

cultura e politica dell'educazione

GAB 6900
LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

Fotografia: Aldo Balmelli

Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

VERIFICHE

n. 1 - febbraio 2008



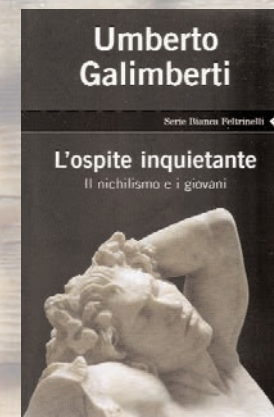
Democrazia e
scuola



L'India al tempo
di Gandhi



La Signora
Maestra narratrice



Il nichilismo
e i giovani

VERIFICHE

In questo numero

Marco Leidi è l'autore di un affettuoso ricordo di Giorgio Canonica, per anni collaboratore di *Verifiche*, scomparso prematuramente lo scorso dicembre.

Nell'**Editoriale**, avvalendoci delle riflessioni di **Roberto Salek**, presentiamo il progetto *Scuola e democrazia*: una serie di interventi sul tema della democratizzazione degli studi che la nostra rivista ospiterà durante il 2008. I primi contributi sono firmati da **Giovanni Galli** e **Raffaele Mantegazza**. Dei problemi di una scuola da cui fuggono sia i docenti che i discenti scrive **Giusi Alma**. **Old Bert** prosegue la rubrica di noterelle, che si apre con una data particolarmente felice per la politica svizzera, mentre **Rosario Talarico** scrive di educazione civica e di malcostume politico. La mostra

fotografica *L'India al tempo di Gandhi* è presentata dai responsabili del **Museo delle Culture**, che ci hanno consentito di illustrare questo fascicolo con le immagini tratte dal catalogo.

La figura di Luigia Carloni-Groppi, maestra e autrice di libri per la scuola, è tratteggiata da **Francesca Lo Iudice**. Sul libro di Donatella Gilardoni *La parola liberata* svolge alcune considerazioni **Rosario Antonio Rizzo**, il quale offre anche un contributo relativo alla scomparsa dei fatti per la rubrica sud-nord. Nell'era della globalizzazione, il nostro villaggio musicale, come ci spiega **Marcello Sorce Keller**, è in realtà uno spazio locale e rassicurante. Il saggio di Umberto Galimberti sul malessere dei giovani, che si muovono in contesti privati di

ogni valore è recensito da **Gisella Togliani** e **Graziella Corti**. **Fabio Pusterla** propone cinque poesie di Giampiero Neri, che ha animato il secondo incontro del ciclo di poesia *La memoria, i frammenti*; **Fabiano Alborghetti** descrive un'intensa esperienza di insegnamento ai detenuti del carcere di Opera a Milano. L'orribile esperienza di Shlomo Venezia, ebreo, costretto a lavorare nei Sonderkommando ad Auschwitz, è rievocata da **Rudolf Schiesser**. Infine **Ignazio Gagliano** prosegue la rassegna letteraria recensendo *La strada* di Cormac McCarthy. Come sempre, un numero ricco di proposte e stimoli. Buona lettura.

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Fabio Casanova, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Silvano Gilardoni, Ilario Lodi, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Gisella Togliani, 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 L'alfabeto del silenzio (*R. Salek*)
- 4 In ricordo di Giorgio Canonica (*M. Leidi*)
- 5 Noterelle volanti (*Old Bert*)
- 6 Ha detto scuola democratica? (*G. Galli*)
- 9 Democrazia e scuola (*R. Mantegazza*)
- 11 Una scuola in fuga (*G. Alma*)
- 14 L'India al tempo di Gandhi (*Museo delle Culture*)
- 15 Educazione alla cittadinanza. Le lezioni della destra (*R. Talarico*)
- 16 La Signora Maestra narratrice (*F. Lo Iudice*)
- 18 "La parola liberata" di Donatella Gilardoni (*R.A. Rizzo*)
- 19 Il nostro piccolo villaggio musicale (*M. Sorce Keller*)
- 20 Il nichilismo e i giovani (*G. Togliani* e *G. Corti*)
- 22 La memoria, i frammenti. Giampiero Neri (*F. Pusterla*)
- 24 Riabilitato come uomo (*F. Alborghetti*)
- 26 Sonderkommando ad Auschwitz-Birkenau (*R. Schiesser*)
- 28 12 Mesidiromanzi/2007 (*I. Gagliano*)
- 29 Dal virtuale alla scomparsa dei fatti (*R.A. Rizzo*)
- 31 CEMEA 2008
- 31 I giochi di Francesco

Questo fascicolo di *Verifiche* è illustrato con fotografie tratte dal catalogo dell'esposizione «*L'India al tempo di Gandhi. Walter Bosshard. Fotografie*», di cui pubblichiamo a p. 14 una breve presentazione. Ringraziamo lo "staff del Museo delle Culture" di Lugano per averci concesso di pubblicarle sulla rivista.

La Redazione ha chiuso il numero il 28 gennaio 2008

L'alfabeto del silenzio

L'idea di aprire una riflessione intorno al tema della democratizzazione degli studi è stimolante e necessaria, visto che i tempi mutano velocemente e con essi la società che si sta appunto avviando verso la fase *“tardo turbo-capitalista”*, per citare l'articolo di G. Galli *“Un alfabeto per la scuola democratica”*.

Prima di entrare nel merito dell'articolo, si ritiene necessaria una premessa: l'alfabeto per diventare lingua necessita di passare attraverso il sistema linguistico che lo trasforma appunto in lingua o linguaggio; ma la lingua e il linguaggio hanno un limite intrinseco: *“...il linguaggio è opera del popolo; non è cosa nostra che noi creiamo; essa ci vien trasmessa. Ma quale fu fatta, ha un vizio di origine, di non essere fatta da psicologi ma da uomini pratici, non per conoscere ma per agire, non per il mondo interno ma per l'esterno.”*¹

Ecco che l'utensile stesso con il quale dobbiamo operare si mostra relativamente impreciso e spesso *causa d'errore*. La discussione intorno a temi così complessi e nello stesso tempo viscerali rischia spesso di elidere l'elemento dialettico e di trasformarsi in una sorta di dialogo tra sordi, dove la metafora della Torre di Babele rischia di troneggiare inibendo i più nobili principi democratici. Detto questo non ci vogliamo però negare il piacere di provarci e di vedere quali risultati otterremo dall'utilizzo di codesto alfabeto.

La sensazione è quella che il concetto stesso di democrazia oggi veicoli finalità e obiettivi ben diversi dall'etimologia originale che signifi-

cava *“governo del popolo”*.

La lettera Y dell'alfabeto lancia un messaggio preoccupante ed emblematico riguardo all'analfabetismo: *“Nel nostro paese il 22% della popolazione, tra cui 600 mila adulti, ha problemi in questo senso... Questi dati non possono lasciare indifferenti, poiché una società per funzionare al meglio abbisogna di persone che in essa possano interagire con cognizione di causa.”*

Il concetto stesso di cognizione di causa rischia di collidere con il concetto di società *tardo turbo-capitalista*, che proprio per esistere ha bisogno di foggare cittadini capaci di muoversi operativamente nel sistema dato e non certo di intellettuali preparati, i quali rischierebbero di mettere in discussione il sistema stesso. Ecco spiegata la supremazia delle materie scientifiche a scapito di quelle umanistiche. Materie quali la storia sono sempre più difficili da insegnare e gli allievi fanno sempre più fatica a seguirle. La filosofia poi non è mai entrata quale materia di insegnamento e sta lentamente sparendo dallo scibile umano, sempre più confinata nell'ambito di una ristretta cerchia di addetti ai lavori.

La lettera B ribadisce quanto la competenza linguistica, riferita alla lingua madre, sia lacunosa, dato che: *“il 15% dei quindicenni, escono dalle medie con gravi difficoltà in lettura e scrittura”*.

Questo dato conferma che le nuove generazioni stanno arretrando sul piano della conoscenza, mentre compiono balzi da felino, nel campo dei consumi, diventando sempre più

gli attori principali e questo proprio nei paesi democratici.

La democrazia oggi funziona attraverso i media e i politici vengono democraticamente eletti in base alla loro capacità di bucare lo schermo, a prescindere dai contenuti. Il cittadino deve essere pronto a seguire questo flusso incoerente, agire di pancia, escludendo il pensiero. Solo così il *turbo-capitalismo* può avanzare e allora non c'è da stupirsi se alla lettera F leggiamo: *“Negli anni passati le politiche di democratizzazione si basavano sullo slogan - pari opportunità per tutti -. Oggi un nuovo slogan viene a porsi con grande necessità - pari acquisizioni per tutti”* dove il termine di acquisizioni è la spia evidente di un linguaggio sempre più tecnologico, che sostituisce l'uomo antropologicamente connotato da una cultura con il consumatore, sociologicamente inquadrato in griglie di appartenenza, per essere meglio utilizzato nel processo di democratizzazione dei consumi.

Ci auguriamo comunque che la discussione e il confronto su temi così importanti per il futuro di noi tutti, possa aprire uno squarcio di ragionamento logico e conseguente, che ci permetta di fare luce e migliorare la nostra percezione del problema, per poi eventualmente ridisegnare un linguaggio comune.

Roberto Salek

¹ *Il linguaggio come causa d'errore. Henri Bergson*, in G. Prezzolini, *“Biblioteca del Leonardo”*, n°2, Firenze, 1904.

Scuola e democrazia è un progetto per il 2008. Accogliendo una proposta di Giovanni Galli, la redazione di Verifiche ha giudicato utile sostenere una riflessione intorno ai temi del ruolo della scuola nelle attuali società democratiche e della capacità della scuola di promuovere democrazia.

In questo primo fascicolo del 2008 avviamo la riflessione ospitando due contributi: un testo di carattere introduttivo di Giovanni Galli, e lo scritto di Raffaele Mantegazza, docente di Pedagogia interculturale all'Università di Milano. Altri articoli sostanzieranno il progetto: le persone contattate hanno aderito volen-

tieri ed esprimeranno, da realtà ed approcci differenti, il proprio pensiero.

Nel limite delle nostre forze, desideriamo mantenere desto il dibattito pubblico sull'istruzione e sulla formazione e, in particolare, raggiungere i giovani insegnanti, da poco attivi in una scuola in grande e rapida trasformazione, sui quali grava il peso di una professione difficile e sempre meno attrattiva. E' bene che esprimano il loro parere: Verifiche è pronta a dare spazio alle loro voci.

La Redazione

In ricordo di Giorgio

La notizia del decesso di Giorgio Canonica, il 20 dicembre scorso, è stata riportata dagli organi di stampa evidenziando giustamente il suo lungo impegno politico. Sempre animato da grandi ideali, è stato protagonista di molte battaglie, cominciando a lavorare per Gioventù socialista, poi militando nel PSA, quindi fondando il MET, fino a quando è diventato parlamentare nelle file dei verdi. Vivendo intensamente il suo tempo, ha delineato nell'arco dell'intera vita un percorso perseguito con tenacia, assumendosi molti impegni per cause giuste, coerentemente con le proprie idee. Solo il suo primo mestiere di docente, vincolato a una legge discriminatoria, gli aveva impedito di entrare già più giovane in Gran Consiglio.

Negli anni settanta, quando Verifiche era sorto come mensile dell'ACDS, Giorgio ne era stato redattore e valido collaboratore. Fu lui per primo nell'80, anticipando i tempi, a riconoscere superato il ruolo delle associazioni magistrali e proporre di sciogliere l'ACDS per concentrare l'impegno nel sindacato VPOD, mantenendo indipendente la redazione della rivista. La proposta aveva provocato la reazione del comitato e riuscì a richiamare molta gente in assemblea, dove mi trovai con altri a controbatterlo. Accettò il verdetto di lasciare le cose come stavano, quasi non cercasse il consenso immediato, prevedendo che prima o poi i fatti gli avrebbero dato ragione. Divenuto per un certo tempo presidente della VPOD-docenti, continuò comunque regolarmente a scrivere articoli per Verifiche, argomentando su temi fra i più disparati che gli stavano a cuore,

non necessariamente in difesa del sindacato.

Ho apprezzato in Giorgio il suo stile inconfondibile nello scrivere. I suoi articoli erano stimolanti, potevano suscitare contrarietà, ma non risultavano mai noiosi. Esprimendosi in prima persona con originalità e tagliente ironia, riusciva a commentare vivacizzando anche le tematiche più grigie. Personaggio eccentrico, non era incline al compromesso, al contrario ricercava spesso la conflittualità dialettica, accentuando il confronto delle idee. Spirito libertario e anticonformista, amava distanziarsi dal coro con proposte controcorrente, assumendo spesso posizioni radicali. Certamente non era sempre tenero con i suoi avversari, che attaccava senza timore di attirarsi i malumori generali. Un suo contributo apparso su Bloc Notes N°4, a tratti autobiografico, rivelò forse meglio di ogni altro la sua personalità. Critico nei confronti della svolta che andava assumendo in

quegli anni il PSA, quello scritto gli costò l'inimicizia di vari compagni. Una ferita che solo il tempo e i successivi avvicendamenti politici riuscirono a rimarginare.

Il ricordo più bello e singolare che Giorgio mi ha lasciato, resta però legato al suo impegno per la rinascita di Ces (Chiesso), un piccolo villaggio alpino collocato su un incantevole dosso sopra Chironico. Lo incontrai lì una prima volta per caso molti anni fa, mentre con la famiglia percorrevo il sentiero che da Gribbio porta all'Alpe Sponda. Ebbe la cortesia di farci visitare il luogo, allora alquanto diroccato e parlarci della fondazione creata per salvarlo dall'abbandono e dal degrado in cui stava cadendo. Con gli altri membri della fondazione voleva ricreare un tipo di vita sobrio e genuino, a contatto diretto con la natura. Da laico mi fece notare la chiesetta del paese, nella quale avevano messo il deposito della legna. Negli anni successivi mi

capitò più volte di ripassare da quelle parti ritrovandolo regolarmente presente. Lontano dal clamore e dal frastuono delle affollate mete turistiche, in quel pascolo del cielo dove i cavalli erano lasciati allo stato brado, Giorgio trascorreva buona parte dell'estate, alternando il lavoro intellettuale a quello artigianale e agricolo, fedele alla sua scelta ecologica. Ci incontrammo un'ultima volta un paio di anni fa e mi invitò per una chiacchierata a bere qualcosa nella sua casetta restaurata. Nei miei ricordi Giorgio rimarrà sempre a Ces.

Marco Leidi



Noterelle volanti

12 dicembre 2007

È una data da non dimenticare. E da commemorare in futuro.

Indietro tutta!...

Brancaleone. Due leghisti ticinesi – purtroppo anche deputati in Gran Consiglio – hanno accusato l'Ospedale regionale di Mendrisio di aver tolto i crocifissi dalle camere. Ignorando il fatto che – come ha precisato la direzione dell'ospedale – *"i crocifissi non sono mai stati esposti in nessuna camera da quando nel 1991, diciassette anni or sono, venne aperta la nuova sede dell'OBV"* (29 dicembre).

Cappuccini. Il Soccorso operaio svizzero nel Ticino, alla ricerca di un direttore dei suoi programmi di sostegno sociale, ricorre all'opera di un frate, laico si dice ma molto affezionato al saio: fra Martino. Senza voler mettere in dubbio le qualità del frate, non posso non chiedermi: ma la sinistra laica è tanto allo sbando da non trovare nessuno? Per porre rimedio alla crisi politica che attanaglia da anni il comune di Bellinzona, un suo cittadino propone ora di eleggere sindaco un altro frate, non laico ma sacerdote, padre Callisto, *"persona con un po' di carisma, non sospettabile di conflitto di interessi, capace di tenere il dibattito politico sopra il livello da bar degli sportivi"* (*"laRegione Ticino"* 10 gennaio). Un ritorno al seicento manzoniano in piena regola. E perché no visto che molti politici assomigliano a Griso, a Rodrigo, ad Abbondio, a Ferrante?

Scuderie. La *"bellissima Virginia"* viene considerata in un annuncio su *"la Regione Ticino"* alla stregua di una... cavalla. Farebbe infatti parte *"della scuderia di New Faces Model Agency"* (2 gennaio). Si spera che i titolari di detta scuderia la trattino almeno come fa Silvia Iklé, specialista svizzera di dressage, che ha rinunciato alle Olimpiadi cinesi per evitare al suo Salieri i disagi del viaggio e del clima torrido e umido (*"Le Temps"* 9 gennaio).

Tortura. Lo "zainetto" elettrico è la trovata 'terapeutica' escogitata negli Stati Uniti, a Boston: per avvertire

bambini particolarmente inquieti che non devono compiere certi gesti vengono colpiti con una scarica elettrica – una forma di elettroshock. Dice il giornale che la pratica piace ai... genitori. (*"Corriere della Sera"* 27 dicembre 2007).

Vescovo. Non frequento messe di alcun genere, men che meno quelle grampiane. Ma qualcuno (con lettera apparsa il 4 gennaio) ha segnalato che l'iroso ex direttore del Papiro proprio il 31 dicembre si è scagliato contro il giornale *"la Regione Ticino"* per un articolo sulla laicità. Scomparsi i 'Peppone' ci restano i 'don Camillo'.

Franscini e "Più Gusto": cifre a confronto

Con trionfo soddisfazione sono state annunciate le cifre del successo della bella mostra di Villa Ciani dedicata a Stefano Franscini nel centocinquantenario della scomparsa: 15.000 visitatori. *"Un grande successo, di critica e di pubblico"* lo definisce la velina governativa pubblicata dai giornali (13 dicembre 2007). Sul successo di critica nulla da eccepire: la mostra era eccellente. Sul successo di pubblico si può dubitare. Il ministro dello sport e dell'educazione alla presentazione del ponderoso epistolario fransciniano ha ripetuto tali quali i particolari sulle visite scolastiche già forniti nella citata velina: un centinaio di scuole elementari, altrettante classi di scuola media, una ventina dei licei e una sessantina provenienti dal settore professionale. A parte il fatto che la cifra riferita di venti classi liceali risulta veramente miserabile (solo il liceo situato quasi a fianco della Villa Ciani ha oltre quaranta classi...), facciamo un piccolo calcolo: 280 gruppi di allievi per una media di venti con uno o due accompagnatori dà un totale di circa 6000 visitatori portati. Risulta allora che i visitatori volontari sono stati circa 9.000 in cinque mesi di apertura della mostra.

