, scrittore e giornalista, redattore di *minima&moralia* e di *Internazionale*. Tra i suoi ambiti di interesse e di ricerca i sistemi scolastici, argomento su cui ha scritto il romanzo *Tranquillo prof., la richiamo io* e il saggio *Tutti i banchi sono uguali* (Einaudi 2015 e 2017).

Rosario Talarico

È docente di storia al Liceo di Lugano 1 ed è stato esperto per l'insegnamento della storia nelle scuole medie cantonali.

Membro di redazione e coordinatore della rivista *Verifiche*.

Le nuove sfide della scuola

L'attuale contesto storico è dominato dalla globalizzazione economica, cioè dal prevalere del capitalismo finanziario, dall'affermazione di entità politiche e economiche sovranazionali (la Banca Mondiale, il Fondo Monetario Internazionale, il WTO) e dal trionfo del neoliberismo. Gli effetti sul piano economico sono un enorme spostamento di ricchezze tra una parte e l'altra del mondo, una crescente polarizzazione tra ricchi e poveri, un aumentato senso di insicurezza, soprattutto nelle classi medie del mondo occidentale e un indebolimento dei meccanismi fondamentali del sistema democratico. Parallelamente l'affermazione e la capillare diffusione della rete e dei social network hanno contribuito ad allentare fondamentali elementi di coesione sociale, come il senso di solidarietà, il rispetto delle minoranze e l'applicazione di regole condivise, favorendo la diffusione di un individualismo spesso aggressivo e intollerante. Nonostante la facilità di accesso a una quantità infinita di informazioni e conoscenze grazie a Internet l'impressione, da più parti confermata, è che il livello culturale medio diffuso tra i media e nel dibattito pubblico sia decisamente scaduto. Non solo, ma si assiste ormai quotidianamente a un'avversione esplicita verso la cultura e ogni autorità intellettuale, dando invece credito a un sapere disinformato e privo di qualsiasi legittimazione scientifica, in nome di un falso egualitarismo narcisistico. L'irrompere di *fake news* e di vere e proprie falsità scientifiche, come ad esempio la negazione della sfericità della terra, sembra confermare la tesi di chi sostiene che ormai l'ignoranza stia dilagando.

Il problema in realtà non è soltanto l'ignoranza, che è sempre esistita, ma il fatto che la si celebra come una virtù e un valore. La cultura faticosamente costruita leggendo saggi, libri e frequentando biblioteche è considerata inutile e tempo sprecato nell'era di Wikipedia e di Facebook. Terreno fertile per l'ascesa di ogni tipo di populismo che con arroganza “si vanta di essere vicino

al popolo se si è spontanei, facili, sgangherati e contro gli intellettuali.¹”

Pare esserci quindi un'emergenza culturale tra i più importanti e problematici aspetti presenti nelle nostre società; un'emergenza che mette in crisi la democrazia, ormai da più parti definita come illiberale o postdemocratica, poiché sono stati delegittimati gli indispensabili raccordi istituzionali intermedi di collegamento tra potere e società, sulla base dell'ormai noto principio uno vale uno. Assecondando in questo modo la tendenza a misconoscere e delegittimare l'autorevolezza e la competenza di chi argomenta con lucidità, coerenza e competenza.

Come deve reagire la scuola davanti a queste profonde trasformazioni della società? È fuori di dubbio che sia necessario ripensare il sistema scolastico perché la scuola è specchio della società, da cui riceve il mandato per farsi carico di trasformare i giovani di oggi in futuri cittadini consapevoli e lavoratori intelligenti. Quali dovrebbero essere allora le finalità formative di una nuova scuola? Sono ancora validi i principi alla base dell'attuale sistema scolastico²?

In questi ultimi anni abbiamo assistito a una vera e propria globalizzazione dei sistemi formativi promossa nei paesi OCSE di cui il Piano di studi della scuola dell'obbligo³ ne è appunto un chiaro esempio. Ma l'OCSE è un organismo di cooperazione economica i cui obiettivi fondamentali sono la crescita economica, la stabilità finanziaria e lo sviluppo del commercio mondiale. Parole come educazione, istruzione, cultura non compaiono tra gli scopi principali dell'organizzazione. L'OCSE attua un monitoraggio degli apprendimenti con le competenze di un istituto di analisi economiche, non con quelle di un istituto didattico o pedagogico. La conseguenza di tutto ciò è l'applicazione della logica dell'impresa sui bisogni dell'educazione, come dimostra l'abbondanza, da parte della pedagogia dominante, di termini derivati dal mondo imprendito-

riale, per cui gli studenti diventano clienti, l'istituto scolastico un prestatore di servizi e gli insegnanti abili mediatori⁴.

Come ha ricordato Fabio Camponovo⁵ in un suo recente contributo su questa rivista, stupisce l'enfasi retorica adottata dal DECS per promuovere il nuovo percorso formativo, liquidando l'esperienza della scuola passata e presente come un percorso superato e ancorato a una visione puramente nozionistica del sapere. “Con il nuovo Piano di studio, rispetto ai precedenti programmi, si passa da indicazioni su “cosa insegnare” ad indicazioni su “cosa far apprendere”. Le attese formative sono formulate in termini di “cosa l'allievo deve essere in grado di padroneggiare, conoscere, saper fare” alla fine di un determinato ciclo”⁶. L'insegnamento deve seguire con scrupolosa meticolosità un approccio per competenze la cui legittimazione non può essere messa in discussione nonostante perplessità e disorientamento siano atteggiamenti diffusi nel corpo insegnante dopo anni passati a implementare un piano di studi la cui interpretazione e applicazione diventa sempre più problematica. Il nuovo indirizzo pedagogico e le nuove pratiche didattiche insistono su un insegnamento che privilegia la dimensione orizzontale dei saperi, orientata a un uso utilitaristico e immediato delle conoscenze, e trascura la dimensione verticale che richiede invece un approccio analitico e speculativo non immediatamente spendibile. La scuola sembra più interessata a formare futuri cittadini, flessibili alle esigenze del mercato (competenze trasversali) e docili consumatori abili nel gestire i nuovi mezzi tecnologici, piuttosto che a sviluppare capacità argomentative e riflessioni critiche. È ovvio che la scuola deve preparare anche all'inserimento nel mondo del lavoro, ma non bisogna dimenticare che il lavoro nell'epoca della globalizzazione e della trasformazione tecnologica è sempre più mutevole e sfuggente, mentre fondamentale resta per il futuro cittadino l'eserci-

zio consapevole e criticamente argomentato del suo diritto di essere attore della comunità politica. Tutto questo pone il problema di quale debba essere lo spazio dedicato al pensiero, al ragionamento e alla formazione critica. Pone anche la necessità di uscire dalla dittatura del presente per riannodare i vincoli che legano la società di oggi al passato, che ha plasmato, formato e reso possibile, soprattutto nella sua dimensione intellettuale e politica, la nostra convivenza sociale. È impossibile immaginare l'istruzione senza collegarla a una forma di trasmissione di valori, di principi e di conoscenze, che non abbiano in qualche modo lo sguardo rivolto al passato: come si è realizzato questo paese e questo stato di cui sono cittadino? Che rapporto ha con il mondo?

Molti critici nostalgici di una scuola autoritaria e tradizionale vedono nella diffusione delle idee del '68, -

jamaïs plus de maître si leggeva su un muro della Sorbona nel maggio di quell'anno - le origini dell'attuale situazione di crisi. Come è stato fatto notare, in realtà, la crisi dell'autorità del XX secolo ha radici più profonde le cui origini, secondo Hannah Arendt, consistono nel fatto che in una cultura, in cui la tradizione (ciò che del passato vince l'usura del tempo perché è vero) è disattivata e quindi non viene trasmessa, gli educatori non hanno “un mondo” in cui introdurre i giovani: che gli adulti abbiano voluto disfarsi dell'autorità significa che rifiutano di assumersi la responsabilità del mondo in cui hanno introdotto i figli. Quasi che ogni giorno i genitori dicessero: in questo mondo anche noi non ci sentiamo a casa nostra: anche per noi è un mistero come ci si debba muovere, che cosa si debba sapere, quali talenti possedere. Dovete cercare di arrangiarvi

alla meglio, non siete autorizzati a chiederci conto di nulla⁷.

La strada da perseguire dovrebbe rivalutare il sapere umanistico perché stiamo dissipando buona parte dei saperi ereditati. In effetti “un'educazione incentrata sull'idea di sapere utile è destinata a modellare e disciplinare le menti di persone, addestrandole al *problem solving* con una cassetta degli attrezzi che paradossalmente si svaluta ciclicamente a fronte al mutamento continuo delle competenze, generato dalle frotte dell'incessante e pervasiva innovazione tecnologica”⁸.

Ma per acquisire una forma mentis aperta al confronto su basi argomentative solide, la scuola e gli insegnanti hanno bisogno di tempo e di libertà, due condizioni che oggi vengono sempre meno.

Un altro aspetto centrale delle riforme in atto riguarda anche il profondo cambiamento che la professione



scuola

insegnante sta subendo, non solo per un continuo aggravio orario e burocratico della professione, ma anche per il mutamento della sua funzione, che in questi ultimi anni è progressivamente scivolata da un'attività culturale e intellettuale a una di diligente esecutrice didattica. Nel corpo insegnante si sta affievolendo il senso di responsabilità e stanno diminuendo gli spazi di autonomia delle scelte, sia di programmazione disciplinare sia di proposte didattiche che stanno alla base di ogni relazione educativa. Il nuovo paradigma pedagogico esalta acriticamente la centralità degli allievi, esige un rapporto educativo tra pari diffondendo un ambiguo concetto di differenziazione. La crisi dell'autorità viene dalla sua confusione con il potere, come mostra l'eliminazione delle sanzioni. Bambini e adolescenti, se non interiorizzano limiti, divieti e doveri, quando è il momento, rimangono infantili e diventano tiranni. L'autorità è invece naturale, si giustifica da sé, dal fatto che io vengo prima di te: il bambino non è un partner dell'educazione, non è un contratto alla pari⁹. La perdita di centralità del docente ha importanti conseguenze sulla relazione educativa con gli allievi.

La scuola dovrebbe rientrare al centro del dibattito politico perché il suo compito si fa sempre più difficile e soprattutto perché è l'unica istituzione pubblica a cui è demandato il compito di formare le nuove generazioni su basi culturali e intellettuali in grado di favorire lo sviluppo di un pensiero critico. Non si tratta di guardare al passato o di enfatizzare acriticamente una scuola ormai non più proponibile e superata. Si tratta invece di affrontare i deficit comunicativi e culturali messi in evidenza da molte inchieste internazionali che certificano la presenza di un forte analfabetismo di ritorno, per cercare di porvi rimedio, e per difendere i valori democratici della convivenza civile oggi minacciati dalla diffusione di un pensiero sempre più povero, individualistico, xenofobo e autoritario. Su questi aspetti avrebbe dovuto aprirsi un ampio confronto culturale e politico che mi sembra non ci sia stato. Ma forse non è troppo tardi: mi permetto di segnalare alcuni passaggi di un recente saggio di Gustavo Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, Bologna 2019, che sottolineano la difficoltà e la

complessità della funzione docente, e che potrebbero essere di stimolo.

La responsabilità del maestro muta a seconda che egli si dedichi a far conoscere, a far comprendere e a far giudicare. La mente non è un vaso da intasare, ma un fuoco da accendere. Il compito dei maestri è di scoccare la scintilla. Tuttavia è vero anche che se non trovano legna da ardere le scintille si spengono presto. La legna sono le conoscenze. Le teste vuote nessuno può accenderle.

La possibilità che il fuoco si accenda non presuppone che si sappia già, ma che si desidera sapere. La libertà del conoscere trova la sua incompressibile possibilità di orientarsi nelle più diverse direzioni, e solo l'aprioristico credito concesso alla "natura buona" dell'essere umano può giustificare la fiducia illimitata negli esiti di questa introspezione.

La comprensione presuppone la conoscenza, ma va oltre. Ai dati materiali che la conoscenza porta alla nostra attenzione, colui che vuole comprendere attribuisce la capacità di rappresentare significati. È come dire che i fatti sono segni che parlano. Tocca a noi decifrare le loro parole più o meno enigmatiche. La giustificazione presuppone l'insierimento di ciò che si è compreso in una sfera di valori che si distinguono dai fatti e dalla loro visione comprensiva, ma che da essi sono messi in moto. Il mondo dei valori è un mondo di realtà oggettive, o è un mondo interiore che ogni essere morale costruisce da sé e per sé? Si può penetrare in quel mondo con il proposito di insegnare, oppure si può ragionevolmente cercare di persuadere? Anche se alla fine tra i valori si apre il campo delle decisioni finali, è vero anche che alla decisione non fanatica si arriva attraverso valutazioni comparative che devono essere spiegate. Solo tra le spiegazioni il maestro rispettoso della libertà dei discepoli deve muoversi: esplicitamente, apertamente, lealmente, non fanaticamente (pp.85-96).

Non può esistere maestro senza autorità. Il maestro che non aspira a essere *auctor* è un maestro fallito. Chi ripete il senso comune e consolida l'ortodossia e il conformismo non è un maestro, ma un altoparlante. Il maestro è dunque un irre-

golare fuori dalle regole, onde è difficile trovarne due uguali (p.104).

La contrazione degli strumenti concettuali ed espressivi rende progressivamente più difficile qualsiasi magistero, in quanto non lo si volga ridurre a istruzioni per l'uso. I maestri del nostro tempo sono gli e le *influencers*, sostenuti dagli esperti di marketing e promossi dalla comunicazione commerciale. La riflessione, che è l'ingrediente di ogni magistero, è erosa da uno stile di vita in cui il silenzio, propedeutico a ogni atteggiamento riflessivo, è proscritto.

La democrazia dei grandi numeri ha bisogno non di maestri ma di persuasori, non di guide dello spirito ma di *tutors* per il successo, non di inquietudini ma di torpore, non di dubbi che aprono gli occhi sul presente e sul futuro ma di pregiudizi che li chiudono. I maestri di cui il nostro tempo sembra avere bisogno sono quelli che rassicurano e consolano, non quelli che risvegliano le coscienze. Questo tipo di società non ha dunque bisogno di maestri. Sono pateticamente inutili. Ma noi abbiamo bisogno di questa società? (pp. 138-141).

Gianni Tavarini

Note

¹ Il Caffè, *Intervista a Andrea Ghiringhelli*, 18 agosto 2019

² In particolare l'articolo 2. cfr <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/207>

³ <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds>

⁴ Girolamo De Michele, *La scuola è di tutti*, Roma 2010, pp.48-68

⁵ Fabio Camponovo, *Per una scuola capace di interrogarsi sul proprio futuro*. Verifiche n.2, 2019

⁶ <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds>

⁷ Alessandro D'Avenia, il bambino tiranno, https://www.corriere.it/alessandro-davenia-letti-da-rifare/19_maggio_13/59-bambino-tiranno-a3dda878-74cb-11e9-972d-4cfe7915ecef.shtml?refresh_ce

⁸ Salvatore Veca, *Qualcosa di sinistra. Idee per una politica progressista*. Milano 2019 pp. 56-57

⁹ Alessandro D'Avenia, il bambino tiranno, https://www.corriere.it/alessandro-davenia-letti-da-rifare/19_maggio_13/59-bambino-tiranno-a3dda878-74cb-11e9-972d-4cfe7915ecef.shtml?refresh_ce

La scuola al centro del villaggio

Da qualche anno al Centro professionale - SPAI di Locarno il docente di cultura generale e di italiano Lorenzo Scascighini promuove tutta una serie di iniziative che riescono a suscitare grande interesse tra gli apprendisti, tra i colleghi della scuola ma anche all'esterno della scuola stessa.

