

cultura

educazione

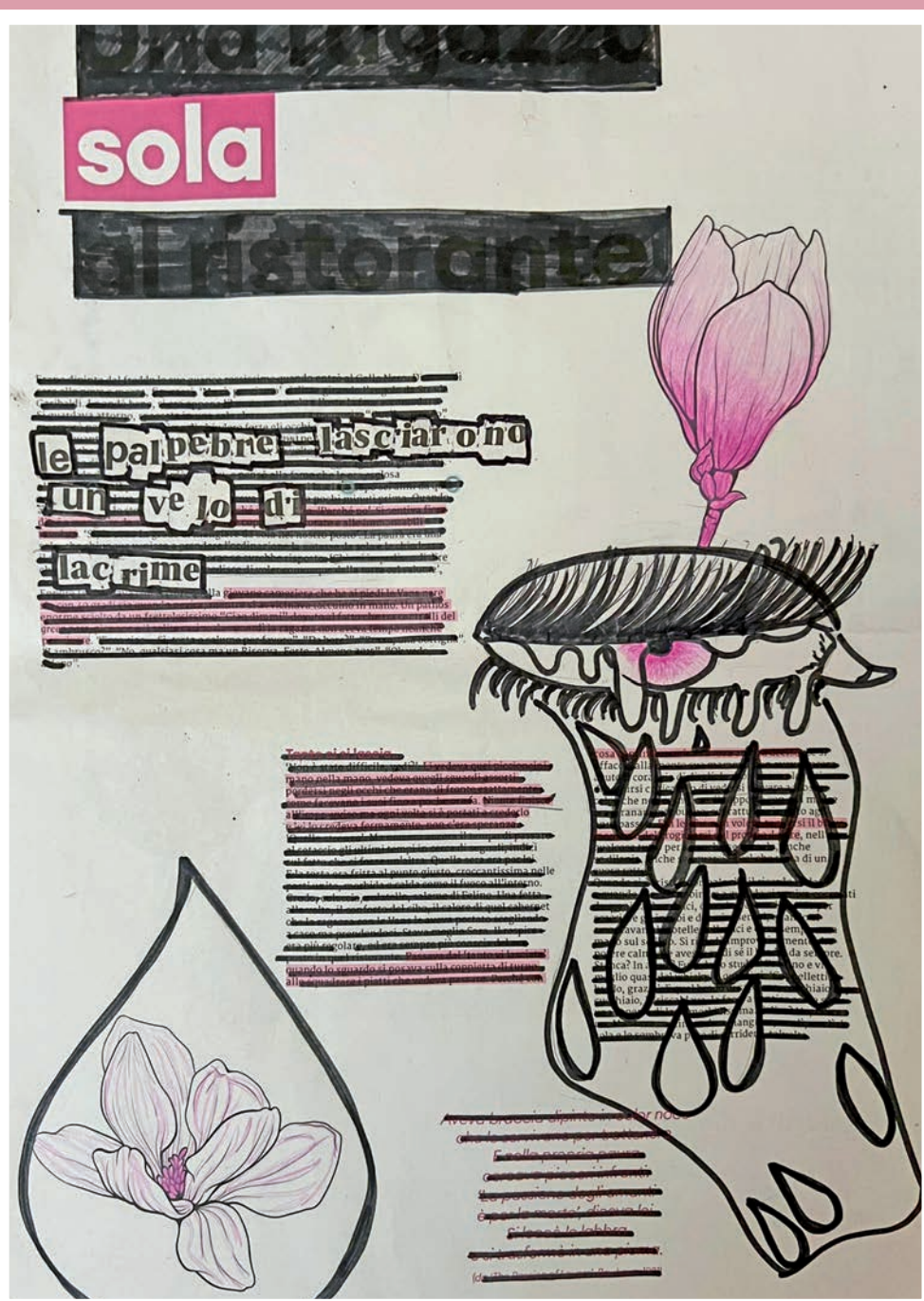
società

VERIFICHE

Anno 54

Nr.02

Giugno 2023



È un fascicolo particolarmente voluminoso quello che presentiamo ai nostri lettori: un segno di vitalità che ci fa senz'altro piacere.

Nell'editoriale si torna sui tagli pensionistici e si replica agli attacchi che hanno come facile bersaglio i docenti, scesi in sciopero per sostenere le loro giuste rivendicazioni. Il fatto che sempre meno persone sono attratte da una professione difficile (articolo a pag. 4) rappresenta una risposta emblematica alla demagogia nostrana.

Su scuola e partecipazione dei docenti ragiona **Alessandro Frigeri**, mettendo in luce come l'onda lunga delle politiche neoliberaliste abbia svuotato la motivazio-

ne partecipativa e come sia necessario conciliare pedagogia e politica con il mondo degli insegnanti. **Roberto Salek** offre una riflessione sulla fatica bandita dalle aule scolastiche a vantaggio della dea della facilità. Con le testimonianze di **Massimo Frapolli**, **Fulvio Cavallini**, **Alberto Moccetti** e **Manuela Puggioni Butti** si completa la pubblicazione degli atti del convegno organizzato lo scorso novembre dall'Associazione Essere a Scuola.

Per la rubrica "sguardi sul mondo" **Gianni Tavarini** scrive di storia e memoria della Shoah nell'epoca della scomparsa dei sopravvissuti. **Denise Maranesi** inaugura un breve ciclo di poesia con l'intervista a **Francesca Auguadri Virdis**. Degli ancora

troppo frequenti stereotipi e condizionamenti di genere nelle scelte formative e professionali scrivono **Barbara Rossi**, **Athina Greco** e **Rachele Santoro**. Le testimonianze di alcune residenti di Casa Emmy raccolte da **Clara Olvera Oldrini** e **Graziella Corti** ci introducono a quella straordinaria impresa cooperativa.

Infine le recensioni: **Pasquale Genasci** presenta il libro di **Renato Simoni** sulle figure di Guido Tedaldi e la moglie Margherita e allarga lo sguardo alla storia dell'anticomunismo in Svizzera; **Maurizio Casagrande** ci introduce a "Quel tanto nella voce", raccolta di poesie di **Mauro Sambi**; **Valeria Nidola** propone ai più giovani preziosi suggerimenti di lettura.

Redazione

Sommario

Editoriale

p. 03 Una questione di privilegi? (La redazione)

In cornice

p. 04 A scuola di creatività (La redazione)
Fuori rubrica

L'ideario

p. 05 La partecipazione dei docenti (A. Frigeri)

La verità effettuale dell'insegnante

p. 08 Il demone della Felicità (R. Salek)

Voci dalla scuola

- p. 09** Tra competenze e saperi (M. Frapolli)
- p. 13** La formazione liceale in prospettiva (F. Cavallini)
- p. 17** A scuola l'inutile serve più dell'utile (A. Moccetti)
- p. 19** La persona in formazione nella scuola professionale (M. Puggioni Butti)

Sguardi sul mondo

- p. 21** Shoah: dai testimoni alla post memoria (G. Tavarini)
- p. 24** A tu per tu con Francesca Auguadri Virdis (a c. D. Maranesi)
- p. 27** Gabbie di genere (a c. B. Rossi, A. Greco, R. Santoro)
- p. 30** Una casa da abitare insieme (C. Olvera Oldrini, G. Corti)

Parole e immagini

- p. 33** Guido Tedaldi (P. Genasci)
- p. 36** Mauro Sambi, Quel tanto nella voce (M. Casagrande)
- p. 37** I giochi di Francesco
- p. 38** Ogni bambino è una storia (V. Nidola)

Maurizio Binaghi, Graziella Corti,
Alessandro Frigeri, Giuliano Frigeri, Francesco Giudici,
Denise Maranesi, Tiziano Moretti, Clara Olvera,
Nina Pusterla, Rosario Antonio Rizzo, Elena Rotondi,
Roberto Salek, Saffia Shaukat, Rosario Talarico, Gianni Tavarini,
Giulia Tavarini, Elvezio Zambelli.

