

In questo numero

In questo fascicolo autunnale di Verifiche esprimiamo nell'**Editoriale** le nostre preoccupazioni relative al mondo della scuola e della formazione, dove alle incertezze e alle approssimazioni, si aggiungono anche le provocazioni. Una recente pubblicazione della Sme di Tesserete offre lo spunto a **Rosario Antonio Rizzo** per personali considerazioni sulla Val Colla. Sulle prospettate intenzioni governative di cancellare l'iter di cultura generale alla Scuola specializzata per le professioni sanitarie e sociali (ex Propedeutica) riferisce **Claudia Patocchi Pusterla**. **Giacomo Viviani** presenta gli esiti di un interessante studio sulle competenze nella formazione di base e permanente degli adulti in Svizzera. Il successo didattico di una lezione, come osserva **Roberto Salek**, dipende a volta da fattori a prima vista insignificanti e non teorizzabili, come quello di saper trovare un espediente comunicativo efficace con gli allievi.

Continua la collaborazione di **Gabriella Soldini** che ci segnala e traduce dal tedesco testi che fanno riferimento a realtà scolastiche fuori Cantone. In questo numero pubblichiamo un articolo di **Allan Guggenbühl** sulla difficoltà a prendere delle decisioni e ad assumersi responsabilità in organizzazioni scolastiche complesse. **Marco Galli**, **Deborah Demeter**, **Giancarlo Nava** e **Marco Baudino** presentano la *Carta delle politiche giovanili* di recente pubblicazione. **Old Bert** formula alcune considerazioni sulle riforme legislative federali riguardanti la promozione della cultura e la Fondazione Pro Helvetia, che avranno effetti importanti anche sulla vita culturale ticinese. In ambito musicale **Marcello Sorce Keller**, propone un affascinante itinerario, che da Goethe conduce a Topolino attraverso il compositore francese Paul Dukas e che ben si presterebbe per un'attività didattica. **Giusi Maria Reale** per "Donne in poesia" ci offre

un profilo della poetessa polacca Wislawa Szymborska, vincitrice del premio Nobel nel 1996. Due opere di carattere biografico sullo scrittore americano Henry James, sono recensite da **Ignazio Gagliano**; si tratta di *Dura, la vita dello scrittore* di David Lodge e *The Master* di Colm Tóibín. Sull'esposizione multimediale *L'Histoire c'est moi* allestita negli spazi della biblioteca cantonale di Bellinzona fino al 14 dicembre, pubblichiamo a cura di **Vanessa Giannò** e **Manolo Pellegrini** una dettagliata presentazione e un itinerario didattico utile per docenti e scolaresche. Sempre in tema di mostre, **Marco Gianini** ci segnala le *Opere d'arte della Collezione BancaStato* esposte al Museo civico di belle arti fino al 29 gennaio 2006. L'ultimo contributo del fascicolo è della psicoterapeuta **Giuseppa Alma** che riflette sui legami che intercorrono tra la psicologia, l'arte e il sentimento dell'invidia.

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Fabio Casanova, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Silvano Gilardoni, Ilario Lodi, Giorgio Ostinelli, Raffaella Quadri, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

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

Redazione ed amministrazione:

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

sommario

- 3 C'è da preoccuparsi! (*La Redazione*)
- 5 "Val Colla" terra di migranti (*R. A. Rizzo*)
- 6 Cronaca di una morte annunciata (*C. Patocchi Pusterla*)
- 8 Competenze degli adulti in Svizzera (*G. Viviani*)
- 10 L'attimo fuggente (*R. Salek*)
- 11 Chi è responsabile nella quotidianità scolastica? (*Allan Guggenbühl*)
- 14 Una "carta" da giocare assieme (*M. Galli, D. Demeter, G. Nava, M. Baudino*)
- 17 Cultura e PH (*Old Bert*)
- 18 Da Goethe a Topolino (*M. Sorce Keller*)
- 20 Wislawa Szymborska (*G. M. Reale*)
- 22 La vera vita di Henry James (*I. Gagliano*)
- 25 L'Histoire c'est moi (*V. Giannò e M. Pellegrini*)
- 28 La collezione BancaStato a Lugano (*M. Gianini*)
- 29 Psicologia - Arte - Invidia (*G. Alma*)
- 31 I giochi di Francesco

Questo numero di *Verifiche* è illustrato con le fotografie dell'esposizione multimediale *L'Histoire c'est moi. 555 versioni della storia svizzera 1939-1945*, visitabile negli spazi della Biblioteca cantonale di Bellinzona fino al 14 dicembre.

redazione@verifiche.ch

C'è da preoccuparsi!

A due mesi dall'inizio del nuovo anno scolastico, abbiamo la forte sensazione che scollamento, improvvisazione e superficialità, disorientamento continuino a dominare la complessa scena della formazione ticinese. Facciamo liberamente riferimento ad alcuni fatti più o meno recenti.

Scollamento

Nella scuola media la tanto discussa Riforma 3 è entrata nel vivo della sua attuazione e nel secondo biennio diverse materie di una griglia oraria affollata e satura si sono ristrette e addossate le une alle altre per fare spazio all'inglese. Vittima annunciata, si sa, il francese relegato allo status di materia opzionale; confinato quindi negli spazi orari più scomodi e in caduta libera quanto a considerazione nella gerarchia delle materie che ogni scolaro ha bene in testa. Invece, e a sorpresa, allievi e verosimilmente i loro genitori, hanno operato scelte non previste: 3 su 4 si sono iscritti a quell'opzione, che comporta un'ora di frequenza in più rispetto all'impegno orario settimanale, la perdita di una lezione di educazione fisica (con quali conseguenze per quegli insegnanti?) e in diversi casi la rinuncia al trasporto scolastico. Una simile quantità di allievi crea sicuramente imbarazzo; le opzioni vanno scelte da minoranze, altrimenti non sono più tali. Come si agusterà il tiro? Si appronterà un'azione dissuasiva? E sarebbe compatibile con una scuola che intende promuovere l'idea della libera scelta formativa dei suoi "utenti"?

Sul finire dello scorso anno scolastico il messaggio governativo 5659 annunciava con il freddo stile proprio di questo genere di documenti: *"l'abbrogazione o riduzione sostanziale del curriculum superiore di certificazione e di maturità specializzata"*¹. In altre parole viene proposto di sopprimere un consolidato curriculum di cultura generale in una scuola professionale, la ex Propedeutica oggi chiamata SSPSS (Scuola specializzata per le professioni sanitarie e sociali). Sono infatti stati creati nel frattempo due curriculum professionali che rendono "inutile" il vecchio iter. Risparmio? Pare circa 2 milioni. Il sacrificio? La cultura generale, sempre più relegata ai margini della formazione, per dare spazio alle ineluttabili necessità del "professionalizzante". È un *déjà vu*, in particolare nelle scuole professionali,

dove si usano di solito le forbici per ridimensionare il peso delle "materie culturali", fino al punto di dimezzare addirittura la dotazione oraria di italiano (con buona pace delle indagini PISA). Su questa vicenda ospitiamo il contributo di Claudia Patocchi Pusterla e il testo dell'Appello lanciato per opporsi a una simile prospettiva.

Colpisce però il fatto che contro la ventilata misura si sono raccolte in una sola settimana 7.500 firme. Sembra proprio esistere uno scollamento tra le scelte dipartimentali e la volontà della popolazione. Come mai, insomma, decretare la morte di un curriculum che sembra essere invece molto gradito e giudicato valido da tanti cittadini? E come mai, nonostante gli sforzi per rendere attrattivo il settore professionale, un numero crescente di studenti opta per il medio superiore, che sta raggiungendo livelli elevatissimi di iscritti?

Improvvisazione

L'anno scolastico, anzi accademico, è iniziato anche all'Alta Scuola Pedagogica di Locarno, dove, senza troppi clamori (modestia invero strana per il nostro settore universitario) è decollato un corso "professionalizzante" a tempo pieno per coloro che intendono conseguire il diploma di abilitazione all'insegnamento nella scuola media. Ancora non si conoscono però le basi su cui verrà costruita questa nuova formazione; quale sarà il modello formativo che la ispira; quali i programmi predisposti per gli studenti. Intanto i responsabili dell'Istituto cercano disperatamente di reperire, in gran fretta e con fatica, dei docenti di pratica professionale e di accoglienza, che dovrebbero aiutare i nuovi abilitandi a prendere contatto con il mondo delle aule. E sempre di gran carriera si sono vagliati durante l'estate i titoli di studio dei candidati, per individuare, in quella che si sta profilando sempre più come un ginepraio di certificazioni universitarie, le due materie (titolo alto e medio) che consentirebbero l'ammissione all'ASP, nel pieno rispetto delle disposizioni della CDPE (Conferenza dei direttori della Pubblica educazione). Ne risultano così situazioni stravaganti e abbinamenti di materie inconsuete. In ogni caso, se si riscontrassero nei candidati debiti formativi (nel senso di lacune e carenze), si colmeranno subito con complementi formativi, moduli e crediti ad hoc, che oggi det-

tano il tono di una formazione universitaria flessibile, versatile, duttile.

Tutto questo affacciarsi potrebbe però rivelarsi inutile. Si vocifera infatti, e la notizia viene data per attendibile, che tra breve ci si potrà abilitare in una sola materia; che si modificheranno di nuovo le condizioni di ammissione e i curricula di formazione; in nome dei reciproci riconoscimenti, dei compromessi e delle compatibilità. Anche nei consessi decisionali fuori Cantone non si difetta di approssimazione; così a Locarno occorrerà tra breve ricominciare tutto da capo.

Disorientamento

"Una scuola che sa di poter contare sulla preparazione e sull'impegno delle docenti e dei docenti che, giorno dopo giorno, riservano le loro forze migliori per una delicata e importante missione educativa; una missione che deve essere accompagnata dal giusto riconoscimento della collettività per un ruolo, quello di docente, che noi tutti sappiamo essere centrale per la qualità del sistema scolastico e, di riflesso, per il futuro della collettività".

[...]. *"Perché in effetti sono convinto che ogni riforma scolastica, di tipo didattico o strutturale, debba porre le sue basi - accanto a delle legittime scelte di tipo politico come, ad esempio, la decisione di promuovere l'insegnamento delle lingue nazionali prima dell'inglese - anche su solide evidenze scientifiche che ne sostengano la bontà".*

[...]. *"E' questa capacità di visione e di mobilitazione, di entusiasmo e di creatività, che caratterizza i veri leader, e non certo le sole capacità contabili, pur necessarie. Stiamo vivendo momenti difficili dal punto di vista delle finanze pubbliche, ma sono convinto che anche in questo momento è possibile avere visioni per il futuro, e che sia possibile realizzarle. Senza di esse, le difficoltà finanziarie possono anche diventare un facile alibi per non muoversi, per restare fermi alla gestione amministrativa"*².

Affermazioni che paiono sensate, visti i tempi che corrono, sostanzialmente da sottoscrivere e condividere, pronunciate non molto tempo fa dal nostro ministro della pubblica educazione, avvocato Gabriele Genodotti. Nello stesso testo egli paventa

C'è da ...

"la spada di Damocle di una politica del risparmio" e raccomanda che *"si torni a discutere anche di contenuti, di obiettivi e di che cosa si deve insegnare"*.

Ma pochi giorni dopo aver pubblicamente letto queste dichiarazioni, un manipolo di deputati liberali, del suo stesso partito, deposita un'Interrogazione parlamentare, in cui si formula una domanda è perentoria: *"Risana-re le finanze una volta per tutte?"* A leggerla c'è da restare allibiti e disorientati.

Dopo le 66 misure dell'UDC, salta ora fuori un piano di trenta interventi in cui si snocciolano obiettivi finanziari, somme milionarie, indici percentuali risolutori della nostra grave e disgraziata situazione finanziaria. Un testo privo di virtù, in particolare di ponderatezza, meditazione e prudenza. Colpiscono invece faciloneria, superficialità e leggerezza che ispirano questo piano d'azione, che sembra essere stato frettolosamente schizzato a tavolino, calcolatrice alla mano. Gli autori hanno anche la supponenza e la presunzione di spacciarlo quale strumento risolutore, concreto esempio di "revisione dei compiti dello Stato".

Nel testo non si individua alcuna motivazione minimamente articolata; nessuna traccia di preoccupazione sugli effetti e l'impatto delle draconiane misure proposte; nessun cenno su cosa verrà definitivamente perso e neppure una chiara ammissione che queste ricette feriranno irrimediabilmente i settori e i servizi considerati.

Limitiamoci alla voce *"Scuole cantonali"*, dove si prospettano aumenti degli allievi per classe (ma gli scolari non avrebbero dovuto essere posti al centro di ogni attività pedagogica e didattica?); riduzione di un anno della durata dell'obbligo scolastico fino alla maturità liceale, perché, si dice, che così è dappertutto; incisive riduzioni salariali ai docenti giustificate tra l'altro *"dalla situazione di mercato e dalla diminuita importanza della formazione scientifica di base, spesso nemmeno più differenziata, rispetto allo sforzo educativo"*³, ecc. Con quattro misure, frettolosamente stilate, si liquidano decenni di riflessioni pedagogiche, di pratiche e sperimentazioni didattiche, di faticosa costruzione di un modello di scuola

pubblica democratica, fondato su nobili ideali di educazione all'insegna dell'uguaglianza e dell'integrazione delle diversità. E lo stesso potrebbe dirsi per tutti gli altri settori pubblici su cui si è appuntata la sferza risparmiatrice dei deputati, che non risparmia le scuole comunali e si accanisce particolarmente alla voce *"amministrazione cantonale"*.

Nessun cittadino dubita che le finanze pubbliche versano in gravi condizioni. Ce lo hanno di recente rammentato anche l'Istituto di alti studi in amministrazione pubblica di Losanna e il mensile economico *Bilan*: il Ticino si colloca al penultimo posto nella

mano agli aggravi fiscali.

Provocazioni? Se tali fossero, servirebbero a qualche strategia politica, non certo al bene del paese; e in ogni caso suonano offensive e ingiuriose per molti cittadini, sui quali dovrebbero gravare gli interventi invocati e per tutti coloro che reputano inaccettabile questo modo sbrigativo di liquidare i problemi e misconoscere la complessità.

In conclusione

Non possiamo chiudere senza un'attestazione di solidarietà per la categoria più debole del personale dello Stato, gli addetti alle pulizie degli stabili pubblici, ai quali sono state ridotte drasticamente le ore di lavoro. Risparmio? Presumibilmente solo poche decine di biglietti da mille, che accontenteranno le destre sempre pronte a invocare privatizzazioni, riduzioni di spese e di effettivi. *"Il nostro profondo sconcerto - leggiamo in una presa di posizione studentesca - tuttavia non si limita agli inconvenienti pratici, in quanto la somma che verrà in questo modo risparmiata è ben esigua ed inutile in confronto ai disagi che inevitabilmente causerà a noi studenti ed a tutti coloro che frequentano regolarmente la nostra scuola, ma anche al fatto che ciò implicherà una sostanziale diminuzione del salario, peraltro già minimo, del personale di pulizia."*

Da gennaio quindi docenti e discenti opereranno in scuole più sporche, ma confortati dalla certezza che lo Stato diverrà un po' più snello e meno invadente.

C'è forse da preoccuparsi?

La Redazione



classifica dei Cantoni con le finanze più sane. L'analista Nils Soguel, a commento di questa situazione, osserva: *"La gestione ticinese delle finanze è pessima ma ciò che davvero fa difetto sono le entrate. Troppo poche"*⁴. Ebbene, proprio *"per saldare un consenso sufficiente"*; - si preoccupano di scrivere i firmatari dell'Interrogazione - *le misure di risparmio sono affiancate da misure di aggravio fiscale."* Le ultime tre proposte entrano proprio nel merito. Tre su trenta! Non paiono, di primo acchito, un po' pochine se quello delle entrate è, secondo gli specialisti, un nodo così cruciale? Ma soprattutto qui si cercherebbero invano un indice percentuale, un'ipotesi sulle cifre che verrebbero incassate, una quantificazione temporale. Genericità, approssimazione e silenzio regnano sovrani, quando si mette

¹ Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio, 10 giugno 2005 (8.1.16).

² Intervento di Gabriele Gendotti al convegno *Leadership educativa e scuola che cambia*, Congresso della Società svizzera di ricerca in educazione, 21 settembre 2005.

³ Interrogazione n. 183.05, 12 ottobre 2005 presentata da Mauro Dell'Ambroglio.

⁴ *La Regione Ticino*, 5 ottobre 2005

La “Val Colla” terra di migranti

Non tutte le notizie che arrivano dal Canton Ticino ci indicano le precarietà in cui si dibatte la scuola ticinese, in particolare, e la società in generale.

Leggendo l'Editoriale di questo numero ci si rende conto dell'aggressività di quelle forze politiche che del populismo hanno fatto scelta di vita. Oggi, come ieri.

Ma soprattutto si può verificare, ancora una volta, che, quando ci si dibatte in una situazione economica, la scure dei tagli colpisce inesorabilmente i settori formativi e sociali. Ma colpisce, soprattutto, quella cultura e quella politica della prevenzione che dovrebbe costruire il futuro della nostra società.

Tanto meno può essere consolatorio il dato che la mannaia pubblica lavora instancabilmente in ogni dove, ma, soprattutto, in quei Paesi dove le forze politiche al potere cercano di far pagare alle fasce più deboli le politiche economiche insensate praticate nel passato.

Questo breve “incipit” è la regola, ma ne siamo certi, che, come tutte le regole, ha la sua eccezione.

Oltre alle cattive notizie, ogni tanto ne arriva qualcuna buona che, è nostro parere, dovrebbe essere maggiormente veicolata tra quelle forze di incultura politica, che pensano la scuola come un luogo dove vige la prassi dei “logolei” per usare un'espressione tanto cara a Ugo Canonica, ex ispettore scolastico capriaschese e depositario di linguaggi del passato.

La scuola Media di Tesserete ha dato alla stampa, per le edizioni Fontana, “Val Colla, una Valle da scoprire”.

È la seconda pubblicazione di questa scuola, dopo quella dei docenti Carlo Anselmini e Franco Ferrari, “Di vita e di Pieve”, di cui si siamo occupati su Verifiche qualche tempo fa.

Queste iniziative non sono casuali, ma fanno parte del Progetto educativo, voluto dall'allora direttore Fausto Poretto e portato avanti dall'attuale Giorgio Cesarini. Ma, soprattutto, condiviso dai docenti disponibili ad andare “Oltre agli abituali intendimenti didattici”.

La Scuola Media di Tesserete, ma non la sola, è stata fucina di iniziative che hanno, tra l'altro, coinvolto varie istituzioni territoriali.

Ne sono testimonianza le numerose iniziative elencate, tra l'altro, nel risvolto di copertina.

