

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 41 - n.4 - settembre 2010

Storia delle religioni
nella scuola media



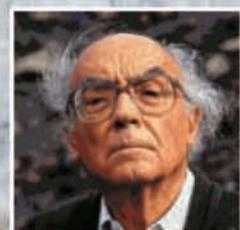
Lontani dagli occhi,
lontani dal cuore



Elizabeth Bishop



12 mesi di romanzi



VERIFICHE

In questo numero

La riforma della LORD e della legge sugli stipendi, con la quale viene introdotto il principio della meritocrazia, è il tema dell'**Editoriale**, cui fanno seguito due articoli relativi all'insegnamento di storia delle religioni nelle scuole cantonali. Nel primo **Gianni Tavarini** propone una riflessione sul significato ed i contenuti di questo insegnamento, nel secondo **Alfredo Neuroni** manifesta invece perplessità sulla sperimentazione avviata con l'inizio dell'anno scolastico. Alle noterelle di **Old Bert** fa seguito una riflessione di **Marcello Ostinelli** sulla capacità di educare della scuola e **Giuliano Frigeri** conclude il suo articolato e

stimolante bilancio sui quindici anni di attività della SUPSI. Il fascicolo è illustrato con fotografie della mostra *Lontani dagli occhi, lontani dal cuore* di **Antonio Murgeri**, dedicata alla disperazione dei clandestini che attraversano il mare sulle imbarcazioni della speranza. **Roberto Salek** analizza alcuni meccanismi del fenomeno berlusconiano: un dramma teatrale con tante semplici e devote comparse ma un solo protagonista. Una rilettura del saggio *Liberazione animale* di Peter Singer ci è proposta da **Tiziano Moretti**, che ne mette in luce tutta l'attualità. **Marcello Sorce Keller** tenta di rispondere ad alcune fondamentali

domande relative alla conoscenza musicale. Proseguono i contributi sulle intellettuali di provincia: figure femminili ticinesi attive nell'insegnamento. **Lisa Fornara** presenta un profilo biografico di Giovannina Mattei-Alberti. Per la rubrica *donne in poesia* **Giusi Maria Reale** ci introduce alla produzione lirica di Elizabeth Bishop. **Ignazio Gagliano**, presentando *Caino* di José Saramago, ci offre un affettuoso ricordo del grande scrittore recentemente scomparso. Chiude questo fascicolo il racconto *Il gatto delle nevi* di **Elisabetta Acomanni**.

Buona lettura!

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Ilario Lodi, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, 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 Il bastone e la carota (*La Redazione*)
- 4 Storia delle religioni nella scuola media (*G. Tavarini*)
- 6 Dio: una convenzione o una convinzione? (*A. Neuroni*)
- 9 Noterelle volanti (*Old Bert*)
- 10 La scuola educa ancora? (*M. Ostinelli*)
- 12 Lontani dagli occhi, lontani dal cuore (*Red.*)
- 13 SUPSI 1995 - 2010 (*G. Frigeri*)
- 16 La sindrome di Nerone e l'effetto *vacuum* (*R. Salek*)
- 18 Rileggendo *Liberazione animale* 35 anni dopo (*T. Moretti*)
- 21 La conoscenza musicale (*M. Sorce Keller*)
- 23 Le intellettuali di provincia (*L. Fornara*)
- 25 Elizabeth Bishop (*G.M. Reale*)
- 26 12 mesi di Romanzi (*I. Gagliano*)
- 28 I racconti di Elisabetta (*E. Acomanni*)
- 29 I giochi di Francesco

Questo fascicolo di *Verifiche* è illustrato con le fotografie scattate da **Antonio Murgeri** nel cimitero delle barche di Lampedusa. Fanno parte della mostra *Lontani dagli occhi, lontani dal cuore* che presentiamo a pagina 12. Ringraziamo l'autore per averci autorizzato a pubblicarle sulla rivista.

La Redazione ha chiuso il numero il 10 settembre 2010.

Il bastone e la carota

Si avverte un fastidioso senso di stantio nel leggere la documentazione relativa alla revisione della LORD e della legge sugli stipendi, di recente approvata dal nostro legislativo e contro la quale è stato lanciato il referendum. Questa riforma ha avuto una lunga gestazione nell'ambito del progetto Gestione delle Risorse Umane 2000, che a sua volta trae linfa dall'humus neoliberalista, che dagli anni Novanta influenza e condiziona l'azione politica anche nel nostro Cantone. Il linguaggio del testo di legge attinge largamente al vocabolario dell'aziendalismo ed è farcito di termini dal significato spesso oscuro, comunque sfuggente. Flessibilità e mobilità, competenze, obiettivi e valutazione, efficienza, “nuova cultura aziendale” dovrebbero plasmare il futuro “servizio al pubblico” e i loro dipendenti, con una politica del personale “meno garantista in termini di automatismi retributivi”.

La riforma viene quindi da lontano, in anni in cui qualità ed efficienza sono state vantate dogmaticamente come prerogativa esclusiva del privato, che non risparmiava attacchi allo Stato e alla sua amministrazione, descritta come il regno di privilegi, corporativismo e scarsa produttività. Poi la bufera finanziaria ha scosso profondamente l'arroganza di tanta sicumera e d'incanto lo Stato tanto vituperato è provvidenzialmente intervenuto a gettare salvagenti dorati a una new economy agonizzante.

Si ricorderà pure che quella è stata l'effimera stagione delle certificazioni di qualità. Al motto di “tutto si può migliorare”, aziende, uffici e anche scuole hanno ceduto alla seduzione di un macchinoso processo di controllo della qualità, secondo modelli partoriti dalla cosiddetta filosofia aziendale, che ha sfornato, a costi tutt'altro che irrisori, una massa di certificazioni, di cui oggi più nessuno parla (dove sono i furgoncini che ostentavano sulla carrozzeria le certificazioni ISO?). Quali concreti esiti ha prodotto questo attivismo valutativo? In cosa, se prendiamo il caso

delle scuole, sono migliori le sedi certificate rispetto alle altre? Tutto è finito nel silenzio come tanti progetti di cui non si sono mai conosciuti i risultati.

Le principali novità della legge, che sono pure le più contestate dalle associazioni sindacali, sono la “definizione di obiettivi realizzativi precisi ed oggettivamente misurabili”, la valutazione delle prestazioni individuali, l'evoluzione salariale degli impiegati, il salario al merito in sostituzione degli attuali scatti automatici. Sono anche previsti aumenti di stipendio per gli alti funzionari e la possibilità di concedere delle “gratificazioni straordinarie”.

Quali disfunzioni e disservizi affliggono attualmente la pubblica amministrazione per giustificare come rimedio una revisione di legge così incisiva? Dai testi ufficiali si ricavano solo generici cenni relativi “all'ottenimento di una maggiore efficienza”, a “un nuovo modo di concepire la politica del personale”, alla necessità di un sistema remunerativo più flessibile.

Dichiariamo subito che il demerito nel pubblico impiego va stigmatizzato e sanzionato con fermezza, ma per stanare i “furbi”, e punire abusi e disimpegno, esistono già nell'attuale normativa ampi margini di intervento. Si va dagli ammonimenti fino alla disdetta del contratto, passando per le misure intermedie delle multe, del blocco degli scatti e delle riduzioni salariali. Si giustifica quindi, in nome di un miglioramento del servizio, un complesso sistema di valutazione fondato sulla meritocrazia che mette sotto pressione tutti i dipendenti?

A nostro avviso, clientelismo e lottizzazione partitica sono i veri mali che attanagliano l'amministrazione cantonale e dubitiamo fortemente che questa riforma sia pensata per estirparli. Nel messaggio governativo si sostiene che “il processo di selezione e assunzione tende ad assicurare all'Amministrazione le migliori risorse umane”, ma questa enunciazione di intenti continua ad essere sistematicamente disattesa. Quante

volte al merito personale, alle referenze qualificate si sono anteposte la tessera del partito, la logica del “piazzare i nostri”, lo strizzare l'occhio all'amico dell'amico?

Temiamo invece che la ricerca di maggior efficienza attraverso la meritocrazia possa determinare esiti indesiderati. Inevitabilmente comporterà un carico di burocrazia per definire gli obiettivi e le griglie di misurazione, per valutare le prestazioni e gestire i colloqui personali e i probabili reclami. Potrebbe seriamente avvelenare il clima di lavoro a detrimento della collaborazione, alimentare rivalità, personalismi e rancori. Come reagirà infatti chi si sentirà ingiustamente trattato? Si potrebbero inoltre sviluppare atteggiamenti di compiacenza passiva alle visioni del superiore, di mortificazione di idee alternative o critiche e la logica partitica farebbe sentire ancor di più i propri deleteri effetti.

L'impiego pubblico rappresenta un modello apprezzabile e imitabile: rispettoso dei principi moderni di diritto del lavoro, garante dell'equità salariale tra uomini e donne, tendenzialmente sensibile alle pari opportunità, attento all'inserimento professionale dei portatori di handicap. Ora la certezza contrattuale e retributiva potrebbe venir soppiantata dall'aleatorietà della valutazione, sempre soggettiva, dalla discrezionalità, forse pure dall'arbitrio.

Nel messaggio governativo si rimarca che presso la Confederazione e nella maggior parte dei Cantoni è in vigore il sistema salariale basato sulle prestazioni. Resistono i romandi, che mantengono il principio dell'anzianità di servizio. Ci sorge allora spontanea una domanda conclusiva: la pubblica amministrazione di Ginevra è così poco attrezzata per affrontare le nuove sfide o risulta meno efficiente di quella di Zurigo, dove vige il potente stimolo del salario al merito?

La Redazione

editoriale

Storia delle religioni nella scuola media

“Viviamo in un'età secolare. Ciò significa che l'organizzazione politica delle società odierne è del tutto indipendente da una qualsiasi fede in Dio o da una qualche idea dell'aldilà.

Oggi la società politica include allo stesso titolo i credenti di tutte le confessioni e i non credenti. La religione o la sua assenza è in larga misura una questione privata.

Solo qualche secolo fa invece Dio era presente in molte sfere di pratiche sociali a tutti i livelli della società: era allora impossibile, a differenza di oggi, impegnarsi in una qualsiasi attività pubblica senza incontrare Dio. La secolarizzazione ci ha condotti da una società in cui era impossibile non credere in Dio a una in cui la fede è solo un'opzione, una possibilità tra le altre. Esistono cioè alternative a Dio”. (Charles Taylor, *L'età secolare*, Milano 2009)

L'affermazione della scienza a partire dal XVI secolo, fondata sulla ragione e sul metodo sperimentale, ha contribuito a rendere intellegibile e comprensibile ciò che prima era avvolto nel mistero. Un sviluppo talmente rapido e convincente che oggi la scienza, o almeno alcuni scienziati, ritengono di disporre di tutte le risposte indispensabili per spiegare l'origine del mondo e della vita umana. Eppure, nonostante queste verità razionali, l'uomo continua a porsi le stesse domande che si poneva l'uomo preistorico davanti ai grandi misteri della vita che non possono essere dimostrati: la vita dopo la morte, il dolore, le malattie.

Da sempre le religioni hanno dato risposte a queste inquietudini e incertezze dell'uomo. La religione, secondo una classica definizione, è la credenza in una garanzia soprannaturale offerta all'uomo per la propria salvezza e l'insieme delle tecniche dirette a ottenere o a conservare questa garanzia (Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, Torino 1961)

In questa definizione troviamo i due elementi fondamentali di ogni religione: la dimensione interiore, privata delle religioni, cioè la fede in

un mondo invisibile non misurabile e non spiegabile, che dà certezze ed elimina l'ansia esistenziale, e le pratiche del culto, che invece esteriorizzano la propria fede in manifestazioni pubbliche, socializzanti, creando così identità condivise.

Le incertezze esistenziali possono però trovare altre vie attingendo ad altri valori. “Ma non solo le religioni adempiono a questo ruolo di rassicurazione, offrendo al contempo un progetto di vita, ma anche chi segue il proprio cammino senza un Dio accetta senza riserve di affrontare la vita con pienezza e responsabilità cercando di fondare una morale e un criterio di convivenza sulla base della coscienza e del potere dell'umanità e non su quello che si richiama a presunte forze esterne”. (Remo Bodei, *I senza Dio. Figure e momenti dell'ateismo*. Brescia 2000).

Anche chi non ha Dei a cui rivolgersi, quindi gli atei, o almeno coloro che appartengono alle correnti non radicali dell'ateismo, che relegano a semplice superstizione ogni manifestazione spirituale, e gli agnostici, che sospendono il giudizio su Dio, cercano una via che dia senso alla propria esistenza cercando la risposta dentro di sé. All'interno, con la connessione di una forza, di una percezione di un più profondo sé, anziché all'esterno.

E' la dimostrazione che la dimensione spirituale è una esigenza universale che non può essere semplicemente identificata con la religione, ma può trovare un suo equilibrio con la meditazione, il digiuno, la saggezza, l'equilibrio con la natura.

«Due teenager francesi su tre provenienti da famiglie cattoliche non hanno mai partecipato a una messa o a una messa per bambini. D'altro canto conoscono senza dubbio film come «Piccolo Buddha», «Sette anni in Tibet» o «Il Testimone». Attraverso questi film, finiscono per entrare in contatto con il mondo delle altre religioni o con i temi del movimento New Age e dell'ecologia spirituale. È possibilissimo che essi

abbiano conosciuto per la prima volta i vangeli attraverso un popolare musical». Essi dunque hanno scoperto, benché in modo assai aneddotico e inaffidabile, l'esistenza di vari universi culturali, religiosi e spirituali, che ai loro nonni erano rimasti ampiamente sconosciuti (citato in U.Beck, *Il dio personale*, Bologna 2009, p.161)

La religione ha avuto e conserva un ruolo sociale importante e in continua evoluzione all'interno della nostra società a cui molti giovani, grazie anche alle nuove tecnologie, sempre più frequentemente si ispirano. E in una società fortemente secolarizzata la forza delle religioni tradizionali si scontra sempre più frequentemente con la nascita di una religione fatta su misura, individuale.

“Nel contesto europeo dell'individualismo moderno non esiste più una fede religiosa che non sia filtrata dalla cruna della consapevolezza circa la propria vita, la propria esperienza e la conoscenza di sé. Il singolo si costruisce, a partire dalle sue esperienze personali, la propria copertura religiosa la propria “sacra volta”. L'individuo decide della propria fede: non sono più soltanto o principalmente la sua origine e/o l'organizzazione religiosa a stabilirla in sua vece. Ciò tuttavia non significa la fine della religione, bensì l'ingresso nella narrazione, ricca di contraddizioni, della “religiosità secolare”, che bisogna decifrare.” (U. Beck, *Il dio personale*, Bologna 2009, pp. 20-21)

La scuola pubblica deve occuparsi di questa dimensione esistenziale di incertezza e di insicurezza che ha sempre accompagnato e accompagna le vicende dell'uomo durante i secoli? O deve relegare a semplice fatto privato le risposte che di volta in volta l'uomo ha dato a queste inquietudini?

In una società sempre più multi-etnica e multiculturale, caratterizzata dalla coesistenza di diversi modelli religiosi, dall'ignoranza di valori culturali e religiosi costantemente pre-

senti nel territorio, un insegnamento di storia delle religioni con la sua forte valenza di educazione alla cittadinanza in grado di far conoscere se stessi e conoscere gli altri, non può che favorire un clima di comprensione e tolleranza in un rapporto di civile convivenza.

Lasciare fuori da uno spazio pubblico educativo come la scuola dell'obbligo questo insegnamento significa correre il rischio di vedere aumentare l'intolleranza e assistere alla moltiplicazione di atteggiamenti irrazionali ed esoterici. Un insegnamento che, in ogni caso, deve presentarsi come un "enseignement du religieux" e non un "enseignement religieux". Non si tratta di "fare della religione", ma di studiare i significati dell'"universo religioso".

Per evitare di confondere questi due piani, in Francia è stata adottata l'espressione "fait religieux": le convinzioni personali in materia di fede sono e devono restare un fatto privato; invece le manifestazioni delle proprie convinzioni religiose in uno spazio socializzato, pubblico possono essere studiate e analizzate oggettivamente e criticamente. La storia delle religioni si presenta perciò come un insegnamento culturale che separa fatto privato da fatto pubblico

(R. Debray; l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque <http://www.education.gouv.fr/cid2025/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laïque.html>).

Appare evidente quindi che chiedersi quali sono i comportamenti che gli uomini hanno adottato, e adottano, ad esempio per cercare di raggiungere il paradiso o dare l'immortalità all'anima (non si può provare l'esistenza del paradiso o dell'anima, ma si possono verificare i comportamenti messi in atto dagli uomini in nome della loro presunta esistenza) significa studiare e cercare di comprendere il ruolo svolto dalle diverse religioni nell'influenzare il comportamento degli uomini nel tempo e nello spazio.

Diventa perciò indispensabile conoscere le basi dottrinali delle religioni per afferrarne il significato culturale e sociale e per valutarne l'impatto lungo il cammino della storia. Le azioni degli uomini, le loro parole, le loro tradizioni fondate sulle narra-

zioni religiose vanno interpretate e analizzate nel loro contesto storico.

L'insegnamento della storia delle religioni si presenta con una forte valenza culturale e in nessun caso di tipo confessionale, facendo propria la definizione di cultura come "un sistema di concezioni ereditate espresse in forme simboliche per mezzo di cui gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita (C. Geertz, *La religione come sistema culturale*, in *Interpretazione di culture*, Bologna 2009).

Come organizzare quindi il percorso didattico di questo ambizioso progetto? Come per ogni altra finalità educativa si tratta di allestire un piano di formazione scolastico che rispecchi gli orientamenti teorici delineati, tenendo conto dell'età degli allievi e della dotazione oraria messa a disposizione.

In questo senso una premessa indispensabile concerne il fatto che i futuri insegnanti di tale disciplina avranno una sola ora settimanale nelle classi terze e quarta. La conseguenza porta inevitabilmente a affermare che "l'introduzione di un'ora singola di insegnamento alla settimana attribuisce alla materia un carattere insulare, in cui è difficile sviluppare un discorso continuo e organico. D'altra parte l'inevitabile necessità di semplificare i percorsi conoscitivi deve in ogni caso evitare qualsiasi forma di banalizzazione".

Si pone perciò la necessità di ancorare l'insegnamento in un contesto di conoscenze già affrontate da

altre discipline (in primo luogo storia, ma anche geografia, scienza, letteratura) e di privilegiare un approccio che consideri l'importanza del territorio, delle sue tracce e delle sue tradizioni.

Le religioni monoteiste sono quindi largamente rappresentate perché più di ogni altra espressione religiosa hanno contribuito alla formazione culturale, politica e sociale del mondo europeo.