Progetto grafico

Giorgia Malizia

Redazione

c/o Rosario Talarico
via Cabione 4, 6900 Massagno
redazione@verifiche.ch
www.verifiche.ch

Amministrazione

c/o Giuliano Frigeri
via Noriée, 6945 Origlio
Giuliano.frigeri@sunrise.ch

Abbonamento

normale CHF 40
studenti e apprendisti CHF 20
socio - sostenitore da CHF 50

Verifiche, Via Noriée 11, 6945 Origlio
IBAN: CH61 0900 0000 6500 2854 3
Conto postale: 65-2854-3

Questo numero di Verifiche è illustrato con quadri realizzati da allievi delle Scuole medie di Morbio Inferiore.
Breve presentazione a pagina 4.

La redazione ha chiuso il numero il 21 maggio 2023.

Una questione di privilegi?

La Redazione

Giunti alla fine di un altro anno scolastico, la stanchezza di tutte e tutti è evidente: le allieve e gli allievi studiano per le verifiche finali, e le e i docenti concentrano le ultime energie per correzioni e consigli di classe. In mezzo a questa stanchezza tentiamo di fare un bilancio di fine anno: cominciamo ricordando che alla guida del DECS il Consigliere di Stato Manuele Bertoli ha lasciato il posto alla compagna di partito Marina Carobbio Guscetti; la scuola media, che rimane un perenne cantiere aperto, si dovrà confrontare presto con la sperimentazione in sei sedi per l'abolizione dei corsi A e corsi B in matematica e tedesco e con l'introduzione del tedesco già in prima media, votata dal Gran Consiglio a marzo. L'anno che si sta per chiudere presenta qualcosa che fino a pochi mesi fa non ci saremmo aspettati: un'energia nuova corre tra i corridoi dei nostri istituti e nelle discussioni dei collegi docenti, un'energia che abbiamo sentito in tanti durante lo sciopero dello scorso 10 maggio. Infatti, la grave situazione pensionistica delle e dei dipendenti cantonali affiliati all'IPCT (Istituto di Previdenza del Canton Ticino), a cui la rivista Verifiche ha dato ampio spazio nel numero 4 di dicembre 2022, sembra essere proprio stata l'ultima goccia che ha fatto traboccare il vaso, già colmo, di tanti docenti. Come ben suggerito dal nome

dell'associazione ERREDIPI (Rete per la difesa delle pensioni), la "rete", che si era cominciata a tessere da settembre, nel volgersi dei mesi è cresciuta, formando una maglia fitta ed estesa, come dimostrano i numeri importanti dell'adesione allo sciopero. Durante quei giorni, tante e tanti docenti hanno scelto di scioperare, stanchi di sentirsi sempre definiti come una classe di "privilegiati", dopo anni in cui, a furia di subire questa narrazione diventata ormai parte dell'identità del docente, sembrava che avessero perso il coraggio di lottare per i propri diritti e per il benessere della scuola pubblica. Nonostante lo sciopero abbia toccato diverse categorie di lavoratrici e lavoratori, le polemiche politiche si sono focalizzate solo e unicamente sullo sciopero degli insegnanti. Se è pur vero che i docenti che hanno aderito sono molti (anche perché rappresentano una grande fetta dei dipendenti dello stato), essi sono stati accompagnati da altre categorie di dipendenti. Nel confronto con questi altri lavoratori si è effettivamente resa manifesta una disparità dei diritti, voluta dal datore di lavoro: a fianco di insegnanti che hanno potuto scioperare rinunciando a una fetta del loro salario, vi erano lavoratrici e lavoratori che hanno dovuto giustificare l'assenza con i codici quali "Affari privati", "Vacanze" o "Scalo ore", e non hanno quindi potuto

usare il codice 61 per aderire allo sciopero. Ecco dunque trovarci di fronte a un paradosso: il diritto di scioperare si è oggi travestito da privilegio, un privilegio che divide lavoratrici e lavoratori che intendono combattere la stessa battaglia ma senza godere di pari condizioni. Da un lato ci sono le e i docenti che hanno potuto scioperare organizzandosi nei collegi plenari; dall'altra lavoratrici e lavoratori cantonali che – pur aderendo o volendo aderire allo sciopero a livello ideologico – non hanno potuto farlo in modo manifesto poiché le loro astensioni dal lavoro non risulteranno in modo trasparente.

Sembrerebbe quindi che i tagli massicci del 40% delle pensioni abbiano ridato un po' di coraggio alla nostra categoria. Oltre a essere un diritto far sentire la nostra voce, è importante scioperare anche per chi non può scioperare. E riguardo al "diritto all'istruzione" che avremmo negato alle nostre allieve e ai nostri allievi? Non stiamo invece insegnando alle future generazioni i valori democratici e l'importanza di lottare per i diritti delle lavoratrici e dei lavoratori? La stanchezza di fine anno si fa dunque sì sentire, ma ad essa si accompagna anche una nuova linfa, fondamentale per continuare a costruire una scuola pubblica sana e forte, e per difendere la dignità delle e dei docenti che ogni giorno – nelle aule – lavorano con passione per istruire ed educare le nuove generazioni.

Concludiamo con un saluto a Marina Carobbio Guscetti che, come detto, ha assunto la direzione del DECS. Un dipartimento non facile, considerati sia i diversi temi spinosi sul tavolo sia gli orizzonti finanziari complicati dall'infelice "decreto Morisoli", che lasciano presagire ben pochi margini di manovra per procedere con le riforme scolastiche. In diverse occasioni pubbliche ha dichiarato la volontà di ascoltare e coinvolgere gli insegnanti. Senza il loro apporto, infatti, le riflessioni sulla scuola sono esposte a improvvisazioni e sterilità. Ci pare una premessa promettente e le auguriamo quindi un buon e proficuo lavoro.

A scuola di creatività

La Redazione

Questo numero è illustrato dalle immagini cortesemente concesse da Il Gigante, N°21, anno 2023, giornalino della scuola media di Morbio Inferiore.

Si tratta di quadri realizzati da allievi di varie classi, con tecniche diverse, elaborati durante le lezioni di educazione visiva.

Si ringraziano pertanto gli autori delle belle opere e la redazione del Gigante, in particolare le responsabili di redazione, professoresse Laura Ferrari Filippini, Maria Cristina Milanese e Ramona Mecozzi-Pozzi.

Fuori rubrica

Una professione sempre più disertata?
O i soliti docenti con i piedi al caldo?