Dal 1988 ha avuto inizio, e dura tuttora, la pubblicazione della rivista “Mosaico”, che si occupa di una serie

di argomenti legati alla realtà locale ed evidenzia vicende legate alla realtà territoriale. Un territorio che comprende i Comuni della Capriasca e della Valcolla.

E' stato realizzato, nell'anno scolastico 1997-1998, un prospetto “Sentiero racconta”, una sorta di camminata percorsa a piedi e che fa rivivere le leggende della Regione. Un testo tradotto anche in tedesco per la gioia dei tanti turisti che invadono la regione durante la bella stagione. Per questo lavoro nel 1999 la Scuola ha ricevuto il premio cultura della “Pro Ticino”.

Nel 2002 la scuola ha curato il recupero, il restauro ed il funzionamento del mulino elettrico dell'ex Comune di Cagiallo, che ora è esposto in una sala della Scuola. Mentre nella sala della Biblioteca sono consultabili una bibliografia di oltre 1000 titoli di opere sulla Capriasca e sulla Valcolla. Oltre a numerose mostre aperte al pubblico.

Ora quest'opera. Per me, oltre al piacere di leggere un'opera di microstoria interessantissima, ha un significato particolare.

Conosco la Val Colla da oltre 40 anni.

Nel mese di settembre del 1964 nella scuola pluriclasse di Colla ebbi il mio primo incarico di docente. In quello stesso mese arrivò il nuovo parroco, don Primo Sciarini. Per la Comunità la scuola e la parrocchia rappresentavano una fonte di vitalità.

Ricorda questo avvenimento, a pagina 116, l'ex docente Rosario Burcheri, arrivato anch'egli in quell'anno nella scuola elementare di Bogno.

Il testo è suddiviso in quattro sezioni. La storia, gli itinerari, la vita quotidiana e, ultimo settore ma non il meno importante, varia.

La storia non poteva non cominciare con uno dei fenomeni più noti nella Val Colla, come d'altro canto nelle diverse valli ticinesi: l'emigrazione.

Un'emigrazione che ha conosciuto paesi diversi. L'Inghilterra e gli Stati Uniti sono state le nazioni che hanno ospitato migliaia e migliaia di vallerai. Ma la storia della Val Colla non è fatta solo di emigrazione. Ma è piena di avvenimenti, episodi, incontri leggende che arricchiscono il passato di questi Comuni.

Il passo di San Lucio sulla Gazzirola è stato, da sempre, luogo di incontro tra giovani ed anziani della val Colla e della Val Cavargna. Moltissimi matrimoni sono dovuti a questi incontri ed ancora oggi figli, nipoti e pronipoti ne testimoniano l'esistenza.

L'incontro avviene il 16 agosto di ogni anno per la festa di San Rocco. Un bellissimo affresco è documentato da un libro di Carlo Linati, indimenticabile amico del poeta milanese Dello Tessa che il Ticino degli Anni Trenta conobbe ed apprezzò. Scrive Linati: <<sia da parte italiana che svizzera, alcuni osti intraprendenti avevano rizzato baracchette infrascate dove certi caldaioni e barili distribuivano caffè, carni e fumanti risotti; sicché, terminata la Messa, ricorricato il Santo sul suo altare, fu bello assistere al variopinto affollarsi delle genti intorno alle baracche e sparpagliarsi nei poggi e girare con scodelle e boccali...>>.

La Val Colla è sempre stata percorsa da grandi sentimenti religiosi. Il capitolo “Parroci e parrocchie dell'Ottocento”, ricco di documenti, ne testimonia la vivacità e la durata nel tempo.

Una Valle economicamente povera che ha saputo coniugare la necessità con la virtù. Ne è testimonianza la gestione dei boschi.

Gli itinerari offrono un'occasione per osservare la selva castanile, le abetaie, le faggete, l'alpe...!

Ma, percorrendo i sentieri o la strada, costeggiando il Cassarate ci si può imbattere con il ponte di Curtina, il bosco di golena, il Centro di piscicoltura di Maglio di Colla.

La vita quotidiana testimonia che non tutti i giovani hanno deciso di abbandonare la Valle, tutt'altro!

Negli ultimi anni, anzi, c'è stato un ritorno di giovani coppie, dopo aver ristrutturato la vecchia casa paterna o costruita una nuova.

Nella sezione Varia una raccolta di interviste ricorda varie storie legate alla vita della Valle: dal contrabbando di sigarette, e di altro, con gli storici “spalloni”, al “rugin”, alle leggende vallerane, ai personaggi che hanno amato e descritto questa Valle, agli antichi costumi, ai mestieri scomparsi...!

Ricchissima l'illustrazione e rigorosa la ricerca documentaria. Eccezionale l'impegno degli allievi che hanno collaborato.

Un bellissimo libro che deve figurare dignitosamente nelle biblioteche delle scuole ticinesi, come testimonianza della memoria affinché i giovani sappiamo amare ed apprezzare tutto ciò che ci ricorda il passato, senza tentazioni di inopportuni rimpianti.

Rosario Antonio Rizzo

Cronaca di una morte annunciata

... ma forse ancora eludibile

Nel settore della formazione professionale, più precisamente in quello interessato ai percorsi socio-sanitari, è stato proposto – ma forse sarebbe meglio dire imposto – un cambiamento di rilievo, in modo molto veloce e a dir poco strano. **Stiamo parlando della ventilata abrogazione di un intero curriculum di studi** (l'iter di cultura generale di tre anni più un quarto di Maturità Specializzata) all'attuale SSPSS di Canobbio, in pratica la ex Scuola Diploma, ex Propedeutica, per intenderci, ove accanto al "tradizionale" curriculum che si vorrebbe cancellare sono stati in tempi assai recenti creati i due curricula OSS (di operatore socio-sanitario) e OSA (di operatore socio-assistenziale).

Questi portano in quattro anni al rispettivo certificato federale di capacità e alla maturità professionale di diritto federale, integrata.

Ebbene, ancora non ci è chiaro come dalla situazione del febbraio 2005 (in cui il curriculum dei tre anni di cultura generale con il quarto di Maturità Specializzata ben figurava nei percorsi possibili della formazione socio-sanitaria, approvati solo un anno prima; cfr. lettera di G. Petrini del 25 febbraio 2005 ai docenti – che, tra l'altro, durante l'intero anno scolastico 2004/2005 hanno lavorato per approntare i nuovi programmi del curriculum!) si sia silenziosamente giunti al famoso cappello 8.1.16 del Messaggio governativo di giugno 2005, e ora all'unica possibilità di salvezza insita nella discussione della Commissione Scolastica, e poi

in quella parlamentare. **Perché tanta fretta?** Perché tanto silenzio?

Probabilmente grazie alla reazione tempestiva, benché necessariamente fuori tempo scolastico (giugno-luglio) dei docenti, che hanno inviato una risoluzione alla stampa; grazie alla conferenza stampa del 5 settembre del Movimento della Scuola, dove c'è stato spazio per la denuncia di questa "manovra"; grazie all'appello che di seguito vi proponiamo, inviato al consigliere di stato Gabriele Gendotti e ai suoi quattro colleghi, nonché alla Commissione Scolastica e della Gestione; grazie all'energico ed entusiastico lavoro del Comitato Genitori della Scuola, che ha lanciato una petizione contro la chiusura dell'iter di cultura generale (se qualcuno

Appello per salvare l'iter di cultura generale alla SSPSS (Scuola specializzata per le professioni sanitarie e sociali ex Propedeutica)

Nel messaggio del Consiglio di Stato (n. 5659) al Gran Consiglio del 10 giugno 2005 (8.1.16) si propone „l'abrogazione o riduzione sostanziale del curriculum superiore di certificazione e di maturità specializzata": in pratica la **cancellazione dell' iter scolastico di cultura generale** dai possibili percorsi per un/a ragazzo/a che abbia finito la IV Media (l'anno scorso c'erano circa 600 iscritti, quest'anno 556).

1. I FATTI: in questi ultimi anni sotto il cappello della scuola sono stati creati due corsi professionalizzanti, che conferiranno alla fine del ciclo il certificato federale di capacità di operatore socio-sanitario (OSS) e di operatore socio-assistenziale (OSA), con la maturità. Essi assorbiranno in parte una fetta di potenziali allievi dell'iter di cultura generale. **Ma tutti gli altri, quelli che ancora non hanno deciso o che non vogliono fare una scelta così precisa e vincolante, dove andranno?**

Ci hanno fatto e ci fanno tuttora credere che l'unico modello possibile di formazione in Ticino per i quindicenni sia la strada liceale oppure quella professionale.

L'illusione è quella di pensare che **tutti** siano a posto, ad es. dopo la Maturità professionale o il tirocinio, con una professione in mano, immediatamente „spendibile". Ma è davvero libera la scelta per un/a quindicenne se non ci sono alternative?

L'iter di cultura generale ha senz'altro limiti e svantaggi, ma anche qualche pregio: ha rappresentato per molti ragazzi, soprattutto ragazze, **un momento educativo importante, con interes-**

santi percorsi e offerte culturali. Essi hanno poi sì, in gran parte, imboccato la strada nel campo sociale o sanitario, ma altri si sono reinventati un loro futuro, diverso, variegato.

Abolendo l'iter, non c'è il rischio che venga a mancare un tassello importante? Che fra qualche anno si debba riaffrontare, tra l'altro, il problema di chi a 18/19 anni avrà bisogno di una nuova formazione, perché ne ha scelta una „per forza" a 15?

2. LA DENUNCIA: questa esperienza di lavoro con i giovani costruita in più di trent'anni va completamente cancellata. E non in nome di un progetto educativo e culturale complessivo, bensì per la sbandierata uniformità con il resto della CH e dell'Europa e, ahinoi!, forse soprattutto per un voluto taglio finanziario. Cfr. quanto si legge nel Messaggio: „L'evoluzione nel senso indicato ha anche riflessi finanziari di una certa portata. (...) comporta l'introito di circa 2 milioni di franchi in contributi federali diversamente non percepibili.“

3. L'APPELLO: perché non si studiano da vicino le possibilità di mantenere in vita una cosiddetta terza via? O di crearne addirittura altre? Tanto più che nel resto della CH sopravvivono e rinascono esperienze simili.

Se il Cantone volesse, potrebbe... Ma perché non vuole? Noi tutti ce lo chiediamo e lo chiediamo all'on. Gendotti, pubblicamente, auspicando una rilettura seria dei percorsi che si potrebbero (e dovrebbero) offrire ai quindicenni, al di là delle uniche due strade indicate.

ricorda, nella seconda metà di settembre sono state raccolte, in una settimana, e subito consegnate in Governo ben 7.500 firme!); grazie all'interpellanza parlamentare di Chiara Orelli che ha riportato alla luce l'urgenza della questione; dunque probabilmente grazie a tutto ciò, e ad altro che non sappiamo, per il momento la discussione è ancora aperta, il messaggio ancora in sospenso, essendo tra l'altro legato alla discussione della Legge sulle Scuole Professionali. Non ci resta che sperare nella lungimiranza della Commissione Scolastica.

Orbene, dato per scontato che mai abbiamo contestato i vantaggi che i nuovi curricoli OSS e OSA offrono (possibilità di lavorare subito, di continuare nelle scuole superiori o alla Scuola Universitaria Professionale, di iscriversi alla "passerella" per l'Alta Scuola Pedagogica o l'Università), **ci permettiamo**

tuttavia di sollevare dei dubbi sull'utilità effettiva della scomparsa di tale curriculum (al di là del prospettato risparmio di due milioni di franchi, per altro tutto da dimostrare...). I dubbi nascono dall'esperienza che abbiamo maturato in questi quasi quarant'anni di esistenza come scuola, che ci fa evidenziare almeno due aspetti importanti: **- non tutti i giovani che hanno una propensione per il campo socio-sanitario-educativo sono pronti, a quindici anni, a scegliere un apprendistato già così definito:** a quindici anni si può parlare spesso di "propensione", ma la ricerca e la messa a fuoco della propria strada avvengono più tardi, a volte lentamente e faticosamente. Non crediamo quindi che tutti i ragazzi e le ragazze che fino ad ora si iscrivevano all'iter di cultura generale si iscriverebbero ora all'OSS o all'OSA (come dall'alto vorrebbero far credere, continuando

a ripetere che la scuola non "chiude" ma "si trasforma"...);

- in mancanza del nostro iter, quali risposte verrebbero date ai molti giovani indecisi benché profilati? Liceo già ipertrofico? Tirocinio "di ripiego"? Formazioni nel Commercio, il cui titolo non è più così "spendibile", per usare il gergo caro ai funzionari? Con le inevitabili conseguenze (anche di costi educativi e sociali, sì, è ben il momento di dirlo!)...

La "Prope" ha diplomato negli ultimi dieci anni più di 1300 allievi (allieve, nell'80% almeno dei casi). I quali hanno continuato per lo più con l'anno di Maturità professionale socio-sanitaria di diritto cantonale che ha consentito loro molto spesso di operare una scelta, in ambito socio-sanitario-educativo; a volte, a ragion veduta, di rinunciare a questi settori. Non crediamo infatti che debba essere pesato il valore dell'iter soltanto a partire dal dato relativo all'inserimento successivo immediato (anche se non è poi così cattivo: su 75 ammessi al costituendo Dipartimento della Sanità della SUPSI, 15 hanno la maturità liceale, 3 una maturità professionale di diritto federale, 2 altro e ben 55 la nostra...). Per l'iter di cultura generale, anche il "percorso", il "modo di arrivare" è importante. **Si può infatti considerare che, se scelto lucidamente, questo curriculum permette di acquisire un bagaglio che, per quanto meno "spendibile" di un certificato di capacità professionale, mette una base il cui spessore è destinato a crescere negli anni.**

Ci ripromettiamo di tornare sull'argomento, magari rispondendo in modo più articolato al discorso risentito e impreciso dell'onorevole Gabriele Gendotti tenuto al Parlamento a fine settembre.

Claudia Patocchi Pusterla



Bambino rifugiato belga al suo arrivo a Basilea nel dicembre 1941.

Hans Staub, Fotostiftung Schweiz, Winterthour ProLitteris, Zurigo.

Competenze degli adulti in Svizzera

Bravi e impegnati nella formazione permanente se si sono formati bene prima

Il servizio stampa dell'Ufficio federale di statistica (UST) ha fornito in maggio e in settembre due interessanti segnalazioni inerenti studi che vedono coinvolti lo stesso UST e l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e riferiti alle competenze e alla formazione permanente degli adulti residenti in Svizzera. Delle stesse riprendiamo le parti più significative.

La prima si riferisce alla ricerca ALL (Adult Literacy and Lifeskills) di cui Verifiche ha già parlato in passato.

La Norvegia in testa

Nell'indagine la Norvegia ottiene i risultati migliori in tre dei quattro ambiti del test, la Svizzera nel quarto, quello legato alla matematica. Con buone competenze nella risol-

zione dei problemi, la Svizzera si situa immediatamente dietro alla Norvegia e con discrete competenze nei due sottoambiti associati alla lettura inerenti alla comprensione dei testi si posiziona invece dietro alla Norvegia, il Canada e le Bermuda. In tutti gli ambiti gli Stati Uniti hanno conseguito risultati inferiori a quelli della Svizzera, alcune volte solodi poco. L'Italia realizza i risultati meno soddisfacenti in tutti gli ambiti.

All'indagine hanno preso parte la Svizzera, la Norvegia, l'Italia, il Canada, gli Stati Uniti e le Bermuda. Alcuni test sono stati eseguiti anche nello stato messicano del Nuevo León.

Prestazioni contrastanti tra gli immigrati

In Svizzera, negli Stati Uniti e in Canada gli immigrati di lunga data (da oltre cinque anni) hanno realizzato prestazioni molto al di sotto

della media. Gli immigrati più recenti hanno invece conseguito risultati molto simili a quelli ottenuti dalle persone nate sul territorio svizzero. Questo paradosso riflette indubbiamente l'applicazione dei criteri di selezione per l'immigrazione in atto da qualche anno a questa parte. Le persone immigrate di recente hanno in generale una formazione superiore a quella del grado secondario II.

Una parte importante della popolazione rimane al di sotto del livello auspicato

Oltre alla media delle prestazioni, un parametro significativo è quello riguardante il peso delle prestazioni deboli e mediocri. L'indagine rivela che una parte importante della popolazione si situa al di sotto delle esigenze che si presuppone minime per poter partecipare pienamente alla vita della società moderna. Questa parte, molto variabile secondo i Paesi e gli ambiti e sottoambiti considerati, si avvicina spesso alla metà della popolazione.

Le competenze tendono a diminuire con l'età

L'indagine constata in tutti i Paesi una medesima realtà: le competenze diminuiscono con l'aumentare dell'età e in modo sempre più rapido. Ad esempio, in alcuni test di comprensione dei testi si riscontra che la quota delle persone che hanno unicamente competenze molto rudimentali corrisponde al 9% nella fascia d'età dai 16 ai 25 anni, al 12% in quella dai 26 ai 45 anni e al 21% in quella dai 46 ai 65 anni. L'aumento del livello medio di formazione nel corso degli ultimi decenni spiega in parte, ma solo in parte, queste differenze.

Prestazioni non omogenee tra le diverse regioni linguistiche

Sul territorio svizzero si constatano differenze tra le varie regioni per quanto concerne le medie delle prestazioni. Queste disuguaglianze sono minime, ma a volte statisticamente significative. La Svizzera tedesca realizza migliori risultati



Durante la guerra l'importazione e l'esportazione di merci era sottomessa a restrizioni. Doganiere svizzero al posto di frontiera della linea ferroviaria Delle - Belfort in Giura nel 1940.

Hans Staub, Fotostiftung Schweiz, Winterthour ProLitteris, Zurigo.

rispetto alle altre Regioni soprattutto nell'ambito della matematica ma anche nei due ambiti della comprensione dei testi. La Svizzera romanda ottiene la migliore prestazione nella risoluzione dei problemi, senza peraltro distanziare in modo significativo la Svizzera tedesca.

Per la Svizzera italiana i dati sono poco confortanti. Infatti nelle tre competenze rilevate e cioè “lettura di testi solidamente strutturati”, “lettura di testi schematici” e competenza matematica funzionale” la Svizzera italiana si situa allo scalino più basso tra i “paesi e le regioni in cui le prestazioni sono significativamente inferiori”.

Le conclusioni dello studio risultano essere per la Svizzera in notevole contrasto con i dati ottenuti nella valutazione dei giovani di 15 anni (PISA), dati che nella lettura avevano dimostrato una netta superiorità delle ragazze rispetto ai ragazzi.

