

GAB 6900
LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

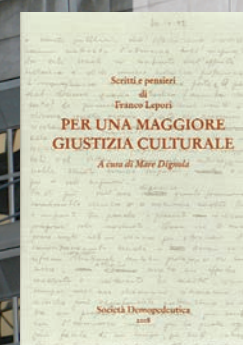
Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

VERIFICHE

Anno 39 - n.3 - giugno 2008



Ivo: un commiato
affettuoso



Per una maggiore
giustizia culturale



Le Voudou
un art de vivre



Librinteressanti

In questo numero

Il docente deve ancora insegnare? È la domanda che ci poniamo nell'editoriale, riflettendo su alcune decisioni di politica scolastica, relative in particolare alla formazione dei docenti.

Un affettuoso ricordo di **Ivo Monighetti**, recentemente scomparso, è redatto da **Fulvio Poletti**, il quale ha anche scelto due suoi ampi stralci di articoli sull'insegnamento e sulla scuola pubblicati su *Verifiche* negli anni Novanta. Puntuali le noterelle critiche e volanti di **Old Bert**, cui fa seguito un articolo nel quale **Marco Gianini** coglie le incongruenze della destra nostrana. Prosegue il progetto editoriale *Scuola e democrazia*: in questo fascicolo pubblichiamo un testo di **Arlette Delhaxhe** e **Marcel Crahay** sull'organizzazione dell'insegna-

mento obbligatorio in Europa e una riflessione relativa alla scuola ticinese del **Gruppo scuola del PS**.

Sulla discussa formazione complementare per insegnare matematica alle scuole medie, pubblichiamo la presa di posizione del **Movimento della Scuola** e diamo pure spazio a un breve comunicato con cui l'**atis** (Associazione ticinese insegnanti di storia) denuncia disparità nell'ambito della formazione a tempo pieno dei docenti. **Mare Dignola** ci ha offerto il testo della presentazione del volume da lui curato *Per una maggiore giustizia culturale*, opera che intende commemorare Franco Lepori a dieci anni dalla sua tragica scomparsa.

Sulla figura di Aldo Moro, a 30 anni dall'assassinio, **Lia De Pra Cavalleri** ha raccolto un ricordo della figlia

Maria Fidia. **Marcello Sorce Keller** suggerisce un suo personale metodo, “la prova della polpetta”, per valutare la qualità dei compositori. La mostra *Le Voudou un art de vivre*, visitabile al museo etnografico di Ginevra, è recensita da **Graziella Corti**. Nell'ambito del ciclo di poesia *La memoria, i frammenti*, pubblichiamo i testi poetici di Gian Mario Villalta e Massimo Gezzi scelti da **Fabio Pusterla**. Nina Berberova è la poetessa presentata da **Giusi Maria Reale** nella rubrica *Donne in poesia*. Il fascicolo si chiude con la rassegna letteraria di **Ignazio Gagliano**, nella quale presenta tre romanzi di Cormach McCarthy, e con le segnalazioni librerie di **Anna Colombo** e **Valeria Nidola** per i lettori più giovani.

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 Conoscere la materia? Un optional (*La Redazione*)
- 4 Ivo: un commiato affettuoso (*F. Poletti*)
- 6 Per ricordare Ivo Monighetti (*a c. F. Poletti*)
- 9 Noterelle volanti (*Old Bert*)
- 10 Via da Besso. Via da Bignasca! (*M. Gianini*)
- 11 Tra integrazione e specializzazione (*A. Delhaxhe e M. Crahay*)
- 14 Scuola ticinese: urge una riflessione (*Gruppo scuola del PS*)
- 15 Alla ricerca di docenti (*Movimento della Scuola*)
- 16 Per una maggiore giustizia culturale (*M. Dignola*)
- 18 Aldo Moro padre (*L. De Pra Cavalleri*)
- 21 Bach e Gershwin...fatti a polpette! (*M. Sorce Keller*)
- 23 Le Voudou un art de vivre (*G. Corti*)
- 24 La memoria, i frammenti. (*a c. F. Pusterla*)
- 26 Per un uguale diritto alla formazione (*Comitato dell'atis*)
- 27 Viaggio nella man's land (*G. M. Reale*)
- 28 12 mesi di Romanzi/3 (*I. Gagliano*)
- 29 I giochi di Francesco
- 30 Librinteressanti (*A. Colombo - V. Nidola*)

Questo fascicolo di *Verifiche* è illustrato con fotografie scattate da **Edi Foletti** in Bhutan e Nepal (regione del Manaslu). Gli originali sono a colori. Ringraziamo l'autore per averci autorizzato a pubblicarle sulla rivista.

La Redazione ha chiuso il numero il 20 maggio 2008.

Conoscere la materia? Un optional

Alcuni anni fa, in un accattivante libretto, la scrittrice e insegnante Paola Mastrocola tracciava un quadro pessimista della professione di docente, che le appariva ormai svuotata di contenuti e di senso.

“Ci chiedono di insegnare: educazione stradale, la corretta alimentazione, i danni dell’assunzione di droghe, i rischi di concepimento e di contagio nel rapporto sessuale. Ci chiedono di occuparci dell’educazione dei ragazzi in senso lato. Di far loro da genitori, da psicologi, da animatori. Ci chiedono di portarli al cinema, a teatro, alle mostre, in viaggio. Ci chiedono di aiutarli a navigare in internet, a usare il Power Point, il masterizzatore [...] Oggi insegnare la propria materia è diventato un optional”.

Si può avere una conferma di questa scarsa considerazione per le discipline nella recente decisione governativa di offrire una *“Formazione complementare per docenti di matematica per la scuola media”*, ai maestri di scuola elementare e dell’infanzia. Un corso organizzato dall’Alta Scuola Pedagogica di Locarno in collaborazione con il Nucleo di Ricerca in Didattica della Matematica del dipartimento di Matematica dell’Università di Bologna, della durata di 3 anni, che avrà luogo, come si legge nel bando di concorso, *“di regola, il giovedì e il venerdì e in parte fuori dall’orario scolastico (vacanze, mercoledì pomeriggio, tardo pomeriggio, sabato)”*. In totale 90 crediti (ECTS) di cui solo 45 in matematica e didattica disciplinare; ben 30 in scienze dell’educazione, sebbene i corsisti siano già maestri. È difficile non ricavare l’impressione di un percorso formativo abborracciato (benché il riferimento all’istituto bolognese dovrebbe conferirgli un’aura di scientificità e qualità), nel quale una parte consistente è ancora assegnata alla dimensione psico-pedagogica, mentre le conoscenze scientifiche sono relegate a poca cosa. Un’infarinatura di matematica, da acquisire mentre si lavora, nei momenti liberi, una scorciatoia che potrebbe avere la conseguenza, al di là delle doti dei singoli candidati che qui non sono messe in discus-

sione, di creare docenti insicuri e in affanno, perché alla rincorsa della materia, capaci forse sul piano delle tecniche didattiche e pedagogiche, ma deboli su quello della disciplina. Questa scelta, presentata dalle autorità dipartimentali come concreto esempio di promozione e mobilità professionali, ci induce a formulare qualche rapida considerazione. Proprio in anni in cui è in corso un imponente avvicendamento di docenti, un ricambio generazionale che sta mutando il volto della scuola ticinese, si manifestano sintomi assai inquietanti: il “mestiere” non attrae più i giovani e per certe materie, come appunto la matematica, le scienze naturali e il tedesco, la situazione è ormai d’emergenza. Questa disaffezione è facilmente spiegabile. Da un lato la professione è divenuta oggettivamente più difficile, faticosa e logorante; dall’altro anni di risparmi, tagli e contenimenti della spesa hanno avuto l’effetto di ridurre in modo significativo i salari reali dei docenti, e ancora di più quelli dei giovani, che entrano in servizio con uno stipendio inferiore di due classi rispetto ai loro colleghi più anziani (alcuni biglietti da mille in meno all’anno).

Nel documento, *“Identità professionale del docente”*, redatto da un Gruppo di lavoro, sui contenuti del quale il DECS sta organizzando una serie di incontri di riflessione e approfondimento, leggiamo: *“Di fronte ai cambiamenti intervenuti in questi ultimi anni nel mondo della scuola, alle crescenti attese della società nei confronti della stessa, come pure alle situazioni di difficoltà denotate dagli allievi, sempre più frequentemente i docenti lamentano un eccessivo carico di stress nello svolgimento del proprio lavoro. Adolescenti cambiati rispetto a non molti anni fa, casi problematici, atti di violenza, situazioni familiari precarie portano il docente a esaurirsi più facilmente”.*

Insomma; stiamo attraversando il delicato momento del ricambio generazionale consegnando ai giovani rincalzi la prospettiva di una professione caratterizzata da salario e considerazione sociale in netto

calo, lavoro più duro, poco soddisfacente e psicologicamente difficile.

A questi mali, occorre aggiungerne almeno un altro: le condizioni di accesso alla professione paiono addirittura indurre alla dissuasione. Per insegnare nelle scuole medie serve una laurea triennale e un’abilitazione all’insegnamento della durata di quasi 2 anni. Per le superiori, un master (5 anni) e una formazione pedagogica di un anno. Al futuro giovane candidato docente, che volesse tenere aperte le possibilità di lavorare nei due ordini di scuola, converrà conseguire dopo il master una formazione pedagogica “combinata” (che cioè abilita al secondario 1 e 2) della durata di quasi 2 anni. Chi sarà disposto a prospettare 7 anni di formazione per accedere con le carte in regola ai concorsi scolastici? Non si sta forse esagerando con la formazione pedagogica? Non si è forse liquidata un po’ troppo in fretta e senza alcun bilancio critico la formazione *en emploi*? E non si correrà il rischio di dover reclutare docenti con corsi scorciatoia, messi in piedi per far fronte alle emergenze e che danno l’impressione che la conoscenza della materia sia per un insegnante solo un optional?

In questo fascicolo ospitiamo a pagina 15 la presa di posizione del Movimento della Scuola sulla formazione complementare per insegnare matematica e a pagina 25 il comunicato con cui l’Associazione ticinese insegnanti di storia denuncia disparità a livello di formazione dei docenti.

La Redazione



Ivo: un commiato affettuoso



Vorrei proporre con queste poche righe un breve ricordo di Ivo Monigatti, che da poco ci ha lasciati. Lo voglio fare in segno di riconoscenza per tutto quello che egli ha dato a me e alla nostra Scuola (prima Magistrale e ora Alta Scuola Pedagogica), ma anche alla scuola tutta in generale. La sua figura merita dunque di essere senz'altro ricordata.

Non ho avuto Ivo come insegnante, ma è grazie a una sua sollecitazione che sono approdato alla Magistrale e ho così condiviso con lui anni molto proficui sul piano professionale, prima insegnando e poi avendo il privilegio di affiancarlo nella gestione dell'Istituto.

Le sue spiccate e riconosciute qualità intellettuali ne facevano un timoniere di grande competenza e autorevolezza, mentre le sue doti umane gli conferivano un carisma particolare. Ivo metteva in evidenza un temperamento piuttosto sanguigno e mostrava un carattere non dei più facili. Tuttavia, una grande sensibilità per gli altri e i suoi indiscutibili pregi erano tali e tanti che gli si perdonava ogni altro aspetto meno positivo del suo essere.

Grande divoratore di libri e studioso appassionato, Ivo aveva il gusto di condividere le sue letture con noi e spesso ci regalava quanto andava via via elaborando nella sua mente piagetianamente orientata (di Piaget era stato in effetti allievo), ma nutrita pure dagli apporti della psi-

coanalisi e della semiologia, grazie alle lezioni di Lacan e di Barthes che aveva seguito a Parigi in un soggiorno sabbatico.

Il suo vibrante dialogo con i contributi che riteneva più significativi e consistenti nel panorama delle scienze dell'educazione, lo portava di frequente a inserire nelle caselle di noi docenti – operando una certa differenziazione, a seconda degli orientamenti e degli interessi degli uni e degli altri – qualche articolo da lui letto e meditato. Lo faceva sempre in modo discreto, senza alcuna volontà di mostrare una sua superiorità conoscitiva o intellettuale (che francamente c'era). Era un lettore attento alle novità e costantemente pronto a cogliere con acume l'essenza degli studi più innovativi nei suoi campi privilegiati. Si alzava prestissimo e così dedicava lunghe ore notturne e del primo mattino alle sue attività predilette: la lettura e la scrittura. Quando nella biblioteca dell'istituto arrivava la libreria con le nuove acquisizioni, sembrava che Ivo avvertisse "telepativamente" l'odore dei libri nuovi e come per caso sopraggiungeva proprio al momento giusto per prendere visione delle novità. Assumeva allora un atteggiamento quasi da furtivo cleptomane incapace di resistere a metterne sotto braccio un buon numero. È che – come diceva – doveva darvi un'occhiata, senza poter attendere che venissero registrati e catalogati... con il cruccio del nostro impareggiabile bibliotecario Raul, il quale con aria sconsolata sussurrava: "ma ne ha già una quantità enorme a casa e probabilmente nemmeno lui sa quanti sono".

Ivo aveva la virtù di saper animare discussioni molto vivaci sui temi legati alla scuola e alla formazione, ma i suoi vasti orizzonti culturali lo portavano ad affrontare argomenti di ogni genere, visto che spaziavano su ogni settore delle scienze umane: dalla psicologia alla linguistica, dalla semiotica all'antropologia, dalla sociologia alla critica letteraria. Non era quindi facile tenergli testa, se aggiungiamo che, per quanto manifestasse una buona

capacità d'ascolto, non era poi così disposto a cambiare facilmente le proprie idee: anzi, con un certo (ci) piglio le difendeva a spada tratta sino all'ultimo argomento. E tuttavia, era sempre disposto a rimettersi in discussione e a rivedere le sue tesi, nel caso avesse visto qualche incrinatura nella sua linea di pensiero. Tutte queste sue caratteristiche assieme ne facevano un interlocutore molto accattivante e stimolante, per certi aspetti insuperabile.

Sul piano amministrativo aveva sicuramente una minore predisposizione: quante volte la brava e solerte Cinzia è dovuta intervenire per sopperire a questo lato suo un po' claudicante, perché si sapeva benissimo che da Ivo non si poteva pretendere il pieno ottemperamento del principio dell'efficacia e dell'efficienza, perlomeno secondo gli standard imposti, spesso ossessivamente, dagli odierni sistemi di gestione della qualità. Quando si trattava di definire gli oneri lavorativi di ciascuno di noi per l'anno successivo, ci chiamava uno per uno nel suo ufficio e con pochi tratti di penna tracciava su di un foglio quadrato una semplice tabella dove inseriva i dati essenziali, verificava più o meno che la cosa fosse verosimile (un approccio, apparentemente intuitivo, ma che si rivelava poi in fase applicativa azzeccato e pertinente). Fatto ciò, riportava immediatamente il discorso su terreni per lui più interessanti, come l'ultimo libro letto o la conferenza appena seguita o tenuta. Talvolta, mi prendeva sotto braccio e con fare amabile e paterno mi conduceva nel suo ufficio e con aria quasi furtiva estraeva da una cartelletta l'ultima sua produzione: ad esempio, una poesia. Me la leggeva con molta partecipazione e al termine mi chiedeva cosa ne pensassi: io, imbarazzato per il senso d'inadeguatezza che avvertivo nell'esprimere un giudizio su una materia così complessa (almeno per me), mi limitavo a farfugliare qualche apprezzamento. A questo punto era lui che dava corso a tutte le sue capacità didattiche nello spiegarme-

la in lungo e in largo, liberando in questo modo tutta la sua passione poetico-letteraria. Passione che si manifestava non solo per la scrittura artistica, ma si estendeva anche all'arte figurativa, un settore entro il quale riusciva a distinguersi per la finezza e completezza delle analisi critiche in sede di apprezzate e competenti presentazioni di mostre o di cataloghi.

Ivo era senz'altro disponibile all'ascolto, ma lo era ancora di più quando sapeva di poter essere utile per qualche problema personale: contento e chiaramente lusingato di essere interpellato anche in tal senso, dispiegava in pieno la sua straordinaria capacità “clinica” che diventava la cifra, in realtà, di una profonda e spiccata umanità.

Egli affiancava alla cultura l'impegno politico, che lo portava sempre a sposare con decisione le cause dei più deboli. Forse, questa scelta di campo era un segno sia delle sue origini familiari umili (di cui andava giustamente fiero), sia di una esplicita “differenza” che era riuscito – probabilmente non senza sforzo – a vivere con molta dignità e forza, in tempi di certo poco tolleranti per chi avesse orientamenti divergenti rispetto alla “norma”.

Personalmente ho assai apprezzato e ammirato in lui la distanza che ha sempre mantenuto rispetto al Palazzo e agli apparati di partito. Non frequentava assiduamente gli Uffici dipartimentali e quando si trattava di presentarsi a riunioni delicate si preparava minuziosamente, difendendo anche qui con vigore e convinzione le opzioni che riteneva più idonee per la sua Scuola e per la scuola in generale. In ogni circostanza (nelle riunioni istituzionali ufficiali, così come nei discorsi e nelle conferenze pronunciati in pubblico), quando prendeva la parola, lo si stava ad ascoltare con attenzione, perché aveva sempre qualche cosa di intelligente e di profondo da dire. Ivo era tutt'altro che un personaggio mondano: ai salotti, agli aperitivi, alle cene di circostanza prediligeva decisamente il raccoglimento nella bella Casa Cavalli di Verscio per dedicarsi ai suoi autori preferiti o per condurre momenti conviviali con gli amici più cari, in cui si mangiava e si beveva ottimamente. Questo distacco dalla mondanità e dai centri del potere istituzionale è una bella lezione del man-

tenimento di uno spirito libero e indipendente, una sua caratteristica capace di conferirgli ulteriore autorevolezza e credibilità agli occhi dei più diversi interlocutori.

Conservo molti altri ricordi di Ivo, che però serberò per me. Vorrei nondimeno concludere questa incompleta rievocazione con un'immagine personale che mi ha accompagnato tutte le volte che negli ultimi tempi ho pensato a lui. Si tratta di una scena da lui stesso raccontatami allorché un giorno gli chiesi che cosa facesse ad Agadir, in Marocco, dove trascorreva buona parte dell'anno dopo il pensionamento. Mi rispose: “Mi sono affezionato ad una bambina, figlia della signora che si occupa della mia casa, e quasi tutte le mattine la prendo per mano e andiamo a passeggiare sulla spiaggia. Mentre guardiamo il mare insieme, le spie-

go e le racconto tutta una serie di cose...”. Ho pensato quanto sia stata fortunata quella bimba ad avere accanto un “nonno” così acuto, intelligente, e nel contempo tenero e sensibile, in grado di possedere una rarissima qualità: saper vedere il mondo con gli occhi di un bambino.

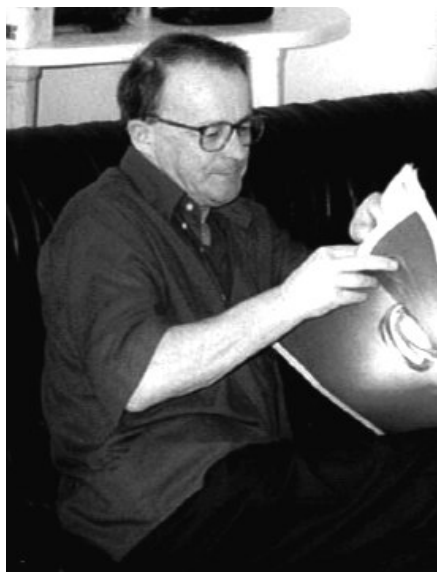
A tutti noi Ivo mancherà e molto. Ma egli riuscirà a far sentire la sua mancanza anche in un senso più apertamente civile, soprattutto in un tempo in cui i valori sociali che lui propugnava e difendeva sono messi in forse da un mondo distratto e poco propenso all'approfondimento culturale. Contro una società vacua e superficiale, inetta e presuntuosa, Ivo ha sempre combattuto: si tratta di una lezione che lui ci ha lasciato e che noi vorremmo non dimenticare.