Ma riconoscere questo debito culturale verso l'ebraismo il cristianesimo e l'islam, che durante i secoli hanno contribuito alla nascita di tre diverse civiltà, non significa dimenticare altre esperienze e tradizioni del tutto diverse. In questa direzione l'insegnamento segue un percorso circolare che parte dal presente, per evidenziare la molteplicità dell'esperienza religiosa, ivi compresa quella del suo totale rifiuto, per poi ricercare le origini delle religioni più diffuse, e ritornare infine al presente per verificare le trasformazioni avvenute e prendere coscienza dell'attuale portata del fenomeno religioso.

Questo tragitto attraverso la storia viene organizzato dal docente attingendo a fonti religiose, a riflessioni storiografiche, a immagini iconografiche, a testi antichi e contemporanei per permettere a tutti gli allievi, indipendentemente dalle loro conoscenze e pratiche religiose, di avvicinarsi al "fait religieux" in piena libertà e autonomia di giudizio.

Gianni Tavarini



Dio: una convenzione o una convinzione?

Scuola pubblica e insegnamento del fenomeno religioso

“Le retour de la religion a pris, ces dernières années, une dimension spectaculaire, par fois inquiétante. On pense d’abord aux pays musulmans. Mais tout indique que l’Occident, dans des formes certes différentes, n’est à l’abri du phénomène. Retour de la spiritualité ? On ne pourrait que s’en féliciter. Retour de la foi? Ce ne serait pas un problème. Mais le dogmatisme revient avec, trop souvent, et l’obscurantisme, et l’intégrisme, et le fanatisme par fois. On aurait tort de leur abandonner le terrain. Le combat pour les Lumières continue, il a rarement été aussi urgent, et c’est un combat pour la liberté.” André Comte-Sponville

I rapporti istituzionali fra potere politico (governi) e potere religioso (chiese) hanno immancabilmente conosciuto momenti di tensione e di scontri più o meno violenti, ovviamente a seconda delle contingenze regionali e storiche, e ciò fin dalla notte dei tempi.

Una possibile, provocatoria seppur parziale spiegazione, comunque ragionevolmente significativa, potrebbe consistere nel fatto che sia nei governi degli Stati, che in quelli delle Chiese, siedono pur sempre esseri umani, geneticamente portati all’affermazione più o meno ossessiva del proprio ego (homo homini lupus!).

Sintetizzando, a conclusione di questo brevissimo preambolo, penso si possa comunque constatare il susseguirsi di flussi e riflussi “storici” anche in questo ambito della comune convivenza, in periodi precedenti e pure posteriori all’avvento dell’epoca dell’Illuminismo, che ha indubbiamente costituito una pietra miliare per l’affermazione dei moderni democratici diritti del cittadino di effettuare le proprie scelte essenziali nella totale libertà di coscienza, affrancandosi (definitivamente?) da imposizioni e ingerenze assolutiste e fideistiche.

Ai giorni nostri, caratterizzati dal declino delle ideologie e, di conseguenza, dalla grave crisi d’identità dei movimenti politici che da esse traevano linfa vitale, si assiste alla

rinascita del fenomeno religioso quale surrogato del vuoto venutosi a creare nelle coscienze dei cittadini, alla costante ricerca di certezze terrene e non. Spazi vuoti, terreni di facili conquiste per un amalgama di sacro e profano abilmente sfruttato da chiese, e governi a corto di validi argomenti, ma abili nel cavalcare e diffondere angosce e paure esistenziali.

Questo fenomeno è particolarmente presente nel “mondo italico” (Ticino compreso), dove arcaiche strutture e tradizioni ancestrali ostacolano l’affermazione del pensiero laico, della ragione e della scienza sul dogma, della chiara separazione fra Stato e Chiesa, dello spirito critico e umanistico evoluto, non necessariamente in conflitto con una intelligente spiritualità.

Diversa la situazione in altri Paesi dell’Europa occidentale, che oserei definire più “aperti”, quali

- la **Francia** (laica costituzionalmente!), che ha mantenuto vivo lo spirito dell’Illuminismo, terreno fertile, plasmato dai classici e oggi ripreso con entusiasmo da moderni pensatori quali Michel Onfray (“Contre-histoire de la philosophie”, “La puissance d’exister”, “Traité d’athéologie” ecc.), André Comte-Sponville (“L’Esprit de l’athéisme: Introduction à une spiritualité sans Dieu”), Tzvetan Todorov (“L’esprit des Lumières”) e molti altri testi, d’altronde già presenti a livello scolastico;

- la **Spagna**, dove le tesi filosofiche di Fernando Savater (“Etica per un figlio”, “Le domande della vita” ecc.) hanno forgiato spazio politico nelle coraggiose riforme dell’insegnamento superiore da parte di un grande innovatore del calibro di Louis Zapatero;

- la stessa **Germania**, dove giovani filosofi quali Michael Schmidt-Salomon (“Manifest eines evolutionären Humanismus”) raccolgono ampi consensi (tra l’altro sovente invitato la domenica su SF1 – “Sternstunden der Philosophie”);

- mentre la **“cultura cantonticinese”** li pone tacitamente nel dimenticatoio, non più all’indice,

come ancora usati nella vaticana prassi, dove il trattato di Stefano Franscini “La Svizzera italiana” vi fu relegato nel gennaio 1841 e le cui motivazioni rimasero inaccessibili ai comuni mortali fino al 1998, nell’archivio della Congregazione per la dottrina della fede!

Sintomatico quindi del nostrano limitato orizzonte intellettuale e filosofico è il tortuoso percorso istituzionale dell’insegnamento del fenomeno religioso nelle scuole del nostro Cantone. Un vero tormentone, tuttora condizionato ovviamente dall’art. 24 della nostra Costituzione che riconosce alla Chiesa cattolica romana e a quella evangelica lo status di istituzioni di diritto pubblico e dall’art. 23 della “legge sulla scuola”, nonché in primis da un atteggiamento statico delle istituzioni e dei docenti preposti all’insegnamento, troppo sovente ostaggi dell’11^{mo} Comandamento che prescrive loro: “Ricordati di non rovinare le Feste”! Penso valga quindi la pena di ripercorrere il tragitto storico di questa tormentata vicenda, dagli albori del XIX secolo fino ai nostri giorni.

La prima legge sulla scuola risale infatti al 1804, anno successivo all’entrata del Canton Ticino nella Confederazione in seguito all’“Atto di Mediazione” voluto da Napoleone Bonaparte. In un contesto storico caratterizzato da profondi conflitti politici, economici e religiosi, con forti ripercussioni nei principali settori della vita pubblica, non ne furono certo risparmiati il campo dell’istruzione in generale e, in particolare, quello dell’istruzione religiosa.

Di conseguenza, già da quel lontano 4 giugno 1804, quella che nel tempo fu poi genericamente rubricata come “ora di religione”, assunse immediatamente una forte connotazione soprattutto politica, e non tanto pedagogica, a tutela dell’educando e di una scuola al servizio dell’uomo e della sua positiva crescita intellettuale.

Trattasi purtroppo di un “malaise” istituzionale che l’insegnamento del fatto religioso si trascina da sempre, ostacolando ancora oggi soluzioni

insegnamento religioso

cristalline, fedelmente rispettose della Carta dei diritti del cittadino. Nell'odierna società sempre più multietnica e multiculturale, caratterizzata dal continuo progresso della scienza e da forti correnti migratorie che modificano rapidamente il tessuto sociale originale, il legislatore è confrontato con sempre nuove sfide onde evitare conflitti che potrebbero ostacolare il pacifico processo d'integrazione.

Non si può comunque dimenticare il clima socio-politico degli inizi del XIX secolo al quale si riferisce il legislatore di allora e la scuola si aggrappa alla Chiesa quale unica struttura portante.

Infatti, mentre l'articolo 3 significava testualmente "La scuola sarà affidata ai Parroci, Cappellani, ed altre persone capaci, e probe indistintamente", nel decreto legislativo del 1804 "non si parla dell'istruzione religiosa, ma tale insegnamento nelle condizioni in cui sorge la scuola è più che sufficientemente tutelato, per la parte che vi ha il clero"(G. Martinoli). È quindi naturale che l'insegnamento religioso influenzi e condizioni l'intero umano sapere.

Il 4 luglio 1830 il popolo ticinese votò la sua prima riforma costituzionale che introdusse, almeno de jure, la separazione dei poteri (civile e clericale), alcune garanzie sulla libertà di stampa, contemplando comunque all'articolo 1: "La religione Cattolica Apostolica Romana è la religione del Cantone".

Il 10 giugno 1831, ispirato da Stefano Franscini, il Consiglio di Stato presentò la prima vera legge sull'istruzione pubblica che fu accettata dal Gran Consiglio. Il "padre della pubblica educazione" fu uno dei pochi ad evidenziare le carenze di una scuola affidata esclusivamente al potere spirituale, puntando i suoi strali non tanto sul clero quanto sulla sua estrinsecazione culturale e sociale.

Ciononostante anche questa legge riconferma gli stretti legami fra il potere politico e quello ecclesiastico, dato che quest'ultimo offre la quasi totalità degli insegnanti.

Proprio in quegli anni, sull'onda del movimento liberale che attraversava l'Europa, fermenti innovativi si produssero anche in Ticino, dove si delinearono due correnti politiche: di matrice *liberale-radical*e l'una, *liberale-moderata* l'altra.

E proprio l'alternarsi di governi radicali, moderati e conservatori e dei loro diversi rapporti con la Chiesa influenzò le disposizioni legislative che regolarono via via l'istruzione religiosa in ambito scolastico.

Non potendo per motivi di spazio seguire nei dettagli l'iter storico, politico e legislativo, mi limito a segnalare la tesi di laurea di Francesco Grippo "Scuola e insegnamento della religione nel Cantone Ticino", che copre il periodo 1803-1980 (Verona 1980), evidenziando poi unicamente i fatti più significativi che ne tracciarono il percorso più remoto, per concentrarmi infine sugli sviluppi verificatisi sostanzialmente dall'inizio del XXI secolo:

1839: cade il governo dei moderati per mano dei riformisti (corrente liberale-radical

1864: la legge scolastica del 10 dicembre relega l'istruzione religiosa unicamente nelle scuole elementari minori, mentre per il ginnasio fu introdotta "l'istruzione civile e morale", sintomatica per lo "spirito positivista che animava i legislatori".

1877: fine del governo laicista, avvento dei conservatori

1879/1882: nuova "Legge sul riordinamento generale degli studi" (legge Pedrazzini) che "inserisce l'insegnamento religioso fra le materie obbligatorie in ogni ordine di scuola con possibilità di dispensa in ossequio all'art. 49 della Costituzione Federale del 1874 che indica testualmente: "La libertà di credenza e di coscienza è inviolabile"

1888: separazione della diocesi del Ticino da Como o Milano
settembre 1890: rivoluzione liberale

e caduta del governo conservatore
19 giugno 1908: il progetto di legge scolastica approvato dal Gran Consiglio, che prevede l'istruzione religiosa su domanda della famiglia dell'allievo e come materia facoltativa, è respinto in votazione popolare con una maggioranza molto risicata a favore dello status quo.

1968: La contestazione studentesca segna l'inizio di un nuovo modo di concepire non solo la scuola ma la società in generale, rivendicando una "scuola che fosse strumento di libertà, di democrazia e di uguaglianza in vista del pieno, armonico e integrale sviluppo dell'individuo", rifiutando che gli studenti fossero unicamente "pedine di un sistema scolastico che aveva scelto il compromesso con il potere politico per il perpetuamento dello status quo", ostacolando un armonico e integrale sviluppo dell'individuo.

A favore di una scuola (e di conseguenza di un'istruzione religiosa) che promuovesse finalmente lo sviluppo integrale dell'uomo, rispettando il principio della centralità dell'educando, superando la fredda trasmissione di nozioni, si pronunciarono pure la rivista "Dialoghi" nonché il Sinodo '72, almeno a livello ufficiale.

Malgrado il mutare dei tempi ed i fermenti positivi testé significati, l'istruzione religiosa nelle scuole ticinesi rimane ancora regolata da una legge del 1879/1882, mancando da sempre la volontà ed il coraggio politico di presentare un decreto legge soggetto a referendum che aggiorni tutta la materia.



Sull'altro fronte, anche la Chiesa non sembra aver raccolto gli stimoli espressi sia dal Sinodo 72 che dal Concilio Vaticano II, nel senso di un'istruzione religiosa concepita più quale servizio all'educando e non tanto quale difesa dell'istituzione. Ne fanno stato le fallimentari partecipazioni alle suddette lezioni, specialmente nelle classi medio-superiori, dove la frequenza è ridotta ai minimi termini.

Considerazioni raccolte dall'Associazione per la Scuola Pubblica del Cantone e dei Comuni, la quale riprende il tema dell'"Approccio al fenomeno religioso nella scuola pubblica" nel suo *Rapporto 2001*.

Ritenendo insoddisfacente "l'insegnamento religioso" regolato dalla vigente legge sulla scuola, propone quindi di ristudiarla

a. per lo statuto che la regola nella legge (frutto di un vecchio compromesso tra lo Stato liberale e la Chiesa cattolica),

b. per come viene recepita e utilizzata o rifiutata, dagli utenti della scuola,

formulando alcune proposte di modifica, che rientrino nel concetto di una scuola su misura per una società pluralistica.

Logica conseguenza la presentazione nel 2002 di due iniziative parlamentari proponenti modifiche dell'art. 23 della Legge sulla scuola del 1° febbraio 1990:

- di Paolo Dedini la prima, chiede che venga sostituito l'insegnamento di due sole religioni con quello della *storia delle religioni, dell'etica e della filosofia*;

- di Laura Sadis la seconda, propone un *corso di cultura religiosa* per tutti gli allievi.

Nel frattempo il 18 febbraio 2001, il popolo ticinese respinse a forte maggioranza un'iniziativa lanciata da CL, portante al sostegno finanziario delle scuole private.

Nel 2004 il Consiglio di Stato istituisce una Commissione di studio con il compito di valu-

tare le suddette iniziative parlamentari, la quale presenta il suo rapporto al DECS ad inizio 2006. Prende avvio una procedura di consultazione che si concluderà a fine agosto 2007.

Significativo il fatto che non si sia raggiunta unanimità d'intenti, presentando la stessa un rapporto di maggioranza che propone soluzioni diverse a seconda del livello scolastico, ponendo un particolare accento sull'insegnamento nella scuola media (sottoscritto fra gli altri dai rappresentanti della Chiesa evangelica), un rapporto di minoranza redatto dai tre esponenti cattolici (più o meno per lo status quo, più eventualmente un'ora di storia delle religioni), mentre l'ASLP, Sezione Ticino, chiede la soppressione pura e semplice dell'art. 23.

La palla torna quindi nel campo del DECS.

Sintomatico del fatto che ci troviamo per l'ennesima volta di fronte al solito "Engpass" istituzionale, malgrado consultazioni e commissioni varie, è l'accordo sottoscritto il 9 luglio 2009 dal Dipartimento dell'educazione con le due Autorità ecclesiastiche, cattolica ed evangelica riformata, che statuisce un progetto sperimentale di un corso *obbligatorio* di "storia delle religioni", coinvolgendo una trentina di classi delle Scuole Medie, per un periodo di 3 anni. Una specie di "compro-

messo storico", che dimostra ancora una volta la latitanza di un coraggio politico atto a definire con chiarezza i confini dello Stato laico, confrontato con le rivendicazioni delle Chiese.

Perlomeno un risultato è stato raggiunto: la frequenza alla lezione sfiorerà la soglia del 100%!

La scuola neutrale sarà forse un'utopia: personalmente rimango comunque dell'opinione che "la fede non si insegna e che un'evangelizzazione a pagamento non può certo esser considerata autentica".

Per concludere mi siano permesse ancora due citazioni:

1. "Religione *obbligatoria* a scuola? Meglio la cultura": questo il titolo di un valido articolo di Benedito Gemelli apparso sulla "Regione Ticino" del 28 settembre 2007.

2. Il filosofo Bertrand Russell, Nobel 1950, ebbe a dichiarare:

"*Liberio Pensiero*" significa pensare liberamente (...) Per essere degni del nome di Libero Pensatore occorre essere liberi da due cose: la forza della tradizione e la tirannia delle proprie passioni. Nessuno è completamente libero da entrambe, e in misura della sua emancipazione può essere considerato un Libero Pensatore".

Alfredo Neuroni



Noterelle volanti

Il Vangelo secondo Gheddafi

Il colonnello Gheddafi, invitato in Italia dal presidente Berlusconi, ha tenuto una conferenza sull'Islam ad un gruppo di duecento escort.

Durante la sua esposizione, sollecitato dalle domande delle astanti, si è così espresso: *“Maometto è stato l'ultimo Profeta, annunciato anche da Gesù, quindi l'Islam rappresenta un'evoluzione del suo credo - continua poi, “rassicurando” le ospiti cristiane - Convertendovi non dovete rinunciare al Vangelo, ma potete portarlo con voi perché i suoi insegnamenti sono già compresi nel Corano. Vi dirò di più: se Gesù fosse vissuto fino all'avvento di Maometto, sicuramente avrebbe abbracciato la sua religione. E anche la Madonna”.*

Nell'ipotesi suggestiva che ciò si fosse avverato, il Colonnello non avrebbe tuttavia potuto togliersi lo sfizio, di arringare ad una moltitudine di procaci ventenni, in tacchi a spillo e minigonna.

Realtà lontane

Uno dei famosi apoteosmi di Gorge B. Shaw, scrittore e drammaturgo irlandese (1856-1950) suona così: *“chi sa fare fa, chi non può fare insegna”.* Quel “non può” rende l'aforisma meno drastico e graffiante del proverbio: *“Chi sa fare fa e chi non sa fare insegna”* solo in parte condividibile poiché ci sono fior di insegnanti magari imbranati nel fare manuale, ma ottimi nel saper cosa e come insegnare pur non essendo passati per la discussa ASP o DFA che dir si voglia.

Muriel Barbery, scrittrice di lingua francese e docente di filosofia presso l'Istituto Universitario di formazione degli insegnanti, quindi presumibilmente una che nell'insegnamento ci sa fare, nel suo fortunato libro: *“L'eleganza del riccio”* a pag. 48, fa una specie di sintesi e un'aggiunta ai due motti di cui sopra. Non cita le fonti, ma mette in bocca a un commensale la seguente frase: *“Chi sa fare fa, chi non sa fare insegna, chi*

non sa insegnare insegna agli insegnanti, e chi non sa insegnare agli insegnanti fa politica”. Qui il cerchio si chiude e siccome Muriel Barbery è nata a Casablanca, con questa frase forse alludeva a qualche realtà dell'Africa o dell'America centrale, di certo non si riferiva alle nostre latitudini dove, parafrasando Voltaire, i nostri insegnanti operano nel miglior apparato scolastico possibile.