Diversi incontri con Lorenzo hanno permesso di cogliere la sua passione e la lucidità di analisi e di intendimenti che lo accompagnano nello sviluppo dei diversi progetti.

Le risposte alle domande che gli abbiamo posto possono servire a meglio conoscere un'esperienza di scuola attiva nell'ambito della formazione professionale dove le competenze tecniche vanno spesso ad occupare quello spazio della formazione culturale ed umana che anche nelle scuole professionali deve purtroppo essere difeso invece che promosso. Uno spazio che dovrebbe essere complementare e non in concorrenza con la formazione tecnica, a volte troppo piegata ad una logica di corto termine che in parte insidia la validità del modello svizzero di formazione duale (triale). Se tra i lettori di Verifiche ci fossero interessati a meglio conoscere l'esperienza sviluppata al Centro professionale di Locarno o addirittura a collegarsi all'ampia rete di contatti e iniziative generate nei primi sette anni Lorenzo è raggiungibile all'indirizzo lorenzo.scascighini@edu.ti.ch (G.V.)

1. Quando e da cosa è nato il progetto della “Scuola al centro del villaggio”, quale pensiero sta dietro al titolo e ai contenuti proposti?

La “Scuola al centro del villaggio (SCV)” nasce nel 2012 con l'organizzazione della prima giornata multiculturale, perché è forse da lì che si inizia a vedere un disegno d'insieme, organico e pensato. Prima c'erano le conferenze, le mostre, andavamo già in Romania con il primo progetto a Buzau, ma la struttura e la filosofia che sorregge il tutto, che poi si è perfezionato, nasce in quel periodo. Poco dopo mi è venuto in mente il nome: ricor-

do che era un mattino in cui mi ero alzato molto presto e, mentre bevevo il caffè, l'espressione è venuta a galla improvvisamente e in modo spontaneo; era come se la stessi già rielaborando interiormente da tempo. Titolo che prende spunto dall'espressione “mettere la chiesa al centro del villaggio”, risalente al 1600 circa, epoca in cui la religione cristiana era ancora il punto di riferimento etico e per le norme di comportamento. La chiesa andava perciò posta al centro del villaggio, ben visibile e l'edificio più alto degli altri. Nel tempo la società si è secolarizzata, non so se veramente “Dio è morto”, ma fatto sta che le cose sono cambiate. Non si tratta qui di dare giudizi di valore, ma nella società attuale la chiesa non è più al centro del villaggio. Anche dal punto di vista fisico, ci sono anche edifici più grandi e più alti. Il nome del progetto esprime perciò un desiderio, un augurio che la Scuola possa essere al centro del villaggio,

che i suoi valori non utilitaristici e di formazione del giovane e del cittadino, diventino l'asse fondante della società. Mi piace rispolverare il concetto di “utopia” che, come scrive Luigi Zoja nel suo libro “Utopie minimaliste”, smuove energie e crea entusiasmo, idea questa centrale per potere insegnare e apprendere veramente. Ne parla anche Massimo Recalcati nel suo “L'ora di lezione”. La scuola riflette la società, ma se come scrive Lorenzoni “la scuola deve essere meglio della società, altrimenti a cosa serve?”, allora magari è proprio la scuola che può diventare un laboratorio di una società migliore, più aperta, tollerante e sostenibile. Un movimento di idee che vanno dalla Scuola alla Società e non solo viceversa. Si tratta perciò di un progetto “a tutto tondo”, perché alla base ci si interroga su che società e che scuola vogliamo. Qualcuno ha scritto che si dovrebbe pensare ad un mondo ideale, disegnarlo magari, e poi



muoversi in quella direzione. L'essere attivo in questo progetto mi aiuta molto, mi carica di stimoli e di energia, mi permette una riflessione generale sull'essere umano e sulla sua formazione generale che, come scrive Galimberti, dovrebbe essere l'obiettivo della scuola dell'obbligo. La lente, il filtro de “La scuola al centro del villaggio” amplia lo sguardo e il mio orizzonte, e mi sembra che dia un peso maggiore al mio modo di pormi all'interno della società.

2. Quali sono stati i temi ma anche i campi scelti e poi affrontati? Quale è stato l'apporto degli apprendisti ma anche dei colleghi nella scelta dei temi?

I due pilastri che sorreggono tutto l'edificio de “La scuola al centro del villaggio” sono la “multiculturalità” e la “sostenibilità”, due tra le sfide maggiori della società di oggi e di domani. Le tematiche vengono affrontate in modalità e da angolazioni differenti. Trovano spazio anche tanti temi che non vengono trattati nelle lezioni della griglia oraria oppure altri, di cui invece se ne parla in classe, vengono approfonditi anche grazie ad ospiti molto competenti. Finora abbiamo parlato di diritti umani, della questione di genere, della cooperazione allo sviluppo, delle nuove tecnologie e del mondo del lavoro, ecc.

Anche i modi sono diversi tra loro: ci sono le conferenze con esperti, le testimonianze in classe, presentiamo mostre ed esposizioni, organizziamo annualmente **la giornata multiculturale** dove ogni volta visitiamo un continente diverso e cerchiamo di conoscerlo sotto vari punti di vista. Al mattino ci sono incontri più simili alle lezioni, poi dopo il pranzo etnico, che è parte integrante della giornata, nel pomeriggio gli apprendisti assumono un ruolo più attivo in atelier di musica, teatro, danza, lavori manuali, disegno, ecc., cerchiamo perciò di dare dignità a quelle “materie” che man mano, con l'avanzare del grado scolastico, si sono perse per strada. Poi abbiamo **il gemellaggio con la Romania** (evoluzione del progetto con le parrucchiere sviluppato a Buzau), più precisamente con una scuola professionale di Cluj, in Transilvania. Lo portiamo avanti da tre anni: noi siamo andati tre volte con classi di informatici, elettronici e mediamatici, mentre loro sono

venuti due volte, la prima solo con una delegazione di docenti e poi con una classe. Vogliamo mostrare che si può conoscere la cultura di un posto attraverso la condivisione della quotidianità con le persone e non, come invece si pensa o solitamente si fa, accumulando visita di città, musei e posti. L'esperienza che si vive è più umana, più forte e più profonda. I nostri apprendisti sono sempre tornati entusiasti e con maggior interesse anche nell'approfondire le tematiche sollevate nell'esperienza diretta (totalitarismo, comunismo, libertà di stampa, neolibberismo, ecc.).

La Settimana del Gusto, in parallelo alle varie proposte in tutto il cantone e ai menu “speciali” offerti nel nostro ristorante scolastico, vuole essere una riflessione sul tema dell'alimentazione, o più in generale sulla sostenibilità. Creiamo un percorso di proposte che vanno dalla Terra al Piatto (con conferenze, incontri in aula e soprattutto bancarelle).

L'orto Scuola/Quartiere, che trova spazio nel terreno adiacente l'ala nuova della sede e il progetto “mais” si inseriscono e danno concretezza al grosso tema della sostenibilità. Il primo è gestito da un gruppo eterogeneo di abitanti del quartiere Rusca/Saleggi (pensionati, stranieri, gli ospiti dell'Otaf, un gruppo di donne eritree, ...) e molti sono i legami che instaura con la quotidianità della vita scolastica: mentre il secondo è frutto di una collaborazione tra SCV/SPAI, Quartieri, Città di Locarno, Scuola Speciale, SEMO (semestre di motivazione) SCV: TiGusto e ha già permesso un pranzo a base di polenta e fagioli a KmO per duecento persone nella nostra mensa.

L'apporto dei colleghi è cresciuto negli anni assieme alle proposte del progetto e sono sempre di più coloro che partecipano alla preparazione, danno consigli o semplicemente seguono con interesse le varie attività. Dalla direzione abbiamo sempre ricevuto sostegno e coinvolgimento anche a livello organizzativo. Il gruppo della “giornata multiculturale” ha sempre più aderenti e molti sono coloro che informati sul tema, danno consigli e suggerimenti. È giusto dire che le nostre sono solo delle proposte e che ogni docente decide autonomamente se coinvolgere gli apprendisti. Tre anni fa, durante un fine settimana lungo,

abbiamo lanciato l'idea di recarci a Cluj per conoscere la città e per lanciare il gemellaggio che stava nascendo ... risultato: siamo partiti in quattordici. Nel plenum di fine anno non manco mai di presentare un resoconto di quanto fatto e di illustrare i progetti a venire. Inoltre da quasi due anni abbiamo un gruppo whatsapp che funge da albo elettronico e a volte anche per un dibattito sulle varie attività. C'è comunque un vero albo al primo piano della scuola, dove trovano spazio articoli, immagini, interviste, ecc. A questo punto si può veramente parlare di un “progetto dell'istituto”!

Gli apprendisti sono per ora praticamente solo dei partecipanti interessati e spesso anche entusiasti delle diverse proposte. Personalmente li coinvolgo spesso durante le mie lezioni di italiano, spiegando loro cosa c'è in cantiere e chiedendo loro suggerimenti e idee. Dallo scorso mese di maggio, con il gruppo di ragazzi del gemellaggio a Cluj, abbiamo pensato di creare un gruppo “SCV apprendisti” con lo scopo di tenerli informati e di permettere loro di esprimere opinioni, critiche e di fare proposte. Io penso che la SCV non debba avere una gerarchia se non quella delle idee che rendono più stimolante e interessante la scuola.

3. Trattandosi di una scuola professionale, solo in parte a tempo pieno, come è stato sincronizzato il lavoro con le diverse classi?

Il sistema duale (alternanza scuola e azienda) rende a volte un po' difficile la continuità e perciò le classi non seguono tutti gli eventi proposti. Ma riusciamo comunque, in questo contesto, a garantire che sull'arco dei tre o quattro anni di apprendistato si partecipi a sei/sette conferenze, ad almeno due giornate multiculturali e Settimane del Gusto e, per chi è più fortunato, a partecipare al gemellaggio in Romania.

Ma il messaggio di fondo passa ugualmente, i giovani fanno di frequentare una sede che li stimola su più livelli e molti dei contenuti, appunto perché proposti in una forma particolare ed eccezionale rispetto alla norma delle giornate di lezione, restano ben vivi nel ricordo. Il maggior coinvolgimento di colleghi e apprendisti permetterà di dare maggiore continuità e profondità al discorso del progetto.

4. Quali sono state le difficoltà incontrate e quali i rimedi adottati?

Le iniziative del “La scuola al centro del villaggio” per alcuni versi rientravano in un solco già tracciato e con modalità conosciute, per altri versi invece risultavano un po’ innovative. Non sempre è stato subito facile fare passare il messaggio e dimostrare la bontà delle proposte. Ma come è giusto che sia, tutto deve passare al vaglio del giudizio dei fruitori delle proposte. Come ho già detto, abbiamo sempre avuto il sostegno della direzione e di molti colleghi, sostegno che nel corso degli anni si è notevolmente ingrandito. Anche l’appoggio esterno da parte di varie istituzioni ha agevolato il tutto. Lo sgravio che ho ricevuto mi ha permesso di lavorare con più serenità, anche se ho sempre dedicato alla preparazione buona parte del mio tempo libero. Provengo dalla scuola dello scautismo e della cooperazione alla sviluppo, ambiti in cui le cose si fanno perché ci si crede. Ma penso che se le proposte sono di qualità, condite da entusiasmo, i risultati non possono che arrivare.

5. Puoi già tracciare un bilancio?

Certo. Dopo quasi sette anni da cui “La scuola al centro del villaggio” è entrata nella mia vita, non posso che essere molto soddisfatto di tutto quello che ha portato a me, ma penso di poter dire lo stesso per quel che riguarda tutta la sede.

6. Idee per il futuro?

Molte, moltissime ... Prima di tutto vorrei dare continuità a quello che abbiamo proposto negli ultimi anni, quasi da creare un “secondo abito” alla scuola. Come dicevo prima, vorremmo coinvolgere maggiormente gli apprendisti nella proposta e nell’organizzazione delle attività. Farli sentire più partecipi. Nella scuola professionali manca un comitato studentesco come succede invece nei licei, perciò questo potrebbe essere il nostro modo di fare sentire i giovani più coinvolti. Penso che in generale, questo del coinvolgimento attivo degli studenti, sia una cosa che si possa ancora migliorare molto.

Abbiamo in vista di estendere la rete dei nostri gemellaggi, prima ancora in Romania, a Timisoara,

ma poi al nord Europa, forse in Finlandia, ma anche la Svezia e l’Olanda potrebbero essere un’opzione. Sarebbe bello dare la possibilità a più classi di vivere un’esperienza di gemellaggio e alternare tra due mondi differenti come quelli della Romania e della Finlandia.

Mi piacerebbe che la filosofia che sorregge il progetto venisse esportato in altre sedi, come è già successo con la SSMT di Lugano, che quest’anno ha iniziato ad organizzare alcune attività (ricordo il festival di Permacultura) mantenendo il nome de “la scuola al centro del villaggio”. Il modello di riferimento è quello di Slow Food, dove ogni scuola adatta il pensiero e la filosofia de SCV alla propria realtà. Se dovessero esserci diversi docenti e sedi interessate, si potrebbe creare un gruppo cantonale e un dialogo fra docenti di scuole differenti, ma uniti da questa voglia di fare e di proporre. Secondo me le scuole professionali ne hanno bisogno.

**Intervista a Lorenzo Scascighini
raccolta da Giacomo Viviani**



La partecipazione dei docenti nelle SUP

Quale futuro?

Swissuniversities è la conferenza dei rettori delle trentasei scuole universitarie¹ attualmente riconosciute e attive in Svizzera (università cantionali e politecnici federali, scuole universitarie professionali (SUP) e alte scuole pedagogiche). Quale organizzazione mantello delle università svizzere si pone l'obiettivo di approfondire e sviluppare la collaborazione tra le diverse scuole universitarie promuovendo l'esistenza di un'unica voce per l'ambiente universitario svizzero.

Quando lessi sulla rivista ufficiale della Federazione svizzera dei docenti delle SUP² che tra gli argomenti all'ordine del giorno dell'assemblea plenaria di Swissuniversities del 16 maggio scorso figurava la partecipazione nelle scuole universitarie ne fui favorevolmente colpito ma non sorpreso. Colpito in quanto constatavo con piacere che l'argomento partecipazione dei docenti e ricercatori aveva raggiunto i vertici dell'ambiente universitario, non sorpreso in quanto è da molti anni che se ne parla purtroppo sempre senza grande successo. Infatti della partecipazione dei docenti nella nostra SUPSI avevo scritto tre anni or sono³ in occasione dell'approvazione da parte del nostro Gran Consiglio della 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. Modifica che sanciva a chiare lettere *il diritto alla partecipazione di tutti coloro che, a vario titolo, operano nella SUPSI*.

Nell'articololetto avevo accennato a quanto sulla partecipazione era apparso sulla rivista succitata nel 2011⁴ e riportavo cinque punti che secondo la federazione era indispensabile soddisfare per permettere una partecipazione dei docenti e dei ricercatori che andasse oltre l'informazione e la

consultazione assurgendo a partecipazione attiva alle decisioni strategiche. Nel 2017 la federazione aveva ancora dedicato parecchie pagine della sua rivista all'argomento sottolineando come l'accreditamento – riconoscimento, da parte della Confederazione, di una scuola universitaria - poteva essere una possibilità per consolidare e sviluppare la partecipazione⁵. Il 9 novembre 2017 Swissfaculty, conferenza dei docenti di tutti i tre tipi di scuole universitarie presenti in Svizzera, presentava una

mozione indirizzata alla Conferenza svizzera delle scuole universitarie (organo supremo in materia di politica universitaria, che opera nel rispetto della Costituzione federale, secondo cui la Confederazione e i cantoni provvedono insieme al coordinamento del settore delle scuole universitarie) affinché venissero formulate delle raccomandazioni in merito all'esigenza di migliorare le condizioni che permettono la partecipazione, specialmente nelle SUP e nelle alte scuole pedago-



giche create recentemente. Nella stessa si sottolineava il fatto che mentre nelle scuole universitarie tradizionali esistenti da più tempo la partecipazione è effettiva perché ancorata alla tradizione, nelle scuole universitarie di recente costituzione risulta spesso insufficiente.