Fulvio Poletti



ivo monighetti

Per ricordare Ivo Monighetti



Per ricordare Ivo, è il caso di riassumere alcune sue riflessioni sulla figura dell'insegnante e sul ruolo della scuola. Le troviamo in due articoli apparsi su questa rivista nel 1993 e nel 1995, che vengono qui ripresi parzialmente. Vi si trovano temi e trattazioni di grande attualità, come il principio di educabilità mutuato da Meirieu; la forza educativa dell'esempio quale migliore via per costruire valori condivisi e solidi; la valorizzazione del sapere induttivo-intuitivo dei maestri per pervenire a teorie significative e credibili edificate dal basso (a partire dalle buone pratiche, diremmo oggi) circa il setting e il processo educativo-didattico; l'importanza di adottare una postura auto-riflessiva da parte del docente come capacità di imparare attraverso l'esperienza e di segnalarsi come professionista dell'apprendimento; l'adesione ad una "clinica della formazione" tesa a coniugare i contenuti di conoscenza con le peculiarità psico-cognitive dell'alunno; l'elogio della scuola concepita in guisa di antidoto alla cultura dell'intrattenimento spettacolare e alla massificazione mediatica; la "missione" dell'istituzione scolastica individuata nel conferire spessore concettuale e riflessivo al pensiero delle nuove generazioni e al loro sforzo di riconoscere un senso profondo dell'esistenza; la funzione etica e politica dell'educazione; l'e-

sortazione a liberarsi dall'ossessione della quantità per sostenere la tesi di Morin di una testa ben fatta piuttosto che piena (imbottita) di nozioni.

Tutti questi argomenti, assieme, mostrano la grande capacità di Ivo di cogliere le innervature salienti del discorso psico-pedagogico, sociale, etico, in più di un caso preconizzando gli sviluppi (F.P.).

L'insegnante come professionista dell'apprendimento

(Verifiche, n. 10-11, ottobre-novembre 1993, pp. 8-12)

Chi è l'insegnante oggi, e chi crede di essere? Ognuno di noi ha una risposta, anche se è difficile essere trasparenti quando si parla di sé, della propria professione. C'è chi parla dalle cime rarefatte della retorica pedagogica, c'è chi mormora a due dita da terra, ma c'è anche chi tace, chi non si interroga. Resta tuttavia che tutti credono in qualcosa, anche se non lo dicono, anche se non si esprimono. [...]

Credere e comprendere sono due atteggiamenti complementari. Uno non può fare l'economia dell'altro. Certo, credere non basta, se non si è sorretti da una razionalità in grado di capire le situazioni che si affrontano. Ma non basta neppure essere in grado di capire, grazie a una buona competenza di analisi, se questa lucidità analitica non si accompagna alla volontà, alla speranza, magari anche solo all'illusione che, nel proprio piccolo, qualcosa si può ancora fare per aiutare, per far crescere, culturalmente e spiritualmente l'altro. In fondo, il postulato fondamentale di ogni atto educativo, il prerequisito morale del lavoro degli insegnanti, quello che Philippe Meirieu chiama il postulato di educabilità, consiste nella volontà di reagire a ogni forma di esclusione:

"Decidere o soltanto accettare di privare deliberatamente, non fosse che un solo individuo, di accedere alle forme più elevate del linguaggio tecnico e artistico, all'emozione poetica, all'intelligenza dei modelli scientifici, alla memoria storica (...)

vuol dire escluderlo dal cerchio dell'umanità, ma vuol dire anche escludere se stessi da questo cerchio". [...]

Ma c'è un'obiezione ancora più importante, a mio modo di vedere, che si può fare a chi ritiene che l'insegnante debba ritrarsi dietro l'apparente neutralità della pura conoscenza. Questa posizione riposa in gran parte sul postulato che, portando la gente ad essere più istruita, la si renderà necessariamente migliore anche sul piano morale. Purtroppo sappiamo che le cose non stanno così. L'esperienza ce lo insegna quotidianamente. L'istruzione non basta.

"La trasmissione dei valori non può avvenire attraverso una pratica pedagogico-didattica, ma solo attraverso l'esempio". Come dice bene il sociologo Alessandro Cavalli, i valori 'praticati' giungono al destinatario assai meglio dei valori 'predicati'. Non c'è niente di nuovo in tutto questo. È una vecchia storia. Ai bambini noi non trasmettiamo valori ma comportamenti, o meglio: con i comportamenti, con la presenza di certi comportamenti, noi trasmettiamo dei valori o dei disvalori. [...]

Questo per dire che insegnare non significa applicare ciecamente una teoria, né conformarsi a un modello, ma saper risolvere dei problemi, prendere delle decisioni, agendo in una situazione dove il tasso di incertezza è sempre alto, e tutto questo in situazioni che assumono spesso il carattere dell'urgenza. [...] L'insegnante è sottomesso all'imperativo dell'azione immediata in contesti dove tutte le variabili non possono essere controllate. [...]

Il punto che occorre ritenere è che nel corso dell'ultimo decennio, la posizione della teoria è cambiata nei confronti della pratica. Un cambiamento che ha avuto degli effetti decisivi anche sui programmi di formazione degli insegnanti. I ricercatori hanno cominciato a riconoscere che gli insegnanti sono depositari di un sapere che non si può più sottovalutare, anche quando essi non sono in grado di legittimarlo sul piano scientifico. Questo è secondo

me un fatto fondamentale, poiché si ridà il giusto valore al pensiero intuitivo dei maestri, alla loro capacità di imparare attraverso l'esperienza e quindi a considerarli come dei partner importanti da associare nella ricerca. [...]

Quando si pensa all'insegnante come professionista dell'apprendimento, in fin dei conti si pensa all'insegnante che si interroga sulle procedure che mette in atto, che riflette sul suo lavoro. In questo caso la teoria è indispensabile, perché è solo grazie ad essa che si riesce a vedere là dove il semplice 'fare' arrischia di muoversi ciecamente. [...]

Ma qual è l'atteggiamento didattico che suggerisce il pensiero del grande studioso ginevrino [Piaget]? Detto molto rapidamente, il maestro dovrebbe preoccuparsi non solo dei contenuti, dei prodotti dell'insegnamento, ma anche e soprattutto dei processi che il bambino mette in atto quando impara.

Certo il maestro deve o dovrebbe sempre cercare quali sono le operazioni mentali che stanno alla base delle nozioni che si propone di far acquisire. Sta di fatto che le operazioni messe in atto dagli allievi o le strategie che seguono per imparare determinate nozioni hanno la sfortuna, per noi insegnanti, di nascondersi nella testa degli allievi. Non solo il bambino o lo studente in genere non è sempre consapevole di ciò che fa, mentre impara, ma anche noi insegnanti facciamo fatica ad intravedere quali percorsi sta seguendo.

Il pensiero, e non solo quello dei bambini, ha la caratteristica di non sempre essere trasparente a se stesso. [...]

Ecco che cosa intendo, quando parlo del maestro che interroga i suoi atti di insegnamento. Detto in poche parole, l'obiettivo fondamentale è quello di trovare delle strategie di insegnamento che siano in sintonia con le strategie d'apprendimento dei bambini. In questo senso un mestiere così difficile come il nostro può diventare appassionante. [...]

Credo che nella scuola del futuro i maestri insegneranno sempre di meno e osserveranno e studieranno sempre di più, perché si va acquisendo la consapevolezza che la costruzione della conoscenza sia un processo inscindibile dal bambi-

no, dai suoi processi di apprendimento. Vedrei nel futuro una presenza maggiore del docente in istituto e la sua figura come un punto di riferimento per gli allievi e momento di aggregazione per i suoi colleghi. L'insegnante deve imparare ad esibire un po' meno il suo sapere, a ritrarsi, per lasciare più spazio agli allievi e ad avere su di loro uno sguardo più lucido.

Scuola: sei rimasta sola ...

(*Verifiche*, n. 11-12, novembre-dicembre 1995, pp. 6-10)

A un respiro dal terzo millennio, la scuola è rimasta davvero sola a difendere un sapere di qualità che, oggi, non sembra più possibile procurarsi altrove.

Ci sono sicuramente buone ragioni per crederlo, basta guardarsi attorno, e neppure troppo lontano dai nostri paraggi. Il tempo, anche da noi, è quello della cultura-spettacolo, della cultura-intrattenimento. [...] Pacche e battute si sprecano nei presunti luoghi del dibattito politico e in questo lardoso chiacchiericcio sprofondano le idee. Anche la nostra televisione si presta volentieri al gioco. E dire che ci sembrava migliore di altre sue consorelle che vediamo agitarsi in una folle concitazione di spettacolari insipienze. [...] se a tanto siamo arrivati, qualche responsabilità la scuola deve pure averla. Per usare una facile opposizione metaforica, proviamo a chiederci se la scuola del Duemila sarà una 'scuola-pattumiera' o una 'scuola-convento'. Un'istituzione che, rincorrendo affannata i mutamenti della società, finirà per cedere a ogni sollecitazione esterna, magari anche con la pretesa di curare tutti i mali del mondo, le patologie del sociale, oppure un'istituzione che si pone come presidio, in difesa di un sapere alto, elitario, memoria vivente del genio umano al cospetto di una cultura proteiforme, caotica, senza alcuna certezza o termini valoriali di riferimento.

Stiamo assistendo a un fenomeno dilagante e inquietante: parte almeno della nostra società sta rispondendo a un'ineludibile cultura della complessità e dell'incertezza con una volgare semplificazione del pensiero.

Se avrete la pazienza di seguirmi, non ci vorrà molto per capire in quale direzione vanno le mie scelte

e le mie speranze. Né verso l'una, né verso l'altra delle tendenze prospettate. Di sicuro verso il cambiamento della scuola attuale, ma senza enfasi, soprassalti o furori mimetici, senza improvvise accelerazioni. Non c'è modo migliore perché la scuola resti quello che è, che lanciarsi e alienarsi nelle vertigini di false utopie. [...]

Se la scuola ha una sua specificità, questa è da ricercarsi nelle situazioni predisposte al conseguimento di una padronanza concettuale delle esperienze di vita, alla mediazione culturale e spirituale, che, in un modo o nell'altro – sarebbe scorretto negarlo – presuppone distanziamento, finzione, artificio. [...]

È nel recupero del senso che sta la posta in gioco, il senso spesso e volentieri esonerato dalle aule scolastiche. Sotto questo aspetto la scuola non può non andare controcorrente e neppure serve accusarla di essere sempre in ritardo al cospetto dei mutamenti in corso, anzi, la sua inattualità può alla lunga dimostrarsi pagante. [...]

Per aprirsi alla dimensione del senso senza la quale ogni oggetto culturale rimarrebbe lettera morta, la scuola deve chiudersi al non-senso dello spettacolo culturale che oggi, da più parti, ci viene offerto e di cui le prime vittime sono proprio i giovani. [...]

Certo, malgrado l'apparente trasparenza del processo educativo, la conquista individuale della razionalità rimane pur sempre un processo almeno in parte misterioso. Siamo ancora troppo ignoranti per sapere che cosa sia l'apprendimento. Tuttavia ciò non ci esime dal pensare che in una istituzione come la scuola, l'insegnamento erogato non dovrebbe più essere inteso come qualcosa di innaturale, artificio, forzatura. L'uomo è, costitutivamente, un essere autoriflessivo e creativo, o, per dirlo con il linguaggio di epistemologi quali Maturana e Varela, un essere autopoietico. [...]

Permettere all'allievo di costruire, grazie alle mediazioni dell'insegnamento, una solida architettura concettuale, di formulare ipotesi, di mettersi in questione dubitando di se stesso, di andare oltre le proprie rappresentazioni immediate: è un compito morale, prima ancora che intellettuale, al quale la scuola non può sfuggire, pena la perdita della sua identità. [...]

Nella società attuale assistiamo alla fusione e all'interazione di stili e registri linguistici, alla nascita di nuovi codici. Si elaborano nuovi saperi: dai saperi multimediali ai saperi dell'ipertesto, a quelli del mondo virtuale, che tutti si intrecciano in una rete intricata, entro la quale la circolazione dell'informazione sembrerebbe largamente facilitata. Ma è alto il rischio di una tendenza alla disgregazione.

Emerge con sempre maggiore evidenza lo scarto [...] tra l' 'overdose' informativa e la scarsa capacità di comprensione dell'utente, del bambino in particolare. [...] Si prenda il caso dell'uso del telecomando, dello 'zapping', i cui effetti potrebbero alla lunga essere dirompenti. Lo zapping è un micidiale introduttore di discontinuità: 'zappinare' vuol dire interrompere, togliere la parola, recidere il discorso, saltare a piacimento dentro e fuori il racconto, abbandonare prima della fine, non a profitto del silenzio, ma di altri nuovi racconti, in un incrociarsi di temporalità differenti. Lo zapping privilegia

inoltre i tempi forti, elimina i tempi morti; quando l'azione si indebolisce, si va da un'altra parte, favorendo una tendenza già in atto presso le giovani generazioni: lo sviluppo o l'incremento di una 'cultura dell'impazienza'. In terzo luogo lo zapping permette un largo uso del pensiero sincretico, che procede per rapide associazioni, per giustapposizioni, a discapito delle capacità di sintesi. [...]

Il riferimento al problema del senso è diventato un leitmotiv nel discorso pedagogico di questi ultimi anni. [...]

Per individuare le mappe dell'articolarsi del senso la scuola dovrebbe innanzitutto liberarsi di un'ossessione che l'attanaglia: l'ossessione della quantità. Di fronte al vertiginoso moltiplicarsi dei saperi e delle competenze richieste, la risposta offerta dal sistema scolastico è consistita nella reiterata richiesta di aumento del numero delle materie di studio e del numero delle ore di presenza a scuola. [...]

Se proprio risulta arduo se non

impossibile ridurre le materie di insegnamento [...] si tenti almeno di interrogarsi sulla quantità e qualità delle nozioni che si intende trasmettere, lavorando con lucidità sul senso della trasposizione didattica. [...]

Il docente dovrebbe abituarsi, ogni qualvolta affronta tematiche nuove, a fare a se stesso una domanda fondamentale: in rapporto al mio sapere, alla mia cultura, qual è il senso delle attività che sto proponendo ai ragazzi? [...]

Ogni tanto, filando questi banali pensieri, mi vien da pensare: ma perché non chiediamo agli insegnanti di insegnare solo quelle cose intorno alle quali stanno ancora imparando?

[...]

Abbiamo attraversato, con alterne fortune, una stagione contrassegnata da grandi riforme strutturali; stiamo vivendo un momento di fervore intorno alla qualità dell'insegnamento e alla professionalità del docente. Forse è giunto il momento di tornare ad interrogarsi sulle finalità della scuola.



Noterelle volanti

Di Stalin e di nostalgie

L'ultimo “commissario del popolo” dell'URSS staliniana, Nikolai Baibakov, è morto novantasettenne a fine marzo. Era stato ministro del petrolio di Stalin e poi dal 1955 ministro della pianificazione economica, nel 1985 congedato da Gorbaciov. Non aveva mai condiviso la destalinizzazione kruscioviana: ancora nel 2006 avrebbe detto alla BBC che “ci furono senza dubbio alcuni atti individuali di repressione, ma ciò che Krusciov ha rimproverato a Stalin non ha mai avuto luogo” (“Le Monde”, 11 aprile).

Lo scrittore russo Juri Druznikov, intervistato da Enrico Franceschini dice di Stalin, uno dei personaggi del suo ultimo libro, che “nonostante tutti i libri scritti su di lui, rimane incompreso. Certi sondaggi ci dicono che il 59% dei russi lo rivorrebbe, convinti che riporterebbe l'ordine e la vodka a buon mercato. E a me sembra che questo mostro, un mostro con un brillante senso dell'umorismo, che ha spedito alla tomba precocemente metà dei suoi connazionali, rimarrà incompreso per un pezzo” (“La Repubblica”, 12 aprile). È d'obbligo constatare come sia ardua la crescita di un'opinione condivisa su un passato particolarmente drammatico, quando sono in gioco i vissuti personali.

La scuola e l'officina

Non mi riferisco qui al rapporto fra lavoro intellettuale e manuale, ma più banalmente alle sordità che sono manifestate da un certo ceto insegnante verso quel che si muove nel paese.

È stato denunciato in un incontro pubblico che la direzione del liceo luganese di Savosa avrebbe impedito l'incontro di studenti dell'istituto con gli operai delle Officine di Bellinzona in sciopero, perché sarebbe mancata la controparte.

Nell'altro liceo luganese - una studentessa l'ha raccontato su “Azione” dell'8 aprile - a un'assemblea indetta prima di pasqua sul tema della lotta in corso alle Officine di Bellinzona “hanno partecipato solo una settantina di persone e sei professori” (si sa che quell'istituto ha più di

mille studenti iscritti e più di cento insegnanti). Dopo aver scritto il suo “sconcerto” e la “sorpresa” per l'assenza della direzione all'incontro, a proposito del “numero così esiguo di professori” conclude: “la separazione tra scuola e vita mi sembra ispessirsi sempre più e l'insegnamento, anziché raccolto e assorbito, mi pare subito, come un fardello da portarsi appresso, sia da parte dei professori che da parte degli allievi”. Quarant'anni fa molti studenti facevano un ragionamento molto simile e individuavano la responsabilità nell'istituzione e nei docenti. Ne scoppio un sessantotto. Oggi la studentessa ammette di non riuscire “ad attribuire colpe e responsabilità”. E quindi non scoppia niente...

Pietra angolare

“L'astrazione simbolica del denaro è il nuovo principio di autorità. La cosa più astratta e formale, il danaro appunto, è diventata la realtà più sostanziosa, pietra angolare, fondamento del nuovo ordine”. Lo scrive Enzo Mazzi (“l'Unità”, 8 aprile) a commento dell'ordinanza fiorentina contro l'accattonaggio che intralcia il passeggio dei turisti. Ma è osservazione applicabile a molto altro.

Lo straniero stupratore

Letta sui giornali del 2 maggio: sul finire di aprile a Brunico è arrestato un tale accusato “di avere sequestrato una donna austriaca, sua convivente, dopo averla violentata in un parcheggio”. Si tratta di uno straniero. Per la precisione l'arresto avviene in Italia e l'arrestato è svizzero.

Cochi e Renato

Il Ponzoni e il Pozzetto quando anni fa inscenavano l'incontro fra il cittadino e il montanaro “a millette” e cantavano a squarciagola “la gallina è un animale intelligente” facevano ridere e divertivano molto. Certamente molto di più dei loro tardi imitatori socialisti con la loro scenetta dell'“operaio” e del “contadino” in Gran Consiglio: era il 5 maggio, giorno di lutto non solo per i nipotini del grande Napoleone ma anche per quanti ancora ripongono qualche speranza nella sinistra.

Bagagli vaganti

L'inconveniente di trovare nella propria bucalettere della posta indirizzata ad altri succede di tanto in tanto. Indubbiamente più raro è quel che è capitato a un carico di “componenti di detonatori per missili balistici” spedito non si sa bene a chi dal Pentagono e giunto al governo di Taiwan, il quale aspettava invece “quattro batterie per elicotteri” (“La Regione” 26 marzo).

Il giorno dell'oblio

Il 19 aprile l'USI ha celebrato il suo “dies academicus”. A diversi presenti è risultato strano che nei discorsi molti sono stati ringraziati ma un nome proprio non lo si è sentito, quello del presidente precedente Marco Baggiolini.

Voglie di impero?

Le recenti vicende in Tibet hanno portato taluni a rivalutare gli imperi. Infatti si sono premurati di legittimare l'occupazione cinese del Tibet sottolineando che esso era appartenuto al Celeste Impero fino alla rivoluzione democratica del 1911.