Differenze notevoli tra persone ben formate e quelle con formazione di base carente

Il secondo confronto internazionale operato dall'OCSE traccia un nuovo ritratto comparativo dei sistemi educativi internazionali dove viene mostrato che, rispetto ad altre nazioni, in Svizzera, le persone occupate seguono più di frequente attività di formazione permanente a orientamento professionale. Per contro, il nostro Paese non riesce ad assicurare altrettanto bene un'equa partecipazione alla formazione dei differenti gruppi di popolazione attiva, propriamente delle persone scarsamente qualificate.

In Svizzera sono numerose le persone che si formano sull'arco di tutta la loro vita.

Nel 2003, il 41 per cento della popolazione attiva residente in Svizzera dai 25 ai 64 anni ha seguito uno o più corsi di formazione a orientamento professionale su un periodo di dodici mesi. Questa partecipazione alla formazione permanente è tuttavia ripartita in forma diseguale; molto minore nei gruppi di per sé già più vulnerabili sul mercato del lavoro rispetto a quelli meglio integrati.

In Svizzera, soltanto l'11 per cento delle persone scarsamente qualifi-

cate seguono corsi di perfezionamento professionale contro quasi il 30 per cento nei Paesi scandinavi presi in esame).

Per contro, in Svizzera sono proprio le persone occupate con una formazione terziaria che vantano, su scala internazionale, la partecipazione più elevata ad attività di formazione permanente (63%).

Scarti notevoli nella partecipazione

La Svizzera è inoltre uno dei Paesi che presenta gli scarti più considerevoli nella partecipazione a seconda dei gradi di formazione delle persone. Un diplomato di grado terziario ha 5,7 volte più opportunità di partecipare ad una formazione permanente che una persona senza formazione post-obbligatoria. I Paesi scandinavi riescono invece ad integrare meglio i gruppi a rischio, presentando così le disparità meno forti tra tutti i Paesi analizzati, con rapporti che vanno dall'1,9 al 2,3.

Di fronte ai dati esposti e ai profondi mutamenti imposti dalla tecnologia, dal mercato globalizzato e dall'organizzazione del lavoro nei differenti livelli, risulta perciò indispensabile investire sia nella formazione di base di tutti i cittadini ma anche nel continuo rinnovamento delle conoscenze e delle competenze dell'intera società.

La formazione professionale di base per gli adulti che non hanno potuto affrontarla in gioventù e la formazione permanente in ambito professionale per i pubblici poco formati risultano essere perciò due sfide tra le più importanti che la Svizzera deve affrontare nell'immediato futuro in tema di formazione. Sfide che vanno vinte non solo sul terreno della competizione economica, dove il mercato del lavoro di una nazione che ha poche altre risorse non può permettersi di trascinare sacche di arretratezza, ma anche su quello sociale, visto che nei processi di marginalizzazione ed esclusione concorre con sempre più peso il grado di formazione.

Giacomo Viviani



Saluti di commiato sulla piazza Victoria a Berna in occasione della prima mobilitazione generale, 2 settembre 1939.

Paul Senn, Bernische Stiftung für Fotografie, Film und Video, Kunstmuseum Berna.

L'attimo fuggente

Quando entriamo in aula e la porta si chiude dietro noi insegnanti, il tempo si tramuta inevitabilmente in occasioni colte o perse. A supporto del docente esistono certamente le discipline della didattica e della pedagogia e un'ampia letteratura sul come fare lezione, ma le lezioni continuano a registrare insuccessi dovuti anche all'inefficacia del metodo didattico applicato. Si può essere normativi e sistematici, oppure affabili ma inflessibili o ancora dialettici e rigorosi o amichevoli e duttili; resta il fatto che di fronte ad un compito da svolgere c'è sempre qualche allievo che recalcitra e non partecipa.

Sicuramente la scuola dell'obbligo registrerà sempre degli insuccessi, sarebbe utopistico pensare di riuscire con la totalità degli allievi - considerata la loro eterogeneità - tuttavia alcune riflessioni si possono fare.

L'attività didattica di qualsiasi materia si esplicita in lingua italiana, che è o dovrebbe essere anche la lingua madre. È la lingua madre quella con cui si elabora un linguaggio polisemico atto a convincere.

Detto questo ci troviamo subito confrontati con il problema del linguaggio e della sua capacità persuasiva. Se andiamo ad analizzare come funziona il linguaggio quando esplica una funzione persuasiva, scopriamo che oltre alla scelta lessicale e sintattica, che può conquistare qualcuno e lasciare indifferente qualcun altro, conta allora come il messaggio viene pronunciato. Parlando di linguaggio persuasivo non intendo qui la pubblicità - dove la bugia è vestita a festa e adornata dall'arte retorica della persuasione al fine di convincere non l'uomo, ma il consumatore - ma la capacità di convincere qualcuno per il suo bene.

Spesso in qualità di docente di italiano mi accorgo di quanto siano importanti le parole e soprattutto i contesti nei quali queste si dipanano e, non da ultimo, le modalità gestuali e la prossemica. Una stessa cosa può essere detta con parole, atteggiamenti e intonazioni molto

diversi fra loro e con risultati altrettanto diversi. A volte le parole hanno la forza di assumere connotazioni metaforiche che risvegliano qualcosa nell'allievo o che gli permettono di viverle come più vicine. Se questo avviene, anche l'allunno più recalcitrante può essere stimolato e attivato.

È noto che se si utilizza un linguaggio familiare all'ascoltatore, que-

gisti, invece ritengo che i contenuti siano prioritari rispetto alle modalità, proprio per questo mi soffermo sul linguaggio utilizzato per veicolarli e trasmetterli. A volte più che concentrarsi su modalità didattiche articolate e suffragate da metodologie operative e da teorie pedagogiche, occorrerebbe riflettere sulla capacità di trovare le parole giuste al momento giusto e, soprattutto, sulla

necessità di elaborare una lingua capace di attrarre a sé gli ascoltatori, risvegliando in loro ciò che è sopito e che può prorompere all'improvviso.

Mi spiego meglio attraverso un episodio occorsomi durante una lezione in una classe di quarta media.

Durante la redazione di un testo piuttosto impegnativo, gli allievi che avevano terminato il lavoro, erano invitati a leggere in silenzio un capitolo del libro di lettura continuata *L'anno della lepre*². Due di loro, dopo aver aperto i loro libri, iniziano a chiacchierare, sottovoce, ignorando la consegna. A quel punto avrei potuto dire: "Smettetela di chiacchierare e fate ciò che vi ho chiesto", oppure: "State disturbando, mettetevi a leggere!", o ancora: "Ragazzi, è un bel racconto. Ne vale la pena!". Invece ho detto: "Leprotti! Saltate dentro il testo!".

Le loro reazioni immediate sono state quelle di sgranare gli occhi, divampare nelle gote e, subito dopo, immergersi nella lettura. Non li ho mai visti così impegnati a leggere. Alla fine hanno sentito il bisogno di commentare il contenuto letto, perché avevano colto il senso profondo di libertà che aleggia nel racconto. Quel giorno ho colto l'attimo fuggente.

Roberto Salek



Venditrice di giornali, 8 maggio 1945. Si annuncia la capitolazione della Germania e la fine della guerra in Europa. *Fotografo ignoto, Archivi federali svizzeri.*

st'ultimo sarà più facilmente catturato dal discorso. *"Bisogna essere capaci di capire e anche di fare molte personalità; giacché nessuno si lascia meglio convincere che dai simili, o da chi crede simile."*¹

Ovviamente non sto dicendo che bisogna parlare il linguaggio degli allievi, ma semmai utilizzarne uno che - ricalcando un modello utilizzato da loro - possa essere arricchito di contenuti formali e illuminare il messaggio di connotazioni attraenti per l'ascoltatore.

Sono consapevole di aver imboccato un sentiero impervio e scosceso, che potrei essere frainteso e assimilato al modello pirotecnico attualmente in voga presso certi pedago-

1) G. Prezzolini, *L'arte di persuadere*, Napoli, Liguori, 1997

2) A. Paasilina, *L'anno della lepre*, Milano, Iperborea, 1994

Chi è responsabile

Chi è responsabile nella quotidianità scolastica? * Le trappole di un'organizzazione scolastica complessa

È in grado di occuparsi delle personalità dei singoli allievi chi ha con loro solo sporadici contatti? Più l'organizzazione scolastica è complicata, più i processi decisionali sono complessi, più gli insegnanti e gli specialisti dell'educazione si dovrebbero occupare dei singoli allievi. A questo punto urge una domanda: “Chi porta la responsabilità?”.

Dal direttore si esige un provvedimento di “espulsione”, l'insegnante di psicomotricità invece propone di coinvolgere i genitori, mentre l'insegnante di francese vorrebbe mandare il ragazzo in terapia. La causa di questa disputa poco costruttiva è che, nonostante sia già stato più volte redarguito, il ragazzino di tredici anni ha fumato nell'area scolastica e ha aggredito verbalmente la docente che l'aveva colto in flagrante. A questo punto gli insegnanti sono decisi a dare un segnale forte. Poiché la docente di classe è assente a causa di un corso di aggiornamento, il caso viene in un primo tempo demandato all'assistente sociale competente. Una settimana più tardi però il ragazzo viene scoperto dalla polizia mentre tenta di lacerare il tetto di una decappottabile. Sin qui in classe egli non aveva dato particolarmente nell'occhio.

Discussioni e conflitti sono all'ordine del giorno fra il personale insegnante. Quando un ragazzo insulta una sua docente o quando una ragazza delle scuole superiori mette provocatoriamente un astuccio pieno di preservativi sul suo banco per dimostrarle che non ha bisogno d'altro nella scuola, occorre reagire. La regolarità delle lezioni è in pericolo, l'insegnamento e la promozione delle competenze rischiano di essere messe in secondo piano. Spesso però avvertimenti, minacce e colloqui non hanno nessun effetto. E allora incominciano le pressioni perché finalmente si agisca e vengano prese in considerazione misure più incisive. Un tempo la suddivisione dei compiti era più chiara: era il docente di classe che si occupava

del problema. Poiché i ragazzi passavano la maggior parte della giornata scolastica con un solo insegnante, toccava a lui reagire in caso di comportamenti anomali o di problemi. Spesso era anche responsabile del loro comportamento al di fuori della stretta quotidianità scolastica. Chi spruzzava i passanti con l'acqua della fontana o rubava cioccolata nel negozietto del villaggio sapeva che avrebbe dovuto fare i conti con il maestro il giorno seguente a scuola e subire la sua reprimenda. Agli occhi dei genitori e delle autorità il maestro del paese incarnava un'autorità morale ed educativa.

Oggi una simile focalizzazione su un insegnante è problematica. Il singolo docente condivide attualmente la responsabilità verso i suoi allievi con tutto il gruppo dei docenti della classe e con gli altri collaboratori dell'istituto. Se sorgono dei problemi non si chiama automaticamente il docente responsabile, ma inizia un faticoso processo chiarificatore che prevede l'analisi del caso e il coinvolgimento dei professionisti dell'educazione.

Anche l'insegnamento non è più appannaggio di un singolo docente. Nel caso del Teamteaching (insegnamento in collaborazione con altri) ad esempio un insegnante dà le direttive per un progetto, mentre una sua collega ne valuterà i risultati. Nel caso di problemi disciplinari gravi o di genitori particolarmente difficili, sono la direzione o l'assistente sociale ad intervenire. L'aumento dei posti a tempo parziale e l'articolazione della scuola superiore hanno pesantemente contribuito ad ampliare il numero di persone di riferimento per ogni singolo allievo. Il docente di tedesco non sa di norma come si comporti un allievo durante le ore di inglese (nel caso del Ticino il tutto è aggravato dai livelli, per cui il gruppo di livello A in tedesco non coincide necessariamente con quello di livello A in francese), e l'insegnante di ginnastica o di musica non vedono la classe così spesso da potersi fare un quadro esaustivo di ogni singolo allievo. Le responsabilità sono però state delegate anche al piano della metodica. Ogni allievo oggi è responsabile del

proprio percorso formativo. Grazie ai traguardi individuali, ai lavori progettuali e all'insegnamento in officina egli può gestire autonomamente il processo formativo. L'insegnante pianifica piani d'azione, propone temi, controlla e determina le competenze da raggiungere.

La vicinanza incrementa la responsabilità

“Dove hai il cervello!” urla la mamma snervata. Per l'ennesima volta sua figlia ha perso il quaderno di scuola. È tardi e dovrebbe già essere sul posto di lavoro, tuttavia, poiché sua figlia deve prepararsi all'esame di domani mattina, l'aiuta a rovistare nel disordine sulla scrivania. Ormai è chiaro che anche questa sera non potrà andare alle sedute di fitness, dovrà aiutare sua figlia a studiare.

È faticoso sentirsi responsabile per un'altra persona. Se ci sta a cuore il benessere del nostro prossimo, non ne avremo che sacrifici e arrabbiate. Un tale sentimento di responsabilità non sorge su comando, ma si sviluppa in un lungo processo personale. Ci sentiremo responsabili per un'altra persona solo quando siano presenti precise condizioni psicologiche ed emozionali. Una premessa è l'identificazione – ci sentiremo allora emozionalmente e spiritualmente legati alla persona in questione. La madre entra in ansia per gli esami della figlia e si arrabbia quando vede il caos nella sua camera. Una persona diventa importante per noi sul piano emotivo in base alle esperienze relazionali. Solo quando siamo in relazione profonda con la persona in questione possiamo immedesimarci in lei. Si devono vivere i conflitti e superare situazioni difficili prima di sentirsi veramente responsabili per un'altra persona.

La responsabilità tuttavia deve venire codificata anche sul piano sociale. Le persone estranee devono riconoscere chi è responsabile e per chi. Se una porta scricchiola è colpa del bidello, se la bambina arriva all'asilo in pigiama è a causa della leggerezza della madre o del padre, se ci sono troppi errori in un compito la colpa è del docente. Determinante è che, in caso di pro-

fuori cantone

Chi è ...

blemi, ci sia anche chi ne è responsabile e chi ne porti le conseguenze.

I giovani hanno bisogno del confronto

Non tutte le nostre attività suscitano uno speciale senso di responsabilità. Per fare una relazione sulla flora dell'Engadina o per consigliare un cliente sul mercato indiano sono sufficienti delle conoscenze professionali, un forte senso del dovere e una buona performance. Diverso è con individui la cui personalità non è ancora pienamente sviluppata. Quando accompagniamo un allievo per un certo periodo, veniamo confrontati con problemi che ci sfidano sul piano esistenziale. Si arriva al conflitto, alla discussione e al superamento dei limiti, alla trasgressione. In quanto insegnanti o educatori veniamo sfidati sul piano emozionale, ci arrabbiamo e perdiamo le nostre sicurezze.

I giovani sono raramente pronti ad adattarsi subito al sistema, entrano in scena rumorosamente. Spesso però la coscienza professionale del docente viene messa in crisi da questo comportamento degli allievi. L'insegnante teme per la sua credibilità o si sente minacciato. Allora la reazione più immediata è quella di contrattaccare per sbloccare la situazione. Questo meccanismo naturale di difesa deve essere preso in considerazione quando si pensa ad una responsabilità scolastica. Quanto più gli intrecci e i processi decisionali sono complicati e quanto maggiore è il numero delle persone coinvolte, tanto più grande è il pericolo che si eviti di assumersi la responsabilità quando sorgono situazioni spiacevoli. Ci si sente competenti quando si ha successo, ma nel caso di problemi il sistema viene modificato a seconda delle proprie esigenze. Se l'escursione nel canneto è andata male, si dà facilmente la colpa ai relatori esterni. Se un'allieva viene molestata in classe, il docente lo imputa alle condizioni familiari difficili.

Poiché gli insuccessi potrebbero rivelare i propri punti deboli o andare a scapito della qualificazione, è preferibile tenersene fuori. Lo specialista allora è una scappatoia ben

accetta per evitare di affrontare il problema. Allora l'allievo aggressivo improvvisamente soffre di un deficit di attenzione o di una leggera disfunzione cerebrale – tutti casi da demandare allo specialista. Ciò che dovrebbe servire all'inquadramento di un problema, viene manipolato coscientemente, ridotto dal docente a mezzo per distanziarsene. Inoltre il personale insegnante spesso vede le cause dei problemi nei deficit organizzativi o in altre persone di riferimento: "Purtroppo l'insegnante delle elementari ha preparato molto male la classe alla scuola superiore", si dice. Reazioni formalizzate sostituiscono un impegno personale. Se insegniamo insieme a molti altri colleghi in una classe che dà problemi, allora ci concentriamo su quegli allievi che ci gratificano. I ragazzi problematici vengono dimenticati e nell'intimo vengono neutralizzati in modo sottile. "Redarguire gli allievi nei corridoi non è mio compito", spiega deciso un docente quando il plenum vuole mettere in discussione le regole di comportamento nei corridoi.

Adattamento invece di contestazione

L'insegnamento non si riduce a una metodica differenziata, nel mettere in pratica principi pedagogici e una buona cooperazione di gruppo, ma esige anche discussioni antagoniste. I giovani cercano infatti di proposito all'interno della scuola il confronto con gli adulti. I conflitti hanno perciò senz'altro un senso nella psicologia dello sviluppo. Sul confronto-scontro con gli adulti i ragazzi in crescita vogliono scrivere il "copione della propria vita" (Winnicott). Gli allievi mettono in scena inconsapevolmente un rituale archetipico in cui essi hanno bisogno degli insegnanti come avversari nella loro ricerca di autonomia e della propria identità individuale (Blos). Concretamente vogliono che questi adulti, che non mostrano alcuna comprensione per il loro comportamento, rimangano in relazione con loro. Dietro ad un cattivo comportamento, alle trasgressioni e alle sfacciataggini si nascondono anche segnali di ricerca di relazione.

Quando un insegnante prende a

caricare una classe incomincia la fase di orientamento. Il docente presenta la sua materia d'insegnamento, mentre gli allievi vogliono scoprire chi hanno di fronte a loro. Si esplorano i limiti, e l'impegno personale del docente viene misurato. Gli allievi tentano di demolire i loro insegnanti. Li provocano per scoprire chi si celi dietro il ruolo di docenti. Quali sono i punti forti, quali quelli deboli, quali i complessi della persona che ha la pretesa di guidarli? Così va il gioco. Gli allievi hanno una particolare sensibilità nello scoprire i lati oscuri dei loro insegnanti. A sua volta il maestro sa individuare debolezze e problemi dei ragazzi a lui affidati. In questo processo sia gli insegnanti che gli allievi ci lasciano le penne, mentre metodica e didattica scivolano in secondo piano. In questa fase caotica, conflitti e delusioni sono all'ordine del giorno. Ci si scontra e ci si arrabbia. Negli insegnanti questo può provocare notti insonni e far insorgere dubbi sulle proprie capacità, gli allievi brontolano e portano a casa la loro aggressività. Nel contempo però allievi e insegnanti si avvicinano e si mettono in relazione su un piano emotivo.