Per meglio inquadrare la problematica ho tradotto il documento di riferimento – una sorta di promemoria – che è stato consegnato a Swissuniversities, in occasione dell’assemblea plenaria succitata del 16 maggio scorso.

Perché la partecipazione?

- Aumento dell’identificazione con la scuola universitaria
- Aumento dell’accettazione delle decisioni prese in quanto discusse e negoziate in comune
- Aumento dell’attrattività delle scuole universitarie quali datori di lavoro
- Aumento della disponibilità e motivazione dei membri delle scuole universitarie di assumere responsabilità in seno alle scuole universitarie
- Sviluppo durevole e individuazione di soluzioni durature dei problemi utilizzando tutto il potenziale delle parti coinvolte
- Possibilità di delegare compiti e responsabilità (per esempio con accordi di prestazione)

Sei principi base per una partecipazione orientata agli obiettivi

- Ancoraggio statutario e applicazione della partecipazione (governance)
- Istituzione di una “organizzazione” separata, indipendente dalla struttura organizzativa dell’università (elezione indipendente dei suoi membri da parte dei gruppi che rappresentano, statuti propri)
- Informazione adeguata che permetta una corretta preparazione
- Diritto di voto e diritto di presentare delle mozioni in tutti gli organi dove siedono le o i rappresentanti dell’organizzazione
- Allocazione di mezzi finanziari o di sgravi orari
- Cultura della partecipazione (a tutti i livelli universitari)

La partecipazione quale obiettivo

comune – che fare in seguito?

- Formulazione di obiettivi chiari (a medio termine) in materia di partecipazione preservando l’autonomia delle diverse scuole universitarie
- Scambio regolare e sistematico con i settori interessati
- Scambio di esperienze positive tra le scuole universitarie
- Designazione di una persona di contatto nelle scuole universitarie per il settore della partecipazione

Cosa abbia deciso Swissuniversities il 16 maggio scorso non è stato possibile saperlo. Un docente membro di comitato di Swissfaculty mi ha riferito che, dopo l’assemblea, non era certo l’euforia a caratterizzare l’atteggiamento dei delegati delle associazioni magistrali presenti. L’impressione che hanno avuto è che da parte delle sfere dirigenti non ci si volesse impegnare in discussioni approfondite.

Ho chiesto al direttore generale della nostra SUPSI Franco Gervasoni di darmi qualche dritta al riguardo. Ho avuto subito una risposta con parecchia documentazione informativa. Tra i materiali fornitimi il *Modello partecipativo SUPSI elaborato con la collaborazione dei collegi dipartimentali*. La partecipazione è oggetto di attenzione in sede di esame nell’ambito delle procedure di accreditamento istituzionale. La SUPSI se ne sta occupando da tempo.

Una cosa è certa. La questione partecipazione di docenti e ricercatori in una realtà variegata ed eterogenea qual è il mondo universitario svizzero pone problemi non indifferenti. L’aumento di autonomia istituzionale delle diverse scuole, in particolar modo delle scuole universitarie professionali, e l’esigenza di soddisfare il mercato che le supporta finanziariamente non gioca certo a favore della partecipazione a livello di scelte strategiche da parte degli insegnanti e dei ricercatori.

Le esigenze del mercato richiedono soprattutto alta efficienza. Il tipo di partecipazione richiesto è quello funzionale ad aumentare quest’ultima e per questo meglio se realizzata rispettando le gerar-

chie aziendali tradizionali e cioè meglio se impostata “dall’alto verso il basso”.

Mi è venuto spontaneo pensare, a questo proposito, all’antagonismo allegorico tra modello educativo ateniese (le scuole universitarie classiche) e modello educativo spartano (le scuole universitarie professionali) a cui accenna Fabio Merlini, direttore dell’Istituto universitario federale per la formazione professionale, nel suo interessante articolo dal titolo emblematico “Il pendolo della formazione”, apparso sulla rivista *Cenobio* alla fine dello scorso anno⁶. La partecipazione a livello di scelte strategiche di docenti e ricercatori è qualcosa che, pur non trascurando l’occorrenza del modello spartano del “fare”, privilegia l’aspetto culturale dell’“essere” che caratterizza il modello educativo ateniese. Merlini azzarda una previsione e afferma che “molto probabilmente, in tempi non biblici, assisteremo addirittura all’assorbimento dell’Università da parte delle Scuole universitarie professionali”. Se così fosse, alte saranno le probabilità che la partecipazione dei docenti delle Scuole universitarie del futuro si limiti all’informazione e alla consultazione e che le richieste di codecisione sulle scelte di fondo non vengano prese seriamente in considerazione.

Giuliano Frigeri

Note

¹ <https://www.swissuniversities.ch/it/organizzazione/membri> (stato settembre 2019).

² Assemblée plénière swissuniversities su 16.5.19 – Point de l’ordre du jour Participation dans les hautes écoles, FH-CH, maggio 2019, p. 9.

³ G. Frigeri, *Sulla partecipazione dei docenti SUPSI*, in “Verifiche”, n.3, 2016, pp. 18-19.

⁴ *Une participation suivie d’effet*, FH-CH, n 2, 2011, pp. 5-6.

⁵ http://www.fh-ch.ch/upload/2017_Oktober_fh-ch.pdf (stato settembre 2019).

⁶ Merlini Fabio, *Il pendolo della formazione*, in “Cenobio”, n. IV, 2018, pp.5-19.

A tu per tu con Linda Baranzini

Linda Baranzini nasce a Faido nel 1987. Cresce a Bellinzona, e dopo il liceo si trasferisce a Ginevra per studiare letteratura italiana e storia. Ottenuto il bachelor, si laurea in italianistica a Bologna con una tesi in sociologia della letteratura.

Nel settembre 2016 parte per un'esperienza di volontariato in un scuola elementare a Granada, Nicaragua, in cui si affianca alla docente per aiutare i bambini con maggiori difficoltà di apprendimento. Rientra in Ticino nel dicembre dello stesso anno. Attualmente sta frequentando il DFA alla SUPSI per diventare docente d'italiano per le scuole medie.

Nel 2006 arriva finalista al Premio Campiello Giovani con il racconto *Finire oltre un diario (I giovani del Campiello, Venezia, Marsilio)* e nel 2012 alcuni suoi testi poetici vengono pubblicati in un volume collettivo (*Mario Luzi. Gli inediti del premio internazionale*, Roma, Fondazione Mario Luzi).

Linda, però non è solo scrittrice, è un'artista a tutto campo, suona l'arpa, dipinge e insegna yoga. Timida e introversa, tra i banchi di scuola, quando prende in mano una penna diventa una forza della natura. La sua ultima pubblicazione *Solo vorrei ammirare lungamente. Diario dal Nicaragua*¹ è una raccolta di poesie che scavano e si addentrano negli arcani dell'animo umano e della vita.

Perché hai cominciato a scrivere? Cosa rappresenta per te la scrittura?

Ho cominciato a scrivere perché fin da piccola amo giocare con le parole, costruire *codici* legati all'amicizia e all'affetto, come fanno appunto i bambini e gli innamorati. Il linguaggio è per me un luogo di creatività e di sperimentazione, un punto di contatto tra psiche e mondo. La scrittura rappresenta per me uno strumento di contemplazione della vita e una via per condensare e insieme sublimare l'esperienza e la realtà con cui mi confronto.

Nel 2006 hai scritto un racconto, ma poi sei passata alla poesia. Un'evoluzione o una casualità? Scrivi ancora racconti?

Il racconto che nel 2006 mi permise di entrare nella rosa dei finalisti è nato sia per coincidenza che per volontà. Sapevo di questo premio, ma non avevo un tema. Non finché capitai sulle lettere della sorella maggiore di mia nonna paterna, Sinchilde Nonella, che aveva frequentato un collegio di suore nella Svizzera tedesca per avviarsi alla professione di insegnante² negli anni Venti. Mi appassionai alla sua tragica vicenda (morì molto giovane di tubercolosi) e nacque il mio racconto, contraddistinto da una pluralità di voci (quella autografa delle lettere, quella di un suo fantomatico diario, e la mia: come una sorta di risposta dal futuro).

Iniziai a scrivere versi l'ultimo anno di Liceo, in concomitanza con una prima importante storia d'amore. Il primo testo che scrissi è più una filastrocca che una poesia. Comincia "C'è un fiume che scivola scorre che scende che rotola dentro nel mare". Consolidai la mia inclinazione a scrivere e il mio amore per la poesia grazie all'incontro con Fabio Pusterla all'università di Ginevra. Se alla fine ho scelto Lettere, è in parte anche merito suo.

L'estate scorsa ho cominciato a fare delle interviste a persone che vivono situazioni di *marginie* (giovani in Assistenza, anziani, ecc.). È un concetto difficile da definire, ma a partire dalle loro storie ho costruito tre o quattro racconti in parte romanziati. Vorrei continuare questo progetto, in prosa, durante i momenti liberi da impegni lavorativi; e intervistare anche dei migranti che vivono nella Svizzera Italiana.

Vorrei aggiungere che la prosa ci circonda e ci raggiunge a valanghe oggi più che mai, ma ci sono indici di libri che possono essere letti come versi di poesie. Insomma ci possono essere libri in prosa assolutamente poetici. Non c'è questa

assoluta superiorità della poesia, anche se c'è chi dice che la poesia non può essere considerata letteratura, e su questo non sono affatto d'accordo.

Oltre alla scrittura, ho visto alcuni tuoi disegni, alcuni dei quali accompagnati da tue poesie. Un connubio o una dicotomia? Che relazione hai con le arti?

Ho fatto il primo corso di pittura da piccola con un'insegnante che seguiva il metodo Arno Stern. È un metodo che permette ai bambini di esprimersi liberamente e senza sentirsi giudicati. Ho poi seguito recentemente un corso di pittura all'Atelier Attila di Arbedo, con Nando Snozzi, che mi ha messa a lavorare con olio di gomito: occorre pianificare il disegno e tracciarlo a matita, e poi lavorare con i pastelli per dare rilievo alle ombre. Ho iniziato con fatica a capire che ci vuole pazienza e costanza per ottenere qualche risultato: la passione, i colpi di fulmine, non bastano. Non basta *innamorarsi*, per portare avanti qualcosa: occorre trasformare quel fuoco in amore.

Sono state molte le mie maestre e i miei maestri. In famiglia, ho una sorella maggiore che da ragazza era una bomba di creatività, un bel modello. E mio papà, che è stato uno dei fondatori e già decano dell'Università della Svizzera italiana, ha avuto un forte ascendente su di me: è forse un po' per lui se dietro il mio atteggiamento timido e introverso c'è una donna ambiziosa e caparbia.

Che relazione c'è tra la scrittura e la società, con le sue influenze culturali e politiche? E come convivono questi aspetti nella tua produzione poetica?

C'è sempre una relazione tra scrittura e società. Chi scrive può decidere di parlare di politica, può farlo apertamente o tra le righe. La scrittura porta sempre uno sguardo sul mondo; lo scrivente, a mio parere, attinge in grande parte dal suo

bagaglio di cittadino e facendo riferimento ai sistemi politici in cui ha vissuto e in cui si riconosce. Le influenze culturali poi sono fortissime, tutto quel che vediamo/ascoltiamo/sentiamo/percepiamo lascia delle tracce dentro di noi, ma non sempre e solo pochi di noi sanno identificare con chiarezza l'origine di tali tracce. Per esempio mi sono accorta recentemente ascoltando un vecchio disco che la frase dei Mercanti di Liquore “ho troppo da fare: devo far crescere un fiore”, assomiglia molto ad un mio breve e recente componimento: “Vorrei solo stare per ore/a veder crescere un fiore”. Io non sempre so perché scrivo. L'*haiku*, nato in Giappone secoli fa, è un modo di far poesia contemplativo, privo di giudizi e di simboli, e ritengo che questo possa insegnarci molto. Molti artisti, storicamente parlando, sono stati sfruttati dal potere, e spesso è così ancora oggi, pensiamo ai colossi della musica *pop*, pensiamo ad arti-

sti così sotto pressione da arrivare a togliersi la vita. Per i poeti, è diverso: nessuno se li fila! Non si può vivere di poesia. Oggi, vedendo come va la politica, mi sembra più che mai lecito chiederci se siamo liberi di esprimerci senza autocensurarci per non essere in linea con le idee dominanti. Come facciamo davvero nell'era delle tecnologie digitali e dell'informazione in tempo reale, che io chiamo l'epoca degli *scripta volant*, a sapere perché e se ha ancora senso scrivere, lasciare una traccia, tentare una poetica? Come facciamo, a sapere, con le minacce climatiche e una società sempre più lacerata nel profondo, il senso del nostro stare al mondo?

L'ultima tua pubblicazione è intitolata *Solo vorrei ammirare lungamente. Diario dal Nicaragua*. In che misura la solitudine ha inciso sulla sua attività poetica? Più

solitudine o misantropia?

Più che una misantropia, sono tendenzialmente un'innamorata recidiva. Ci vuole filantropia non tanto per innamorarsi, ma per vivere le relazioni, non solo in maniera platonica, e io mi impegno in questo. Amore e odio sono due frazioni dello stesso intero.

Per quanto riguarda la solitudine, Rilke sosteneva che per essere poeta occorresse cercare la solitudine, Dino Campana scriveva “La vita è triste e io son solo”. Molto prima Petrarca percorreva “solo et penso i più deserti campi”. Attenzione che ci sono almeno due modi di intendere la solitudine, e le lingue germaniche marcano questa differenza: *lonely/alone*, *einsam/allein*. Oggi, in un mondo dominato dai social media e dalla tecnologia della connessione, ci vuole una grande autodisciplina per concendersi, ogni tanto, un po' di sana e autentica solitudine.



Quando penso al diario, penso alla scansione del tempo e al voler ricordare, a tutti i costi, avvenimenti personali importanti. Perché pubblicarlo?

È una domanda difficile. In parte c'è un bisogno di riconoscimento e accettazione esterna. In parte il desiderio che altri, leggendo, si possano riconoscere. La scansione del tempo ha un valore forte perché sono un'ansiosa della memoria: ho paura di dimenticare. Ho paura di dimenticare il mio vissuto, avvenimenti, informazioni, persone, e di dimenticarmi di conseguenza chi sono. Forse il motivo più profondo che mi spinge a scrivere, anche se spesso quello che scrivo mi sembra totalmente inutile, è proprio questo. C'è un desiderio e una sorta di sollievo nel delegare, quasi, al lettore, reale o immaginario che sia, alcuni aspetti della mia identità, o alcune parti in un certo senso scomode, così da mettere un po' di ordine o di luce nelle incoerenze e nelle contraddizioni enormi che mi abitano, come credo abitino l'umanità, e questo è il motivo per cui ho pubblicato il mio libro.

Spesso gli autori hanno delle muse, che potrebbero essere delle fonti di ispirazione che riconducono a un desiderio non soddisfatto. In vista dello sciopero del 14 giugno 2019, qualche giorno prima, parteciperai assieme ad altre donne ad una manifestazione dal titolo *Non solo muse – letture attorno alla donna*. Mi sorgono spontanee alcune domande: perché parlare di donne, nella società odierna? Anche tu hai una musa ispiratrice?