Il che equivale a considerare legittima l'occupazione staliniana delle repubbliche baltiche nel 1939 e potrebbe quasi quasi rilanciare il progetto di ricostituzione di un bel-l'impero asburgico purtroppo sgretolatosi nel 1918.

Abusivismi patriottici

Non mi preoccuperei più che tanto se in un cantone svizzero si chiede che tutti gli allievi imparino l'inno nazionale. Dopo tutto è oggi uno strumento essenziale non tanto per rinsaldare i propri vincoli patriottici quanto per assicurare successo alle coreografie delle tifoserie calcistiche e hockeistiche.

Mi preoccupa invece che l'UDC proponga ad ogni piè sospinto l'immagine di Blocher come un santone o guru del nostro paese, sempre con la bandiera crociata alle spalle: vero e proprio abuso del simbolo di tutti, il che per un partito che fa della lotta contro gli abusi il suo credo è una evidente contraddizione.

Old Bert

Via da Besso. Via da Bignasca

Sono enormemente grato a Daniele Fontana per l'intervista a Giuliano Bignasca, pubblicata su La Regione Ticino del 25 aprile 2008, con il significativo e azzeccatissimo titolo *Il peso delle parole [...] quelle scritte, quelle dette e quelle ancora inesprese*.

Presentato quale grande vincitore delle recenti votazioni comunali a Lugano, GB si definisce anarchico libertario, quasi un marchio di garanzia nell'inquietante orizzonte della moderna Destra che lui stesso in Ticino dirige.

GB è sicuramente un modello vincente di anarchico incoerente e di libertario ad ampio spettro, ma dove porta? dove ci porta?

Mosso da un sentimento d'indignazione e di inquietudine, mi esprimo in quanto cittadino, e lo farò nel modo meno passionale possibile, analizzando un breve passaggio dell'intervista con spirito esegetico. Non esprimerò forti giudizi personali, ma mi atterrò all'analisi del testo così come appare. Convinto che la battaglia per la difesa della nostra cultura passi, anche e soprattutto, attraverso il modo classico di utilizzare la lingua e di argomentare semplice ma preciso, spero che il mio contributo sia utile in questo momento di apparente risveglio della coscienza civile.

“Cominciamo con il dire che Besso per me non è un problema. Secondo me un piccolo posto di polizia mobile è più che sufficiente. Io sono per una totale libertà. Sono contrario alla scena aperta perché è un cattivo esempio, perché disturba gli abitanti e perché è gestita da persone che non conoscono niente della nostra realtà. Ma per il resto, eliminate le scene aperte, ognuno faccia quello che vuole. È per questa ragione che non mi avete sentito su questo tema. E anche perché io stesso sono un cattivo esempio. E sono d'accordo con te (il giornalista): bisogna lavorare sulla prevenzione. Già nelle famiglie.” (sic!)

“Cominciamo con il dire che Besso per me non è un problema”. L'argomentazione ha inizio con una

conclusione. Inespressa l'affermazione iniziale: 1) lo spettacolo del “mercato della droga” su tutta via Besso è indecoroso e inquietante per la popolazione, 2) la formazione politica che GB rappresenta sa ascoltare la “gente”, 3) ma considera, contrariamente a quel che pensa la stessa gente, che Besso non rappresenti un problema.

“Secondo me un piccolo posto di polizia mobile è più che sufficiente”.

Posto è un participio passato sostantivato del verbo porre e significa “collocato”, “messo in un luogo preciso e statico”. *Mobile* deriva dal verbo muovere, “che è o può essere in movimento”. Oltre alla contraddizione logico-terminologica, anche qui manca l'argomentazione introduttiva: 1) le pattuglie mobili di polizia esistono già da qualche tempo, 2) sono attive e molto visibili, 3) ma *un piccolo posto* (ufficio) *di polizia mobile* è *più che sufficiente*.

“Io sono per una totale libertà”.

Libertà o licenza? Varrebbe la pena discuterne.

“Sono contrario alla scena aperta perché è un cattivo esempio”.

La scena aperta è la manifestazione palese che c'è un mercato, dove si incontrano le esigenze della domanda e le condizioni dell'offerta. Essere contrari vuol dire prevedere anche misure perché la domanda tenda a zero, ma ciò si scontra con il principio di totale libertà (vedi piuttosto “licenza, sregolatezza”) espresso sopra.

...” perché disturba gli abitanti”

Disturba o inquieta gli abitanti e non solo loro? Se fosse solo una questione di disturbo, sarebbe veramente poca cosa.

...” e perché è gestita da persone che non conoscono niente della nostra realtà.”

Agli spacciatori interessa la nostra realtà in quanto fecondo terreno di coltura di vizi e licenze totali. Sono ottimamente funzionali al sistema mercantile della droga, perché civilmente inesistenti e quindi totalmente

estranei al nostro contesto sociale.

“Ma per il resto, eliminate le scene aperte, ognuno faccia quello che vuole.”

Ognuno sta per “qualcuno”? o, come è naturale interpretare, per “tutti”? La cosa ha implicazioni diverse, ma altrettanto gravi. La prima formulazione, nostalgica, implicherebbe vizi per pochi danarosi clienti. La seconda invece prospetterebbe vizi in una dimensione di massa. Se nel primo caso una struttura mercantile artigianale è sufficiente, nel secondo è fatale si pensi a un vero e proprio commercio di massa, come effettivamente si va profilando.

“È per questa ragione che non mi avete sentito su questo tema.”

Quando il vento gira il signor Bignasca è prudente.

“E anche perché io stesso sono un cattivo esempio.”

Si tratta di un chiaro artificio retorico. In realtà è fiero di essere un cattivo esempio e di essere vincente soprattutto per questo suo modo caratteriale di essere. Il consenso gli viene, non a caso, dal mondo giovanile di estrazione popolare e da quello degli adulti con schemi mentali adolescenziali. Per intenderci quegli adulti che vedono la realtà in bianco o in nero, senza scala di grigi.

“E sono d'accordo con te (il giornalista): bisogna lavorare sulla prevenzione.”

L'espressione impersonale “*bisogna*” rimanda chiaramente a una dimensione sociale e direttamente a quella di responsabilità pubblica che è anche la sua e del suo partito. Ma che con ostinazione opera per uno Stato leggero (in altre parole: debole). Le prevenzioni, nel campo delle droghe, dell'alcol, del fumo, sono per loro infatti voci contabili onerose o norme legali fastidiose.

“Già nelle famiglie.”

È la formula più geniale della nuova Destra: non costa assolutamente niente al Contribuente.

Marco Gianini

Tra integrazione e specializzazione

L'organizzazione dell'insegnamento dell'obbligo in Europa*

Da molto tempo, in tutta Europa, le politiche educative si accordano sulla promozione dell'uguaglianza delle opportunità come anche sul raggiungimento, per un numero più alto possibile di giovani, di competenze necessarie per integrarsi socialmente e professionalmente nella società. La scuola si vede assegnare due missioni complementari: da una parte deve offrire a tutti l'opportunità di padroneggiare un insieme di competenze e/o di conoscenze giudicate indispensabili. D'altra parte, deve prendere in considerazione il fatto che la vita in società implica una differenziazione di funzioni assunte dai diversi individui. Sono queste le funzioni d'integrazione e di differenziazione della scuola, la prima è tipica d'una scuola detta di base e la seconda d'una scuola di specializzazione (Crahay, 2007b).

Ovunque in Europa, la scuola elementare primaria, privilegia la funzione d'integrazione: tutti gli istituti scolastici offrono lo stesso programma e lo stesso contenuto di formazione a tutti i ragazzi; l'insegnamento è assicurato quasi ovunque da un insegnante generalista responsabile della maggioranza delle discipline. Altra caratteristica comune a quasi tutti i sistemi educativi europei: l'età corrispondente alla fine dell'insegnamento obbligatorio a tempo pieno, 15 – 16 anni, che ingloba perciò totalmente o in parte l'insegnamento secondario. Si osserva quindi che circa l'80 % dei giovani europei continuano i loro studi al di là dell'obbligo scolastico e nel 2002, il 76,6 % degli Europei di vent'anni d'età avevano concluso con successo gli studi secondari superiori (Eurydice, 2005).

Ma come gestire la diversità degli allievi? Come la scuola deve affrontare le molteplici differenze tra i ragazzi, siano esse di genere, socioeconomiche, culturali, linguistiche o anche e soprattutto di competenza scolastica? Dobbiamo conservare l'eterogeneità degli individui nell'ambiente scolastico, mescolando in maniera aleatoria gli allievi

della stessa età in una stessa classe? O dobbiamo al contrario organizzare e rendere obbligatoria l'omogeneità dei gruppi per ottenere classi dove tutti gli allievi hanno un livello di competenze simile, imponendo la ripetizione a chi non raggiunge il livello richiesto o orientandolo verso altri ordini di scuola o verso tipi d'insegnamento con livelli di difficoltà differenziati?

L'organizzazione del percorso degli allievi è sottomessa a legislazioni molto varie nei paesi dell'Unione Europea (Eurydice, 2006). In alcuni paesi la ripetizione dell'anno è autorizzata, in altri formalmente interdetta. L'insegnamento secondario inferiore è unificato in certi paesi, a volte integrato al primario, mentre ordini differenziati sono mantenuti altrove. Scuole d'insegnamento speciale sono istituite in numerosi paesi mentre, in altri, i giovani necessitanti cure educative particolari (andicappati o altri) sono integrati nelle scuole o le classi ordinarie. Alla stessa stregua la differenza maschi-femmine è gestita per mezzo dell'integrazione (classi miste) o della separazione. In pratica, per ogni condizione evocata prima, è possibile reagire con la volontà di separare gli individui in funzione delle loro differenze o, al contrario, di mantenerli nel gruppo.

In altre parole, il principio è di promuovere l'eterogeneità nell'ambiente scolastico o di privilegiare l'omogeneità degli individui. Infatti è proprio sul modo di articolare la funzione d'integrazione e di differenziazione della scuola, la scuola di base e quella di specializzazione, che i sistemi europei molto si differenziano. In particolare differenze importanti si osservano riguardo al momento in cui la scuola comincia ad assumere la funzione di specializzazione: a partire da 10 anni o solamente da 16.

Oggetto di dibattiti ricorrenti in numerosi paesi europei, la gestione del percorso degli allievi verso il secondario inferiore è quindi sottomessa a legislazioni molto differenti. Si possono tuttavia distinguere tre grandi modelli.

Nel modello chiamato **Struttura unica**, tutti i ragazzi seguono tutta la loro scolarità obbligatoria (tra 6/7 anni fino a 16) in uno stesso istituto senza transizione tra il livello primario e secondario inferiore. Vi seguono un programma di formazione generale con obiettivi di competenze uguali per tutti. D'altronde questi paesi hanno abbandonato la pratica della ripetizione. La promozione da una classe all'altra è automatica. Questa organizzazione del



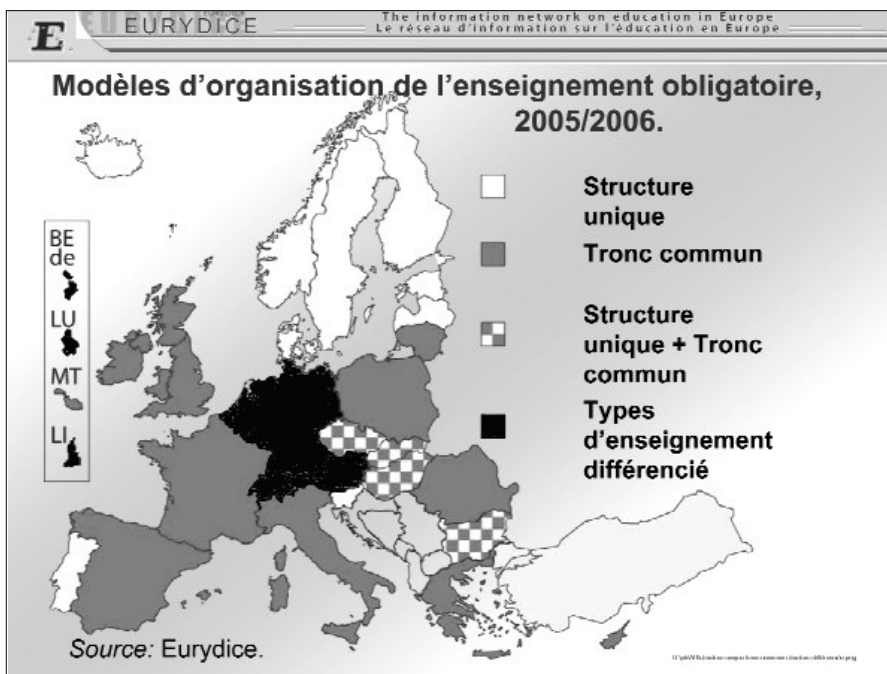
percorso formativo è stata da molto tempo messa in atto nei Paesi Nordici (Paesi Scandinavi e Finlandia, n.d.t.), in Portogallo (dal 1986), e in numerosi paesi d'Europa centrale e orientale (come in Bulgaria, in Estonia, in Lettonia, in Slovenia). Nella Repubblica Ceca e in Slovacchia come in Ungheria, questa struttura coesiste con un accesso possibile al Ginnasio all'età di 12 anni).

In alcuni paesi, soprattutto germanofoni, la fine del livello primario la conclusione del ciclo elementare (tra i 10 e i 12 anni) costituisce un momento chiave poiché gli allievi sono orientati verso **tipi d'insegnamento differenti** secondo le competenze acquisite. Gli ordini scolastici offrono spesso una formazione generale con molti percorsi accademici gerarchizzati (Germania, Austria, Liechtenstein) o un orientamento verso ordini di scuola professionale in senso stretto (Belgio, Paesi Bassi, Svizzera nella maggioranza dei Cantoni). In questi paesi dibattiti sono in corso o riforme sono state effettuate per ritardare l'orientamento di uno o di due anni. D'altronde, la promozione da una classe all'altra non è automatica,

sull'opinione d'un consiglio d'orientamento, in particolare dopo un esame d'entrata negli istituti che offrono un livello di apprendimento più elevato e quindi riservato *de facto* agli allievi più brillanti.

Tra questi due modelli estremi si trova un sistema intermedio, chiamato **Tronco comune**. Questo si avvicina al secondo modello perché mantiene la transizione tra il livello primario e secondario: cambiamento d'istituto e necessità per gli allievi d'aver compiuto, secondo disposizioni variabili da un paese all'altro, la scolarità primaria. L'allievo francese, per esempio, passa dalla scuola primaria alla Scuola Media (Collège, nei paesi francofoni, n.d.t.) detta unica, all'età di 11 anni. Ciò nonostante, questa organizzazione, come nel primo modello, offre una formazione generale comune per tutti, per almeno tre o quattro anni. Questo modello si ritrova soprattutto nei paesi latini e mediterranei, ma anche in Polonia, in Lituania e in Gran Bretagna. Regolarmente investito da animati dibattiti che vertono sugli aspetti strutturali della scuola. Ciò avviene in modo particolare in Francia, in Spagna e in Italia.

sistemi d'insegnamento? Sarebbe certo ingenuo, perentorio e rischioso affermare un nesso di causalità diretta tra l'organizzazione del percorso degli allievi nel ciclo d'insegnamento obbligatorio e il profitto scolastico. Più in generale, non si può neanche immaginare di spiegare il profitto scolastico per mezzo di una sola variabile o anche per mezzo di un gruppo di qualche variabile organizzativa. Le pratiche pedagogiche (che favoriscono per esempio la competizione o la cooperazione), le norme di valutazione degli allievi (che privilegiano la valutazione formativa o, al contrario, la classificazione degli allievi), i mezzi messi in atto per differenziare l'insegnamento, la formazione degli insegnanti, la modalità di scelta delle scuole da parte dei genitori sono altrettante variabili che hanno un ruolo importante nel processo di acquisizione dei saperi scolastici. Tuttavia, se tentiamo di tracciare un parallelo tra i dati comparativi ottenuti nel programma IEA literacy nel 1991 e di nuovo in PISA 2000 e 2003 e la struttura dell'insegnamento secondario inferiore, si rivelano alcune grandi tendenze (Crahay, 2000; 2007a).



ma dipende dalla valutazione data dagli insegnati agli allievi. La ripetizione sancita al termine dell'anno scolastico è pensata come mezzo per gestire le difficoltà di apprendimento degli allievi. La decisione di dirigere l'allievo verso l'uno o l'altro ordine di scuola si basa in generale

S'impone a questo punto una questione; concerne l'influenza di queste differenti maniere di gestire i percorsi scolastici e il rendimento stesso del sistema educativo. Detto in altre parole, come influisce questa modalità di gestire le differenze individuali sull'efficacia e l'equità dei

Tra gli indicatori calcolati, la media generale ottenuta in un paese può essere considerata come un indice d'efficacia globale del sistema d'insegnamento. La parte di varianza (indice di dispersione n.d.t.) dei risultati attribuibili alla scuola o alla classe frequentata permette di valutare l'omogeneità degli effetti dell'insegnamento dispensato nelle diverse scuole presenti in un paese: più un sistema è egualitario, meno l'appartenenza a una scuola deve determinare il profitto degli allievi e più la parte di varianza riferita alla scuola è debole. La percentuale d'allievi deboli (rispettivamente di allievi forti) e i loro risultati medi permettono di cogliere in quale misura l'organizzazione dell'insegnamento è propizia a promuovere le competenze dei più deboli (e rispettivamente dei migliori). In maniera ideale, una scuola giusta ed efficace deve: 1) caratterizzarsi per una debole varianza legata alla scuola frequentata, 2) produrre una proporzione più bassa possibile di allievi deboli, 3) dotare questi allievi deboli di un livello di competenza in lettura più alto possibile. I risultati degli

allievi più forti da un'informazione del livello raggiunto dai migliori allievi: più i risultati medi riferiti agli allievi che si situano al di sopra del terzo quartile sono alti, più il sistema riesce a produrre lettori molto competenti. Per concludere, un sistema d'insegnamento efficace dovrebbe tendere a che gli allievi deboli e forti ottengano un buon livello in lettura, ciò che comporterebbe che lo scarto tra gli uni e gli altri sia attenuato.

L'analisi di questi differenti indicatori riferiti ai paesi europei porta a molte osservazioni di grande peso:

1. i paesi che privilegiano l'eterogeneità (struttura unica o tronco comune) si caratterizzano per un'efficacia globale più che dignitosa e per una parte di varianza del rendimento imputabile alla scuola, inferiore del 10%, cioè molto debole;

2. tra i paesi che si caratterizzano per uno o molteplici meccanismo/i segregativo/i (ripetizione, esistenza di più ordini di scuola, libertà di scelta delle scuole), succede che l'efficacia globale sia buona, o addirittura molto buona. Al contrario, la parte di varianza legata alla scuola frequentata è sempre grande (superiore a 22%);

3. infine, per ciò che concerne la percentuale degli allievi deboli, si nota che nei paesi nordici che hanno fatto la scelta dell'integrazione, è inferiore a 15%.

I Paesi Nordici, dove il sistema scolastico mette fortemente l'accento sulla funzione d'integrazione della scuola (struttura d'insegnamento unica fino alla fine dell'insegnamento obbligatorio, assenza di ripetizioni, ma anche sostegno personalizzato degli allievi in difficoltà d'apprendimento), ottengono una media generale più che dignitosa e contano una percentuale di allievi deboli particolarmente bassa. D'altra parte, in questi paesi, appartenere a uno o all'altro istituto condiziona poco il profitto degli allievi. Per di più, gli effetti favorevoli agli allievi deboli non hanno per corollario una diminuzione dei benefici che caratterizzano i migliori. In altre parole, non si osserva l'effetto Robin Hood, tanto temuto da taluni: la scuola non si comporta come il giustiziere

inglese che prendeva ai ricchi per dare ai poveri; non è suo compito frenare i migliori per dare ai più deboli condizioni ottimali di progresso. Al contrario, la percentuale di buoni lettori è generalmente superiore alla media internazionale. Questa organizzazione dell'insegnamento sembrerebbe quindi propizia non solo a promuovere le competenze degli allievi deboli ma anche quelle degli allievi forti.