Non far mancare la propria presenza ai ragazzi

Riuscire a gestire questi primi momenti di caos è la vera e propria arte dell'insegnamento. Questa prima fase può portare ad incontri più profondi, a relazioni impegnative e ad un lavoro creativo, porta ad una maggiore responsabilità nei confronti di ogni singolo allievo e non certo a delegare i problemi ad altri. Nei conflitti si individua la possibilità di provare nuove strategie e di conoscere meglio gli allievi. Gli allievi si avvicinano alle nostre posizioni, ma anche noi ci lasciamo influenzare da loro. Gli allievi hanno anche il diritto di proporsi con un atteggiamento contestatario e attraverso turbe comportamentali. Unicamente grazie al confronto con gli adulti essi possono scoprirsi e crescere. Inoltre dagli insegnanti si aspettano che si sentano responsabili per loro, che si lascino emozionare da loro e che li prendano seriamente in considerazione. I ragazzi desiderano un confronto

umano per poter gestire meglio le loro contraddizioni, le loro speranze e le loro fantasie.

L'organizzazione scolastica e la distribuzione interna dei compiti e dei ruoli dovrebbero aiutare il personale docente a rendersi conto di questa responsabilità umano-pedagogica nei confronti dei giovani. La nostra attuale organizzazione scolastica deve però porsi in modo nuovo il problema delle competenze. Il presidente dell'Associazione docenti germanici, prof. Kraus, parla in questo contesto di una “spedagogizzazione” della scuola. Quando un docente vede più di 60 allievi

alla settimana, è molto probabile che questi assuma un comportamento di estraniamento. Si tratta di ripensare l'organizzazione scolastica in base alle responsabilità e di renderla in grado di reggere il conflitto. Troppe materie nell'orario scolastico e troppi insegnanti in una classe impediscono l'identificazione. Invece di potersi confrontare col ragazzo in modo approfondito in caso di conflitti, si delega la responsabilità ad altri e si arriva persino ad escludere il ragazzo dalla classe. In casi estremi il ragazzo viene neutralizzato attivando la rete di sostegno nella scuola e allora il bambino o il ragazzo colpito da

queste misure si sente abbandonato. Lui ha cercato il confronto ma nessuno gli ha saputo tenere testa, non gli rimane che compiere atti vandalici per attirare l'attenzione: appunto, lacerare il tetto in stoffa di una decappottabile.

Allan Guggenbühl,
psicologo dell'adolescenza a
Zurigo

Traduzione
di Gabriella Soldini

***Articolo pubblicato nella *Neue Zürcher Zeitung* del 22 marzo 2005**



Raccolta di cereali sullo spiazzo del Sechseläuten, piazza Bellevue a Zurigo 1943, nell'ambito del piano Wahlen.
Hans Staub, Fotostiftung Schweiz, Winterthour ProLitteris, Zurigo.

fuori cantone

Una "carta" da giocare assieme

Condivisione di un progetto e creazione di nuovi scenari per le politiche giovanili

1. Perché una "Carta delle politiche giovanili in Ticino"?

Abbiamo preso spunto dall'invito della redazione di "Verifiche" per presentare a più mani la "Carta delle politiche giovanili in Ticino", di fresca pubblicazione, cercando di mantenere lo spirito che ne ha alimentato l'ideazione e la produzione e cioè l'interconnessione tra le diverse realtà attive in ambito giovanile. Non si è trattato di un lavoro precipitato dall'alto, ma elaborato trasversalmente grazie al confronto e alla condivisione di esperienze, saperi, progetti. Senza ricette di sorta, l'idea di "Carta" è andata sviluppandosi attorno ad un desiderio comune di superamento di steccati volto a riconoscere i giovani, da un lato come soggetti a parte intera compartecipi della costruzione della nostra società, dall'altro come una risorsa la cui

crescita necessita di migliori cure e attenzioni da parte del mondo degli adulti. **Le politiche giovanili devono servire a lottare contro l'esclusione delle fasce più deboli, rafforzando il collante sociale tra i diversi gruppi generazionali e socio-economici, intervenendo laddove il disagio viene prodotto e rafforzando le condizioni per la condivisione di una migliore qualità di vita.** Quello che la Carta vuole dire è che le politiche giovanili possono essere uno strumento formidabile a patto che vedano coinvolte le entità che si occupano di giovani in uno sforzo comune di responsabilizzazione e socializzazione dei giovani, di prevenzione e sostegno piuttosto che di precarizzazione e stigmatizzazione. La Carta espone la filosofia che sottende alle politiche giovanili, i fondamenti giuridici, i principali strumenti a disposizione e tutta una serie di proposte mirate alla realtà ticinese. Sorta di porto, la Carta è punto d'approdo e al contempo apertura verso nuovi orizzonti, e ci invita ad accogliere l'esortazione del poeta Orazio: "È

giunto il momento di sciogliere le vele".

Marco Galli, presidente della Commissione cantonale per la Gioventù

2. Il percorso condiviso della Carta

Dopo la giornata proposta a novembre del 2002, che verteva principalmente sul tema dell'animazione giovanile, la Commissione Cantonale per la Gioventù ha voluto offrire un'ulteriore occasione di confronto sul tema delle politiche giovanili, nell'intento di realizzare un processo che scaturisse in qualcosa di concreto, con il coinvolgimento della maggior parte delle istanze confrontate al mondo giovanile. Nella primavera del 2004 si è costituito un gruppo di lavoro, già composto da rappresentanti di diversi enti, che avrebbe seguito i lavori fino alla stampa della Carta delle politiche giovanili. La prima giornata pubblica, tenutasi il 18 febbraio 2005, segnava la partenza del pro-



cesso, che avrebbe poi creato la Carta. Infatti dopo la giornata si sono tenuti 4 workshop, con due incontri ognuno, attorno ai temi: "politiche giovanili e opinione pubblica", "politiche giovanili e istituzioni pubbliche", "politiche giovanili con i giovani" e "politiche giovanili: come liberare il tempo". A ognuno dei quattro workshop hanno partecipato circa venti persone rappresentanti diversi enti. **Complessivamente si sono visti al lavoro un centinaio di giornalisti, politici, animatori ed operatori, responsabili di diverse associazioni e organizzazioni giovanili, docenti, giovani, poliziotti, ricercatori, ecc.** I workshop avevano come scopo principale l'elaborazione di proposte concrete di attuazione delle politiche giovanili nei diversi ambiti.

Le diverse proposte emerse si sono poi fatte convergere in uno scritto unico, che costituisce ora la parte principale della Carta delle politiche giovanili, presentata e consegnata il 26 ottobre 2005 all'opinione pubblica e a chi ha voluto e potuto contribuire a questo arricchente lavoro.

Deborah Demeter, animatrice centro giovanile "Ragabrega" di Lugano-Breganzona

3. La "Carta delle politiche giovanili": contenuti, risultati, obiettivi (con un occhio alla scuola)

La Carta è nata con lo scopo di offrire uno strumento che possa favorire la nascita e facilitare lo sviluppo di nuove iniziative, soprattutto a livello locale, nel campo delle politiche giovanili.

La prima parte introduce gli elementi istituzionali che costituiscono il quadro nel quale si esplicano le attività giovanili: norme costituzionali, atti legislativi, intendimenti governativi, considerazioni sociali e politiche. La seconda formula una serie di proposte utili agli operatori, alle associazioni, alle persone che lavorano nei Comuni, a contatto con i giovani.

Nel produrre la Carta, lo sforzo si è concentrato sulle attività rivolte ai giovani o prodotte dai giovani stessi, anche in virtù dell'età definita dalla Legge sul sostegno e il coordinamento delle attività giovanili (dai 12 ai 30 anni). **Le politiche giovanili sono strumenti tesi a migliorare**

la qualità di vita dei giovani, attraverso la creazione di occasioni di incontro che permettano la conoscenza della realtà giovanile, la valorizzazione delle risorse dei giovani - creatività, fantasia, solidarietà, autonomia - e il sostegno ai giovani e alle famiglie in situazioni di disagio, intervenendo sul contesto che le alimenta. L'ambito delle politiche giovanili comprende l'offerta di spazi d'azione e autonomia che consentano occasioni di svago, crescita e partecipazione. Gli obiettivi sono molteplici, ma coerenti fra loro:

- promuovere il benessere dei giovani, sia individuale sia di gruppo;
- consentire la partecipazione delle giovani generazioni ai processi sociali e politici;
- favorire il rinnovo generazionale della società.

Concretamente, le politiche giovanili consistono nell'assunzione di compiti già definiti a livello costituzionale e legislativo. L'ente pubblico si è assunto il compito di promuovere (visione federale) e coordinare (visione cantonale) le attività giovanili, mentre l'introduzione e la gestione delle attività stesse è compito congiunto degli enti locali, dei giovani stessi e delle istituzioni private attive nel settore.

Proprio per questo motivo è importante la parte propositiva della Carta dove si riassumono in 19 punti le idee scaturite da quattro gruppi di lavoro e formulate sotto forma di proposte, di cui alcune interessano particolarmente il mondo della scuola e dell'educazione.

Si chiede alle autorità di mettere a disposizione dei giovani gli spazi in cui svolgere le attività o in cui passare il tempo libero (palestre, aule magne, sale, mense, piazzali, parchi, campi sportivi, piazze), di sostenere e valorizzare il volontariato, di promuovere la partecipazione, di consentire margini di trasgressione, di incentivare e sostenere lo sport non competitivo, di promuovere una scuola più cooperativa, partecipativa e democratica.

Oggi, in molti settori della società, si lavora più efficacemente in gruppo (ad esempio nella ricerca scientifica e medica, nelle équipes di lavoro sociale, nel lavoro aziendale). Nonostante alcune significative esperienze, nella scuola si lavora ancora troppo individualmente e non si valorizza abbastanza la

potenzialità del gruppo. Dovrebbero gradualmente essere introdotti metodi di lavoro e di studio che favoriscano l'aiuto reciproco, la ricerca collettiva e il passaggio di informazioni. Ciclicamente si propone una migliore formazione civica dei giovani. **L'educazione alla democrazia non è credibile in una scuola in cui gli studenti non siano soggetti di processi decisionali democratici: essa deve coincidere con una concreta partecipazione.** Quest'ultima - prevista dalla Legge sulla scuola - rappresenta una significativa condizione per lo sviluppo dell'interesse e della partecipazione politica.

Altre proposte riguardano la fascia di giovani tra i 15 e i 18 anni, la formazione scolastica e professionale, l'assunzione di persone di riferimento a livello locale.

Nonostante l'obbligo scolastico e le opportunità di formazione, ancora troppi giovani interrompono o rimangono esclusi da una formazione adeguata. Problemi famigliari, difficoltà personali, carenza di risorse e informazione, mancanza di posti di tirocinio contribuiscono a rendere più difficoltoso l'inserimento delle nuove generazioni nel mondo del lavoro. Tali difficoltà, unite a un'inerzia prolungata, possono degenerare in problemi ancora maggiori (sentimento di inutilità, depressioni, dipendenze, microcriminalità, ecc.). Il Cantone, le amministrazioni comunali e il mondo del lavoro, devono maggiormente promuovere l'aiuto alla formazione professionale in accordo all'articolo 55 della Legge sulla formazione professionale, in modo da garantire una formazione adeguata e accessibile per tutti. Nella Carta, grande attenzione è dedicata ai problemi della comunicazione e all'informazione, con particolare riguardo ai contatti con i media e con i nuovi mezzi di comunicazione. Un'attenzione speciale è dedicata alla prevenzione e all'integrazione proponendo approcci interdisciplinari e consigliando nuove forme di dialogo e di mediazione. Ai giovani con problemi familiari deve essere garantita un'abitazione protetta e un adeguato inserimento socio professionale. In coda, un utile glossario ci aiuta a fare chiarezza e ad evitare malintesi su parole come "centri giovanili", "autogestione", ecc.

Giancarlo Nava, presidente Cemea Ticino

giovan

Una "carta" da ...

4. Come promuovere la "Carta delle politiche giovanili in Ticino" e come tradurre in pratica i suoi contenuti

La "Carta delle politiche giovanili" vuole essere uno strumento operativo e non un contenitore di condivisibili enunciazioni da tenere in un cassetto; è stata pensata e realizzata proprio per raggiungere questo ambizioso obiettivo. Per questo, il Gruppo promotore ha voluto coinvolgere i giovani e molti altri attori che - direttamente o indirettamente - sono confrontati nella loro quotidianità con la realtà giovanile. Lo ha fatto per dare l'opportunità d'approfondire tematiche troppo spesso ottenute, ma soprattutto per cercare di costruire collegialmente delle proposte concrete per sviluppare le politiche giovanili nel nostro Cantone. Il risultato non è una lista esaustiva ma un'indi-

cazione delle possibili azioni, utili e necessarie, affinché le politiche giovanili possano svolgere il ruolo alle quali sono deputate: **la socializzazione armoniosa e partecipativa dei giovani nella nostra società, stimolando l'autodeterminazione e il senso di appartenenza del singolo in una rete di relazioni basate sul reciproco rispetto, l'integrazione e la solidarietà.** Leggendo la Carta emerge l'idea di una politica interconnessa e coordinata che fonda gli interventi su un approccio interdisciplinare in un tessuto sociale i cui nodi vanno riaffermati e rinsaldati, capovolgendo la dinamica di impoverimento ed esclusione alle quali sono sottoposte fasce significative del mondo giovanile e le loro famiglie. Il primo passo sarà quello di farla conoscere e divulgare: tra i giovani, gli amministratori pubblici, i docenti, gli educatori e gli animatori, ma anche tra i genitori, i giornalisti, le altre compo-

nenti della società che possono comprendere, garantire e poi difendere il ruolo dei giovani, quale parte fondamentale della società e non quale mondo a parte della stessa. Per far ciò si utilizzerà lo strumento cartaceo, ma anche Internet. Nel sito informativo www.ti.ch/infogiovani si potrà trovare un capitolo relativo alle politiche giovanili in Ticino, nel resto della Svizzera e dell'Europa, dove la Carta sarà divisa, per facilitarne la consultazione, nei suoi otto capitoli. Il secondo passo sarà quello di promuovere delle riflessio-

giovani in uno spirito di partecipazione e autodeterminazione. Occorre che sia la scuola, oltre la famiglia, a dare i mezzi formativi per permettere agli allievi di poter partecipare a pieno titolo alla vita familiare, scolastica, sociale e politica del Paese. Ma l'educazione alla cittadinanza non è credibile in una scuola dove gli studenti non sono considerati attori del processo formativo e decisionale. Così come non è credibile l'educazione alla democrazia da parte dei genitori se in famiglia non esiste una reale condivisione delle scelte e delle decisioni da parte di ogni soggetto che la compone. In conclusione la Carta è *solo* uno strumento, spetta ora, a tutti noi, dare un tangibile contributo per promuovere e realizzare delle politiche giovanili coerenti. Parafrasando una frase di John Kennedy, non domandiamoci cosa la società può fare per i giovani,

ma chiediamoci cosa noi, *con* i giovani, possiamo fare per costruire una società migliore.

Marco Baudino,
assistente sociale,
Ufficio dei giovani, della
maternità e dell'infanzia (DSS)



ni sui suoi contenuti, in modo che le idee e le proposte si traducano in progetti. Per agevolare l'operatività e la messa in pratica delle proposte formulate, all'interno della Carta è stato allestito un vademecum che vuole indicare ai politici e agli amministratori comunali una possibile via da percorrere per sviluppare, localmente o regionalmente, una politica giovanile che possa diventare un'opportunità di coinvolgimento, partecipazione e libera espressione per i giovani. Ma ogni componente della società può svolgere un ruolo attivo, in particolare le ragazze e i ragazzi che ora hanno uno strumento per interagire con la realtà circostante, non più da una posizione negletta, ma paritaria. Anche la scuola è chiamata a svolgere un suo ruolo, duplice, attivo e per certi versi fondamentale. Da una parte promuovendo e mettendo in atto i principi e le proposte contenute nella Carta, dall'altro, formando i

La "Carta delle politiche giovanili in Ticino" può essere scaricata dal sito www.ti.ch/infogiovani.

Per ricevere gratuitamente una copia su carta, rivolgersi all'Ufficio dei giovani, della maternità e dell'infanzia, viale Officina 6, casella postale, 6501 Bellinzona, telefono 091 814 71 51.

Cultura e PH

Una riforma importante e insidiosa

Nella costituzione federale c'è più di un articolo che si occupa di cultura. Quello che interessa qui è l'articolo 69. Esso recita:

Art. 69 Cultura

- ¹ Il settore culturale compete ai Cantoni.
- ² La Confederazione può sostenere attività culturali d'interesse nazionale e promuovere l'espressione artistica e musicale, in particolare tramite la formazione.
- ³ Nell'adempimento dei suoi compiti, tiene conto della pluralità culturale e linguistica del Paese.

Esso esiste dal 1999 e ora si sta per adottare la legge che lo renda applicabile. È infatti stata aperta a livello nazionale una procedura di consultazione su due testi di legge, uno del tutto nuovo - la *Legge federale concernente la promozione della cultura*, detta LPCu - e uno che modifica quello esistente - la *Legge federale concernente la Fondazione Pro Helvetia*, detta LPH, concepita per sostituire la vecchia normativa risalente al 1965 e ampiamente modificata in via di ordinanza.

Non pare che nel Ticino sia stata veramente percepita l'importanza di queste riforme legislative per la nostra vita culturale. Potremmo sbagliare, ma ci pare che finora le questioni legate ai mutamenti in atto siano state discusse pubblicamente solo in un dibattito promosso dalla rivista "Archivio Storico Ticinese" a Lugano alla fine dell'aprile scorso e in interventi su laRegioniTicino di Carlo Piccardi (in particolare il 12 settembre scorso).

In estrema sintesi la LPCu riprende i concetti dell'articolo costituzionale; inquadra nelle sue normative una serie di altre leggi regolanti le istituzioni culturali federali, la produzione cinematografica, la protezione dei beni culturali eccetera, ivi compresa la legge del 1995 che regola gli aiuti finanziari per la salvaguardia e la promozione della lingua e cultura romancia e italiana. In questo inquadramento viene inserita pure la Fondazione Pro Helvetia di cui diremo più avanti.

Tutte le attività di promozione culturale federale - dalle arti alle istituzioni preposte ai beni culturali, dalle possibili manifestazioni di importanza nazionale alle realizzazioni artistiche eccezionali, dall'accesso alla cultura alla sua diffusione, dagli scambi culturali interni al sostegno delle organizzazioni culturali -, insomma tutta la promozione e il finanziamento sono gestiti dal Dipartimento federale dell'Interno e, per lui, dall'Ufficio federale della cultura, definito nella legge come

l'autorità specializzata nelle questioni inerenti alla promozione culturale. Esso definisce e attua una politica culturale globale della Confederazione (art. 23).