A inizio dicembre la fiera *"Più Gusto"* negli spazi dell'ArteCasa luganese ha totalizzato in due giorni 30.000 visitatori (*"Giornale del*

Popolo" 10 dicembre).

Si raccomanda al DECS un po' di cautela quindi nella lettura delle cifre.

Invito al suicidio?

Sul giornale socialista *"Area"* un titolare di rubrica, non un semplice lettore, scrive che *"le piccole e medie imprese, i cosiddetti ceti medi, i bottegai, i padroni di agriturismi non hanno bisogno del Partito socialista per difendere i loro interessi; lo sanno fare da soli... È il lavoro dipendente che deve essere rappresentato e difeso. Sono i minatori cinesi e ucraini...ecc .ecc."* (21 dicembre 2007). Come dire al PS: emigra!

Un eretico sul rogo

L'eretico sul rogo sono io, Old Bert. Perché degli Europei di calcio austro-svizzeri non me ne può importare di meno. E questa affermazione è un'eresia. Lo è per i giornali che già hanno dato il tono fin dal 3 dicembre in occasione dei sorteggi a Lucerna, con titoli deficienti come *"Svizzera, non è impossibile"* (*"Corriere del Ticino"*) e, peggio, *"È la prima vittoria"* (*"Giornale del Popolo"*). Lo è per la polizia che il 2 dicembre sempre a Lucerna ha arrestato duecentoquarantacinque persone, turisti compresi, per reprimere una manifestazione di giovani concomitante con il sorteggio e che, sento alla radio (8 gennaio), sta valutando di curare l'ordine pubblico durante gli Europei con il colpo in canna.

Il rogo, o piuttosto graticola a fuoco lento, è quello che mi aspetta nei prossimi mesi quando non sarà possibile sottrarsi al "tutto-europei" di tv, radio, stampa, pubblicità... Una vera tortura l'indigestione di 'circenses' che mi si prepara, e senza nemmeno un po' di pane: una notiziola dell'ATS apparsa il 9 gennaio informa infatti che il progetto culturale immaginato dalla Confederazione nel quadro di Euro 08 è caduto per mancanza di sponsor...

Old Bert

Ha detto scuola democratica?

Un alfabeto per il diritto allo studio

Può la scuola essere democratica? Parlo di scuola dell'obbligo.

La scuola è ancora democratica?

La stagione delle passioni e dell'impegno, per il diritto allo studio per tutti, è oramai tramontata, facendo parte di una narrazione tramutatasi in mito?

La razionalizzazione e l'ottimizzazione delle risorse devono venire a porsi inesorabilmente come sole pratiche egemoni nella regolazione del diritto allo studio?

... A chi interessa ancora la scuola democratica?

Ecco alcune formulazioni di una sola originaria domanda: Cosa vuol dire, oggi, scuola democratica? Come perseguire, oggi, il diritto allo studio per tutti?

Domanda che poi si sviluppa, deve svilupparsi, in una ricca serie di interconnessioni ... dalla quotidianità delle pratiche pedagogico-didattiche ai dati della ricerca in psicopedagogia e pedagogia, dalle scelte politico-istituzionali alla mortificazione istituzionalizzata dei docenti (nonché della scuola e della cultura, attraverso la delegittimazione salariale e altre misure di "contenimento" delle spese), dai rapporti fra docenti e istituto alla funzionalità della scuola in un realtà formativa che sempre più si fa informale, e così via. Molte sono le interconnessioni possibili e reali.

Parlare di scuola democratica. È possibile delineare un percorso che lucidamente possa andare da una all'altra connessione, e che possa prefigurare, dico bene, prefigurare delle possibili scelte? Un percorso che sappia ben padroneggiare le variabili in azione, che ci dica cosa fare, quale pedagogia imbastire, quali scelte politiche perseguire, ecc?

Premessa: le funzioni del codice.

Lettere = ciascuno dei segni dell'alfabeto.

Alfabeto = insieme degli elementi più semplici ed essenziali di una disciplina. I primi rudimenti di una scienza.

Queste righe hanno prevalentemente una funzione "cartografica". Una descrizione del terreno "scuola oggi". Una indicazione dei suoi luoghi, delle sue pratiche, dei suoi nodi, dei suoi svincoli, incroci, pantani, o che dir si voglia.

La costruzione di un alfabeto per una scuola democratica è l'operazione prima, per dare i primi segni basici, più semplici, per creare una disciplina ... La mappa del territorio equivale così ad una conoscenza del territorio, una sua rappresentazione.

L'osservazione di questa mappa permetterà la definizione di un percorso?

Alfabetizzare = mettere in grado di leggere e scrivere. Certo, non si tratta di leggere la lista della spesa, si tratta di costruire percorsi di significanza e di emancipazione personale e sociale.

Questo mio intervento vuol essere: indicazione degli elementi essenziali per una scuola democratica, nell'ottimizzata epoca tardo turbo-capitalista;

una elencazione di fatti, non ancora un approfondimento; una mappa approssimativa per un primo avvicinamento, per un primo sorvolo, per un primo ipotetico percorso.

Un alfabeto per la scuola democratica

a) I disturbi d'apprendimento.

Mediamente i disturbi specifici d'apprendimento si situano attorno al 5-6% della popolazione. Sono stabili per ogni fascia di età. I servizi di sostegno invece seguono un numero di allievi che cresce con l'età (dal 10% alla S.I. al 17,5% alle medie). Ciò significa che esiste una largo ventaglio di fattori detti "ambientali" che influiscono sulla riuscita scolastica, fattori che non sono legati al bagaglio personale dell'allievo, che non sono legati alla sua "dotazione" personale, privata.

b) La riuscita scolastica.

Le prove PISA 2005 indicano un

15% di quindicenni che escono dalle medie con gravi difficoltà in lettura e scrittura.

c) Le lezioni private.

Altri indicatori regionali, danno sino a un 15% di allievi che seguono lezioni private di "ricupero" al fine di ottenere migliori note alle medie. I dati sociologici indicano come questi allievi siano tutti largamente appartenenti a famiglie di ceto medio alto ed alto.

d) L'origine sociale.

Lo si sa da tempo, l'origine sociale resta sempre il maggior indicatore della riuscita scolastica.

e) Formale ed informale.

La struttura formativa attuale è pubblica solo per una minima parte. I dati indicano una frequentazione crescente di proposte formative, linguistiche, sportive, ecc.

Il riconoscimento dell'importanza e del valore formativo degli apprendimenti che avvengono nei contesti detti informali non è mai mancato. Questo apprezzamento si confonde però con l'osservazione del contesto familiare detto banalmente "più o meno" stimolante.

f) Pari opportunità e/o pari acquisiti?

Negli anni passati le politiche di democratizzazione si basavano sullo slogan "pari opportunità" per tutti. Oggi un nuovo slogan viene a porsi con grande necessità: "pari acquisizioni per tutti".

g) Classi eterogenee o classi omogenee.

C'è chi crede che la formazione delle classi, in particolare la presenza dei migliori con i peggiori nelle medesime classi integrative (dette così eterogenee) vada a discapito della qualità dell'insegnamento e del "diritto" dei migliori. Ciò malgrado si sappia, da una serie di indicatori scientifici e statistici, che a pari qualità dell'insegnamento, a pari investimento, la differente composizione delle classi non incida per nulla sul livello raggiunto dagli allievi.

h) Il numero degli allievi per classe. Dati statistici, precisi, longitudinali, indicano chiaramente come il numero degli allievi debba variare attorno al numero di 15 al fine di ottimizzare al meglio le risorse pedagogiche e la relazione docente allievi. Tale misura resta per ora una delle principali misure che colmano i ritardi e le difficoltà scolastiche dovute all'origine sociale degli allievi.

i) L'apprendimento differenziato e/o apprendimento cooperativo. Il rinnovamento pedagogico odierno si basa molto sulla differenziazione dei programmi. Tale impostazione pedagogico-didattica viene oggi proposta e realizzata in un contesto di ottimizzazione e razionalizzazione delle risorse. Il rischio è che tale differenziazione si trasformi in un implicito abbandono dei più deboli.

j) Ancora sulla differenziazione dei programmi. La gestione delle differenze di apprendimento e di sviluppo tramite le applicazioni didattiche della differenziazione dei programmi marcano un cambio di paradigma. All'apprendimento cooperativo si sostituisce, parzialmente, o totalmente, l'apprendimento individualizzato. Le ricerche in educazione tendono a dimostrare che l'apprendimento individualizzato non porta a risultati migliori rispetto quelli cooperativi, anzi. La sostituzione di un concetto cooperativo con uno individualizzato, o differenziato, non è privo di valore. Al minimo ha a che vedere con il tipo di comunità scolastica che si vuole perseguire.

k) La bocciatura. Anche qui lo si sa e un recente studio in Svizzera lo conferma ulteriormente. La bocciatura, quale misura pedagogica, non è efficace nel contrastare l'insuccesso scolastico. A pari difficoltà gli allievi promossi ottengono maggiori benefici nell'apprendimento rispetto gli allievi bocciati ...

l) La politica delle certificazioni, PEL - Portfolio. Il nuovo quadro europeo - e svizzero (vedi Harnos) - della formazione prevede la certificazione degli apprendimenti informali, riconoscendoli quali importante tassello nello sviluppo e nella crescita cognitiva e nella istruzione. Sappiamo

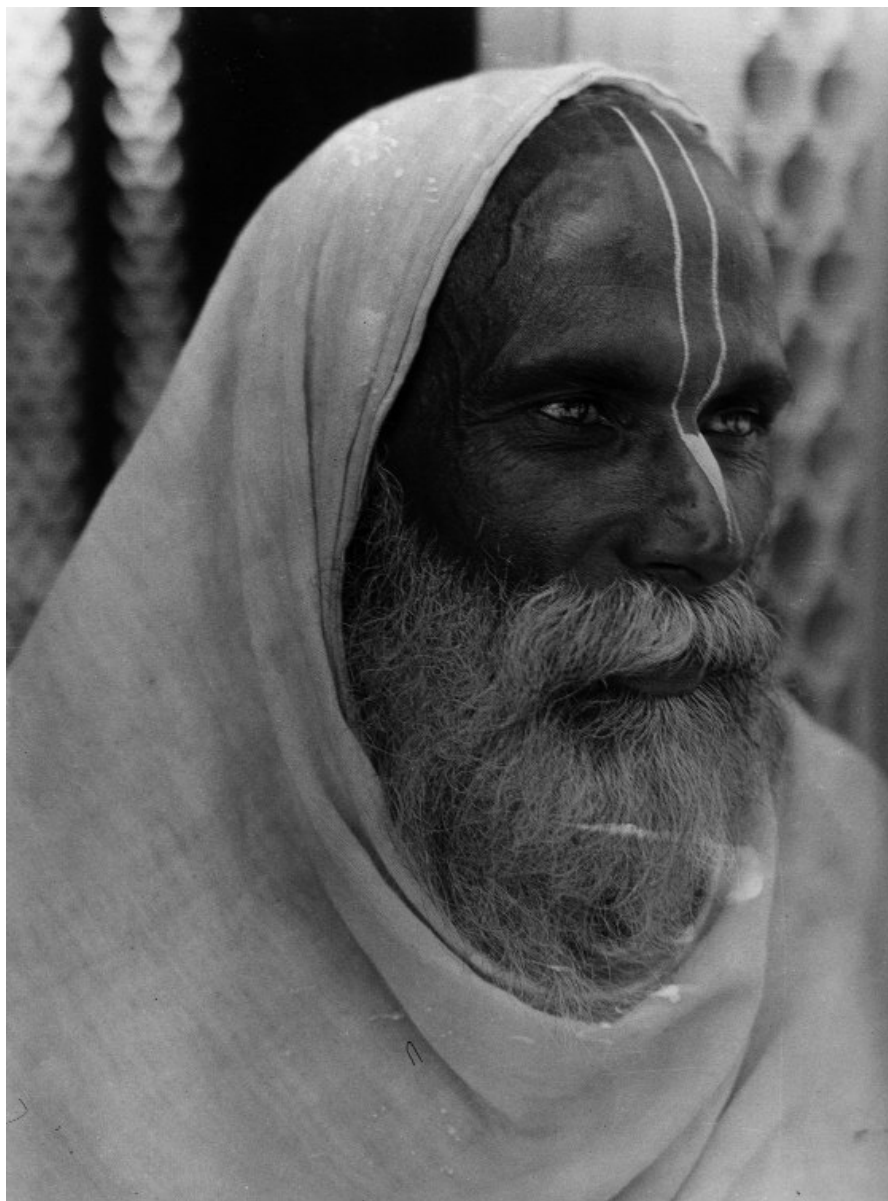
come questo contesto informale non sia propriamente quello delle pari opportunità.

m) La politica delle certificazioni, confronto fra istituti. Sempre il contesto Harnos, prevede il confronto fra sistemi scolastici, quale misura dell'efficacia dei processi di insegnamento ed apprendimento. Questo contesto definisce i risultati degli allievi, a dati esami, quale strumento di analisi dell'efficacia di una scuola o di un sistema scolastico. Si fa quindi astrazione della composizione sociologica delle classi, della pedagogia apportata e delle condizioni generali di lavoro, ecc. Numerosità delle classi, omogeneità delle stesse, tasso di motivazione, allocazione di risorse finanziarie, politica della formazione degli insegnanti, salariale, ecc., non

sono ritenute variabili pertinenti quali indicatori della qualità di un sistema scolastico o della scuola.

n) Gli standard in formazione. I nuovi parametri nazionali prevedono la definizione di standard di formazione analoghi per tutti e in tutta la Confederazione. Come va gestito il mancato raggiungimento da parte di singoli allievi di tali standard? Vanno bocciati? Finito l'obbligo vanno abbandonati al loro destino? Vanno rinforzate le misure di sostegno affinché tutti raggiungano gli standard minimi?

o) Gli standard in formazione, ancora. Quale rapporto bisogna considerare fra standard, apprendimento formale (dunque dispensato dalla scuola) e apprendimento informale certificato dai nuovi Portfolio? Gli standard



prevedono in qualche maniera l'apporto di apprendimenti informali?

p) Gli standard di qualità.

Sempre Harnos definisce degli standard di qualità. Per ora non si capisce bene di cosa si tratti. Elementi quali: numero di allievi per classe, standard salariali pari in tutta la Confederazione, grandezza delle aule, presenza di aule informatizzate, presenza o meno di insegnanti di materie speciali, ecc., vanno assolutamente considerati e potenziati.

q) La lingua.

La padronanza della lingua è un altro elemento decisivo per quanto riguarda la riuscita scolastica. Come indicato alla lettera b), gli indicatori PISA sono alquanto poco rassicuranti.

Tra mero ruolo di trasmissione ed espressione di saper fare, da un lato, e ruolo di crescita intellettuale e culturale, strumento di comunicazione dall'altro, c'è di mezzo il mare.

r) Le classi comportamentali e le classi speciali.

Negli ultimi anni i casi detti comportamentali hanno assunto una presenza sempre più dirompente. Alle medie si sono così create classi speciali per loro. Lo stesso proble-

ma si sta creando in maniera altrettanto preoccupante alle elementari. Quali strumenti? Gestire l'esclusione dal gruppo o il ritorno?

s) Esclusione sociale.

Il dovere educativo e di formazione per i deboli e fragili non è solo eticamente e moralmente opportuno. L'osservazione della "gioventù bruciata" indica che drogati, esclusi sociali, frequentatori dei servizi sociali, ecc., hanno avuto (subito?) una scolarizzazione precaria. Le medie sono un ottimo termometro dei futuri disagiati.

t) La collaborazione scuola famiglia.

La collaborazione scuola famiglia è considerata uno dei capisaldi della educazione dei giovani. Quale famiglia? La famiglia media, la famiglia borghese, la famiglia ricomposta, la famiglia monoparentale? Variabili relazionali e variabili socio culturali stanno a indicare come la collaborazione venga banalizzata. Nelle odierne condizioni non si riduce la collaborazione alla mera trasmissione (talvolta unilaterale) di comunicazioni?

u) I rapporti scuola autorità.

Qualsiasi riforma non può essere sviluppata senza considerare i suoi attori. L'attuale dinamica perpetua la delegittimazione delle preoccupa-

zioni, delle riflessioni e delle esigenze professionali dei docenti.

v) La politica dei salari

e la politica della formazione dei docenti. È ora di dirlo forte e sinceramente.

Il modello integrativo ticinese è fra i molti quello preferibile, ma HA DEI COSTI ELEVATI, in termini di stanchezza, burn out, eccetera. Tale modello va sostenuto! Non solo con una politica della formazione, a costo zero come è attualmente. Ma pure con una politica degli anni sabatici, dei salari, ecc ... vale a dire con misure strutturali e contrattuali (sindacali) ...

La politica attuale del DECS è scriteriata. Abbandona quasi letteralmente i docenti delle elementari e delle medie ad un aumento sistematico degli oneri e ad una sintomatica rincorsa alle formazioni, quale unica politica per gestire le falle sempre più impressionanti della scuola nei tempi che corrono.

w) L'organizzazione del SSP.

Dall'85 gli oneri per i servizi di sostegno sono sempre aumentati. Sia da un profilo qualitativo che quantitativo. Le risorse mai. La presenza de SSP è poi del tutto insufficiente, per non dire inesistente, in determinati settori

x) Corsi di lingua per alloglotti.

Che dire della attuale allocazione di 32 ore bi-annuali per i bambini alloglotti a fronte dei dati statistici relativi alla riuscita scolastica? Specialmente dei dati relativi alla padronanza linguistica?

y) Analfabetismo di ritorno.

Nel nostro Paese il 22% della popolazione, tra cui 600 mila adulti, ha problemi in questo senso. I costi sociali derivati dall'analfabetismo di ritorno sono stati calcolati prudentemente in 1.1 miliardi di franchi l'anno. Questi dati non possono lasciare indifferenti, poiché una società per funzionare al meglio abbisogna di persone che in essa possano interagire con cognizione di causa.

z) ...