Riportiamo da Tio.ch consultato il 18 maggio 2023 la seguente notizia:

A poche settimane dalle vacanze estive, la situazione nelle scuole svizzere non è semplice

BERNA - Fino a qualche anno fa, Lukas (nome di fantasia) era un giardiniere. Tuttavia, poiché voleva fare qualcosa di «maggiormente significativo» e «utile alla società», ha deciso di diventare insegnante. Nel 2022, ha completato la sua formazione universitaria e, da quest'estate, insegna in una scuola primaria a Zurigo. Tuttavia, il 31enne è già così frustrato che ha più volte pensato di mollare tutto e cambiare mestiere. La testimonianza è riportata dal Tages Anzeiger. L'uomo, come molti suoi colleghi, ha cominciato la professione con grande entusiasmo, salvo poi restare "schiacciato" dal «sovraccarico di lavoro».

A questo aspetto, va aggiunta la mancanza (ormai cronica) di personale nella scuola elvetica. Thomas Minder, presidente dell'Associazione svizzera dei dirigenti scolastici (VSLCH) sottolinea come la situazione non sia cambiata molto rispetto allo scorso anno: «È difficile trovare buoni insegnanti o anche solo insegnanti». A questo proposito, nel canton Turgovia, a meno di tre mesi dall'inizio del nuovo anno scolastico si registrano circa 180 offerte di lavoro destinate a docenti. Negli altri territori la situazione non è migliore: A Lucerna, il numero è superiore a 200, a Zurigo invece si arriva a 630. L'associazione degli insegnanti Svizzera (LCH) non è sorpreso dalla persistente carenza. Da anni, infatti, chiedono misure per rendere più attraente la professione.

Salome Studer ha 49 anni ed è docente da 26 anni. Attualmente, insegna inglese, francese e sport in una scuola primaria nel canton Turgovia. Ha un impiego a tempo parziale, al 60%. Tuttavia, contando le riunioni e i corsi di formazione, che deve frequentare di solito nel suo tempo libero, arriva al 75%. «Purtroppo - conclude - a dispetto di quanto credono molti, non abbiamo 13 settimane di vacanza».

<https://www.tio.ch/svizzera/attualita/1668887/manca-no-ancora-migliaia-d-insegnanti>

La partecipazione dei docenti

Più facile a dirsi che a farsi

Alessandro Frigerio

Uno dei temi che durante i dodici anni di conduzione del DECS da parte di Manuele Bertoli è stato periodicamente sollevato ha riguardato il piglio verticistico con cui l'autorità dipartimentale ha affrontato il nodo della partecipazione dei docenti alle scelte di politica scolastica. In questi anni nei corridoi della politica e in quelli scolastici è capitato di incontrare persone che, sollevando il problema, ne hanno indicato le ragioni nella scarsa sensibilità all'ascolto e nell'abuso censorio con cui il ministro e i suoi più stretti collaboratori tendevano a governare i rapporti interni alla scuola, in particolare le voci critiche non allineate: si tratterebbe innanzitutto – secondo questa lettura – di un problema di indole personale, risolvibile con la sostituzione del ministro e, auspicabilmente, dei più alti funzionari dipartimentali.

Lungi da me l'intenzione di relativizzare le responsabilità di chi in questi anni ha mortificato in mille modi il pluralismo dei tentativi provenienti 'dal basso' di contribuire al dibattito sulle politiche scolastiche, anzi ben vengano gli appelli a rinnovare i vertici della scuola con personale più aperto al confronto, ma credo che sia illusorio pensare che sia sufficiente mettere nella "stanza dei bottoni" persone caratterialmente più disponibili per risolvere un problema

che ha radici ben più profonde. Certo, è augurabile che, con una nuova figura alla direzione del DECS, ci si possa finalmente risparmiare episodi incresciosi come quello – per citarne uno tra i tanti possibili – del rifiuto da parte del governo di rendere pubbliche le prese di posizione dei collegi docenti e dei quadri scolastici in occasione del dibattito parlamentare sul superamento dei livelli (gennaio 2022), ma se veramente c'è l'intenzione di voltar pagina sullo specifico terreno della partecipazione attiva degli operatori scolastici alla

conduzione della complessa macchina della scuola è bene essere coscienti che si tratterà di affrontare scogli ben più difficili di qualche problematico profilo dirigenziale.

Lo scarso protagonismo dei docenti è segno dei tempi

L'idea secondo cui il corpo insegnante è un insieme di meri esecutori didattici incaricati di sintonizzarsi il più pedissequamente possibile con scelte prese al di sopra e al di fuori del mondo della scuola non è una novità degli ultimi dodici anni, né naturalmente un fenomeno solo ticinese, ha accompagnato la storia della scuola. Essa peraltro ha da sempre convissuto con l'opposta spinta a concepire la scuola come una "comunità educante", le cui linee di conduzione potessero essere invece definite direttamente da chi ne fosse parte integrante, gli insegnanti innanzitutto. A dipendenza del periodo storico, le due tendenze si sono sovrapposte secondo formule diverse: nell'epoca della democratizzazione dei sistemi scolastici, tra gli anni '60 e '80 del secolo scorso, quasi dappertutto ad esempio si è rafforzata la partecipazione dei docenti alla conduzione politica dell'at-



Alexander Massetti 1E

La partecipazione dei docenti. Più facile a dirsi che a farsi

tività scolastica (si pensi alle nostre latitudini al ruolo assunto dall'associazionismo magistrale nel promuovere il progetto di scuola media unica o alla direzione collegiale del liceo di Lugano emanazione diretta dei docenti di quella sede), mentre nell'ultimo trentennio ovunque il protagonismo degli insegnanti nell'animare il dibattito pubblico sulle politiche scolastiche è stato frustrato e si è andato indebolendo.

Diamo a Cesare quel che è di Cesare: nel modo con cui (non) hanno coinvolto gli insegnanti, Bertoli e Berger sono espressione di un'epoca. Chiunque voglia provare a invertire la rotta e a riflettere su come tornare a mettere al centro del dispositivo di conduzione della scuola il corpo insegnante, deve essere cosciente del fatto che si tratterà di remare controcorrente, dovendo fare i conti con almeno tre elementi che attualmente pesano sulle sorti di una scuola maggiormente partecipata.

Combattere la passività sociale

Il primo non riguarda solo i docenti. Fin dall'ultima parte del XX secolo viviamo in un contesto dominato dalla visione neoliberale del mondo, che attorno all'assolutizzazione del ruolo dell'individuo e alla speculare perdita di valore dell'idea di collettività ha costruito un vero e proprio "modello antropologico". Si è radicata la tendenza a misurare l'utilità del proprio contributo alla vita sociale soprattutto in funzione delle proprie prospettive individuali, in un sempre più diffuso riflesso egocentrico, e ciò – assieme naturalmente ad altri fattori – ha alimentato quella crisi di partecipazione alla gestione del bene comune

che ha colpito svariati ambiti, dalla politica all'associazionismo più minuto. Si tratta certo di linee di tendenza, periodicamente controbilanciate da generose prove di partecipazione collettiva (si pensi ad esempio in Ticino alla mobilitazione dei dipendenti cantonali di quest'anno), con cui comunque è inevitabile dover fare i conti anche dentro le nostre scuole, dove sarebbe opportuno promuovere maggiori occasioni di confronto sulle politiche scolastiche, a fronte di consolidate abitudini alla spoliticizzazione, alla delega, all'assenza di partecipazione tra gli stessi insegnanti.