Alle iniziative promosse all'estero concorrono anche i servizi del Dipartimento degli affari esteri (DFAE, art. 25). L'insieme della politica culturale della Confederazione assumerà un ritmo quadriennale. È infatti prevista una pianificazione quadriennale chiamata "programma di priorità 'Cultura'" (art. 16), definita dal Dipartimento e approvata dall'Assemblea federale.

Nella lettura del testo di legge suscitano qualche preoccupazione e qualche perplessità alcuni concetti che parrebbero poco conciliarsi tra loro. Mi spiego con un esempio: si dice che la Confederazione intende "integrare e sostenere la promozione culturale svolta dai Cantoni" (art. 1/2) e poi si afferma che essa nei settori culturali non pertinenti alla produzione artistica si interessa solamente "di attività di interesse nazionale" (art. 2/1/b).

E questo stesso concetto di "interesse nazionale" non sembra accordarsi con il compito di "rafforzare la pluralità e la coesione culturale della Svizzera" (art. 1/1).

Se si vuole che la realtà culturale del nostro paese rimanga veramente plurale, cioè molteplice, sfaccettata, come si può discriminare qualcosa in base alla nozione di "interesse nazionale" se tale interesse dovrebbe identificarsi proprio nella varietà locale e regionale?

Due parole ora su Pro Helvetia, una istituzione nata in tempi calamitosi,

trasformatasi poi in un sostegno fondamentale per le attività culturali di ogni genere - artistiche, letterarie, editoriali, eccetera - e che ora si appresta a cambiare vita. Già perché da Fondazione largamente autonoma che era, essa sta per diventare un braccio dell'Ufficio federale della cultura. La LFCu le assegna esplicitamente i compiti istituzionali definiti negli articoli 5, 12 e 13, ma la inquadra rigidamente nella programmazione quadriennale di cui s'è detto sopra.

Essa non avrà più quell'organo largamente rappresentativo della molteplicità culturale svizzera che era l'ampio Consiglio di fondazione dove dovevano esserci rappresentanti "(del)le regioni linguistiche, gli ambienti culturali e i principali aspetti della vita spirituale del Paese" (legge attuale art. 6), ma solo un Consiglio di nove membri praticamente subordinato al direttore vero unico "concepire" della politica culturale di PH:

dirige la Fondazione secondo i principi della delega e della determinazione degli obiettivi; elabora i programmi strategici e li sottopone al consiglio di fondazione (LPH art. 9).

coadiuvato da una potente segreteria.

Tra le competenze del vecchio - ancora attuale - consiglio di fondazione erano le nomine del personale superiore della Fondazione, la designazione di un comitato direttivo nel proprio seno e la composizione dei gruppi di lavoro. Con la nuova legge anche questa autonomia scompare: scompare il comitato direttivo, il Consiglio federale nomina il direttore di Pro Helvetia (art. 9), il Dipartimento nomina le commissioni specializzate (art. 10).

Minore autonomia, minore rappresentatività, subordinazione alla pianificazione centralizzata. Ecco alcuni orientamenti che preoccupano.

Molti ricorderanno la censura di Pro Helvetia decretata dall'assemblea federale per via dell'esposizione Hirschhorn di Parigi nel dicembre scorso. Tutto ciò lascia intravedere un intervento più pesante dei politici e dei funzionari nella sfera del sostegno pubblico alla creazione culturale.

Old Bert

Da Goethe a Topolino

Credo che uno dei caratteri più affascinanti del fenomeno “cultura”, di ogni cultura degna di questo nome, ovunque localizzata nello spazio o nel tempo, sia quello di essere assai frequentemente e pervicacemente autoreferenziale, perfino “autofaga” se così posso dire. La cultura – in un certo senso – tende ad avvitarsi costantemente su se stessa e riesce a farlo in modo costantemente creativo, conciliando così ciò che sembrerebbe inconciliabile: tradizione e innovazione.

Esprimendomi in modo tanto astratto, il discorso potrebbe sembrare eccessivamente teorico e lontano dagli interessi concreti della didattica – ma non è così. Non mi ci vuole molto ad esemplificare in modo tangibile il mio pensiero, ricorrendo ad una esperienza cinematografica che probabilmente numerosi lettori (se saranno numerosi coloro che avranno la pazienza di leggermi) condivideranno con me. Mi riferisco al famoso film di Walt Disney (1901-1966), intitolato *Fantasia* uscito nel 1940, in cui i geniali animatori e sceneggiatori della pellicola interpretarono alcuni brani celebri della tradizione musicale classica (Bach, *Toccata e fuga in re minore*; Ciaikovski, *Lo schiaccianoci*; Dukas, *L'apprendista stregone*; Stravinsky, *Sagra della primavera*; Beethoven, *Sinfonia VI 'Pastorale'*; Ponchielli, *Danza delle ore*; Mussorgski, *Notte sul monte calvo*; Schubert, *Ave Maria*). Il direttore d'orchestra, in quell'occasione fu l'allora celebre Leopold Stokowski (1882-1977), celebre per le sue qualità musicali e direttoriali, per il suo inguaribile snobismo (per esempio quello di parlare con un artefatto accento polacco, anche se era nato e cresciuto a Londra) e per essere un Don Giovanni impenitente (tra l'altro, amico dell'attrice Ava Gardner). Conosciamo il risultato di questa confluenza di talenti: grandi compositori + Walt Disney + Stokowski. Tutto si tradusse in uno spettacolo straordinario che vale ancora la pena rivedere e che – è facile verificarlo – anche i ragazzi di oggi

guardano con interesse e divertimento. Giova però farli scendere al di sotto della superficie dell'immediato divertimento, per scoprire tutto il mondo che vi si nasconde sotto.

Prendiamo un episodio da *Fantasia*, forse quello che tutti meglio ricordano, quello in cui Topolino recita la parte dell'apprendista stregone che, per volere provare a fare ciò che non sa ancora fare, impugnata la bacchetta magica, ordina ad una scopa di farsi crescere due braccia, e di andare a prendere l'acqua dal vicino pozzo con un paio di secchi. Succede allora che la scopa diviene ben presto inarrestabile. Peggio ancora, prolifica addirittura e si moltiplica in cento, mille scope le quali, cariche di secchi stracolmi d'acqua ben presto provocano un'inondazione...finché, naturalmente, non ritorna lo stregone vero il quale, con le sue sperimentate competenze magiche, in quattro e quattr'otto rimette a posto tutto. La musica che fa da colonna sonora a questa trama è quella del poema sinfonico intitolato appunto *L'apprendista stregone* del compositore francese Paul Dukas (1865-1935): undici minuti e venti secondi di straordinaria fantasia orchestrale; una musica che calza a pennello con ogni singolo momento dell'episodio disneyano e che pare scritta quindi da un compositore cinematografico 'alla Morricone', uno di quelli che sanno cucire perfettamente la musica su misura per ogni fotogramma della pellicola. Ma, naturalmente, in questo caso avvenne proprio il contrario; furono gli animatori e sceneggiatori di Walt Disney a sviluppare l'episodio cinematografico su misura della musica.

Detto questo, vale la pena risalire ancora uno stadio e ricordare che l'idea di scrivere un poema sinfonico (musica descrittiva quindi, musica “a programma”, come anche si dice) venne a Paul Dukas leggendo la famosa ballata di Goethe che porta esattamente quel titolo: *L'apprendista stregone* (*Der Zauberlehrling*). All'inizio

della catena c'è dunque un fatto letterario, una delle più note ballate di Goethe che Dukas, invece di farne un *Lied* (un brano per canto e pianoforte) come Schubert, Schumann e tanti altri avevano fatto con altre ballate di Goethe, decise invece di interpretare in modo puramente musicale. Ma, naturalmente, la sua musica, comunque bella, anche ad ascoltarla come musica “assoluta”, vale a dire in quanto struttura sonora valida e autonoma, raccomanda peraltro la conoscenza del testo di Goethe. La conoscenza di questo testo consente di comprendere meglio tutta la retorica e l'effettistica della musica di Dukas, consentendo di capire – per esempio – come mai la musica si intensifichi progressivamente fino ad un apice di drammaticità e poi, ad un certo punto, molto rapidamente si acquieta e rappacifica.

Mi pare meraviglioso che un testo letterario possa stimolare, nella mente di un compositore di talento, la costruzione di un'architettura sonora tanto avvincente e avvolgente, e come poi questa architettura sonora possa pur sempre continuare a giovare dell'eventuale conoscenza del testo letterario: una metamorfosi stupefacente.

Altrettanto straordinario mi pare quanto avvenne successivamente, che uomini di cinema abbiano saputo partire dalla musica di Dukas, la quale a sua volta si ricollegava a Goethe, per creare e curare in ogni suo piccolo dettaglio una interpretazione letterale del testo poetico che rimane al tempo stesso aderente in ogni particolare alla musica di Dukas e che, nonostante l'inevitabile determinazione delle immagini non impoverisce l'orizzonte fantastico di Goethe o di Dukas. Ecco dunque una seconda stupefacente metamorfosi.

Ci troviamo dunque a questo punto dinanzi ad una triade di eventi artistici, tutti di livello assai alto, che possono essere percorsi in un senso o nell'altro, partendo

da Goethe o, a ritroso, partendo da Disney, con eguale divertimento, piacere e, soprattutto, con eguale potenzialità di scoperta.

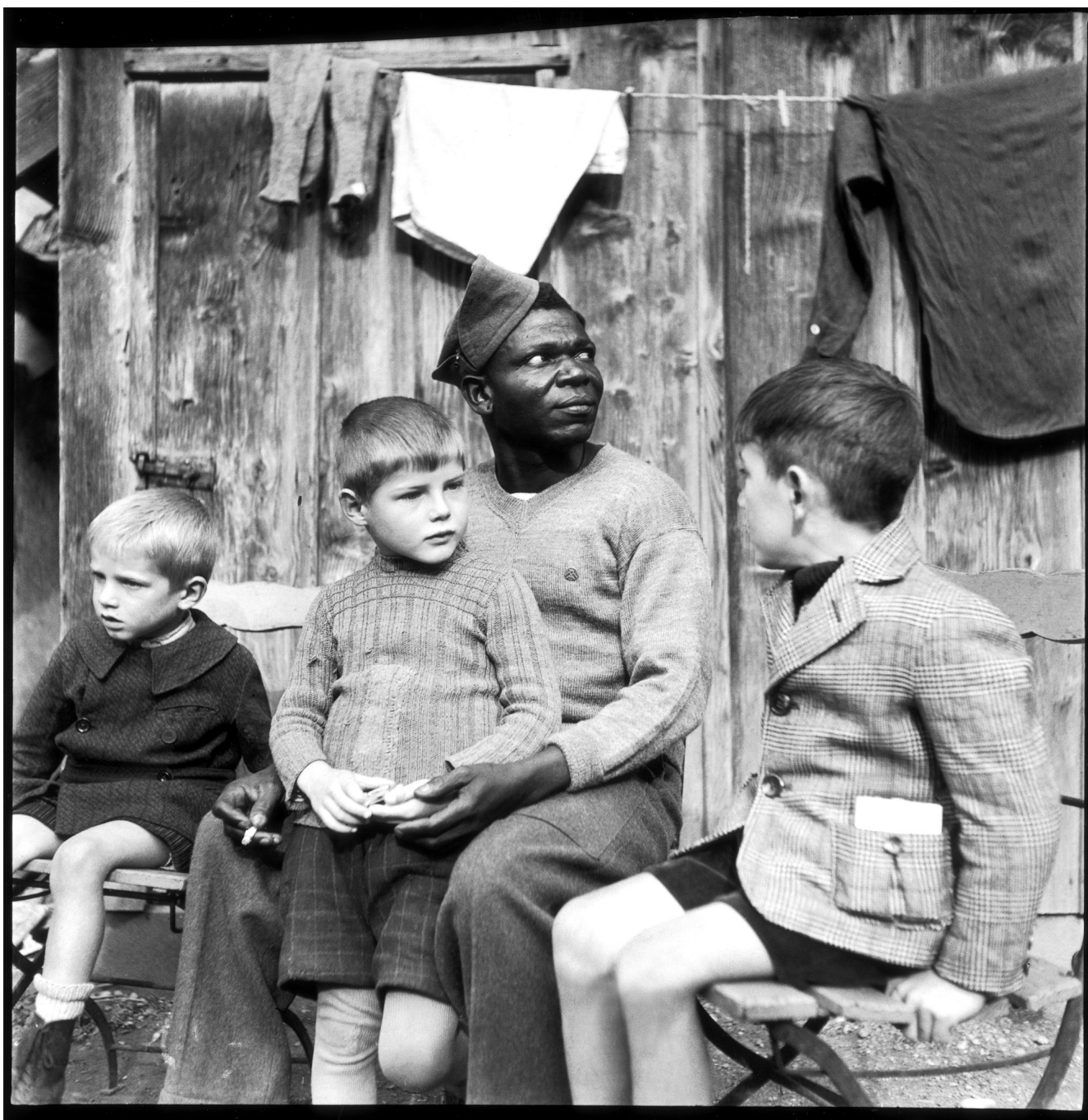
Ritengo quindi che sia proprio come dicevo all'inizio. Penso di poterlo enfaticamente riaffermare: i fenomeni della cultura sono strettamente concatenati gli uni con gli altri. A volte ciò avviene in maniera assai visibile ed esplicita, come nel caso che ho appena descritto.

Altre volte i collegamenti sono meno ovvi, meno facili da cogliere. Ma ci sono sempre. Una tradizione culturale non può fare a meno di riferire costantemente a se stessa, di prendersi come modello, di nutrirsi di se stessa (per questo ho usato all'inizio il termine "autofagia"). Al tempo stesso questo processo del ricordo, del rievocare se stessa, del ritornare frequentemente sui propri temi, è pur sempre un andare avanti, è pur sem-

pre un allargamento di orizzonte, è pur sempre un fatto creativo.

Mettiamola così: tra Goethe e Topolino corre certamente molta distanza, ma quello che potrebbe sembrare un baratro non è poi, a guardarlo ben bene da vicino, così difficilmente colmabile come potrebbe sembrare a prima vista.

Marcello Sorce Keller



Bambini in compagnia di un soldato americano internato nel campo di Ganterswil, nel Canton San Gallo.
Paul Senn, Archivi federali svizzeri

Wisława Szymborska

La poesia senza risposte dello stupore e dell'ironia



I versi di Wisława Szymborska, ultraottantenne poetessa polacca vincitrice del premio Nobel nel 1996, sono consapevolmente spogli di orpelli lirici e gravitano attorno a un universo fatto di piccole cose, con un minimalismo programmatico che segue e consegue da una consuetudine con il pensiero e da una frequentazione della poesia così costanti e profonde da non richiedere altri ornamenti che non siano la pura poesia stessa, fattasi essenza delle cose. Anche l'immagine del poeta è immagine anticarismatica, perché poeta è chi originariamente nasce tale, in quanto travolto da un'ansia investigativa che, lontana dal listare di porpora le sue vesti ufficiali conferendogli dignità sul palcoscenico del mondo, lo attraversa integralmente e lo lascia in attesa di se stesso, come la Szymborska dice nel Discorso tenuto in occasione del conferimento del Premio Nobel:

"Fino a non molto tempo fa, nei primi decenni del nostro secolo, ai poeti piaceva stupire con un abbigliamento bizzarro e un comportamento eccentrico. Si trattava però sempre di uno spettacolo destinato al pubblico. Arrivava il momento in cui il poeta si chiudeva la porta alle spalle, si liberava di tutti quei mantelli, orpelli e altri accessori poetici, e rimaneva in silenzio, in attesa di se stesso, davanti a un foglio di carta ancora non scritto. Perché, a dire il vero, solo questo conta."

Solo la poesia, dunque, conta veramente.

Il poeta ha solo il dono o la sventura di essere visitato dall'ispirazione, ma ciò non lo rende un essere eccezionale, anzi, lo sguardo di Wisława Szymborska, armato da un rasoio conoscitivo che non sa scendere a patti con la retorica, denuda il poeta della sua aura e lo mostra, sempre nel Discorso per il Nobel, impietosamente intento al lavoro monotono e poco esaltante della scrittura:

"Una persona seduta al tavolino o sdraiata sul divano fissa con lo sguardo immobile la parete o il soffitto, di tanto in tanto scrive sette versi, dopo un quarto d'ora ne cancella uno, e passa un'altra ora in cui non accade nulla."

In questo scrivere e cancellare versi, si consuma l'istanza prima della poesia, mossa a partire da un "non so" originario che è apertura alle cose e al mondo.

Il "non so" si origina dallo stupore, che è condizione di meraviglia e impulso alla conoscenza, come il *thaumazein* aristotelico, ma, a differenza di Aristotele, Wisława Szymborska, non crede sia condizione superabile, non crede ci sia una conoscenza data e stabilita una volta per tutte, come un orizzonte dogmatico inarrivabile ma verso il quale tuttavia tendere.

E' per gli esseri umani aperti allo stupore, che è ascolto del mondo e della vita, che si leva la parola del poeta:

*E ora ascoltate, ascoltate, o mortali,
stupefatti tendete attenti l'orecchio,
o assorti, o stupiti, o rapiti mortali,
ascoltate - ascoltatori - mutati in*

udito.
(Il Classico, 1972)

Lo stupore non spalanca vie metafisiche di fuga dal mondo o di riscatto dai mali del mondo, ma anzi è sguardo e coscienza della varietà e mutabilità del tutto, del paradosso del tempo che scorre e travolge, dell'essere e dell'ombra della morte, che non corrode, per chi sa coglierla, la bellezza fuggente dell'attimo e delle piccole cose:

*Stupitevi anche voi.
Stupitevi per le cento botti di Diogene
che io le batta in trovate:*

Recitate

l'eterno non riposo.

Ciò che tengo fra le dita

sono i ragni che inzuppo nell'inchiostro di china

e butto sulla tela.

Sono di nuovo al mondo.

Fiorisce un nuovo ombelico

Sul ventre dell'artista.