Una questione di lingua

Ultimamente sotto le luci della ribalta italiana è apparsa e si è imposta una figura professionale squisitamente femminile: la escort.

Escort in inglese significa: accompagnatrice ma anche guardia del corpo. Escludendo che ragazze di diciotto o vent'anni, arrampicate su tacchi a spillo vertiginosi e fasciate in microgonne avvolgenti, possano svolgere il ruolo di guardie del corpo, non ci rimane che attribuirgli il significato di accompagnatrice.

Per loro dire: “faccio l'accompagnatrice” deve essere ben diverso dal dire “faccio la escort”. L'utilizzo dell'inglesismo assume la funzione retorica della reticenza, così come tutto quello che accompagna questa professione.

In fondo, però, è solo una questione di lingua.

Quando la storia è prona

In occasione della commemorazione del 70° dalla morte di Giuseppe Motta, l'onorevole Filippo Lombardi dichiara candidamente di aver appreso dagli interventi degli storici presenti che nel 1911 il Ticino si mosse all'unisono per sostenere Giuseppe Motta, proponendo un'altrettanto solida mobilitazione in vista delle prossime candidature ticinesi in Consiglio federale. Nella stessa occasione il presidente del PPD dichiara che *«pur in uno tra i periodi più scuri e difficili per l'Europa intera – è riuscito a scrivere le pagine tra le più belle e importanti della nostra storia, sia di Paese che di partito»*(sic!).

Gli assenti hanno sempre torto. D'accordo. Però se c'è un periodo in cui il Ticino è diviso e lacerato dai conflitti interni, è l'inizio del secolo scorso; se ci sono pagine tra le meno edificanti, sono certamente quelle in cui la Confederazione riconosce, primo paese democratico, la Spagna franchista, sono quelle in cui l'atteggiamento verso l'Italia fascista rasenta la sottomissione.

Ora i casi sono due: o l'onorevole Lombardi e il presidente Jelmini si sono distratti giusto un attimo, oppure gli storici hanno addolcito la pillola, intimoriti dalla folta delegazione conservatrice giunta ad Airolo.

Ma, si sa, della storia ognuno ascolta solo ciò che vuole sentire. Soprattutto in campagna elettorale.

Neri e Rom

Meolo (VE), fine giugno. Tre giovani operai senegalesi sono stati riempiti di insulti e cacciati da un albergo, regolarmente prenotato, per il colore della loro pelle.

Mattino della Domenica del 12 settembre. L'articolo di copertina porta il seguente titolo: *È ora di finirla!!*

Rom: “Raus” o campi di lavoro!

Ai leghisti di Bossi e di Bignasca consigliamo la lettura del seguente passo cui potrebbero ispirarsi per risolvere il problema dell'inforestieramento.

“L'ufficio centrale per la razza e l'emigrazione (RUSHA) (...) istituito col compito di determinare i requisiti razziali indispensabili a una buona stirpe tedesca, oltre che per compiere ricerche su minoranze europee rivendicabili come germaniche (...) decideva chi doveva essere deportato dalle regioni in cui si intendevano trasferire i coloni tedeschi (...) chi doveva venire giustiziato perché colpevole di Rasseverrat, “tradimento razziale”, cioè connubi contrari all'eugenetica nazista”. (J. C.Fest, Hitler, Rizzoli 1975, p. 830).

Old Bert

La scuola educa ancora?

La scuola educa ancora?¹ Così formulata la domanda sembra implicare una critica nei confronti della scuola odierna²: essa non educa più, come invece faceva in passato, ma deve tornare a farlo perché tale è uno dei suoi compiti precipui.

A questa critica sembra opportuno affiancare qualche altra considerazione che consenta di avere una visione meno parziale della condizione attuale della scuola e di valutare più oggettivamente il suo legittimo compito educativo.

La prima accomuna in questo destino anche la famiglia: anch'essa come la scuola non educa come invece dovrebbe, diversamente da quanto avveniva in passato. Se questa fosse la verità, allora verosimilmente l'approccio al problema dovrebbe cambiare, perché l'eventuale carenza educativa non sarebbe più da imputare esclusivamente ad una negligenza della scuola e degli insegnanti, quanto piuttosto agli adulti in generale così che la critica dovrebbe riguardare la società intera piuttosto che una soltanto delle sue istituzioni educative. La seconda considerazione suona invece come una clamorosa smentita della posizione implicitamente assunta nella domanda iniziale. Confrontando i contenuti degli attuali curricula scolastici con quelli del passato anche non molto lontano non si può fare a meno di rilevare l'introduzione di nuovi oggetti di studio che nelle loro intenzioni dichiarano fin nel loro nome una evidente finalità educativa: l'educazione alla cittadinanza, ai diritti umani, all'interculturalità, allo sviluppo sostenibile, alla salute, alla sessualità, eccetera. Peraltro in questo destino sono accomunate anche alcune discipline scolastiche tradizionali che con la loro nuova denominazione dichiarano esplicitamente il loro nuovo, marcato carattere educativo: sono l'educazione visiva, quella fisica e sportiva, quella musicale, quella tecnica, eccetera. Qualcuno potrebbe allora concludere che la scuola educa troppo piuttosto che non abbastanza, sicché sembra che ci si debba lamentare dell'infla-

zione piuttosto che del difetto di educazione a scuola.

La critica originaria potrebbe essere riformulata allora così: sarà anche vero che la scuola educa ancora; tuttavia essa non educa più in quel modo che i genitori reputano giusto per i loro figli.

A questo punto occorre però valutare se queste aspettative siano legittime e se lo siano tutte in eguale misura. Si tratta di un interrogativo ricorrente nella cultura contemporanea. Da quando esiste la scuola pubblica c'è infatti chi paventa l'intromissione dello Stato in un ambito che dovrebbe invece essere affidato esclusivamente o preminentemente ai genitori. Ad esempio, nel primo dei *Cinq mémoires sur l'instruction publique* del 1791 dedicato a "Natura e fine dell'istruzione pubblica" il marchese di Condorcet sosteneva che "l'educazione pubblica deve limitarsi alla sola istruzione": infatti, poiché "l'educazione, intesa in tutta l'estensione della parola, non si limita soltanto all'istruzione positiva, all'insegnamento delle verità di fatto e di calcolo, ma abbraccia tutte le opinioni politiche, morali e religiose", vi sarebbe grave pregiudizio per la libertà di queste opinioni "se la società si impadronisse delle generazioni nascenti per dettar loro ciò che devono credere".

Per la Chiesa cattolica sono in primo luogo i genitori che devono curare l'educazione dei figli. Così il canone 1136 del Codice di diritto canonico stabilisce che "i genitori hanno il dovere gravissimo e il diritto primario di curare secondo le proprie forze l'educazione della prole, sia fisica, sociale e culturale, sia morale e religiosa". Il principio è stato ripetutamente sostenuto nei documenti ufficiali della Chiesa cattolica e risale almeno alla filosofia tomistica. Per esempio, nella lettera enciclica *Sull'educazione cristiana della gioventù*, citando per l'appunto la dottrina del dottore angelico, Pio XI ribadiva che la famiglia ha il "diritto inalienabile" di educare la prole, un diritto che è "anteriore a qualsiasi diritto della società civile e dello Stato, e quindi inviolabile da

parte di ogni potestà terrena"³.

Per altro anche in Svizzera le leggi cantonali sulla scuola primaria attualmente in vigore assegnano alla famiglia il compito educativo preminente. La formula più generosa nei confronti della scuola è quella della collaborazione, adottata ad esempio dal Ticino e da Neuchâtel. Invece in altri cantoni le leggi assegnano alla scuola soltanto un ruolo educativo sussidiario: "Die Volksschule unterstützt die Eltern in der Erziehung des Kindes" (BE; SG); "Die Volksschule ergänzt die Erziehung in der Familie" (ZH); "L'école valaisanne a la mission générale de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse" (VS). La legge vodese è particolarmente interessante perché usa un criterio diverso per l'istruzione e per l'educazione: mentre nell'istruzione degli allievi la scuola collabora con i genitori, nell'educazione la scuola li asseconda ("elle seconde les parents dans leur tâche éducative").

Infine - *last but not least* - la preminenza del ruolo educativo della famiglia rispetto allo Stato e alla scuola pubblica è affermata chiaramente nelle carte dei diritti, a cominciare dall'art. 26 della Dichiarazione dei diritti dell'uomo⁴. Ciò comporta un vincolo preciso per la determinazione del compito educativo della scuola, che l'art. 2 del Protocollo addizionale alla Convenzione europea dei diritti dell'uomo esplicita chiaramente: "Lo Stato nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento deve rispettare il diritto dei genitori di assicurare tale educazione e tale insegnamento in modo conforme alle loro convinzioni religiose e filosofiche". In Svizzera tale diritto è stato riconosciuto conseguentemente in occasione di revisioni parziali o totali delle costituzioni cantonali⁵. Non è da meno il Ticino che nella nuova Costituzione del 14 dicembre 1997 ha iscritto tra i diritti individuali anche la libertà dei genitori in materia di educazione scolastica dei figli⁶.

Tuttavia il riconoscimento di questo

diritto non implica né la negazione in quanto tale del compito educativo della scuola, né che la scuola possa legittimamente adempierlo soltanto perché a ciò espressamente delegata dai genitori. Il compito educativo della scuola non è l'estensione ad un ambito non domestico di un diritto esclusivo che i genitori detengono anteriormente e che essi le affidano fiduciarmente. L'autorità educativa dello Stato non è infatti meramente suppletiva di quella dei genitori. Ciò sarebbe provato dal fatto che mentre lo Stato può interferire nell'esercizio dell'autorità parentale soltanto qualora un abuso o una negligenza da parte dei genitori fossero provati, ciò non vale nella sfera educativa. Infatti chiunque è obbligato a ricevere un'educazione che deve soddisfare alcuni requisiti minimi stabiliti autonomamente dallo Stato; tale vincolo vale anche nel caso di chi scelga di frequentare una scuola privata e persino là dove fosse concesso lo *homeschooling*. Come ha scritto recentemente Rob Reich, non c'è equazione tra “parental authority” e “educational authority”: “Educating is not the same as parenting”⁷. Ciò significa che il diritto dei genitori di crescere i propri figli (che fonda peraltro sul loro “dovere al sostentamento e alla cura della prole”, come già aveva colto Kant) non equivale al diritto esclusivo ed assoluto di educarli secondo la loro concezione del bene, qualunque essa sia. Lo aveva notato 150 anni or sono un filosofo che di libertà individuale se ne intendeva. Scriveva infatti John Stuart Mill nel *Saggio sulla libertà* che è “quasi ovvio”, almeno per noi, l'assioma che lo Stato possa “imporre” come un obbligo l'educazione di ogni cittadino. In effetti, dalla metà dell'Ottocento, lo Stato impone ai genitori di provvedere all'educazione dei loro figli; per cui, quanto meno, l'educazione obbligatoria che l'allievo riceve deve essere sottoposta al “vigile controllo” dello Stato.

Ci si deve chiedere a questo punto quale debba essere il legittimo compito educativo della scuola⁸. In questa sede non risponderò alla domanda, limitandomi soltanto a fornire un chiarimento preliminare. Come quello dei genitori, anche il compito educativo della scuola pubblica è limitato. Il vincolo più importante cui è sottoposto è dato dal

principio di neutralità dello Stato rispetto alle differenti concezioni comprensive ragionevoli di ciò che ha valore nella vita di una persona che, nella fattispecie, diversamente orientano i genitori nell'adozione del loro credo pedagogico.

Le corti di giustizia hanno più volte sottolineato la rilevanza di questo vincolo. Le ragioni che lo giustificano sono diverse. Lo richiede il rispetto della sensibilità di persone che hanno convinzioni diverse e in particolare il rispetto della libertà di coscienza e di credenza degli allievi (come afferma tra l'altro anche l'art. 58 della legge della scuola del Cantone Ticino). Lo richiede una considerazione non partigiana delle diverse concezioni comprensive ragionevoli, religiose o non religiose, che impone alle istituzioni pubbliche di non identificarsi in nessuna di esse (che è il significato profondo del principio, come ha sostenuto in diverse occasioni il Tribunale federale di Losanna). Lo richiede infine il rispetto del pluralismo educativo che sarebbe mortificato in assenza del vincolo della neutralità delle finalità della scuola pubblica, come ha sottolineato convincentemente la Corte europea dei diritti umani in una sua recente sentenza, secondo cui “En raison du poids de l'Etat moderne, c'est surtout par l'enseignement public que doit se réaliser ce dessein”⁹.

Nella società contemporanea il pluralismo delle fonti dell'educazione è un fatto che nessuno ignora. In verità ciò che l'analisi della filosofia pubblica dell'educazione ci porta a concludere è che la pluralità delle fonti *legittime* dell'educazione è una *condizione normale* in una società che prenda sul serio i valori della democrazia. Essa ci muove ad un'apologia del pluralismo educativo¹⁰.

Entro questi limiti il compito educativo della scuola pubblica è legittimo.

Marcello Ostinelli

¹ Ho esposto queste riflessioni nel corso di un dibattito con Alberto Cotti e Pietro Ortelli che si è svolto il 10 marzo 2010 alla Casa Pasquee di Massagno su invito del Gruppo di discussione politica “Osservatore democratico”.

² In verità gran parte della mia analisi si applica alla scuola pubblica. Altro discorso esigerebbero le scuole confes-

sionali e quelle fondate su una particolare dottrina filosofica (come ad esempio le scuole ispirate all'antroposofia e alla pedagogia di Rudolf Steiner).

³ Ancora recentemente, nel vivo della disputa suscitata dalla proposta di Aiuto Aids di distribuire il profilattico agli allievi dodicenni, il professor Markus Krienke della Facoltà di teologia di Lugano ha ribadito che “l'educazione alla responsabilità avviene in famiglia” e non a scuola (*Il caffè*, 7 marzo 2010).

⁴ Mentre nella traduzione italiana il termine utilizzato è “istruzione” (“I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli”), nel testo originale in lingua inglese è invece impiegato “education”: “Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children”.

⁵ Il fatto curioso che soltanto di recente ai genitori siano stati riconosciuti speciali diritti mentre in passato le costituzioni neanche li menzionassero è stato rilevato da Herbert Plotke nella sua ampia rassegna sui principi e sulle norme delle costituzioni cantonali in materia di educazione e di scuola: “Die älteren unter ihnen erwähnen die Eltern überhaupt nicht, doch auch die neuen fassen sich kurz” (Herbert Plotke, “Bildung und Schule in den kantonalen Verfassungen”, *Zeitschrift für schweizerisches Recht, Beiheft 17: Strukturen des schweizerischen Bildungswesens*. Helbing & Lichtenhahn, Bern 1994, p. 26).

⁶ L'art. 8 garantisce tra altri diritti individuali “la libertà dei genitori di scegliere per i figli scuole diverse da quelle istituite dalle autorità pubbliche, purché conformi ai requisiti fondamentali previsti dallo Stato in materia di istruzione, e di curarne l'educazione religiosa e morale secondo le proprie convinzioni”.

⁷ Rob Reich, “Educational Authority and the Interests of Children”, in: *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, ed. by Harvey Siegel. Oxford University Press, New York 2009, p. 470.

⁸ È il tema di una ricerca seminale dal titolo “L'educazione ai valori nella scuola pubblica ticinese” attualmente in corso al Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento della SUPSI.

⁹ CEDU, *Folgero v. Norvegia*, § 84 (29 giugno 2007).

¹⁰ Ho sviluppato alcune considerazioni al riguardo nella nota “La laicità della scuola pubblica: dal principio all'applicazione”, *Notizie di Politeia. Rivista di etica e scelte pubbliche*, XXV, no. 96, pp. 120-126, a cui mi permetto di rinviare.

Lontani dagli occhi, lontani dal cuore

Antonio Murgeri, Scialone, è nato a Napoli nel 1953 nel rione Sanità. Inizia negli anni Ottanta come autodidatta a fotografare personaggi e scene che incontra nel suo quotidiano. Si trasferisce a Zurigo nel 1986 e la fotografia diventa per lui uno strumento di confronto con la sua nuova realtà di straniero immigrato.

Quella di Murgeri è una fotografia sociale che si schiera dalla parte dei vinti. I suoi scatti in bianco e nero raccontano realtà umane calate nella quotidianità e in contesti particolarmente difficili come quelli legati al mondo dell'emigrazione.

“Lontani dagli occhi, lontani dal cuore” è il naturale proseguimento di una storia che Murgeri segue dal 2000, quando inizia a fotografare l'emigrazione italiana andando a visitare le Colonie libere in Svizzera.

L'emozione e il turbamento che trapelano dai suoi occhi, mentre racconta di questi nuovi emigranti, indicano la profonda vicinanza e solidarietà del fotografo verso questa gente che patisce. Il cimitero di barche a Lampedusa è una sorta di deserto popolato dalle carrette del mare ammassate e sconquassate, da stracci, panni e scarpe che ricordano delle reliquie. Gli scatti sono a colori, contrariamente all'abitudine di Murgeri a fotografare in bianco e nero per far risaltare la crudezza dei contenuti. La testimonianza fotografica di Antonio Murgeri non può non scuotere le coscienze e riattivare il ricordo. La speranza è che finalmente ci si risvegli dal torpore dell'indifferenza e dell'oblio e si aprano gli occhi sulla drammatica realtà dei nuovi emigrati, avvicinandoci ad essa con il cuore.

**Lontani dagli occhi,
lontani dal cuore**

**Fotografie di
Antonio Murgeri**

**Canvetto Luganese
Sala ex bocciodromo**

Fino a sabato 30 ottobre



mostre

SUPSI 1995 - 2010

Riflessioni sul cambiamento (terza parte)

Nel primi due contributi, apparsi su Verifiche no. 2 e no. 3, ho accennato ad alcuni aspetti che hanno caratterizzato la nascita e lo sviluppo della SUPSI con qualche riflessione sulla pluralità dei compiti che gli sono stati assegnati, sulla modularità dell'insegnamento e sui crediti formativi ECTS.

In questo terzo e conclusivo contributo intendo soffermarmi su altri quattro temi che hanno influenzato l'attività didattica presso la SUPSI:

- il progetto coordinato,
- le esercitazioni di laboratorio,
- la partecipazione dei docenti,
- la valutazione dell'insegnamento da parte degli allievi.