Contro il modello della scuola neoliberale

Il secondo ostacolo con cui confrontarsi nel caso si voglia ricentrare la conduzione dell'istituzione scolastica attorno a un più solido coinvolgimento di chi la scuola la fa è un'altra conseguenza del lungo dominio delle politiche neoliberiste: la convinzione che compito principale dei sistemi scolastici sia quello di rispondere il più direttamente possibile a esigenze esterne alla scuola, in primo luogo, anche se non solo, a quelle proclamate dall'economia. Secondo que-



Teo Filippini 1A

sto tipo di scuola, l'educazione fornita deve essere "utile", nel senso che deve garantire ai singoli allievi la strumentazione necessaria per adattarsi al meglio al contesto che li accoglierà a conclusione del periodo dedicato alla formazione. Se l'obiettivo principale è questo, cioè l'efficacia (economica) in funzione delle domande provenienti dalla società, è piuttosto scontato che le linee essenziali dei compiti da assegnare alla scuola – oggi diremmo, l'elenco delle competenze da garantire in uscita dal sistema scolastico – siano determinate al di fuori di questa, dal padronato, dal mercato del lavoro, dai detentori di interessi sociali particolari, dal mondo della politica (con il supporto sempre più pervasivo di istituzioni globali come l'UE, l'OCSE e simili).

Questo modello di scuola – che oggi consideriamo pressoché scontato (chi è disposto a contestare l'idea che la scuola debba essere il più "efficace" possibile?) – non è però l'unico che la storia ci suggerisce, anzi. La scuola moderna è nata nel solco della riflessione illuministica, in seno alla quale si sottolineò proprio l'importanza di difendere l'istruzione pubblica dall'utilità immediata: è l'obiettivo dell'emancipazione umana a cui si aspira tramite l'acquisizione delle conoscenze – il miglioramento della società tramite una sua lettura critica, insomma – che deve guidare la scuola, la capacità di trasformare, non di conformare. In questa diversa ottica si è portati più facilmente ad assegnare maggiore importanza ai docenti (alle persone di cultura in generale) nella ideazione e nella conduzione dell'attività scolastica: essi diventano quei soggetti che, in ragione del rapporto privilegiato che hanno con il sapere e della distanza con cui da studiosi tendono a guardare al mondo, sono nelle migliori condizioni per assicurare indipendenza e coerenza alla missione educativa assegnata in questi termini all'istituzione per cui lavorano.

Emanciparsi da tecnocrazia educativa e politique politicienne

Il terzo intralcio di cui chi voglia ridare protagonismo ai docenti deve tener conto è in qualche modo epifenomeno del secondo. Si tratta di una tendenza ben visibile anche nel nostro cantone: l'allontanamento del corpo docenti dai luoghi deputati alla definizione delle scelte di politica scolastica è avvenuto parallelamente all'affermarsi di altre figure. È all'esperto di scienze dell'educazione, da una parte, e al politico (sovente assai poco esperto...), dall'altra, che in questi anni è stato assegnato in forme sempre più nette il compito di concepire i contorni delle riforme scolastiche. La politica e la pedagogia – sia chiaro – sono dimensioni fondamentali dell'atto di progettare la scuola, il problema riguarda la funzione che esse assumono nel contesto odierno, cioè il fatto che tendano a diventare il viatico attraverso cui rafforzare il carattere efficientista e utilitaristico dei sistemi educativi. Oggi parte importante della ricerca pedagogica, svuotata della dimensione contestatrice con cui in altre stagioni aveva contribuito a formare intere generazioni di educatori, assume il ruolo di disciplinatrice 'dall'alto' delle pratiche d'insegnamento, di misuratrice tecnocratica delle performance dei diversi sistemi scolastici. Nello stesso tempo la politica si limita sempre più a dare pragmaticamente voce alle più o meno estemporanee richieste economico-sociali a cui la scuola dovrebbe rispondere, in un flusso continuo e non sempre coerente di cambiamenti degli assetti scolastici a cui ci si dovrebbe di volta in volta adattare supinamente (in Ticino ancora brucia l'imposizione del tedesco in prima media, ma ovunque la spinta "riformatrice" è permanente e disorganica).

Contro queste dinamiche, una maggiore considerazione di chi opera nelle aule dovrebbe significare provare a riconciliare pedagogia e politica con il mondo degli insegnanti. Il pedagogi-

sta, svestiti i panni del tecnocrate dispensatore di procedure efficaci, dovrebbe (tornare a) essere colui che affianca il maestro nel pensare a come innescare la carica emancipatrice che l'atto educativo porta intrinsecamente in sé, complice più del docente che dell'autorità scolastica, mentre la politica – non quella del "teatrino di palazzo", ma quella alta della riflessione e del dibattito sulla cosa pubblica – dovrebbe dare il proprio contributo soprattutto offrendo i quadri di riferimento valoriali a cui le politiche scolastiche dovrebbero conformarsi, fiduciosa che l'applicazione concreta delle proprie indicazioni sia riempita di senso grazie all'expertise di chi la scuola la vive tutti i giorni.

Ridare protagonismo ai docenti è insomma una strada tutta in salita. Durante la recente campagna elettorale più di un candidato si è ripromesso di farlo; li aspettiamo vigili al varco.

Bibliografia

- J.-A. de Condorcet, *Elogio dell'istruzione pubblica*, Manifestolibri, 2002
 P. Dardot e C. Laval, *La nuova ragione del mondo: critica della razionalità neoliberalista*, DeriveApprodi, 2013
 A. Angelucci e G. Aragno, *Le mani sulla scuola: la crisi della libertà di insegnare e di imparare*, Castelvevichi, 2020
 C. Laval e F. Vergne, *Educazione democratica: la rivoluzione dell'istruzione che verrà*, Novalogos, 2022

Il demone della Facilità

Roberto Salek

Marco Lodoli nel 2002 ha scritto un articolo su *la Repubblica*, intitolato: *I miei ragazzi insidiati dal demone della Facilità*, un tema scottante, di cui è bene riflettere.

Ho utilizzato il testo a lezione con i miei allievi, per condividere gli argomenti trattati e farne oggetto di discussione in classe. A distanza di un ventennio le argomentazioni di quell'articolo sono oltremodo attuali e si intrecciano con quanto accade oggi nella scuola e con quanto da me trattato in questa rubrica.¹

Nell'articolo *Il rimembrar delle passate cose*,² avevo messo in luce il processo di indebolimento progressivo della memoria umana e individuato una conseguenza evidente di questo fenomeno nella didattica della scuola dell'obbligo, dove lo studio mnemonico è praticamente sparito e considerato obsoleto.

Dietro a questa scomparsa vi sono cause esogene: la società liquida e tecnologica, così come cause endogene: la persecuzione attuata dal pensiero pedagogico e dalle scienze dell'educazione al concetto di fatica, bandita e vituperata a favore della teoria della Facilità. Se la Fatica è un demone da

esorcizzare, la Facilità è una dea da venerare ma, come dice molto bene Lodoli, *"A mio avviso da troppo tempo viviamo sotto l'influsso di una divinità tanto ammaliante quanto crudele, un uccelletto che canta soave, ma che ha un becco così sottile e feroce da mangiarci il cervello: la Facilità", ad esempio "impara l'inglese giocando, laureati in due anni senza sforzo, diventa anche tu ridendo e scherzando un uomo ricco e famoso"*.

In nome della facilità si decurta lo scibile umano e si sottostima ampiamente la potenzialità del cervello. Si finisce così per creare degli esseri fragili e infelici.

"La Facilità, invece, è una truffa che rischia di impoverire tragicamente i nostri giorni. A farne le spese sono soprattutto i ragazzi più poveri e sprovveduti..."