(Wisława Szymborska, Effigie, da Sale, 1962)

Wisława Szymborska ha attraversato le vicende storiche di tutto il Novecento, ha scommesso sull'ideale del Comunismo in Polonia e lo ha visto assumere il volto degli altri totalitarismi del secolo scorso, e troppo a lungo è stata immersa nella palude della "banalità del male" di harendtiana memoria per poter pensare che ci sia una strada che conduca verso il bene eterno e la salvezza, ma nello stesso tempo non ha mai smesso di pensare che il vero bottino di guerra per l'umanità rimanga la conoscenza perduta del mondo. Questo è ciò che emerge dai versi di *Un tempo conoscevamo il mondo a menadito*, contenuti in *Raccolta non pubblicata* e scritta nel 1945:

*Un tempo sapevamo il mondo a
menadito
- era così piccolo da stare tra due
mani,
così facile che per descriverlo bastava un sorriso,
semplice come l'eco di antiche verità nella preghiera.*

*La storia non accoglieva con squilli di fanfara:
ha gettato negli occhi sabbia sporca.
Davanti a noi strade lontane e cieche,
pozzi avvelenati, pane amaro.*

*Il nostro bottino di guerra è la conoscenza del mondo:
-è così grande da stare tra due mani,
così difficile che per descriverlo basta un sorriso,
strano come l'eco di antiche verità nella preghiera.*

La poesia di Wisława Szymborska apre gli occhi sull'umanissima condizione dell'incertezza, esplora senza risolverlo il "non so" ontologico, come condizione esistenziale dell'uomo, traducendolo in ironia di matrice socratica dell'agire e del

dire dell'essere nel mondo.

Infatti, se lo stupore è la dimensione conoscitiva da cui scaturisce la sua ricerca poetica, l'ironia è la cifra stilistica che ne caratterizza la scrittura. Quintiliano nel I secolo d. C. definiva l'ironia come figura in cui contrarium quod dicitur intelligendum est, nella quale, cioè, si deve intendere il contrario di ciò che letteralmente si dice, ma nella Grecia del V secolo a.c. il significato di “ironia” non era quello restituito da Quintiliano, quanto quello che gli attribuiva Trasmaco nel I libro della *Repubblica*, e cioè “dissimulazione” volta ad ingannare l'interlocutore, mentre per Socrate era “fare finta” per gioco o per scherzo.

L'ironia di Wislawa Szymborska è molto vicina all'ironia socratica, ma nel modo messo in luce da Gregory Vlastos nel volume *Socrate, il filosofo dell'ironia complessa*, pubblicato da La Nuova Italia nel 1998.

Vlastos esclude che l'ironia di Socrate possa essere ridotta ad “ironia semplice” cioè quella del sapiente che fa finta di essere ignorante, ma che debba essere intesa come “ironia complessa” cioè quella di un Socrate ignorante e, in quanto ignorante, sapiente in modo più profondo, come disposi-

zione alla conoscenza, che è un cammino che ognuno deve compiere da sé, come disposizione a “persistere nel non sapere/ qualcosa di importante (da *Un appunto*, in Wislawa Szymborska, *Discorso all'ufficio oggetti smarriti*, Adelphi, Milano, 2004, pag. 153).

In questo “persistere nel non sapere qualcosa di importante”, stupore e ironia si incontrano e spiegano l'asciutta leggerezza delle poesie della Szymborska, i toni stridenti delle verità che con piglio impietoso non risparmia a sé e ai lettori, la messa a nudo delle debolezze, dei luoghi comuni, degli stereotipi e delle ipocrisie. Basti per tutte la poesia *Contributo alla statistica*:

*Su cento persone:
che ne sanno sempre più degli altri
- cinquantadue;
insicuri a ogni passo
- quasi tutti gli altri;
pronti ad aiutare
purché la cosa non duri molto
- ben quarantanove;
buoni sempre,
perché non sanno fare altrimenti
- quattro, be', forse cinque;
propensi ad ammirare senza invidia
- diciotto;
[...]*

Anche la denuncia sociale nella Szymborska è priva di fanfare altisonanti, e così l'amore, tanto presente nella sua opera, da aver prodotto un capolavoro del genere con la famosa *Gli sono troppo vicina perché mi sogni*. E se il ritmo di questi versi per noi lettori italiani resta nascosto nel cuore impervio della lingua polacca, il loro significato profondo ci viene restituito da Pietro Marchesani, traduttore insuperato per sensibilità e competenza. Senza enfasi e tremori, con disarmante lucidità e andamento graffiante, la poesia della Szymborska mostra il suo volto paradossale, che consiste nel proporsi come forma di conoscenza del mondo e contemporaneamente come accettazione consapevole che non esistono risposte, perché il non sapere è l'unica risposta possibile:

*...ma che cos'è la poesia?
Più di una risposta incerta
È stata già data in proposito.
Ma io non lo so e mi aggrappo a
questo
come all'ancora d'un corrimano.*

Giusi Maria Reale



Fino al 1940 l'esercito svizzero recluta circa 15.000 volontarie per il Servizio complementare femminile, creato da poco. Theo Frey, Archivi federali svizzeri.

donne in poesia

La vera vita di Henry James

narrata da due romanzieri contemporanei.

Noi lavoriamo nelle tenebre,
facciamo quello che possiamo,
diamo quello che abbiamo.
Il nostro dubbio è la nostra passione,
e la nostra passione è il nostro compito.
Il resto è la follia dell'arte.
(Henry James)

Mentre in America noti scrittori si vanno chiedendo chi sia il più grande narratore americano, ed alcuni di loro (Roth e Amis, per es.), propendendo per Bellow, pongono Henry James al secondo posto (questione per la verità che non ci appassiona molto), nella vecchia Europa si è verificata una circostanza abbastanza curiosa, e cioè la pubblicazione quasi in contemporanea di due romanzi che hanno come argomento la vita di questo grande scrittore. Non proprio romanzi e nemmeno biografie, occorre precisare, ma opere che stanno, come vedremo, tra *romance* e *novel*, cioè tra realtà e invenzione.

Stiamo parlando di *The Master* di Colm Tóibín (Fazi, Roma, 2005) e *Dura, la vita dello scrittore* di David Lodge (Bompiani, Milano, 2005). Le due opere hanno molti punti in comune; intanto non seguono lo svolgimento cronologico della vita, come in genere è nel canone della biografia (Lodge anzi dedica il primo capitolo agli ultimi anni della vita dello scrittore); entrambi considerano cruciale la scelta di scrivere per il teatro, che, in una fase della sua attività, determinò una svolta o perlomeno un mutamento della sua concezione estetica. Ed ancora, essi indagano a lungo sui riflessi psicologici dei suoi insuccessi, che ci danno dello scrittore un'immagine meno convenzionale di quella a lungo sopravvissuta.

James scrisse diversi drammi, sperando che da questa nuova attività gli potesse giungere, oltretutto la fama, anche una maggiore sicurezza economica. James era benestante, alla morte del padre, e poi della sorella, aveva ereditato con il fratello una buona rendita; ma il tenore di vita era abbastanza alto, raffinato il suo guardaroba, eleganti le sue dimore, con maggiordomo, cuochi e servitori, frequenti i viaggi in Francia, in Italia e i ritorni in

patria. Sebbene ammirato e considerato come il più grande scrittore del suo tempo, il successo economico non fu mai alla sua portata. Era scrittore molto attivo, con rari momenti di stanchezza creativa, racconti, che egli preferiva, e romanzi uscivano a puntate, ma viveva più che altro di anticipi; e i proventi dei libri erano in genere modesti e insoddisfacenti. James dovette pensare che non gli doveva essere difficile scrivere opere teatrali: che cosa aveva meno degli altri? Il teatro voleva dire avere contatto fisico con il suo pubblico, e capirne gli umori, ottenerne ammirazione e simpatia: non più lettori sconosciuti e lontani - ma lì davanti a lui il pubblico gli avrebbe detto



subito se fosse rimasto soddisfatto, invece della snervante attesa dei resoconti degli editori. Che cosa gli vietava di farlo? "Ci riesce Oscar Wilde, con le sue battute frizzanti e di gusto un po' dozzinale, perché io no." Purtroppo James non fece i conti con se stesso. Non gli fu affatto facile rinunciare a personaggi la cui psicologia in un testo teatrale non poteva avvalersi delle sottigliezze del racconto o del romanzo; assistendo spesso alle prove cercava di supplire a questi inconvenienti con continui suggerimenti, con il risultato d'infastidire il regista e gli attori. Ma il problema non stava nell'interpretazione, per questo c'era il regista, ma nella lunghezza del testo, soprattutto nei dialoghi un po' innaturali - nella vita reale chi parlava così? Bisognava tagliare, accorciare; ma ogni taglio era una rinuncia alla sua arte, ed alla fine ne uscì stremato.

La sera del 5 gennaio 1895 andò in

scena il dramma *Guy Domville*. James aveva fatto tutto per bene: sostanzioso il numero degli invitati, tutti ammiratori ed amici, ed aveva già prenotato il ristorante in cui avrebbe ringraziato la troupe. Non ebbe però il coraggio di entrare e preferì assistere alla commedia *Un marito ideale* di Wilde che si recitava in un teatro lì vicino. La commedia di Wilde, lo vide bene, era ben accolta al pubblico, che rideva ed applaudiva. Ed aveva un finale felice. L'opera di James certo non avrebbe fatto sorridere nessuno, James questo non se lo poteva aspettare, e poi finiva proprio male. Quando finalmente si decise ad andare al suo teatro entrò dall'ingresso degli artisti; quando scese il sipario ci furono applausi, ma erano degli amici. Alexander, uno degli attori, scorgendolo, ebbe la malaugurata idea di spingerlo a presentarsi davanti al pubblico. "Author! Author!", gridavano alcuni, probabilmente i suoi amici; ma quando si presentò sul palcoscenico si levarono fischi e volgarità. James scrisse altre opere, alcune andate in scena, ma se non furono fiaschi, non furono neanche successi, e alla fine dovette convincersi che quella non era la sua strada.

I due scrittori sembrano essere convinti che questi insuccessi abbiano determinato una svolta nella narrativa dello scrittore americano; vennero negli anni altri capolavori, ma il successo, com'egli vedeva aridire ad altri, rimase fuori della sua portata. Del resto egli stesso si convinse che non sarebbe stato mai uno scrittore popolare. (Siamo sinceri. Gli ammiratori di James devono confessare di compiacersi della fatica che a volte la lettura dei suoi romanzi provoca. Seguirlo nei suoi lunghi periodi e nel sistema viario delle lunghe descrizioni: luoghi, cose, sensazioni, moti e sentimenti, e perdere il filo del racconto; ed infine, dopo avere preso, per così dire, tanta aria si da ubriacarsene, di riuscire a ritrovare quel punto da cui aveva preso a divagarebè, è questa una delle sofferenze a cui non riesce a sottrarsi.)

Non mancarono per i romanzi critiche, e nemmeno i detrattori. Questi gli rimproveravano "l'assenza di contatto con una realtà esterna riconoscibile" e "uno stile incredibil-

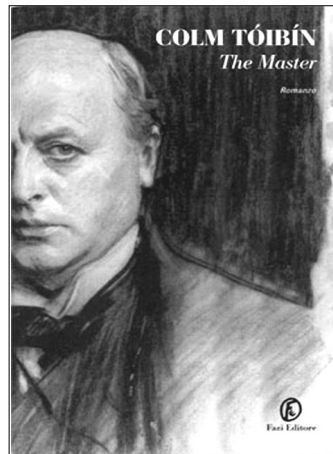
mente involuto che sembra incapace di una dichiarazione diretta." Insomma, alcuni critici battevano il tasto sull'estraneità in quanto scrittore americano verso l'ambiente; ed altri ancora colpivano a fondo la sua estrema cura per lo stile, giudicandolo inadatto, ingombrante ed eccessivo: "un ippopotamo che cerchi, senza riuscirci di raccogliere un pisello." (A.M. Crinò e B. Deakin; H.G. Wells, cit. in Postfazione di Brinoris Hilia a H. James, *Gli Ambasciatori*, Frassinelli, Milano, 1998.)

James fu scrittore di grandi ambizioni il quale, optando per il continente vecchio, dovette misurarsi con la sua tradizione narrativa. Aspirava ad essere il Balzac degli anglo-americani. L'ammirazione per i grandi romanzieri dell'ottocento francese rimase inalterata; più selettiva quella verso gli scrittori della sua patria elettiva, un po' perché si sentiva superiore, ed un po' perché li conosceva personalmente. Non sopportava Wilde per evidente invidia e gelosia, ma c'era qualcosa di più. James di Wilde non sopportava la sua dichiarata omosessualità, diventata oggetto di scandalo. James, sulla cui inibita omosessualità Tóibín non ha dubbi, è probabile che nascondesse, pur volgendola in condanna, una certa nascosta ammirazione per la libertà raggiunta da Wilde.

James ammirò Conrad e s'incuriosì per Kipling, ma predilesse R.L. Stevenson, e il dolore alla notizia della sua morte che lo colse nell'isola di Samoa, dove gli indigeni che lo amavano gli avevano dato il nome di Tusitala, è uno dei suoi rari momenti di sincero dolore. Non gli erano ignote le ragioni del successo di alcuni scrittori e nemmeno la constatazione che egli non sarebbe diventato mai popolare, né che mai avrebbe potuto "scrivere un *best seller* (...). Qualcosa era capitato nella cultura anglofona degli ultimi decenni, un enorme cambiamento rivoluzionario causato da molte diverse forze convergenti - la crescita e la minor qualità dell'alfabetizzazione, l'effetto livellatore della democrazia, la forza rampante del capitalismo, lo stravolgimento dei valori a opera del giornalismo e della pubblicità (...). Il meglio cui si potesse aspirare era un sostegno sufficiente da parte dei lettori più acuti per proseguire la ricerca infinita della perfezione estetica."

Qui Lodge (pp. 454-455) mette a profitto le pagine che James aveva

scritto sul romanzo (H. James, *L'arte del romanzo*, C. M. Lerici, Milano, 1959), assai preveggenti sul futuro del romanzo e, se si vuole, anche della sua fortuna. Perché James oggi è certamente scrittore letto ed ammirato, ma nell'industria odierna i numeri non sono dalla parte sua. Non può sfuggire nello scrittore americano un certo atteggiamento aristocratico verso la cultura di massa o il successo, cui però non fu del tutto insensibile, che spesso dissimulò appena celandolo nelle pieghe di una distaccata e superba ironia. Incredulità e alla fine anche un po' d'invidia provò nel caso dell'enorme successo anche oltreoceano dell'amico George Du Maurier, che da illustratore sagace e spiritoso di romanzi e riviste, si trasformò in scrittore a causa dell'imminente cecità, che lo costrinse



a dettare alla moglie Emma i suoi lunghi romanzi. Da lui James apprese l'idea di dettare ad un dattilografo.

Com'è noto, James fu un uomo di mondo, frequentava la migliore società londinese. Prima del suo trasferimento a Lamb House, era raro che egli cenasse a casa: inappuntabile nel vestiario, lo era nei modi e nella conversazione; erano le regole del *bon vivant*, ma in realtà la sua vita sembra dominata dalla freddezza. I due romanzi concordano in genere però nel giudicarlo non tanto freddo quanto dominato dal controllo dei sentimenti, da una sorta di ritegno e cautela dal farsene dominare. Tutta quanta la vita di James in effetti dà l'impressione che egli abbia voluto costruire un'immagine di sé per i posteri, e perciò in maniera a volte ossessiva abbia teso ad evitare che trapelasse qualcosa al di fuori di ciò che egli voleva offrire di sé. Direi che i due

romanzi scavano oltre la soglia delle apparenze formali, che pure sono tanta parte dello scrittore, e svelano un James più intimo, con le sue ansie, la sua solitudine, il peso del passato: l'abbandono della famiglia e del suo paese; la morte precoce di due fratelli e della sorella Alice, che era venuta a morire a Londra, il rapporto difficile con il più famoso fratello, William, il filosofo; ed ancora, un senso di colpa per la sua freddezza e inaccessibilità dei propri sentimenti. Certo James non poteva ignorare che egli stava svelando tutto di sé ai suoi lettori attraverso i tratti degli innumerevoli personaggi: ma questa è l'ulteriore conferma che in genere lo scrittore si trova tutto intero nelle proprie opere, rispetto alle quali la vita reale è forse una continua elusione. James dovette alla fine farne un bilancio, e segnare da una parte ciò che aveva ottenuto e dall'altra ciò che aveva perduto o che si era negato. Lodge colloca piuttosto tardivamente questo cruciale momento di riflessione, ma sia lui che Tóibín disegnano una storia in cui, dietro questa continua tensione e dominio di sé, egli stesso viene costruendo la sua solitudine.

Tóibín e Lodge, e questi più del primo, dedicano molte pagine significative al rapporto tra James e Constance Fenimore Woolson, pronipote dell'autore dell'*Ultimo dei Moicani*. Constance scrisse romanzi sullo sfondo della Guerra di Secessione, che descrivono il dramma degli sconfitti e della scomparsa del loro mondo. La Woolson non era una nostalgica del passato (era nata nel New Hampshire nel 1840), ma voleva rappresentare il dramma di una nuova schiera di diseredati dopo la fine della guerra civile. Constance, la prima romanziera del sud, ebbe nel suo paese una certa notorietà e successo ed ancora oggi una "Constance Fenimore Woolson Society" ne sostiene puntualmente l'importanza. (Di lei si possono leggere *Via del Giacinto*, Sellerio, Palermo, 2002, racconti italiani, e *Per il Maggiore*, ivi, 2005, ambientato nel Nord Carolina dopo la fine della guerra. Altra curiosa coincidenza è il romanzo sulla Woolson, *Felony*, che Eva Tenant ha scritto proprio in questo periodo, ancora non tradotto in Italia.)

James ne fu ammiratore, ma invidiò il suo successo. S'incontravano, allorché la Woolson veniva in Italia, a Firenze e a Venezia. James ebbe

libri

La vera vita di ...

più di un motivo per credere che la scrittrice s'aspettasse da lui una proposta di matrimonio; ed anzi, sapendo che non se ne sarebbe potuto sottrarre, preferì non recarsi a Venezia per il consueto incontro. La delusione, ed uno stato di salute nient'affatto buono, cui si era aggiunta la sordità, spinsero Constance a gettarsi dalla finestra della sua dimora (1894). La notizia della sua morte lo colse di sorpresa, ma egli tardò a recarsi a Venezia. La città, ch'egli aveva amato, gli diventò ostile: il suo clima, le nebbie, l'acqua... tutto ora gli appariva improvvisamente pieno di funesti presagi. Nei due romanzi spiccano due momenti, cui Tóibín e Lodge, ognuno ignaro dell'altro, dedicano delle belle ed efficaci pagine. James a Venezia dovette occuparsi di ciò che la povera scrittrice aveva lasciato nella sua dimora. Lo scrittore andò subito alle lettere e distrusse tutte quelle che lo riguardavano. Non voleva assolutamente lasciare di sé nient'altro che non rispondesse alla sua volontà: odiava pensare di lavorare pure per i suoi biograf!

Assai ben riuscite sono le pagine che Tóibín e Lodge dedicano alla scena del disfaccimento del vestiario di Constance. James decise d'accordo con una parente venuta dall'America di gettarlo in laguna, e si fece aiutare da un gondoliere di fiducia. Gli abiti però, riempiti d'aria, ritornavano a galla, dando l'impressione che Constance riemergesse dalle acque. James ne rimase terrorizzato. Lo scrittore si recò solo più tardi al cimitero protestante di Roma, presso la piramide di C. Cestio, dove Constance aveva lasciato scritto di volere essere seppellita.