Il progetto coordinato

“Il progetto coordinato è lo strumento didattico privilegiato di particolare valenza formativa, che costituisce la trama di riferimento determinante per esercitare e coniugare in modo interdisciplinare saperi teorici e competenze operative”¹.

Come già scritto precedentemente si tratta di un corso certamente innovativo, fortemente voluto dal primo nuovo direttore del DCT (attuale DACD), prof. Vittone, adottato sia dal corso di laurea di Architettura sia da quello di Ingegneria civile. Esso intende proporre subito, all'inizio degli studi presso la SUPSI, condizioni analoghe a quelle che il futuro architetto o ingegnere incontrerà nell'esercizio della sua professione in modo da permettergli di “imparare facendo”. I risultati sono interessanti e persino sorprendenti; talvolta ci si può chiedere se il saper fare che ha permesso l'elaborazione di una determinata proposta progettuale possiede l'indispensabile requisito di consapevolezza legata al sapere ed anche e soprattutto al saper essere. Purtroppo il coinvolgimento delle diverse discipline indispensabile per lo sviluppo interdisciplinare del processo progettazione-realizzazione, che caratterizza questo strumento didattico, dopo i primi anni di entusiasmo che favorirono la maturazione di espe-

rienze pregevoli, è andato progressivamente affievolendosi. In particolare modo il contributo che gli istituti annessi al dipartimento potevano dare, per quanto concerne la conoscenza dei materiali e l'indagine del costruito, ha perso progressivamente importanza.

Certo è che il saper fare trova nel progetto coordinato la sua esaltazione; basti pensare al tempo che lo studente dedica allo stesso, in particolare modo per concretizzare le sue proposte progettuali. Il tempo per lo studio, la riflessione, l'approfondimento, lo sviluppo dell'indispensabile spirito critico sono sufficienti? Le risposte che ho ricevuto alla domanda del perché di certe scelte non invitano all'ottimismo. L'impressione è che pedagogicamente il progetto coordinato svolga effetti contraddittori: da un lato permette allo studente di acquisire quelle competenze che lo rendono immediatamente fruibile da parte del mercato del lavoro, per cui aumenta in lui l'autostima; d'altra parte lo stimola all'acquisizione di competenze limitate alla svolgimento della propria professione e induce la convinzione che la conoscenza è importante unicamente se anch'essa risulta subito “utile” e utilizzabile, per cui l'importanza non solo del saper fare, ma anche del sapere e

del saper essere, se non negata risulta perlomeno negletta.

Le esercitazioni di laboratorio

Lo affermava già Confucio 2500 anni or sono: “Parlami e mi dimenticherò, mostrami e mi ricorderò, coinvolgimi e comprenderò”. Ne avevano compreso l'importanza già i fondatori del politecnico di Zurigo a metà dell'Ottocento, quando concepirono il Laboratorio federale di prova dei materiali (EMPA) non solo quale strumento di indagine e ricerca sui materiali ma anche quale ausilio didattico di rilievo per la formazione degli architetti ed ingegneri. Tra i compiti assegnati alle SUP c'è anche quello di produrre ricerca applicata e servizi, il che implica che le stesse siano dotate di laboratori con attrezzature e personale idonei. La Tecnologia dei materiali da costruzione, che ho insegnato per più di 30 anni, è una disciplina in continua evoluzione per svolgere la quale diventa della massima importanza coinvolgere gli studenti approfittando dall'interesse che generalmente il tempo trascorso in laboratorio riesce a suscitare. Una caratteristica che ci viene invidiata dai politecnici italiani è la possibilità di disporre di laboratori di prova concepiti anche per lo svolgimento dell'attività didattica. Ebbene, pur-



troppo, anche questo importante strumento didattico, poiché richiede molto tempo per la preparazione delle dimostrazioni e delle relative esercitazioni, continua a perdere d'importanza ed è sempre meno utilizzato. La tendenza che si sta affermando è quella di proporre dei filmati senza nessun coinvolgimento degli studenti. Che i filmati possano costituire anch'essi un ausilio interessante non lo nega nessuno, ma che sostituiscano le lezioni di laboratorio è una tendenza che dovrebbe preoccupare.

La partecipazione dei docenti

Non intendo addentrarmi nell'annoso e controverso capitolo delle condizioni contrattuali dei collaboratori della SUPSI. Rammento unicamente che l'avvento della SUPSI ha comportato, per tutti i collaboratori, condizioni contrattuali non più regolate dalla Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti ma dal Regolamento del personale della SUPSI decretato dal Consiglio della SUPSI, che prevede assunzioni con contratto di lavoro individuale in forma scritta.

È la scelta fatta dal Gran Consiglio a suo tempo e concerne anche l'Università della Svizzera Italiana.

A differenza dei docenti che operano nella scuola pubblica, le condizioni di lavoro sono stabilite dal Consiglio della SUPSI senza il coinvolgimento delle parti sociali. Altri enti autonomi ticinesi, come ad esempio l'Ente Ospedaliero Cantonale e altre SUP della Svizzera interna, prevedono contratti collettivi.

Una vera partecipazione (la “co-decisione” nel senso pieno del termine) poggia su risoluzioni di un organo con facoltà di decisione e composto pariteticamente; questo tipo di partecipazione è, a mio parere, non solo auspicabile ma indispensabile laddove si perseguano obiettivi formativi ed educativi. Ebbene, alla SUPSI questo tipo di partecipazione viene negato. I docenti sono stati sentiti solo coinvolgendo saltuariamente l'Associazione dei docenti e collaboratori scientifici SUP (ACD) e il rappresentante dei collaboratori tecnici e amministrativi. A meno che si considerino coinvolgenti e responsabilizzanti le consultazioni fatte dopo che

il Consiglio della SUPSI aveva già approvato il nuovo Regolamento del personale del 1 gennaio 2009. Come è possibile svolgere il compito di educare alla cittadinanza, proprio di ogni scuola, se i docenti stessi non partecipano alla gestione e allo sviluppo dell'istituto scolastico presso il quale operano? Le scelte strategiche a livello pedagogico e didattico richiedono – se desideriamo che i docenti si sentano corresponsabili delle stesse e diano il meglio delle loro potenzialità – che essi vengano consultati e coinvolti e che su argomenti specifici abbiano potere decisionale.

La valutazione dell'insegnamento da parte degli allievi

È un argomento delicato e suscita inevitabilmente perplessità e resistenze non del tutto ingiustificate. Ho sempre creduto che l'opinione e le critiche degli studenti sul nostro operato di docenti fossero della massima importanza per permetterci di meglio capire le difficoltà che essi incontrano e per permettere, alla scuola intesa quale servizio, di elaborare i conflitti e le indicazioni che ne conseguono. Affinché lo studente presso la SUPSI (non dimentichiamo che si tratta di giovani maggiorenni) non subisca passivamente l'insegnamento ma si senta corresponsabile della sua riuscita, è più che mai importante promuovere quelle condizioni che, favorendo il dialogo, gli permettano di esprimersi nel corso degli studi senza temere ricatti e rimproveri. Per ovviare ad eventuali inconvenienti, la scelta

fatta presso la SUPSI è quella di richiedere allo studente di esprimersi in forma anonima, il che a livello educativo è disdicevole, specialmente se le domande poste concernono anche le competenze professionali, pedagogiche e didattiche del docente. Devo confessare che quale responsabile della Scuola per Assistenti Tecnici avevo a suo tempo introdotto una forma di valutazione che prevedeva anche, ma non solo, questo tipo di indagine in forma anonima. L'esperienza mi ha insegnato che i risultati raggiunti risultano di un certo interesse fino a che servono al docente per l'indispensabile feed-back relativo al suo insegnamento. A partire dal momento in cui sono stati invece “istituzionalizzati” e indirettamente permettono di giudicare l'operato del docente, spesso contribuiscono a creare un clima di sofferta diffidenza tra docenti e studenti e poco contribuiscono al miglioramento della qualità dell'insegnamento. Educare all'assunzione delle proprie responsabilità è senz'altro più importante di qualsiasi risultato statistico inteso a verificare la qualità (grado di soddisfazione dello studente) raggiunta dall'insegnamento. Sembra che una riflessione al riguardo, in seno al servizio didattica e formazione della SUPSI sia stata fatta, ma si sia concluso che, almeno per il momento, sia meglio lasciare le cose come sono.

Per permettere alla scuola di approfittare della critica degli studenti, è importante che essa venga considerata uno dei tanti contributi ai fini



dello sviluppo di un rapporto educativo e non l'unico criterio di valutazione della qualità dell'insegnamento. Regolarmente la direzione invita i docenti "a voler discutere l'esito dell'indagine all'interno di ogni singola classe, attribuendo adeguata valenza alle considerazioni espresse dagli studenti"². Purtroppo, ed è un vizio che perdura da tempo, le valutazioni il docente le riceve a fine semestre quando le discussioni non si possono più tenere. L'opinione del docente sulle valutazioni espresse dagli studenti in forma anonima non viene nemmeno richiesta.

Conclusioni

Questi miei appunti, raccolti in tre puntate, su alcuni aspetti che con l'avvento della SUPSI hanno caratterizzato il cambiamento in un importante settore della formazione, tracciano ed evidenziano parecchie ombre. Ombre da sfumate a molto nette che attestano la presenza di tanta luce, talvolta, purtroppo anche abbagliante.

La possibilità offerta ai nostri giovani - oggi più di ieri - di continuare gli studi dopo l'apprendistato, l'impegno profuso da chi opera nella SUPSI dando il meglio di sé nell'interesse della loro formazione, sono luci importanti da non sottacere. Luci che possono però diventare abbaglianti se i modelli e le modalità adottate inducono gli studenti a credere che la conoscenza ha un valore solo se subito utilizzabile, vendibile, commerciabile.

Il pericolo che la SUPSI possa, e non è una novità³, trasformarsi in

un supermercato del saper fare al servizio dell'economia è perlomeno, per usare un eufemismo, latente.

Gli spunti per un'ulteriore riflessione che rimangono in sospeso e meriterebbero ben altro approfondimento sono molti.

Qualcuno, scrivendo della scuola italiana, ha paragonato l'istituzione scolastica al malato comatoso⁴. Anche da noi, innumerevoli e preoccupanti segnali mi portano ad affermare che l'istituzione scolastica a tutti i livelli, dalla scuola dell'obbligo all'università, richiede un maggior coinvolgimento del mondo della scienza e della cultura (compresi coloro che operano nell'istituzione scolastica) e non solo del mondo economico e produttivo. La SUPSI, in particolar modo la sua impostazione aziendale e indipendenza gestionale, viene talvolta citata quale modello da imitare, anche per altri ordini di scuola. Ciò dovrebbe preoccupare in particolar modo coloro che ancora credono nell'importanza di una scuola intesa quale servizio pubblico - nel quale è richiesta e valorizzata la partecipazione di tutte le componenti interessate - atto a promuovere l'emancipazione e l'innovazione culturale della società civile e si oppongono alla sua progressiva privatizzazione e aziendalizzazione.

Per finire, una riflessione legata alla mia esperienza di studente presso la STS di Lugano-Trevano, che ho frequentato 40 anni or sono. Una scuola che doveva preparare a un inserimento professionale immedia-

to, per cui l'insegnamento era organizzato in modo da dare allo studente, in un periodo relativamente ristretto (quattro anni dopo aver concluso il tirocinio o tre anni di ciclo propedeutico seguiti da tre anni di STS), una formazione organica abbastanza specializzata e a suo modo definitiva. Il saper fare era essenziale e i contenuti dell'insegnamento intesi a sviluppare il sapere e il saper essere ne soffrivano. Dunque quasi "nulla di nuovo sotto il sole" rispetto alla SUPSI? Forse, ma c'è un ricordo particolarmente caro che mi è rimasto nel cuore...: allora il programma del primo anno (ciclo propedeutico) prevedeva la lettura ragionata della Divina commedia. Oggi nessuno pretende che si riproponga ciò alla SUPSI, ma è preoccupante pensare che il passaggio da una Scuola tecnica superiore ad una Scuola universitaria abbia, e lo si può chiaramente constatare confrontando i programmi di insegnamento della STS con quelli della SUPSI, ulteriormente spostato il baricentro delle proprie attenzioni verso l'area tecnologica-produttiva in senso stretto. Ci si preoccupa molto e sempre di più del saper fare e sempre meno del sapere e del saper essere, dimenticando che anche il mondo produttivo di domani ha bisogno in primo luogo di uomini in senso lato, nei quali il sapere, il saper fare e il saper essere possano coniugarsi, integrarsi e arricchirsi vicendevolmente.

Giuliano Frigeri



¹ Bachelor of Arts in Architettura, Piano degli studi 2009-2010, SUPSI- DACD, Metodi di insegnamento (pag.7).

http://www.dacd.supsi.ch/Content/main/uploaded/pdf/Architettura_bachelor_09.pdf

² Cfr. Procedura di valutazione dell'insegnamento anno accademico 2008-2009 del 16 giugno 2009

³ Raffaella Brignoni, L'università come un supermercato, settimanale Azione, lunedì 2 novembre 2009.

⁴ Floris Giovanni, La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana, Rizzoli, 2008.

La sindrome di Nerone e l'effetto *vacuum*

C O S T U M E

Quello a cui si sta assistendo in Italia nella quarta legislatura berlusconiana assomiglia sempre più ad un dramma teatrale, con un cast d'attori, un coro ed un pubblico, che mette in scena l'evento politico e antropologico del ventunesimo secolo, secondo le regole della tragedia classica, ma con mezzi tecnologici e linguaggi contemporanei, il cui protagonista unico è Silvio Berlusconi.

E come avveniva per il pubblico della tragedia che immedesimandosi nella scena subiva uno straniamento, anche oggi lo spettacolo messo in scena sortisce il medesimo effetto e produce gli stessi risultati. Nasce così un nuovo modello umano, antropologicamente connotato secondo i nuovi valori, veicolati attraverso il messaggio dell'opera. Il protagonista assoluto, intorno al quale ruotano tutti i personaggi dello spettacolo, attorno a cui si focalizza l'attenzione e si identifica e immedesima il pubblico, è lui. Al quarto tentativo è riuscito finalmente ad ottenere il pieno possesso della regia dell'opera e ad assegnarsi contemporaneamente il ruolo unico d'attore protagonista. È lui al centro della scena, con un potere smisurato che gli consente anche la piena regia del dramma. Il pubblico è sufficientemente educato e straniato dall'immedesimazione per assistere allo spettacolo e permettere che vada avanti e ne assimila i contenuti, i linguaggi, i valori.

Quali sono i contenuti, i messaggi, i valori veicolati da questo dramma collettivo?

Per chi osserva da fuori il contesto

scenico, intendo dire la stampa internazionale, la risposta è nota e unanime, si tratta di una situazione unica e anomala, che ha ormai minato i principi di qualsivoglia democrazia, i cui messaggi, valori, contenuti, sono tutti finalizzati a favorire e privilegiare un solo uomo; chi invece è dentro questo contesto appare trasformato antropologicamente, è un modello di uomo e di donna nuovo, che vede, sente e interpreta in modo nuovo la realtà, quindi legge questi messaggi come positivi e identifica questi contenuti come essenziali e portatori di valori. Un esempio di questa involuzione culturale, che investe i valori e i linguaggi, lo fornisce la cronaca italiana. Mi riferisco ad un'intervista a Mariarosaria Rossi, deputata del Pdl, apparsa sul *Corriere della Sera* del 5 agosto, che mi sembra molto utile riproporre qui integralmente, per riflettere su cosa stia succedendo in Italia al popolo italiano.

Titolo: «Le mie feste per il morale del Cavaliere»

Mariarosaria Rossi «Dopo la rottura con Fini, il premier aveva la faccia scura. Così ho radunato un gruppone di venti deputate; i colleghi sono invidiosi? Non me ne ero accorta. Io le invidie le sconfiggo col sorriso e col dialogo». Mariarosaria Rossi, deputata del Pdl anche detta la «Madonna di Cinecittà».

Anni? «Ne ho 39, però me ne danno tutti 27».

Le cronache hanno preso a interessarsi a lei... «Io non leggo i giornali, faccio male?».

Si è scritto che ha organizzato «feste e balli» per Berlusconi al Castello di Tor Crescenza. «Niente balli, due cene politiche con le deputate. Tutto è nato nelle ore della rottura con Fini. Eravamo nella sala del governo e il premier aveva la faccia scura. Così ho radunato un gruppone di venti deputate e siamo andate a tirarlo su di morale. Gli abbiamo detto che siamo con lui, qualunque cosa succeda».

È vero che il premier la chiama al telefono? «Sono anni che recluto militanti, riempio pullman e organizzo manifestazioni in suo sostegno... Qualità particolari? Nessuna. Ho solo un grande entusiasmo. Credo in Silvio, perché fa i fatti e ha una storia pazzesca».

E le cene al castello? «È un posto bellissimo, per ragionare di politica è meglio di Palazzo Grazioli. Gli ho fatto fare due torte stupende, con scritto "meno male che Silvio c'è". È deluso da Fini, amareggiato per la rottura. Ma anche determinato e molto sereno».

I deputati del Pdl dicono che lei e le onorevoli Calabria, Giammanco e Santelli siete un po' le preferite del premier. «Malignità. Io sono abituata a creare entusiasmo e a reclutare donne. Nella mia azienda ne ho assunte per l'80 per cento. E tutte alla prima esperienza».

Analizziamo i messaggi, i valori, i contenuti che le risposte contengono, partendo da quella più importante che giustifica e motiva la scelta politica e ideologica della deputata Rossi: «Credo in Silvio, perché fa i fatti e ha una storia pazzesca».

VERIFICHE torna sul web

Care lettrici, cari lettori, siamo lieti di informarvi che il sito della nostra rivista è stato completamente rinnovato ed è consultabile all'indirizzo www.verifiche.ch. Buona navigazione e fateci conoscere le vostre impressioni.

La Redazione

Il primo sintagma, *credo in Silvio*, spiega il tipo di relazione che richiede la macchina scenica affinché il dramma continui, che è appunto quello dell'immedesimazione: occorre credere. La subordinata causale: *perchè fa i fatti*, che dovrebbe spiegare le motivazioni della scelta, in realtà non spiega nulla, dal momento che non specifica a quali fatti si riferisca, potrebbe fare semplicemente i suoi e non quelli di tutti, il vero motivo è esplicitato dopo, *perché ha una storia pazzesca*. Ecco il vero motivo del *credo in Silvio*, ci credo perché ha una storia pazzesca: da notare l'aggettivo qualificativo pazzesca, che dimostra quanto sia mutato antropologicamente il popolo italiano, che si esprime anche a livello istituzionale, attraverso i suoi deputati, con un linguaggio vuoto e agghiacciante, in perfetta coincidenza con il pensiero debole che trasmette. Il linguaggio utilizzato è emblema del pensiero che esprime.