Le muse, nella tradizione antica, sono donne. Sono figlie di Zeus che ispirano gli artisti, che risvegliano il desiderio, ecc.. Le mie muse non sono solo muse... sono anche *musi*: gli uomini di cui mi sono innamorata e che ho ammirato. Non solo maschi: poeti, poetesse, amiche, esseri viventi, e altro. Ha senso parlare del ruolo della donna nella società, senza dubbio. C'è ancora molto da fare. Le donne vivono moltissime ingiustizie. Si pensi semplicemente al controllo delle nascite in Cina, al desiderio forte ancora oggi in molti paesi di avere un figlio maschio, piuttosto

che femmina. Se sei donna, hai più probabilità di essere depressa, devi spesso scegliere tra carriera e maternità, devi dimostrare di più per ottenere poi spesso di meno. Ci sono donne talmente sicure e forti che io credo risponderebbero alla tua domanda: non esiste disparità di genere. La discriminazione di genere è solo nella tua testa. Dirò solo un'altra cosa: perché quando si dice “maestro”, si pensa a una specie di *guru* spirituale, e quando si dice “maestra” si pensa all'insegnante delle elementari?

**Intervista a Linda Baranzini
raccolta da Denise Maranesi**

Note

¹L. Baranzini, *Solo vorrei ammirare lungamente. Diario dal Nicaragua*, Alla Chiara Fonte, Lugano-Viganello, 2018.

²M. Baranzini, *Strategie familiari e patrimoniali nella Svizzera italiana, 1400-2000*, Edizioni di storia e letteratura, Roma, 2008, 3 vol. La storia di Sinchilde e parte delle sue lettere si trovano nel secondo volume, capitolo 8, pp.307-339.



Saper leggere

L'esecuzione del testo

«Quando leggeva, gli occhi scorrevano lungo la pagina e la mente ne coglieva il senso, ma voce e lingua restavano immobili. Spesso [...] lo vedevamo leggere così, in silenzio, mai in altro modo, e rimasti a sedere in lungo silenzio [...] ce ne andavamo congetturando che lui, nel poco tempo che riusciva a dedicare a rilassare la mente, finalmente libero dal chiasso dei problemi altrui, non volesse esser distratto e forse anche evitare di dover spiegare a un ascoltatore attento e interessato qualche passo oscuro del testo che stava leggendo o discutere qualche questione particolarmente difficile e perdere in tal modo una parte del tempo destinato alla lettura, sebbene fosse ancor più probabile che avesse adottato questo tipo di lettura silenziosa per risparmiare la voce, che gli si indeboliva con grande facilità.» (Agostino, *Confessioni* VI 3)¹

Il passo qui riportato, giustamente celebre, esprime bene l'effetto che doveva fare ai lettori della tarda antichità (siamo intorno all'anno 384) la visione di qualcuno intento a leggere silenziosamente: si tratta del racconto in cui Agostino rende nota l'abitudine del vescovo di Milano, Ambrogio, di leggere senza emettere alcun suono, facendo scorrere lo sguardo lungo le pagine del libro – una prassi a lui del tutto estranea. È un episodio importante, non solo perché c'informa sulle abitudini di lettura del mondo occidentale in uno dei suoi momenti di massima crisi, ma soprattutto perché possiamo cogliervi, come in un passaggio di testimone, il momento in cui l'uso antico sta per essere soppiantato, senz'appello, dall'uso nuovo. Chi osserva, il trentenne Agostino, proveniente da una delle provincie dell'impero, dall'Africa romana non ancora travolta dall'arrivo dei Vandali, è erede della consuetudine, normale nel mondo antico, di leggere 'ad alta voce', e prova a dare più di una spiegazione a un comportamento che non compren-

de; mentre il non ancora cinquantenne Ambrogio, sul quale si appuntava la curiosità e l'interesse dell'osservatore, si fa promotore di un nuovo rapporto col libro e la parola, più intimo: interiore.

Eppure, anche se la lettura silenziosa è la modalità a noi più familiare, la sola che mettiamo in atto quando siamo soli o quando non intendiamo sollecitare l'attenzione di chi ci circonda, nella nostra scuola la lettura 'ad alta voce' appare ben radicata e irrinunciabile, in quanto pratica didattica vivissima e necessaria, e di cui si riconosce l'importanza anche nei piani di studio.² Di più: quando leggiamo un testo letterario – o quando lo fanno i nostri allievi – non stiamo obbedendo semplicemente ad una finalità didattica. Dando voce al testo, diamo completamente all'opera che solo nella sua realizzazione sonora trova pieno compimento, nella catena fonica e nel ritmo.³

D'altra parte dare suono attraverso la voce ai testi letterari è innanzitutto una pratica interna ai fatti della letteratura, una modalità antichissima, organica alla fruizione primigenia dell'opera letteraria. Si tratta di qualcosa che già nella cultura romana era stato oggetto di formalizzazione e classificazione: l'*actio*, culmine dell'arte retorica, era riservata appunto all'esecuzione orale del testo. Ma è la letteratura stessa a darci testimonianza della sua oralità. Nell'*Odissea*, che ci restituisce un quadro della comunicazione letteraria della Grecia arcaica considerato attendibile, gli episodi legati alle figure dei cantori Femio (I 325 ss.) e Demodoco (VIII 62 ss.) c'informano che gli invitati al banchetto che si svolge in una residenza privata sono intrattenuti dal canto dell'aedo, sollecitato nella sua funzione dall'ospite (Penelope o Alcinoos): ora egli racconta le imprese degli eroi Achei, ora gli amori di Marte e Venere. L'invito a narrare che il naufrago Ulisse rivolge a Demodoco rivela che il canto dell'aedo poteva prevedere anche momenti d'improv-

visazione durante i quali il cantore, attingendo al proprio repertorio di temi o soggetti, accoglieva le richieste degli astanti. Ma si trattava di un'improvvisazione intesa non nel senso di produzione estemporanea: l'aedo faceva affidamento sulla sua memoria, non improvvisava veramente.⁴ Tracce di un fenomeno analogo si osservano alle origini delle letterature romanze, quando i testi di natura letteraria sono eseguiti oralmente, talvolta accompagnati dal suono di strumenti musicali, se non sono del tutto cantati: modalità che sono espressione di un'epoca e di un ambiente in cui cultura scritta e oralità convivono e si compenetrano.

Tuttavia non dobbiamo ritenere che tali fenomeni siano esclusivo appannaggio della fase aurorale delle letterature, entro cui appunto sarebbe confinata l'oralità della cultura letteraria. Infatti sappiamo che le canzoni dottrinali di Dante potevano essere intonate dai musicisti, anche se non ci è consentito di verificare il dato storico puntuale, per cui la canzone *Amor che nella mente mi ragiona* sarebbe stata intonata da Casella, secondo quanto ricaviamo da *Purgatorio* II (vv. 76-117). Ma la testimonianza resta pregevole perché rende possibile, ancora a inizio Trecento, quando sta per affermarsi l'imponente produzione libraria della letteratura in volgare, destinata alla conservazione e alla consultazione, la convivenza di due modalità ben distinte di fruizione del testo letterario: quella veicolata dalla lettura individuale, silenziosa, del testo sulla pagina; e quella pubblica, fruita dall'ascoltatore tra altri ascoltatori.⁵

Se le esperienze successive, ora di marca popolare, ora di segno colto, dei cantari e delle ottave del *Furioso*, ci dicono che l'esecuzione del testo resta un fatto pubblico almeno fino al Cinquecento, non dobbiamo stupirci se anche la poesia italiana contemporanea abbia mostrato di voler recuperare una sua modalità

performativa, promuovendo e raccogliendo il dialogo tra le arti. È il caso, ad esempio, di *Quella cosa in Lombardia*, testo di Franco Fortini e musica di Fiorenzo Carpi, cantata da Laura Betti e, tra gli altri, da Enzo Jannacci.⁶ O dei testi poetici di Nanni Balestrini, alcuni dei quali sono stati oggetto di vere e proprie performance per voce, danza, suono e immagine, come *Basta cani* interpretato da Antonio Rezza.⁷ Accade anche, talvolta, che l'interpretazione vocale e strumentale di alcuni testi non sia affatto richiesta dal loro autore: è il caso di *Lontano lontano...*,⁸ una delle canzonette ispirate a Fortini dalle immagini della Guerra del Golfo che nei giorni del conflitto venivano trasmesse in TV, musicata e cantata da Margot.

Ma anche i classici si sono giovati nel nostro tempo del recupero di una dimensione sonora e vocale, divenendo oggetto di pubbliche letture. Si pensi ancora alla *Commedia* di Dante. Da un lato troviamo la pratica della lettura accademica, organizzata per canti, svolta in consessi ristretti e pensata per gli addetti ai lavori, dove si porta all'attenzione dell'uditorio questa o quella nuova acquisizione puntuale, esposta in un commento che viene pronunciato prima o dopo aver letto il canto per intero.⁹ Ma sono ampiamente diffuse anche le letture rivolte al grande pubblico di non specialisti, formato in gran parte da appassionati che hanno incontrato il testo almeno una volta, sui banchi di scuola, e tornano a interessarsene grazie all'opera di attori e interpreti affermati, alla radio e in televisione, ma anche nei teatri e negli auditorium. Questa tradizione della pubblica lettura del testo dantesco, che ha trovato nel secondo Novecento tre interpreti importanti in Vittorio Gassman, Carmelo Bene e Vittorio Sermonti, è tanto antica da risalire almeno ai tempi della vecchiaia del Boccaccio, quando l'autore del *Decameron* (che era stato anche il più grande dantista dell'età sua) tenne un ciclo di letture – interrotte al XVII canto dell'*Inferno* – in Santo Stefano di Badia, tra l'ottobre 1373 e il gennaio 1374, in occasione delle quali leggeva e spiegava alla gente comune quel poema sacro

che aveva copiato, per sé e per i suoi amici, ben tre volte.¹⁰

A scuola, quando un allievo si appresta a leggere ad alta voce un testo letterario, specialmente nel caso si tratti di un classico, viene posto davanti ad almeno due ordini di difficoltà. Innanzitutto quella di chi deve prestare la propria voce a un testo di cui ignorava l'esistenza, scritto in una lingua lontana da quella che parla e che abitualmente legge. In secondo luogo la difficoltà che nasce dalle necessità del testo: non si tratta solamente di rispettare la volontà del suo autore, per esempio attraverso la scelta di una versione del testo affidabile: di quel testo sono in gioco soprattutto la sonorità e il ritmo. Per tutte queste ragioni, gli esperti di didattica suggeriscono ai docenti di evitare di far leggere a prima vista il testo su cui intendono costruire la lezione. L'allievo legge per la classe, non solo per sé, e non conoscendo bene il testo, non riesce a restituirne con scioltezza la ricchezza fonica, e allora quella parte del testo veicolata dalla lettura risulta tradita. Inoltre se pensiamo che l'allievo che legge altri non è che un giovane lettore che sta imparando (e mettiamo da parte per un momento il testo) vediamo bene come una lettura difficile svolta al cospetto della classe e del docente può metterlo in una situazione di disagio.

Ma queste non sono le sole ragioni dei pedagoghi. Nel momento in cui un testo viene letto, innescata dalla sua esecuzione si sprigiona la fascinazione della parola. Un potere magico che va preservato anche attraverso una lettura svolta con cura. A chi si chiederà se valga la pena investire tante energie nella lettura, specie se pensa al tempo a nostra disposizione, una prima risposta verrà dalla letteratura, che ha rappresentato più volte la malia emanata dalla parola detta, sussurrata, gridata. Quando Enea racconta del destino tragico di Laocoonte e dei suoi figli, i Cartaginesi ascoltano muti e attoniti le sventure sue e del suo popolo. Quando, in Shakespeare, Antonio pronuncia il famoso discorso contro Bruto e i sicari di Cesare, la folla romana corre infero-

cita a caccia dei cesaricidi. Ed è una cosa su cui la letteratura contemporanea ha continuato ad interrogarsi anche in sede teorica: le proposte di Pasolini e Testori, per un nuovo teatro di parola, straordinariamente coeve ma indipendenti e di diverso segno, convergono in un punto: intendono reagire al problema di un linguaggio che ha perduto di fascinazione.¹¹

Questo potere della parola che si origina dal suo suono non è solo una questione interna alla letteratura, quasi fosse d'interesse esclusivo degli autori. Anche il lettore, l'ascoltatore, il fruitore dell'opera d'arte sente che la parola poetica è dotata di un carattere magico, che è cioè qualcosa di diverso rispetto a una sequenza comune di parole: tanto diverso da permettere a chi ascolta di emozionarsi, di provare una forma di piacere. Autosuggestione oppure no, pochi anni fa l'emozione suscitata dall'ascolto di alcuni brani della *Commedia* dantesca è stata misurata scientificamente, nell'ambito di una ricerca sul lessico europeo dell'affettività.¹² E si è appurato che il piacere emotivo suscitato dall'ascolto della lettura delle terzine dantesche è di gran lunga superiore a quello suscitato dalla parafrasi o dalla spiegazione del testo.¹³ Si dirà: *ovvio!* Forse: ma il fatto che ciò sia stato verificato in maniera sistematica su un campione (forse un po' esiguo) di ascoltatori, ci permette di avere qualche ragione quando pensiamo che nella lettura di un testo è in gioco molto più di un esercizio di dizione: quando facciamo risuonare l'aula delle parole di un classico i nostri allievi sono in grado di provare un piacere maggiore rispetto a quello suscitato dall'ascolto delle nostre spiegazioni.¹⁴

A scuola il docente tenta di portare gli allievi nel proprio mondo di lettore (e pensatore) adulto, creando un vocabolario comune tra sé e loro attraverso la letteratura. Oppure si può sostenere, più precisamente e mutando un po' la dinamica, che quasi nelle vesti di Ermete psicopompo, noi docenti diveniamo dei mediatori, intenti a trasportare gli allievi nel mondo della letteratu-

ra, come chi conduce qualcuno da un luogo noto a un luogo non noto. Così, quando agli allievi presentiamo un testo che non conoscono, questi si trovano davvero nella condizione di estraneità e di esclusione dal testo, e mentre ascoltano la sequenza di suoni realizzata dalla nostra voce, si trovano davanti a un mare di significanti di cui spesso solo noi docenti conosciamo il significato.

Eppure, nella dimensione caotica in cui si trovano, fidando solo nei frammenti a loro noti e nella fantasia, gli allievi che seguono la lettura riescono a dar vita a una serie di immagini: alla stregua di mosaicisti che dispongano le tessere non senza qualche difficoltà, perché sono momentaneamente sprovvisti del disegno generale. Tali immagini, disposte una di séguito all'altra, solo in un secondo momento potranno essere ricomposte in una visione dinamica, utile a restituire il testo di partenza in una sintesi originale. In questa fase di ascolto gli allievi si muovono gradualmente, in maniera

progressiva, lineare: frase per frase, verso per verso. E ciò impone loro che l'ipotesi di lettura a cui ciascuno ha dato vita, attraverso la creazione delle immagini, venga verificata a mano a mano che la lettura procede, cioè via via che il testo rende accessibili i dati utili all'interpretazione. Per conseguenza quelle immagini saranno riviste, corrette, modificate. Ma se nell'allievo è esplosa la fantasia, in lui nasce un interesse. Inoltre, in alcuni allievi, il gioco derivante dalla creazione delle immagini può generare un ulteriore piacere, intellettuale ed emotivo.

Nel processo virtuoso qui sopra descritto, il docente che legge il testo ha una parte nient'affatto trascurabile. Ce ne dà conferma Carmelo Rifìci, direttore artistico di *LuganoInScena*, il quale, richiesto d'intervenire sulla lettura del testo poetico,¹⁵ sostiene che si debba leggere con cura, senza enfasi e concedendo alla fantasia degli allievi un certo margine di libertà.