Giovanni Galli



Democrazia e scuola

L'educazione è una struttura di dipendenza che educa all'autonomia

La democrazia è un modello di strutturazione della vita pubblica: uno, non il peggiore, forse non il migliore, certo oggi a nostro parere quello preferibile agli altri che sperimentiamo in giro per il mondo. Siamo del tutto convinti dei limiti storici e politici della democrazia e della necessità di un suo superamento che costituirebbe anche un suo inveramento; siamo convinti che la democrazia mostra le corde in caso di conflitti di classe acuti, che si tratta di una creazione borghese con tutta la grandezza e i limiti della borghesia, che si tratta di una creazione occidentale, con tutta l'innovatività e la ristrettezza dell'Occidente; cionondimeno, riteniamo che almeno in questa fase tragica e per certi versi decisiva dello sviluppo storico mondiale la democrazia, con tutti i suoi limiti e il suo accennare al proprio superamento, si presenti come la migliore delle forme di governo possibili. Occorre però che essa si presenti come vera democrazia, e non come un suo surrogato: se infatti non si può pensare che la democrazia sia esportabile, proprio perché per definizione essa è un prodotto di spinte e di movimenti che nascono dal basso (e una democrazia imposta da superpotenze militari è un non-senso, si sarebbe più onesti chiamandola protettorato), sarebbe utile che sempre più popoli imparassero a lasciarsi contaminare dalla democrazia; piuttosto che la democrazia come merce intendiamo allora la democrazia come virus benigno, come inquietudine che inizia a porre domande, a suscitare critiche, a far nascere ribellioni in situazioni di oppressione e di dittatura.

Ma qual è la chiave per comprendere l'essenza della democrazia? Se si tratta di un modello, quasi di un congegno per regolamentare la vita associata dei cittadini, essa si basa sulla semplice ma decisiva idea secondo la quale sono i cittadini stessi a scegliersi i propri dominatori. La democrazia si basa sull'assoggettamento volontario di tutti i cittadini e le cittadine ai rappresen-

tanti che tutti essi/e hanno eletto o, in caso di democrazia diretta, alle leggi e della norme che tutti essi hanno votato. Ma che cosa significa “tutti”? Di volta in volta la democrazia ha allargato questo concetto, inserendovi i poveri, le donne, altri soggetti nei confronti dei quali il dibattito è ancora aperto; si pensi all'idea del voto dei cittadini stranieri. In una esperienza di ricerca compiuta presso gli immigrati italiani a Stoccarda ci siamo resi conto che i nostri concittadini in quelle terre manifestavano molto più interesse ad acquisire il diritto di voto per i consigli comunali o dei Länder tedeschi, le cui decisioni li riguardavano direttamente piuttosto che quello per i loro rappresentanti in un Parlamento italiano che ovviamente sentono più distante e astratto per le loro condizioni materiali di vita. Se questo vale e ha senso per i nostri connazionali sarebbe ipocrita e razzista non riproporre lo stesso ragionamento per i cittadini stranieri presenti sul nostro territorio i quali dovrebbero a nostro parere essere compresi nell'elettorato passivo e (come minimo) in quello attivo *almeno* per la costituzione degli enti locali.

Un altro elemento importante per inquadrare un sistema democratico e per renderlo attivo anche a livello educativo è sottolineare che le cariche in una democrazia sono sempre a termine e mai legate alla persona come tale ma alla sua funzione. È ovvio che in una democrazia non esistono cariche “a vita” se non in senso simbolico (l'idea di riformare l'istituto dei senatori a vita per esempio si sta facendo largo in questi anni, ed ha una sua logica, al di là del suo pietoso uso in chiave tattica quando i senatori a vita votano a favore dello schieramento opposto al proprio), e deve essere altrettanto ovvio che non esiste una qualche misteriosa e sacrale “leadership” che legittima un capo e che lo rende tale, trasmettendosi magari di padre in figlio; la democrazia è differente da altri sistemi politici perché non è prevista in essa per le cariche che la contraddistinguono alcuna

unzione, alcuna legittimazione soprannaturale, ma solamente il fatto formale dell'acquisita maggioranza nel voto. Il che è come dire che la democrazia trova la sua legittimazione in se stessa e nei sistemi formali sempre perfettibili ma comunque equilibrati che essa esibisce e sui quali si sostiene.

Per quanto riguarda la questione del gioco delle verità e della libertà di espressione soprattutto attorno ai temi fondamentali della vita umana (si pensi alla generatività, alla nascita, alla sessualità, alla morte), ci sembra ovvio ribadire che una democrazia può solamente essere relativista; non nel senso di ignorare o di schernire la ricerca della verità ultima che ogni soggetto è libero di portare avanti a seconda della sua fede o ideologia; ma nel senso di non trattenere per sé e di non privilegiare nessuna risposta alla questione della verità: la democrazia è *scettica* perché questa è la sola posizione che permette realmente a tutte le risposte possibili di confrontarsi e di convivere; pretendere l'avallo dello Stato o della politica alle proprie posizioni dottrinali rendendole obbligatorie per tutti è un atto di violenza intollerabile e costituisce il vero discrimine tra il fedele, che rivendica giustamente uno spazio nel quale professare liberamente la sua fede e cercare individualmente o come collettività di convincere gli altri e le altre, e il fondamentalista che si affida al braccio secolare - che tanto dice di disprezzare - per operare quelle conversioni (spesso esteriori e di maniera - per fortuna!) che forse non è più in grado di realizzare.

Ma forse la cosa più importante per educare alla democrazia è sottolineare che, proprio in conseguenza di quanto detto sopra, non esiste un sistema “più” o “meno” democratico, così come non si può introdurre “un po'” di democrazia in uno Stato, una associazione o una istituzione. La democrazia è un gioco a somma zero: o c'è o non c'è, il che significa che in un sistema o i capi

sono eletti da tutto il popolo oppure no; nel secondo caso non siamo in presenza di un sistema democratico, ma di qualcosa di differente. Intendere la democrazia come un concetto graduato significa stemperarne la potenza educativa e politica e soprattutto contribuire a creare ibridi politici, organismi nei quali una sostanziale impunità e ingiudicabilità dei dominanti viene coperta da una serie di graziose concessioni pseudo-democratiche che assicurano ai dominanti stessi un formale consenso; ricordiamo che anche il Duce indisse un patetico e penoso plebiscito!

Ma se quanto detto sopra è vero, è allora implicito che un sistema formativo non può essere un sistema formalmente democratico: se i ragazzi non possono scegliersi gli insegnanti attraverso un voto (e al di là della demagogia di moda ci sentiamo di dire: che Dio ce ne scampi!), se i programmi scolastici sono predisposti dal Ministero e vengono poi sottoposti ai giovani e alle giovani senza sostanzialmente chiedere un loro consenso, se insomma l'educazione è *per sua*

struttura basata su un dislivello di potere tra educatore/trice ed educando/a, allora siamo di fronte all'apparente paradosso di una struttura formalmente non democratica che però deve educare alla democrazia. Ma il paradosso è solo apparente: l'educazione è una struttura di dipendenza che educa



all'autonomia e dunque la relazione educativa è una relazione non democratica che, *lavorando alla sua stessa fine, alla sua stessa estinzione, alla sua stessa morte*, contribuisce, in quanto antropogenesi, a mettere al mondo soggetti democratici.

Questo ovviamente può accadere soltanto se le strutture educative sono inserite in una società democratica e ne rispettano le regole di trasparenza e partecipazione; solo l'assoluta democraticità nella gestione delle istituzioni e dei servizi educativi, la pratica democratica quotidiana nelle relazioni tra colleghi, il rispetto delle decisioni prese collegialmente, solo la copresenza di queste caratteristiche che devono essere tipiche di ogni servizio (soprattutto pubblico) permette che l'educazione lavori per la democrazia; permette, in altri termini, che alla fine dell'educazione, alla morte della relazione educativa, allo sciogliersi del rapporto pedagogico, nasca, con l'adulto democratico, l'adulta democrazia.

Raffaele Mantegazza

Due brevi domande per due risposte

Verifiche: Lei afferma che "l'educazione è una struttura di dipendenza che educa all'autonomia". La domanda retorica potrebbe essere: quale autonomia? se l'allievo è mal formato? Se è selezionato, bocciato, ecc ...

Mantegazza: Comincerei col dire che bocciatura non è affatto sinonimo di selezione o peggio di dispersione; anzi, la vera selezione sociale oggi si attua con la politica del "todos caballeros", dei tutti promossi, che rinvia per esempio al biennio delle scuole superiori una selezione che poi diventa strage didattica; qualcuno deve spiegarmi infatti come sia possibile che se in III media il 95% dei ragazzi viene promosso, quattro mesi dopo, in I superiore, il 34% di quegli stessi ragazzi ha la media del 4. La scuola democratica è una scuola che ha il coraggio di pretendere il raggiungimento degli obiettivi minimi da parte di tutti e tutte (non uno di meno); e che sa che la bocciatura è un investimento di tempo e non una punizione; se la bocciatura è dedicare un anno in più a un progetto sul ragazzo —su questo particolare ragazzo che in questo particolare momento della sua vita ha bisogno di più tempo — allora la scuola che boccia in questo modo è molto più demo-

cratica dell'indeciso buonismo attuale che ha dimenticato che educare il cittadino significa educare una persona competente e forte sul piano culturale.

Verifiche: Lei scrive che "solo l'assoluta democraticità nella gestione delle istituzioni e dei servizi educativi, la pratica democratica quotidiana nelle relazioni tra colleghi, il rispetto delle decisioni prese collegialmente, ... permette che l'educazione lavori per la democrazia". In termini concreti cosa significa?

Mantegazza: Significa che occorre rivalutare realmente la collegialità, che spesso molti colleghi intendono quasi come un fastidio. Significa che occorre ri-legittimare i Decreti Delegati che dettano il diritto-dovere e soprattutto i limiti dell'intervento delle famiglie e degli studenti nella gestione democratica della scuola. Significa che gli /le insegnanti devono tornare a considerare la formazione in servizio come un diritto che in passato è stato strappato a fatica e non come una noia. In Italia significa soprattutto schierarsi per la scuola statale — l'unica che sia democratica non per scelta ma per essenza Costituzionale — e ribadire che l'unico vero datore di lavoro dell'insegnante è il Parlamento.

Una scuola in fuga

"Mal comune, mezzo gaudio"? Se la problematica non fosse tanto grave, potremmo anche accontentarci con il vecchio adagio. Ma, purtroppo, non è questo il caso.

Stiamo parlando del ruolo, sempre più difficile, dell'insegnante nella scuola.

Da una parte una crescente richiesta burocratica dalle autorità competenti; dall'altra un rapporto sempre più difficile nella gestione, il più delle volte conflittuale, tra insegnante, allievo e famiglia.

A Torino, verso la fine dello scorso anno, l'Azienda sanitaria locale (ASL) 3 ha aperto un servizio per aiutare i docenti sottoposti a stress. Come dire: un corso di sostegno per gli insegnanti.

Un'iniziativa pilota che ha incontrato anche una certa resistenza da parte degli insegnanti.

Un tempo, poi nemmeno tanto lontano, non erano pochi gli insegnanti del Cantone che prendevano "una vacanza" rigeneratrice in quel di Mendrisio.

Comunque è innegabile che il ruolo dell'insegnante diventa sempre più difficile in una società dove i fermenti, nel bene come nel male, si accavallano e non sempre trovano risposte adeguate dalle parti interessate.

In questo contesto abbiamo chiesto alla nostra collaboratrice, la psicologo-psicoterapeuta Giusi Alma, un suo intervento.

Un film di Daniele Lucchetti, ormai vecchio del 1995, dal titolo *"La Scuola"* metteva in luce, in maniera quasi grottesca, le problematiche che attanagliavano, allora, l'Istituzione e venivano sintetizzate in una scena dove un docente in pieno collegio dichiarava: *"La scuola è una guerra!"* Sono passati ben 12 anni e la scuola e i suoi problemi di allora, nonostante siano stati sempre al centro dell'attenzione dei politici, di dibattiti televisivi, dell'intervento di amministratori, nonché degli psicologi impegnati nel settore, non hanno finora trovato soluzione. Tale empassa lunga decenni non fa che acuire il desiderio di fuga.

Un *"desiderio di fuga"* che non si concretizza solo con l'abbandono del luogo fisico, ma una sorta di fuga psicologica che assume la forma di un certo disimpegno accompagnato da disaffezione, che colpisce non solo i docenti ma anche i discenti. Gli uni e gli altri mettono, sicuramente in maniera inconsapevole, in piedi un vero e proprio piano di fuga.

Sicuramente risulterà incomprensibile tale affermazione se non si chiarisce da cosa si fugge.

Per definire la *"cosa"* ci necessita ricordare che nella storia della psicologia sociale alcuni studi, in particolare quelli effettuati da Kurt Lewin, hanno consentito di far comprendere quali dinamiche intervengono nel funzionamento di questo particolare sistema (la scuola), formato da soggetti (i discenti) che interagiscono in una modulazione impressa da chi è responsabile della sua formazione (il docente).

La classe è descritta come un sistema vitale formata da un insieme di allievi raccolti intorno all'insegnante. Ma questo gruppo non è il risultato della sommatoria degli individui che

lo compongono, ma una nuova identità che unisce gli uni e gli altri sia a livello di consapevolezza che, e soprattutto, a livello inconscio.

Di solito il gruppo riconosce il ruolo di guida in base a due scale di valori indipendenti: quella relativa alle capacità tecniche di coordinazione e quella relativa alla capacità di essere ben voluti.

In base ad uno studio sugli effetti di differenti stili di leadership sui membri del gruppo, K. Lewin rileva che:

a) la leadership autoritaria determina una forte dipendenza dal leader, aggressività e competizione fra i membri, insoddisfazione da parte degli individui verso le attività del gruppo, buon rendimento nel lavoro;

b) la leadership permissiva genera scarsa dipendenza, aggressività fra i membri, elevato numero di proposte creative, insoddisfazione e modesto rendimento;

c) la leadership democratica determina scarsa dipendenza e scarsa aggressività, notevole quantità di proposte, soddisfazione per le attività del gruppo e rendimento quantitativo modesto, ma superiore quali-



tativamente;

Lippitt e White (1939) applicano le ricerche di Lewin alla classe dimostrando che questa può essere influenzata da tre diversi climi sociali, direttamente promossi dal suo leader e tali da avere conseguenze molto diverse, sia sulla soddisfazione dei singoli componenti che sulla sua produttività ed espressioni della loro aggressività.

- Nel primo caso abbiamo lo stile educativo “*autoritario*” dove l’insegnante siede in cattedra, guarda, domanda, dà compiti, non permette confusione e rumori. Stabilisce tempi e modi di svolgimento delle lezioni. In tale clima scolastico i compiti vengono sì eseguiti ma senza originalità; l’energia dei singoli viene mortificata, essi si stancano e fra loro si sviluppa un’aggressività che si manifesta appena possibile, anche durante le lezioni. Quando il professore se ne va, il gruppo si disintegra immediatamente, per mancanza di forza coesiva interiore.

- Il secondo clima emotivo è denominato “*laissez faire*”, si tratta di un clima anarchico, nel quale l’insegnante attraverso una comunicazione verbale e non verbale è come se dicesse agli allievi: “*Vi assegno un compito ma voi siete liberi di farlo come volete. Arrangiatevi, a me basta che stiate impegnati*”. Poi prende il giornale e si mette a leggere dimostrando nessuna considerazione della classe. Subito si stabilisce il classico disordine, qualcuno rumoreggia, altri gironzolino per la stanza, altri fanno altro e qualcuno cerca pure di impegnarsi in qualcosa non riuscendoci. Insomma il gruppo non funziona e ognuno bada a se stesso.

- Nel terzo clima emotivo denominato “*democratico*” l’insegnante discute con gli allievi come ottimizzare il tempo a disposizione, concorda un programma ed un piano di lavoro, stimola l’attività del singolo e garantisce presenza e appoggio. Tale clima scolastico favorisce un buon grado di soddisfazione personale e quindi ognuno cerca di esprimersi al meglio con creatività ed autonomia, non vi sono tensioni e il rapporto con l’insegnante si mantiene anche quando non c’è più.

Dalle ricerche sopra citate risulta chiaro che il gruppo offre un migliore rendimento a patto che vengano rispettate:

a) la piena comunicazione fra i componenti;

b) l’accettazione da parte di tutti di un’adeguata soluzione, anche se proposta da un unico componente;

c) l’autonomia di ragionamento rispetto ai problemi.

Le ricerche di Lewin, quindi, hanno rivelato che il gruppo è un sistema vitale, che vi è una potenza insita, dovuta alla possibilità che ha il suo leader di influenzarlo in vario modo e, da ciò, pertanto, se ne deduce che un insegnante è in grado di stabilire nella classe un sistema educativo dinamico produttivo o distruttivo.

Cosa succede se un insegnante non risulta qualificato per il compito istituzionale non raggiungendo l’obiettivo di costituire un sistema vitale della classe, di cui ha responsabilità, con un clima che favorisca non solo l’apprendimento ma anche l’educazione scolastica e civile al contempo?

I risultati sono sotto gli occhi di tutti. Ma cerchiamo di analizzare le motivazioni delle parti in campo, insegnanti ed alunni.

Cominciamo dai primi. Alla base dell’indisponibilità degli insegnanti a farsi coinvolgere vi sono motivazioni diverse. Vanno dalla insoddisfazione relativa allo stipendio mensile ad interessi che assorbono completamente - come un impegno politico o un coinvolgimento amoroso - per cui appartengono ad altro e la classe diventa un non-luogo ove non possono, quindi, rappresentare la loro appartenenza nell’ambito dell’insegnamento. Ma vi sono anche motivazioni di tipo intrapsichico come ad esempio una scelta (l’insegnamento) fatta per risolvere, consciamente o inconsciamente, conflitti di carattere personale. Certo questo fatto è vero per tutte le professioni, a partire da quella che pratica chi scrive. E allora può accadere di lavorare per se stessi ed ecco qui manifestarsi “*conflitti di esibizione*”, dove l’insegnante si sente, ed è visto, come portatore di verità, insieme alla rincorsa instancabile a posizioni di prestigio, al meglio la presidenza, e dove qualunque gradino preparatorio a questa meta diventa luogo di lotte accanite.

Un’altra trappola nascosta nell’insegnamento è la “*ricerca affettiva*” per la quale si costituiscono legami privilegiati con alcuni allievi piuttosto che altri, al posto del legame con

l’intera classe, e trasformando una funzione istituzionale (quella didattica) in sollecitudine “*materna*” o “*paterna*”. Questo fatto che sembrerebbe molto poetico si rivela distruttivo dal punto di vista psicologico, in primo luogo perché la funzione dell’insegnare è differente da quella di essere padre o madre e poi purché quando questi fatti colludono si fanno disastri a più livelli. A scuola, quando un alunno, che ha un legame privilegiato col docente, trova il modo di approfittarne genera negli altri compagni meccanismi distruttivi come l’invidia. In famiglia, quando l’insegnante, specie se è donna, tende a sovrapporre la scuola alla famiglia comportandosi qua come là, imponendo così ai figli e consorte delle verità, tale comportamento non consente lo scambio didattico e la parità dei diritti. I figli, coinvolti in tale dinamica, ne vengono grandemente disturbati fino a strutturare vere e proprie sindromi nevrotiche.