“Sono anni che recluto militanti, riempio pulman e organizzo manifestazioni in suo sostegno”, continua M. Rossi in perfetta sintonia con il suo premier Silvio, anche lui crea entusiasmo e recluta donne e uomini in politica come sul lavoro in azienda, facendo leva proprio su questa coincidenza e trattando il Paese come la sua azienda e la sua azienda come il Paese.

Occorre a questo punto specificare che gli attori non protagonisti recitano una parte fondamentale, coinci-

dente a soddisfare le idee e i sentimenti del regista, che è anche protagonista, così la deputata attrice, quando il suo imperatore è triste, raduna un gruppone di venti deputate, per tirargli su il morale e *“gli abbiamo detto che siamo con lui, qualunque cosa succeda”*, che sono parole e gesti da vestali e da amanti, più che da deputate. La sindrome di Nerone s'impadronisce dell'attore protagonista, ampiamente fomentata dallo stuolo d'attori adulanti non protagonisti di cui si circonda, che omaggiano il loro leader regista, con torte recanti la frase celebrativa: *“Meno male che Silvio c'è”*, che ricorda nel contenuto e nella forma quelle scritte anonime in colore azzurro sui cartelli autostradali o sui muri grigi della periferia che recitano *“Dio c'è”*.

Quali sono le qualità richieste e riconosciute dal nuovo modello di uomo-donna, attore non protagonista? *“Nessuna. Ho solo un grande entusiasmo”*.

Poi con orgoglio e coerenza aggiunge: *“Io non leggo i giornali, faccio male?”*, ma questa risposta è l'epitaffio del giornalismo in Italia e l'affermazione scandalosa e pubblica del valore dell'ignoranza e della superbia.

Ecco il prodotto nuovo, antropologicamente unico, della donna-uomo (vedi Emilio Fede) tragicamente moderno, che si dona al suo imperatore fino ad annientare se stesso per esserne un tragico *alter ego*, per calcare la scena del parlamento

italiano, per condividere il potere, che è però contemporaneamente il palco teatrale in cui si recita il dramma collettivo, che mette in scena lo spettacolo di un uomo appoggiato in questo suo delirio da uno stuolo d'attori non protagonisti e da una marea di pubblico straniato, che assiste ignaro alla perdita della propria identità e alla propria destrutturazione culturale, divenendo così un nuovo modello umano, che invece di argomentare preferisce credere, che s'immedesima nella parte e diviene anche lui un piccolo *alter ego* dell'attore protagonista, ne assume il codice ed il linguaggio, provando così l'illusione di un breve lampo di celebrità e di ottimismo, incapace ormai di distinguere il piano della finzione da quello della realtà effettuale delle cose, risucchiato insieme all'agghiacciante inesistenza di qualsiasi opposizione, nel buco nero della scena, o forse attirato e bruciato, come una falena, dalla luce intensa del cono, che illumina il protagonista e il regista unico dello spettacolo.

La trasformazione antropologica, iniziata con l'avvento della tecnologia, che ha dato luogo all' "uomo a una dimensione" e al suo *techno-logos*, trova ora, nel fenomeno italiano, la sua naturale continuazione, che attraverso l'utilizzo improprio di simile tecnologia, dà luogo alla sua progenie: "l'uomo unico", capace di *non-logos* e confezionato sottovuoto.

Roberto Salek

Cammina morbido, cammina equo! Ecco le prime scarpe certificate *fair trade*

Sono arrivate, alle Botteghe del Mondo, le prime *Sneakers Ethletic* equosolidali realizzate con gomma naturale certificata FSC (Forest Stewardship Council) e cotone biologico certificato *fair trade*. Le calzature sono prodotte, in tutte le sue componenti, in Pakistan da lavoratrici e lavoratori che fanno parte di un progetto *fair trade*. Le scarpe da ginnastica sono disponibili in una varia gamma di colori e in due modelli: a collo alto o basso.

Le *Ethletic*, che ricordano il famoso modello *AllStar*, hanno però una storia radicalmente diversa; sia dal punto di vista delle condizioni di lavoro delle persone attive nella fabbricazione delle scarpe, sia per quanto riguarda la tutela ambientale e il rispetto delle risorse naturali.



Rileggendo *Liberazione animale* 35 anni dopo

Quanto può durare l'attualità di un saggio filosofico nel panorama editoriale contemporaneo così affollato di pubblicazioni? Pensando a *Liberazione animale* di Peter Singer, apparso trentacinque anni fa e recentemente ripubblicato in italiano dalla casa editrice Il Saggiatore, vien da rispondere che la longevità può esser lunga.

Il saggio di Singer, ancor oggi acuto studioso di bioetica e delle implicazioni etiche della globalizzazione, prende le mosse da un interrogativo molto semplice: l'atteggiamento degli esseri umani nei confronti degli altri animali non umani rientra o no nella dimensione dell'etica? Per rispondere, Singer non elabora una teoria fondata su doveri stabiliti a priori dai quali far discendere norme rigide in grado di indirizzare il comportamento di ognuno lungo un tracciato prefissato, ma ispirandosi al pragmatismo e all'utilitarismo tipici della tradizione anglosassone pone sul tappeto un'altra questione: gli animali possono o no soffrire delle conseguenze degli atti esercitati dagli uomini nei loro confronti? È facile cogliere in questa prospettiva l'eco del pensiero di Jeremy Bentham, il fondatore dell'utilitarismo classico, il quale, posto di fronte al problema di stabilire un criterio per discernere il giusto e l'ingiusto, individuò quale metro di giudizio proprio la sofferenza provocata dalle azioni umane.

All'epoca di Bentham questa affermazione prestava il fianco ad una obiezione fin troppo facile. Essa poteva esser valida per i rapporti tra gli uomini, ma non nei confronti degli animali perché, secondo l'opinione prevalente, essi non erano in grado di provare sensazioni di sorta e, di conseguenza, non potevano soffrire. Erano queste le idee espresse da Descartes secondo cui, gli animali andavano considerati come semplici macchine in grado di rispondere agli stimoli cui si trovavano esposti: i latrati emessi da un cane sottoposto a vivisezione non si distinguevano, *per natura*,

dall'eco di un martello che batte su un'incudine. Questa opinione accomunava curiosamente i materialisti di stampo cartesiano ai fautori della tradizione tomistica che, alimentandosi all'aristotelismo di matrice medievale, relegavano gli animali ad un ruolo ancillare rispetto agli esseri umani escludendoli, sempre *per natura*, dalla sfera dell'etica.

Rispetto a Bentham, Singer può però contare su ben altri argomenti per rispondere in maniera appropriata a coloro che negano agli animali la possibilità di provare sensazioni ed emozioni. L'evoluzionismo e l'etologia hanno permesso una profonda comprensione della vita animale e hanno mostrato singolari continuità tra il mondo delle cognizioni e delle emozioni umane e la sfera della vita psichica di tante altre specie. Gli studiosi parlano di vere e proprie "altre menti" in grado di regolare la vita di animali sostanzialmente consapevoli della loro esistenza e capaci di esprimere atteggiamenti di tipo "culturale". Di conseguenza, conclude Singer, se gli animali hanno una vita cognitiva, sono anche in grado di provare sofferenze di tipo psicofisico, e dunque non è più possibile escluderli dalla dimensione etica delle azioni umane.

Perché, allora, persiste questo radicato pregiudizio? Quali motivi hanno impedito agli uomini di riconoscere una qualche dignità ai loro compagni di viaggio sul pianeta Terra? Singer risponde che proprio di pregiudizio si tratta, un pregiudizio della stessa categoria di cui fanno parte il razzismo e il sessismo che hanno percorso la storia del genere umano orientando gli atteggiamenti sociali di culture molto diverse tra loro.

È noto, ad esempio, che la civilissima Grecia classica escludeva le donne e gli schiavi dalla vita pubblica. Il genere femminile era addirittura considerato affetto da una qualche forma di irresponsabilità nei confronti delle proprie azioni e, per questa ragione, solo agli uomini era

riservato il rigore della giustizia. Analogamente, nelle colonie africane o negli Stati Uniti al tempo della Frontiera, non era un reato uccidere i nativi perché ritenuti appartenenti ad una forma imperfetta di umanità. Questi non sono che alcuni degli esempi della violenza generata dal razzismo e dal sessismo, ma quali altri esempi si possono rintracciare per mostrare la violenza esercitata dal genere umano nei confronti degli altri animali?

Gli uomini hanno da sempre usato gli animali per impiegare l'energia prodotta dai loro muscoli, ma ciò che ha colmato la misura è stato lo sfruttamento industriale degli animali allo scopo di servire l'industria alimentare. Singer è stato il primo a denunciare le condizioni di vita degli animali destinati al macello, costretti a vivere la loro breve vita rinchiusi in spazi angusti, sottoposti a mutilazioni e soggetti ad una crescita forzata per mezzo di prodotti chimici. Si tratta di una realtà ben lontana dall'immagine offerta dalla pubblicità che ritrae animali felici liberi di muoversi in luminose fattorie a contatto con una natura rigogliosa.

In queste considerazioni sta l'attualità del saggio di Singer così come la ragione del vasto consenso riscosso tra i lettori che, dopo trentacinque anni, non accenna a diminuire. Il libro, nato nel clima delle generose utopie sviluppatesi tra gli anni Sessanta e Settanta, non solo è riuscito a decifrare la sensibilità libertaria di un'intera generazione, ma ha posto le basi affinché questa stessa sensibilità non diventasse un semplice ricordo legato ad un preciso momento storico, ma si trasformasse in un atteggiamento sociale condiviso in grado di rispondere a nuove sfide.

Tra i lettori di Singer dobbiamo cercare gli appartenenti ai gruppi di pressione contro la sperimentazione animale nell'industria cosmetica e tra essi troviamo i fautori del vegetarianismo che, soprattutto fra le generazioni più giovani, sta conoscendo una diffusione crescente.

Come valutare, inoltre, l'impatto che una dieta ricca di carne ha sull'ambiente naturale? La maggior parte delle coltivazioni mondiali, avverte Singer, è destinata alla produzione di mangimi per gli animali da macello. Che senso ha tutto questo in un mondo sovraffollato e perlopiù sottoalimentato? Lo sfruttamento degli animali non è altro che lo specchio della stessa mentalità che induce a sfruttare gli uomini. Per alimentare una parte ristretta del genere umano si condannano altri esseri viventi a sofferenze indicibili, privando buona parte del genere umano del necessario per sostenersi e minacciando, per di più, gli equilibri ecologici globali.

Possiamo riconoscere un risvolto profondamente educativo in queste osservazioni di Singer che conservano tutta la loro attualità dopo più di trent'anni perché, nonostante la crescente consapevolezza dell'opinione pubblica mondiale nei confronti di questi problemi, non molto è cambiato rispetto al tempo della prima pubblicazione. Un aspetto educativo che si esplica, possiamo dire, su un doppio piano: informativo, in primo luogo, perché il saggio pone l'accento su aspetti e problemi

del mondo contemporaneo, altrimenti sottaciuti da interessi economici preponderanti, ma anche, potremmo dire, maieutico. Seguire Singer nelle sue argomentazioni è una lezione di logica che allena la mente ad applicare il ragionamento alla realtà. Si pensi solo a quest'altra considerazione espressa nelle pagine di *Liberazione animale*. Il nostro intestino, osserva Singer, ha una lunghezza paragonabile a quella degli erbivori e si differenzia radicalmente dall'intestino corto dei carnivori i quali, proprio grazie a questa caratteristica, sono protetti dalle malattie generate dal consumo di carne. La relazione tra il cancro al colon e le diete ricche di carne è un dato scientifico evidenziato dalla bassa incidenza di questa malattia presso le popolazioni in cui il consumo di carne è basso o nullo. Quali conseguenze trarre? Il consumo di carne non è solo una fonte di sofferenza per gli animali, ma anche di pericolo per gli esseri umani. Una analoga consapevolezza ha spinto gruppi di persone sempre più vasti a rifiutare il consumo del tabacco ed ha obbligato le case produttrici ad informare i propri clienti sugli effetti nocivi del fumo. Quando sarà possi-

bile obbligare le industrie alimentari ad esporre sulle confezioni di carne l'avvertimento che essa è dannosa per la salute, così come accade oggi per i pacchetti di sigarette?

Le idee di Singer propugnano un'attitudine mentale ed un'educazione profondamente democratiche. Di fronte ad ogni sofferenza provata da qualsiasi essere vivente, deve essere posto un divieto morale generato non da un principio astratto, ma dalla conoscenza e dal ragionamento. Solo così si possono porre le basi di una società di individui informati che, rispettosi dei diritti di tutti, uomini ed animali, possano lottare per difendere ed estendere anche i propri diritti, primi fra tutti il diritto alla salute e alla vita in un mondo rispettoso dell'ambiente naturale.

Tuttavia, trentacinque anni sono molti e il libro di Singer, che pur è stato la fonte d'ispirazione per le riflessioni di tante persone, mostra, ormai, anche dei limiti.

L'ultimo scorcio del Novecento ha assistito all'ampio dibattito sulla possibilità della riproduzione artificiale di esseri viventi per mezzo di procedimenti biotecnologici. A questo proposito nel 1996 fece scalpore la notizia della nascita per clonazio-



bioetica

ne della celebre pecora Dolly. Quale può essere l'atteggiamento morale corretto verso questo tipo di pratiche? Qual è lo *status* etico delle creature nate per clonazione? E, soprattutto, esistono confini oltre i quali non è eticamente lecito procedere? La possibilità della clonazione umana, infatti, non getta solo uno spiraglio su scenari da fantascienza, ma lascia intravedere la possibilità di profitti economici di tale entità da far impallidire l'intero giro d'affari di tutta la produzione alimentare su scala industriale. Su quali basi etiche costruire la società del XXI secolo? Su presupposti democratici o su istanze elitarie che spingono a riservare i benefici del progresso ad una ristretta minoranza di individui? Esiste, oltre a ciò, un'altra questione, di carattere più teoretico, ma non priva per questo di risvolti pratici interessanti. Gli studi sui primati in particolare hanno mostrato la continuità che esiste tra essi e la nostra specie, sollevando per questa ragione, interrogativi etici inediti. Agli occhi di un ipotetico osservatore alieno, dotato di buone cono-

scenze di biologia e di psicologia terrestri, primati quali gli scimpanzé o i gorilla apparirebbero indistinguibili dagli esseri umani. Non a caso Jared Diamond in un suo fortunato libro del 2001 definisce l'essere umano quale “terzo scimpanzé”: ebbene, quale comportamento è lecito tenere nei confronti delle altre specie di scimpanzé con le quali la nostra specie condivide il 98% del patrimonio genetico? Peter Singer ha affrontato questo problema nel 1993 presentando il Progetto Grandi Scimmie Antropomorfe (*Great Apes Project*) volto ad estendere alcuni diritti umani anche ai primati nostri simili. Tale proposito, condiviso e sostenuto da personalità del calibro di Jane Goodall, Richard Dawkins e Douglas Adams, ha suscitato l'interesse di alcuni governi. Nell'anno 2000, la Nuova Zelanda ha aderito ufficialmente al progetto mentre, nel 2006, il primo ministro spagnolo Zapatero ha dato avvio alle procedure per riconoscere i diritti delle grandi scimmie nell'ambito della legislazione spagnola. Seguendo le riflessioni di Singer è possibile rendersi conto che, ormai,

il pensiero filosofico non può sfuggire al confronto con quanto la ricerca scientifica è in grado di suggerire. I tradizionali problemi teoretici appaiono sotto una nuova luce qualora si voglia esaminarli secondo l'ottica dello scienziato. Non c'è niente di nuovo in tutto questo. Spesso è stato proprio il cambiamento di prospettiva a permettere di risolvere questioni la cui soluzione, altrimenti, sarebbe rimasta nascosta anche agli occhi del più acuto osservatore. Ma se in passato questo atteggiamento poteva risultare utile, oggi è diventato necessario, dal momento che questa appare la condotta più appropriata da seguire per decifrare la complessità del mondo contemporaneo e per garantire, nel contempo, un'educazione volta a realizzare una società ispirata ai principi democratici.

Tiziano Moretti



La conoscenza musicale

(la risata di Beethoven e la voce di Tyagaraja)

*Our knowledge is vast and
impressive...*

*Our ignorance is boundless and
overwhelming*
(Sir Karl R. Popper)

Cosa sappiamo veramente sulla musica? E come lo sappiamo? Come arriviamo a saperlo? E chi veramente lo sa? Cosa realmente è conoscibile del fatto musicale? Questa conoscenza come viene classificata, categorizzata e da chi? In quali modi può essere magari inibita, taciuta, marginalizzata? In quale maniera la si può trasmettere e insegnare? Tutte queste sono davvero delle gran belle domande, domande da fare tremare – come diceva Dante – le vene e i polsi. Non aspettatevi dunque chiare ed esaurienti risposte nelle poche righe di cui è composto questo articolino. Quello che in breve vorrei spiegare, con qualche esemplificazione, è questo: se parte della nostra ignoranza musicale risulta dalla estrema complessità del concetto di “musica” e dei territori che esso abbraccia, un'altra parte, certamente più piccola, ma non trascurabile, deriva da malavoglia, disattenzione e sciattezza intellettuale.

Possiamo dire che ogni forma di conoscenza sia egualmente desiderabile? Non lo so, ma è sicuramente vero che non tutta la conoscenza è egualmente desiderata e ricercata. Non tutta la conoscenza è in egual misura prestigiosa da possedere. Il Cristianesimo ha spesso considerato alcune forme del conoscere come “vanità” o “peccato”. Friedrich Schiller parlava della ricerca scientifica come di qualcosa che può condurre a quello che lui chiamava *Entzauberung der Welt* (disincanto dell'universo). Si può anche discutere se la conoscenza potenzialmente utile debba essere prioritaria rispetto a quella che non promette di esserlo. Io direi in ogni caso che qualunque conoscenza, una volta acquisita, varrebbe la pena di tenercela cara e utilizzarla. Ma non è sempre così facile o automatico come potrebbe

sembrare. In effetti gli storici della scienza Robert Proctor e Londa Schiebinger chiamano *Agnotologia* lo studio del perché non conosciamo o non conosciamo più alcune cose che sono decisamente alla nostra portata e che magari una volta conoscevamo bene. In altre parole ci dicono che l'ignoranza è spesso un vero e proprio “prodotto culturale” (Robert Proctor e Londa Schiebinger, a cura di, *Agnotology: The Making and Unmaking of Ignorance*. Stanford University Press, 2008). In altre parole ancora: le culture (e qui si intende le “culture” in senso antropologico) non solo producono conoscenza, ma producono anche...ignoranza!