Il risultato di questa mistificazione è il seguente: *"La nostra cultura ormai scansa ogni sentore di fatica...così un poco ogni giorno il piano si è inclinato verso il basso e noi ci siamo rotolati sopra velocemente, allegramente, fino a non capire più nulla, fino all'infelicità."*

Il demone della Facilità si oppone fieramente al concetto di fatica ed è per questo che non è più plausibile chiedere ad un allievo di imparare a memoria una poesia: costa troppa fatica, considerata inutile e fine a se stessa. Non bisogna però confondere la facilità

tanto in voga oggi con la Semplicità *"Come sintetizzava il grande scultore Brancusi: la Semplicità è una complessità risolta. Noi dovremmo sempre impegnarci affinché pensieri e gesti siano semplici, e dunque armoniosi e giusti. La Semplicità è il miele prodotto dal lavoro complicato dell'alveare."*

Di conseguenza, invece di demoltiplicare lo sforzo e la fatica attraverso il falso mito della facilità, restituiamo dignità e prestigio all'intelligenza umana e recuperiamo il concetto di fatica quale elemento positivo e indispensabile alla costruzione della persona.

"E se addirittura volessimo avanzare di un palmo nella conoscenza di noi stessi e del mondo, trasformandoci in esseri appena appena migliori, più consapevoli e sereni, dovremmo ricordarci la fatica e la pena che ogni metamorfosi pretende, come insegnano i miti classici, le vite degli uomini grandi..."

Se la scuola non saprà riappropriarsi di questi valori che sono eterni, per rincorrere i fuochi fatui della contemporaneità che sono effimeri, perderà definitivamente il suo obiettivo primario finalizzato alla costruzione di un cittadino consapevole e istruito, capace di leggere la realtà complessa e di riconoscere la dimensione storica e culturale nella quale vive. Il rischio insito nel rincorrere il mito della facilità e della semplificazione e riduzione dello sforzo, consiste nell'abbassare il livello generale di conoscenza, cultura e resilienza, con la conseguenza che *"La Facilità ormai ha dissolto tante capacità intellettuali e manuali e ben presto per i lavori più complessi dovremo affidarci alla gente venuta da fuori, da lontano, alle persone che hanno conosciuto la sofferenza e hanno coltivato una volontà di riscatto. Loro sanno che la Facilità è un imbroglio, lo hanno imparato sulla loro pelle"*.³

E spero sia stato così anche per i miei allievi.

¹ Vedi: Dall'effetto Frankenstein alla sindrome del Visconte dimezzato, in *Verifiche* N°2, Anno 53, 2022.

² Il rimembrar delle passate cose, in *Verifiche* N°1, Anno 54, 2023.

³ Tutte le citazioni sono tratte da: Marco Lodoli, *I miei ragazzi insidiati dal demone della Facilità*, in *la Repubblica*, 11.06.2002.

Tra competenze e saperi

Le vertigini dell'insegnante

Massimo Frapolli,
Docente scuole medie
superiori

Pubblichiamo la seconda parte dei contributi letti in occasione del convegno La scuola fra conoscenza, persona e lavoro. L'insegnamento fra il «che cosa» e il «come», organizzato a Lugano lo scorso 26 novembre 2022 dall'Associazione Essere a Scuola. Si tratta di interessanti testimonianze offerte da relatori attivi a vario titolo nel mondo della scuola. I lettori possono leggere gli altri contributi sul precedente numero di Verifiche (n. 1, marzo 2023). Red.

Il tema della crisi della relazione fra formazione e vita, tra scuola e mondo, oggi particolarmente sentito in una società che si dice liquida e caratterizzata da un pensiero indebolito, era già stato affrontato da Hannah Arendt, la quale identificava (*La crisi dell'istruzione*) una scommessa perenne e cruciale della scuola nel trovare un punto di sintesi "creativo" tra la salvaguardia delle conquiste e le eredità del passato, da un lato, e le risposte da dare alle nuove domande e sfide del presente, dall'altro. Mediare tra vecchio e nuovo è da sempre un compito fondamentale e difficilissimo della scuola: è questo uno dei motivi per cui è inevitabile – secondo lei – che gli educatori vivano la loro professione come uno stato costante di crisi.

Così, ancora più di vent'anni fa, l'insegnante romano Sandro Onofri poteva lasciarci in eredità, nel suo bellissimo diario-testamento intitolato Registro di classe, i suoi dubbi e le sue fragilità così espresse: "Sinceramente, non saprei più dire con sicurezza se è bene insegnare ai giovani a procedere senza fretta verso la conoscenza di sé e della propria indole, a percorrere con calma, lentamente, la propria formazione, senza assumere acriticamente i modelli che arrivano dalla società, dall'ambiente in cui crescono. Non sarà, mi

chiedo all'improvviso, che continuando a privilegiare il metodo omeopatico della conoscenza e della riflessione in un mondo che va avanti a bombarde chimiche, io contribuisco a rendere i miei allievi dei disadattati? Noi qui dentro a leggere e parlare, e fuori si corre, invece, si pianifica, di domani si vuole certezza e la si vuole subito..." (Einaudi 2000, pp. 14-15).

Le sue domande a me sembrano ancora attualissime e tuttavia il mondo, il "fuori" di Onofri, che corre, pianifica e vuole certezze, non solo si è radicalizzato nella sua avversione al metodo omeopatico, cioè a una data qualità dei mezzi, ma è sorprendentemente arrivato a ridisegnare profondamente i fini educativi, se è vero che il Consiglio dell'Unione europea (nella Raccomandazione del maggio 2018 in esergo alla locandina di questo convegno) sembra prefigurare non cittadini, ma lavoratori che posseggano "il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione", oppure soldati della flessibilità che contribuiscano a "rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi".

La pressione delle "competenze" sulla



Elisa Sartori 2F

Tra competenze e saperi

scuola ha però diverse facce e svela una sorta di eterogenesi dei fini educativi, che forse fa sì che la crisi odierna degli insegnanti – anche sul nostro territorio – sia davvero particolarmente acuta.

Se penso agli studi letterari, che mi competono, quando entro in aula non me la sento di ignorare l'accorato grido d'allarme di Tzvetan Todorov, lanciato ormai una quindicina di anni or sono nel suo celebre pamphlet secondo cui se la letteratura è in pericolo la colpa è anche e soprattutto degli insegnanti.

Mentre sono impegnato a escogitare i modi per salvare la letteratura, mi ricordo però di Eraldo Affinati e delle sue esortazioni a soccorrere i ragazzi che rischiano lo sradicamento e la dispersione scolastica, e mi risuona nella testa la citata raccomandazione del Consiglio europeo a preservare la produttività del Continente. Non può che risulterne un senso di disorientamento.

Un'ulteriore vertigine mi coglie regolarmente nel mio ruolo di formatore di insegnanti. Mi sono capitate sotto gli occhi poche righe (citare ne *La scuola impossibile* di Giulio Ferroni, Salerno 2015, p. 34) concernenti la prima riforma dell'abilitazione alla professione docente promossa in Italia nell'ambito della così velleitariamente chiamata "Buona scuola"; una riforma lontana da noi nello spazio e nel tempo – penserà qualcuno – ma che mi permette di dire di nuora perché suocera intenda.