La collusione fra “*insegnamento e genitorialità*” costituisce, quindi, anch’essa una fuga dal sistema vitale della classe (L. Ancona, 1999).

Ma la fuga c’è anche quando l’insegnante funziona, ma esercita il ruolo in maniera burocratica e, quindi, in sostanza “*non c’è*”, soprattutto sul piano inconscio.

Ora, per comprendere la portata di tali meccanismi inconsci dobbiamo riferirci allo psicoanalista Bion che ben ha descritto, e quindi svelato, tale dinamica, che per semplicità espositiva possiamo riassumere così: ogni qual volta ci allontaniamo (dalla relazione), anche per nostra determinazione, la qual cosa viene vissuta come se noi fossimo stati abbandonati, rigettati e quindi finiamo col sentire ostili i nostri allievi. Perché gli allievi si sentono attaccati e a loro volta attaccano.

Tale teoria è supportata dagli esperimenti sul cervello degli animali. E’ stato dimostrato che il centro dell’attacco e quello della fuga coincidono e che pertanto una stessa esperienza esterna di minaccia può promuovere ugualmente paura e fuga, oppure aggressione e attacco. Tale struttura neuronale presenta un corrispettivo, quindi, nelle dinamiche di funzionamento della mente.

Rivolgiamoci ora agli allievi; essi soffrono inevitabilmente della situazione descritta sopra e, rispondendo a dettami interni, vivono la scuola

la come condanna.

Nel comportamento esteriore possiamo distinguere diversi sistemi di evasione dalla condanna, come:

- il ricorso al narcisismo personale sintetizzato in: *"a me non importa niente degli insegnanti o degli altri della classe"*, sviluppando altri interessi da quello scolastico e facendo parte di altri sistemi più interessanti di quello del sistema classe;

- la formazione di gang delinquenti di coetanei ricreando un clima che li soddisfa molto di più di una classe ordinata;

- l'adesione interessata e acritica della famiglia nei confronti del giovane e quindi in piena collusione con questi aspetti patologici. Non sono poche le famiglie che *"lavorano contro"* la classe e i suoi insegnanti;

- la fuga nella malattia, quando il loro disagio si cela dietro la malattia psicosomatica, che si perpetra nel non andare a scuola, nel non fare i compiti;

- la fuga in senso traslato, come quando il discente ne sa più del docente, magari perché a casa hanno notizie che gli permettono di sciorinare un sapere, per dimostrare che il docente ha sbagliato e quindi non ha neppure diritto di parlare dall'alto della cattedra.

A conclusione del discorso sorge spontanea una domanda: come si possono evitare le fughe?

Risulta indispensabile un'opera di coscientizzazione, in altre parole, un lavoro psicologico che consenta l'approfondimento della conoscenza di sé e delle cose che si stanno facendo.

Né può essere utile lo sforzo di *"buona volontà"*, che anzi può trasformarsi in un'altra causa di stress e di *burn-out*; e la stessa dimensione spirituale può, sì, ottenere dei miracoli, ma non può essere il sistema ordinario di scelta. Risulterebbe assai più proficuo che la scuola, nei suoi organi dirigenti, riconoscesse la possibilità e la grande importanza di attuare la pratica di approfondire le conoscenze relative ai comportamenti in atto nell'educazione scolastica; di sicuro si otterrebbe molto di più di quanto offre uno degli ordinari corsi di aggiornamento per gli insegnanti.

Si può dire che la scuola è un rischio, al quale sono attesi tutti quelli che vi operano, e che la spia della caduta nel rischio stesso è

appunto la malattia, il cui sintomo saliente è la fuga: fuga degli scolari, centrifugati da interessi alieni alla scuola, e la fuga degli insegnanti, distaccati dal compito che spetta loro (L. Ancona, 1999)

Occorre che la scuola prenda consapevolezza della sua malattia e che la cura non può non passare attraverso un processo di maturazione personale e sociale svolto in profondità; vi sono strumenti psicologici che specificatamente facilitano questa maturazione, come per esempio i gruppi Balint. Questi gruppi nati in campo clinico sono stati estesi in campo pedagogico e giuridico e comunque in tutti i casi di *burn-out*, essi accrescono grandemente la capacità di autonomia personale poiché non solo coscientizzano le radici profonde delle proprie motivazioni all'insegnamento,

ma ne permettono l'elaborazione. Quello citato è solo uno dei possibili percorsi che si possono intraprendere, qualora, come obiettivo, ci prefiggiamo il raggiungimento della consapevolezza non solo del ruolo che ricopriamo ma anche di chi siamo.

G. Alma
psicologo - psicoterapeuta

Bibliografia

- Bion W.R., Esperienze nei gruppi, Armando, Roma, 1973
- Lewin K., I conflitti sociali- Saggi di dinamica di gruppo, Angeli, Milano, 1976
- Ancona L., La malattia della scuola, Babele n°11, Repubblica di San Marino, 1999.



scuola

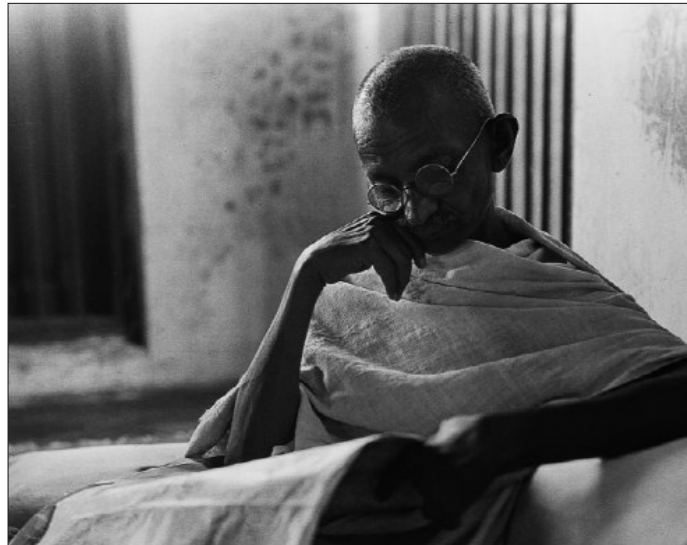
L'India al tempo di Gandhi

«L'India al tempo di Gandhi. Walter Bosshard. Fotografie» è il terzo appuntamento di un ciclo d'esposizioni temporanee di fotografia d'arte che il Museo delle Culture di Lugano intende dedicare al tema dell'esotismo e, in particolare, ai caratteri, alle peculiarità e ai percorsi della visione delle culture attraverso l'obiettivo fotografico nel Novecento, con lo scopo di costruire, nel tempo, una sorta di mappa della visione dell'Altro.

Il tema dell'esposizione è l'India nel ritratto fatto nel 1930, dal grande fotoreporter svizzero Walter Bosshard. Inviato dall'Agenzia berlinese Dephot per documentare la situazione di generale agitazione contro la presenza britannica e il nascente movimento d'indipendenza che si sta imponendo dinanzi all'opinione pubblica mondiale, Bosshard ha la ventura d'incontrare Gandhi e di fotografare la vita privata con quel taglio di semplicissima, ma proprio per questo autorevole, ieraticità, che diverrà da allora in poi uno degli stereotipi dell'iconografia pubblica del Mahatma.

In quel celebre *reportage*, che lo consacra fra i massimi fotografi dell'epoca, Bosshard descrive visivamente il fermento d'un mondo all'alba d'un cambiamento epocale, sospeso fra il retaggio d'un passato ancora manifesto nelle architetture e nelle forme della cultura e un impegno civile che trasforma le grandi masse nel soggetto narrante degli immensi spazi luministici del subcontinente indiano.

Le immagini di Bosshard sono ritratti minuziosi in cui il nitore della composizione trasmette, con grande immediatezza, i concetti che egli intende suggerire allo sguardo del-



Esovisioni III

L'India al tempo di Gandhi
Walter Bosshard
Fotografie

24 XI 2007 - 30 III 2008



su carta baritica a partire dai negativi originali, che colgono la quotidianità del mahatma Gandhi, impegnato nella lotta contro il predominio inglese, e della popolazione a cui il suo messaggio era rivolto. Non ci sono foto di Mahatma, di principi o di celebrità, ma dell'India rurale e tradizionale nella vita di tutti i giorni, dai momenti più intimi e spirituali all'impegno politico contro gli inglesi.

Il percorso espositivo intende suggerire al visitatore una serie di piani di lettura che corrispondono al dipanarsi delle scoperte visive di Bosshard, così come si possono dedurre dall'analisi degli oltre duemila scatti superstiti e dalla trama narrativa del volume *Indian kämpft!* che scrisse nel 1931, a partire dagli appunti raccolti

l'anno precedente sul campo. L'esposizione è accompagnata da un catalogo bilingue (italiano/inglese) curato da due giovani collaboratori del Museo delle Culture, Giulia R. M. Bellentani e Lorenzo Gottardi. Comprende saggi che permettono al lettore una visione multifocale e multidisciplinare del tema della ricerca e dell'esposizione.

Dalla cartella stampa redatta dallo
Staff del Museo delle Culture

**Mostra aperta fino al
30 marzo 2008**

Orari

martedì - domenica:
10.00 - 18.00 (chiuso il lunedì)

Museo delle Culture,
via Cortivo 24-28,
6976 Lugano-Castagnola

l'osservatore. Attraverso gli occhi di Bosshard, la realtà ci viene, per così dire, restituita quasi in presa diretta, contenendo - e qui sta la grandissima arte del fotografo svizzero - lo spazio dell'interpretazione ed esaltando il valore della testimonianza dell'altro. La fotografia di Bosshard risulta così scevra da simbolismi e priva di particolari riferimenti stilistici. La sua visione è generata dall'occasione che s'impone allo sguardo con tutto il suo carico di significati e informa, in modo del tutto eterogeneo, la narrazione per immagini. Ne risulta un'atmosfera sospesa che lascia all'osservatore la possibilità d'esprimere il suo giudizio e alla storia l'occasione di manifestarsi con grande libertà.

La mostra è il frutto di un'attività di ricerca intrapresa nel 2006 dal Museo delle Culture, sul tema dell'esotismo nella fotografia d'arte del Novecento. Vengono esposte una quarantina di immagini, riprodotte

Educazione alla cittadinanza

Le lezioni della destra

Il giorno seguente la caduta del governo Prodi, l'amica Lia De Pra Cavalleri mi ha inviato un breve messaggio nel quale tra l'altro scriveva:

“Non posso infine non dire delle preoccupazioni per la situazione politica italiana, degenerata così gravemente anche nel senso civico delle persone. La tristissima gior-

nata di ieri nelle votazioni del Senato, con una serie di comportamenti davvero riprovevoli (Mastella che usa Neruda per darsi un alibi, un suo collega di partito che usa parole e gesti triviali nei confronti di un dissidente ecc.), a fronte di altri di straordinaria limpidezza e nobiltà (penso ai Senatori a vita) è specchio del peggio della nazione, uno

specchio televisivo da reality. Ma la nazione ha anche spiriti alti, e tanti che vivono con compostezza e onestà. Penso che si debba arrivare a nuovi modi di democrazia, perché questi sono sempre più oligarchici, ma soprattutto rispecchiano la parte più aggressiva maleducata e litigiosa dei popoli. Altro che pace!”



Alla proclamazione del risultato del voto sulla fiducia al governo Prodi, i senatori di Alleanza nazionale esultano. Domenico Gramazio e Nino Strano stappano due bottiglie di spumante la cui schiuma si sparge sui banchi e sulla moquette dell'aula. Strano mangia anche una fetta di mortadella.

Condivido i sentimenti di scoramento e indignazione di Lia, e noto che la degenerazione del dibattito politico è una male in forte progressione. Da tempo ormai, anche alle nostre latitudini, il mondo politico è contaminato da toni e atteggiamenti di tracotante volgarità. Le grida scomposte hanno sostituito la parola, l'insulto e la calunnia l'argomentazione. La prevaricazione e la protervia sono preferite all'ascolto, la parolaccia rimpiazza il ragionamento, teatralità e volgarità dei gesti sono più efficaci del confronto onesto con gli avversari. Ancora più pericolosi sono quei politici che mascherano menzogne e spregiudicata infrazione di leggi e regole sotto i panni della rispettabilità e dell'autorevolezza. Si distinguono in questo censurabile modo di agire gli esponenti della destra populista, abili nel banalizzare le questioni complesse,

cavalcare visioni manichee della realtà, solleticare le corde emotive, coltivare i rancori e le rabbie dei cittadini.

Uno degli aspetti più perniciosi di questo malcostume risiede nella sua capacità di sedurre, in particolare i giovani, affascinati forse dal linguaggio trasgressivo e dalla grossolana spettacolarità, ai quali i media non mancano di dare insistentemente risalto. Attratti così dalla politica urlata, provano invece freddezza e indifferenza per quella ragionata.

Nel marzo del 2000 un gruppo di deputati ticinesi aveva lanciato un'iniziativa denominata *Riscopriamo la civica nella scuola*. Nella sostanza, i promotori addebitavano alla scuola la scarsa conoscenza presso tanti giovani delle istituzioni pubbliche e dei meccanismi democratici e anche la loro crescente disaffe-

zione verso il mondo politico. Da allora l'insegnamento della civica, sotto la più moderna denominazione di educazione alla cittadinanza, ha ricevuto dall'autorità dipartimentale nuovi impulsi. Risulta tuttavia difficile renderlo credibile agli studenti, fingendo che si possa fare astrazione dagli sciagurati esempi che il mondo politico propina loro quotidianamente. Come far apprezzare in mezzo a tanto decadimento i valori democratici, la tolleranza, il pluralismo, gli ideali di pace e giustizia, il rispetto dell'ambiente? Eppure resto convinto che proprio le aule scolastiche rappresentano oggi uno degli ultimi luoghi dove, con tutta la fatica di chi procede controvento, si tenta di avvicinare i giovani ai valori etici della convivenza civile e democratica.

Rosario Talarico

La Signora Maestra narratrice *

Quando l'Associazione Archivi Riuniti delle Donne mi ha proposto una ricerca sulla vita e sulla produzione scritta di Luigia Carloni-Groppi, pur non sapendone quasi nulla, ho accettato con entusiasmo, incuriosita dalla possibilità di scoprire chi fosse questa maestra vissuta tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento.

La prima cosa che mi ha colpito è sicuramente constatare che a soli 16 anni fosse già diventata la “Signora Maestra” anche se in realtà era ancora una ragazzina, una giovanissima donna che doveva assumersi la responsabilità dell'educazione delle sue classi, ben più numerose di quelle a cui siamo abituati oggi. Da subito la scuola, l'educazione delle bambine, sono state per lei non solo un lavoro, un modo per guadagnarsi da vivere (uno dei pochi lavori ai quali poteva-

no aspirare le donne ticinesi), ma una passione vera e propria alla quale dedica “la migliore parte di sé”. Della scuola Luigia parla sempre con grande passione, con vero amore, quell'amore che non le permetterà, nemmeno da pensionata (nel 1924, dopo 35 anni di insegnamento), di smettere i panni della “signora maestra”. Conosce però troppo bene la scuola per idealizzarla, infatti non nasconde come questa, oltre a darle molte gioie, non le abbia certo risparmiato «l'amarezza dell'incomprensione e dell'ingratitudine», come scrive lei stessa. Sentimenti che deve sicuramente aver provato anche per trattamento disparitario non solo tra maestre e maestri (che potevano guadagnare fino a 1/5 in più delle colleghe donne) ma addirittura, come leggiamo in una sua lettera al Municipio esposta alla mostra, tra la

maestra delle bambine e quella dei bambini.

Che la scuola, o meglio l'educazione, abbiano costituito una vera e propria passione (si potrebbe osare il termine “missione”) per Luigia Carloni-Groppi, me ne sono accorta non appena ho cominciato, insieme a Franca Cleis, a catalogare i suoi scritti: i libri della Signora Maestra sono per lo più testi di lettura per le scuole elementari, che riscuotono subito un grande successo, indicativo di come mancassero testi pensati per le scuole ticinesi (quelli solitamente utilizzati erano italiani).

Gli scritti della Carloni-Groppi diventano oggi preziosissimi perché costituiscono un serbatoio importantissimo di informazioni, di notizie di storia locale, infatti la Signora Maestra scrive con l'intento, come dice lei stessa nella prefazione del suo libro più famoso, *Il nostro picco-*

Scuola di Rovio, 1910



lo mondo (che le ha valso il Premio Schiller), di «infondere nel loro animo l'amore per il suolo natale» e per invogliare i ragazzi a «rimanere tra le loro montagne».