In ambito musicale, per esempio, spesso manchiamo di acquisire conoscenza, o magari addirittura ce la perdiamo per strada, quando si tratta di “conoscenza pratica” invece che di “conoscenza discorsiva”. Il mio professore di composizione sapeva produrre musica stupenda con la stessa facilità con cui io mi bevo una tazzina di caffè. Ma questo suo talento solo in parte era trasmissibile per contatto e per imitazione. Nulla questo mio professore sapeva dire o spiegare di come il suo cervello potesse produrre cose di qualità artistica così elevata. Questo tipo di conoscenza si perde con la morte di ogni artista.

Ma sono tanti i modi in cui la conoscenza musicale si può perdere per disattenzione o trascuratezza. Per esempio, quando ci si dimentica che la musica non è realmente fatta per essere ascoltata, ma piuttosto esperita nel produrla. Il *Clavicembalo ben temperato* di Bach e il repertorio del flauto giapponese detto Shakuachi (spesso usato per la meditazione Zen), per citare due esempi assai lontani tra loro, appartengono a questa categoria – ascoltarli non basta proprio e non sono dunque per tutti.

La conoscenza è spesso mancata in un'incredibile varietà di modi, alcuni addirittura divertenti. Si racconta per esempio che l'etnomusi-

cologo Jaap Kunst (1891-1960), colui che coniò la parola “etno”-“musicologia”, non riuscì a capire alcune cose di quella musica indonesiana detta Gamelan che tanto amava, semplicemente perché i musicisti di quel paese gli volevano proprio bene, e non avevano dunque il cuore di dirgli che numerose sue idee sulla loro musica...erano sbagliate!

Parte della nostra conoscenza musicale è ancorata al nostro senso fisico di essere in un particolare luogo e momento, in presenza di suono organizzato e di percepirlo anche col nostro corpo (ciò che Heidegger chiamava *Dasein*). La nostra cultura è l'unica ad avere formulato il concetto di “musica assoluta”; non c'è dunque da meravigliarci se spesso dimentichiamo che essa è a volte prodotta per essere percepita in modo viscerale, piuttosto che per una contemplazione astratta, intellettuale, o di emozione de-corpo-reizzata (tanto è vero che in Europa oggi giorno ascoltiamo parecchia musica africana che in Africa, invece di essere ascoltata, viene ballata). Ad alcuni di noi può essere capitato di avere ballato il valzer, e di avere dunque un'idea di quali sensazioni fisiche esso possa generare. Ma sicuramente nessuno di noi ha mai ballato una ciaccona, una danza che aveva forti connotazioni erotiche che al tempo di Bach erano ancora presenti nella mente e nel corpo della gente a cui capitava di ascoltare la vecchia danza che aveva cessato di essere effettivamente ballata (si diceva in Italia che “nel ballo della ciaccona sta il segreto della vita bona!”). È quindi impossibile per noi avere un'idea del potere evocativo che questa danza allora possedeva. Ecco un caso di conoscenza interamente perduta.

La conoscenza si perde pure quando i campi di studio si separano tra di loro. Quello a cui penso in primo luogo è che la “musica” (in qualunque modo si voglia definire il fenomeno) è “natura” prima ancora di esser “cultura”; quando allora la stu-

diamo in quanto cultura il livello naturale del fenomeno scompare dal nostro orizzonte e, per quanto approfondito dalle scienze matematiche, fisiche e biologiche, le loro acquisizioni sono raramente integrabili a quelle della musicologia. Si perde conoscenza anche quando gli stessi studi musicali si specializzano, prendono direzioni diverse e si dimenticano l'uno dell'altro: gli storici della musica si disinteressano di etnomusicologia e gli etnomusicologi ricambiano cordialmente il loro disinteresse. Ma sapremmo tanto di più se lavorassero insieme!

Gli stessi etnomusicologi, purtroppo bisogna dirlo, poco si curano degli insegnanti di musica nella scuola primaria, che oggi si trovano in classe ragazzi di diversa provenienza geografia e culturale, e che proprio dagli etnomusicologi dovrebbero essere informati su come rapportarsi con giovani individui che nella prima infanzia hanno udito ben altri suoni da quelli che costituiscono il panorama sonoro del nostro paese. L'etnomusicologia possiede conoscenze utili al riguardo, ma non vengono divulgate e non sono quindi utilizzabili da chi ne avrebbe proprio bisogno.

C'è poi il caso della bio-musicologia o zoo-musicologia che sta nascendo ad opera degli studiosi di comportamento animale. Sappiamo oggi che nel regno animale sono coltivate forme di suono organizzato (musica se volete) che viene culturalmente trasmessa e sviluppata in modo differente da gruppi separati di individui che appartengono alla stessa specie - siamo quindi di fronte ad un fenomeno culturale e non solo naturale. Inutile dire che i musicologi storici (che scrivono dotti articoli su quante volte Schubert si sia beccato il raffreddore) e gli etnomusicologi (che producono accurate statistiche sulle misure dei pifferi utilizzati in Cambogia) non si interessano di queste cose! Una forma di conoscenza semplicemente ignorata.

Dicevo proprio all'inizio che, per l'appunto, la conoscenza può essere a volte disattivata, resa non-operativa, in modo tale da

non produrre alcun impatto: la si lascia riposare sullo scaffale. Pensate, possediamo ormai più di cento anni di documentazione sonora: il ricco suono del violino di Fritz Kreisler; il violoncellista Pablo Casals e tutte le note che tralasciava per mantenere meglio una pulsazione metrica regolare; i tanti errori che il pianista Alfred Cortot riusciva a collezionare nell'esecuzione di un singolo brano!

Verrebbe da pensare che tutte queste registrazioni fonografiche siano utilizzate per comprendere come la musica del repertorio classico venisse vissuta ed eseguita all'inizio del XX secolo - ma non è affatto così. Nessuno ha la minima idea su come Bach eseguisse o dirigesse la propria musica. Ma noi oggi possiamo addirittura ascoltare come Saint Saëns, Grieg, Leoncavallo, Mahler, Paderewski, Debussy, Strauss, Reger, Hindemith, Busoni, Elgar eseguivano la loro. Eppure non li ascolta nessuno. Nessuna esecuzione contemporanea di Grieg prende in minima considerazione il modo in cui Grieg eseguiva la sua stessa musica (con enorme libertà di tempo, inesattezze nella durata di note che sullo spartito appaiono eguali, ecc.). Le registrazioni ci sono ma i musicisti di oggi rifiutano (quello che loro considerano) il cattivo gusto di Grieg, Rachmaninov e Debussy quando suonavano il loro pianoforte. Nessuno che oggi osasse suonare la loro musica come loro stessi la eseguivano otterrebbe mai un diploma di pianoforte in un conservatorio di buona reputazione. L'autenticità storica può essere sbandierata, ma poi viene messa nel cestino se entra in conflitto con il senso estetico del nostro tempo: ancora un caso di conoscenza ignorata.

Lo avevo detto anche all'inizio che è arduo affermare se le conoscenze utili siano per principio da preferire a quelle che non promettono di esserlo. Quando parlo di conoscenze inutili, o non immediatamente utili, non penso necessariamente a cose intrinsecamente banali (come rispondere alla domanda di quanti peli abbia il gatto del nostro vicino), ma penso

piuttosto a conoscenze capaci di generare un certo piacere nell'aprenderle; un piacere che a livello individuale può influenzare il nostro rapporto con l'arte. A questo proposito posso solo citare esempi personali. Come disse una volta lo scrittore americano Henry Thoreau: "Non parlerei tanto spesso di me stesso, se ci fossero altre persone che io conosca altrettanto bene." Ci sono, per me, infinite cose che desidererei sapere, anche se magari a voi che mi leggete tutte queste vi lasciano totalmente indifferenti. Due esempi: io sono cresciuto ascoltando musica di Beethoven, e veramente mi piacerebbe sapere di quest'uomo che in musica esprimeva tanto umorismo, come sapesse ridere e quale grado di empatia umana, quale grado di calore, la sua risata sapesse suscitare. Più avanti, quando diventai più grandicello, iniziai ad ascoltare molta musica classica indiana, musica in cui l'inflessione di ogni singola nota è davvero importante, addirittura essenziale. Per questa ragione, quando penso al grande musicista carnatico Sri Tyagaraja (1767-1847), autore di più di 800 canzoni (più di quante Schubert ne abbia mai scritte!), vorrei davvero poter sentire il tono e la qualità della sua voce. Si tratta, naturalmente, di desideri impossibili, che non saranno mai appagabili. E ciò naturalmente prova, se mai ce ne fosse stato alcun bisogno, che non tutta la conoscenza desiderabile è realmente attingibile; e tutta quella che invece è acquisibile non ci consola affatto di quella che non lo è e che non lo sarà mai. È questa la tragedia che André Malraux chiamava con queste semplici parole: *la condition humaine!*

Marcello Sorce Keller

Le intellettuali di provincia

Giovannina Mattei-Alberti

*“Bella, colta, intelligente, brillante, suona il pianoforte e la chitarra, legge e... fuma tantissimo, suscitando lo sdegno dei vallerani”*¹, così è descritta una giovane Giovannina Mattei-Alberti dalla nipote Angelica Gianola-Mattei, in un documento dattiloscritto conservato agli Archivi Riuniti delle Donne di Melano.

I “vallerani” sono gli abitanti di Osogna, dove Giovannina vivrà gran parte della sua vita. Ma come era finita nelle montagne del Sopraceneri, lei che era cresciuta negli ampi orizzonti dell’America latina?

La sua vita inizia lontano, a Montevideo in Uruguay. È la primogenita di Giuliano Alberti e di Teofila Ferretti, sposini malcantonesi emigrati nell’America latina in cerca di fortuna. Il padre Giuliano è un bravo pittore decoratore e i lavori che svolge alla chiesa principale di Montevideo gli permettono di mantenere la sua famiglia in condizioni di agiatezza. Gli Alberti infatti dispongono della servitù in casa, di un calesse con i cavalli e si concedono frequenti uscite a teatro e all’opera.

Dopo la nascita di altri quattro figli, nel 1886, quando Giovannina ha ormai tredici anni ed ha ricevuto la sua prima istruzione in spagnolo, la famiglia rientra in Ticino a causa di un tracollo economico. Nel lungo viaggio in mare, costeggiando la Spagna, Giovannina vede per la prima volta la neve sulla Sierra Nevada. Rientrata in Ticino, si iscrive alla Scuola normale presso le suore di santa Caterina a Locarno per ottenere la patente di maestra elementare. Proprio il fatto di essere nata all’estero, facilita una piccola truffa a proposito della sua vera età, Giovannina riesce a spacciarsi per più grande di qualche anno e questo le permette di iniziare gli studi in anticipo rispetto alle altre, infatti a soli 15 anni è già una giovanissima insegnante.

In quegli stessi anni il cantone Ticino è lacerato dalle lotte politiche tra conservatori e liberali, che culmineranno nella “Rivoluzione liberale” del 1890. La famiglia Alberti è molto cattolica e milita per il partito conservatore. Alla scuola maggiore di Curio insegna un giovane maestro originario del Sopraceneri, Raffaele Mattei, anch’egli fervente conservatore che frequenta casa Alberti dove conosce Giovannina e la sposa.

Diversamente dalla sua consorte, che è un’educatrice nell’animo, il Mattei non ama l’insegnamento e quando l’industria di granito di Osogna gli offre un impiego come segretario non esista ad accettare e a trasferirsi con la giovane moglie. Per Giovannina, che si sente una “creola”, è difficile ambientarsi: *“questa vallata buia dove non c’è alba né tramonto, dove il sole scompare dietro i cucuzzoli delle montagne senza “spettacolo”, dove per vedere il cielo bisogna alzare la testa”*².

Sua nipote ricorda che, ormai ottantenne, la si poteva ancora sentir imprecare contro quel paese dove vi è *“gente zotica, vil, cui argomento di riso e trastullo son dottrina e saper...”*.

Dall’unione con il Mattei nascono

ben otto figli che non le impediscono di continuare la sua professione di maestra e di mantenere un atteggiamento curioso ed altruista. Se il medico condotto non riesce a raggiungere Osogna, è Giovannina che accorre al capezzale dei malati per offrire conforto e assistenza.

Nella sua attività di insegnante si prodiga per trovare nuove strategie didattiche. Grazie all’illustre sorella Maria Boschetti-Alberti³, che diversamente da lei può seguire i corsi di Maria Montessori a Roma, entra in contatto e sperimenta l’innovativo metodo della pedagoga italiana. Il suo innato senso della giustizia la porta ad avvicinarsi al movimento esperantista⁴ e, diventando insegnante di esperanto, persegue l’ideale di una lingua universale.

Di grande stimolo intellettuale per lei sono i consigli del fratello don Francesco Alberti, scrittore e giornalista⁵, che la incita a seguire le sue ambizioni letterarie. Instaura collaborazioni con riviste e almanacchi ed i suoi interventi non sono prettamente di carattere pedagogico, anzi spesso si tratta di novelle e racconti. Collabora in modo particolare con *L’Adula*⁶, rivista diretta dalla sua intima



amica Teresina Bontempi⁷, con lo pseudonimo “La Roccia”. Quando però il periodico dall’irredentismo si sposta su posizioni dichiaratamente fasciste, Giovannina interrompe la collaborazione ma continua a scrivere. Le sue opinioni politiche sono probabilmente vicine a quelle del fratello don Francesco Alberti, simpatizzante del Partito Popolare Italiano⁸ e convinto antifascista. Presumibilmente l’atteggiamento intellettuale e l’impegno sociale di Giovannina non trovano l’appoggio del marito che è costretto ad assumere una domestica per badare alle faccende casalinghe, finché la figlia maggiore, terminata la scuola a 14 anni, non è in grado di occuparsi della casa e della famiglia. Convinto che il compito della donna sia quello di moglie e di madre, il Mattei deciderà di non far proseguire gli studi alle proprie figlie.

Nel 1925 Giovannina abbandona definitivamente l’insegnamento e negli anni successivi una serie di lutti la toccano da vicino: muoiono i fratelli Giacomo e l’adorato don Francesco, muore anche il figlio prediletto Franco.

Pur confinata tra le montagne del Sopraceneri non perde il contatto

con la realtà politica e culturale del suo tempo: durante la seconda guerra mondiale la sua casa diventa un ritrovo di fuoriusciti e antifascisti che discutono vivacemente, ascoltano insieme Radio Londra e compilano la grande carta dell’Europa che è distesa sul tavolo, per rendersi conto dell’avanzata degli Alleati.

Negli ultimi anni della sua vita la vista comincia a indebolirsi progressivamente, è un colpo durissimo per una donna come lei che desidera approfondire sui libri la propria cultura. Continua tuttavia a leggere e a scrivere finché può, ma alla morte del marito, nel 1958, è diventata quasi cieca. La sua sete di sapere è almeno in parte saziata grazie alla radio, che ascolta con grande attenzione. Nel 1963 muore ad Osogna, lasciando inediti sei racconti, nove canti e due romanzi dattiloscritti.

Lisa Fornara

¹ AARDT, *Fondo Autrici ticinesi*, biografia dattiloscritta di Giovannina Mattei-Alberti.

² Ibidem.

³ Maria Boschetti-Alberti (1879-1951), insegnante, scrittrice e pedagogista ticinese di fama internazionale.

⁴ Il movimento esperantista è un movimento intercontinentale e transculturale, presente in quasi tutti gli stati del mondo, che ha come obiettivo la promozione dell’esperanto.

⁵ Don Francesco Alberti (1882-1939), autore del romanzo *Voltamarsina* e direttore del giornale *Popolo e Libertà* dal 1935 al 1939.

⁶ L’Adula è un periodico ticinese volto a difendere l’italianità del Ticino, pubblicato dal 1912 al 1935. Sulle sue pagine scrissero tra l’altro Francesco Chiesa, Carlo Salvioni, Eligio Pometta, Giuseppe Prezzolini e Giovanni Papini.

⁷ Teresina Bontempi (1883-1968), ispettrice scolastica e giornalista.

⁸ Il Partito Popolare Italiano, fondato da don Luigi Sturzo nel 1919, fu un partito di ispirazione cattolica costretto a sciogliersi nel 1926.

LAVAGNA INTERATTIVA FX-DUO

Doppia ispirazione, potenziale illimitato

HITACHI
Inspire the Next

- Superficie robusta: la lavagna è indistruttibile e funziona anche quando sulla superficie vi sono graffi o ammaccature.
- Riflessi ridotti – le immagini proiettate non abbagliano e salvaguardano i vostri occhi.
- Metodi di input – per lavorare sulla lavagna interattiva potete utilizzare sia un dito/oggetto sia la penna elettronica.
- Input simultanei – utilizzate la lavagna impiegando entrambe le mani (gesti). Scroll e zoom in/out.
- Lavoro di gruppo interattivo – due o più persone possono utilizzare la lavagna FX-DUO contemporaneamente.
- Utilizzo intuitivo: 16 tasti interamente personalizzabili ai due lati della lavagna permettono un utilizzo intuitivo anche da parte di utenti principianti.
- **Garanzia 5 anni – aggiornamenti Software gratis!**

Importatore generale per Svizzera:

stilus. via Sottobisio 30, 6828 Balerna
Tel. 091 – 683 51 43 – Fax 091 – 683 99 57
info@stilus.ch - www.stilus.ch



donne ticinesi

Elizabeth Bishop

Geografie dell'inappartenenza

L'ispirazione di Elizabeth Bishop è legata ad un forte sentimento della spazialità in divenire, una cartografia del mondo polarizzato da una visione poetica immanente alle cose. Lontana dalla tentazione della metafora, incline all'anafora per la sua vocazione all'enumerazione dei dati visivi, la sua opera traccia la mappa di un mondo poetico in cui lo spazio e l'evento sono gli elementi semanticamente più rilevanti. Anche i titoli delle sue raccolte si legano alla geografia *North and South* (1946), *A Cold Spring* (1955), *Question of Travel* (1965), *Geography III* (1976).

Nadia Fusini ha scritto che Elizabeth Bishop ha "scelto la poesia come la sua «chosen art»: avrebbe anche potuto scegliere la pittura, ma scelse la poesia. Però, poi, tentò di fare con le parole quel che si fa per lo più col pennello: descrizioni precise, dettagliate, incantate e incantevoli, di luoghi, animali, oggetti: un iceberg, una barca, un distributore..."

Lo sguardo si muove con esatto rigore nel rispetto del velarsi delle cose in se stesse, e per questo sperimenta il potere della reticenza, del non detto che apre squarci di significato senza le sirene della retorica. La coazione al concreto investe anche le sensazioni e i sentimenti, in una sorta di panismo antielegiaco:

Il mare è gioia. Il mare significa spazio.
E' una pista di danza, una sala da
ballo ben ventilata.