Al contrario, i paesi che privilegiano la funzione di specializzazione della scuola – con una separazione tra il settore primario e il secondario inferiore, e la pratica della ripetizione e dell'orientamento verso differenti ordini di scuola – presentano scarti dei risultati nettamente più grandi tra gli allievi e gli istituti. Per di più, i risultati delle loro élites non sono particolarmente brillanti rispetto agli altri paesi.

Insomma, sembra proprio che le differenti modalità di strutturare il percorso scolastico degli allievi durante l'insegnamento obbligatorio producano effetti diversificati in termini di efficacia e di equità. Inoltre, certi sistemi d'insegnamento – in modo particolare quelli dell'Europa del Nord – sembrano vincere la scommessa di combinare efficacia ed equità.

Alla luce di queste risultanze, l'esempio dei Paesi Nordici sembrerebbe indicare la via da seguire. Ma si possono trarre conseguenze dalle comparazioni statistiche in ambito educativo per imporre una riforma del sistema scolastico a una comunità educativa che non aderisce ai principi fondamentali d'ordine culturale e ideologico che la sostengono? Detto in altre parole, si può imporre la struttura unica e la promozione automatica fino a 15 anni in paesi come la Germania, l'Austria, il Belgio, la Svizzera o ancora i Paesi Bassi che per tradizione, procedono alla selezione degli allievi, dall'inizio del ciclo secondario?

Per noi, la trasformazione della scuola passa attraverso il dialogo costruttivo tra i molteplici attori che la compongono: insegnanti, genitori, scolari o studenti, politici, pedagogisti, e semplici cittadini. Le conoscenze derivate dai confronti in

campo educativo devono divenire elementi importanti della riflessione e dei dibattiti. Rappresentano una barriera contro una forma dissimulata di etnocentrismo: che consiste a rinchiudere la riflessione sulla scuola nei limiti di ciò che si è sempre fatto nel luogo. È poi altrettanto discutibile credere che la scuola possa trasformarsi con la semplice riflessione degli insegnanti sulla loro pratica educativa. Questi non sfuggono al contesto socioculturale che li ha visti diventar grandi e formarsi. Sono portatori d'*habitus* che strutturano, ma che limitano anche la loro capacità effettiva di riflessione. Non appena si prende coscienza che le concezioni pedagogiche degli insegnanti sono influenzate dal contesto culturale nel quale vivono, bisogna aiutarli a prendere una distanza critica dalle loro convinzioni. Il comparativismo in educazione può contribuire ad aprire una riflessione sul nuovo possibile facendo esistere soluzioni che a priori parevano impensabili, o neppure considerate. La conoscenza di ciò che si fa altrove e degli effetti collegati può e addirittura deve divenire un bene culturale che, condiviso da un sempre più grande numero di cittadini, può essere il fermento di una maniera più rigorosa di pensare la trasformazione della scuola.

Arlette Delhaxhe e Marcel Crahay
Traduzione di **Marco Gianini**

Riferimenti bibliografici

- Crahay, M., *L'école peut-elle être juste et efficace?*, Bruxelles, De Boeck 2000.
Crahay, M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck 2007a (3e édition).
Crahay, M., *L'école peut-elle se concevoir sans échec? Educateur*, 2/2007b, 26-29.
Eurydice/Eurostat, *Chiffres clés de l'éducation en Europe*, Volume général, Commission européenne, Luxembourg, Office des publications officielles des CE, 2005.
Eurybase: base de données sur les systèmes éducatifs en Europe. Disponible sur le site <http://www.eurydice.org/Eurybase>

* Questo articolo è stato ripreso, con aggiornamenti, da un articolo pubblicato nella rivista *Sciences humaines*, 2005.

Scuola ticinese: urge una riflessione

Alla scuola compete il compito di insegnare e di educare in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative presenti sul territorio. Questo nella prospettiva di favorire, nei giovani, l'acquisizione di strumenti che permettano loro di "assumere ruoli attivi e responsabili nella società" (articolo 2 della legge della scuola). Nello stesso articolo di legge si parla di sviluppo del "senso di responsabilità", di "educazione alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici", di "promuovere il principio di parità tra uomo e donna". La scuola inoltre "si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi". Sono principi naturalmente condivisibili e che trovano la loro applicazione nell'attuazione dei piani formativi dove oltre al "sapere" si insiste anche sugli aspetti del "saper fare" e del "saper essere". La loro applicazione si è fatta sempre più difficoltosa in una società in rapido cambiamento dove importanti valori che una volta erano impliciti nell'educazione del giovane, sono ora surclassati da principi per lo più legati all'apparire piuttosto che all'essere. Il compito della scuola diventa quindi sempre più difficile. Significativo di questo stato delle cose è che negli ultimi anni alla scuola è stato richiesto di assumere compiti supplementari: l'educazione affettiva e sessuale, l'educazione alla cittadinanza, la prevenzione alle dipendenze, l'educazione alla convivenza, l'educazione ambientale, la capacità di gestione dei conflitti ed altro ancora. Compiti in parte richiesti dal politico tramite atti parlamentari, in parte fatti propri dal corpo insegnante per cercare di gestire le situazioni sempre più complesse che si presentano nell'istituto scolastico. Le problematiche che toccano la scuola diventano sempre più numerose e complesse, tanto che l'istituzione scolastica appare "a rimorchio", costantemente in affanno per cercare di proporre soluzioni che possano rispondere in modo minimamente tangibile ai problemi vissuti nell'ambito scolastico. Significativa è

l'assenza di una politica scolastica che si possa chiamare tale e la mancanza di una seria riflessione condivisa fra tutti gli operatori. Riflessione che dovrebbe toccare diversi ambiti che vengono presentati di seguito.

L'aggiornamento continuo del docente.

Le capacità richieste ai docenti sono sempre più diversificate e complesse: all'insegnamento si affiancano capacità relazionali non indifferenti, conoscenza del contesto di vita in cui sono inseriti i propri allievi, capacità di mettersi in discussione per trovare le risorse per rispondere in modo appropriato alle "sfide" della professione. È auspicabile quindi che i docenti possano periodicamente seguire momenti di aggiornamento proposti dall'alta scuola pedagogica (ASP) o pianificati all'interno dell'istituto scolastico. Ciò implica da parte del Cantone un cospicuo investimento per poter offrire ai docenti ticinesi una scelta adeguata di corsi.

La riforma del servizio di sostegno pedagogico.

Una riforma del Servizio del sostegno pedagogico (SSP) è stata proposta qualche anno fa per rispondere alle mutate condizioni di intervento da parte del servizio. Un servizio che coadiuva la direzione dell'istituto negli interventi per la gestione degli allievi con carenze cognitive, delle differenziazioni curriculari e dei "casi difficili". Riforma che dovrebbe però prevedere anche la messa a disposizione di adeguate risorse e non far ricadere il "costo" sulle spalle dei docenti che vedrebbero peggiorato il proprio statuto.

L'attrattività della professione ed il ricambio generazionale.

Indubbiamente il prestigio che la professione di docente ha nella nostra realtà è andato diminuendo con gli anni. Occorrerebbe analizzarne i motivi, ma indubbiamente questo, unito al peggioramento del contesto lavorativo, alle condizioni salariali sfavorevoli e alla formazione presso l'ASP sempre più esigen-

te in termini di tempo, ha reso meno attrattiva la professione di insegnante per i diversi settori scolastici, in particolare per le scuole medie dove mancano infatti docenti per alcune materie. I docenti in abilitazione non riescono a coprire il fabbisogno e quindi la scuola media si trova in piena emergenza. Ora, in ritardo, si sta cercando di correre ai ripari organizzando corsi complementari che permettono anche una certa mobilità tra i diversi gradi scolastici, ma che non danno sufficienti garanzie. Ci si potrebbe chiedere come mai si è giunti a questo punto, come mai non è stato pianificato il ricambio generazionale con maggiore lungimiranza.

Una scuola che integra

Il cambiamento sociale avvenuto negli ultimi anni rende ancora più attuale il sistema scolastico ticinese fondato sull'integrazione. Ma occorre rilanciare il dibattito sul come assicurare una vera integrazione agli allievi, soprattutto nella scuola media dove sono stati introdotti dei sistemi di differenziazione strutturale che devono essere rimessi in discussione per favorire l'introduzione di una differenziazione orizzontale che renda possibile l'attuazione di formazioni diversificate in funzione delle capacità, degli interessi e dei tipi di intelligenze.

Le nuove tecnologie per l'informazione e la comunicazione.

Due gli aspetti importanti: gli allievi hanno accesso ad una notevole mole di informazioni, l'introduzione di nuove tecnologie ha cambiato il modo di comunicare. La scuola non può esimersi dal ritenere questi aspetti importanti nella crescita del giovane e quindi deve affrontare seriamente la problematica andando ben al di là della semplice introduzione dell'uso del computer. Si deve educare all'uso delle nuove tecnologie, per evitare l'abuso e per dare agli allievi gli strumenti per gestire le sollecitazioni a cui sono costantemente sottoposti.

Gruppo scuola del PS

Alla ricerca dei docenti

Presa di posizione del Movimento della Scuola sul corso di formazione complementare per docenti di matematica per la scuola media.

Un corso di formazione per reclutare nuovi docenti di matematica.

Il Consiglio di Stato ha recentemente autorizzato la “Divisione della cultura e degli studi universitari” ad organizzare un corso di formazione complementare per docenti di matematica per la SMe aperto a un massimo di 20 “docenti di SI e di SE con una pratica di insegnamento di almeno 3 anni”. L'organizzazione del corso sarà assicurata dall'ASP che si avvarrà della collaborazione del *Nucleo di Ricerca in Didattica della Matematica dell'Università di Bologna*.

L'organizzazione di tali corsi si fonda su un apposito Regolamento del 18 maggio 2004, la cui base legale è ancorata nell'art. 15 della Legge sull'Alta scuola pedagogica del 19 febbraio 2002 (a questa scuola è affidato il compito di organizzare corsi complementari destinati a “categorie particolari di docenti o di operatori pedagogici così da favorire la mobilità professionale”).

Vale la pena di precisare subito che il *MdS* è favorevole a misure atte a promuovere la mobilità professionale dei docenti (in altre parole, a condizioni che permettano ai docenti in funzione – a tutti i docenti in funzione! – tramite formazione adeguata, di acquisire nuovi titoli e nuove competenze professionali). Si aggiunga anche, preliminarmente, che non si vuole qui misconoscere il valore e la specifica competenza professionale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare: anzi si è certi della grande professionalità di questi colleghi e convinti pure della necessità di un'offerta di riqualifica e di formazione continua a loro specificamente indirizzata.

Tuttavia il caso in esame assume, nella contingenza, un significato emblematico che qui ci preme evidenziare. Vorremmo infatti sottolineare come:

- dietro il comodo paravento della mobilità si tenti di mascherare il problema della mancanza di candidati all'insegnamento in possesso di titoli adeguati;

- le procedure previste per il reclutamento di nuovi docenti di matematica siano inadeguate a garantire la qualità dell'insegnamento (e tradiscono un concetto di professionalità che assimila il ruolo dell'insegnante a quello di un funzionario didattico);

- l'ormai evidente scadimento dell'attrattiva professionale spinga l'autorità di nomina a inventare palliativi e non ad affrontare la sostanza dei problemi;

- nessuna reale opportunità di riqualifica professionale è stata promossa dallo Stato in questi anni se non in rapporto a bisogni specifici di reclutamento di insegnanti.

Perché un simile corso?

All'inizio dell'anno 2007-2008 mancava, nelle SMe del Cantone, l'equivalente di ben 20 posti di insegnamento a tempo pieno in matematica (e di una quindicina in scienze naturali). Si tratta di un fabbisogno significativo non certo determinato dal caso e non del tutto inatteso. Basterebbe infatti richiamare l'attenzione sulle condizioni nelle quali versa oggi la professione docente per

capirne le ragioni. In questi ultimi anni si è assistito a un progressivo degrado delle condizioni lavorative, a un effettivo aumento dell'onere, a un peggioramento delle condizioni salariali in entrata. Il tutto accompagnato da un prolungamento del curriculum di formazione pedagogico-didattica richiesto al futuro insegnante.

Ecco spiegato, in sintesi, il “disinteresse” per una professione che in passato è sempre stata ambita dai giovani laureati ticinesi. A ben vedere quindi, ci sarebbe modo di interrogarsi seriamente (in primo luogo il mondo politico, ma anche i mezzi di comunicazione) sulle vere ragioni per le quali la scuola ticinese oggi rischia di perdere per strada le migliori menti e cerchi invece artatamente di promuovere una “mobilità” interna.

Quale formazione complementare?

La soluzione prospettata con l'organizzazione di questo corso non può essere accettata.

Compensare una formazione universitaria di 8/10 semestri, che richiede negli ultimi due anni di confrontarsi con la metodologia della ricerca scientifica, altamente formativa sul piano culturale e dell'abito mentale del docente, con un corso



scuola

che è in gran parte incentrato sulle scienze dell'educazione e sulla didattica, risponde solo ad una concezione riduttiva dell'insegnamento. In fondo non sarebbe necessario che l'insegnante sappia molto, l'importante è che sappia usare le tecniche didattiche adeguate: questa è oggi l'idea prevalente. Non dimentichiamo a questo proposito che la formazione disciplinare in matematica di un insegnante di SI e di SE è quella di fine liceo, quando ancora non sia quella della “vecchia” Scuola Magistrale.

L'insegnante deve invece sapere molto di più di quello che dovrà insegnare: è un principio fondamentale dell'educazione che vale pure

per l'insegnamento disciplinare impartito nelle scuole medie. Un buon insegnante può e deve allargare l'orizzonte conoscitivo dei propri allievi; come potrà farlo se il proprio è limitato a quello che è chiamato a insegnare? La didattica certamente serve per favorire l'assimilazione del sapere, ma non può compensare l'assenza di un quadro di riferimento epistemologico sul quale si fonda il senso di una disciplina di studio.

Avere sperimentato all'università la metodologia della ricerca favorirà pure la formazione continua dell'insegnante durante la sua carriera, fondamentale per non adagiarsi intellettualmente in una routine pro-

grammatica e per trasmettere ai ragazzi il valore di una cultura viva, principio valido in qualunque disciplina. Il corso prospettato dal DECS non potrà affatto sostituire la formazione dispensata da un curriculum universitario completo.

Il *Movimento della scuola*, consapevole dei valori in gioco, denuncia perciò questo ulteriore attacco alla qualità della scuola pubblica ed esprime viva preoccupazione per il futuro di un'istituzione che rischia di pagare drammaticamente lo scotto di una più che decennale politica risparmiatrice.

Movimento della Scuola

Per una maggiore giustizia culturale

Scritti e pensieri di Franco Lepori

Pubblichiamo il testo che Mare Dignola, curatore del volume Scritti e pensieri di Franco Lepori. Per una maggiore giustizia culturale, ha letto in occasione della presentazione pubblica dell'opera, lo scorso 20 maggio nella sala della Biblioteca cantonale di Bellinzona.

Mentre stavo preparando la raccolta degli scritti e dei pensieri di Franco Lepori*, mi sono più volte soffermato sui numerosi testi che avevo per trovare una frase che potesse sintetizzare - meglio di altre - il suo operare, lungo quasi quarant'anni, nel mondo della scuola e, più in generale, nella società del nostro paese. Una frase, insomma, che sarebbe poi dovuta diventare il titolo del libro voluto dalla Società Demopedeutica.

L'articolo di Franco del dicembre 1987 su “Scuola ticinese”, scritto per i vent'anni della morte di don Lorenzo Milani e intitolato “Dalla parte degli ultimi” finisce così: “Se non è più il tempo dell'illusione pedagogica, rimane la responsabilità di continuare a cercare, con ostinazione, nel solco di un'ormai consistente tradizione innovativa, nuove risorse pedagogiche e istituzionali, anche le più modeste, per assicurare passi concreti nella direzione di una maggiore **giustizia**

culturale e per smuovere i confini dell'ineguaglianza”.

Mi sembra che questa frase contenga l'essenza del lavoro svolto da Franco Lepori, con alcune parole che caratterizzano la sua personalità; come non ritrovare in Franco la responsabilità, l'ostinazione, la ricerca di nuove risorse pedagogiche, l'innovazione, l'agire per assicurare maggiore giustizia culturale, la sfida, durata una vita, per smuovere i confini dell'ineguaglianza?

Si può ben dire “durata una vita”: basti pensare che Franco Lepori ha da poco compiuto 21 anni quando espone i suoi pensieri su una nuova scuola secondaria per i giovani ticinesi. Il 5 settembre 1962 propugna “una scuola progressista, il cui accesso sia possibile per tutti, che impegni e interessi gli allievi” e indica come problema da risolvere quello delle scuole medie, concludendo (e siamo nel 1962) che “per risolvere questi problemi la scuola media a tronco unico dovrebbe essere il rimedio più indicato”.

Pochi mesi più tardi, nel giugno del 1964, in un lungo intervento da lui fatto a nome di un gruppo di studenti della Federazione goliardica ticinese, già viene delineata la struttura di quella che diventerà poi, dieci anni dopo, la scuola media. Lepori parla già di ciclo di osserva-

zione e di ciclo di orientamento, di gratuità della scuola, di elevare il livello culturale del paese intero.

È a partire da lì che, a poco a poco, “è stata concepita, fondata scientificamente e caparbiamente realizzata” - per dirla con Mauro Martinoni - la più coraggiosa e importante riforma della scuola ticinese degli ultimi decenni.” Molti degli scritti di Franco Lepori raccolti nel volume, accompagnano la progettazione, dapprima, la nascita e la crescita, poi, della scuola media, diventando così un tratto di storia - della scuola del nostro Cantone.

Non solo di scuola media, o di scuola in generale, ha scritto Franco Lepori. Soprattutto negli anni giovanili il suo impegno politico all'interno della sinistra è testimoniato da numerosi interventi apparsi in particolare sulle pagine di Libera Stampa. Sono pagine - come ha scritto l'on. Gendotti nella prefazione del libro - “che ci danno una visione più completa della personalità di Franco Lepori e che ci aiutano a spiegare anche alcune sue scelte di politica scolastica.” Un esempio: a vent'anni, scrivendo di “diritto all'istruzione” nella pagina di “Gioventù socialista”, Lepori conclude il suo articolo dicendo: “Concentrare gli investimenti nella scuola comporta

alcune privazioni e rinunce, ma la società che non sa porsi tali rinunce denuncia di tendere più alle comodità e ai lussi che al miglioramento dell'uomo”.

Esaminando gli scritti e i pensieri di Franco Lepori risulta ben evidente il suo grande impegno di lettore e di studioso che sta alla base del suo agire. Ricorrono sovente i richiami, negli anni giovanili soprattutto, a John Dewey; ma poi troviamo nei suoi scritti riferimenti a don Milani, Maria Boschetti Alberti, Bloom, Leroy, Piaget, Girod, Cardinet, Meirieu, e a molti altri, a testimonianza di una sua continua ricerca e di una sua approfondita analisi delle novità pedagogiche, culturali e sociali.

Nel volume *Per una maggiore giustizia culturale* gli scritti di Franco Lepori sono stati suddivisi in quattro grandi temi: il più ricco di spunti è quello dedicato al suo pensiero pedagogico-scolastico, sia attingendo ad interventi scritti su giornali e riviste, sia riprendendo testi di interventi pubblici (discorsi, conferenze, interventi a tavole rotonde). La terza parte del volume raccoglie una lunga serie di appunti personali scritti dal 1991 al 1995: una sorta di diario che ci presenta l'uomo con le sue soddisfazioni, le sue rabbie, le sue debolezze, le sue certezze e le sue incertezze, la sua cultura: sono scritti inediti, particolarmente significativi del pensiero di Franco Lepori.