Ma la Signora Maestra non si è limitata (se così si può dire) ad insegnare e a scrivere libri per la scuola. Preparando la bibliografia dei suoi scritti per questo libro, ci siamo rese conto che ha collaborato intensamente con diverse riviste, le principali sono: «Cooperazione», «Almanacco Ticinese» e «Semi di bene». Quest'ultima è la rivista pubblicata a cura dell'Opera Ticinese di Assistenza alla Fanciullezza, a cui la figlia Cora ha dedicato la sua vita, sostenuta ed aiutata dalla madre, che ha sempre contribuito intensamente alla redazione del giornalino, pubblicandovi **ben quattrocento scritti**. Anche questi sono racconti, storie ricche di osservazioni sulla vita locale, storielle educative, ma anche fiabe che Luigia Carloni-Gropi, mettendole per iscritto, ha permesso che non si perdessero col passare del tempo. Proprio per questo abbiamo voluto proporre nel nostro libro, in copia anastatica, una fiaba trovata in uno dei quaderni di Luigia Carloni-Gropi, intitolata «La bella dalle trecce d'oro. Fiaba del mio paese». Questa fiaba doveva essere una delle preferite della Signora Maestra, come puntualizza Letizia Bolzani che ne ha curato la postfazione, perché si tratta della versione italiana di *La bela infinita*, che la Carloni-Gropi aveva già inserito nella sua raccolta di racconti in dialetto pubblicata dal cen-

tro di dialettologia l'anno scorso. Pubblicando questa fiaba, ancora inedita nella versione italiana, abbiamo voluto valorizzare e salvaguardare il lavoro della Signora Maestra, perché, come dice la Bolzani: «*le fiabe sono una delle più misteriose e affascinanti espressioni della cultura umana. Essendo racconti di tradizione popolare tramandati oralmente, di volta in volta arricchite o impoverite da varianti, esse sono state per fortuna fissate sulla carta da autori molto noti, come Gianbattista Basile, come Perrault, come i fratelli Grimm, come Calvino, o da autori meno noti, ma il cui lavoro resta fondamentale, come appunto Luigia Carloni-Gropi di Rovio.*»

La Carloni-Gropi è sicuramente meno nota anche del padre dell'educazione popolare in Ticino, Stefano Franscini (del quale tra l'altro ricorre pure l'anniversario di morte), ma ancora una volta si può aggiungere che il lavoro della Signora Maestra, come quello di tante altre maestre di cui pochissimo si sa e si ricorda è stato fondamentale. Se da un lato, per attuare un progetto di educazione popolare ci voleva un politico, un filosofo come Franscini, le sue idee e i suoi intenti non si sarebbero potuti realizzare senza l'apporto positivo di queste maestre, che alla scuola hanno dedicato davvero tutto, che si sono dovute confrontare ogni giorno con classi di 40 allieve/allievi, ed hanno dovuto far fronte a ristrettezze di ogni tipo: tra le lettere della maestra al municipio troviamo diverse richieste di finan-

ziamento per i libri, in maniera che anche le bambine e i bambini più poveri ne potessero disporre, ma anche la domanda per un semplice secchio, che d'estate servisse per far bere le ragazze. Luigia Carloni-Gropi, grazie all'amore e alla facilità per la scrittura ha anche potuto «fare da sé», scrivendo libri scolastici e donandoli alla scuola, libri che, come già detto, si sono rivelati utilissimi non solo alla Scuola di Rovio ma a quella di tutto il Ticino. La Signora maestra ha lavorato sempre e instancabilmente fino alla fine: anche da pensionata tornava nella scuola che era stata sua, e, come ha scritto, Luce Galli-Rossi, la maestra che l'ha sostituita, «**era sempre una festa**». I suoi racconti sulla storia di Rovio incantavano gli allievi e anche la nuova maestrina tornava scolara.

Proprio grazie alla sua arte di narratrice, scopriamo oggi che Luigia Carloni-Gropi, pur rimanendo nella sua piccola Rovio, è riuscita a raggiungere le bambine e i bambini di tutto il cantone ed ha reso concretamente possibile, insieme ad altre sue colleghe e colleghi, la scuola popolare voluta dal Franscini, diventando «maestra a tutti, mamma a tanti fanciulli del Ticino».

Francesca Lo Iudice

* *La Signora Maestra narratrice Luigia Carloni-Gropi (1872-1947)*, a cura di Francesca Lo Iudice e Franca Cleis, Quaderni degli Archivi Riuniti delle Donne, Edizioni Ulivo Balerna 2007

ABBONAMENTO 2008

La corsa continua



Passa il testimone ai giovani!

Parla loro di Verifiche!

Invitali ad abbonarsi!

***Non scordare di rinnovare
il tuo abbonamento!***

***Contiamo sul tuo fedele sostegno,
confidiamo nel tuo aiuto per raggiungere nuovi e giovani lettori***

“La parola liberata”

di Donatella Gilardoni

Da molti anni, e da più parti, si è sempre messo in discussione il valore del lavoro degli insegnanti. Ed è solo per rispetto all'intelligenza dei lettori che non cito i luoghi comuni che hanno contraddistinto atteggiamenti e strumentalizzazioni di chi dell'insensibilità ha fatto scelta di vita.

C'è stata una stagione, metà anni settanta, che ha visto un fiorire di iniziative nella scuola. Nella scuola dell'obbligo, soprattutto.

Ginnastica correttiva, ricchezza di attività opzionali, servizio medico-psicologico, informatori professionali, docenza di classe, docente di sostegno, con interventi a largo raggio.

Poi, puntualmente, il ricorso ai luoghi comuni mascherava le difficoltà finanziarie del Cantone e si finiva per decidere che certi interventi andavano ridimensionati, quando non eliminati.

C'è da dire, a ragion del vero, che non sempre, la classe docente, ha saputo comunicare quella ricchezza di iniziative, di interventi, di esperienze che quotidianamente valorizzano un lavoro complesso e non adeguatamente riconosciuto.

Ora arriva questo bellissimo libro di Donatella Gilardoni, *La parola liberata, Storie di bambini con problemi di linguaggio*, edizione Casagrande, Bellinzona 2007, fr. 25. Un testo che rende giustizia, senza “se” e senza “ma” ad un lavoro quotidiano, rigoroso, puntuale, con tanti “se” e con tanti “ma”. Un lavoro che coinvolge tutti gli attori di un'autentica azione educativa: il bambino, la famiglia, il docente.

Tre storie di bambini con problemi di logopedia e di comunicazione.

Una storia tra le migliaia che Donatella Gilardoni ha vissuto, direttamente ed intensamente, sia sul piano professionale che su quello emotivo, in una lunga carriera di docente di sostegno.

Sara, Luca e Giacomo. Ed i loro genitori. Ed i genitori di tutti quei bambini che presentano gli stessi problemi logopedici e comunicativi. Ma soprattutto la storia di una docente disposta a mettersi in discussione, a porsi tutti i problemi

che il suo lavoro, sicuramente difficile e pieno di insidie, le pone quotidianamente.

“Nel corso degli anni ho cominciato ad interrogarmi sempre di più sulla specificità della mia professione, soprattutto riguardo alla sua doppia valenza (conoscenze tecniche psicologiche). Sono così arrivata alla convinzione che, accanto al sapere tecnico, debba sempre esserci la consapevolezza che esso sia da attuare tenendo conto dell'importanza della relazione e delle modalità di relazionarsi”.

Ed ancora: *“Alla fine di questa esperienza riuscirò a capire che la mia capacità di sopportare la noia, il senso di fallimento e di non comprensione di questi giochi, è stata molto importante per poter costruire con Sara un rapporto di fiducia, affettivamente caldo e accogliente, su cui fondare il lavoro terapeutico”.* Riflessioni di grande onestà intellettuale, e professionale, che possiamo registrare in tanti momenti di queste “storie”. Di questo lavoro. E Donatella Gilardoni non nasconde la necessità di consultarsi con “figure professionali competenti” ogni qualvolta nel lavoro si presentano problematiche che sfuggono all'immediatezza comprensiva.

Il libro, (la cui lettura consiglio non solo a quanti operano nella scuola, ma soprattutto a quelli che la scuola l'hanno abbandonata per raggiunti limiti d'età), racconta di tre esperienze con altrettanti bambini e di un gruppo di mamme i cui figli hanno presentato, anche se in maniera diversa, le stesse problematiche di logopedia e di comunicazione.

Un'idea che Donatella Gilardoni, ci informa, ha maturato nel corso degli ultimi anni.

Un'idea che lo psicanalista Bruno Bettelheim aveva messo in pratica negli anni cinquanta in un'università americana incontrando, settimanalmente, genitori i cui figli presentavano uguali problemi di linguaggio o di comportamenti.

Scriva Donatella Gilardoni: *“Quando diventiamo genitori portiamo dentro di noi degli episodi del passato che possono influenzare il*

modo di entrare in relazione con i nostri figli. Diventa quindi essenziale, nel caso di difficoltà, cercare di capire la propria storia, così da non perpetuare con il figlio, le modalità di rapporto che i nostri genitori hanno avuto con noi e che magari ci hanno fatto soffrire durante l'infanzia. E' importante esserne consapevoli e capire come il passato possa continuare a influenzare il presente portando a galla problemi lasciati in sospeso, nel corso della vita, infatti, il dolore rimosso può riemergere in modi e gravità diversi”.

Quante volte, nel nostro lavoro di docente, ci siamo trovati davanti a problemi di giovani e che abbiamo liquidato con un altro deleterio luogo comune: *“Non siamo mica degli assistenti sociali !”.*

Quante volte abbiamo baipassato, con lo storico *“E' un lazzarone!”*, problematiche che sfuggivano, magari per mancanza di tempo da dedicare ad una robusta riflessione, magari con la richiesta di aiuto ad una figura professionale di competenze specifiche?

Quante volte abbiamo sentito il *“peso”*, anziché la *“necessità”*, di un coinvolgimento diretto, nella nostra azione educativa, dei genitori?

Ecco perché ritengo utile, oltre che interessante e coinvolgente, la lettura di questo libro. Con l'augurio che i docenti ne possano fare tesoro e che l'autrice, anche da pensionata prossima, possa riprovare ancora a regalarci momenti di grande riflessione professionale e, soprattutto, di grande umanità.

Rosario Antonio Rizzo

Il nostro piccolo villaggio musicale

Molti anni fa un mio professore di sociologia osservò che ciascuno di noi possiede una agendina con indirizzi e numeri di telefono, nelle cui pagine si trovano circa un centinaio di nomi: amici, conoscenti, fornitori, ecc. Che però noi si viva in provincia o in una grande città non fa poi gran differenza, perché il numero di quei nomi che ci portiamo in tasca è, in ogni caso, più o meno lo stesso. Ciò equivale a dire che, anche se abitiamo in una megalopoli popolata da milioni di persone viviamo, in effetti, ciononostante, sempre all'interno di un nostro piccolo villaggio virtuale. In altre parole: ci ritagliamo un nostro piccolo mondo, all'interno del più grande mondo che ci circonda e nella cui vastità ci sentiremmo smarriti. Tutti gli esseri umani hanno bisogno di vivere in un villaggio e, quando necessario, se lo costruiscono e se lo mantengono di dimensioni tali da sentirsi al suo interno a proprio agio.

Io sono proprio persuaso che sia così e andrei addirittura oltre, addirittura fino al punto di affermare che, così come dal punto di vista delle relazioni personali abbiamo bisogno di sentirci in un piccolo villaggio, anche da quello del nostro orizzonte musicale possiamo solo aprirci ad un ventaglio di gusti e interessi che deve avere dei limiti – altrimenti ci sentiamo spaesati, disorientati. E ciò avviene, mi sembra, non solo a livello dei nostri interessi personali, ma anche al livello di quelli collettivi (quelli che riguardano gli ambienti che frequentiamo) che col contributo della nostra individualità (con le opinioni che esprimiamo e con il comportamento, che egualmente esprime qualcosa) concorriamo a formare. Per esempio, se siamo appassionati di musica classica, la nostra consapevolezza musicale, l'ampiezza (o, meglio, la ristrettezza del nostro orizzonte naturale) può solo ospitare un Pantheon di grandi compositori piuttosto limitato. Questa affermazione, che ripresenta in ambito musicale quella precedente del piccolo villaggio, non è in effetti una mia constatazione ma piuttosto quella di uno studioso di scienze

sociali che era un tempo assai noto, John Henry Mueller. Negli anni '50 del secolo scorso, egli fece uno studio del repertorio delle orchestre sinfoniche negli Stati Uniti ed osservò che, più o meno, esse eseguivano regolarmente solo opere di una cinquantina di compositori, i quali rappresentavano allora il Pantheon della musica classica. Ma ogni qualvolta capitava che un nuovo compositore entrava nel loro repertorio (p. es. Mahler), ce ne era uno che ne usciva (p. es. Gluck) e che quindi veniva in un certo senso degradato sul campo e privato del rango di "grande" compositore.

John Mueller parlava, appunto, dei compositori, ma io estenderei la sua osservazione anche ai generi e stili musicali. C'è un limite al numero di stili e generi con i quali possiamo familiarizzarci, senza perderci nella loro fantasmagorica complessità. Anche le numerose culture di questo mondo non producono che un genere limitato di generi musicali. Quando ne nasce uno nuovo, in genere, qualcun altro cessa di essere alla moda. Sembrerebbe a volte (e questo non lo disse John Mueller, ma lo affermo io), perfino, che siano darwinianamente in concorrenza tra loro. Ma non solo, le culture si rivelano particolarmente propense a

creare generi musicali nuovi se quelli autoctoni ricevono concorrenza dall'esterno. Alle volte, quando è necessario, pare proprio che esse sappiano produrre addirittura generi nuovi, da mettere in concorrenza con gli invasori esterni. Così parrebbe che sia avvenuto con il Krongkong e il Jaipongan indonesiani, due generi di *popular music* nati di recente, che in quel paese, a partire dagli anni '70, arginano piuttosto bene la concorrenza e l'invasione del pop/rock anglo-americano.

Ma adesso mi rendo conto di essere un po' andato alla deriva. Quando si parla di musica un argomento ne richiama un altro e si innesta una piccola reazione a catena. Concludiamo allora: il villaggio globale non esiste, non è mai esistito e mai potrebbe esistere. Tutti noi ci troviamo bene in un piccolo villaggio ben locale: un centinaio di indirizzi nell'agendina che ci portiamo in tasca, una cinquantina di grandi compositori o performers che incontrano il nostro gusto e le nostre disposizioni culturali, tre, quattro generi musicali che ci prendono e che quindi noi identifichiamo con la musica *tout court*.

Marcello Sorce Keller



musica

Il nichilismo e i giovani

L'ospite inquietante di Umberto Galimberti¹

"Un libro sui giovani: perché i giovani, anche se non sempre ne sono consci, stanno male. E non per le solite crisi esistenziali che costellano la giovinezza, ma perché un ospite inquietante, il nichilismo, si aggira tra loro, penetra nei loro sentimenti, confonde i loro pensieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui".

Analfabetismo emotivo ed esibizione mediatica dell'intimità. Seduzione delle droghe, omicidio e suicidio giovanili. Disorientamento, disincanto e gesti estremi: il futuro è una minaccia e non vi è alcuno spazio per l'ottimismo.

A partire dai fatti di cronaca, Umberto Galimberti focalizza la sua analisi sul mondo giovanile, in particolare sulla devianza, con gli strumenti del pensiero filosofico nichilista sviluppatosi in Occidente a partire dall'ottocento. Il disagio giovanile viene quindi inserito a pieno titolo nella crisi generale della società contemporanea, ben al di là dello smarrimento adolescenziale tipico dell'età di passaggio. L'ospite inquietante chiede di essere guardato bene in faccia, incita Galimberti: il nichilismo

deve essere interrogato, attraversato, interpretato in modo creativo, vitale e positivo, facendo propri i principi di "cultura della crisi" di nicciana memoria. Quel navigare a vista orientato al relativismo, allo scetticismo e al disincanto che però trova tutti, e indistintamente, ancora oggi impreparati.

"Inquinamenti di ogni tipo, disuguaglianze sociali, disastri economici, comparsa di nuove malattie, esplosioni di violenza, forme d'intolleranza, radicamento di egoismi, pratica abituale della guerra hanno fatto precipitare il futuro dall'estrema positività della tradizione giudaico-cristiana all'estrema negatività di un tempo affidato a una causalità senza direzione e orientamento".

Che genitori ed insegnanti faticino a districarsi tra povertà di valori, senso del vuoto e mancanza di punti di riferimento non è purtroppo un mistero per nessuno. Così come i credo religiosi del resto, anche il pensiero tecnico-scientifico è ben lontano dal fornire valori inossidabili *"la tecnica non tende a uno scopo - conferma Galimberti - non promuove un senso, non apre scenari di salvezza, non redime e non svela la*

verità: la tecnica funziona".

Solo il mercato, com'è noto, appare in grado di capire, gestire e capitalizzare il disagio, spingendo sui consumi e sulla manipolazione sistematica dei segni.

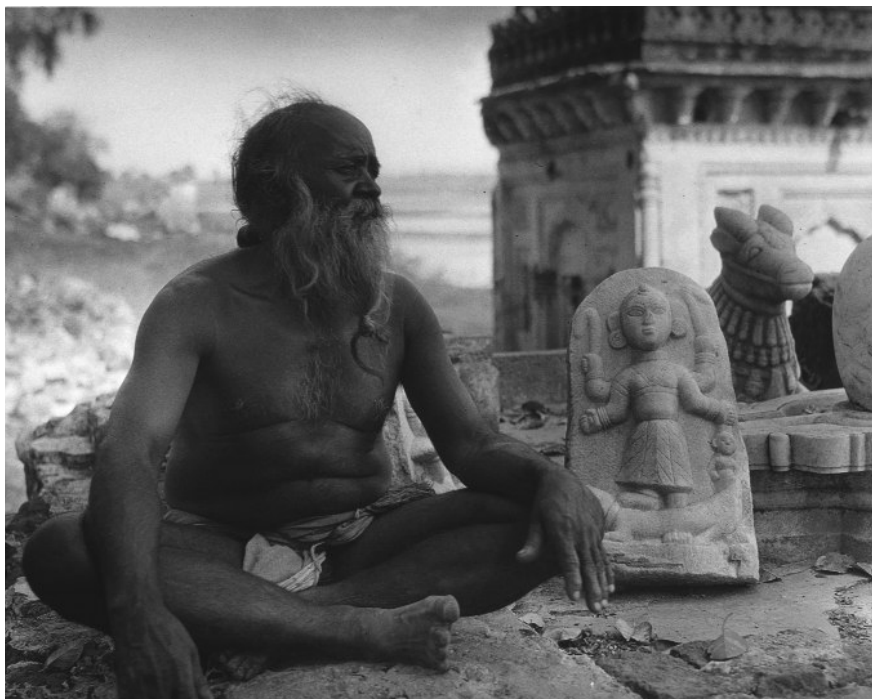
Per dirla con Baudrillard, infatti, la riappropriazione pubblicitaria dei simboli e della loro carica affettiva si inserisce nella logica del "crimine perfetto"², di quella progressiva e implacabile sostituzione della realtà volta a colmare il vuoto relazionale con oggetti prodotti, acquistati e consumati in assenza di "veri" legami.

E' dunque all'interno di questo disastroso scenario che si giocano le responsabilità educative.

Tra le cause principali che accentuano il disagio giovanile, Galimberti punta il dito in primo luogo contro il disinteresse della scuola, legato a doppio filo alla scarsa attenzione e al deficit di conoscenza, di approfondimento del contesto culturale nel quale è inserito l'adolescente in crisi. Considerato che il percorso di costruzione dell'identità di un ragazzo passa attraverso l'autostima, l'accusa principale che Galimberti rivolge all'Istituzione scolastica è quella di adeguarsi eccessivamente alla dimensione del calcolo, della velocità e della quantificazione della performance. Tutto ciò a discapito dello sviluppo creativo, del riconoscimento delle emozioni, dei desideri e della gioia di sé, individuati come veri e propri elementi cardine nel processo di formazione della personalità.