Dalla piscina o dal ponte di una
nave

Piaceri si scartano mormorando, e
rimbalzano

Sulla superficie smagliante: un
Dolore galleggia via

Spargendosi sottile come olio. E
Amore

S'avvia con determinazione in linea
retta

In testa una delle sue idee brucianti
Gli occhi fissi all'orizzonte brillante
Ma subito s'infrange, soffre rifrazione,
e ritorna in secche di distrazione.

Le parole, sempre usuali e domestiche, non stimolano l'immaginazione

quanto piuttosto le facoltà visive, parlano all'occhio creando un reticolo di coordinate del contingente, una mappa dell'apparentemente inessenziale che tiene saldamente le chiavi del senso. Così i deittici, come pietre miliari, ci conducono per mano all'interno del St. Elizabeth's Hospital di Washington, dove era rinchiuso il poeta Ezra Pound e dove gli oggetti, in un mondo dove il pensiero e le sue leggi sono banditi, valgono e comunicano più delle parole:

Questa è la casa di Bedlam.

Questo è l'uomo
che sta nella casa di Bedlam.

Questo è il tempo
dell'uomo tragico

che sta nella casa di Bedlam.

Questo è un orologio da polso
che dice l'ora

dell'uomo loquace
che sta nella casa di Bedlam.

Questo è un marinaio
che porta l'orologio

che dice l'ora
dell'uomo onorato

che sta nella casa di Bedlam.

Questa è la rada fatta di tavole
a cui è giunto il marinaio

che porta l'orologio
che dice l'ora

del vecchio coraggioso
che sta nella casa di Bedlam.

Questi sono gli anni e i muri della
corsia

i venti o le nuvole del mare di tavole
solcato dal marinaio

che porta l'orologio
che dice l'ora

dell'uomo lunatico
che sta nella casa di Bedlam.

(VISITS TO ST. ELIZABETH'S)

In "La riparazione della poesia. Lezioni di Oxford", Seamus Heaney scrive che le immagini di Elizabeth Bishop ci colpiscono in quanto invitano la coscienza a ricordare, perché "la loro suggestione partecipa di qualcosa che non ha nome, come se le cose conosciute un tempo nella sicurezza illetterata riapparissero fra le destabilizzazioni del postmoderno". La poesia è sempre "su" qualcosa, al di là dei formalismi e dei tecnicismi, il significato

emerge dall'osservazione, come la conoscenza dall'esperienza, per tentativi ed avvicinamenti progressivi. Il senso della perdita è sempre in agguato, e non potrebbe essere altrimenti in un mondo popolato da fenomeni che si lasciano indagare ma che sfuggono al possesso. L'arte di perdere, uno dei testi contenuti nella raccolta "Miracolo a colazione" di Adelphi, rende perfettamente il sentimento di inappartenenza che caratterizza la scrittura di Elizabeth Bishop:

L'arte di perdere s'impara presto;
tante le cose col segreto intento
di andare perse che non è un disastro.
Perdi una cosa al giorno. Con

malestro
accetta chiavi perse, un'ora al vento.

L'arte di perdere s'impara presto.
Perdi di più, più in fretta; al peggio

apprestati:
luoghi e nomi e dov'è che avevi in

mente
di recarti. Non sarà mai un disastro.

L'orologio di mamma ho perso; e

questa!
che è l'ultima di tre case nel niente.

L'arte di perdere s'impara presto.
Ho perso due città, belle. E, più vasti,

altri regni, due fiumi, un continente.
Mi mancano, ma non è poi un disastro.

Anche perdere te (la voce, il gesto
amato) non mi smentirà. È evidente:

l'arte di perdere fin troppo presto
s'impara, e sembra (*scrivilo!*) un
disastro.

Tra le sue amicizie più importanti vi furono la poetessa Marianne Moore, che la iniziò alla poesia, e Robert Lowell, al quale la legò un grande affetto testimoniato dal carteggio "Words in air. The complete correspondence between Elizabeth Bishop and Robert Lowell". Il rapporto con Lowell non si spezzò neanche quando lei si trasferì in Brasile nella casa dove visse con Lota de Macedo Soares a Ouro Preto. E' a Robert Lowell che confessa e chiede: «Quando scriverai il mio epitaffio, devi dire che ero la persona più sola che sia mai vissuta».

Giusi Maria Reale

12 mesi di romanzi

José Saramago (Azinhaga, 16 novembre 1922 - Tías, 18 giugno 2010), *Caino*, tr. di Rita Desti, Feltrinelli, 2010.

I. Con *Caino* Saramago ritorna ad un tema antico, qual è il primo assassinio, per altro fratricidio, di Abele nella Bibbia. (Hevel, in ebraico, significa spreco, fumo.) Caino e Abele vanno da Dio e gli offrono i frutti del loro lavoro. Dio sceglie quelli di Abele, e Caino si sente discriminato. Gli è stato preferito Abele. Il delitto di Caino è così una necessità indotta da una scelta di Dio. Perché il padre non ha accettato i doni di entrambi? E la punizione del padre di vagare fra le genti con il marchio del suo delitto non che è un'ingiustizia; Abele avrebbe potuto uccidere Caino, ma la storia sarebbe iniziata ugualmente con una vittima. Oppure Caino non ha capito Dio, il senso della sua decisione; oppure Dio non ha capito il dolore provocato dalla sua decisione. Dice Saramago "La storia degli uomini è la storia dei loro fraintendimenti con dio, né lui capisce noi, né noi capiamo lui". Caino in questo nuovo romanzo è diventato un personaggio, che, sebbene s'incontri con alcuni personaggi o episodi della Bibbia, sembra uscito da un romanzo picaresco. E come in quella grande letteratura, Caino anche in questa opera è un uomo a volte del tutto ingenuo, o ignaro della complessità della vita, e comunque con la debolezza psicologica che gli deriva dalla condanna, ma che sa cavarsela per il meglio in alcuni frangenti. Come per esempio nell'incontro con Lilit. Lilit è un demone, una figura abbastanza complessa, che ritroviamo in una semplice citazione in Isaia, poi in una Midrash innamorata di Adamo, e anche oltre il Medioevo, come una donna che uccide gli uomini

dopo essere giaciuta con loro. Saramago la fa innamorare di Caino, e sarà lui a lasciarla per continuare la sua missione. (Lo scrittore portoghese non si è prestato ad una variante che vede Lilit innamorata di Adamo, dal cui accoppiamento si sarebbero originati tutti i demoni che hanno invaso la terra. Saramago non è apparso mai incline verso la misoginia.)

Come avviene nei romanzi picareschi, si pensi al *Pitocco* di Quevedo, Caino dalla nuova esperienza ricava la convinzione che la vita degli uomini è dominata dalla incompre-

come nel romanzo *Le intermittenze della Morte* (Einaudi 2005), concede una pausa, non sanno approfittare, si danneggiano fino a costringere la bella donna a ritornare fra di essi. La concordia e il reciproco sostegno – sembra di leggere Leopardi – potrebbero unire gli esseri umani per affrontare l'avverso destino; ma anche questa perenne discordia e insensatezza e frenesia e gelosia... a chi la dobbiamo, se non a lui? Ed anche le più buone intenzioni possono essere fraintese e urtare quel suo carattere collerico. Si veda l'episodio della distruzione

della Torre di Babele. Gli uomini hanno voluto erigere una torre fino a Dio e sono ripagati con la condanna della confusione delle lingue. Vi sono molti altri episodi della Bibbia, dove, superando il testo, Saramago fa aggirare Caino, trasformando il suo viatico penitenziale in una vera e propria avventura, in cui forse è possibile riconoscere altri suoi consanguinei letterari, come Lazzarillo o Tristram Shandy, per fare qualche altro esempio. Un episodio, a parer mio, centrale è quello della distruzione di Sodoma. Il passo è molto noto. Qui importa notare il dolore di Caino di fronte all'uccisione di innocenti, soprattutto di inermi bambini. La volontà di Dio non ammette differenze tra colpevoli e innocenti. Dio è veramente spietato, e cattivo. Ed incomprensibile, quasi sempre, come nell'accanimento contro il povero Giobbe. *Caino* nelle ultime pagine si conclude con l'episodio dell'Arca di Noè, che è un vero e proprio coup de théâtre, una scena dominata dal comico che sarebbe un errore confondere con l'ironia. La comicità è in effetti la cifra filosofica per denunciare il fraintendimento, il non senso della nostra vita, e delle inutili spiegazioni che gli uomini da secoli si accaniscono a cercare.



sione, dal dolore, dall'ingiustizia, tutti quei mali di cui è piena la Bibbia, ma che essi, i mali, sono addebitabili a Dio. La prima causa non causata, come dice S. Tommaso, è pure la causa del Male nel mondo. E qui entriamo in quella parte della narrativa di Saramago (o, se non è solo narrativa, di molti suoi interventi di attualità), in cui egli esprime la sua visione del mondo, della vita, della politica, della religione... Il lettore di Saramago deve evitare l'errore di attribuirgli uno spirito polemico, tipico dello scrittore di pamphlet; in realtà la visione di Saramago è dominata da un radicale pessimismo, di cui la religione, nonostante le sue pretese di alleviamento, è un'aggravante. E d'altro canto gli uomini sono tali che, anche quando la Morte, nelle vesti di una donna,

die, a parer mio, centrale è quello della distruzione di Sodoma. Il passo è molto noto. Qui importa notare il dolore di Caino di fronte all'uccisione di innocenti, soprattutto di inermi bambini. La volontà di Dio non ammette differenze tra colpevoli e innocenti. Dio è veramente spietato, e cattivo. Ed incomprensibile, quasi sempre, come nell'accanimento contro il povero Giobbe. *Caino* nelle ultime pagine si conclude con l'episodio dell'Arca di Noè, che è un vero e proprio coup de théâtre, una scena dominata dal comico che sarebbe un errore confondere con l'ironia. La comicità è in effetti la cifra filosofica per denunciare il fraintendimento, il non senso della nostra vita, e delle inutili spiegazioni che gli uomini da secoli si accaniscono a cercare.

die, a parer mio, centrale è quello della distruzione di Sodoma. Il passo è molto noto. Qui importa notare il dolore di Caino di fronte all'uccisione di innocenti, soprattutto di inermi bambini. La volontà di Dio non ammette differenze tra colpevoli e innocenti. Dio è veramente spietato, e cattivo. Ed incomprensibile, quasi sempre, come nell'accanimento contro il povero Giobbe. *Caino* nelle ultime pagine si conclude con l'episodio dell'Arca di Noè, che è un vero e proprio coup de théâtre, una scena dominata dal comico che sarebbe un errore confondere con l'ironia. La comicità è in effetti la cifra filosofica per denunciare il fraintendimento, il non senso della nostra vita, e delle inutili spiegazioni che gli uomini da secoli si accaniscono a cercare.

“Come hai osato, assassino, contrastare il mio progetto, è così che mi ringrazi per averti risparmiato la vita, quando uccidesti abele, domandò il signore. Doveva pur arrivare il giorno in cui qualcuno ti avrebbe messo davanti il tuo vero volto, E le nuove umanità, che avevo annunciate, allora, Una c'è stata, un'altra non ci sarà, e nessuno ne noterà la mancanza, Tu sei Caino, malvagio, infame e uccisore del tuo stesso fratello, Non tanto malvagio e malvagio quanto te, ricordati dei bambini di Sodoma. Ci fu un lungo silenzio. Poi caino disse, Adesso puoi anche uccidermi, Non posso, dio non si rimangia la parola, morirai di morte naturale nella terra abbandonata e gli uccelli rapaci verranno a divorare la tua carne, Sì, dopo che tu avrai divorato il mio spirito. La risposta di dio non si riuscì a sentire, e anche le parole seguenti di caino andarono perdute, la cosa più naturale è che siano stati a ragionare l'uno contro l'altro una e più volte, ciò che si sa per certo è solo che continuarono a discutere e che stanno ancora discutendo. La storia è finita, non ci sarà nient'altro da raccontare.” (pagg. 142-143)*

II. Com'è noto, l'editore Einaudi aveva rinunciato a pubblicare *Il Quaderno* (v. *Verifiche*, n. 6, dicembre 2009), poi uscito da Boringhieri (2009), per i riferimenti pesanti nei confronti del pontefice e del proprietario della casa editrice. C'è stato molto scalpore, che non è il caso qui di riportare nei suoi termini; ma è indubbio che quest'opera ha rinfocolato la polemica soprattutto da parte della chiesa cattolica nei confronti dello scrittore (mentre Einaudi si è limitata a qualche chiarimento). La polemica verso Saramago era scoppiata alcuni anni fa con la pubblicazione di due grandi romanzi, *Memoriale del convento*, (Feltrinelli, 1984) e soprattutto *Il Vangelo secondo Gesù* (Bompiani, 1995). Allora per questo romanzo Saramago, tra le altre cose, dovette subire l'accusa di leggerezza e di mancanza di serietà, esattamente come avevano fatto alcuni secoli fa i Padri

gesuiti con Pascal a proposito delle *Provinviali*. Poi ci sono state critiche ripetute per la dichiarazione dello scrittore di essere comunista. (Non si dimentichi che Saramago è stato un tenace avversario durante il regime fascista nel suo paese.) Si può discutere su ogni cosa, com'è ovvio, ed anche su questa sua scelta; ma con una certa cognizione di causa, ed ad ogni modo senza dimenticare che si sta parlando forse del maggiore scrittore degli ultimi decenni del Novecento, se si accetta l'opinione di Harold Bloom, il decano dei critici americani. Un'altra critica è stata rivolta al suo antiebraismo o, come sarebbe meglio dire, alla sua presa di posizione verso la politica dello stato di Israele. Anche in questo caso un chiarimento è opportuno. Saramago ha espresso a suo tempo una dura

romanzi. Anzi, proprio perché non è avvenuto, ciò potrebbe suggerire qualche riflessione. In realtà Saramago punta alla religione, e a tutte quelle consolazioni che impediscono di prendere atto della reale natura della vita degli uomini, come abbiamo cercato di mostrare. Viene in mente il verso di Lucrezio *Tantum religio potuit suadere malorum* – A così tanti mali poté indurre la religione (T. Lucrezio Caro, *La natura delle cose*, v. 101**). In materia religiosa, Saramago non è uno scrittore approssimativo, conosce la Bibbia e i vangeli, quelli apocriefi compresi; il problema sarebbe di natura interpretativa. Ma non è solo questo. Il fatto è che Saramago è un ateo religioso, o sarebbe meglio dire che egli è l'unico scrittore in cui sia così vivo il senso dell'umanesimo religioso.



Ricordo queste cose, in questo momento, perché ho avuto un moto di disgusto, allorquando *L'Osservatore Romano*, organo della Santa Sede, degno di una tempestività che ci saremmo attesi in altre circostanze (era il periodo in cui la Chiesa era sotto tiro per avere taciuto sulla pedofilia, ed anche per la pesante accusa mossa allo stesso giornale di avere partecipato ad ordire il “caso Boffo”), proprio all'indomani della notizia della scomparsa

di Saramago, non ci ha fatto mancare la sua acrimonia verso lo scrittore, senza alcuna pietà e naturalmente senza alcun riconoscimento (ed anzi) della sua grandezza, e del Lutto della narrativa e della letteratura.

La casa editrice Feltrinelli ha deciso di continuare la pubblicazione dei suoi diari e prose varie.

Ignazio Gagliano

*Il passo, per chi non ha frequenza con Saramago e la sua scrittura, può presentare qualche difficoltà; ogni maiuscola indica l'inizio dell'interlocutore e sono omessi i punti interrogativi. Non si poteva compiere alcun cambiamento.

**La traduzione è di chi scrive.

I racconti di Elisabetta

In questo numero proponiamo un altro racconto dell'autrice fiorentina, che i lettori abituali di Verifiche avranno ormai imparato a conoscere attraverso quelli precedenti. Si tratta di una narrazione in terza persona, in cui la protagonista è confrontata con le emozioni di un incontro sensuale sublimato, in una notte d'inverno, che lascia una traccia concreta nella sua anima e nei suoi occhi, colte e svelate dalla domanda impietosa del figlio.