Rifìci consiglia, quando si legge la poesia, di dare attenzione alla prima

e all'ultima parola di ciascun verso. È una regola semplice che può essere applicata da chiunque. In questo modo si scongiura quella che Rifìci definisce 'ritrosia della parola': si eviterà che l'uditore si senta a disagio quando non capisce alcune parole, specie quelle poste nella posizione chiave della fine del verso. Ma non è tutto. Nella lettura dei versi impostata in tal modo, respiro e movimento hanno un peso fondamentale: si sta in silenzio, poi il fiato si muove, si crea una sospensione attraverso la prima parola, poi c'è 'un inciampo' e alla fine 'un freno' che ci riporta nella posizione di partenza, il silenzio. Quindi l'intonazione gioca un ruolo decisivo nella lettura, dal momento che consente a chi ascolta di percepire la conclusione di un pensiero oppure la sua 'non conclusione' attraverso la sospensione della voce. Così, se è vero che normalmente ciascun verso contiene un pensiero compiuto, è necessario che chi legge arrivi a una chiusura, per consentire all'ascoltatore di pas-



leggere

sare al verso successivo. Per questo l'effetto sospensivo va ricercato con ocularità. ¹⁶ D'altronde una lettura che ecceda in sospensione mostrerà presto il suo carattere enfatico e artefatto, e consentirà agli allievi di stabilire con la letteratura un legame basato su finzione e falsità, destinato a generare noia. Per questo motivo, secondo Rifici, una lettura concepita in tal modo va abbandonata. Senza dire che l'enfasi irrigidisce il linguaggio che è dotato *naturaliter* di un suo particolare movimento.

Per mostrarci quali vantaggi possiamo trarre dalla lettura adeguata di un testo poetico, Rifici si sofferma sulla lettura di un classico: il v canto dell'*Inferno*. Dalla sua lettura emerge che il lettore deve evitare la banalizzazione, che può agire sulle parole e sui suoni.

Si prendano le tre terzine celeberrime dei vv. 100 e seguenti: *AmoR, Ch'al CoR gentil RaTto s'aPPRen-de, Il PReSe CosTui della bella PeRsona Il Che mi fu ToITa, e 'l modo anCoR m'offende. Il AmoR, Ch'a nullo amaTo amaR PeRdona, Il mi PReSe del CosTui PiaceR si foRTe Il Che, Come vedi, anCoR non m'abbandona. Il AmoR Con-dusse noi ad una moRTe*. Qui i suoni aspri, abilmente dissimulati, che punteggiano uno dei passi più drammatici del racconto di Francesca, se non sono sufficienti a mostrare il carattere ferino della donna, certamente esprimono la violenza e la durezza della sua condizione, e intanto fanno spazio alla maledizione diretta contro chi *Cain attende*. ¹⁷ È da notare, insieme alla squisita ricercatezza retorica del passo, anche l'accumulazione di parole tronche che aumentano il corpo fonico dei versi, resi in questo modo più pastosi, raggrumati.

Ancora un esempio. La pausa in fin di verso in *Vuolsi così colà dove si puote Il ciò che si vuole*, se rispettata, consente di recuperare un dato narrativo ed emotivo della storia di Virgilio che altrimenti, in séguito a una lettura 'naturale', che mostri il legame sintattico in inarcatura, andrebbe perso e con esso l'ennesimo segno dell'inviolabilità dell'ordine divino del cosmo dantesco. Infatti la precisazione di Virgilio, quasi in forma di epifrasia, esprime

bene l'esclusione da lui patita e, sottilmente, il rammarico che ne deriva. Ma il passo in questione ci è utile anche per riflettere sull'esecuzione delle inarcature. Infatti se la prassi di Rifici scompagina le abitudini di alcuni di noi, essa trova conferma e conforto nelle parole di un grande esperto, Aldo Menichetti:

«un'esecuzione la quale ignori, nel discorso in versi, la versificazione è immancabilmente un'esecuzione sbagliata [...] purtroppo al principio di semplice buon senso di rispettare, nei testi metrici, il metro, la scuola si mantiene per lo più refrattaria». ¹⁸

Gli esempi danteschi qui addotti obbediscono a una lettura tesa a mostrare la problematicità ermeneutica del testo espressa attraverso il linguaggio. D'altra parte non è chi non veda che le osservazioni di metodo, in quanto tali, sono valide entro certi limiti: le indicazioni di Rifici si attagliano molto bene all'endecasillabo e alla poesia narrativa o ad alto tasso di dialogicità; meno bene si adattano alla lirica di tradizione simbolista. Ma se in vista dell'esecuzione del testo verifichiamo l'applicabilità della strumentazione in nostro possesso – e adesso ne possediamo una, grazie a Rifici – stiamo già facendo un lavoro di gran lunga migliore di quello che faremmo se non c'interrogassimo affatto a riguardo. La formula di congedo di Rifici, che vale a chiudere qui per il momento la questione, c'invita a chiederci sempre se l'operazione in cui ci siamo spinti sia legittima: una variazione del monito crociano secondo cui i metodi della critica sono tutti buoni quando sono buoni.

Lorenzo Se Santis

Note

¹ Sant'Agostino, *Confessioni*. Testo criticamente riveduto e apparati scritturistici a cura di Manlio Simonetti. Traduzione di Gioacchino Chiarini. Commento a cura di P. Cambronne, L. F. Pizzolato, P. Siniscalco, Milano, Fondazione Lorenzo Valla-Arnoldo Mondadori editore 1993, volume II (libri IV-VI), p. 97.

² Nel *Piano di studio della scuola del-*

l'obbligo ticinese a p. 103: “Leggere ad alta voce con espressività adeguata al tipo di testo e diversificata a seconda della situazione, dimostrando una buona comprensione del significato, a prima vista. Riconoscere l'apporto degli aspetti linguistici e paragrafematici alla comprensione del testo [Fine 3° ciclo]”.

³ Sull'esecuzione del testo come lettura carica di senso si veda E. Raimondi, *Gli statuti della neo-retorica*, in *Lezioni sul Novecento. Storia, teoria e analisi letteraria*, Milano, Vita e Pensiero 1990, p. 43.

⁴ Sulla tutta la questione, e per la bibliografia pregressa, basti il rinvio a L. Sbardella, *Oralità. Da Omero ai mass media*, Roma, Carocci 2006; inoltre si vedano le penetranti osservazioni contenute in Omero, *Odissea*, Introduzione, commento e cura di Vincenzo Di Benedetto, Traduzione di Vincenzo Di Benedetto e Pierangelo Fabbrini, testo greco a fronte, Milano, BUR 2010, *ad loc*.

⁵ A parte vanno considerati naturalmente quei testi che nascono per essere declamati, come le orazioni, i discorsi, le prediche, le lezioni, mentre di natura ancora diversa sono i testi teatrali che necessitano di uno spazio scenico, di attori e di un lavoro di regia.

⁶ La versione della Betti è pubblicata in *Quella cosa in Lombardia*, Piero, *Io son una*, Milano, Jolly records 1960 (EP). La versione di Jannacci si trova in *La Milano di Enzo Jannacci*, Milano, Jolly records 1964 (33 giri). Su Fortini e la musica si veda innanzitutto *Canzone e poesia* in F. Fortini, *Un dialogo ininterrotto. Interviste 1952-1994*, a cura di Velio Abati, Torino, Bollati-Boringhieri 2003, pp. 718-731; e A. Rollo, *En ce temps-là. Quando Fortini scriveva canzoni*, in *Franco Fortini e le istituzioni letterarie*, a cura di Gianni Turchetta e Edoardo Esposito, Milano, Ledizioni 2018.

⁷ La performance di Rezza è disponibile attraverso YouTube. In N. Balestrini, *Milleuna parole per musica*, prefazione di Mario Gamba, Roma, DeriveApprodi 2007 (libro+CD) è disponibile il testo e la traccia audio registrata nel 2007. Il testo interpretato da Rezza è apparso per la prima volta in N. Balestrini, *Il ritorno della signorina Richmond. Terzo libro: 1984-1986*, commento visivo di Gianfranco Baruchello, Oderzo, Becco Giallo 1987, col titolo *La signorina Richmond comincia a averne abbastanza di tutti questi cani*.

⁸La canzonetta si legge in F. Fortini, *Composita solvantur*, Torino, Einaudi 1994.

⁹Tra le numerose *Lecturae Dantis*, oltre a quella nata a Firenze sotto gli auspici della Società dantesca italiana nel 1899, vanno ricordate almeno quella tenuta alla Casa di Dante a Roma, le *Lecture classensi* (Ravenna), la *Lectura Dantis Scaligera* (Verona) e la *Lectura Dantis Turicensis* (Zurigo). Il 19 settembre 2012 Carlo Ossola ha dato avvio a un'edizione luganese della *Lectura Dantis*, giunta nel 2016 alla sua quinta edizione (www.isi.com.usi.ch/eventi).

¹⁰Il contenuto delle letture si legge in G. Boccaccio, *Esposizioni sopra la Comedia di Dante*, a cura di Giorgio Padoan, Milano, Mondadori 1965. Dell'affidamento della lettura del poema dantesco al Boccaccio, su decisione del comune di Firenze, riferisce A. Vallone, *Lectura Dantis sub v.* in *Enciclopedia dantesca*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana 'Giovanni Treccani' 1970-78. Per Boccaccio copista dei testi danteschi si può

partire da M. Cursi, *Le forme del libro. Dalla tavoletta cerata all'e-book*, Bologna, il Mulino 2016, pp. 145 e seguenti: Marco Cursi è il maggior conoscitore della scrittura di Boccaccio e dei suoi libri.

¹¹Pubblicati entrambi nel 1968, il *Manifesto per un nuovo teatro* di Pasolini esce sul numero 9 (gennaio-marzo) di «Nuovi Argomenti» e lo scritto di Testori, *Nel ventre del teatro*, esce sul numero 220 (giugno) di «Paragone - letteratura».

¹²La ricerca è stata coordinata dal prof. Roberto Antonelli, emerito di filologia romanza alla Sapienza.

¹³Inoltre è maggiore il piacere se l'ascolto è dedicato a brani noti.

¹⁴*Il progetto NeuroDante: misurare l'emozione durante l'ascolto della Divina Commedia* <https://www.brainsigns.com/it/company/c2/blog/accademia-dei-lincei-ed-emozione> pubblicato il 30 marzo 2016.

¹⁵Il corso d'aggiornamento, riservato ai docenti del gruppo d'italiano del Liceo

cantonale di Lugano¹, ha avuto luogo presso la Sala conferenze del LAC nella mattinata del 29 aprile ed è stato organizzato da chi scrive.

¹⁶Secondo Rifici la lingua italiana pone l'uditore in una difficoltà ulteriore dal momento che nella nostra lingua le parole sono chiuse da vocali, ed esse, a differenza delle consonanti che chiudono puntualmente una catena fonica, tendono a sfuggire. Ma il tempo che ci viene concesso sulla pagina scritta ci consente di realizzare ciò che nella comunicazione verbale reale è impossibile.

¹⁷E che rende più persuasiva, in sede di edizione, la mancata attribuzione della battuta al tacito Paolo. Cfr. Dante Alighieri, *Commedia. Inferno*, Revisione del testo e commento di Giorgio Inglese, Roma, Carocci 2007, *ad loc.*

¹⁸A. Menichetti, *Metrica italiana. Fondamenti metrici, prosodia, rima*, Padova, Antenore 1993, p. 484: rinvio al volume per una trattazione più ampia del problema.



ieggere

“È un piccolo passo per l'uomo...”

A cinquant'anni dal primo allunaggio

“*Che fai tu luna in ciel?*”, così si chiedeva il pastore nella poesia di Leopardi. Chissà quando gli esseri umani hanno iniziato a porsi questa domanda? Arthur C. Clarke, nel suo celebre romanzo *2001: Odissea nello spazio*, narra del capo di una banda di ominidi, conosciuto, non a caso, come *Guarda-la-Luna*, affascinato dalla luce del pallido astro notturno nelle lontane notti del Pleistocene. Naturalmente nulla possiamo sapere con certezza di un'epoca così remota, ma appena iniziano ad affiorare testimonianze storiche meno incerte, troviamo miti e leggende riguardo la Luna. Ben presto anche gli scrittori hanno iniziato a dire la loro riguardo la silenziosa compagna delle nostre notti. Come non ricordare, Luciano, Ariosto o Cyrano de Bergerac, per non parlare, poi, di Jules Verne o di Herbert George Wells che scrivevano quando, ormai, la prospettiva di raggiungere il nostro satellite, da una semplice fantasia, iniziava a trasformarsi in una reale possibilità.

Già verso la fine del XIX secolo, infatti, Konstantin Tziolkovsky, nato nel 1857 nella Russia zarista, era convinto che dei razzi a più stadi spinti da propellente liquido avrebbero potuto abbandonare la superficie terrestre per lanciarsi alla scoperta dei corpi celesti. Questo straordinario precursore della moderna astronautica amava, infatti, ripetere: “*La Terra è la culla dell'umanità, ma non si può vivere in eterno in una culla*”. Tziolkovsky era molto in anticipo sui tempi, ma le sue idee non furono dimenticate, anzi, dopo la Rivoluzione d'ottobre, riscossero un nuovo interesse nella Russia sovietica. I tempi erano ormai maturi per considerare seriamente la possibilità di voli spaziali, ma, il movente non risiedeva più esclusivamente nell'interesse per l'indagine scientifica: ragioni di ordine politico e militare iniziavano ad avere un peso notevole nella ricerca spaziale. In que-

sto campo la Germania nazista era all'avanguardia.

Tra il 1937 e il 1945, presso la base di Peenemünde, sul Mar Baltico, le migliori intelligenze tedesche, guidate da Werner von Braun, tentarono di realizzare le famigerate “armi segrete” in grado di assicurare al Terzo Reich una schiacciante superiorità militare. Tra i progetti che videro la luce ci furono i famosi missili V1 e V2. Per fortuna questi ordigni vennero prodotti in numero limitato e furono realizzati troppo tardi per rovesciare le sorti del secondo conflitto mondiale, ma riuscirono lo stesso a provocare un elevato numero di vittime e ingenti distruzioni quando riuscirono a raggiungere i loro obiettivi in Gran Bretagna e in Belgio. Nei frenetici giorni del collasso definitivo della Germania, americani e sovietici gareggiarono per poter catturare gli scienziati tedeschi ed assicurarsi, così, il frutto delle loro ricerche. Di fronte all'incalzare dell'Armata Rossa molti di essi cercarono scampo ad ovest preferendo arrendersi agli americani. Tra questi ultimi c'era anche Werner von Braun. Sebbene su lui pesasse la responsabilità di essere stato autore di crimini di guerra, il suo prestigio come ingegnere attrasse immediatamente l'interesse dell'esercito degli Stati Uniti. Ben presto, assieme ad altri colleghi, von Braun fu trasferito nel Texas per proseguire le sue ricerche. La Guerra fredda era ormai all'orizzonte e il recente passato si poteva facilmente dimenticare in nome delle nuove esigenze di politica internazionale che ponevano nello spazio un'area di competizione scientifica, tecnologica e militare tra due superpotenze.