Quivi riposavano Shelley e Keats. James visitò la tomba di Constance in compagnia dello scultore Hendrik Andersen, che poi fu ospite a Lamb House: una dimora, che, benché ritornata privata, è custodita come un museo, in cui ancora è esposto il busto che Hendrik spedì come ricordo allo scrittore. Tóibín in que-

sia detto senza equivocare sull'incidenza che ciò avrebbe sulla sua interpretazione, è scrittore dichiaratamente gay. Di lui si veda il doloroso e bellissimo romanzo *Il faro di Blackwater*, tr. di L. Pelaschiar, Fazi editore, 2002, Roma.)

Lodge, supponendo che James stia leggendo una pagina del diario di Constance (*Immagine un uomo nato senza cuore. È buono, o almeno non crudele; non depravato, corretto nel comportamento; ma non ha cuore.*), lo costringe a chiedersi: "È così che appaio? sono così veramente? è questo il prezzo che devo pagare in quanto artista?" (pp. 280-82.)

Le due opere, come si avvertiva, sono costruite su documenti che i due scrittori hanno reperito da due grandi biografie della vita di James e dalla sua stessa autobiografia, e mostrano una conoscenza profonda delle sue opere e dei luoghi frequentati dallo scrittore americano e una grande ammirazione. (Lodge, è forse un po' più distaccato e ironico dell'altro, come forse si conviene ad un professore universitario di letteratura inglese. I temi della fama, della scrittura, del pettegolezzo nella conventi-

cola degli scrittori sono stati affrontati con piglio ironico, brillante e disincantato anche in *Il gioco della scrittura* e in *Panni sporchi*, Bompiani, Milano, 2002 e 2005.)

I romanzi di Lodge e Tóibín aspirano ad una creazione, nel cui risultato finale ci capita di venire attratti più dalla rappresentazione artistica del soggetto che dalla sua storicità.

Ignazio Gagliano



Un internato suona la fisarmonica nel campo di Hemishofen, Canton Sciaffusa, dove si trovavano i soldati russi e polacchi nel 1945.

Hans Peter Klauser, Fotostiftung Schweiz, Winterthur ProLitteris, Zurigo.

sta parte, assente in Lodge, sostiene con grande finezza la tesi di un sentimento omoerotico di James verso l'affascinante scultore. È questo uno dei rari momenti, forse l'unico per tale intensità, in cui James è colto nei suoi nascosti turbamenti... Importa poco quanto Tóibín abbia ragione; certo è che gli atteggiamenti di James verso le donne e in particolare verso Constance, appaiono come trattenuti e repressi. Difficile essere certi di un suo qualsivoglia rapporto erotico. (Tóibín,

L'Histoire c'est moi

La memoria svizzera della seconda guerra mondiale attraverso lo sguardo dei testimoni

Il desiderio di svolgere una ricerca di storia orale, sul periodo della seconda guerra mondiale in Svizzera, è scaturito dal dibattito sul ruolo avuto dalla Confederazione durante la guerra e in seguito alla polemica sui fondi in giacenza presso le banche svizzere delle vittime della Shoah.

Archimob: un progetto storico multimediale

Nel 1998, il regista Frédéric Gonseth ha fondato a Ginevra l'Associazione *archimob* (archivio della mobilitazione), creando le premesse affinché un nutrito gruppo di registi e storici svizzeri (oltre quaranta) potesse raccogliere e archiviare le testimonianze delle persone che avevano vissuto gli avvenimenti di quel periodo. La riflessione sui criteri metodologici da utilizzare per la raccolta del materiale ha indotto i membri di *archimob* a scegliere di realizzare delle interviste semistrutturate (o semi-direttive) della durata di circa due ore che, pur basate su una serie

di domande e tematiche precise, lasciassero ampia libertà di espressione alla memoria individuale e soggettiva. Nel gennaio 1999, è stata indetta una prima campagna stampa per invitare i cittadini svizzeri, che avessero vissuto durante il periodo della seconda guerra mondiale (1939-1945) in Svizzera, a rilasciare le proprie testimonianze (i più giovani dovevano avere compiuto tredici anni nel 1945). Su un migliaio di persone che si erano

offerte, una prima scelta è stata operata sulla base di criteri ritenuti importanti al fine di creare un campione rappresentativo. È stato dunque rispettato l'equilibrio tra donne e uomini e sono state intervistate persone differenti tra loro per la provenienza territoriale, la condizione sociale e il ruolo svolto in quel

possibile dall'uso di ottanta "parole chiave".

La ricchezza di questo materiale ha spinto i membri dell'associazione a realizzare, in un secondo tempo, una serie di sequenze tematiche e di documentari basati su estratti di testimonianze, allo scopo di allestire un'esposizione itinerante. *L'Histoire c'est moi. 555 versioni della storia svizzera 1939-1945*, presentata in dodici città (Losanna, Basilea, San Gallo, Berna, Neuchâtel, Prangins, Zugo, Zurigo, Coira, Martigny, Baden) è ora accolta a Bellinzona, presso l'*Archivio storico* e la *Biblioteca cantonale* dal 30 settembre al 14 dicembre 2005. Inizialmente prevista nella versione francese-tedesca, è stata realizzata in lingua italiana grazie all'iniziativa dell'associazione *Expostoria*, costituitasi nel mese di dicembre del 2004.

Cos'è la storia orale?

Archimob ha realizzato uno dei più importanti progetti di storia orale in Svizzera. Oltre a recuperare e conservare il ricordo del vissuto personale di questa generazione, queste testimonianze offrono, per il loro numero elevato (555), per l'attenzione prestata alle quattro regioni linguistiche (in Ticino

sono stati coinvolti una quarantina di testimoni) e per l'estrazione sociale differenziata dei testimoni, un'immagine sfaccettata del ruolo della Svizzera durante il conflitto.

La ricostruzione del nostro passato recente si basa, il più delle volte, su documenti scritti di diversa natura (per esempio articoli di giornale e riviste, lettere di personalità importanti, documenti diplomatici e opere letterarie) o su fotografie, filmati, emissioni radiofoniche o anche



Nel novembre 1944 sia civili che militari e agenti di polizia tedeschi attraversano la frontiera a Lysbüchel, a Basilea; tutti cercano di rifugiarsi in Svizzera. Ufficiali svizzeri osservano gli avvenimenti.

Hans Staub, Fotostiftung Schweiz, Winterthur ProLitteris, Zurigo

periodo.

Raccolte le 555 videointerviste tra il 1999 e il 2001, è stata creata una banca dati accessibile sul sito di *archimob* (www.archimob.ch). L'archiviazione delle testimonianze costituisce un importante strumento per le future ricerche scientifiche e documentaristiche: le interviste indicizzate sono corredate da una scheda biografica e da un verbale del colloquio e sono inserite in una banca dati in cui la ricerca è resa

L'Histoire ...

opere d'arte. Spesso però, la storia ricostruita su queste fonti è una storia ufficiale che non considera il vissuto personale, anche di un avvenimento molto conosciuto, delle persone più modeste. Le fonti orali consentono invece anche alla "gente comune" di esprimersi e danno spazio a una visione più soggettiva, più intima ed emotiva del vissuto storico, costituendo un complemento importante alle fonti scritte, per lo più generate dalle élite.

L'esposizione *L'Histoire c'est moi* pone il visitatore di fronte a molteplici e contrastanti opinioni su episodi che accomunano la collettività, permettendogli di confrontarsi con la complessità che caratterizza la percezione di un avvenimento storico. Talvolta la mostra permette pure ai visitatori di cogliere degli aspetti inediti di questo periodo, suggerendo nuove possibilità di analisi e di ricerca. È tuttavia necessario essere coscienti, nell'ascolto di queste testimonianze, della natura dinamica della memoria che, influenzata dall'evoluzione del contesto storico e individuale, seleziona i ricordi e genera l'oblio. Come per ogni documento storico, anche per le fonti orali è quindi necessario sviluppare, nella loro osservazione e analisi, un approccio critico.

Gli spazi dell'esposizione a Bellinzona

L'esposizione multimediale *L'Histoire c'est moi* è articolata in cinque sezioni.

In un primo spazio, nell'atrio, vi sono otto pannelli (per esempio *La mobilitazione e la fine della guerra, Il razionamento e il piano Wahlen, I rifugiati e la politica d'asilo*) che approfondiscono alcuni aspetti del periodo della seconda guerra mondiale in Svizzera e che forniscono alcune nozioni storiche legate ad avvenimenti ripetutamente menzionati da parte degli intervistati. Questi permettono di contestualizzare il vissuto dei testimoni.

All'interno di una tenda disposta nella sala principale dell'edificio, è situato un cinema interattivo chiamato *Caleidoscopio* in cui i visitatori potranno scegliere tra 64 sequenze tematiche della durata di 6-8 minuti l'una. Queste sequenze, realizzate a partire da estratti di interviste, sono suddivise per temi e sono proposte in lingua originale, con sottoti-

toli in italiano qualora il testimone parli in tedesco o francese. Mediante 4 appositi pulsanti situati a fianco della propria sedia, il visitatore potrà digitare il proprio voto. La scelta si svolge in tre fasi: dapprima tra quattro sezioni (*Vittime, Conflitti, Guerra, Vita quotidiana*), poi tra quattro temi (per esempio *La Svizzera e gli ebrei, Il fascismo in Svizzera, La guerra vicina, Il ruolo delle donne*) e infine tra quattro sequenze (per esempio *Internati nei campi, L'antisemitismo, Il fascino del fascismo, Al posto degli uomini*). Visto che si tratta di uno spazio collettivo, sarà il sistema informatico a stabilire quale sequenza sia stata scelta dalla maggioranza e a proiettarla.

Due postazioni interattive attrezzate di cuffia permettono inoltre ad ogni singolo visitatore o a gruppetti di tre persone di scegliere le sequenze desiderate. Esse presentano il medesimo contenuto del *Caleidoscopio*, con la possibilità di interrompere la visione per selezionare una nuova sequenza, ciò che sarebbe evidentemente impensabile all'interno di uno spazio collettivo. In una saletta che precede il patio della biblioteca, è possibile vedere la serie intitolata *Un passato di ricordi*, che comprende ventidue documentari della durata di circa 15 minuti l'uno in versione italiana ("voice over" e sottotitoli). Realizzati da quattordici registi svizzeri e coprodotti da *SRG SSR idée suisse*, essi alternano estratti di interviste a immagini e cinegiornali dell'epoca, mostrando al pubblico diversi aspetti del periodo della guerra (per esempio *La mobilitazione, Con gli occhi dei bambini, All'Frontiera, "J", Donne in servizio, L'amore in tempo di guerra*). Mediante uno schermo tattile, è possibile leggere i riassunti di ogni documentario e selezionare quello che si desidera vedere.

Un ultimo spazio espositivo è stato creato espressamente per l'allestimento di questa sede. Nella sala adibita al *Servizio audiovisivo* (situata alla sinistra della tenda), vi sono tre televisori con cinque cuffie, dove è possibile visionare le versioni, stavolta integrali, delle interviste ai testimoni ticinesi. Esse possono durare da una a tre ore. Le videocassette esposte sono inoltre accompagnate da una scheda informativa che ne facilita la scelta

(nominativo, data di nascita, professione e luogo di residenza).

Visita dell'esposizione e materiali didattici

L'esposizione è stata ideata in modo da permettere un ampio margine di libertà al visitatore che, guidato dalla propria curiosità, sceglie una delle sezioni descritte e interagisce con l'esposizione, da solo o in gruppo, attraverso gli strumenti multimediali. Tale struttura si presta quindi ad una visita interattiva e collettiva.

Prestando una particolare attenzione alle scuole, i fautori dell'esposizione hanno elaborato un *Dossier pedagogico*, mentre l'*Associazione ticinese insegnanti di storia (Atis)* ha creato, prendendo spunto da quest'ultimo, un esempio di *itinerario didattico* adatto alla visita dell'esposizione da parte di classi di quarta media.

Il *Dossier pedagogico* costituisce un materiale completo particolarmente interessante per i docenti che volesser portare le proprie classi all'esposizione. Esso fornisce, oltre a dei suggerimenti didattici, anche una dettagliata descrizione dei contenuti della mostra, una contestualizzazione del progetto dell'associazione, una presentazione teorica sulla storia orale e alcune riflessioni storiche sul periodo della guerra nel Canton Ticino. Una bibliografia letteraria e storica completa infine quest'opuscolo. Il *Dossier pedagogico* è disponibile sia in versione cartacea (chi lo desidera può rivolgersi all'assistente dell'esposizione), sia in versione elettronica presso il sito www.archimob.ch.

L'itinerario didattico

[scaricabile dal sito www.atistoria.ch]

L'itinerario didattico è stato concepito per una visita dell'esposizione a piccoli gruppi, di una o due classi di quarta media al massimo.

Gli spazi espositivi inducono alla creazione di gruppi di 3-4 allievi che visitino a turno postazioni diverse dell'esposizione. Per ogni postazione, l'itinerario propone una serie di domande alle quali gli allievi devono rispondere. In questo modo ogni gruppo visita, a rotazione, tutte le postazioni. Alla fine dell'itinerario le classi possono poi visionare uno o più documentari a seconda delle esigenze del programma e degli

interessi. La visita dovrebbe durare un'ora e mezza.

Gli allievi di quarta media non si sono ancora occupati in classe di fascismo, nazismo e seconda guerra mondiale, temi che secondo il programma dovrebbero essere affrontati nella seconda parte dell'anno. Tuttavia, l'esposizione costituisce un'occasione per riflettere sulla storia orale e per raccogliere informazioni su tematiche storiche molto dibattute negli ultimi anni. Questo materiale potrà essere ripreso e approfondito con gli allievi in un secondo tempo, quando sarà arrivato il momento di affrontare il tema della seconda guerra mondiale. I temi privilegiati dall'itinerario per la raccolta delle informazioni, considerando che le testimonianze toccano questioni importanti della storia svizzera ed europea, sono: l'accoglienza dei rifugiati, la penetrazione dell'ideologia nazista e fascista in un paese formalmente neutrale, le relazioni tra la Svizzera e i paesi belligeranti, le conseguenze del conflitto sulla società e l'economia.

Questo percorso prevede tre fasi. In una prima fase, l'itinerario propone una discussione in classe sulle fonti della storia del XX secolo, in modo che si possa distinguere la

storia basata su fonti scritte da quella basata su fonti orali, perno della mostra. La seconda fase dell'itinerario prevede la visita dell'esposizione di una durata di un'ora e mezza. Durante la visita la/le classe/i sono divise in cinque o sei piccoli gruppi di 4-7 allievi l'uno al massimo. I cinque o sei gruppi si troveranno nello stesso tempo in spazi differenti dell'esposizione: due gruppi ai pannelli esplicativi, uno o più gruppi al caleidoscopio, due gruppi alle postazioni interattive. Essi si avvicenderanno in modo che tutti i gruppi accedano a tutte le postazioni.

Dai pannelli informativi, gli allievi devono trarre delle informazioni di base sul contesto storico. Il loro compito è di leggere i pannelli (indicati nell'itinerario) e di rispondere a delle domande specifiche. Nella tenda del caleidoscopio possono scegliere, votandola, una sequenza di loro interesse e devono riassumerne i contenuti. Alle postazioni interattive devono trovare delle informazioni su temi specifici a loro attribuiti. Per far ciò, devono saper scegliere le sequenze inerenti alle tematiche indicate. Infine, assieme al docente, gli allievi possono visionare uno o più documentari dei ventidue messi a disposizione nella saletta che precede il patio, con il

compito di farne un breve riassunto scritto.

Nella terza fase dell'itinerario, dopo aver affrontato il tema della seconda guerra mondiale, le classi rileggono e riflettono con l'aiuto del docente sulle informazioni raccolte durante l'esposizione. Dopo la discussione, ogni allievo elabora e struttura in modo autonomo una sintesi, aiutato da un elenco di parole chiave legate ai temi dell'esposizione discussi in classe.

Conferenze collegate alla mostra ed esposizione bibliografica

Il periodo dell'esposizione è arricchito da alcune serate che consentiranno al pubblico di approfondire la riflessione sulla relazione tra storia e memoria. Vi saranno infatti quattro conferenze del ciclo *Ricordare/Dimenticare*, organizzate in collaborazione con la *Biblioteca cantonale* di Bellinzona, l'*Associazione ticinese degli insegnanti di storia* e l'*Alta scuola pedagogica*, che vedranno la partecipazione di testimoni e studiosi.

La *Biblioteca cantonale*, che insieme all'*Archivio storico* ha accolto *L'Histoire c'est moi*, ha contribuito inoltre all'esposizione elaborando una vasta bibliografia sulla memoria, la storia orale e la seconda guerra mondiale a livello internazionale, svizzero e ticinese. Una parte di questi libri è esposta negli spazi della Biblioteca, situata ai piani superiori dell'edificio.

**Vanessa Giannò e
Manolo Pellegrini**

Informazioni

Per ottenere ulteriori informazioni sulle conferenze e sull'esposizione, si può scrivere all'indirizzo elettronico expostoria@freesurf.ch o telefonare all'assistente dell'esposizione (079 619 49 14). Con l'assistente dell'esposizione è pure possibile concordare delle visite di gruppi e associazioni: la visita sarà introdotta da una breve presentazione.

È possibile inoltre richiedere una versione cartacea della bibliografia sulla memoria, la storia orale e la seconda guerra mondiale allo sportello della biblioteca, oppure nel sito della Biblioteca cantonale di Bellinzona www.sbt.ti.ch/BCB

Offerta spontanea di viveri ai soldati che entrano in servizio nel giugno 1941.
Georges Tièche, Archivi federali svizzeri.