La buona scuola chiedeva ai curricula di abilitazione all'insegnamento di sfornare docenti "che non insegnino solo

un sapere codificato (più facile da trasmettere e valutare), ma modi di pensare (creatività, pensiero critico, problem solving, decision making, capacità di apprendere), metodi di lavoro (tecnologie per la comunicazione e collaborazione) e abilità per la vita e per lo sviluppo professionale nelle democrazie moderne".

Tralasciando l'ostentata patina manageriale e le molte implicazioni di quanto scritto sull'identità professionale del docente, provo a soffermarmi su quello che viene definito "sapere codificato", qui ridotto a totem ridicolizzato di una

scuola faciloni e obsoleta.

È innegabile che in questi ultimi due decenni il "sapere codificato" sia stato travolto dal passaggio di una velocissima rivoluzione culturale che ha fatto dei media e di internet in particolare, a detrimento della scuola, la principale agenzia informativa, esuberante e impareggiabile serbatoio di contenuti.

In proposito si cita spesso una notissima sentenza di Umberto Eco che voglio ricordare: "Per me l'uomo colto non è colui che sa quando è nato Napoleone, ma colui che sa dove andare a cercare l'informazione nell'unico mo-



Noah Piffaretti 1E

mento della sua vita in cui gli serve, e in due minuti.”

Questa pillola di Eco viene spesso utilizzata per avallare la tesi secondo la quale è ormai giunto il tempo che la scuola abbandoni definitivamente la trasmissione di contenuti, e si preoccupi piuttosto di fornire agli studenti il famoso “corredo di abilità”, nel caso specifico quelle indispensabili per muoversi con disinvoltura nella ipertrofica mediasfera della società dell’informazione.

Ma si tratta di un abbaglio: in realtà lo studioso si era così espresso (intervistato da Stefano Bartezzaghi su *La Repubblica* il 1 settembre 2003) riferendosi all’importanza delle tradizionali enciclopedie, cioè – come da significato etimologico – a sistemi di selezione e classificazione del sapere chiusi e culturalmente legittimati e profilati. L’esatto contrario, insomma, del *mare magnum* della rete, in cui i contenuti sono disponibili in modo disordinato, non filtrato e non organizzato.

Se si volesse andare davvero a conoscere il pensiero di Eco sul tema sarebbe molto più utile riferirsi a una lungimirante lezione che tenne un anno dopo agli studenti di Informatica dell’Università di Pisa, poi pubblicata dalla rivista dello stesso ateneo (U. Eco, *La cultura è anche capacità di filtrare le informazioni*, “Athenet. La rivista dell’Università di Pisa”, 2004).

In quell’intervento Eco non parla direttamente di scuola, ma pone questioni per me centrali per chi si interroghi sul ruolo dell’educazione in una società come quella odierna.

Discettando della possibilità di selezionare l’attendibilità delle informazioni in rete, egli racconta di un suo semplice esperimento, fatto inserendo alcune parole in un motore di ricerca, tra cui il lemma *Olocausto*. Scorrendo le moltissime pagine dedicate, si imbatte ovviamente in informazioni “credibili” accanto a tanto “ciarpame”. Quello che mi ha colpito è la laconica perentorietà delle conclusioni a cui giunge

Eco, che ammette di aver fatto una gran fatica nel dipanare la matassa della verità di un tema, come si sa, su cui lo studioso era più che discretamente ferrato.

Ebbene, Eco si chiede a fine esperimento – rimanendo senza risposta – “come possa fare un giovane studente a decidere quale tra questi siti abbia notizie utili” e ritiene che sia “molto difficile per una persona normale capire e scegliere”.

Lungi da me utilizzare vecchi dubbi di Eco per sostenere che la scuola debba alzare le braccia o restarsene con le mani in mano: essa ha anzi opportunamente affinato i propri strumenti educativi e fa più che bene a fornire agli studenti risorse tecniche, cognitive e procedurali per un uso consapevole dei media.

L’esperimento di Eco e le sue in fondo lapalissiane conclusioni mi sembrano comunque per lo meno tenere vive due questioni. L’idea di un’ottimizzazione dei processi formativi tramite la divaricazione tra contenuti (ampiamente fruibili su internet) e metodi (appannaggio della scuola) va anzitutto ben soppesata.

Inoltre, continuare a marginalizzare o procrastinare una seria riflessione sull’ossatura contenutistica della scuola espone la società a un rischio altissimo, quello di dare ai ragazzi gli strumenti per leggere una carta topografica in cui ogni località si chiama però “nessun luogo”. Non si vuole certo con questo auspicare un ritorno alla scuola della “testa piena” del noto aforisma di Montaigne ripreso da Morin; se però *Olocausto* sta ovunque in rete e da nessuna parte nella testa, negazionismi e terrapiattismi vari non possono che proliferare.

Il problema è noto a tutti gli addetti ai lavori: la didattica delle competenze implicherebbe la riduzione dei “contenuti” e una ridiscussione urgente, che finora non c’è stata a sufficienza, sugli imprescindibili, sui fondamenti epistemici di ogni disciplina, sui saperi nodali che possano rappresentare la bussola

per ogni *io* nel mondo, che impari a diventare *noi*.

La cultura – e qui torno a Eco – non è un accumulo di dati, ma è anche e soprattutto il risultato del loro filtraggio. La cultura è al contempo memoria storica e *ars oblivionalis* con la finalità di costruire quel sapere condiviso che è fondamento di ogni società umana. La rete, per contro, non seleziona, non dimentica e dà l’opportunità a ciascuno di crearsi la propria atomizzata enciclopedia.

È per questo che non deve stupire se uno strumento nato apparentemente per portare al massimo grado l’interazione comunicativa e la democratizzazione della cultura si trasforma facilmente nel suo contrario, facendosi luogo di incomunicabilità e di rigurgiti totalitari. Il dibattito pubblico degli ultimi tre tormentatissimi anni mi sembra segno tangibile dell’avveramento della profezia di Eco.

Tornando al problema generale della selezione dei saperi che la scuola deve operare rispetto agli oggetti culturali della società, esso era noto già a John Dewey, che in *Democrazia e educazione* (1949) scriveva: “Man mano che la società diviene più illuminata si rende conto che a lei tocca trasmettere e conservare non già tutto ciò cui ha dato vita, ma solo quella parte che contribuisca a migliorare la società futura. La scuola è il mezzo principale per arrivare a questo scopo”.

In questo brano mi sembra tra l’altro degno di nota il fatto che il grande filosofo dell’educazione, il maestro indiscusso dell’attivismo pedagogico e della scuola come vettore di inclusione e democrazia, potesse permettersi – ribadendo l’importanza del concetto di selezione – di usare verbi oggi quasi tabuizzati come *trasmettere* e *conservare*.