La dirigenza sovietica, infatti, non aveva nessuna intenzione di cedere terreno di fronte agli Stati Uniti, dotati di un potente apparato scientifico e industriale in grado di realizzare, nel giro di pochi anni e nel pieno dello sforzo bellico, gli ordigni nucleari che avevano

posto fine alla guerra nel pacifico. Negli anni che seguirono la morte di Stalin, nel 1953, il programma spaziale sovietico conobbe una decisa accelerazione. Dopo la costruzione del cosmodromo di Baikonur nel 1957, i razzi con la bandiera rossa iniziarono ad essere inviati con maggior frequenza nello spazio. Il periodo a cavallo tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta si rivelò decisivo per il confronto tra le due superpotenze. Gli sforzi compiuti dagli scienziati e dai tecnici sovietici sembravano aver assicurato all'URSS il primato nelle missioni spaziali. Nel 1958 venne lanciata in orbita la celebre cagnetta Laika, primo essere vivente nello spazio. Gli obiettivi della missione erano evidenti. Saggiare la possibilità di sopravvivenza al di fuori dell'atmosfera terrestre apriva la prospettiva di un vero e proprio volo umano al di fuori dell'atmosfera terrestre. Mentre gli Stati Uniti tentavano una timida risposta di fronte ai successi dell'avversario il programma spaziale sovietico sembrava non conoscere soste. Nel 1959, la sonda *Luna 3* fotografò, per la prima volta, il lato nascosto del nostro satellite ma, soprattutto, nel 1961, Yuri Gagarin fu il primo uomo a volare nello spazio. Il prestigio internazionale dell'Unione Sovietica era al culmine: nulla impediva di pensare che, in un futuro ormai prossimo, la conquista dello spazio sarebbe avvenuta all'insegna della bandiera rossa. Fu proprio di fronte agli impressionanti successi sovietici che, a poche settimane dalla straordinaria impresa di Gagarin il presidente americano John F. Kennedy in occasione di un celebre discorso di fronte al Congresso pronunciò queste parole destinate a passare alla storia: “...credo che questo paese debba impegnarsi a realizzare l'obiettivo, prima che finisca questo decennio, di far atterrare un uomo sulla Luna e farlo tornare sano e salvo sulla Terra”. Rag-

giungere il nostro satellite non era più una semplice ipotesi, vagheggiata da scienziati e ingegneri, ma si era tradotta, ormai, in una imperiosa necessità politica.

Con un deciso aumento dei contributi alla NASA, l'Ente spaziale statunitense, e la collaborazione della ricerca pubblica e dell'industria privata prese, così, avvio il Programma Apollo. Migliaia di scienziati, ingegneri e tecnici furono coinvolti nella progettazione di ogni dettaglio: dalla realizzazione del razzo che avrebbe portato gli astronauti verso il nostro satellite fino ai dettagli relativi all'equipaggiamento previsto per la loro passeggiata lunare. Niente, per quanto possibile, doveva essere lasciato al caso. Gli esordi del Programma Apollo, però, non furono incoraggianti. Nel 1967, una prima esercitazione, denominata in seguito Apollo 1, ebbe un esito drammatico a causa di un incidente che provocò la morte dell'equipaggio. La tragedia, tuttavia, non scoraggiò ulteriori tentativi e fu così che la missione Apollo 8, già nel 1968, riuscì a raggiungere l'orbita lunare. Il successo sembrava finalmente arridere agli sforzi profusi dalla NASA, ma il decennio volgeva al termine. Come giungere puntuali all'appuntamento fissato, quasi dieci anni prima, dal presidente Kennedy? Non era più il caso di attendere: la Luna sembrava, ormai, a portata di mano.

Le missioni Apollo 9 e Apollo 10, giunte ormai in prossimità della superficie lunare, simularono con successo le operazioni di discesa e di risalita. Niente, ormai, impediva di tentare lo sbarco e vero e proprio.

Fu così che, il 16 luglio 1969, con il razzo Saturno V, gli astronauti della missione Apollo 11, Neil Armstrong, Buzz Aldrin e Michael Collins, lasciarono il Kennedy Space Center per raggiungere il nostro satellite. La navicella spaziale Apollo era composta di tre parti: un modulo di comando, destinato ad ospitare gli astronauti e a riportarli sulla Terra, un modulo di comando, *Columbia*, in grado di assicurare i rifornimenti e un modulo lunare, *Eagle*, che avrebbe condotto Armstrong e Aldrin

sulla superficie lunare mentre Collins avrebbe atteso nel modulo di comando pronto ad iniziare la fase di rientro al termine della missione. Il luogo scelto per l'allunaggio era situato nel Mare della Tranquillità. Si trattava, di un sito pianeggiante, con pochi crateri e dotato di una buona visibilità, tutte caratteristiche che avrebbero facilitato il successo della missione.

Tuttavia molti dubbi restavano. Nessuno poteva sapere cosa avrebbe potuto verificarsi al momento di toccare la superficie lunare, nessuno aveva mai camminato sulla Luna: un imprevisto potenzialmente pericoloso era sempre possibile. Fu in questa atmosfera di attesa che milioni di persone in tutto il mondo assistet-

tero, con il fiato sospeso, alle immagini che venivano dal nostro satellite il 20 luglio 1969. Il modulo lunare aveva finalmente toccato il suolo della Luna e tutto era pronto per la prima passeggiata lunare. Qualche ora dopo, Neil Armstrong, comandante della missione, posando il piede sulla superficie del nostro satellite pronunciò la celebre frase: *“Questo è un piccolo passo per un uomo, ma un grande balzo per l'umanità”*. Erano trascorsi, infatti, solo sessantasei anni dal primo voli dei fratelli Wright che aveva aperto l'era dell'aeronautica. Dopo una ventina di minuti, Armstrong fu raggiunto da Aldrin: i due astronauti raccolsero una ventina di chili di rocce lunari e piantarono, in prossimità del



ricorrenze

luogo di allunaggio, la bandiera degli Stati Uniti. Dopo la passeggiata, i protagonisti di questa storica impresa, rientrarono nel modulo lunare e, dopo qualche ora di riposo, lasciarono il nostro satellite per ritornare al modulo di comando. Il 24 luglio la missione si concluse felicemente quando il *Columbia* ammarò nell'Oceano Pacifico. Ad attendere gli astronauti a bordo della portaerei *Hornet* c'era il presidente Richard Nixon, ma i protagonisti della missione dovettero trascorrere un periodo di quarantena per timore che, nel corso della missione, fossero stati infettati da agenti patogeni sconosciuti, un timore rivelatosi, in seguito, del tutto infondato.

Dopo la missione dell'Apollo 11, altre spedizioni si volsero verso la

Luna, ma non tutte ebbero esito felice. L'Apollo 13, infatti, nel 1970, dovette rientrare sulla Terra dopo che si era verificata un'esplosione nei serbatoi d'ossigeno provocando la perdita di ingenti quantitativi di questo prezioso gas. Maggior successo ebbero le missioni Apollo 15, 16 e 17 che videro gli astronauti raggiungere gli altipiani lunari e muoversi sulla superficie del nostro satellite con un *rover* in grado di muoversi sulla superficie lunare. Il programma Apollo prevedeva, in origine, venti missioni complessive, ma fu proprio l'Apollo 17, nel 1972, a chiudere questa esperienza. I costi stavano diventando insostenibili e l'interesse dell'opinione pubblica iniziava a diminuire. Del resto, il prestigio degli Stati Uniti come potenza spaziale era, ormai, consolidato e

nuovi progetti iniziavano a prender forma. Tra di essi spiccava per importanza l'idea di realizzare una navetta spaziale riutilizzabile in grado di svolgere missioni in orbita attorno alla Terra. Si trattava del celebre *Space Shuttle* che vide la luce nel 1981 ed è restato in servizio, svolgendo missioni scientifiche, ma anche di interesse commerciale, fino al 2011.

Cosa resta oggi, a distanza di cinquant'anni dal primo allunaggio, dell'entusiasmo di quegli anni? Non esiste ancora la possibilità di passare un periodo di vacanza sulla Luna, una prospettiva che, nel clima di ottimismo degli anni Sessanta, sembrava prossima a realizzarsi. Non sono state realizzate neanche le colonie umane in orbita attorno alla Terra che avrebbero aperto la strada alla colonizzazione umana dello spazio. Non si è affievolito neanche quello “sciovinismo terrestre” di cui parlava Isaac Asimov, ormai anacronistico per il genere umano in grado di volare verso altri corpi celesti. Così, mentre passano i decenni, le impronte e i macchinari lasciati dagli astronauti nel sito dell'allunaggio, esposti a drastici sbalzi di temperatura, alla radiazione solare e al bombardamento di micrometeoriti hanno iniziato quel lento, ma inesorabile processo di disgregazione che, alla lunga, cancellerà ogni traccia materiale di quell'impresa.

Quale bilancio trarre della lontana stagione delle missioni Apollo? L'esplorazione diretta del suolo lunare, con la raccolta di campioni di roccia e polvere del nostro satellite, ha arricchito enormemente le conoscenze scientifiche a proposito dell'origine del sistema Terra-Luna e dell'intero sistema solare. Senza dubbio le ricadute commerciali della tecnologia messa a punto durante la corsa alla Luna hanno ripagato ampiamente gli sforzi compiuti. Senza la gara spaziale degli anni Sessanta, difficilmente l'informatica, la biomedicina e l'industria dei metalli avrebbero potuto raggiungere i livelli che hanno raggiunto nei decenni seguenti. La fine del XX secolo ha apparentemente segnato un declino dell'interesse del



pubblico nei confronti delle imprese spaziali. La fine della Guerra fredda, la ripresa degli scontri etnici e religiosi, le contraddizioni del processo di globalizzazione, il terrorismo internazionale, gli allarmi sempre più pressanti legati alla crisi ambientale e ai cambiamenti climatici hanno monopolizzato a lungo la scena internazionale. Tuttavia la ricerca spaziale non si è fermata, ma, anzi, ha raggiunto nuovi e affascinanti traguardi specialmente nell'esplorazione del nostro sistema solare.

A quasi due decenni dalla fatidica data dell'anno 2000 che, negli anni Sessanta sembrava racchiudere le promesse di un'umanità oramai affrancata dalla “culla” terrestre di cui parlava Tziolkovsky, una nuova gara spaziale pare profilarsi all'orizzonte. Questa volta, accanto ai vecchi protagonisti potrebbero affiancarsi nuovi attori come l'Unione Europea, la Cina o l'India. La realizzazione di colonie stabili sulla Luna e lo sbarco di esseri umani su Marte potrebbero diventare realtà nel corso dei prossimi anni. Questa volta, però, agli interessi scientifici si affiancano precisi intenti economici: lo sfruttamento delle risorse del nostro satellite, del Pianeta rosso o degli asteroidi sarebbe in grado di assicurare enormi profitti alle imprese coinvolte nella nuova corsa allo spazio.

Tuttavia, l'eredità del progetto Apollo non può essere circoscritta come mera anticipazione dei futuri successi economici assicurati dal futuro *business* spaziale. La corsa alla Luna nei lontani anni Sessanta ha anche aperto la strada ad una nuova consapevolezza planetaria. Le immagini del nostro pianeta nello spazio hanno suscitato nel vasto pubblico la consapevolezza della fragilità del nostro mondo, una sfera azzurra sospesa sullo sfondo scuro del cielo. Proprio nel momento culminante delle missioni Apollo ha iniziato a diffondersi l'idea di porre limiti ad uno sviluppo sconsiderato e ignaro della finitezza delle risorse a nostra disposizione. I giovani di quella generazione hanno identificato in celebri fotografie, come *Earthrise* o alba terrestre, il simbo-

lo di un mondo senza frontiere, bene comune di tutto il genere umano.

Le imprese spaziali degli anni Sessanta oltre al loro enorme impatto su pubblico mondiale hanno offerto un'occasione di riflessione per i filosofi. D'altronde, il tema della tecnica, vista come possibilità di affrancamento della vita umana dalle dure fatiche materiali, ma anche come possibile sorgente di nuove schiavitù, ha attraversato l'intero dibattito filosofico del Novecento. Basti pensare, ad esempio, a figure quali Oswald Spengler, Martin Heidegger o Günther Anders. Accanto ad essi spetta un posto anche ad un'altra grande personalità filosofica del secolo scorso, Hannah Arendt che proprio alle imprese spaziali aveva dedicato un saggio, *La conquista dello spazio e la statura dell'uomo*, proprio negli anni Sessanta.

Nel breve, ma assai lucido scritto, l'autrice riflette su come l'intera evoluzione del progresso scientifico sia stata distinta da una graduale emancipazione degli esseri umani dai limiti loro imposti in qualità di abitanti della Terra. Una conferma di questa affermazione risiede nella progressiva matematizzazione di ogni descrizione delle esperienze sensibili, un processo che ha relegato il linguaggio ordinario a semplice espressione del senso comune. Uno degli esiti più rischiosi di questo processo, secondo Hannah Arendt, sta nel fatto che “...l'uomo può fare, e fare con successo, ciò che non è in grado di comprendere ed esprimere nel linguaggio umano quotidiano”. Si tratta, secondo l'autrice, di un pericolo che avevano avvertito anche grandi personalità, come Einstein, Bohr, Planck o Schrödinger, che pur avevano contribuito a rivoluzionare profondamente la scienza agli inizi del XX secolo. Essi, secondo l'autrice, partecipavano ancora saldamente di una tradizione “... che esigeva che le teorie scientifiche rispondessero ad alcuni requisiti decisamente umanistici come la semplicità, la bellezza e l'armonia.” Questi ideali, prosegue Hannah Arendt, sembravano divenuti ormai inattuali nel giro di pochi

decenni. Gli ultimi sviluppi del pensiero scientifico lascerebbero, infatti ritenere che “...il caso sembra governare supremo” la “vera realtà” o, almeno, quella che sembra tale descritta in termini puramente formali. Le categorie di causalità, necessità e conformità alle leggi naturali rischierebbero, così, di essere progressivamente ritenute “...applicabili soltanto alle esperienze di senso comune delle creature terrestri”.

L'allontanamento dall'habitat terrestre, in cui la nostra specie ha avuto origine e dove si sono sviluppate le sue capacità cognitive e linguistiche, potrebbe costituire proprio il trionfo di questa tendenza. Quali prospettive potrebbero profilarsi? Sulla scia di riflessioni già avanzate da uno dei grandi della scienza del Novecento, Werner Heisenberg, Hannah Arendt paventa il rischio che, in un futuro più o meno prossimo, l'intera tecnologia sviluppata dalla nostra specie potrebbe cessare di essere un impegno consapevole degli esseri umani per estendere le loro potenzialità materiali e diventare, invece, parte di un generale processo biologico. Se questa ipotesi trovasse conferma, tutto ciò che costituisce il pensiero e il linguaggio umani, potrebbe lasciare definitivamente il posto ad un formalismo sostanzialmente autoreferenziale che porterebbe gli esseri umani a compiere azioni che non sarebbero più in grado di comprendere. In questo modo, sostiene l'autrice di *Vita attiva*, la grandezza dell'umanità che ha permesso alla nostra specie di decifrare l'universo e di lanciarsi verso i corpi celesti si potrebbe muterebbe in un fallimento, forse il preludio all'annientamento di ogni residuo di umanità. “*La conquista dello spazio*”, conclude la Hannah Arendt, “e la scienza che l'ha resa possibile si sono pericolosamente avvicinate a questo punto”.

Su queste parole, pur scritte più di mezzo secolo fa, sarebbe opportuno riflettere ancora oggi quando, forse, ci troviamo alle soglie di una nuova corsa allo spazio.

Tiziano Moretti

ricorrenze

Mutamenti di paradigma

Quante volte abbiamo sentito un nostro interlocutore pronunciare la frase: “ai miei tempi era tutta un'altra cosa!”. Il luogo comune assume una valenza particolare, oggi, in quanto descrive la straordinaria accelerazione della percezione di straniamento, tipicamente umana, talmente umana da essere divenuta quasi proverbiale.