Gli scritti di carattere politico, infine, occupano la quarta parte del volume, che si completa con l'elenco di una settantina di articoli che non hanno trovato spazio nelle pagine del libro.

Intervenendo nel dicembre 1972 a una giornata di studio della Società Demopedeutica, Franco Lepori invitava a *“combattere per una scuola maggiormente al servizio dell'uomo. Non una scuola facile e nemmeno una scuola che porti tutti all'Università. Una scuola che dia anche al futuro operaio o impiegato*

un sentimento di valore e mezzi idonei per partecipare alla vita economica e culturale del paese”.

Questo è un concetto ricorrente nel pensiero di Franco Lepori; lo ritroviamo nel novembre 1996 quando scrive: *“la scuola media obbligatoria deve continuare a trasmettere un nucleo comune di conoscenze, di capacità e di valori che assicuri l'inserimento sociale delle nuove generazioni”.*

E lo ritroviamo in quello che è stato, probabilmente, il suo ultimo intervento pubblico, quello fatto per Comunità familiare nel novembre 1997, pochi mesi prima di quel tragico 24 marzo 1998.

“La scuola comprende diverse anime difficili da far convivere, per quanto nessuna sia evacuabile:

- *l'anima culturale, bisogno di conoscere e di trasmettere alle nuove generazioni il sapere;*
- *l'anima emancipatrice, umanista, volta a migliorare la condizione umana;*
- *l'anima selettiva, rivolta al triage dei ruoli sociali;*
- *l'anima di funzionalità all'ordine esistente, in particolare alle richieste del mondo economico e professionale.*

Il peso di queste anime varia da un'epoca all'altra. Stiamo vivendo oggi un'epoca in cui le anime culturali e emancipatrice hanno bisogno di essere difese con coraggio. Vedremo quali risposte daranno i tre cantieri aperti della scuola media: progetti educativi in istituti più autonomi, nuovi programmi, struttura del ciclo di orientamento”. Franco Lepori usava spesso la parola “cantiere” parlando della scuola, della scuola media in particolare. Un cantiere, un disegno – come ha scritto Giovanni Cansani nell'intervento che chiude il volume edito dalla Demopedeutica – *“che Franco non ha finito; ma era comunque convinto che non l'avrebbe neanche potuto fare: anche per lui la scuola doveva e deve rimanere un ampio laboratorio di ricerca, di sperimentazione, che mette al primo posto la necessità dell'allievo, di tutti gli allievi, senza discriminazione alcuna”.*

La produzione scritta di Franco Lepori dai primi anni Sessanta fino al 1998 è stata intensa; in parte la ritroviamo in questo volume; altra viene solo segnalata nelle ultime pagine all'attenzione di chi vorrà approfondire; altra ancora, quasi certamente, resta da scoprire in giornali, in riviste, in appunti sparsi qua e là negli uffici dipartimentali o negli armadi di casa sua.

A dieci anni dalla sua scomparsa possiamo ben dire – riprendendo il pensiero iniziale – che Franco Lepori ha davvero continuato a cercare, *“con ostinazione, nel solco di un'ormai consistente tradizione innovativa, nuove risorse pedagogiche e istituzionali, anche le più modeste, per assicurare passi concreti nella direzione di una maggiore giustizia culturale e per smuovere i confini dell'ineguaglianza”.*

Mare Dignola

* M. Dignola (a c.) *Scritti e pensieri di Franco Lepori. Per una maggiore giustizia culturale*, Lugano 2008



Aldo Moro padre

Nei ricordi della figlia Maria Fida

Il 30° anniversario della strage di via Fani (dove furono uccisi i cinque uomini della scorta) e dell'assassinio dello statista, all'epoca Presidente della Democrazia Cristiana, è tra i simboli più forti delle tante tragedie irrisolte e delle troppe 'doppie verità' con cui si sono coperti interessi e colpe 'indicibili' che macchiano la storia dell'Italia del secondo dopoguerra.

Leonardo Sciascia - scrivendo quasi tre anni dopo la tragica vicenda per presentare il piccolo libro cui attingiamo oggi per ricordare la figura di una persona mite, attenta agli altri, tenero padre di famiglia - rievocava la contraddizione tra la figura del Moro prigioniero definito 'non compos sui' (un uomo cioè, che sarebbe stato "non in pieno possesso delle sue facoltà mentali") e quella dell'uomo "coraggioso e molto dignitoso" ammirato dai suoi stessi carcerieri e assassini.

"Sarebbe bastata un po' di attenzione alle lettere che venivano dalla prigione del popolo e ai comunicati delle Brigate rosse - scrive Sciascia - per accorgersi che Moro continuava ad essere se stesso; un'attenzione che muovesse però dalla buona fede e che, con una certa sensibilità ed acutezza (non una grande sensibilità, non una grande acutezza), separasse il grano dal loglio: le spavalde menzogne dalla verità nei comunicati delle Brigate rosse. Ma appunto mancando la buona fede quest'attenzione è mancata".

Ricordiamo inoltre che, in quella primavera del 1978, erano stati predisposti due diversi piani dal Ministero degli Interni (tenuto da Cossiga) in accordo con i Servizi Segreti e le Forze dell'Ordine: uno nel caso Moro venisse ucciso e un altro nel caso del suo rilascio. Questa seconda ipotesi prevedeva "l'immediato trasferimento dello statista al Policlinico Gemelli di Roma per un trattamento di rieducazione (sic!)".

Ricordiamo qui anche l'Aldo Moro montessoriano convinto e l'amico prezioso, vicino al movimento Montessori italiano negli anni diffi-

cili del dopoguerra, quando si ricongiunsero i fili spezzati dal fascismo, che dopo il '34 aveva ordinato la chiusura delle Case dei Bambini e delle scuole elementari su tutto il territorio italiano, costringendo di fatto Maria Montessori all'esilio. Moro e la moglie conobbero la Dottoressa e furono in contatto e in amicizia con Adele Costa Gnocchi e con altre figure storiche del movimento. I loro quattro figli hanno tutti frequentato dapprima la Casa dei Bambini, quindi la scuola elementare e infine la scuola media Montessori.

Fu grazie anche all'opera discreta e attenta di Moro che negli anni '50 si crearono le condizioni per riprendere il cammino interrotto, cosicché nuovo impulso ebbe allora in Italia l'ideale di costruire una società 'a misura di bambino'. In Senato egli fu anche tra i più decisi sostenitori della Montessori al Nobel per la Pace. Era il 1948 e si ricorda che in quell'occasione ebbe a commentare che i tempi non erano maturi perché deputati e senatori si impegnassero con le proprie firme a sostenere la candidatura di una donna, seppure italiana. Eppure il 1° gennaio di quell'anno era entrata in vigore la nuova Costituzione, che sanciva l'uguaglianza tra tutti i cittadini.

Maria Fida Moro, figlia primogenita, nel libro *La casa dei cento Natali* (Rizzoli, Milano 1984) ha ricostruito la propria infanzia riportando alla luce immagini forti e delicate, ritratto di una famiglia unita, vivace e serena, da cui emergono l'affettuosità e la spontaneità di un padre tenero e molto amato, seppur condizionato dai rischi connessi con gli importanti ruoli politici via via ricoperti.

* * *

"Io ricordo la mia primissima infanzia in modo netto e preciso, perché mi si è come stampata nell'anima. Ma, quando mi volto indietro per riassaporarne gli odori e i colori, le mille sfaccettature dei ricordi si uni-

scono a formare una favola che non mi sembra più mia, come se non fosse riferita a me, ma a qualche altra bambina fortunata..."

Mi teneva nel balcone delle sue braccia

Ero così piccola da stare nel box e mi piaceva osservare le ombre chiare e scure formate dalle foglie, che si muovevano leggere sopra la mia testa. Papà passeggiava avanti e indietro o forse in larghi cerchi intorno al mio recinto, non so. Una cosa è certa: che le sue lunghe gambe mi sembravano straordinariamente lunghe, anche perché appartenevano ad un uomo che aveva il potere soprannaturale di realizzare ogni mio desiderio (...). Se desideravo un oggetto non avevo che da indicarlo e, se volevo essere presa in braccio per osservare il mondo dalla posizione privilegiata della mia personale torre, non dovevo far altro che tendere le manine e subito sarei stata portata in volo nell'altissimo, sicuro balcone formato dalle braccia di mio padre. Ricordo che dal box avevo adocchiato un micino mio coetaneo e mi sarebbe piaciuto molto, se non acchiapparlo, almeno toccarlo. Ma lui, pur essendo a sua volta minuscolo, si guardava bene dall'avvicinarsi alle sbarre e a me non restava che covarlo con gli occhi pieni di desiderio. Finalmente papà se ne accorse e con grandissima titubanza (...) lo raccolse da terra e lo mise nel box. (...) Vide che ero a mia volta un pochino intimorita dal batuffolo peloso ed allora decise di tenerlo lui in mano, mentre io lo accarezzavo timidamente. Questa per me era la felicità (...). Avevo già il tepore del mio amico sole, la certezza dell'amore, un cucciolo con cui giocare, un uomo così alto che arrivava dappertutto da comandare a bacchetta.

Le sue storie buffe

Quando ero malata, papà passeggiava, cullandomi fra le braccia e cantando per me delle interminabili nenie (lui, che non cantava quasi mai). Ricordo in particolare una ter-

ribile otite che mi colpì quando ero più grandina e soltanto i suoi racconti mi hanno permesso di sopravvivere a quella dolorosa malattia. Nessuno al mondo saprà mai rileggere “La regina in berlina” come faceva lui. Pochissimi sanno che papà avrebbe dovuto recitare in teatro: era incredibilmente bravo, soprattutto a fare il comico. Inoltre mi raccontava le famose storie di Clementina Malfatti, un personaggio inventato da lui e che mi era molto caro perché mi rassomigliava essendo una bambina pestifera, un vero terremoto, la Pippi Calzelunghe di quell'epoca. Mi divertiva pazientemente il modo animato e vivacissimo in cui leggeva o raccontava, mimando i vari personaggi, facendo le smorfie, cambiando voce ogni volta. La sua faccia seria si contorceva in maniera stranissima per assomigliare all'uno o all'altro dei personaggi in questione ed io ridevo fino alle lacrime. Il suo modo di atteggiare il viso trasformandolo ricordava vagamente un attore che gli era carissimo: Totò. (...) Papà, oltre ad essere infinitamente paziente come persona e buffo come padre, era anche estremamente attaccato ai piccoli in genere e ha sempre avuto un grande rispetto per dei minuscoli personaggi che non gli arrivavano neanche ai ginocchi. Questa sua passione e l'abitudine ai bambini possono forse spiegare l'incredibile legame di affetto che lo univa a mio figlio Luca. Già i nonni in generale sono molto attaccati ai nipotini ma quello tra papà e Luca era un affetto particolare, fatto di rispetto e di gioia dello stare insieme.

Il pesce nel taschino

... era molto indulgente con noi, cosa che la mamma non era. Una estate a Bari, durante un pranzo, una delle mie sorelle minori gli affidò l'occhio di un pesce lesso, che era stato portato in tavola e mangiato, accuratamente impacchettato in un tovagliolino di carta. Papà se lo mise nel taschino della giacca e se lo dimenticò lì (perché da sempre era abituato a conservare i nostri tesori nelle sue molteplici e capaci tasche). Qualche tempo dopo la mamma sentì venire dall'armadio dei vestiti uno strano quanto sgradevole odore e rimestò tutte le tasche fino a trovare l'occhio fradicio causa del disastro.

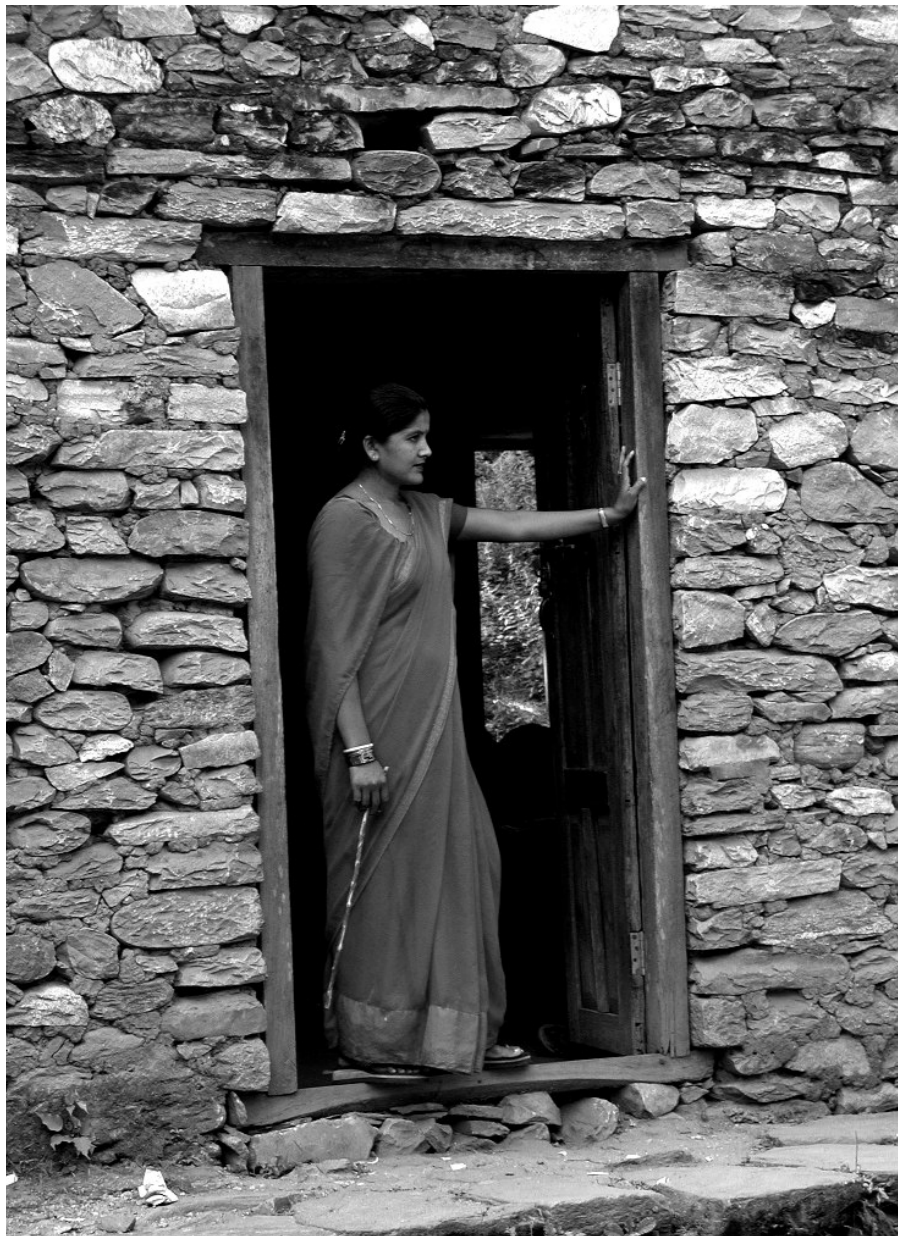
Lui con noi

Come a tutti i bambini piccoli ci piaceva immensamente farci raccontare di quando eravamo più piccoli ancora e papà, con la solita inesauribile pazienza, ci narrava vari episodi buffi inerenti alla nostra prima infanzia. (...) Papà aveva tra i suoi compiti specifici alcune incombenze particolari. Era addetto per esempio a darci da bere la notte, accompagnarci in bagno, farci compagnia prima di dormire, sedare le dispute ed accendere la “lucina piccola”, questo a mio beneficio personale, perché a quell'epoca ero terrorizzata dal buio.

Le nostre liti

Solo papà aveva il potere magico di farci smettere di litigare. Io credo che oltre a una certa vocazione poli-

tica papà abbia avuto molte occasioni di esercitare la sua straordinaria capacità di mediazione, che a nostro contatto si è ancora più affinata. (...) Il suo sistema brevettato consisteva da principio nel farci ragionare dopo aver ascoltato le varie versioni e poi nel farci ridere raccontandoci la prima cosa che gli veniva in mente. Ma in maniera talmente esilarante che era impossibile restare seri e quindi arrabbiati (...). Un altro compito precipuo di papà era di fare da intercapedine tra noi e la mamma, cercando di addolcirla quando ci eravamo comportate male [dapprima sono nate tre femmine, per ultimo un maschio]. Intercedeva sempre per noi presso il tribunale supremo perché ci fosse tolta la punizione, ma non la spuntava mai. Non ci disse una sola volta



in tutti gli anni trascorsi insieme, anche se forse qualche volta l'ha pensato, “la mamma ha torto”, però ci spiegava con la solita pazienza e ragionevolezza per lungo e per largo le motivazioni della mamma e il nostro errore. Non mi pare che da piccole lo seguissimo molto, ma il fatto che neanche lui l'avesse spuntata con la mamma bastava a farci sentire un po' meno punite.

Il presepio

Papà era un vero maestro, ineguagliabile ed ineguagliato, a quanto mi risulta, nel fare il presepio. Ne ha costruiti di stupendi e non solo quando eravamo bambini, ma anche in seguito. (...) Qualunque impegno papà avesse, al più tardi l'antivigilia di Natale veniva a casa più presto per mettere in opera il 'suo' presepio, ma già dai primi di dicembre si vedevano ammonticchiati nell'angolo dove sarebbe nato il presepe stesso scatole vecchie, muschio vero e rami veri, carta per fare il cielo, carta per fare la terra, pezzi di sughero ed alle volte oggetti disparati, come un paralume, che doveva servire da anima ad una montagna particolare, e via di questo passo. Papà preferiva quanto più possibile affidarsi, nella

fabbricazione della sua opera d'arte, alla materia prima naturale. (...) Credo che il giorno di Natale o forse anche di più la vigilia fosse uno di quei rari giorni in cui egli abbandonava anche quella sfumatura di tristezza che sembrava non lasciarlo mai anche quando faceva delle 'bufe' irresistibili. Era uno dei suoi momenti più lieti e sereni, forse perché una volta tanto ci aveva tutti con sé e per sé.

Le sue carte

Credo che papà fosse molto felice a Torrita [in Puglia, dove la famiglia Moro aveva una casa di campagna, e dove lo statista verrà sepolto] : passeggiava, ascoltava la radio ed i suoi dischi di musica classica, ci difendeva dalle giuste ire della mamma, meditava, scriveva i discorsi prima e gli articoli poi, ci raccontava delle buffissime storie. Mi ricordo di una volta che, in giardino, scriveva a macchina un discorso tenendo Giovanni piccolo, sui sei mesi, in braccio. Noi eravamo piuttosto ironici da bambini nei confronti delle sue carte. Forse avevamo ereditato dalla mamma questo sentimento, perché non credo che la mamma fosse contenta della carriera politica di papà: lei avrebbe voluto che lui facesse

soltanto il professore universitario che, secondo lei, era la sua vera vocazione (...). Non perdeva un'occasione – mentre io facevo silenziosamente il tifo – di protestare contro i suoi impegni, che lo tenevano fuori di casa troppo a lungo e ci rendevano quasi degli orfani (...). Invece, amava i suoi discorsi ed anche noi, inconsciamente, abbiamo appreso il rispetto per i fogli che papà scriveva quasi sempre a mano, con la sua grafia assolutamente indecifrabile, pagina dopo pagina, e che si ammonticchiavano sotto vari sassi da noi gentilmente raccolti perché non volassero via, cosa che ogni tanto succedeva lo stesso, nonostante le precauzioni prese, riempiendoci di gioia: così potevamo inseguirle

quelle farfalle bianche ornate di geroglifici blu. Qualche volta, meno di frequente, scriveva a macchina, ma ci doveva rinunciare spesso, perché noi volevamo scrivere a nostra volta sulla sua macchina ed il suo foglio.