La collezione BancaStato a Lugano

Il Museo civico di belle arti di Lugano accoglie nelle proprie sale fino al 29 gennaio 2006 una antologica di oltre ottanta opere appartenenti alla Collezione della Banca dello Stato del Cantone Ticino. L'iniziativa è frutto di una collaborazione nata nell'ambito del progetto "Arte in Ticino 1803-2003", che ha impegnato la Città di Lugano negli scorsi cinque anni, ma soprattutto è stata possibile dopo la dignitosa schedatura di 68 opere della collezione di BancaStato realizzata da Claudio Guarda. Il catalogo dell'attuale mostra è proprio quello pubblicato nel 2003 che tra l'altro va segnalato perché contiene la biografia aggiornata di 53 artisti che hanno avuto un ruolo attivo sulla nostra scena culturale, sia che fossero originari dei luoghi sia che avessero avuto relazioni importanti con il canton Ticino. I dipinti e le sculture, presentate in questa occasione per la prima volta nello stesso ambito espositivo, coprono l'arco di tempo che dall'ultimo decennio dell'Ottocento giunge ai giorni nostri e documentano alcune significative vicende artistiche che hanno caratterizzato la realtà culturale del Cantone nel corso dell'ultimo secolo. L'evento è di grande importanza culturale anche se non va esagerata la portata proprio per le numerose lacune, che come per il caso Paul Klee, risulta difficilmente colmabile a distanza di tanti anni dalle occasioni perse e dalla morte dell'artista. Senza giungere alla soluzione estrema di ipotizzare un Salon des refusés, sarebbe interessante sentire pareri non ermetici sull'opportunità di estendere l'interesse della collezione verso altre poetiche verso altri artisti, viventi e no. Il compito di un collezionista d'arte infatti è quello di rac-

cogliere le opere più significative, ma soprattutto quello di colmare le lacune, che sono quanto di più naturale in un processo *in fieri* come quello del collezionare, operazione che, per definizione semantica, non può essere compiuta in un istante. Detto questo, non bisogna dimenticare il ruolo importante e fondamentale che ha avuto la Banca dello Stato nel promuovere iniziative di studio nel campo delle

cia infatti nel 1965, in occasione della ricorrenza del cinquantesimo anno di fondazione, nella pubblicazione di una cartella composta da sedici litografie di Emilio Maria Beretta, Daniele Buzzi, Massimo Cavalli, Ugo Cleis, Mario Moglia, Flavio Paolucci, Luigi Taddei e Piero Travaglini.

Nel 1984, in concomitanza con l'apertura della nuova sede di Bellinzona, la banca promuove la pubblicazione della prima serie di dieci monografie della collana "Artisti nel Ticino", affidate a studiosi importanti e dedicate a Filippo Boldini, Carlo Cotti, Cornelia Forster, Filippo Franzoni, Giovanni Genucchi, Guido Gonzato, Imre Reiner, Remo Rossi, Alberto Salvioni e Italo Valenti. Con questa notevole iniziativa editoriale si assiste alla pubblicazione dei primi studi incentrati sulla realtà artistica ticinese, caratterizzati dall'analisi e dall'illustrazione del lavoro di alcuni dei maggiori pittori e scultori che ha conosciuto e ospitato il Cantone Ticino.

Il settantacinquesimo anniversario della fondazione della Banca è l'occasione, nel 1990, di dare seguito alla collana con la pubblicazione delle monografie di Massimo Cavalli, Edmondo Dobrzanski

e Pierino Selmoni, a cui faranno seguito nel 1999 quelle dedicate a Edoardo Berta, Giuseppe Bolzani e Giuseppe Foglia.

Nel 2003 è dato alla stampa, a cura di Claudio Guarda, il catalogo delle "Opere d'arte della Collezione BancaStato" di cui abbiamo già riferito.



Guido Gonzato, *Maschera*, 1945-1950

arti, parallelamente all'attività di collezionismo. I frutti di una politica lungimirante, anche se recente, sono visibili oggi, producendo non solo ricchezza in termini di investimenti azzeccati, ma favorendo anche la costituzione di un patrimonio di valori identitari oltre che artistici.

L'interesse rivolto dall'Istituto bancario alla realtà artistica locale sfo-

Marco Gianini

Psicologia - Arte - Invidia

Il presente articolo prende spunto dalla lettura di un testo "Il Cavallo di Ulisse" di Giuseppe Pansini, edizioni Franco Angeli, ed è a questo libro che rimando i lettori qualora volessero approfondire la tematica della Psicologia dell'Arte, una disciplina veramente complessa che studia i metodi di produzione, di riconoscimento e valutazione dell'evento artistico. Partire dall'affermazione che la capacità di fare arte e di godere dell'arte è legata alle modalità di gestione del sentimento dell'invidia, sia da parte dell'artista che del fruitore, può sembrare una tesi, se non azzardata, sicuramente curiosa. Vediamo di dare sostegno e significato all'affermazione sopra esposta e per farlo occorre riferirci alla psicoanalista Melanie Klein e alla sua teoria riguardante la relazione oggettuale.

Secondo la Klein sin dai primi momenti di vita esiste un io fragile, non organizzato e indifferenziato, in grado però di sperimentare l'angoscia. Il meccanismo messo in atto dall'io per difendersi dall'angoscia consiste nel proiettare la pulsione di morte (1) verso l'esterno, nel seno materno (la prima relazione oggettuale) che è sentito a questo punto, dal lattante, come cattivo e quindi da questo perseguitato. Da qui si genera

aggressività verso il persecutore esterno. Allo stesso modo una parte della pulsione di vita (2) viene proiettata verso l'esterno che così va a costituire l'oggetto ideale.

Si viene così a delineare una percezione della realtà scissa, lo stesso oggetto assume il ruolo di oggetto ideale, buono e dall'altra una realtà cattiva come oggetto persecutore. Quindi in questa fase il bambino si sforza di mantenere distanti questi oggetti, perché angoscianti, mettendo in atto meccanismi di difesa.

La funzione di contenimento della madre serve a "disintossicare" il bambino da tali angosce. Se viene a mancare questo contenimento i processi e i meccanismi messi in atto distruggono l'io fragile del bambino fino alla dispersione della distinzione tra mondo interno e mondo esterno. Con la crescita la funzione della madre di "contenere" e di elaborare i messaggi di significato affettivo del bambino è interiorizzata dal bambino stesso, fatto

che permetterà in seguito di possedere capacità di "contenersi" e di abbracciarsi da solo nei momenti più difficili della vita.

Queste sono le fondamenta che in uno sviluppo normale porteranno poi alla discriminazione per esempio del bello e del brutto e allo sviluppo di sentimenti come l'empatia (G. Pansini, 2000).

Quali possono essere dunque le ragioni per cui non avviene una crescita psicologica adeguata? Una delle variabili interne che può intervenire negativamente è, secondo la Klein, l'invidia.

Tale rapporto intimo tra fantasia inconscia, struttura della personalità, meccanismi di difesa e percezione della realtà getta nuova luce anche per la comprensione dell'attività artistica e spiega il motivo per il quale "fare arte", oggettivare fantasie inconscie, possa condurre ad una trasformazione della personalità dell'artista ma anche del fruitore dell'arte (G. Pansini, p.97).

Purtroppo la "legge del mercato" non sempre ci aiuta a distinguere l'arte dalla non arte, il prodotto artistico da quello artigianale o industriale e, non sempre è detto che quello che è più venduto o pubblicizzato sia sempre il meglio. Bene, la psicologia può aiutarci almeno a distinguere la fantasia dal gioco, dall'arte, dall'immaginazione.

L'arte è chiaro si colloca a livello dell'immaginazione anche se trae il suo nutrimento dalla attività fantastica. Allo stesso tempo arte e gioco hanno molto in comune e cioè quello di permettere l'elaborazione di fantasie inconscie e perciò che sosteniamo che i prodotti dei bambini siano arte in quanto soddisfano principalmente il bisogno di comunicare se stessi.

Ora cerchiamo di legare la psicologia, l'arte e il concetto kleiniano di invidia con un esempio. Nel 1991 una persona mutilò, con un martello, il piede sinistro del David di Michelangelo a Firenze; nel 1993 danneggiò una pittura di Filippo Lippi a Prato; nel 1999 con un pennarello scarabocchia un dipinto di Pollock. I periti del tribunale conclusero trattava di un soggetto con disturbi psicotici. L'autore di tali atti sostenne che si trattava di azioni come gesti simbolici, poiché ad esempio le opere di Pollock, a suo parere, sono una offesa all'arte, non

sono che gocciolature di colore su tela.

Sicuramente qualcuno sarà d'accordo con lui, ma non siamo qui a disquisire di opinioni, né fare una valutazione clinica, credo sia veramente interessante capire la motivazione sottostante ai gesti appena descritti.

Il fatto che l'individuo sostenga che il lavoro di Pollock non sia arte e che i suoi quadri sono sgocciolature di colore può farci pensare a due tipi di meccanismi difensivi, la negazione e la svalutazione.

L'invidia, secondo la Klein, è l'espressione degli impulsi distruttivi ed entrerebbe in azione sin dai primi momenti della nascita, avrebbe pertanto una base costituzionale. E' un sentimento che noi tutti proviamo nella vita, ciò che cambia tra un individuo e l'altro è il modo in cui essa è gestita.

L'invidia mira a distruggere l'oggetto quando questo è sentito come impossibile e quindi tende ad eliminare la fonte dei sentimenti invidiosi. E' questo l'aspetto devastante dell'invidia in quanto la fonte di ciò che è buono, dal quale il bambino dipende è resa cattiva, così che non è più possibile compier introiezioni buone.

In altre parole la distruzione dell'altro, reso cattivo dai sentimenti invidiosi, determina stati di confusione in cui il soggetto può percepire soltanto una realtà malefica e persecutoria.

La disperazione e la sofferenza che forti sentimenti d'invidia possono provocare muovono potenti difese per poterla controllare. Come abbiamo visto nell'esempio del serial killer dell'arte, il soggetto può guastare l'oggetto, "il quadro di Pollock non è arte" e quindi un oggetto che non ha valore non suscita invidia.

Un altro comportamento che palesa l'invidia è l'atteggiamento del fruitore che si pone di fronte ad un'opera d'arte come maestro: "questo lo saprei fare anch'io" oppure "lo saprei fare meglio".

Altre volte è l'idealizzazione che entra in gioco: porre l'artista sul piedistallo, renderlo irraggiungibile da non farci sentire la pena dell'invidia, ma, attenzione perché questo meccanismo nasconde un'escalation che rimetterà in moto l'invidia: più idealizziamo più l'aspetto in causa sarà fonte d'invidia.

psicologia

Psicologia ...

Far provare invidia agli altri presentando i propri successi "ho venduto tanti quadri", "ho guadagnato tot", così l'invidia è degli altri e non è la nostra, essa è proiettata all'esterno e si identifica con i "personaggi cattivi" che ci circondano.

L'invidia è devastante per sé e per gli altri proprio perché si dirige verso quanto è buono, mira cioè ad eliminare quella parte di realtà che dovrebbe essere introiettata e intorno alla quale la personalità cresce. Nel senso profondo significa distruggere la creatività, è come venisse a mancare l'acqua per le piante. Se tutto è catastroficamente rovinato non sono possibili processi di identificazione.

L'identificazione permette di assimilare qualità, aspetti, tratti e caratteristiche che entrano a far parte della nostra personalità, quest'ultima si

trasforma in conformità a quei tratti e qualità con cui si identifica. Qualità che possono essere riutilizzate in maniera personale e creativa. Copiare un maestro, all'inizio di ogni carriera, può creare processi di identificazione, processi che possono arricchire la personalità dell'artista, il quale riutilizzando certe conoscenze, può proseguire sulla strada della propria individuazione. Forti sentimenti d'invidia, invece possono dar luogo al massimo a processi di imitazione.

L'imitazione non permette la trasformazione e la crescita. La personalità rimane "vuota" al massimo si "ripete" ciò che fanno gli altri e ci si muove come burattini i cui fili sono sempre tenuti da altre mani. Ciò che appare è solo una maschera dietro la quale non si cela e non si crea alcun mondo interiore. Si tratta

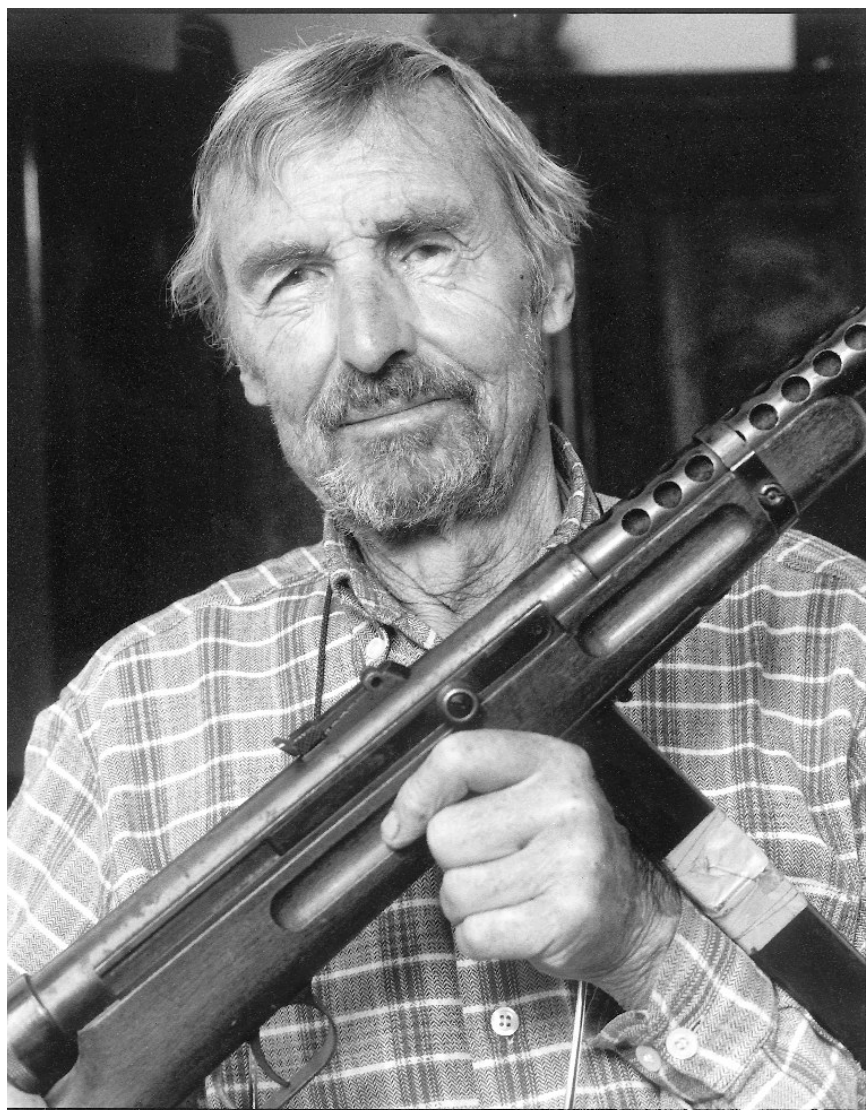
di "falsi d'artista" (G. Pansini, op. cit.).

In sintesi la capacità di fare arte, così come quella di godere dell'arte ha a che fare con la modalità di gestire il sentimento d'invidia sia da parte dell'artista che del fruitore. Come abbiamo visto lo stesso sentimento può promuovere e sostenere l'arte oppure distruggerla. In molti critici d'arte un tale sentimento può favorire la creatività degli artisti oppure distruggerla.

Il presente scritto non ha la pretesa di essere esaustivo della tematica dell'invidia. Ad esempio non è stato affrontata la variabile esterna che incide sullo sviluppo e la gestione dell'invidia che è la relazione umana. Le modalità relazionali risultano fondamentali per un adeguato sviluppo della capacità creativa di percepire la realtà

interna ed esterna, capacità che non può essere slegata dallo sviluppo della coscienza, dalla memoria e dalla possibilità di "apprendere dall'esperienza" e di qualificarci come costruttori di significato. Ma questo è un argomento che richiede un altro intervento.

Giuseppa Alma
psicologo-psicoterapeuta



(1) In "Al di là del principio del piacere" (1920) Freud ha introdotto la grande opposizione, che egli sosterrà fino alla fine della sua opera, tra pulsioni di morte e pulsioni di vita.

Le prime tendono alla distruzione delle unità vitali, al livellamento radicale delle tensioni e al ritorno allo stato inorganico, considerato come lo stato di quiete assoluta. Le seconde mirano non solo a conservare le unità esistenti, ma a costituire, a partire da esse, unità più grandi. (Enciclopedia della psicoanalisi, Laplanche e Potalis, 2000).

(2) Op. citata.

Del risparmio

Un'antichissima forma di risparmio
è il porcellino salvadanaio

Dal porcellino salvadanaio
dipendono forse le porcherie dei
risparmiatori

Perché spesso bisogna risparmiare
per una porcheria

È così allora
che si impiegano i risparmi

Più la porcheria è mortale
tanto più frenetico dev'essere il
risparmio

Più è micidiale
tanto più micidiale è il risparmio

Per ogni missile ad esempio
bisogna risparmiare moltissimo

Perciò occorre risparmiare oggi
affinché *domani* nulla ci sia rispar-
miato

Se il conto in alto non torna
vuol dire che si risparmia in basso

Perché le porcherie dei risparmiatori
sono quasi sempre commesse

da porci grassi
a spese dei poveri diavoli

*Erich Fried, È quel che è. Poesie d'amore,
di paura, di collera, Einaudi 1988*

ABBONATEVI A VERIFICHE

Contiamo sul vostro prezioso sostegno

I giochi di Francesco

Lucchetto (4 - 6/6)

ORA DI GEOMETRIA

Alla lavagna, detta pure tavola xxyy
uscì con un compasso un ragazzone
e un cerchio tracciò con aria fiera:
aveva di yyxxxx centimetri ventotto.
E questo avvenne durante una
lezione
a Xxxxxx, località del Malcantone.

Zeppa (7/8)

BLЕНИЕSE IN VIAGGIO

Son partito questo mese
dal villaggio di Xxxxxxx:
per andare nel Vallese
feci il passo del Xxyyxxxx.

Sciarada incatenata (3 - 5/6)

TEMPI D'ORO?

Vedo un mondo senza affanno:
xyy il campo il villan sudato

e leva dal secchio il yyxxx
la lavandaia dopo il bucato;
la scena si svolgeva ad Xyyxxx
in un mio sogno al passato.

Anagrammi (6)

BISOGNA SAPER PERDERE

Un tifoso dell'Ambri - Xxxxxx,
un vero fanatico, un xxxxxx,
s'è presa in testa una botta da un
Luganese un po' matto.
Ora, pensoso e ancora intontito
Mentre mangia rompe il xxxxxx.

Scarto iniziale (5/4)

METEO LOCALE

Caliginoso sopra Faido.

Soluzioni del n° 4/2005

Anagramma a frase diviso

TORCICOLLO TRASCURATO:

Ponte/Maniaco - Capitano Nemo

Lucchetto

CENSIMENTO DEGLI ANZIANI: Croci -
Ciglio - Croglio

Zeppa

ARTISTA BLENIESE: Castro - Castoro

L'APPUNTAMENTO

Ognuno dei quattro periodi cela due
parole che sono l'anagramma l'una del-
l'altra.

Basta leggerle in successione.

Bramo

Rambo

Isola

Solai

Saetta

Attesa

Gola

Olga

La località è Brissago

Sciarada incatenata

BRUTTO INCIDENTE: Coma - Mano -
Comano