Con la scuola così preoccupata dei programmi e dell'istruzione a discapito dell'educazione lo studente viene infine giudicato in base al profitto. Un termine preso a prestito dal mondo economico, che se da un lato conferma l'allineamento della Scuola pubblica alla logica aziendale, dall'altro definisce in termini di perdita secca la creatività linguistico-concettuale delle Istituzioni.

Da qui a creare un vuoto emotivo ed esistenziale negli studenti il passo è breve, soprattutto se si



considera che all'interno del processo di socializzazione dei ragazzi, la scuola si affianca alla famiglia fino a sostituirla.

Secondo Galimberti quel che manca alla Scuola è dunque la focalizzazione sui bisogni del singolo allievo, l'attenzione alle individualità e la comunicazione, troppo spesso sacrificate all'altare dell'efficienza. E non è cosa da poco.

L'effetto domino di un eccesso di emozioni mai condivise porterebbe infatti, nella maggior parte dei casi, all'assopimento, al disinteresse oppure allo stordimento relazionale attraverso l'esasperazione di pratiche rituali quali l'annichilimento in discoteca o il gesto violento come sfogo *“Espulsa dalla scuola l'educazione emotiva, l'emozione vaga senza contenuti a cui applicarsi, ciondolando pericolosamente tra istinti di rivolta, che sempre accompagnano ciò che non può esprimersi, e tentazioni d'abbandono in quelle derive di cui il mondo della discoteca, dell'alcol e della droga sono solo esempi neppure troppo estremi”*.

Ma non è finita qui: la responsabilità è diffusa, e l'appello di Galimberti riguarda anche le famiglie. Alla comunicazione, e a una dimensione più attiva dell'ascolto, tutte da ritrovare, sono chiamati infatti anche i genitori, che troppo spesso si rivelano incapaci di “perforare il silenzio”, di affrontare l'abisso e dischiudere il senso “positivo” della malinconia insieme ai propri figli. Preoccupate quasi esclusivamente del rendimento scolastico, le famiglie finiscono dunque col peggiorare la situazione, aggravando il circolo vizioso e perverso dell'incomunicabilità.

A questa analisi impietosa, Galimberti aggiunge però anche qualche nota propositiva, esortando gli educatori a mettersi in discussione, ad uscire dalla paralisi delle verità acquisite, da quel che appare insomma come un vero e proprio impasse escatologico.

Ed è così che al recupero del dialogo e della effettiva capacità di ascolto dei giovani, si affiancano il rilancio della formazione degli insegnanti affinché siano all'altezza della “sfida nichilista” e la richiesta di un maggiore spazio che la Scuola deve dedicare da un lato alla letteratura (che educa alle emozioni), dall'altro

a una vera e propria “cultura della droga” *“E' necessario che a scuola, e in quel suo sostituto che è la televisione si parli di droga in modo analitico, determinato, scientifico e persino filosofico, in modo che i giovani sappiano che cosa assumono, che effetto fa, che danni procura, che piaceri promette e da che visione del mondo scaturisce”*.

Per essere all'altezza del dialogo con i ragazzi, gli educatori, genitori ed insegnanti, dovrebbero insomma abbandonare le antiche certezze, ormai obsolete, evitando nel contempo di restare intrappolati negli avvistamenti catastrofisti di certa sociologia della devianza. La via indicata è quella della sperimentazione di “nuove” strade, in modo da risvegliare la portata mitica del “segreto della giovinezza”.

“Non attraversate dall'evento nel suo accadere immotivato, le generazioni che hanno preceduto la gioventù di oggi hanno riprodotto il modello dell'uomo della stabilità difeso e chiuso nelle spesse mura della Società della torre di cui parla Goethe, mentre i giovani d'oggi, al pari del viandante che accade insieme all'evento, recalcitrano a ogni schema di progressione e significazione, per dire sì al mondo e non a una rappresentazione tranquillizzante del mondo”.

All'etica del viandante, e al risveglio della simbolica giovanile, sono dun-

que dedicati gli ultimi due capitoli del libro.

Fatti fuori i confini, i simboli vuoti, le assicurazioni, le rappresentazioni tranquillizzanti e totalizzanti, non resterebbe dunque altro che fornire ai giovani, personalizzandoli, gli elementi emotivi e cognitivi necessari ad ancorarli ben saldi a se stessi, in modo che possano poi imparare a navigare vista e sfruttare appieno, sviluppandolo in senso positivo, tutto il loro potenziale energetico-creativo.

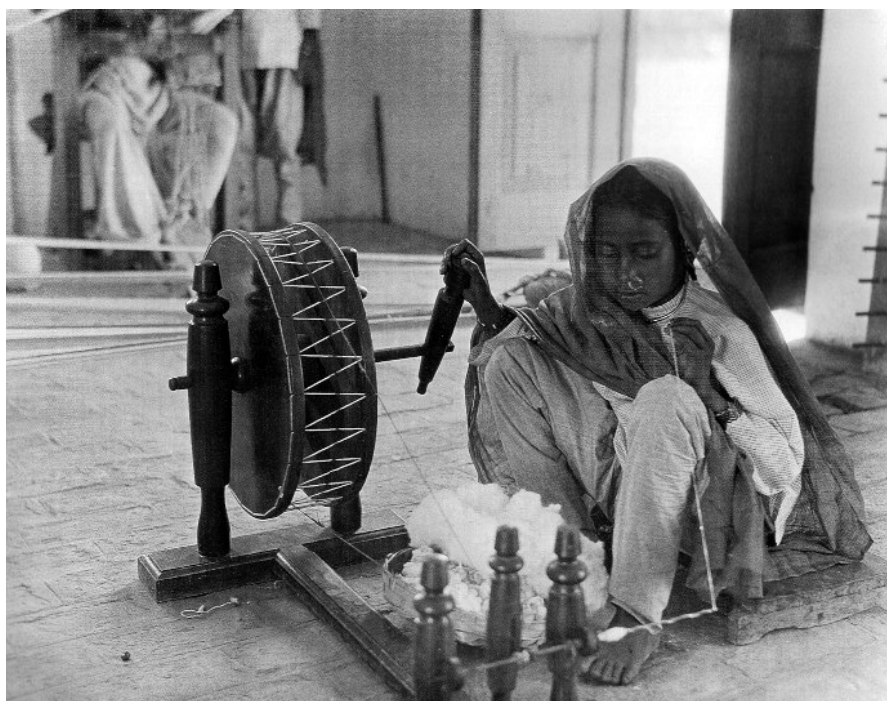
Resta da chiedersi come gli educatori da soli possano riuscire a mettere a punto un'impresa che appare decisamente colossale. Lo scenario economico, politico, istituzionale ci risulta abbia virato, e non da oggi, in senso del tutto opposto.

I tagli alla spesa pubblica da un lato, e la fatica di arrivare a fine mese dall'altro, costringono infatti genitori ed insegnanti all'angolo, al piccolissimo cabotaggio. Ma è pur sempre un inizio.

Gisella Togliani e Graziella Corti

¹ Umberto Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007

² Jean Baudrillard, *Le crime parfait*, Paris:Galilée, 1995



La memoria, i frammenti

Giampiero Neri, cinque poesie

Giampiero Neri (Erba, 1927; ma il nome è pseudonimo letterario di Giampiero Pontiggia) è il secondo poeta italiano contemporaneo invitato presso il Liceo di Lugano 1 nell'ambito del nuovo ciclo di incontri letterari intitolato *La memoria, i frammenti*, già annunciato sullo scorso numero di “Verifiche”.

Autore di un'opera poetica relativamente esile quanto a dimensioni (e recentemente raccolta nell'Oscar Mondadori *Poesie 1960-2005*), eppure considerata come un classico del secondo Novecento (e di Neri si parla ormai come di un *maestro in ombra*, secondo l'azzeccata formula di Maurizio Cucchi), questo poeta si inserisce perfettamente nel ragionamento sulla memoria

poetica proposto appunto del ciclo luganese. Buona parte dei testi di Giampiero Neri, infatti, crescono su un frammento di memoria: ma una memoria inenarrabile, che la violenza del tempo, della storia e della natura biologica ha sradicato e reso indicibile. La memoria, dunque, può forse ancora restituire tracce, indizi: e tuttavia questi frammenti non riusciranno mai a restituire un racconto compiuto, un quadro rassicurante, elegiaco o nostalgico. *Di quelle vaghe ombre* rimane un cratere, una voragine di cui le parole della poesia definiscono i margini, una vertigine che turba il presente e lo interroga, un brivido.

Di quelle vaghe ombre
dei nomi cui corrispondevano
il tempo cancellava la memoria.
Come sassi lanciati sull'acqua
che affondano dopo breve corsa
le figure si allontanavano
svanivano nell'aria trasparente.

STORIA NATURALE

Si dava da fare in mezzo al campo
lepre o uccello che fosse pedonando,
una macchia che attraversava energico.
Ma non andrebbe sempre così
vita che non chiedi il permesso per vivere.
Come punte di selce i frammenti
della memoria e del sogno
si posavano sul fondo del lago.

UNA NOTA DEL 1926

Un orologio d'oro Gander Watch
acquistato a Bellinzona,
cinquecento franchi.
Un abito della sartoria Frigerio, due-
mila lire.
Il conto dell'albergo Crotto Rosa per
cinque bottiglie di
champagne, cinquecento lire.
Cento fiaschi di vino comune, tre-
cento lire.
Un etto di burro, una lira.
Vicino alla ferrovia, un grande prato
con la cinta di rete
metallica era chiamato campo spor-
tivo o solare.
Serviva anche per il tiro a segno, il
tiro al piccione.

LICEO

I
Il giovane Apollo si affrettò in dire-
zione della scuola. Salì di corsa le
scale e aprì la porta. Diede un'oc-
chiata al cartello stampato in rosso
“I ritardatari sono sempre i soliti” e
passò davanti alla segreteria dai
vetri azzurrati.
L'aula della seconda liceo era in
fondo al corridoio.

II
Suo padre alzò gli occhi dal giorna-
le che stava leggendo, “Il pedale
monzese”, e guardò fuori dal fine-
strino. La ferrovia Nord attraversa
una zona industriale. Nel paesaggio
grigio e viola si notava un cancello
e l'insegna di stile novecento,
SOCIETÀ SIRIO.
Qualche volta il sole passava per la
rotondità di quelle lettere, illuminava
per un attimo la scena.

III
Nell'aria fumosa del Caffè il padre
ascoltava le confidenze del socio in
affari. Aveva avuto diverse espe-
rienze. Un piccolo commercio di
zafferano che acquistava personal-
mente in Abruzzo. Di qualità buona
ma troppo costosa, come si era
visto in seguito.
Anche un commercio di pellicole
destinate al macero che esportava
in un paese dell'Est.
Molte copie di vecchi film erano fini-
te a un fabbricante di celluloidi,
L'Angelo azzurro, la Duse.

IV

Il professore di greco stava nel
vano della finestra. Guardava gli
alberi in doppia fila di via F. Picenni
perfettamente allineati. L'ordine
simmetrico era alla base dei suoi
studi su Società e Tempo.
Un suo lavoro dal titolo *Simmetria e
necessità* era stato letto da qualche
studente.
“Osservate” diceva “la società dei
Feaci e le prove di Ulisse, come
sono descritte nel capitolo ottavo
dell'Odissea. L'esame necessario e
difficile per l'ospite, il gioco pericoloso.”
Il viale alberato finiva in una grande
macchia.

V

A causa dei continui ritardi il giova-
ne venne espulso dalla scuola.
Tornò di corsa sui suoi passi, al
numero 12 di piazza Libia. Proprio
sul marciapiede di casa era scritto
in gessetto: “Ugo non aspettarmi”.

SOVRAPPOSIZIONI

I
Piegando indietro la testa, l'ospite
imitò il verso di un gufo.
Una nota breve, simile a un abbaia-
re, a un colpo di tosse.
Aveva una barba rada, gli occhi
grandi, giallastri.

II
Rimaneva sospesa nell'aria, più
leggera dell'aria, la piuma
del gufo reale. Grigia, attraversata
da striature nere.

III
Il suo nome latino è Bubo, bubo.
Dalla civetta nana al grande Gufo
Reale si muove la filosofica
famiglia.

IV
Del gufo reale o Sminteo, distruttore
di topi, si può dire che
è raro. Vive nei boschi abbandonati
ma imbattersi nel suo
sguardo severo, nelle sue penne ar-
ruffate, può turbare.

V
Commerciare legna è attività comune
in montagna. Si taglia-
no i tronchi di abeti. Cataste da ridur-
re in lamine e trucioli.
In uno di quei magazzini era entrato
una volta un gufo
reale, forse inseguendo un topo.
Venne trovato il giorno dopo infari-
nato di polvere, stupefatto.

VI
Del suono kiok kiok, del verso teck
teck.
Procedono dalla forma originari,
senza mutamenti. Seg-
nali di un mondo scomparso.
Qualche volta si sente nella notte
un richiamo stridulo, una
voce alterata.

VII
Della bibliografia.
Owls, di Sparks e Soper e una vec-
chia edizione di David
Copperfield con una dedica del
novembre 1944.

VIII
Si era posato sul maestoso ramo di
un platano.

IX
Nella conversazione se ne parlava
in maniera tranquilla.

L'inquilina l'aveva visto posarsi su
un ramo, poi volare via
pigramente. Era una civetta, era un
gufo?

L'apparizione unica nel suo genere
non si sarebbe più ripe-
tuta e la questione rimase in sospe-
so, come tante altre.

Da *Poesie 1960-2005*, Mondadori,
Milano, 2007

**Pagine curate da
Fabio Pusterla**



Riabilitato come uomo

Il laboratorio di Lettura e Scrittura Creativa al carcere di Opera

I – o si guarda o si vive

Quando si viaggia in treno, incrociando un treno che corre in verso contrario, quello che viene percepito guardando dal finestrino è una frazione di presenza di qualcun altro che ci si palesa nell'infinitesimale correre parallelo reciproco, terminato il quale ognuno resterà con sé stesso, i passeggeri del proprio scompartimento e la direzione verso la quale sta viaggiando.

Per capire la vita dell'altro treno, bisognerebbe esserci. Visto così, *en passant*, è un treno e basta, nulla più di un dato.

Lo stesso mio ragionamento lo ha fatto Valerio Onida, presidente della Corte Costituzionale, in uno scritto in cui rifletteva sul peso rappresentato dall'essere *in* qualcosa ma parlando della vita in carcere: «*per valutare un sistema penitenziario ci sono due strade. Una è quella del legislatore che guarda dall'alto attraverso lo studio e l'applicazione del corpo normativo. L'altra, invece, comporta un'esperienza dal basso, dal dentro: il carcere reale si capisce solo dalla parte sbagliata delle sbarre*».

O dall'esterno o dall'interno.

II – ascoltare, parlare

Dall'interno l'ho vissuto – seppure brevemente – quando sono stato invitato in seno al Laboratorio di Lettura e Scrittura Creativa tenuto da Silvana Ceruti al carcere di Opera, iniziativa che Silvana porta avanti come volontaria da dodici anni ogni sabato mattina (e con il lungimirante placet dell'amministrazione carceraria).

Per l'anno 2006 e parte del 2007, le si sono affiancate Diana Battaglia e Maddalena Capalbi così come l'Editore LietoColle portando – secondo quanto perseguito da Silvana anche negli anni passati – voci “esterne” che interagissero coi corsisti (chi frequenta il Laboratorio non è chiamato né detenuto, né allievo). Un giorno di Marzo – il mese della primavera – ho passato le mura di un carcere per la prima volta.

Di esclusione potevo anche avere

una qualche preparazione, pensavo: per tre anni avevo infatti vissuto coi Clandestini e su quella specificità ero preparato, avendo vissuto *di persona*.

Attraversando i cortili interni del carcere per arrivare all'aula ecco però un caleidoscopio di dubbi, domande: da un lato la curiosa morbosità di trovarmi faccia a faccia con chi ha commesso un crimine e non una sola persona, ma tante; dall'altra l'apprensione verso il linguaggio: che linguaggio si usa con chi è detenuto? E ci sono parole fuori luogo o riferimenti che possono essere sgraditi? Infine: in una situazione pubblica, in questo mio caso il tenere una conferenza, è possibile rivolgere il proprio dire verso uno stato di attenzione comunitario ma protetto da una barriera dove io sono aldilà, *al sicuro*. Il mio lavoro è di norma rompere quella barriera per cercare di *entrare* ma è anche vero che posso ritrarmi, rientrare nel guscio se nervi scoperti vengo sollecitati. E qui invece?

III – si insegna o si impara?

Entrato nell'aula, sono rimasto in piedi aspettando che arrivassero i corsisti, in piedi ed in imbarazzo perché *non sapevo come comportarmi*. Poi sono arrivati tutti, abbiamo preso posto al grande tavolo al centro della stanza e sono stato presentato così come mi sono stati presentati i corsisti, un nome dopo l'altro senza altro dettaglio.

E sono arrivati gli occhi, tutti quegli occhi incassati dentro una moltitudine di domande. Tutto è saltato: si è verificato un cortocircuito dove tutte le domande (o dubbi) elevati a protezione si sono frantumati; questo sarebbe stato un incontro alla pari, nessuno sarebbe stato al sicuro dietro una barriera, nessuno avrebbe prevalso. Ognuno sarebbe stato in gioco con piena onestà e in prima linea, mettendo da parte loro il *maternage* dato dall'istituzione e superando – io individuo – il meccanicismo dell'esecuzione del compito di ruolo. Assieme formavamo, in quell'esatto momento, una microcomunità sganciata dalla consuete

regole, una “anomalia” come parte di un processo d'autonomia ritrovata. Riprendendo quanto detto da George Pòr, noi si stava incarnando *quella capacità superiore di risolvere problemi, di pensiero e di integrazione attraverso la collaborazione e l'innovazione* applicando inoltre quanto teorizzato da Danilo Dolci trattando la sua nuova maieutica (che Silvana Ceruti applica nel proprio Laboratorio da anni e in maniera del tutto inconsapevole): *una ricerca ed un apprendimento che non ha al suo centro un corpo di verità pre-stabilita, trasmesse dalla cattedra o attinte dal manuale – cui adeguarsi. Al centro dell'attività maieutica vi è un problema, che viene posto a tutti i presenti e su cui ciascuno è invitato a riflettere e a comunicare agli altri le sue riflessioni*.