Si limitava ad amarci

Papà ci voleva bene e ce lo dimostrava ad ogni piè sospinto: non aveva, per fortuna, la mania di educarci, non voleva essere severo a tutti i costi (tra l'altro non ci sarebbe riuscito neanche volendo), non faceva mai prediche – perché sapeva bene che si educava attraverso l'esempio, non attraverso le parole –, si limitava ad amarci con pazienza, gentilezza e grande fiducia, nonché orgoglio smisurato nelle nostre capacità.

Un uomo giusto

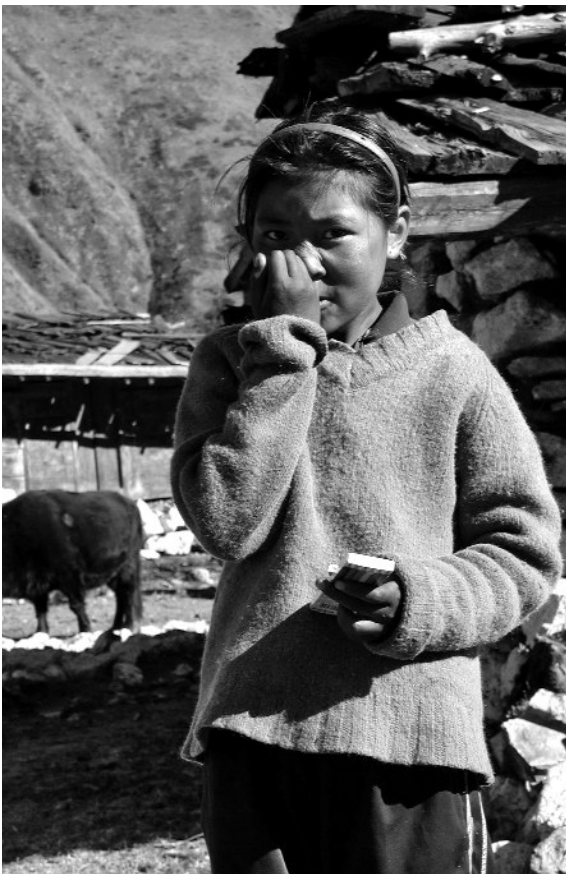
Spesso papà usciva solo, tranne che negli ultimissimi tempi prima del rapimento, e questo per un motivo semplicissimo: voleva evitare che per arrivare a lui dovessero usare qualcuno di noi come esca. Papà da sempre sapeva di correre dei gravi pericoli e probabilmente aveva anche ipotizzato di finire ucciso; forse però contava, pur sapendo di avere pochi amici, sulla fedeltà di alcuni, se non di tutti.

Papà era tutto tranne che un vigliacco. In un certo senso, da piccola mi ero sbagliata nel giudicarlo, perché avevo confuso la sua mitezza, la sua prudenza, la sua bontà, la sua goffaggine per le attività pratiche come mancanza di ardimento. In seguito ho capito che invece papà rappresentava a meraviglia il più difficile tipo di coraggio: quello morale. Papà aveva sì diecimila paure epidermiche, ma non conosceva la paura vera, almeno non per qualche cosa che minacciasse lui stesso...

“Qui ed ora – commentava Sciascia – di fronte al ricordo del Moro familiare possiamo dire che non ci sono scarti tra il Moro della vita di ogni giorno in famiglia, tra il Moro docente di diritto, tra il Moro uomo politico e il Moro prigioniero delle Brigate rosse”.

Lia De Pra Cavalleri

in collaborazione con la rivista “il Quaderno Montessori” Castellana (Varese) annoXXV, n.97 / 2008.



Bach e Gershwin... fatti a polpette

A seconda di quale sia l'oggetto del nostro interesse, il suo livello qualitativo (in arte alcuni come Adorno parlano anche di “contenuto di verità” o *Wahrheitsgehalt*) si può sottoporre alle più diverse (più o meno affidabili) prove. Nel medioevo si giudicava di torto e ragione con la prova del fuoco; per le operazioni aritmetiche si usa la “prova del nove”; per le sostanze chimiche non velenose si adotta la prova “organolettica”. Ma per verificare il livello qualitativo della produzione di un compositore non c'è nulla di equivalente (il musicologo Alfred Einstein affrontò la questione in *Grösse in der Musik*, nel 1951, sicuramente influenzato dal capitolo che Jacob Burckhardt dedicò alla grandezza dei personaggi storici in *Weltgeschichtliche Betrachtungen* del 1905). Io però un mio modo personale, forse un po' sempliciotto e casereccio di affrontare la questione ce lo avrei e consiste nell'applicare quella che non saprei definire altrimenti se non

come... la “prova della polpetta”. Mi è capitato anche di parlarne tempo fa alla Rete Due della RSI. Colgo adesso l'occasione di questa pagina disponibile per tornare sull'argomento e spiegare meglio la cosa.

Ecco di cosa si tratta: la domanda, cosa rende veramente grande un compositore, è davvero complessa e impegnativa; non è possibile darle una risposta chiara, assoluta o definitiva se non si specifica quale carattere un compositore dovrebbe realmente possedere per essere considerato “un grande”. Non esiste, purtroppo, una scala di misura che vada bene per tutti, per i compositori di ogni epoca o paese; perché in ogni tempo e luogo i compositori si sono prefissi scopi differenti, raggiungibili dunque con mezzi diversi. Dal nostro punto di vista, da quello di chi ascolta con interesse e passione la musica del presente come quella del passato, naturalmente, dipende. Dipende in primo

luogo da cosa noi cerchiamo nell'esperienza musicale. Quindi, a seconda dell'unità di misura che adottiamo, la risposta varia e la classifica delle “grandezze” dovrà di volta in volta essere riscritta. È per questa ragione che, come dire, le quotazioni in borsa dei compositori salgono e scendono continuamente nel corso del tempo. In quest'ambito non ci sono giudizi definitivi. Se vogliamo che l'artista sia un prepotente innovatore che apre la strada al futuro, allora Mozart (il favorito di molti) non comparirà in primo piano (basta considerare un suo brano dei più noti, la serenata *Eine kleine Nachtmusik*, per comprendere che anche all'epoca in cui fu composta non aveva nulla di innovativo: né nel sound né nelle tecniche compositive che vi sono impiegate; si tratta “solamente” – si fa per dire – di un brano straordinariamente ben fatto che non ci stanchiamo di ascoltare). Beethoven, Wagner, Schoenberg invece, sulla base di questo criterio,



quello del contributo innovativo che hanno dato all'arte musicale, devono ricevere per forza un punteggio altissimo.

Se invece consideriamo “grande” un compositore, quando sa riassumere tutta un'epoca, al livello qualitativo più alto immaginabile, allora Josquin des Prez e Johann Sebastian Bach vengono fuori come astri di prima grandezza. Se riteniamo che un compositore debba sviluppare con coerenza una sua cifra stilistica, allora Webern è probabilmente assai più grande di Stravinsky. Se riteniamo, invece, che un compositore debba possedere un ampio arco di possibilità espressive, allora Chopin se la cava maluccio. Offenbach, da questo punto di vista ci fa una figura migliore. Se per noi conta l'impatto che un compositore ebbe su coloro che lo seguirono, allora Beethoven la vince di gran lunga su quasi ogni altro suo collega. E poi, come dicevo all'inizio... c'è anche la prova “della polpetta”, un test che – secondo me – pochissimi riescono a superare e, tra questi pochissimi, ci riescono due autori estremamente lontani tra loro, cronologicamente, per poetica, per modo di vivere e lavorare: Bach e Gershwin.

Bach supera in modo superbo ogni prova di manipolazione, arrangiamento, jazzificazione, trascrizione, parafrasi, parodia. Le sue musiche, infatti, sono state e continuano ad essere incessantemente manipolate, arrangiate, jazzificate, trascritte, parafrasate, parodiate. Cosa ne risulta? Che sono praticamente indistruttibili, sopravvivono a qualunque

sorta di maltrattamento. In altre parole, se ne possono fare anche “polpette”, per così dire, sottoponendole a qualunque tipo di sevizia; e anche nelle mani dell'esecutore più maldestro, dell'arrangiatore più incompetente, o più eccentrico la voce di Bach viene fuori sempre. Bach sopravvive in ogni caso. Bach supera quindi la “prova della polpetta”. Se ci pensate su, non sono poi numerosi i compositori che ci riescono. È facilissimo uccidere Chopin, banalizzarlo Mozart, vilificare Giuseppe Verdi. In effetti, forse il solo altro autore che supera altrettanto facilmente questa prova del fuoco, lo accennai poc'anzi, è un musicista il cui mondo stilistico ed espressivo è tra i più lontani da Bach: l'americano George Gershwin. A me sembra proprio così, che pure delle musiche di Gershwin si possa fare quello che se ne vuole e, ciononostante, il talento di questo genio, la bellezza delle sue melodie, delle sue trovate armoniche e ritmiche viene sempre fuori, sopravvive in ogni caso. Si può dire dunque che Gershwin è un grande compositore anche perché, come pochi altri, sopravvive alla “prova della polpetta”! Se ci rifletto, la cosa mi fa impressione. Infatti, della grandezza di Bach oggi nessuno discute. Su Gershwin, invece, circola ancora la leggenda, davvero dura a morire, che fosse fondamentalmente un dilettantaccio. È pur vero che dal punto di vista formale Gershwin studiò pochissimo; ma apprese moltissimo in quel poco tempo che dedicò allo studio regolare. Successivamente, continuò però a coltivarsi e, come spesso fanno le

persone che sono sostanzialmente autodidatte, con avidità “rubava” ogni frammento di informazione, conoscenza o tecnica che giudicava potenzialmente utile alle sue attività compositive.

Vedete, penso proprio di avere ragione e ritengo che possiate essere d'accordo con me. Ascoltate Bach eseguito dagli Swingle Singers, dal pianista jazz Jacques Loussier, nelle trascrizioni di Stokowski o di Wendy Carlos, oppure nelle manipolazioni ardite di Uri Caine. Altro che fedeltà storica, altro che autenticità, altro che aderenza al pensiero musicale originale dell'autore! Eppure, il risultato è sempre più che accettabile. Sicuramente molti tra noi preferiscono il Bach settecentesco, ma nessuno credo possa dire che questi arrangiamenti annullino la bellezza, il fascino e la presa che su di noi hanno le configurazioni sonore che Johann Sebastian concepì. Proprio per questo, in casi del genere, parlo di “prova della polpetta”. E considerate pure quante trascrizioni e adattamenti ha subito *Rhapsody in Blue* di Gershwin oppure la sua celebre canzone *The Man I Love* e, ciononostante, in qualunque forma ci vengano presentate non falliscono mai di agganciare la nostra attenzione e la nostra emotività.

Davvero pochi compositori hanno avuto le loro musiche così frequentemente manipolate, arrangiate, trascritte, parafrasate e parodiate come Bach e Gershwin. Forse proprio perché di loro si può fare quello che si vuole, e un buon risultato è garantito in anticipo. La forma di grandezza capace di superare questo genere di prova non penso abbia valore universale, non ritengo riveli una grandezza “assoluta”; ma bisogna pur ammettere che un talento capace di produrre musica che sopporta ogni tipo di chirurgia estetica, ogni forma di lifting facciale, è davvero qualcosa *sui generis*. Mi fermo qui, perché, a questo punto, sarà chiaro a tutti cosa intendo per “prova della polpetta”. Provatela ad applicarla voi stessi se siete dilettanti di musica; sottoponetevi i vostri autori preferiti a qualche manipolazione seguendo il vostro estro e ghiribizzo e osservatene il risultato. Avrete delle sorprese. È garantito!

Marcello Sorce Keller



LE VODOU un art de vivre

Museo d'etnografia Ginevra

Tra i propositi di un museo d'etnografia vi è quello di suscitare nei visitatori emozioni, desiderio di approfondire un argomento e di opporsi alle soluzioni precostituite e ai facili stereotipi. Gli oggetti designati per una mostra dovrebbero diventare supporto ad un discorso teorico soggiacente, ad una storia che si decide di svelare.

Visitando la mostra in corso al museo etnografico di Ginevra (MEG), *VODOU un art de vivre*, – dove J. Hainard, con i collaboratori P. Mathez e O. Schinz, continua la ricerca originale iniziata al MEN di Neuchâtel –, abbiamo precisamente avuto questa sensazione. Le rappresentazioni comuni e le presunte conoscenze su questo tema andavano man mano dissolvendosi per lasciare spazio alla sorpresa e alla voglia di saperne di più.

Parlare di un tema vasto come il vodou haïtiano, che difficilmente si lascia rinchiudere in categorie interpretative, mettere in scena un itinerario dell'invisibile, attraverso oggetti così disparati, eteroclitici, stravaganti, ingombranti e nello stesso tempo evanescenti, come quelli utilizzati nei riti vodou, appare un'impresa impossibile.

I trecento oggetti esposti sono stati scelti fra i tremila della più grande collezione di oggetti vodou al mondo, raccolti in più di trent'anni di paziente e incredibile lavoro da Marianne Lehmann a Port-au-Prince, in un paese dall'economia in disastro, in cui si sono susseguiti violenze, governi autoritari, catastrofi naturali e dove il patrimonio etnografico è tuttora privo del giusto riconoscimento. Appartengono ora alla *Fondazione per la preservazione, la valorizzazione e la produzione di opere culturali haïtiane* da lei fondata.

Ci raccontano di questo culto misterioso di cui abbiamo già sentito parlare, spesso in modo distorto, di una visione del mondo che racchiude l'eredità degli antichi abitanti dell'isola di Haïti e degli Africani sbarcati come schiavi (di cui si stima che il 30% provenisse dal Bénin). Ci narrano però anche di una continua

fabbricazione haïtiana di queste pratiche religiose.

Il vodou di cui si parla nasce in un preciso contesto sociale, durante un periodo storico marcato dalla tratta, dal colonialismo, dal riscatto dell'indipendenza conquistata nel 1804 e dagli immensi problemi ancora da superare, in uno dei paesi più poveri del continente americano.

Secondo gli intenti dichiarati dei curatori, nella mostra si evitano chiavi d'interpretazione troppo rigide o classificazioni precise degli oggetti (cosa per altro non sempre possibile in questo caso), per lasciare spazio, invece, al nostro sguardo sulle pratiche del vodou, senza nascondere l'eclettismo di questi culti e la difficoltà a svelarne gli aspetti più complessi.

I vari recipienti usati nei riti, decorati all'esterno e chiusi in modo ermetico, suggeriscono la potenza di una materia invisibile racchiusa all'interno: anime, divinità, forze soprannaturali. Siamo di fronte a pratiche che cercano di dominare queste forze, ma con la consapevolezza dell'incapacità umana di riuscire fino in fondo nell'impresa.

Allo stesso modo, in un museo, nello spazio esiguo di una mostra, non si riuscirà mai a svelare fino in fondo la complessità di certe consuetudini sociali, legate ad ambienti per certi versi a noi lontani.

Il museo interroga se stesso e la società che lo ha creato: questa è la seconda pista di ricerca, parallela a quella delle pratiche vodou; dove si interpellano gli aspetti del patrimonio culturale da presentare, i contenuti da mostrare o riportare alla memoria, le strategie per comparare luoghi di culto lontani e più familiari ai visitatori.

Per questo è stata scelta come trama narrativa una poesia di Baudelaire, *Le flacon* (*Les fleurs du Mal*). Una boccetta di profumo è l'immagine privilegiata anche per il manifesto della mostra; ci parla del tentativo perso di catturare fino in fondo l'essenza dell'esistenza.

Gli oggetti, tolti dalle scatole di legno e dagli imballaggi dei container – simboli del trasferimento di

manufatti provenienti da altre culture – cominciano a popolare le sale del museo. Svelano da subito l'immensa creatività degli artisti haïtiani nel rappresentare la potenza di esseri soprannaturali che influenzano l'avvenire delle cose (da qui il significato della parola *vodou*). Sonagli per richiamare gli spiriti, bottiglie per contenerli, specchi, emblemi per rappresentare le divinità, santi cristiani, rappresentazioni della morte, figure oniriche, animali fantastici, serpenti della conoscenza, guerrieri figuranti della società segreta *bizago*, oggetti di ogni provenienza per soddisfare la domanda di doni, in cambio di aiuto nella ricerca di senso nella vita quotidiana.

Un itinerario che non vogliamo descrivere, ma invitarvi a percorrere nelle sale del museo.

La mostra, accompagnata da un bel catalogo – contenente interviste, testi, magnifiche foto del fotografo accreditato del MEG, J. Watts – e da un libro di approfondimento, sbarcherà in seguito ad Amsterdam (Tropenmuseum) e a Brema (Übersee-Museum).

Quindi gli oggetti riattraverseranno l'Atlantico, per ritornare ad Haïti, in un futuro museo, che da quindici anni il gruppo di persone della Fondazione menzionata si appresta a progettare: una vera e propria sfida in un paese come Haïti.

Graziella Corti

LE VODOU un art de vivre

fino al 31 agosto 2008

e

BAMBOUS KANAK une passion de Marguerit Lobsiger-Dellenbach

fino al 4 gennaio 2009

Ma - do: 10⁰⁰ - 17⁰⁰

MEG Ginevra

mostrare

La memoria, i frammenti

Gian Mario Villalta e Massimo Gezzi

Gian Mario Villalta (1959) vive in provincia di Pordenone, ed è direttore artistico della manifestazione letteraria Pordenonelegge. Dopo l'esordio sulla rivista "Alfabeta" (1981, con presentazione di Antonio Porta), e varie pubblicazioni su rivista e antologiche, dà alle stampe diverse raccolte di poesia nel dialetto di Visinale: *Altro che storie!* (1988), *Vose de vose / Voci di voci* (1995), *L'asse ingrevà de la terra / L'asse storto della terra* (1998). Del 1992 è la raccolta in italiano *L'erba in tasca*, cui seguono *Malcerti animali* (1992), *Nel buio degli alberi* (2001) fino al recentissimo *Vedere al buio* (2007). Attivo anche come critico, ha curato con Stefano Dal Bianco il Meridiano di Andrea Zanzotto *Le poesie e le prose scelte* (1999) e il volume sempre zanzottiano *Scitti sulla letteratura*. È autore dei saggi critici *Lettura della trilogia di Andrea Zanzotto* (1992), *La mimemis è finita* (1996) e *Il respiro e lo sguardo. Un racconto della poesia italiana contemporanea* (2005). Ha infine scritto un libro di racconti, *Un dolore riconoscente* (2000) e i due romanzi, *Tuo figlio* (2004) e *Vita della mia vita*.

Da *Nel buio degli alberi* (2001)

Luce. Gennaio. Mattina presto.
Respiro – e incorona lo sguardo
il vuoto abbagliante del cielo.

Ammettimi nei tuoi infiniti
presenti, luce che vieni e assolvi
ogni speranza e inutilità,
ogni dimenticanza –

Oggi, pieno di tempo,
di tanta chiarezza che mi sopraffà,
immergimi nel tuo freddo
inizio, fermamente.

Da *Vedere al buio* (2007)

La casa vecchia

La gru andava via con un giro lento
dietro i noccioli.

Era settembre. La casa era quasi
finita
e sarebbe rimasta così per sempre,
con i ferri ricurvi in terrazza,
la malta grezza ai lati della scala.

Il rampicante rischiarava la parete,
ricopre il muro, la rete dell'orto.
Lo zio era un ragazzo quando è
morto.
Poi altre estati calcinarono le vertebre,
inverni gelarono i nervi del grande
corpo contorto
di lobbie, stalle, tettoie.

Le automobili della statale
proiettano a lampi sopra il letto
il negativo delle persiane
prima di addormentarmi.
Inizio sempre da qui, lo sguardo fisso
nel buio: ricostruisco la casa vecchia.
E mi inabisso
con i visi e le mani che si pensano,
proprio quando è il momento di riunire
tutti in cucina, con le voci che
feriscono
per proteggere, mentono per salvare.