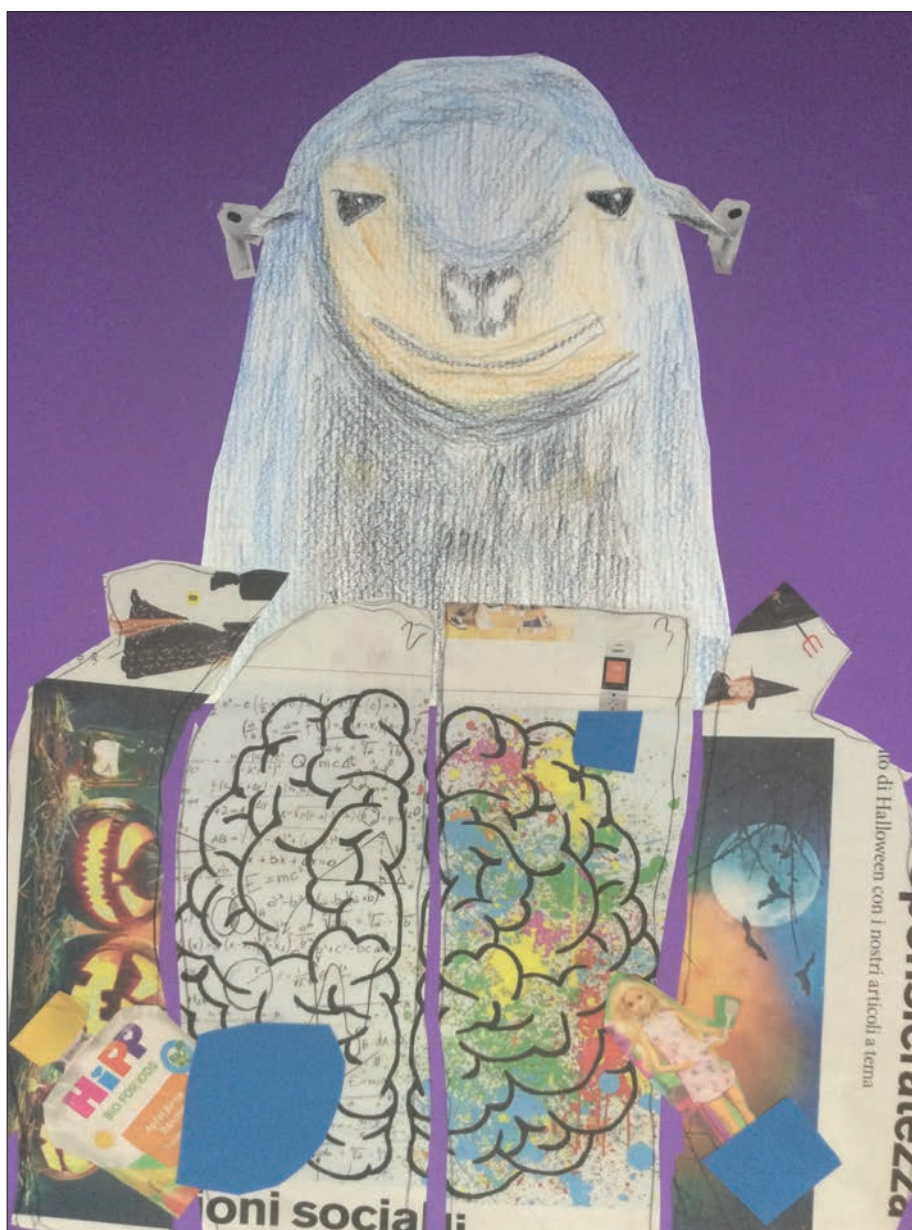
L’altra sera ho partecipato nella sede liceale nella quale insegno al tradizionale incontro conoscitivo tra insegnanti e genitori degli studenti di prima. Come sempre abbiamo dato spazio alle do-

Tra competenze e saperi

mande dei papà e delle mamme dei nostri allievi.

Ne ricordo alcune, in ordine casuale: “Quanti compiti assegnate e quanto regolarmente verificate lo svolgimento di tali compiti?”, “Qual è il livello linguistico nelle lingue straniere auspicato per frequentare con successo la prima liceo in base alla scala del Quadro comune di riferimento Europeo?”, “Su quanti lavori di verifica si fonda la valutazione semestrale?”. Ascoltando con sincero interesse le risposte dei miei omologhi, ho saputo ad esempio che la mia giovane collega di tedesco imposta l'insegnamento “per competenze”, la cui progressione è precisamente declinata dal manuale adottato; il collega di chimica ha ammonito che la propria disciplina è ostica per gli studenti forse perché vi si lavora “per situazioni-problema”; le soluzioni alle serie di esercizi vengono regolarmente condivise sulla piattaforma online *Moodle*.

La riunione si è conclusa in orario, i genitori mi sembravano appagati. Eppure, me ne sono tornato a casa con un vago sentimento di insoddisfazione. Mi sarebbe piaciuto tornare dal collega di chimica per chiedergli quali siano le formule, i composti, le reazioni, le esperienze di laboratorio a cui avvicina i giovani studenti per far sì che siano in grado di leggere con occhi spalancati e sguardo sempre più acuto i primi capitoli di quello che Galileo chiamava il “grande libro della natura”, oppure fermare qualcuno dei genitori e raccontargli almeno qualcosa delle letture che propongo nel corso di italiano e perché ho scelto proprio quelle, tra le mille possibili.



Aris Morosoli 1C

Ma a casa mi aspettava un Webinar di informazione cui ero iscritto per affacciarmi al nuovo, al quale non ho poi partecipato, intitolato “L’educazione ambientale attraverso la letteratura: vedere, rappresentare, cambiare il mondo”. Un grillo parlante con le fat-

tezze di una bambina svedese dall’impermeabile giallo mi è poi apparso in sogno e ha turbato il mio sonno. Ripensandoci, la crisi professionale di Onofri, scomparso prematuramente a 44 anni nel 1999, mi pare davvero cosa di un millennio fa.

La formazione liceale in prospettiva

Tra opportunità e rischi

Fulvio Cavallini,
Direttore Liceo di Locarno

Il mio breve intervento si declina prevalentemente sull'implementazione in Ticino della formazione liceale e della maturità svizzera, che compongono un paesaggio formativo ben circoscritto ma estremamente vario e composito; tento qualche considerazione tenendo presente le dimensioni indicate della conoscenza, della persona e del lavoro. C'è bisogno di un punto di partenza e credo che per trovarlo non si possa né si debba prescindere da quanto indicato nei primissimi articoli della Legge della scuola (una Legge che reputo tra le migliori espresse negli ultimi decenni dal nostro Cantone) rispetto al mandato educativo di cui si fanno interpreti tutti gli insegnanti, di ogni ordine e grado, con particolare riferimento alla finalità di perseguire lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.

Mandato che in questa accezione trova negli obiettivi fondamentali della formazione liceale un suo naturale corrispettivo e proseguimento: accanto allo sviluppo nei maturandi dell'attitudine agli studi terziari e accademici, alle scuole di maturità è infatti richiesto di prepararli a situarsi nella società complessa che li attende al di fuori del contesto scolastico e ad esercitarvi una

loro precisa responsabilità. I germanofoni parlano in questo caso di *vertiefte Gesellschaftsreife* intendendo con questo concetto quella maturità personale che predispone all'esercizio di compiti impegnativi nella società. Si tratta qui di favorire nel discente lo sviluppo di un atteggiamento di fondo che viene poi acquisito e praticato nell'ambito di una comunità per la quale continuano a essere riferimenti imprescindibili l'orientamento verso le scienze (i loro metodi e le loro scoperte), l'argomentazione razionale e i principi dello Stato di diritto, valori sui quali peraltro poggia l'intera formazione liceale (intesa qui come *Bildung* e non come *Ausbildung*).

Tuttavia, se le sue finalità continuano a essere chiare e in larga misura condivisibili, non si può oggi sottacere l'impressione che esse si scontrino viepiù con premesse e condizioni mutate che ne ostacolano il raggiungimento fino a metterle in discussione. Alcune sono la conseguenza diretta di equivoci di fondo di cui è impregnato il momento storico che stiamo vivendo. Vediamone un paio a titolo esemplificativo.