IV – salire sul treno

I corsisti – mi renderò conto durante l'incontro – non solo valicano un confine dato dal riassumere ed usare la propria lingua per la comunicazione scritta, superando quindi il confine dell'oralità, ma quel confine ancora più grande che è l'avere una doppia assenza: quella dal mondo (sono rinchiusi) e quello della comunicazione dove per comunicazione non si intenda solo l'espressione di domanda/risposta che vige nell'ambiente sociale in cui vivono.

Questa mancanza di comunicazione suppongo possa arrivare ad una patologia di non comunicazione o – peggio – ad una comunicazione costretta per difesa: chi si “assenta” dalla propria lingua, congiunge con uno stato d'innocenza verso terzi, mettendosi in pari, trovando quindi un equilibrio dove necessariamente la propria voce interiore va soffocata, va disertata, spesso va tradita “per quieto vivere”. Per mezzo di questa mutilazione, si indeboliscono per rafforzarsi e, facendolo, appartengono finalmente alla comunità, alla tribù sociale del carcere ed al vicino di branda..

Il compito riuscito a Silvana nel Laboratorio è stato prima di tutto ritrovare il senso originario della lin-

gua rendendo al corsista la propria condizione di uomo, rinsaldando quindi quella frattura nello spirito e suturando il vassallaggio al silenzio. Il silenzio sottintende un segreto ed il segreto - in questo caso - è non manifestare appieno sé stessi.

Passo successivo è stato decidere di fare incontrare ai corsisti persone che portano la propria esperienza (di vita e di scrittura) dall'esterno all'interno, mettendo però in relazione le due opposizioni, rendendole parallele e non conflittuali. Nessun merito assoluto, quindi, per chi proviene dall'esterno, nessuna sacralizzazione, bensì un apporto reciproco, uno scambio. Ecco allora che le due lingue e i due modi di usare la poesia s'incontrano: l'autore esterno è una parte del processo di comunicazione tanto quanto lo sono coloro che frequentano il Laboratorio. Ognuno, al termine dell'incontro, ne esce arricchito e lo scrivo sapendo come questa frase suoni trita quanto incomprensibile fuori dall'esperienza personale del *non avere provato*. Bisogna, insomma, salire sul treno.

V – monodie

L'armonia non è immediatamente

percepibile, specie se il metro sono valori strettamente orizzontali o verticali. Ancora: l'armonia non si percepisce solo dall'esterno ma deve dapprima essere compresa all'interno. Il problema, come detto, è quando i due stati si separano, quando uno sviluppa a spese dell'altro. Il lavoro fatto al Laboratorio - poi - non è un meccanismo che produce uno spettacolo (quindi non c'è spettatore né attore), così come non è una macchina umana per creare effetti sostenuta dall'efficacia dei testi prodotti.

È una dimensione che può essere articolata solo in forma parziale, codificando il proprio apprendimento e inserendosi nell'emotività del soggetto non rapinandola, ma facendola propria: è per questo che oltre al soggetto, bisogna anche accogliere la sua dimensione culturale e sociale, che è solo apparentemente visibile per l'ambiente in cui si è ospitati (il carcere).

L'onestà nel rapporto deve però essere duplice e reciproca. Da parte nostra prevede il dismettere quanto non ammettiamo, quanto si nasconde pericolosamente: il pregiudizio, l'intrigante curiosità, la morbosità. Da parte loro deve invece giocare

l'accoglienza della nostra presenza non come assistenza sociale bensì come rapporto uomo-uomo.

Solo in questo caso avviene davvero lo scambio, non solamente per come avviene l'andamento degli incontri il sabato al Laboratorio, ma anche in occasioni più “aperte” come è stata la sede di una larga presentazione dei lavori editi dei corsisti, alla Mondadori di Milano dove, oltre alla presenza delle istituzioni che nel progetto hanno creduto, c'era il pubblico che al lavoro fatto dai corsisti ha tributato un riconoscimento possente.

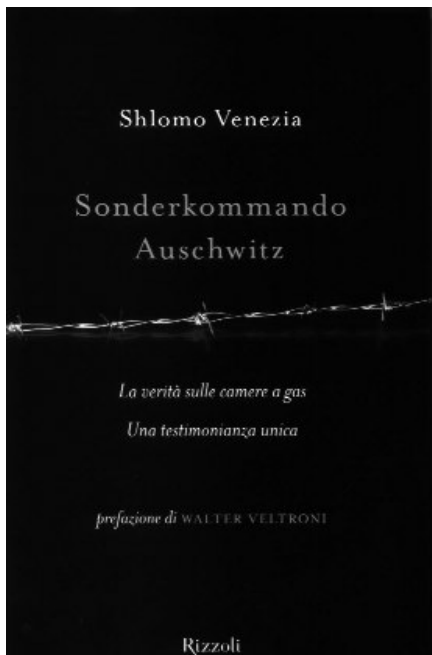
Come direbbe André Breton, sarà grazie a *«queste meravigliose monodie, miracolo giunto dalle età più remote, alla stessa stregua del canto della fenice, che consuma tutti gli ardori e stana l'aurora da un cespuglio di lacrime...»* che uno dei corsisti poco prima di leggere le proprie poesie, dirà all'intera platea di sentirsi - ora e finalmente - riabilitato come uomo.

Fabiano Alborghetti



Sonderkommando ad Auschwitz-Birkenau

La straordinaria testimonianza di Shlomo Venezia, un ex prigioniero impiegato presso le camere a gas di Auschwitz



Nel corso del mese di dicembre 2007, a Lugano e a Bellinzona Shlomo Venezia, l'autore del libro *Sonderkommando Auschwitz* (Rizzoli), dinnanzi a centinaia di studenti liceali ha descritto il processo della messa a morte sistematica di parte della popolazione ebraica europea per opera dei nazisti tedeschi.

Leggendo il suo libro ci troviamo collocati nella Grecia del secondo anteguerra, dove egli nacque e crebbe, attorniato dalla povertà nella quale viveva la maggior parte della popolazione di Salonico. Di famiglia di origine ebraica, però egli stesso non credente, dopo l'entrata nei ranghi della resistenza greca, appena ventenne cadde vittima anch'egli degli stratagemmi adottati dai nazisti nei confronti delle popolazioni che intendevano inviare ad Auschwitz. Dopo i mesi di prigionia ad Atene descrive l'interminabile viaggio di deportazione, durato ben undici giorni, senza servizi igienici, accompagnato da fame, sete, mancanza di spazio, puzza terribile e struggente incertezza. Senza possibilità di scelta, dai nazisti a Birkenau venne inserito nei Sonderkommando, le squadre di quei prigionieri che, pur non uccidendo mai di persona, venivano impiegati nel pro-

cesso della messa a morte e successivo incenerimento di tutte le persone che vennero fatte passare per le camere a gas. Egli descrive quanto aveva visto o era stato obbligato ad eseguire, anche compiti particolari, senza risparmiarci i particolari più macabri. L'entrata delle persone nel grande locale di svestizione, il loro stato d'animo, il passaggio alla camera a gas, che conteneva fino a 2500 persone, la somministrazione del gas venefico, la drammatica riapertura della portiera dopo i fatidici 10-12 minuti di incontrollabili ed atroci sofferenze che portavano le vittime alla morte, la loro complicata estrazione, il taglio dei capelli, la spesso difficile estrazione dei denti d'oro, l'incenerimento dei loro corpi nei forni crematori, e altro ancora. Racconta di esperienze anche curiose, cita nomi, cognomi e fatti di cui non aveva mai parlato prima. Dedica spazio anche alla poco conosciuta lunga e avventurosa "marcia della morte", durante la quale i prigionieri dei campi nazisti, lui incluso, venivano trasferiti verso l'interno della Germania, spesso a passo di corsa, e che mieté innumerevoli vittime per fame, freddo, malattie e uccisione di chi era sfinito. Conclude raccontando degli ultimi tre mesi passati in altri campi nazisti, quando la Germania era ormai prossima al collasso; il che metteva i prigionieri in condizioni di vita ancor più insostenibili, a causa delle quali anch'egli si ammalò molto seriamente (e lo rimase per molti anni). Non manca di parlare della fine toccata ad alcuni kapò criminali alla fine della guerra.

Quali ulteriori testimonianze, preziose poiché molto eloquenti, l'opera riporta fotografie scattate di nascosto, nonché numerosi disegni di David Olère, anch'egli membro di un Sonderkommando.

L'ultima parte dell'opera contiene le note storiche "Shoah, Auschwitz e Sonderkommando" ("Olocausto" non è un termine appropriato) e "L'Italia in Grecia", nonché una bibliografia.

Il lettore di "Sonderkommando"

giunge a capire che solo trovandosi in situazioni estreme ci si può rendere conto di quanto l'istinto di sopravvivenza sia forte e ponga prepotentemente in secondo piano ogni pensiero di carattere etico o morale che il soggetto gli possa opporre. Per i prigionieri del Sonderkommando, che sapevano con certezza della loro eliminazione quali testimoni, e la cui minima ribellione si risolveva con un ordinario colpo di pistola alla nuca, si trattava di sopravvivere ancora per qualche mese, qualche giorno o qualche ora. Cacciati dalla fretta e dalle bastonate, collocati in quell'ambiente infernale, il pensare era reso loro impossibile. Al termine della lettura si comprende che per la sopravvivenza in un tale inferno erano assolutamente necessari carattere indomito, spirito di sacrificio, prudenza, iniziativa, inventiva, perspicacia, capacità di anticipare gli eventi, nel tentativo di evitare i rischi peggiori, e di tessere una fitta rete di conoscenze, prontezza di spirito e, naturalmente, il coraggio di rischiare al momento giusto. In questo, come egli stesso scrive, Shlomo Venezia era stato aiutato dal destino avverso che aveva segnato la sua gioventù. Appena undicenne perse il padre, per cui dovette abbandonare la scuola per contribuire alla sopravvivenza della numerosa famiglia, racimolando giornalmente i pochi spiccioli che allora si potevano guadagnare. L'opera è oltremodo ricca ed interessante.

Auschwitz: la nostra necessità di sapere, e di capire per prevenire

A nessuno di noi oggi verrebbe in mente di ritrovarsi, un domani, ritenuto moralmente corresponsabile di un'altra Shoah, per non essersi opposto con decisione già ai primi segnali. Infatti, Auschwitz è stato un universo a sé, e come tale viene rinchiuso nel passato, essendo stata, quell'immane tragedia, così estranea alle nostre esperienze quotidiane e regole sociali, da risultare inverosimile, e perciò considerata un incidente di percorso che non si

ripeterà più. Inoltre, l'esperienza degli internati di Auschwitz è impossibile da comunicare nella sua ampiezza e profondità, poiché non mediabile da un vissuto condiviso dall'interlocutore. Ma i suoi legami col nostro presente diventano via via più evidenti quando si inizia a chiedersi con insistenza come tutto ciò sia potuto avvenire, quali siano state le caratteristiche del genere umano, sempre rimasto uguale, e le condizioni che, insieme, hanno scatenato nella massa (non solo) germanica di allora quel collasso della legalità.

Primo, la strage di Nanchino del 1937 (Iris Chang, *Lo stupro di Nanchino*, Ed Corbaccio 2000) insegna che una guerra è accompagnata da una almeno parziale deregulation sociale: diventano leciti furti, violenze, stupri, torture ed uccisioni. Chi sia permesso colpire è deciso dal governo o dal comandante locale di turno.

Secondo, non è necessaria una guerra per generare una deregulation sociale. I nazisti hanno preparato l'emarginazione, il saccheggio dei beni e degli impieghi della popolazione ebraica con una sistematica campagna di diffamazione e di colpevolizzazione. Allora, come oggi, i pretesti si sono sempre trovati. Si sa, la massa è sempre pronta a credere alle mezze verità. La guerra ha poi legittimato, agli occhi del cittadino opportunamente indottrinato, la successiva sistematica eliminazione.

Terzo, bastano anche solamente dei pregiudizi molto radicati, come i soliti che vengono serbati nei confronti della popolazione ebraica, a nutrire quei generici sentimenti di rivalsa che possono svilupparsi in tempi economicamente difficili, durante i quali, per sopravvivere, si deve obbedire e andare avanti a testa bassa, mentre, soprattutto tra i più giovani, ci si vorrebbe sentire forti, autonomi, in un ruolo sicuro. Si finisce per prendersela con coloro che dalla maggioranza sono mal considerati. Perché “con loro si può”.

E allora, quando giunge il momento, sono in molti a gettare la maschera della buona educazione e a buttarsi nella mischia per il proprio tornaconto o per sfogarsi, poiché ancor più numerosi sono coloro che, pur non partecipando ai misfatti, per indifferenza o per mancanza di

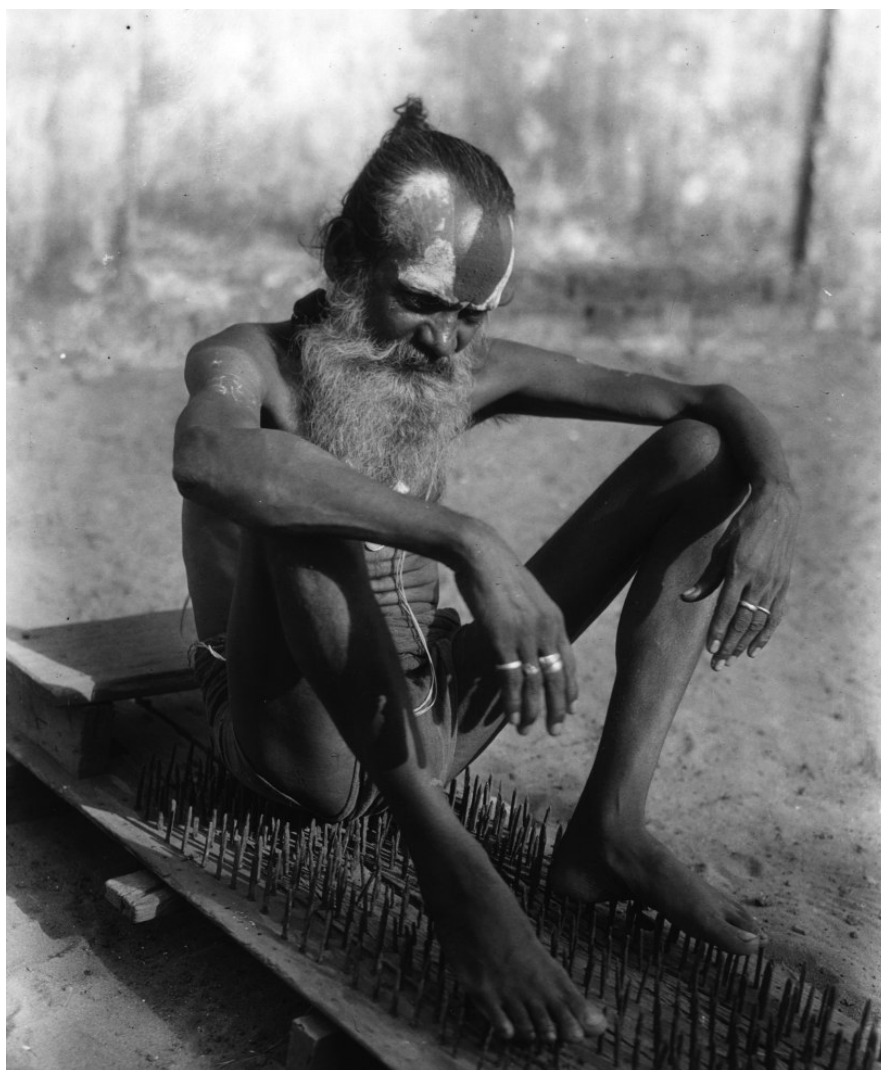
coraggio, voltano la faccia dall'altra parte, pretendendo di non vedere.

Il punto cruciale è che chi ruba, tortura ed uccide si permette di farlo soprattutto poiché se ne sente legittimato dagli altri che lo fanno intorno a lui. Una persona di questo tipo nella propria vita non si è mai orientata secondo dei principi etici, ma solo secondo quello che fanno gli altri, e così pretendono da lei. Le regole di convivenza per lei sono sempre state solo una questione di “buona educazione”, di forma, in realtà una semplice moda: “Perché si fa così”. Ma a ben vedere, il conformismo, l'adattarsi acriticamente ai comportamenti e al volere dell'ambiente sociale circostante, ed il non intervenire a difesa dei dichiarati principi quando vengono lesi, sono, ovunque nel mondo, le caratteristiche della maggioranza. Ed è questo che fa nuovamente temere, oggi, che una Shoah (catastrofe) si possa ripetere. Ci vuol poco per capovolgere una situazione. Non solo Ruanda e Cambogia, ma

anche la vicina Bosnia, in tempi non lontani dai nostri, sono stati teatri di simili catastrofi, solo meno sistematicamente organizzate. I primi segnali di deregulation già si avvertono. E nessuno Stato ne è immune. Non dimentichiamo che la Germania di allora era da tutti considerata una nazione civilissima, che mai si sarebbe creduto potesse diventare protagonista dello scempio umano che fu Auschwitz.

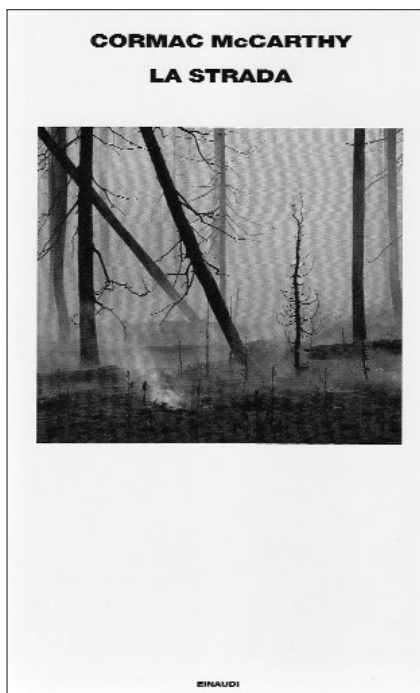
Ogni cittadino si ritrova perciò con una responsabilità morale: quella di vigilare ed intervenire, talora anche in modo deciso, affinché non si possa instaurare una mentalità che, rifiutando la discussione aperta ed intellettualmente onesta, colpevolizzi, emargini e danneggi determinati gruppi sociali. E a favore di questo intento, le religioni insegnino l'immedesimazione nel prossimo, la vera comprensione, e non si giungerà più alla ripetizione di Auschwitz.