Giorni di scuola

Saremo sempre insieme, sì, in un
posto grande,
la grava del Meduna, con il ponte di
ferro, o nei Magredi
in mezzo ai sassi con l'acqua da
saltare

perduti dentro l'età.
Ci saremo tutti, e ciascuno
nel presente per sempre passato.
Anche chi non ci crede verrà
come ciascuno lo ha pensato.
Con me Maurizio, promosso nel
sorriso,
sempre con i calzoni troppo corti,
e Mondino lamenti, Paola sogni
svegliati dal campanello dell'ultima
ora.

Walter andrà via, via continuamente.
Anche il bidello sordomuto
e il gramo degli accendini da millelire
sui treni:
insieme tutti – e saremo per sempre
quello che gli altri hanno avuto
e hanno perduto di lui
con il suo tempo: per Roberto
l'inverno più buio e una finestra chiusa
da starci in piedi accanto; sempre
vento

nei colori
per Francesca, e per me scrivo un
cielo di grandi nuvole
con l'odore della stagione che cambia.

Guida tu

Mi commuovo di dettagli, il ferro
ruggine
che si attorciglia sulla vite,
il veridame su un muro storto,
l'accensione delle zucche nel
minuscolo
orto in fondo alla dolina,
sulla strada che attraversa la mattina
da Motovun (Montona) – per festoni
di quercioli
e morsi di terra rossa – a Visinada.
Mi commuovo di istanti, mentre cresce
dentro il tepore dei colori un alito
gelido d'ansia, che si fa allarme e
soffia
più forte, fino a mostrarsi terrore
e imminenza di catastrofe.
Nulla ripara la lesione
del giorno appena incominciato,
nessun fuoco
arde l'ora deforme – voi di sonni
marci, di imprecazioni, voi di felicità
irrinunciabile, bagliori accerchianti,
contate nelle mie tasche i soldi, gli
anni
e le lacrime.

Terre di sassi

Il rotore dei caccia
squadre lastre di cielo:
si legge nero il secolo
controluce.

Grani di gesso
brillano
nell'erba magra.
Odore di legna nella bassura.

La stessa acqua chiusa.
Sempre.

Viene in mente la Singer di mia
madre
(di sua madre) e che erano migliaia
uguali nelle camere d'Europa.
Migliaia. A pedali, a manovella.
Mani
e piedi, gesti uguali, inutilmente.

Massimo Gezzi (1976), di origine marchigiana, dopo soggiorni di studio e di lavoro a Pavia e a Roma, risiede attualmente a Berna, dove è assistente universitario. Dottore di ricerca in filologia moderna, ha esordito con il libro *Il mare a destra* nel 2004. La sua seconda silloge, *L'attimo dopo* (da cui sono tratti i testi che qui pubblichiamo), è apparsa nel 2007 sul *Nono quaderno italiano di poesia contemporanea*; il prefatore, Guido Mazzoni, la ritiene “una delle migliori raccolte finora scritte dai poeti italiani della generazione nata negli anni Settanta”: e ha ottime ragioni per sostenere una simile tesi.

La poesia di Massimo Gezzi riesce a stabilire una connessione, attraverso un linguaggio apparentemente piano ma in cui non è difficile riconoscere i grandi esempi di Montale e dell'amatissimo Leopardi, tra il minimo evento autobiografico e/o quotidiano e la storia (e in qualche caso persino la preistoria) umana. Nei suoi testi semplicità e complessità sanno dunque fondersi in un dettato particolarmente suggestivo, che agisce sull'immaginazione del lettore senza forzature, in maniera sommersa.

Direzioni

Certe direzioni sono modi improvvisati di restare in equilibrio, gesti istintivi comandati da un niente. Per questo le traiettorie precise sono cose da aeroplani, da stormi in migrazione che capiscono il vento. Gli uomini onesti non dicono *io vado*: cantano pianissimo se una strada li porta, se una curva spalanca un mare abbagliante.

Grottammare

Le generazioni che hanno fatto Grottammare, gli uomini che ordinatamente hanno issato le pietre di questo muraglione a strapiombo, gli inquilini delle case deserte per quasi tutto l'anno, che hanno tolto gli infissi incrinati per sceglierne di nuovi – i muratori che hanno spinto nelle sedi

i cubetti di porfido, gli anziani che hanno messo a dimora i semi dei cespugli che adesso impazziscono di bocci. E a sinistra, questo scarno lungomare che pare senza limiti, di notte questo domino di luci che scavalca i confini regionali, per tutte le persone che dividono una terra, e davanti a una tavola conversano o si ignorano –

al debole silenzio della luna, stanotte, come vogliono parlare di loro ai passanti, additare con orgoglio il muro edificato con le proprie energie, l'agave piantata per gioco e poi proliferata, il loro passato in questa casa o in quest'altra, invisibili e muti, convinti che le cose, alla fine, si ricordino di

ognuno, mentre cade la brina sul balcone e l'autostrada scompare dentro il tunnel, e in un giro di piloni risospinge via tutto.

La memoria di una terra

Questa terra è pesante di memoria: dai palazzi della costa si contano i chiari profili dei colli, verso ovest, e gli anni che scorrono non cambiano paesaggio, la retina rimane affaticata dalla luce o dal mezzo cono d'ombra osservati da sempre – cambiano a stagione le voci degli uccelli; ad anni le luci che rischiarano la conca semibuia tra casa e lungomare, corridoio di nevi balcaniche e di albe. C'è saggezza in questa stasi della terra, nella muta



decisione delle cose che restano.
 Persino nel peso che invecchia
 i lineamenti c'è saggezza: passano
 gli uomini, si arrendono allo spazio,
 e nel farlo si convincono
 che passare è il loro unico modo
 di essere nel mondo. È incredibile
 che tutto
 ci sopravviverà: la terra lavorata
 perderà ogni sembianza e sarà
 ancora macchia, come l'auto del
 nonno
 rimasta all'aperto nei fari nascondeva
 due nidi di vespe, e i convolvoli
 arrivati dall'orto le intrecciavano
 le ruote alla radura,
 la reclamavano per loro.

A distanza di muri

Io sono diviso da un muro
 dal cortile del palazzo che scende
 in verticale e fa da specchio
 alle finestre delle case,
 alle voci della gente

che le abita, custodendovi
 il piccolo mistero di una storia
 come tante – ma sapere
 a che volto corrisponde
 quella grana della voce, che tanfo
 di sudore viene fuori
 dalla minima finestra del bagno, di sera,
 che tipo di biscotti si nasconde
 nella piccola credenza che si scorge
 poco sopra il lavandino, nell'interno
 al piano sotto – se si amano davvero
 i due giovani inquilini del sette,
 cosa sperano, quante volte hanno
 temuto
 di perdere la strada. E poi come
 hanno fatto,
 in quale grondaia hanno sentito
 il ritmo asseverante della pioggia.
 Che hanno decifrato in quel respiro.
 Che cosa hanno capito.

Marco Polo, 32 anni dopo

Le linee verticali della grata,
 le linee orizzontali della tenda

di alluminio: tutta qui
 la cornice di una cronaca
 che porta non so dove, nel fiume
 della storia o nelle secche
 dei sogni. Calvino scriveva
 che la sfida al labirinto è un lavoro
 da cartografi – io mi trovo qui:
 è tutto quel che vedo,
 nel baratro di un tempo
 che gioca con la carne e pone a
 zero
 la dignità delle persone, barattando
 torture per decapitazioni –
 non credere a nessuno: il fatto
 è che l'orrore è il solo prezzo
 quotidiano da pagare perché il
 mondo
 continui. Il bene è annidato
 in isole invisibili – ma se scavi e
 riscavi
 non trovi che altro inferno: niente
 sotto il niente quadrato dello scacco.

Pagine curate da
Fabio Pusterla

Per un uguale diritto alla formazione

Preso atto che l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno ha aperto le iscrizioni per la formazione dei docenti delle scuole medie e scuole medie superiori (Cfr Foglio Ufficiale N.40 – 16.5.2008), il comitato dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia deve constatare con stupore e rammarico che dal corso di formazione organizzato dall'ASP sono state escluse numerose materie, tra cui la storia. Ai docenti di questa disciplina, attualmente al servizio nelle scuole medie o professionali, è in questo modo preclusa la possibilità di concorrere, in un prossimo futuro, per l'ottenimento di una cattedra nelle scuole superiori ticinesi.

Per partecipare al concorso, secondo quanto apparso sul foglio ufficiale lo scorso gennaio, è infatti attualmente indispensabile ottenere un titolo professionale rilasciato da una Scuola pedagogica.

Su queste basi il comitato dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia denuncia la doppia disparità dovuta all'esclusione effettiva dal concorso e, fatto forse ancora più grave, all'impossibilità di seguire una formazione nel Cantone atta ad abilitare all'insegnamento nelle Scuole Medie Superiori.

Questa modalità impedisce di fatto la mobilità professionale tra vari ordini di scuola, rende ancora

meno attrattiva la professione di insegnante e, inoltre, discrimina i docenti ticinesi, i quali, dato che nel Canton Ticino non sono mai stati organizzati corsi di formazione per ottenere il diploma richiesto, vengono scavalcati da colleghi che invece hanno ottenuto il titolo all'estero o nel resto della Confederazione.

L'atis ritiene indispensabile assicurare a tutti i docenti l'uguale diritto alla formazione e alla riqualifica professionale.

In questo senso, l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia chiede formalmente che:

- l'Alta Scuola Pedagogica organizzi un corso di formazione per l'insegnamento della storia alle Scuole medie superiori già a partire dall'Anno accademico 2008/2009;
- i docenti già in possesso di un'abilitazione per le scuole medie o professionali possano accedere ad un corso che, come accadeva fino ad oggi, permetta loro di continuare ad insegnare durante il periodo di riqualifica.

Il Comitato dell'atis

www.atistoria.ch

atis@atistoria.ch

Viaggio nella man's land

Nina Berberova

Nina Berberova lasciò la Russia nel 1922 e seguì in un primo tempo la strada degli altri esuli Russi: prima Berlino poi Parigi fino al 1950. Da Parigi si trasferirà negli Stati Uniti, scegliendo il proprio destino con determinazione, come spiega nel sesto capitolo della sua autobiografia “Il corsivo è mio”, intitolato non a caso “Senza aspettare Godot”, cioè senza permettere al caso di regolare la sua vita. Il suo è il carattere di una donna forte, che seguì una parabola inversa a quella cui andò incontro Marina Cvetaeva, travolta dalla sua stessa fragilità e dal suo non sapere reagire alla rottura dei legami ancestrali con la sua terra e i suoi più intimi effetti. Nina Berberova, invece, trae dall'esilio le ragioni della sua forza, non si volge indietro e non cerca il ritorno. Scriverà sempre in russo, a parte una monografia sul poeta Aleksandr Blok, ma la sua Russia è ovunque a Parigi come a Mosca: -Non vivo come voi, vivi, resuscitati, liberati, ritornati indietro. Per me non c'è nessun “ritorno”¹.

Non c'è “un nido” né ci sono “tombe ancestrali” per Nina Berberova, c'è il fare la propria vita senza affondare radici: “Mio padre e mia madre mi hanno dato soltanto il nome[...]. Mentre tutto il resto, ciò che sta dentro di me, l'ho fatto io”: l'ho inventato, coltivato, barattato, rubato, raccolto, prestato, preso e trovato².

Sposata due volte, senza figli, orgogliosa nella sua solitaria ricerca della conoscenza di sé, Nina Berberova rappresenta una delle più forti personalità poetiche del Novecento:

Sempre in “Il corsivo è mio” dice: “Nella mia coscienza la storia della mia lunga vita ha un inizio, un punto di mezzo e una fine. [...] Racconterò della conoscenza di me, della mia liberazione, di come mi sono scoperta, della mia maturità, che mi ha dato diritto a questa scoperta, della solitudine nel formicaio, che per me ha sempre avuto qualcosa di più allettante e fruttuoso della solitudine nel nido”³.

Alla sua cultura, però, alla sua amata lingua russa, ai rapporti con gli altri emigrati, di cui scrive le storie ambientandole nel sobborgo

parigino di Billancourt, resta legata gran parte della sua ispirazione.

La separazione e lo sradicamento tornano in una sua poesia del 1945: [...] *La separazione somiglia a una*

*lunga
Canzone che qualcuno canta a
qualcuno;
racconta il lungo assedio della capitale,
racconta che l'accerchiarono,
che cannoneggiarono
monumenti e palazzi,
lo scheletro e la superficie gelata.
E là, sulla riva
Dell'azzurro mare,
viveva un vecchio con la sua vecchia...
(mia madre mi asciugava gli occhi
Col fazzoletto di pizzo).*

*La separazione somiglia a una lunga
Canzone nella quale non si incontra
nessuno.*

Ma nell'immaginario di Nina Berberova non c'è spazio per il ritorno, perché in lei l'origine non è nel passato è nel futuro, le sue radici sono piantate saldamente dentro se stessa e le porta con sé dappertutto: *I libri sono sistemati nella cassa,
i vestiti sono stesi nella valigia* [...]

*Solo ci sarà difficile
portare via molte cose da qui.
Non sforzatevi, per l'amor di Dio,
ho tutto in me, sono in ogni cosa.*

Per la Berberova “non si ritorna mai nel luogo / da cui ti caccia la sventura”, lo ricorda con forza in un altro suo testo poetico che risale al 1956 e che si conclude con la netta affermazione che “È tutto senza ritorno”. Nei suoi versi c'è la coscienza di essere poeta e una grande fede nel valore della parola che svela e rivela “non con un'ode esatta, / no, col delirio, l'urlo e la libertà”, perché “nulla giustifica il silenzio”.

Eppure soffrì l'ingiuria di accuse infamanti, quelle di filonazismo e antisemitismo, e si difese con il silenzio, per fierezza, non per tacere. Ma nei suoi versi torna sui terribili eventi del secolo scorso richiamando alla responsabilità del ricordo:

*-Ma se davvero c'è stata Auschwitz,
e se ci sono stati i Gulag e Hiroshima,
non dire: passiamo oltre!
non dire: ho dimenticato tutto!
non fingere: tu ci sei stato!*

L'occhio di Nina Berberova è

profondo e spesso posa sull'antitesi, seguendo il dipanarsi del tempo nei molteplici aspetti della vita e delle cose sul filo dell'ironia, che è lo strumento di un'intelligenza disincantata e acuta:

*L'usignolo sul ramo,
l'usignolo in gabbia (i bambini l'hanno catturato, e sta dietro le sbarre)
tra mille anni
non farà differenza.*

*La rondine sopra le nuvole,
la rondine nell'immondezzaio (ci è caduta ed è affogata nella risciacquatura)
tra mille anni
non farà differenza.*

*L'allodola in cielo,
l'allodola in crosta di pane (e innaffiata di panna acida)
tra mille anni
non farà differenza.
Il genio sul palco, in sala,
il genio a tagliare boschi (ce lo ha mandato Stali-ricordi?)
tra mille Anni non farà differenza.*

Accanto alla storia, al suo imponderabile farsi attraverso gli accadimenti che coinvolgono nel male e nel bene le vite di tutti, c'è quella che in “Il giunco mormorante” viene definita la man's land, la terra di nessuno che non è altro che la zona franca in cui ognuno vive fuori dal controllo degli altri la propria vita interiore, sfuggendo a qualsiasi controllo. Nina Berberova parla di vita visibile opposta a una vita “di cui nessuno sa nulla”, il cui ritmo e senso devono rimanere autonomi come un diritto inalienabile, pena il non incontrarsi mai con se stessi. È forse questo il suo messaggio migliore.

Giusi Maria Reale

¹ Nina Berberova, *Il corsivo è mio*, Adelphi, Milano 1989, p.433

² Nina Berberova, *Il quaderno nero*, Adelphi, Milano 2000, p. 91

³ Nina Berberova, *Il corsivo è mio*, op. cit., pp.15-16

Nota: le poesie di Nina Berberova sono tratte da N. Berberova, *Antologia personale 1945-1983*, Passigli Poesia, 2006.

12 MesidiRomanzi/3

Cormach McCarthy

Cavalli selvaggi, 1992 (Einaudi 1996)
Oltre il confine, 1994 (Einaudi 1995)
Città della pianura, 1998 (Einaudi 1999)

I tre romanzi formano quella che è stata definita la trilogia della frontiera. Il primo e il terzo hanno lo stesso protagonista, John Grady Cole e si svolgono in tempi distanti tra di loro, rispettivamente alla fine degli anni Quaranta e ai primi anni Cinquanta. Benché raccontino due storie diverse, McCarthy ha voluto darci l'epopea che ancora mancava alla letteratura americana. Accostare, come molti hanno fatto, questo scrittore a Faulkner certamente ha una sua giustificazione: perché anch'egli ha scelto come teatro il West, e perché i personaggi si muovono in un paesaggio selvaggio ed estremo. In McCarthy il tempo è retrocesso, e se gli uomini spesso si scontrano, il vero conflitto si svolge dentro e a fronte di una arcaicità che con la sua forza primordiale ancora segna e determina la storia degli uomini – di questi uomini. Se penso ad un'opera segnata dalla violenza, dal gesto e dall'eroismo estremo, dal consapevole rischio e dall'inevitabile correre verso la morte, posta non come probabilità ma come destino, ebbene io penso all'*Iliade*. (A questo proposito si veda Jean-Pierre Vernant, *La morte eroica nell'antica Grecia*, Genova, 2008). Anche John Grady Cole, come Billy Parham, nel secondo romanzo, sono *eroi* che agiscono come mossi da un ineluttabile destino, segnato da ciò che hanno deciso di compiere ma soprattutto da ciò che non possono rinunciare a compiere. Certo, il richiamo a Faulkner appare necessario, se si considera la ricerca di uno stile nuovo, primitivo ed arcaico. McCarthy è lo scrittore che ha ridotto all'essenziale il linguaggio, nel quale si afferma la ripetitività, specie nei dialoghi, e una cadenza ritmica che ci riporta se non al grado zero, almeno alla laciniosità del linguaggio arcaico, alla pienezza esaustiva della parola, alla sua secchezza. Un aspetto, credo il più importante, come è sempre quello dello stile, la cui analisi riprenderemo solo al termine.

Cavalli selvaggi è stato il primo vero successo editoriale di McCarthy, un romanzo sentimentale e romantico.

John Grady Cole lascia dopo la morte del nonno il ranch che è stato venduto. Ogni vincolo è stato rescisso. Il giovane sedicenne percorre un antico sentiero con l'amico Rawlins che assisterà a tutte le sue avventure. Alla coppia presto si aggiunge un altro ragazzo, il selvaggio Blevins che muore tragicamente. Attraversano l'antico sentiero comanche, che rappresenta il passato primitivo ed arcaico, mentre gli americani sono i nuovi venuti, i nuovi conquistatori. Non importa qui sottolineare un aspetto caratteristico di buona parte della narrativa dello scrittore americano, e cioè il fatto che alcuni episodi sembrano inverosimili. La cifra del racconto è, come si è detto, quella dell'epos, e la verosimiglianza va considerata in questo ambito. Perciò non vanno considerati i modi in cui si risolvono alcune situazioni – come non lo chiederemmo ad un poema cavalleresco. Nondimeno il realismo delle passioni, la ferocia delle lotte sanguinarie pongono sì il romanzo nella sfera dell'epopea, ma pure gli conferiscono una perenne, moderna ed attuale drammaticità umana. Il viaggio verso il Messico è la scelta della vita libera ed eroica, il ritorno mitologico alle origini. Dormire sotto gli alberi, cavalcare lungo pianure fredde e calde, difendersi dagli attacchi, significa misurarsi con la natura aspra, selvaggia e primitiva, di cui le passioni umane non sono che il riflesso. Come lo è anche la passione improvvisa per la giovane Alejandra, tanto più considerevole in quanto solo in un altro romanzo lo scrittore ci ha dato una storia d'amore così tragica e passionale.