Il fatto è che siamo nel pieno della quarta rivoluzione industriale, che implica un profondo cambiamento di paradigma, che avrà innumerevoli ricadute sul nostro modo di interpretare la realtà e che comporterà necessariamente un enorme sforzo di adattamento: “Supercomputer portatili e disponibili ovunque. Robot intelligenti. Veicoli autonomi. Aumento delle capacità cerebrali grazie alla neuro-tecnologia. Scrittura del codice genetico. Le innovazioni frutto di scoperte e ricerche scientifiche permeano già le nostre vite e sono al centro della vita pubblica”¹. I mutamenti profondi, dovuti all'avvento della rete, dell'intelligenza artificiale, della tecnologia genetica e delle neuroscienze stanno disegnando uno dei più significativi mutamenti delle nostre vite, nemmeno paragonabile a quello avvenuto diecimila anni fa con la transizione dalla caccia all'agricoltura².

Pur senza voler qui affrontare e approfondire le implicazioni delle innovazioni elencate, sarà sufficiente prenderne brevemente in esame una, per avere già la percezione delle trasformazioni in atto: le neuroscienze. Alcuni neuroscienziati hanno scoperto un aspetto alquanto interessante della mente, dovuta alla funzione specifica del lobo sinistro - per caso - mentre lavoravano su pazienti che avevano subito la rescissione del corpo calloso, quindi con il cervello diviso in due metà, senza connessione tra i due lobi, chiamati appunto pazienti *split-brain*. Michael Gazzaniga, autore della scoperta afferma:

*“Abbiamo scoperto nell'emisfero sinistro un altro modulo, che in un certo senso raccoglie tutti gli stimoli che arrivano al cervello e li restituisce sotto forma di narrazione. È quello che chiamiamo modulo interprete [...]. L'emisfero sinistro mischia un po' le carte per dare un senso al tutto”*³. Se vorrete approfondire l'argomento, scoprirete che l'implicazione di questa scoperta mette in discussione il concetto stesso di libero arbitrio. “L'interprete fornisce la trama e il racconto, e noi crediamo di essere agenti dotati di libero arbitrio che compiono scelte importanti: l'illusione è così forte che nessuna analisi può cambiare la nostra sensazione di agire in modo del tutto libero e finalizzato”⁴. Così rischia di crollare anche l'ultimo baluardo del capitalismo avanzato e globalizzato e il paradigma necessario alla costruzione di sistemi religiosi, filosofici, storici: il libero arbitrio.

Inoltre, gli effetti collaterali di tutto questo rapidissimo e profondissimo cambiamento sono già pienamente percepibili anche attraverso l'analisi delle dinamiche storiche e sociali contemporanee. Se prendiamo in esame l'evento che segna simbolicamente l'inizio del post-modernismo, cioè l'11 settembre del 2001, possiamo affermare che lo svolgimento dei fatti rappresenta un mutamento, per quanto riguarda il rapporto di forze coinvolte per realizzarlo, inimmaginabile prima. A questo proposito mi sembra illuminante il discorso del filosofo Michel Onfray: “L'Occidente iper-industriale e armato fino ai denti, con le sue sofisticatissime risorse belliche, con i velivoli stealth e i sottomarini a propulsione nucleare [...] si è trovato messo a malpartito da quattro uomini armati di taglierini (negli Stati Uniti) e di armi acquistate d'occasione su un mercato parallelo (in Francia). Quell'11 settembre, i miliardi inghiottiti dalle varie difese nazionali non sono serviti a

niente di fronte a un taglierino da 10 euro comprato in un supermercato e a un Kalashnikov da 500 euro trovato sul mercato nero.” L'uso mediatico di quell'evento, riproposto all'infinito su tutte le televisioni del mondo, ha riscritto profondamente il modo di raccontare il nostro tempo, trasformandolo in un flusso continuo di scorrimento immobile, dove al tempo storico si sostituisce quello mediatico. Il filosofo si interroga su come sia stato possibile arrivare a questo punto e la sua risposta è la seguente: “Rispondere a questa domanda presuppone la rinuncia alla misura del tempo mediatico, che è folgorazione dell'istante e folgorazione nell'istante. L'ininterrotto scorrere delle informazioni sui canali all-news illustra perfettamente l'essenza di questo tempo post-temporale: un flusso fisso, uno scorrimento immobile, una dialettica congelata nel qui e ora che si ripete in un loop, a sazietà. Ciò che è prende tutto lo spazio; ma ciò che prende tutto lo spazio viene ben presto sostituito da altro e questo altro si prende tutto lo spazio per finire a sua volta sostituito da qualcos'altro che gli ruba il posto. Chiodo scaccia chiodo, solo che qui non si conserva traccia o memoria di nessuno di questi chiodi”.

Per esporre un ragionamento ci vuole tempo, cosa che manca del tutto al tempo mediatico in cui siamo forzatamente immersi: “Questo tempo che ha abbandonato, e rimosso, la riflessione, l'analisi, il commento, la valutazione prospettiva dei fatti con le loro cause, le loro ragioni, le loro origini, è un tempo nemico dell'intelligenza e amico della passione, del pathos, delle emozioni, delle sensazioni, delle percezioni immediate. Nessun pensiero è possibile: per pensare ed esporre un ragionamento ci vuole tempo.”

E il nostro è il tempo del presentismo, anzi addirittura dell'immediatismo, che respinge la dimensione

diacronica e critica dei fatti, per affermare invece quella sincronica ed emotiva, con evidenti ricadute ad esempio anche sulla didattica. Dal *pathos* al patologico il passo è breve ed è il trionfo ad esempio del populismo, del sovranismo e di molti altri fenomeni altrimenti inspiegabili come quello della nascita, crescita e moltiplicazione della nuova figura professionale dell'*influencer*. E anche il vecchio giornalismo con le sue mitiche figure di riferimento, ha lasciato il posto a nuovi giornalisti che assomigliano più a pappagalli che a intellettuali: *“In questa gabbia atemporale, non esistono più né questioni né risposte, solo immagini accompagnate da un commento che descrive l'immagine senza nulla aggiungere, sicuramente non una chiave di decodifica: la persona che noi continuiamo a credere un giornalista si rivela, nella realtà dei fatti, un pappagallo verbale dell'immagine”*⁵. Il nostro tempo ha abbandonato e

rimosso la riflessione e l'analisi, la capacità di leggere criticamente i fatti e soprattutto di percepire l'insieme delle cose. Oggi un nuovo umanesimo appare impossibile all'interno di un tempo, che è folgorazione dell'istante nell'istante, di cui non rimane traccia nella memoria.

Tutto ciò non può non avere delle implicazioni anche nel modo di percepire l'impegno che ognuno di noi profonde per una causa comune o per un ideale, quando si è pervasi da uno stato di profondo straniamento e di grande instabilità. Forse è anche questa una delle ragioni del venire meno di quello spirito associazionistico, che aveva pervaso, ai nostri tempi, varie categorie professionali, tra cui quella di noi docenti, disposti in genere a intraprendere battaglie, in nome di un progetto utopico di trasformazione della società.

Pensando a quanto sia cambiata oggi questa attitudine e pensando

anche a tutti i cambiamenti in atto che modificheranno le nostre percezioni del mondo, vien proprio da dire che aveva ragione il nostro interlocutore e che noi non potremmo che ribadire quanto detto da lui, e a ragion veduta: *“ai miei tempi era tutta un'altra cosa!”*.

Roberto Salek

Note

¹ Klaus Schwab, *La quarta rivoluzione industriale*, World Economic Forum, 2016.

² Sull'argomento si veda Yuval Noah Harari, *Sapiens, Da animali a dei e Homo deus*, Bompiani, Firenze, 2017 e 2018.

³ Machael Gazzaniga, *Scienza, mente, libero arbitrio*, Codice edizioni, Torino, 2017.

⁴ Ivi, p.114.

⁵ Michel Onfray, *Decadenza, Vita e morte della civiltà giudaico-cristiana*, Ponte alle Grazie, Milano, 2017, pp.575-6.



12 Mesi di Romanzi

- Thomas Mann, *La Montagna Magica*, a cura e con introduzione di Luca Crescenzi e un saggio di Michael Neumann. Traduzione di Renata Calorni, Arnoldo Mondadori. Milano 2010, 2011.

- Manuel Vilas, *In tutto c'è stata Bellezza*, tr. di Bruno Arpaia, Guanda, 2019.

I miei venticinque lettori mi perdoneranno questa deroga alle recensioni di opere lette nell'arco dell'anno precedente. Mi proverò a spiegarne il *pour cause*. Thomas Mann è uno scrittore di cui mi sono occupato costantemente e la mia biblioteca personale ne fa fede. La mia prima *Montagna incantata* è stata quella tradotta da Bice Giachetti-Sorteni (Modernissima, 1932, poi Corbaccio 1935, Dall'Oglio, 1945, e 1973.) È quella in cui Hans Castorp è tradotto Giovanni Castorp, e il cugino Joachim che va a trovare a Davos è Gioachino Ziemssen. Allora si faceva così. La seconda traduzione è stata quella di Arvino Pocar, Arnoldo Mondadori 1965, che nel novero dell'*Opera Omnia* mondadoriana in XIV volumi, la grande collana diretta da Lavinia Mazzucchetti, occupa il numero VIII°, una pubblicazione tardiva rispetto alle altre opere pubblicate prima. L'edizione Pocar, che aggiunge in Appendice la lezione *La Montagna Incantata* che Mann tenne agli studenti dell'Università di Princeton, è quella che lessi all'incirca dieci anni dopo. Un'edizione molto bella, corredata dal ritratto dello scrittore in b/n, questa con nomi non più italianizzati e una Introduzione dello stesso traduttore. (pp. xv-xx). Il titolo del romanzo rimase quello precedente. Chi ha seguito l'apparizione di questa terza traduzione, che *breviter* chiameremo Calorni nel 2010, che mi precipitai ad acquistare l'anno dopo ma tralasciata “momentaneamente”, ricorderà l'eco e direi la curiosità di molti

interventi per l'apparizione del nuovo titolo. Meno interesse invece per altre questioni. In realtà già Pocar a suo tempo aveva espresso la sua contrarietà sulla scelta della prima traduzione, molte ragioni la sconsigliavano, il fatto, per esempio, che edizioni in altre lingue avevano tradotto *Zauber con Magico*. La decisione della scelta operata dalla prima traduttrice era stata approvata dallo stesso scrittore, che con lei aveva avuto nel corso della traduzione dei rapporti non solo epistolari; ma le obiezioni di Pocar non vennero prese in considerazione. Lavinia Mazzucchetti, un po' indifferente, decise di mantenere inalterato il titolo, forse per imput della casa editrice. Sarebbe bastata l'ovvia considerazione che *Zauber* vuol dire magico e l'altra ancora più ovvia che a nessuno sarebbe mai potuto venire in mente di tradurre l'ultima opera di Mozart (*Der Zauberflöte*) il “Flauto Incantato”. Un aspetto un po' comico è dato dal fatto che in famiglia Thomas Mann era chiamato “Mago”. Questione superata, benché non insignificante, perché *Incantata* supporrebbe che c'è qualcosa da cui la montagna è incantata, mentre *Magico* indica un'emanazione (magica, misteriosa) della montagna stessa. La prima traduzione ha avuto i suoi meriti, proprio perché tale; tuttavia non le si può perdonare che abbia esercitato una censura, nella pagina riguardante il duello tra Settembrini e Naphta, dietro il quale si nasconderebbe il filosofo Györky Lukács. Domanda: Thomas Mann ne fu a conoscenza?

La Montagna Magica, come ogni opera di Mann, non è raro che incida molto nella vita di chi abbia avuto una certa frequenza con lui. (Io personalmente, ragazzo, nel 1961, mi recai nella sua villa di Kilchberg, Zurigo, credendo che quella dimora fosse già un museo da visitare, e solo dopo molti anni

realizzai che quella vecchietta, messa assai male nel fisico, che mi aveva aperto, era Katia, l'attrice di teatro e scrittrice, la figlia prediletta di Mann, la cui figura dopo mi si è accresciuta d'importanza, mentre studiavo le opere del fratello Klaus e della scrittrice svizzera Anne Marie Schwarzenbach, che ho più volte recensito in alcuni numeri di questa rivista). Fatti personali. Questa edizione ha il grande merito, oltre che una migliore traduzione, di offrire chiarimenti sempre perspicui e fondamentali, perché non è affatto facile padroneggiare l'attività critica intorno allo scrittore. E qui entra in causa il merito del curatore Luca Crescenzi, per la sua Introduzione e soprattutto per le note di commento all'opera, le quali danno a questa nuova edizione un particolare valore: non solo di riassumere il lavoro critico di decenni intorno a questo grande romanzo, ma soprattutto perché esse ci consentono di seguire Mann mentre è al lavoro. Non è una scoperta che Mann si avvallesse di opere di consultazione che soddisfacevano le sue esigenze documentarie, persino con quei repertori che nelle case non mancano mai; talché le sue conoscenze in così tanti diversi campi naturalmente non possono essere che di seconda mano; ma queste note compongono con grande esattezza tutto quanto il quadro di scrittori e filosofi che sono stati fondamentali per lo sviluppo delle problematiche che sostengono il romanzo, quali il tempo e lo spazio, la morte, il dolore, la malattia, il dolore, la melanconia, il sogno. Schopenhauer, Nietzsche, Goethe, Freud, e soprattutto, per quanto riguarda il tema fondamentale della melanconia, il *De Vita* di Marsilio Ficino, rivisto attraverso Dürer.

La Montagna Magica è da molti considerata come il più grande romanzo di Thomas Mann, in ogni

caso la più studiata, per le ragioni che brevemente sono state suggerite, ma anche perché fu scritta in un momento cruciale. Mann aveva alle spalle un romanzo importante, *Morte a Venezia*, e dei racconti, tra i più riusciti e importanti della letteratura del Novecento tedesco, come *Tonio Kröger*, *L'inganno*, e soprattutto *Le considerazioni di un impolitico*, che denunciano il travaglio vissuto agli inizi della Prima Guerra Mondiale: un'opera di modesto valore, se non nell'ambito di una completa documentazione della storia di questa grande personalità, che vi affronta la polarità Civilization e Kultur: la prima come tipica del mondo occidentale, spesso indicata come il Sud, o come Francia, e Kultur, la Germania, e lo spirito del Nord tedesco, e poi lo scontro tra lui e il fratello Heinrich. Anche in questo caso l'espressione *impolitico* è stata garbatamente contestata senza alcuno strascico polemico da Cesare Cases, ("Thomas Mann impolitico", ora in *Il Testimone Secondario. Saggi e interventi sulla cultura del Novecento*, Einaudi, 1985, pp.116-118), che sottolinea che "impolitico denota piuttosto chi fa una politica sbagliata", e pertanto da preferire 'apolitico'). Un'opera, tardivamente tradotta in italiano, da cui lo scrittore futuro ebbe un po' a pentirsi. Sia detto per inciso la mia predilezione, oltre che a *Buddenbrook*, va all'opera più ampia di Mann, e cioè alla Tetralogia idillico-filosofica "Le storie di Giuseppe, che si sviluppa con *le Storie di Giacobbe*, *Il Giovane Giuseppe*, *Giuseppe in Egitto* e *Giuseppe il Nutritore*. Un'opera questa che Mann portò con sé e completò in America, che non è stata giudicata come essa si merita. Non certo un'opera fuori dall'ottica cui Mann ci aveva accompagnato, perché in realtà in questo vastissimo racconto biblico troviamo ripetersi una visione dall'alto – quel guardare dall'alto che lo scrittore riteneva di avere ereditato da Goethe.

Ironia e Comicità: nella Montagna

Magica appaiono nella più chiara trasparenza come la dualità filosofica da cui Mann guarda alla vicenda della storia umana.

Manuel Vilas, *In tutto c'è stata Bellezza*,

Un successo di critica per questo romanzo, non solo in patria, accolto con tanto fervore al recente Festival di Mantova.

Un romanzo autobiografico, anch'esso dominato dalla Malinconia e dalla Nostalgia, il Nostos: il ricordo, che è sempre dolore.