Il gatto delle nevi

- Mamma, mi dai un altro gettone?
Elena frugò nella borsa: - Ecco, tieni due euro, così hai altre quattro partite da giocare.
Scivolò con lo sguardo su Matteo che, impaziente, ballettava sui piedi. Era bello suo figlio, otto anni, magro, asciutto, col musino simpatico, gli occhi vivaci e intelligenti. Matteo prese i soldi e raggiunse gli altri bambini alla consolle dei videogiochi.
Elena tirò un sospiro di sollievo. Desiderava che Matteo si facesse i fatti suoi, che facesse conoscenza con gli altri ragazzini, figli degli ospiti dell'albergo. Sospirò di nuovo guardando il locale. Quella baita di montagna era confortevole, calda, accogliente, il clima era familiare. Il gestore, un uomo considerato simpatico e affabile, l'aveva percorsa a lungo con sguardi curiosi da quando erano arrivati per la settimana bianca, quattro giorni prima. Elena però lo schivava. Lo trovava rozzo e presuntuoso.
Guardò le due coppie di tedeschi con i bimbi piccoli al tavolo accanto al suo. Stavano cantando una specie di scioglilingua ed i fanciulli ridevano beati. Provava ammirazione per quel momento di allegria che le due coppie avevano creato con i loro figli. Lei, la gioia vera, non sapeva più cosa fosse. Guardò suo marito che giocava a carte con gli amici. Lui le sorrise, le chiese se volesse qualcosa da bere.
- No, grazie - rispose severa. Ce l'aveva con lui. Era delusa. Il loro matrimonio non aveva funzionato

se non sul piano pratico. Avevano costruito una bella casa, avevano due lavori di cui andavano fieri, erano circondati da amici simpatici, si sapevano muovere bene nel mondo e si dividevano con facilità i compiti per la gestione della casa, della spesa, delle vacanze. Ma non c'era comunicazione, quella vera, profonda, intima, di cui lei aveva bisogno.
E poi non erano stati dei bravi genitori: sempre in lotta su teorie educative diverse. No, niente gioia. Trovava un po' di pace solo nella lettura. Erano due anni che si tormentava con feroci sensi di colpa. No, non era più una mamma allegra, non sapeva più ridere di gusto. Per quanto cercasse di offrire a Matteo serenità ed equilibrio attraverso attenzioni e premure, non sapeva più fare le magie. Ripensò al film visto la sera prima: *La vita è bella* di Benigni. Si era commossa per quella capacità di amare, di inventare e giocare di quel padre straordinario.
Lei, invece, non aveva trovato un uomo altrettanto sensibile. E ora, dopo tante tentate, solitarie alchimie, si sentiva svuotata. Suo marito si alzò e le andò vicino. Le toccò una spalla: - Vuoi fare una partita a burraco?
- Facciamola - sospirò lasciando cadere sulla sedia il libro di poesie di Kavakis che si era portata dietro, ma che non aveva ancora aperto. Non gliene fregava niente ma almeno avrebbe smesso per un po' di distruggersi con i pensieri.
Antonio prese il mazzo di carte. Con abilità da prestigiatore le mescolò aspettando un sorriso di lei che sottolineasse la sua bravura. Lei però, questa volta, non sorrise. Cominciarono a giocare, in modo automatico.
- Hai visto come si diverte Matteo con lo snow board nuovo?
- Sì - masticò lei acida, - l'ho visto. Non è vero, non si diverte, perché sta in ansia, si è solo incaponito e ora non riesce più a tornare indietro, casca un sacco di volte e si fa male, mentre con gli sci viene giù con facilità e bellezza, ma non

demorde perché è un orgoglioso. Le stava rientrando l'angoscia quando un fascio di luce attraversò i vetri dello chalet e la investì tutta. Erano i fari di uno dei gatti delle nevi.
Chiuse la partita, lasciò le carte e si affacciò al balcone dell'albergo. C'erano cinque gatti che si muovevano come se stessero inventandosi un balletto. Cinque bestioni che incrociavano i loro fari, arretravano e si scambiavano di posto come se giocassero ai quattro cantoni. Stanno danzando, pensò.
Era affascinata dall'abilità dei guidatori. Le prese la voglia irrefrenabile di salire su una di quelle ruspe da neve.
Già nel pomeriggio aveva chiesto a Silvano, il gestore dell'albergo, se sarebbe stato possibile fare un giro di notte su uno di quei mezzi battipista.
- Penso di sì, vediamo, tanto i ragazzi vengono su tra poco, poi glielo chiediamo. Ti ci porterei io a vedere le stelle sulla cima della montagna! -
Lei aveva abbassato gli occhi, leggermente infastidita da quel fare ammiccante, eccessivamente familiare ed entrante di Silvano. Non era certo ciò che desiderava da un uomo. Salì a cambiarsi, in attesa della cena, mentre Antonio rimase a sorseggiarsi un aperitivo con gli amici.
Quella sera al ristorante della baita notò per la prima volta i gattisti nelle loro divise verde petrolio. Erano sei, seduti intorno ad un tavolo rotondo e ridevano.
Notò subito gli occhi selvaggi di uno che doveva essere il loro capo. Tutti si rivolgevano a lui con deferenza e rispetto, salvo un ragazzo sui trent'anni, con i capelli lunghi biondo cenere, scarruffato. Aveva gli occhi di un azzurro cupo, vivaci e penetranti. Come se avesse percepito l'indugiare dello sguardo di Elena, il ragazzo si girò di lato e le sorrise.
- Che ceffi! - commentò Antonio.
- Feccia dell'umanità! - aggiunse Luisa, la loro amica giornalista, anche lei in vacanza con figlio e marito.

racconti

- Ma sarà il caso di portarci i bambini? - commentò ridacchiando il marito di lei - hanno proprio delle facce da galera!

Elena rimase stupita, profondamente indignata delle battute volgari e sprezzanti degli amici. O forse era lei, Elena, quella strana? Vedeva sempre le cose diversamente dagli altri.

Ripensò a quell'eccitazione fanciulla che le era presa un'ora prima, quando i gattisti facevano le manovre sotto il piazzale dell'albergo, si fece coraggio e si alzò.

- Scusate, volevamo sapere se è possibile fare un giro sui vostri bestioni, stanotte? E' una bella serata, limpida. Vorremmo portarci anche i bambini - aggiunse, rivolgendosi a quello che sembrava essere il capo.

L'uomo sorrise, allargando il braccio destro come per invitarla a sedersi.

- Stasera è difficile, abbiamo da lavorare in cima al passo, è molto pericoloso. C'è stata una slavina, se no l'avrei caricata volentieri. Tutti i gattisti risero puntandole gli occhi addosso in modo sfacciato. Solo il biondino dai capelli lunghi abbassò lo sguardo. Per niente imbarazzata si fece più vicina al tavolo e guardò dall'alto in basso il tipo che le aveva rivolto la parola.

- Lei è un uomo molto simpatico, credo che, discutendo, riusciremo a trovare un accordo. Si prese la sedia che le era stata precedentemente offerta, si accomodò misurando i gesti.

- Un bicchiere per la signora.

Elena stava sorvegliando lentamente il vino quando un brivido di piacere le corse per la schiena. Che dimensione selvaggia, quanta sfrontata salute!

Non ci fu bisogno di alcuna trattativa, solo di un brindisi e di una serie di sguardi illusori, promettenti scariche di adrenalina.

Il ragazzo dai capelli lunghi le aprì lo sportello. Salì da sola con l'agilità ritrovata dei vent'anni. Il cuore le batteva forte nel petto. Guardarono in basso l'uno le ginocchia dell'altro e risero, incrociandosi con lo sguardo.

Il motore acceso le comunicava un senso terrifico di potenza.

Salutò Matteo che era voluto andare insieme ad un suo amico su un altro battipista.

Iniziò una breve sarabanda, di nuovo il balletto dei bestioni gentili.

- Così ci scaldiamo un po' disse il ragazzo - è un modo per farci coraggio prima di affrontare quattro ore di solitudine e di notte buia sulle piste.

Cominciarono a salire. Il gatto sfiorava gli alberi ai lati della pista. Elena si domandò se era così che si dovesse fare o se era solo un modo per impaurirla, e farle provare qualche brivido. Per sdrammatizzare la tensione che le stava salendo disse:

- Come è guidare questo gigante? Che effetto fa?

- Oh, è un piacere, è bellissimo. Ora saliamo sulla rossa fino a pian Cavallaro. Le farò vedere anche lo snow-park

- Ma è difficile da guidare?

- No, bastano poche ore per imparare, semmai bisogna conoscere a fondo la montagna per non rischiare di farsi male. Se non ha paura, la faccio provare, quando siamo in cima.

- No, grazie, non vorrei farle passare dei guai - farfugliò, pentendosi immediatamente di ciò che aveva appena detto. Sarebbe stata una bella occasione per farsi passare la malinconia.

Il profumo di Cabernet le si avvolgeva intorno al collo. Elena guardò le mani di lui che toccavano le leve, sembrava a suo agio, rilassato.

- No, non rischia niente, lassù siamo soli e nessuno lo saprà mai. Ho la sensazione che si potrebbe pentire d'aver detto di no - aggiunse, piegando la testa di lato e sorridendole dolcemente, come se tra loro ci fosse una confidenza profonda.

- Può darsi - disse lei sorridendo. - Quanto tempo ho per pensarci?

- Non molto, tra poco saremo sulla cima, oppure, possiamo andare prima a sentirci un po' di musica allo snow park. Ho le chiavi del casotto, lì c'è il bar, lo stereo e una discreta collezione di cd. Non so perché ma la sua presenza mi fa sentire che questa è una serata speciale, l'occasione da vivere, ci possiamo dare del tu? Fermò il gatto proprio nella parte più ripida della pista e le porse la mano.

- Piacere, Rodolfo.

- Veramente un gran piacere... Elena. Risero di nuovo.

- E adesso vieni qui, davanti a me, ti faccio posto. Guido io fino alla cima, tu ti galvanizzi, facciamo il giro dello snow park. Ti farò guidare da sola lassù dove c'è il falso piano.

- Va bene, allora ci provo - disse e, scavalcando alcune leve a lato del seggiolino di guida, si mise al posto di comando. Lui le stava alle spalle. Le prese le mani e le fece toccare tutti i comandi spiegandole come funzionavano.

- Gira la chiavetta, adesso.

Il rombo del motore sembrò occupare tutta la montagna.

- Adesso spingi avanti questa leva e premi questo pedale e avanti piano."

Il bestione si mosse senza singulti, avanzò per la pista lentamente.

- Però è bello avere una donna come te fra le gambe. Elena socchiuse gli occhi, lui le stava annusando teneramente il collo.

Per qualche minuto il gatto avanzò per la pista. Quando passarono vici-



no al casotto, Rodolfo fermò il gatto e aprì lo sportello.

- Lascio i fari accesi, così non ci perdiamo nella notte.

- Ok - annuì lei - ti seguo in questa pazzia - e si buttò giù con un salto. Rodolfo scese a sua volta e la prese per mano.

- Beviamoci qualche birra.

- Ma saranno congelate.

- Non credo - disse Rodolfo - questo esercizio viene chiuso alle sei di sera, ma Marco, il padrone, rimane ancora un paio d'ore a metter tutto in ordine e solo allora spegne il riscaldamento.”

- Ah, tutti i comfort, quindi! Ci vieni spesso?

- Veramente di notte non ci sono mai venuto, Marco mi ha dato le chiavi per ogni evenienza, in caso di tempesta improvvisa, o di guasto al motore.

- Hai visto che bel cielo stellato? Domani sarà una giornata piena di sole - le era entrata l'ansia ed aveva la sensazione che le parole uscissero con un suono metallico dalle sue labbra.

- Qua si diventa un po' orsi. Mi pare di vederlo solo ora questo cielo incantato. Quando vengo su, di solito, cerco di fare il lavoro in modo molto concentrato e di metterci meno tempo possibile, ma stasera è diverso, tutto è acceso in me e anche nel cielo.

- Che fai tu, oltre a guidare questi bestioni?

- Faccio questo lavoro solo d'inverno perché ho lasciato gli studi dopo aver dato metà degli esami a scienze politiche. Ormai però sono pas-

sati tre anni e mi sembra improbabile poter ricominciare a studiare. D'estate faccio il taglialegna e riparo motoslitte.

Mentre si avviavano verso il casotto, Elena cominciò a pensare che forse non era il caso di entrarci. Sarebbero potuti arrivare gli altri gattisti con suo figlio e con Orlando, l'altro bambino, oppure l'amica che era salita su un altro battipista.

Il gatto avrebbe potuto partire e piombare loro addosso distruggendo la baracca di legno, frantumando loro le ossa. La spensieratezza non le apparteneva proprio. Doveva cercare un pretesto per tornare subito indietro.

Rodolfo le strinse la mano.

- Non temere, gli altri colleghi sono andati sul versante opposto della montagna, non verranno qui, e poi anche noi ci staremo poco; il tempo di brindare a quest'incontro.

- Ma che fai, leggi nel pensiero?

- No, ma stando soli a lungo s'impara a sentire di più, ad osservare meglio, a riflettere sulle persone. Ho avvertito che ti stavi irrigidendo e così è stato facile capire che eri preoccupata.

- Sono preoccupata! - disse, raddrizzando le spalle e allungando il collo.

Rodolfo aprì la porta della baracca. Accese le luci dietro il bancone del bar.

- Tutto è in ordine, perfettamente pulito, sembra un pub inglese invece di un rifugio di montagna sull'Appennino toscano.

- Cosa prendi?

- Va bene un'acqua brillante con un

goccio di gin e una fetta di limone, o chiedo troppo? -

- Tu chiedi, io vedrò di accontentarti - le sussurrò Rodolfo nell'orecchio e scivolò veloce dietro il bancone.

- Intanto siediti. Che musica vuoi? Ti può andar bene Take Five che è già sul piatto?

- Oh, sì, mi piace David Brubeck, è allegro, leggero. Si sentiva finta, con una voce non sua.

Il ritmo sincopato delle note del jazz riempì il locale, mentre Rodolfo riempiva i bicchieri.

- Prendo anch'io lo stesso, così avremo il medesimo sapore in bocca - disse, avvicinandosi con i bicchieri in mano.

- Rodolfo, non voglio stare qui a lungo.

- No, stai tranquilla, solo il tempo di sorvegliarti - disse accendendo una torcia e allungandosi per spegnere l'interruttore - così stiamo soli dentro questo fascio di luce.

Elena prese il bicchiere con l'intenzione di scolarselo in un secondo.

- Ferma - urlò lui, afferrandole il braccio.

- Devi bere lentamente, così il tempo scorrerà lentamente. I minuti sono larghi, goditeli.

- Sei un bel tipo intrigante tu, eh? Chissà quante donne hai? Fece lei per spiazzarlo da quell'atmosfera da sogno in cui l'avvolgeva e che la stava rendendo troppo inquieta.

- Oh, no - rise, socchiudendo gli occhi - veramente sono diversi mesi che non ne tocco una. Da quando è finita la storia con la mia fidanzata.

- Adesso sarà meglio pensare a tornare, sono stata corteggiata abbastanza.

Finiamo di bere e andiamo.

- Gli altri gatti non torneranno prima di un paio d'ore, non credo sia divertente che tu stia alla baita ad aspettare il ritorno di tuo figlio.

- Mi metterò a leggere.

- Leggi me - sussurrò Rodolfo togliendole teneramente il bicchiere di mano. - Vieni più vicina. Leggimi, perché da quando mi hai sorriso, stasera a cena, è come se avessi trovato l'energia antica, quella vera che avevo quando ero ragazzo, quella che mi faceva pensare che la vita vale la pena viverla. Tu devi essere una donna speciale.

- Ma che ne sai tu? Potrei essere un disastro.

- Stai qua, disastro, fatti abbracciare, fammi sentire il tuo profumo. Oh, sai di fresia, che buono - la circondò



con le braccia appoggiando la testa tra il collo e la spalla di lei.

- Dai, non voglio, succede tutto troppo rapidamente - disse lei cercando di svincolarsi.

- Deve esser bello avere una donna come te, ma tuo marito non deve aver saputo approfittare di tutta questa grazia di Dio.

- Falla finita, che ne sai... tu di lui? o di Dio?

- Lo so, lo sento, non sbaglio, perché ti stavo aspettando da quando ero bambino, sei la mia fata turchina, la mia regina delle nevi, la mia stella alpina, l'Aurora boreale.

- Esagerato! Tu sei matto, lasciami, torniamo all'albergo. Elena si svincolò dall'abbraccio e si alzò in piedi.

Le era entrata un'ansia strana, un misto tra la voglia di piangere e quella di fuggire, mescolato al desiderio di esser trascinata sul tappeto e presa con forza. Quell'uomo le piaceva, così intrigante e nello stesso tempo sensibile e nello stesso tempo, le pareva di stare recitando un copione vecchio

di un film degli anni sessanta.

- Fatti prendere, signora bimba, ti farò ridere e piangere. Non mi scappare.

Elena fece due passi incerti verso la porta, poi senza guardare Rodolfo che era rimasto immobile sul divano, tornò a sedersi accanto a lui. Chiuse gli occhi e strinse i pugni con la caparbia di chi va incontro al destino come se l'avesse scelto. Rodolfo scoppiò in una risata giovane e fresca. Ma no, Principessa, nessuna estorsione, vieni... alzati, andiamo. Sono convinto che stasera hai più voglia di guidare il mostro che di perdere la testa per me. La mia belva ci aspetta.

Spiazzata. Fantastico. Questo tipo è troppo ganzo, per niente scontato. Improvvisamente si sentì felice. Non era obbligata ad essere compiacente e lui, Rodolfo, l'aveva in qualche modo aiutata ad uscire dalla sua trappola preferita: fare esattamente ciò che immaginava che gli altri si aspettassero. Pur essendo gratificata dalla corte in-

spettata del giovane delle nevi, non era certo una scopata che l'avrebbe rimessa in pista.

Scorrazzaron in lungo e in largo per lo snow park. Lei rideva beata mentre guidava sicura. Lui era divertito e complice.

- Sembri nata per domare le belve. Senti come canta il motore?

- Sì, grazie. Sono felice.

Provava gratitudine per quel ragazzo intelligente e sensibile. Si sentiva accesa, curiosa, pronta ad affrontar tutto.

- Mamma, è stato bellissimo. Siamo saliti fino alla cima. Matteo si tuffò nelle braccia di Elena e lei lo accolse con gioia. Nessun peso.

Salutò i gattisti. Per ultimo Rodolfo. Furtive le lacrime si specchiarono nei loro occhi. Nessuno notò la loro commozione, salvo Matteo che si girò verso Rodolfo e disse inaspettatamente: - Scommetto che hai fatto guidare la mia mamma...

Elisabetta Acomanni

racconti

I giochi di Francesco

IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

**Americo Malachia Induni
Tatiana Veronica Camani
Mario Venerio Mondonico
Geremia Piero Vassena
Sandro Sergio Degiorgi**

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

**Luciano Pino Rigamonti
Camilla Margherita Simona**

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

Aggiunte iniziali (5/6)

DIFFICOLTÀ DI ADATTAMENTO?

Partito verso il Nord, il giovane di Bioggio, telefona a mamma e papà con tono afflitto:

“Proprio non va, né il xxxxx né l'alloggio

mi stan bene in quest'ostello presso Yxxxxx”.

Anagramma (7)

IL MOTOCICLISTA PERITO

Da Uri al San Gottardo giunto in vetta per provare i freni della motocicletta volle scender dalla Xxxxxxx, strada erta con tornanti richiedenti guida esperta. Una xxxxxxx sbandata a metà percorso fa da triste epilogo a questo discorso.

Scarto iniziale (8/7)

RITORNO ALLA NATURA

Da anni campa come un eremita nel Pacifico, sopra un'yxxxxxxx, era stufo del monotono tipo di vita che conduceva nel canton Xxxxxxx.

Soluzioni del n° 3/2010

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolta il signor Antonio Leoni di Fescoggia.

Per entrare nel club bisogna che la lettera centrale del nome, del cognome e del domicilio sia la stessa.

Es.: **Aurelio Greco** di **Balerna**

La lettera centrale di Aurelio, la lettera centrale di Greco e la lettera centrale di Balerna è sempre la lettera “e”.

Aggiunte iniziali (3/4-4-4)

DAL LIBRO DI STORIA

Uri/Duri – Puri/Muri

Sciarada incatenata (6-5/10)

QUADRETTO RUSTICANO
Maglia – Asina – Magliasina

Cambio di vocale (7)

CARTE ... CHE PASSIONE!

Saletta – Soletta

giochi

GAB 6900
LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

Eleusi 2010

Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso



cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 41 - n.4 - settembre 2010

Storia delle religioni
nella scuola media



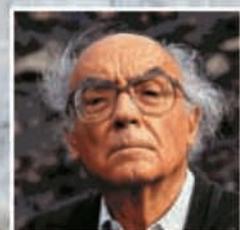
Lontani dagli occhi,
lontani dal cuore



Elizabeth Bishop



12 mesi di romanzi



VERIFICHE