Città della pianura, forse meno famoso, è però dei tre il romanzo più complesso. John Grady Cole con l'amico Billy Parnham vive in un ranch del Texas ai confini con il Messico. Nel ranch lavorano allevando cavalli e le sere, davanti al fuoco, ascoltano storie di cow boy. Sono questi racconti che ispirano

nostalgia e spingono John Grady e l'amico ad abbandonare il ranch. Il paesaggio non muta, né mutano le passioni, né le sfide tra uomini e tra essi e la natura. In questo romanzo emergono due temi che gli conferiscono una maggiore complessità. L'amore-passione di John Grady Cole per una giovane e bellissima prostituta messicana. Questo forte sentimento che lo porta al duello finale con il suo protettore è anch'esso la lotta contro ciò che non si può cambiare: lo straniero che, in virtù del suo amore vuole salvare e si scontra contro le regole di quel mondo. L'altro elemento è dato dalla figura del protettore, Eduardo, una specie di filosofo cinico che ha ragione solo perché la sa più lunga e conosce l'immutabilità delle regole. "Quelli come te", gli dice nel momento culminante del duello, "non tollerano l'idea che il mondo sia piatto. Che non contenga niente all'infuori di ciò che si vedono davanti. Eppure il mondo messicano è un mondo di pura esteriorità, e sotto i suoi ornamenti è davvero banale. Mentre il vostro mondo (...) vacilla su un muto labirinto di domande."

Una pagina che non dobbiamo farci sfuggire, perché è difficile, e forse raro, che McCarthy faccia parlare qualcuno con tante parole! In un certo modo Eduardo assomiglia al personaggio chiamato "il giudice" del romanzo *Meridiano di sangue*, la cui saggezza potrebbe essere la saggezza dello scrittore di fronte al mondo, capovolta nella forma estensiva della follia.

In ***Oltre il confine*** il viaggio e le avventure, assieme a tutti gli ingredienti che abbiamo visto nei due romanzi precedenti, si presentano sotto il segno dell'iniziazione e della formazione – a una vita sempre estrema e perigliosa a contatto con una natura bella primitiva ostile e indifferente. Il romanzo presenta ancora il motivo sentimentale e familiare. Billy parte con il fratello più giovane, Boyd, ma poi lo smarrisce, per ritrovarlo e infine ricongiungersi.

Billy Parham a cavallo si dirige verso il Messico. Sebbene il tempo sembri essersi fermato rispetto agli altri romanzi, perché la natura produce questo inganno, il romanzo si svolge negli anni che precedono lo scoppio della seconda guerra mondiale. Billy cerca una lupa che fa vittime nel bestiame del nonno. Infine la cattura. La lupa è ferita ed è incinta. Decide di non consegnarla al nonno, perché questi la ucciderebbe (l'etica della prateria non è rappresentata da lui ma dalla nonna messicana), e di portarla oltre il confine, da dove è venuta. Ma poi è costretto ad ucciderla perché l'animale soffre troppo. Qui McCarthy ci dà una pagina di grande bellezza emotiva (tanto più grande per la sua rarità): “Si accovacciò sulla lupa e le toccò il pelo. Le toccò i denti, freddi e perfetti. L'occhio voltato verso il fuoco non rispecchiava più la luce e con il pollice glielo richiuse, le si sedette a fianco e le mise una mano sulla fronte insanguinata. Chiuse gli occhi per potersela immaginare correre tra le montagne, alla luce delle stelle.” Ed ancora in un quadro che sembra una pittura medievale: “Cervi, lepri, colombe e avicole, tutti ben

fissati nell'aria per la sua gioia, tutte le nazioni del possibile mondo voluto da Dio del quale lei era sua parte, dal quale non era separata... Le sollevò la testa rigida appoggiata alle foglie, la trattenne, o si allungò per trattenere ciò che non si può trattenere, ciò che già correva nelle montagne, al contempo tremendo e bellissimo come un fiore carnivoro.”

Billy Parham comparirà nel romanzo *Città della pianura*: è il vecchio che racconta alla fine del romanzo. In questo modo le tre opere appaiono congiunte tra di loro.

La narrazione epica di questi romanzi ha bisogno di un'ulteriore chiarimento. La narrativa americana non è nuova a questi risultati. Essa è stata rappresentata nel passato da un bel numero di scrittori, in genere provenienti dal sud, e per questo qualcuno li ha connotati come scrittori *dixie*: Steinbeck, Caldwell, Faulkner, per fare qualche esempio. Eppure si tratta di accostamenti un po' esteriori, anche se il richiamo a Faulkner è più significativo. Recentemente in America sono stati scritti romanzi ambientati durante la guerra civile americana

in cui viene demistificata l'oleografia della guerra di secessione e guardata come quello che realmente fu, una guerra di conquista. Penso al bel romanzo dello scrittore più famoso, cioè E.L. Doctorov, *La marcia* (Mondadori 2007). Il romanzo rivive quella storia e non nasconde, anzi a volte palesa arditamente la ferocia distruttiva dei nordisti, e la scarsa considerazione verso quei neri che pure volevano affrancare dalla schiavitù. Doctorov, e con lui altri scrittori più giovani, non sembrano condividere l'agiografia americana, ne respingono il lucore e invitano a ripensare a tutta la loro storia passata. Anche nel libro *Non è un paese per vecchi*, come si ricorderà, abbiamo colto un aspetto analogo.

Tuttavia, almeno in questi tre romanzi, l'epica di McCarthy sembra guardare più indietro, all'arcaicità del mondo biblico. E ciò potrebbe essere un esplicito e inequivocabile rifiuto o condanna della modernità – o di ciò che ne resta.

(continua)

Ignazio Gagliano

I giochi di Francesco

IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

Felice Tarabori
Alberto Regusci
Lia Zoppi
Nicla Orelli
Marco Ippoliti

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

Filippo Zanetti
Erasmus Catelli

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

Anagramma diviso (4-5/5-4)

MEDIO EVO MALCANTONESE

L'armigero dal proietto colpito alla testa
si sfilava l'xxxx e con la vista che trema

a cercar salvifiche foglie di xxxxx
s'appresta
sulle perigliose pendici del Xxxxx
Xxxx.

ANAGRAMMI REGISTI E FILM

Regista: Carlos Geuge
Film: Greci mai affranti
Regista: Gilbert Pevensen
Film: Le modelle: rospi

ANAGRAMMI SCRITTORI E LIBRI

Scrittore: Valerio Bramato
Libro: Cirano con mitra
Scrittore: Toni Cavalli
Libro: Importar le banane

Soluzioni del n° 2/2008

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolto il signor Renzo Agliati.

Per entrare nel club bisogna possedere un cognome che non abbia nessuna lettera in comune con il nome.

Es.: **Otto Pellegrini**

Il cognome Pellegrini non contiene né la lettera O, né la T.

Anagramma diviso (5-7/7-5)

CONCORSO SEMI ... CANTONALE
abile – sciatta – Basilea città

ANAGRAMMI REGISTI E FILM

Regista: John Landis
Film: Una poltrona per due
Regista: Vittorio De Sica
Film: Ladri di biciclette

ANAGRAMMI SCRITTORI E LIBRI

Scrittore: Emilio Salgari
Libro: I pirati della Malesia
Scrittore: Oriana Fallaci
Libro: Lettera a un bambino mai nato

Librinteressanti

Un giorno, in Libreria, una signora diventata nonna da poco ascoltava i miei consigli ad altri clienti aspettando pazientemente il suo turno. Quando la mia attenzione è caduta su di lei, ha chiesto un regalo per un bambino appena nato e ha scelto un libro di stoffa con gli animali della fattoria. Mentre terminavo il pacchetto, la neo-nonna ha detto: "Mi dia anche il libro che ha consigliato alla signora che è appena uscita, per favore!"

"Ma... Era un libro per bambini di quattro anni!" ho detto io.

"Non fa niente: lo terrò in un armadio fino a quando il mio nipotino avrà quattro anni. I LIBRI NON MANGIANO PANE!"

L'avrei abbracciata.

Che bella la vita, in una libreria!

Polly Dunbar, *Perché non parli?*, Mondadori

Ben riceve un regalo: un grande pacco a pois con un fiocco rosso. Lo apre impaziente e curioso: dentro c'è un pinguino dall'aria simpatica.

"Ciao, Pinguino!" dice Ben. Ma il pinguino non risponde. "Che c'è? Non sai parlare?" chiede Ben. Ma il pinguino non risponde. Per tutto il libro Ben cerca di far parlare il suo nuovo amico. Ma lui non parla. Allora Ben si arrabbia, diventa furibondo: prima tenta di spedire il pinguino sulla luna, legato a un razzo, poi lo dà in pasto a un leone.

A questo punto la storia prende una brutta piega...

Questo libro è divertente, efficace, bello da raccontare, da mimare...

Un libro fatto VERAMENTE per i bambini. (da 3 anni)

Jeanne Willis/Tony Ross, *Paolona Musona, Il Castoro*



La mucca Paolona è sempre imbronciata.

"Paolona: perché sei triste?" le chiede il suo amico agnellino Lino Fanghino quando la

incontra. La risposta è ogni volta diversa: perché piove, perché ad ogni compleanno si invecchia di un anno, perché la vita è monotona, perché arriva l'inverno, perché i petardi che scoppiano fanno rumore...

Lino Fanghino cerca, ogni volta, di far capire a Paolona che una cosa che sembra negativa ha SEMPRE un risvolto positivo: la pioggia fa crescere l'erba, le feste di compleanno sono divertenti...

Ma Paolona rimane triste. Allora l'agnellino decide di non incontrarla più: le vuole troppo bene e... non sopporta di vederla sempre imbronciata!

Da questo abbandono Paolona Musona imparerà che cos'è l'AMICIZIA e... che è più bello regalare sorrisi che bronci! (da 3 anni)

Silvia Faini, *Pedro e il guercio*, Mondadori

Pedro è un ragazzino guatemalteco che è stato adottato da mamma Livia e papà Alfredo. Malgrado i suoi genitori adottivi siano due persone allegre, giocose, affettuose e dinamiche, la vita di Pedro non è facile.

In Guatemala dopo i primi abitanti, i maya, e dopo l'invasione da parte degli spagnoli, sono arrivati gli inglesi, i tedeschi, i siriani, gli italiani, i cinesi, i coreani, gli scandinavi... Insomma: tutta questa gente, mescolandosi, ha dato origine alle mille sfumature possibili del colore della pelle. QUELLA DI PEDRO È NERA.

A scuola nessuno vuole giocare con lui e i suoi compagni si divertono, a turno, a fare battute ad alta voce: "Ti sei dimenticato di lavarti?"; "Ehi, cioccolatino, non vogliamo mangiarli!"; "Parli come un babbuino: uh,uh,uh!"; "Faccia di cacca!" e giù tutti a ridere!

Nel paese dove Pedro e i suoi compagni vivono, c'è un uomo che tutti chiamano IL GUERCIO: ha la faccia piena di cicatrici, gli occhi strabici e vive da solo in una casa diroccata fuori dal paese. Aveva una moglie e una figlia ma nessuno sa dove siano finite. La gente del paese parla di lui come di un orco e i bambini lo temono.

Pedro lo incontra una, due, tre volte... All'inizio è terrorizzato, poi scopre che il Guercio, che in realtà si

chiama Bepi, è una persona straordinaria; è generoso, divertente, sa molte cose e conosce magici posti segreti.

Pedro e Bepi, assieme, cancelleranno il razzismo dal cuore del paese. E troveranno anche un tesoro. VERO. (da 8 anni)

Angie Sage, *Araminta Lividis. Casa sotto spirito*, Salani

Araminta è una ragazza con un grande sogno: incontrare almeno una volta nella vita un fantasma! La casa dove abita con gli zii sembra proprio il luogo ideale per questo tipo di incontro: è un'antica ed enorme residenza, piena di stanze polverose, locali bui, angoli nascosti, rumori strani e sinistri.

I genitori di Araminta sono partiti già da tempo per la Transilvania alla ricerca di vampiri e non sono ancora tornati. Per questo la ragazza vive con gli zii: zio Drac, che ama i pipistrelli e zia Tabby, che invece vorrebbe vivere in una casa più piccola e pulita.

In casa Lividis, inoltre, ha la sua dimora anche Sir Horace: una vecchia e logora armatura che "vive" nei posti più bui della casa.

Araminta è felice di abitare in Casa Lividis, anche perché è così grande che ogni notte può dormire in una camera diversa. Zia Tabby, invece, è stufa di questa casa sempre sporca, troppo gelida (la caldaia non funziona mai) e piena di ragni. Perciò un giorno annuncia che è arrivato il momento di traslocare in un appartamento più pulito e moderno.

Araminta cerca in tutti i modi di impedire che il trasloco avvenga. Per prima cosa fa scappare il signore dell'agenzia immobiliare. Poi, quando si presenta una famiglia interessata all'acquisto della casa, progetta una serie di scherzi da far impallidire anche un fantasma. Ed è qui che incominciano le sorprese. (da 9 anni)

Anne Fine, *Bifreddo, Lucy Secca e lo zio ventriloquo*, Salani

Clarissa, detta Clarrie, e Will sono due fratelli inglesi che vivono poveramente con la mamma e Zio Len.

Il loro papà è partito per l'Australia in cerca di lavoro e fortuna: sta cercan-

do di guadagnare abbastanza soldi perché tutta la famiglia possa raggiungerlo.

La mamma di Clarrie e Will un giorno parte per l'Irlanda per il funerale della nonna, ma a causa di un malinteso e di un errore giudiziario finisce in prigione.

Zio Len è un bravissimo ventriloquo e fa i suoi spettacoli con Bifreddo, il suo burattino. Non guadagna molto, ai suoi spettacoli non c'è mai molto pubblico. Forse se si ritrovasse la compagna di Bifreddo, la burattina Lucy Secca, lo spettacolo avrebbe davvero successo.

I soldi ormai non bastano più, bisogna pensare ad una soluzione. E involontariamente la trova Will quando, per gioco, comincia ad imitare le pose e la mimica di Bifreddo. Da quel momento Will partecipa allo spettacolo dello zio, vestito e truccato come Bifreddo, come se fosse il suo gemello. Ma la situazione non migliora: Zio Len spende tutti i soldi guadagnati in birra e Will, piano piano, comincia davvero ad assomigliare a Bifreddo, perdendo il suo ottimismo e l'allegria.

Solo il coraggio e la genialità di Clarrie sbloccheranno la situazione e ogni problema troverà la sua soluzione. (da 11 anni)

Loredana Frescura, Marco Tomatis, *Forever*, Fanucci



Fiorenza è una ragazza di diciassette anni, Federico è suo fratello. È più piccolo di lei ed è un po' strano: ha otto anni ma sembra ne abbia quattro e fa tutto molto lentamente. Fiorenza lo adora ma certe volte non lo sopporta. I loro genitori sono separati e il papà, da due anni non vive più con loro. Fiorenza però ricorda bene una frase che lui le aveva detto qualche anno prima: "Noi due forever". Solo che ora quella frase sembra una presa in giro, un tradimento: suo padre c'è poco e quando c'è si occupa di più di Federico. Sembra che non riesca più a capire Fiorenza e che loro due si stiano allontanando.

Negli ultimi tempi Fiorenza inciampa spesso e si fa male continuamente. Nessuno riesce a capirla, nemmeno la sua amica Sara, tutta presa dai suoi problemi e incapace di ascoltare quelli dell'amica.

Fiorenza trova più risposte nel diario del mondo, un diario che lei crea leggendo il pensiero della gente: le frasi e le scritte sui muri, sotto i ponti, sui cavalcavia, tra le vie della città.

Ma quando sembra che le cose non si aggiusteranno mai, accade qualcosa che farà cambiare idea a Fiorenza.

PERCHÉ FOREVER È PER SEMPRE.

PER SEMPRE NON HA CONTRARIO.

PER SEMPRE È BELLISSIMO.

(da 13 anni)

Annette Curtis Klause, *Il bacio d'argento*, Salani

Premetto: questo libro non è una novità. È uscito nel 1992, nella collana "Le Linci"; nel 1998 come Grand'Istrice e un anno fa nei Mondici Fantastici. Tre edizioni, tre collane diverse, SEDICI ANNI DI VITA: ma che cos'ha di così speciale, questo libro? E perché io non l'ho letto prima? Potrei rispondervi: "Perché nel 1992 è nato Lo Stralisco e, sapete com'è diventare mamma,,," ma è solo per fare un po' di folklore! La realtà è che parla di vampiri e io non amo le storie horror.

MA QUESTA NON È UNA STORIA HORROR: È UNA STORIA D'AMORE!

Nel libro c'è una ragazza, Zoe, che sta attraversando un brutto momento: sua madre sta lottando contro il cancro e i suoi ricoveri in ospedale sono sempre più frequenti e più lunghi. Il padre di Zoe è distrutto e commette l'errore di "proteggere" sua figlia con frasi del tipo: "Non preoccuparti, vedrai, andrà tutto bene!", frasi lasciate sul frigorifero di casa sotto una calamita a forma di banana.

Zoe ha un'amica del cuore che traslocherà molto presto e molto lontano da lei.

È in questo momento di grande disperazione che Zoe incontra Simon, un ragazzo alto, magro, pallido e vestito di nero con le borchie, come tanti altri ragazzi. Ma lui è diverso... È dolcissimo... Sa come prendere Zoe e come parlarle... E una sera le racconta la storia della sua vita.

Quella sera, mentre leggevo, ho provato delle sensazioni forti: attrazione, disgusto, desiderio di sapere di più...

Un libro-calamita! Ma ho deciso che sui vampiri non leggerò più niente: mi scombussolano troppo.

(da 13 anni)

Sam Savage, *Firmino*, Einaudi

Se, ultimamente, vi siete soffermati davanti alla vetrina di una libreria, non potete non aver notato questo libro: la copertina è bianca e, in mezzo, c'è un topo con uno sguardo decisamente sconcolato che sfoglia un libro. Questo topo è Firmino e la sua storia piacerà a tutti quelli che amano i libri e che ne hanno letti tanti. È un libro per golosi perché... è farcito di libri!

Ma andiamo con ordine.

Firmino nasce con dodici fratellini in una vecchia e polverosa libreria di un malridotto quartiere di Boston. Poco prima di partorire sua mamma Flo è stata presa a calci da cinque marinai in divisa: si è salvata per miracolo intrufolandosi, appunto, nella libreria. Qui, rosicchiando un libro, crea una specie di nido morbido e profumato di carta dove partorisce i suoi tredici figlioli. Ma lei ha solo dodici capezzoli e Firmino, che è il più debole e il più mingherlino, viene cacciato con prepotenza dai fratelli. Dopo pochi giorni Firmino si allontana dal gruppo e decide di procurarsi il nutrimento in un altro modo. Prova ad assaggiare un libro. Non male! Il sapore è buono!

E qui inizia la storia perché Firmino, nutrendosi di libri, impara a leggere e, mentre all'inizio mangia senza capire la differenza che c'è fra Flaubert e Dostoevskij, più avanti, diventando un buongustaio, capisce che un libro avvincente (da leggere) è anche buono (da mangiare). Legge di tutto: astronomia, filosofia, ricette, Rivoluzione Francese, barzellette, medicina, religione... Ma, soprattutto, NARRATIVA.

Legge, legge, legge, si immedesima nei personaggi, vive avventure, duelli, amori, delusioni...

Ma il malridotto quartiere di Boston e la vecchia libreria stanno per essere demoliti dalle ruspe. Che ne sarà di Firmino?

(per adulti golosi)

Anna Colombo e Valeria Nidola



Valeria Nidola

libri per bambini e ragazzi
Chi legge lo sa.

via la Santa 20 - CH-6962 Viganella - 091 970 28 41