Una famiglia senza calore: un padre elegante, ma distaccato e poco affettuoso; una madre eccentrica, un poco fuori di sé, e non soltanto quando imperversa-

no tuoni e lampi. Siamo a Barbasto, un piccolo paese dell'Aragona ai piedi dei Pirenei. Un romanzo che si svolge in piccoli capitoli (per questo consiglio di leggerne molti insieme, altrimenti non lascerebbero nessun segnale), pieno di ricordi, e a fronte la sua vita: un lavoro di insegnante svolto senza passione, un matrimonio fallito e due figli che vanno e vengono nella sua vita; e il passato, gli anni della Spagna del franchismo e un certo orgoglio per avercela fatta.

Un romanzo-poesia, in cui la parola poetica è la cifra stilistica del romanzo.

Ignazio S. Gagliano



La Venezia di Pasquale Di Palmo

E' una Venezia nuova ed inedita quella che Di Palmo ci propone in questo volumetto* che ricalca nella struttura (51 prose, tante quante i capitoli che compongono l'opera di Brodskij *Fondamenta degli incurabili*) uno dei testi forse più noti del poeta russo, al quale Di Palmo si mostra particolarmente affine e al quale si relaziona per tutta l'estensione di queste ispirate prose liriche ricalcandone le tracce sull'esile filo della memoria o su quello, in apparenza più solido, dei luoghi cari ad entrambi: "Parecchi anni fa stavo un po' a casaccio attraversando il dedalo di calli prospicienti le Fondamenta Nuove quando la mia attenzione venne richiamata da un piccolo oggetto, seminascolato in una vetrina piuttosto tetra e angusta. Mi fermai a osservare e mi accorsi che si trattava di un ex libris. Lessi il nome e trasalii: *ex libris Joseph Brodsky*. Sopra la scritta figurava il disegno di un piccolo gatto appoggiato su un libro aperto... lo posso privarmi di un paio di scarpe, ma una chicca del genere, essendo un bibliofilo assatanato, non potevo farmela scappare" (7, pp. 32-33).

In piena sintonia con la sensibilità e col vissuto del veneziano, come di Brodskij o di Borges, la città lagunare assume le fattezze controverse, come si ricava dal sottotitolo, di un labirinto nel quale è fatale smarrirsi per ritrovarsi. I primi passi di questo itinerario prendono non a caso le mosse dalla città dei morti, ovvero dall'isola di San Michele all'interno del cimitero che ospita le tombe di celebri artisti e letterati, ma pure di un modesto antenato dell'autore, quel nonno Ermenegildo Annichiarico del quale Di Palmo cerca vanamente di individuare l'avello nelle battute d'apertura. Al nonno, di cui conserva appena un vago ricordo nella somiglianza con Stan Laurel, si affianca una sequenza di figure ben più definite che avevano eccelso nei campi delle lettere o delle arti, a cominciare da Brod-

skij, Pound o Olga Rudge, che a Venezia avevano stabilito la propria dimora e ancora vi riposano sotto la "custodia" di inquietanti gabbiani, affiancati nella morte quanto erano lontani in vita. E' Venezia, ma potrebbe trattarsi anche di altri luoghi magici come Praga o Lisbona.

Nel recinto adiacente riposano le salme di Stravinskij, della moglie e di Emilio Vedova, tombe che non si differenziano in nulla che non siano le date di nascita e di morte, ed assume pertanto il valore di una serrata meditazione sulla nostra esistenza, sulla remota scia del *Secretum*, questa odissea tra le sepolture dell'isola di San Michele, come in altri angoli della città inseguendo ombre: "Tra i due estremi niente. Solo un vuoto riempito da una serie inesauribile di gesti tesi a mascherare quel vuoto" (3, p. 23).

La città lagunare si scompone nei frammenti dei ricordi legati all'infanzia dell'autore e alla dimora della nonna su lontane suggestioni proustiane, per rimaterializzarsi con effetto straniante in un dagherrotipo di Ferdinando Ongania che ci restituisce un curioso profilo di Proust (per la somiglianza con Charlot, riprodotto a p. 48) in visita alla città sulle orme di Ruskin. Gli spostamenti continui degli scrittori si sovrappongono così a quelli dell'autore che, pur se in un raggio più limitato nel suo perenne girovagare nella Laguna, approda fortunatamente all'isola dei matti di San Servolo, già residenza di una zia internata in quello stesso manicomio, attivo fino alla chiusura ai tempi della legge Basaglia, e più tardi dimora di altri "irregolari" quali i pittori Gino Rossi, Cagnaccio di San Pietro o Tancredi: "Mia madre mi raccontava di una lontana parente, lì ricoverata, che asseriva di non poter parlare a causa di una rosa che le era sbocciata in gola. [...] ...e immaginavo quella zia mai conosciuta, perduta nella solitudine di

mura manicomiali invalicabili, mentre sentiva quella rosa crescere tra le costole per divaricarsi poi nella gola" (14, p. 51), e tale contiguità con la follia nel vissuto familiare vale quasi da premonizione di un destino e da unzione poetica *ante litteram*.

Per un veneziano doc come Di Palmo la letteratura non arriva però a sovrapporsi alla vita, nella lucida consapevolezza che anche la città dei Dogi e dei sontuosi palazzi sul Canal Grande ha i propri doppi speculari, di segno opposto, nel retroterra di Mestre e Marghera: "Quando penso al contrasto esistente tra la magnificenza dei palazzi veneziani e l'aspetto anonimo di parecchi quartieri mestrini o di Ca' Emiliani, zona un tempo degradata di Marghera, mi viene in mente il finale del *Ritratto di Dorian Gray*... Una Venezia splendida e una Venezia abietta, oscena, rappresentata (ma non sempre) dalla terraferma" (18, pp. 62-63).

Nè in queste pagine manca da parte dell'autore un'attenzione amorevole nei confronti di precursori e conterranei ingiustamente caduti in oblio: è il caso dell'editore Neri Pozza, del poeta Diego Valeri o di Carlo Della Corte, pregevole poeta in lingua come in dialetto e romanziere di qualità le cui opere hanno conosciuto il destino dell'anonimato nonostante la familiarità dell'autore con Zanotto e Sereni.

Nel caleidoscopio di incroci di cui è intessuto il libro, i passi di Brodskij seduto su una panchina nei pressi della Basilica di San Pietro di Castello s'incrociano a quelli del padre dell'autore, portalettere che soleva consegnare la corrispondenza ad Hemingway raggiungendolo all'Harry's Bar, professione poi praticata anche dal figlio per brevi periodi e che gli era valsa ad acquisire sicura conoscenza della città e dei suoi sestieri meno frequentati.

A sfatare la retorica dannunziana

che ammantava Venezia nei panni della città silente, Di Palma, sulla scorta delle tradizionali “ciacole” veneziane, come degli scritti di Palazzeschi o delle provocazioni dei Futuristi e di Marinetti, che paradossalmente aveva preconizzato il degrado conosciuto ai nostri giorni dalle periferie industriali di Marghera, accredita piuttosto a Venezia la sostanza della parola viva, dei rumori e ancora, con Brodskij, quella dell’acqua e dei colori tendenti al grigio: “...la cosa più sorprendente di Venezia è proprio l’acqua. L’acqua, se vuole, è una forma concentrata del tempo. [...] Pensi a tutte quelle rughe, alle pieghe, alle onde che si ripetono, soprattutto quando l’acqua ha un colore grigiastro, che probabilmente è il colore che dovrebbe avere il tempo. Se riusciamo a immaginare il tempo, forse ha l’aspetto dell’acqua” (38, p. 116); nella piena consapevolezza, peraltro, che non esiste una sola immagine di Venezia, ma che “ogni artista ha una sua idea della Serenissima, che non collima con quella degli altri, anzi spesso si pone in aperta anti-

tesi” (48, p. 144) e di conseguenza, con Landolfi, può spingersi a sostenere che “*Venezia non esiste*, [...] è solo una proiezione dei nostri sogni che riverberano come fantasmagorie nell’acqua” (48, p. 145).

L’arcano fascino esercitato dalla città si palesa ulteriormente in un dettaglio nel vissuto della madre del poeta divenuta inconsapevolmente il modello cui pensava Giacometti, alla metà degli anni Cinquanta, per la serie delle sue sculture sulla *Femme de Venise*: “Il corpo filiforme, accompagnato dalle braccia abbandonate lungo i fianchi, contrasta con i piedi giganteschi, mentre la testa è molto piccola, simile a quella dei microcefali, con l’unico vezzo di un abbozzo di *chignon* che si percepisce dietro il volto. Un’evidente distorsione della realtà, tipica delle sue sculture” (49, p. 147).

Né poteva mancare, in chiusura, l’omaggio ad una delle voci più alte e più tormentate del Novecento: “Mi telefonava spesso, Giovanna Bemporad, ad orari impossibili: le tre, le quattro di notte, facendo-

mi svegliare di soprassalto. Lei dormiva di giorno e di notte si dedicava a limare le sue poesie, le sue traduzioni. La sentii al telefono qualche giorno prima che morisse, all’inizio del 2013. Mi ringrazì per un articolo che le dedicai sulla rivista Charta, dicendomi che lo considerava, bontà sua, il più esauriente scritto sulla sua attività” (50, p. 152).

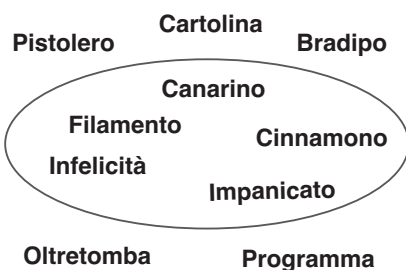
E dal momento che, con la luce, la sostanza della città è l’acqua, Di Palma non poteva trovare chiusa migliore della seguente: “Un enorme branco di cefali si era riversato verso la riva andando a sfiorare i bagnanti, tra cui il sottoscritto. Io ero immerso fino al petto nell’acqua e potevo toccare queste enormi concentrazioni di pesci che [...] si dirigevano in massa verso una determinata direzione, procedendo all’unisono, a scatti. Mi sentii quasi felice” (51, p. 153).

Maurizio Casagrande

* Pasquale Di Palma, *Venezia. Nel labirinto di Brodskij e altri irregolari*, Unicopli, Milano 2017.

I giochi di Francesco

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



QUATTRO FRASI

Che cosa accumuna le quattro frasi che seguono?

- Ercole rappresenta gli ideali troiani.
- Ogni lazzarone antipatico fuma e canta.

- Molti uomini sono sovente ormai poco occupati.
- Escluderei completamente le ultime proposte.

LUCCHETTO (5/6-7) Il fenomeno misterioso

Con un tratto di matita e non sempre ben appuntita so la roccia trapassare e il mar anche formare. Per scoprir la soluzione Seguimi, ti do la direzione.

FRASE DOPPIA (5/5 – 2,8) Psichiatra recluso

Sul testo di Xxxxx lui s’arrovella mentre scende la sera nella yyyy, copia una frase che gli sembra bella, poi con la grigia gomma xx xxxyyyyy.

Soluzioni del n° 2/2019

Gli elementi all’interno del recinto hanno “i” come quarta lettera del nome (ottobre 2015).

PAROLE NEL RECINTO

Alle parole nel recinto posso cambiare in “i” la vocale che si trova al secondo posto e ottenere ancora parole di senso compiuto.

QUATTRO FRASI

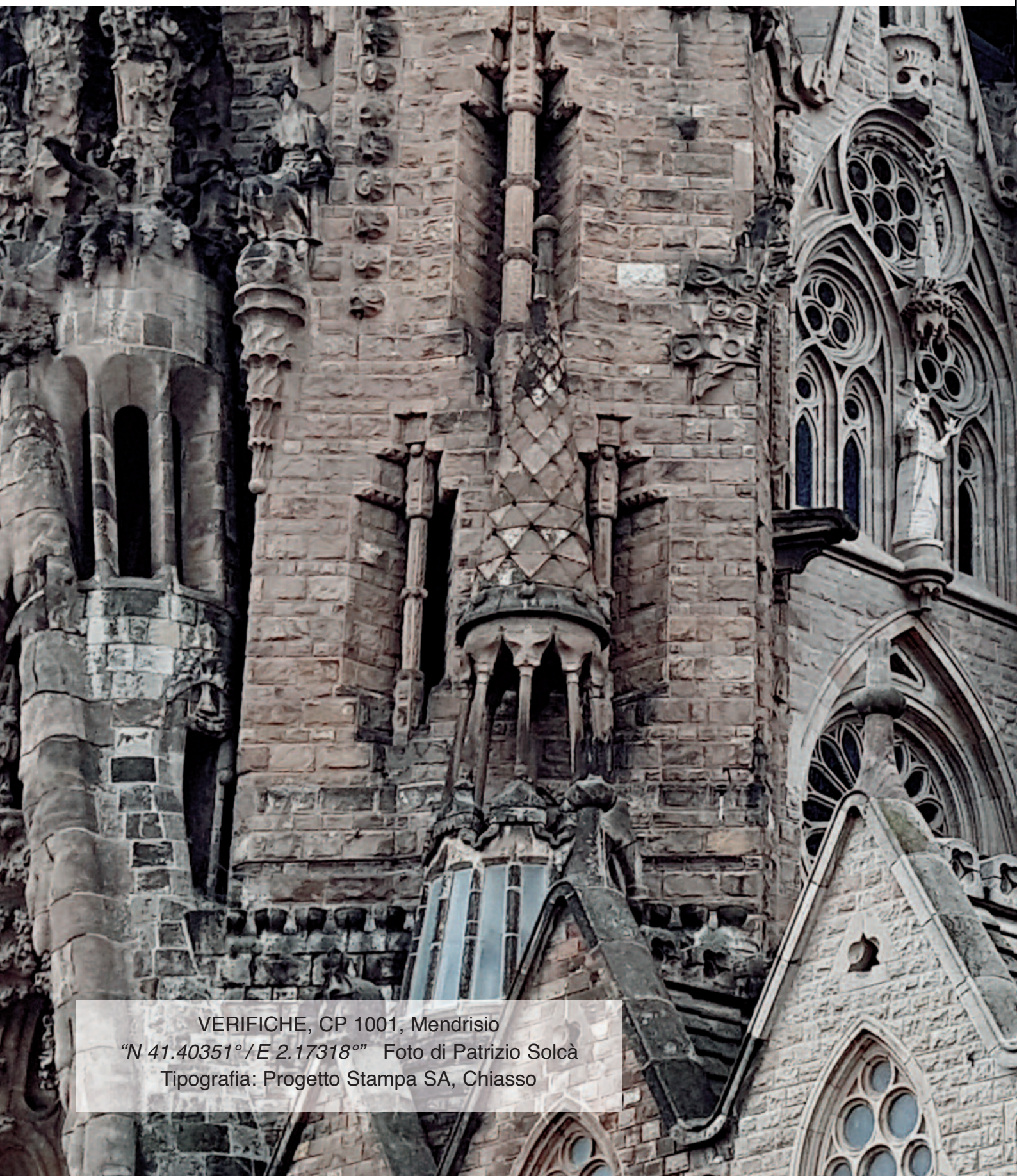
Le iniziali delle parole sono disposte in ordine alfabetico.

CAMBIO DI CONSONANTE (7) 6 agosto 1284

Memoria – Meloria

CAMBIO DI INIZIALE (7) Arriva l’inverno

Fiocchi – ciocchi



VERIFICHE, CP 1001, Mendrisio
"N 41.40351° / E 2.17318°" Foto di Patrizio Solcà
Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 50 - n.3 - ottobre 2019



Per Claudio Taddei



A tu per tu con
Linda Balzarini



Saper leggere.
L'esecuzione del testo



*"È un piccolo passo
per l'uomo..."*