Rudolf Schiesser



shoah

12 Mesidiromanzi/2007.1



La strada è l'ultima opera di Cormach McCarthy (tr. di Martina Testa, Einaudi), presentata nella recente edizione italiana come il capolavoro dello scrittore americano, di recente insignito per questo romanzo del Premio Pulitzer. Si hanno molti motivi per ritenere *La strada* un grande romanzo, in quanto a capolavoro un tale giudizio, che non risponda a semplici motivazioni editoriali, si può anche condividere, ma a condizione che si abbia una visione più complessiva della narrativa dello scrittore. Il quale, solo di recente, si è conquistato un numero di lettori abbastanza ampio, mentre in America non c'è stato in passato molto entusiasmo, soprattutto da parte di quella cerchia di critici che per comodità poniamo nella fascia wasp. E bisogna pure aggiungere che gli ammiratori di McCarthy sono divisi fra di loro, la maggior parte preferendo i romanzi della prateria, mentre quella più esigua e sofisticata si distingue per la preferenza accordata a *Meridiano di sangue*, un romanzo raccapricciante per un lettore medio. Prima di *La strada* Cormach McCarthy ha pubblicato *Non è un paese per vecchi*, che ha fornito il materiale per un film che è comparso nelle sale cinematografiche,

apparso e subito scomparso dalle nostre sale cinematografiche, un romanzo fondamentale per comprendere l'ultima, fin qui, stagione narrativa di questo scrittore. Con un procedimento, per così dire, a ritroso, dopo esserci soffermati sull'ultimo romanzo, successivamente prenderemo in esame tutte le altre opere pubblicate in italiano. Per fortuna tutti i romanzi di McCarty sono stati tradotti – rimarrebbe un'opera teatrale, che forse non verrà mai tradotta per le ragioni che diremo un po' più oltre.

Ma, solo *en passant*, non può passare inosservata la pubblicazione di *Patrimony* di Philip Roth, romanzo che abbiamo a lungo atteso e sollecitato, sulla cui importanza ci siamo più volte soffermati. Non si potrà tenerne conto, riflettendo sulla speciale situazione che si è venuta a determinare. *Patrimony*, che è del '91, per ragioni infatti solo esterne, per il lettore in italiano precede l'ultimo romanzo *Everyman* al quale è stretto dalla tematica della morte di un padre, e finirà poi con il legarsi con *Exit Ghost*, uscito alla fine dell'anno scorso, ancora non tradotto, nel quale lo scrittore sembra volersi congedarsi da noi e dalla vita. *Exit Ghost* è stato sottoposto, come era avvenuto anche con *Everyman*, a sarcasmi abbastanza feroci sulla vigoria sessuale al tramonto dello scrittore. Si vuole insomma dire che il *décalage* della pubblicazione delle opere di Roth in italiano potrebbe non aiutare a seguirne il cammino in divenire. Su questo romanzo ci soffermeremo in altra occasione.

La strada, si diceva. Succede spesso che in certi momenti vi siano opere che sono già al confine della fine del mondo, o di un mondo che sia riuscito a rimanere dopo un terribile avvenimento. Come la vogliamo chiamare? Apocalisse. Ma qui siamo di fronte ad un'apocalisse, (causata non è specificato affatto da che e di che natura sia stata), da cui è esclusa ogni eventualità di rinascita (apocatàstasi). La domanda che, seguendo il loro viaggio, il lettore si pone è che vita ancora sarà concessa, se mai ce ne sarà una, che relazioni con gli altri sopravvis-

suti, con l'ambiente, quando il mondo è un deserto di distruzione, e come si può ripristinare di nuovo una nuova relazione umana, dopo avere conosciuto l'inumanità, la lotta feroce per sopravvivere, il cannibalismo? Ebbene il romanzo questa domanda la vieta, la rende inutile tanto è lo sfacelo cui abbiamo assistito.

Un uomo e un bambino, padre e figlio, attraversano il paese, sfuggendo a qualcosa di terribile che è successo, verso dove non si sa, ma lontano – ma lontano da che? Il padre lo conduce, trasportando su un carrello di un magazzino che spesso si rompe qualcosa da mangiare, qualcosa con cui ripararsi, una lampadina, una tela cerata... E continua a dare risposte alle domande del figlio, a dare qualche assicurazione, qualche speranza. Ma intanto lo difende, dai disperati, dai cannibali, con tutto ciò che può, anch'egli riducendosi quasi a condividere questa ferinità. È la presenza del figlio che lo salva, che lo sottrae alla logica e agli artigli della sopravvivenza. Romanzo agghiacciante, che invero non sarebbe l'ultimo di questa natura e che non sarà nemmeno l'ultimo, il quale affida tutta la sua drammatica non alla novità del tema, ma alla sua resa. Cormach McCarthy è probabilmente l'unico scrittore contemporaneo che da tempo ha esercitato il suo stile all'essenzialità di mezzi espressivi, alla scarnificazione delle parole, alla rinuncia della descrizione ad effetto, che dato il tema non sarebbe difficile adottare. Ogni domanda del figlio ha una risposta scarna, la quale spesso non è che la domanda capovolta. Il romanzo produce il senso di una tragedia arcaica e primitiva. Alla fine del viaggio, il bambino rimane senza il padre, e viene accolto da un uomo e da una donna, che non mangiano i bambini, come aveva temuto il superstite. Riprenderà a poco a poco la vita? C'è una speranza? Il romanzo si conclude con gli occhi rivolti al cielo, a Dio. Tuttavia questa speranza religiosa appare incrinata da ciò che è accaduto, dalla realtà desolante che gli uomini si sono dati.

Perché non dipende solo da Dio, come non è dipeso da Dio questa tragedia. Cormach McCarthy è un credente, ma in questa ultima sua opera lo scrittore sembra essere giunto all'estrema foce della speranza del mondo moderno. Invece di chiedere al romanzo (“cryptic and crystal clear”, come scrive *The New York Times*), una risposta all'ango-

scia che esso stesso ha prodotto, la domanda che piuttosto dobbiamo porci è: perché McCarthy è giunto a tanto? Insomma occorre indagare le ragioni e le motivazioni che via via hanno determinato questo finale stato d'animo. Probabilmente in futuro potrà essere fatto meglio – quando avremo a disposizione l'archivio che lo scrittore ha venduto ad

un ente culturale; per ora possiamo soltanto interrogare le sue opere precedenti, a cominciare dal penultimo, *Non è un paese per vecchi*, (Einaudi, 2006, ed. originale 2005.)

(continua)

Ignazio Gagliano

Dal virtuale alla scomparsa dei fatti

È morto a Parigi, il 6 marzo dello scorso anno, il sociologo Jean Baudrillard. Studioso delle conseguenze e delle trasformazioni provocate dal consumismo nella società occidentale.

Ne ha ricordato la figura e l'impegno, il giorno dopo, il filosofo Franco Volpi.

“Passando in rassegna fenomeni che si impongono con “oscena evidenza”, come la moda o lo sfruttamento dei corpi nella pubblicità, Baudrillard si erge a lungimirante analista di un mondo, quello post-moderno, o “post-istorico” come preferiva dire (*L'illusion de la fin*, 1992), che presto sarebbe stato permeato dal virtuale, e in cui già lui vedeva prevalere e dominare l'irrealtà sulla realtà, cioè la parvenza e i simulacri delle cose”. E Volpi argomenta il pensiero di Baudrillard con una serie di citazioni dei libri più importanti del sociologo francese scomparso.

Questo breve incipit mi è servito per introdurre la lettura, e la segnalazione, del libro di Marco Travaglio, “La scomparsa dei fatti” Il Saggiatore, 2006.

Se Baudrillard ha creato scandalo per le sue teorie mettendo “in crisi le teorie di molti saperi”, Marco Travaglio mette in crisi la fondatezza del mondo dell'informazione mediatica italiana: televisiva e giornalistica.

Marco Travaglio negli ultimi anni ha intrapreso una battaglia contro la concentrazione delle testate giornalistiche e televisive che si sono trasformate in vere e poche lobby che hanno creato un sistema diabolico. Che ha provocato, appunto, “la

scomparsa dei fatti” per sostituirli con le opinioni, che sono altra cosa.

<< “I fatti separati dalle opinioni.” Era il motto del mitico *Panorama* di Lamberto Secchi, inventore di grandi giornali e grandi giornalisti. Poi, col tempo, quel motto è caduto in prescrizione, soppiantato da un altro decisamente più pratico: “Niente fatti, solo opinioni”. I primi non devono disturbare le seconde. Senza fatti, si può sostenere tutto e il contrario di tutto. Con i fatti, no>>. Travaglio, allievo di Indro Montanelli, ha imparato benissimo la lezione del maestro e da quando, oltre che a collaborare ai quotidiani, si è messo a scrivere libri, ha individuato nel malaffare, politico ed economico, dell'Italia del dopo tangentopoli, il bersaglio preferito.

Montanelli aveva ideato e sostenuto il quotidiano “Il Giornale” che, in un secondo tempo, gli venne scippato da Silvio Berlusconi.

Anche Travaglio aveva lavorato in quel quotidiano ed era al corrente di tutto ciò che aveva portato alla crisi dei rapporti tra il magnate televisivo ed il grande giornalista.

Inizia così una battaglia, quasi personale, che ha permesso ai lettori di entrare in possesso di una grandissima mole di documenti a supporto delle sue tesi.

Assieme ad Elio Veltri, membro della Commissione antimafia nella passata legislatura, pubblicano “L'odore dei soldi. Origine e misteri delle fortune di Silvio Berlusconi” (Editori Riuniti, marzo 2001). Partendo dalla constatazione che Berlusconi non aveva un retroterra economico finanziario si chiede: “Chi gli ha dato i soldi?”. L'inchiesta contie-

ne indagini e sentenze della magistratura che offrono uno spaccato delle amicizie quanto meno pericolose del magnate milanese.

Assieme al giornalista Peter Gomez, tre mesi dopo, pubblicano, per la stessa casa editrice, “La repubblica delle banane” affari e malaffare di trenta potenti nelle sentenze dei giudici. Ce n'è per tutti. Travaglio, nel 2005, pubblicherà anche “Berluscomiche” da Garzanti, che ha come sottotitolo “Bananas 2”.

In appendice “Il parlamento dell'impunità”. Cinquanta personaggi di tutti i partiti della politica italiana che se si fossero trovati nei parlamenti di altri paesi avrebbero dovuto dimettersi all'istante sia per le sentenze definitive sia per le prescrizioni di cui hanno usufruito.

Montanelli aveva a giusta ragione espresso un giudizio lusinghiero nei confronti dei due giornalisti che hanno fatto riscoprire il piacere del giornalismo di indagine: “...Gomez e Travaglio sono due miei ex puledri, ai quali sono molto affezionato e che si mostrano, come cronisti, molto agguerriti”.

Infatti i due continuano a pubblicare, sia con la vecchia casa editrice, sia con la Rizzoli, “Lo chiamavano impunità”, luglio 2003; “L'amico degli amici”, marzo 2005.

Nel primo si argomenta, grazie a sentenze e procedure parlamentari urgenti, come Silvio Berlusconi, diventato Presidente del Consiglio, abbia evitato condanne definitive per decorrenze dei termini, per aver fatto derubricare reati come il falso in bilancio e tanti altri orpelli giuridici che, mentre gli hanno evitato la galera, non sono riusciti a farla

prospettiva

risparmiare al suo più importante sodale: Cesare Previti, ex ministro della difesa del primo governo Berlusconi.

Nel secondo si occupa dei processi di Marcello Dell'Utri, senatore di Forza Italia, amico di una vita di Berlusconi e che gli aveva fatto assumere, in qualità di stalliere uno dei più pericolosi boss mafiosi Vittorio Mangano. In seguito arrestato e morto in carcere.

Ancora Travaglio, con Saverio Lodato, giornalista ed esperto di affari mafiosi, pubblica nel 2005 per la Rizzoli "Intoccabili". Libro che si occupa dei processi di Giulio Andreotti, Marcello dell'Utri, del presidente della regione Sicilia Totò Cuffaro e compagni. Processi in itinere ed altri, come quello di Andreotti, con sentenza definitiva. Ma le sentenze definitive vengono sempre oscurate, laddove si parla di prescrizione, ed equiparate ad "assoluzioni". È il caso del processo Andreotti. Che non ha probabilmente baciato Totò Riina. Ma il concorso esterno alla mafia, come è stato accertato dalla sentenza definitiva

della Cassazione, c'è stato. Ma è scomparso, perché "sono fatti", anche dai media che, come ha argomentato Marco Travaglio, preferiscono affidarsi alle opinioni.

"La scomparsa dei fatti" è l'ultima fatica di questo giornalista di razza. Argomenta l'uso strumentale, e di comodo, delle varie trasmissioni radio-televisive, in stato di monopolio, o di testate giornalistiche concentrate in pochissime mani.

In una delle puntate della trasmissione televisiva di Santoro, "Anno Zero" sui DICO, il ministro di grazia e giustizia Clemente Mastella ha abbandonato la trasmissione perché ritenuta faziosa.

Travaglio, coinvolto anche lui in quella trasmissione, scrive a proposito ed in tempi non sospetti: "Proteste anche comprensibili, visto che i politici sono stati abituati troppo bene da una tv che la realtà la nasconde o la fa raccontare direttamente a loro. Da lungo tempo, ormai, quattro sere settimanali sulla prima rete nazionale, sotto tutti i governi e i regimi, sono appaltate a Bruno Vespa. E chi vuol fare carrie-

ra nel giornalismo televisivo sa di doversi ispirare a lui" (pag.66). Vespa, in altra parte del libro, è definito "giornalista-sarto" per la sua "professionalità" di confezionare trasmissioni su "misura" ai potenti del tempo.

Ma non è solo Vespa ad essere preso di mira. Per Travaglio la regola è: argomentare, testimoniare con i fatti le denunce. Ed è quello che fa con questo libro che si legge tutto d'un fiato.

Anche se è vero che, dopo averlo letto, lascia uno strano sapore. Leggiamo di fatti, avvenimenti, manipolazioni che, oramai, cadono sotto gli occhi di tutti e tutti i santi giorni della settimana.

Ma è possibile non riusciamo più ad indignarci?

O aveva ragione Ennio Flaiano, citato a proposito da Travaglio, quando scriveva con quel grande e tipico senso ironico: "Fra trent'anni l'Italia non sarà come l'avranno fatta i governi, ma come l'avrà fatta la tv".

Rosario Antonio Rizzo



CEMEA 2008

Programma formazione

I Cemea (Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva) hanno pubblicato il programma d'attività dell'associazione per il 2008. Come di consueto offrono corsi e giornate di formazione rivolti a tutti coloro che si occupano di colonie e di centri di vacanza, attività del tempo libero con ragazzi e giovani e - dopo la positiva esperienza degli ultimi due anni - anche di bambini da 0 a 3 anni.

Sul sito www.cemea.ch è possibile trovare e scaricare tutte le informazioni relative alle attività proposte quest'anno. Chi lo desidera può iscriversi direttamente online o contattare i formatori responsabili dei singoli corsi.

Il segretariato dei Cemea (via Agostino Maspoli 37 a Mendrisio) è a disposizione per informazioni e consulenze e dispone di un centro di documentazione aperto al pubblico.

Per informazioni 091 630 28 78 – info@cemea.ch

Ma ecco in sintesi le giornate di formazione e gli stages proposti:

Prima infanzia

stage riscopriamo i primi anni di vita

da venerdì 14 a domenica 16 marzo
da venerdì 11 a domenica 13 aprile
da venerdì 16 a domenica 18 maggio
tel. 091 630 28 78 - Anna Maria Nava

Stage di base

da venerdì 21 a sabato 29 marzo
tel. 091 647 11 04 – Giancarlo Nava

Stage naturiamo

da giovedì 3 aprile a domenica 6 aprile
da mercoledì 30 aprile a domenica 4 maggio
tel. 091 828 13 22 – Christian Alberio

Danze etniche

sabato 19 aprile
tel. 091 647 11 04 - Giancarlo Nava

Giochi all'aperto

domenica 18 maggio
tel. 078 898 25 62 – Alessandro Zanetti

Prima infanzia

incontri di approfondimento

sabato 27 settembre
sabato 18 ottobre
sabato 8 novembre
sabato 29 novembre
tel. 091 630 28 78 - Anna Maria Nava

Una danza voglio far

sabato 27 settembre o sabato 4 ottobre
tel. 091 966 73 60 - Giovanna Forni

Stage di base 2

da sabato 25 a venerdì 31 ottobre
tel. 091 647 32 37 – Fabrizio Plebani

La diversità in colonia: conosciamo l'handicap

da venerdì 21 a domenica 23 novembre
tel. 079 214 54 80 – Paolo Bernas

I giochi di Francesco

IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,
Socrate Tamagni Tenero
Alessio Nessi Comano
Penelope Roncoroni Certara
Costante Zanini Bedigliora
Babette Balestra Balerna

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

Viviana Imperatori Rivera
Dario Riva Bellinzona

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

Anagramma diviso (6-4-4/4-3-7)

GAMBE CORTE VERSO BAKU

Verso il mar Xxxxx prese la via,
un xxxx del San Bernardino,
il giorno dei Xxxx, cioè l'Epifania.
Ma già a Xxxx Xxx Xxxxxxx, l'omino,
fece tappa una settimana all'osteria.

ANAGRAMMI LIBRI E SCRITTORI

Libro: S.O.S per i simposi
Scrittore: Orlandino Massenzia

Libro: Spirale di Castiglia
Scrittore: Selina Debella

ANAGRAMMI CANTANTI E CANZONI

Cantante: Armandino Gini
Canzone: Cinghia di cotone

Cantante: Pio Angoli
Canzone: Luisa alza innocenti

Soluzioni del n° 6/2007

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolto il signor Arturo Traversi. Per entrare nel club le prime tre lettere del nome e del cognome devono essere le stesse, ma in ordine diverso.

Es.: **Cesare Scerpella**

Le prime tre lettere di Cesare sono una **C**, una **E**, una **S** e le prime tre lettere di Scerpella pure, ma prima c'è la **S**, poi la **C** e poi la **E**.

Anagramma diviso (4-5-4/5-8)

PICCOLO PELLEGRINAGGIO

Reno – gnomo – sete – Monte Generoso

ANAGRAMMI COMPOSITORI E OPERE

Compositore: Gaetano Donizetti
Opera: L'elisir d'amore

Compositore: Hector Berlioz
Opera: La dannazione di Faust

ANAGRAMMI REGISTI E FILM

Regista: Elia Kazan
Film: Fronte del porto

Regista: Mario Monicelli
Film: I soliti ignoti