Se guardiamo alla dimensione della conoscenza partiamo dal presupposto che la maturità in Svizzera è considerata tra le più esigenti al mondo, se non la più esigente in assoluto; a differenza

di quanto accade negli altri Paesi, essa si è sempre caratterizzata per tre elementi peculiari: un numero elevato di discipline di studio, la garanzia per chi la ottiene dell'accesso senza esami agli studi superiori e, come conseguenza delle prime due peculiarità, un numero relativamente basso di giovani che la conseguono. L'evoluzione della prima caratteristica, il numero di discipline di studio, è chiara, preoccupante e purtroppo strettamente correlata alla scelta politica, in sé invece pienamente condivisibile, del mantenimento della seconda, ossia del principio cardine, secondo cui la maturità deve permettere l'accesso senza esami a tutte le facoltà accademiche.

In meno di trent'anni, sotto la pressione dei cambiamenti radicali della società e dell'organizzazione degli studi universitari, le discipline di maturità sono così passate da 11 a 14 e sono in procinto di diventare 16 con l'ultima riforma che vedrà la luce il prossimo anno. Un aumento vertiginoso frutto però di una visione utilitaristica e frammentata della formazione in cui il suo senso profondo e le finalità generali soccombono agli interessi dei singoli saperi disciplinari, tutti ritenuti ormai egualmente importanti.

La moltiplicazione delle discipline di studio genera anche l'aumento dell'offerta formativa nelle materie opzionali di approfondimento, le cosiddette opzioni specifiche; in pratica gli allievi devono scegliere quella disciplina che dovrebbe in qualche modo racchiudere in sé un forte valore propedeutico agli studi terziari tra un numero sempre più elevato di altre discipline. Tuttavia, allargando a dismisura le opportunità e perseguendo questa logica della proliferazione, restano sul campo alcune vittime eccellenti: in particolare le discipline umanistiche del liceo tradizionale (le lingue classiche, ma anche la filosofia e gli insegnamenti letterari in generale). Queste non possono vantare nell'immaginario della popolazione scolastica attuale e degli adulti di riferi-

La formazione liceale in prospettiva

mento gli stessi collegamenti diretti con le carriere professionali, a torto ritenuti parte degli obiettivi della formazione, che manifestano altre discipline concorrenti. Poco importa se indagini a

livello nazionale hanno dimostrato nel frattempo come chi scelga il greco nei licei, ad esempio, sia mediamente in grado meglio di altri di proseguire con successo gli studi accademici in qualunque disciplina (medicina e scienze dure comprese).

Prima ancora dell'interrogativo del come insegnare, delle scelte didattiche di fondo, nella formazione liceale rimane di grande attualità anche quello del cosa insegnare, nel senso di quali discipline. La logica che informa la risposta è tuttora innanzi tutto quella di una

struttura orizzontale, che pone disciplina accanto a disciplina e disegna un ordine delle cose che si articola in Piani di studio straripanti; nella pratica si traduce per lo studente in un continuo passaggio di materia in materia, che, più che stimolarlo adeguatamente, gli riempie le giornate a dismisura e ne mette seriamente in discussione le possibilità di sviluppo e di crescita armoniosi. Come dire che per raggiungere il primo obiettivo dell'attitudine agli studi superiori, erroneamente identificato come la preparazione nel numero maggiore di discipline possibili, si attenta al raggiungimento del secondo, essenziale obiettivo della formazione.

Un ulteriore aspetto. Negli ultimi 30 anni si è passati dal paradigma dei contenuti, superato a causa del nozionismo imperante che gli era connaturato, a quello degli obiettivi, con cui si è disegnata l'ultima Ordinanza, fino all'introduzione vasta del concetto di competenze prevista nel nuovo Piano quadro degli studi, la cui bozza è in allestimento dopo una prima consultazione informale. L'approccio per competenze arriva per così dire dal basso, dalla scuola dell'obbligo. È senza dubbio un cambiamento importante che risponde a un bisogno legittimo di indagare il come insegnare; personalmente credo che esso racchiuda in sé un valore prezioso e indiscutibile se inteso come opportunità di valorizzazione di competenze trasversali e personali utili non solo allo studio, ma anche in tutti gli altri ambiti delle attività umane; può rappresentare tuttavia al contempo anche un rischio se inteso e interpretato come mero appiattimento della formazione sulla capacità da parte dello studente di porsi nei confronti di situazioni-problema e di appropriarsi di abilità finalizzate alla sola esecuzione di compiti, pur impegnativi. C'è in questa scelta il pericolo di spostare il focus della maturità verso una fase addirittura successiva agli stessi studi accademici e che non le pertiene direttamente; di costringere lo studente a dialogare anzitempo con il



Riccardo Sormani 1A

mondo del lavoro e di limitarne la parte di formazione che mira alla crescita della sua personalità dando peso e valore prevalentemente a ciò che dimostra di saper fare ed escludendo di principio le dimensioni dell'essere, che non si misurano, come gli interessi personali, l'apertura alla cultura in senso lato e lo sviluppo di un senso critico. Tornerò in conclusione di questo breve intervento su questo aspetto preoccupante di una formazione che anticipa il futuro dello studente e, invece di fornirgli tutti gli strumenti per affrontarlo - quelli che si riveleranno utili e quelli che forse si riveleranno inutili - pretende di definire con certezza quali siano i primi.

Intorno alla dimensione che coinvolge la persona, metterei qui in risalto il fatto che la formazione liceale sta diventando sempre più il luogo della misurazione e della verifica costante. Prima ancora che l'adeguatezza degli studenti alla formazione che hanno scelto, ne misuriamo e sondiamo la resistenza. Gli allievi stessi, immersi in questo contesto, non si riconoscono più in quello che sono, ma esclusivamente in quello che fanno, che fanno bene o male. Lo studente sta scendendo una china pericolosa per cui non pensa più alla nota come al risultato di una prestazione scolastica, ma vi si identifica e crede di essere quella nota. Aumentano nei licei cantonali - ma nel resto del Paese si osserva la stessa tendenza - il disagio, la frustrazione, la sofferenza; le crisi di ansia, quando non di vero e proprio panico. Aumentano i casi che mobilitano una scuola-servizio su misura di un'utenza con bisogni diversi, più che la scuola-istituzione garante di un mandato educativo condiviso. Lo stesso, frequente uso di questo sostantivo freddo e distaccato, utenza, che include non più soltanto lo studente ma anche i suoi genitori, definisce per l'appunto chi fruisce di un servizio e non chi sceglie consapevolmente una formazione in grado di costruire attorno alla propria persona un percorso di maturazio-

ne. Da questo punto di vista utenza è un termine che la dice lunga sulla visione attualmente dominante.

La competitività all'interno della formazione liceale, che si regge proprio sulla necessità della misurazione e della verifica costante, è parte della competitività straripante della società contemporanea e incrocia gli adolescenti in una fase delicata, quella della transizione alla post adolescenza, in cui prende forma l'identità personale. Questa risulta sempre più fragilizzata anche da forme di competizione relativamente nuove che si instaurano sui social, in cui l'immagine di ognuno è in concorrenza con quella di tutti gli altri sulla base di norme e modelli istituiti che mutano velocemente in una corsa affannosa e senza meta. Dentro le nostre scuole c'è un numero non irrilevante di giovani in confusione, incerti sul futuro che li attende, che chiedono alla scuola di riconoscere la loro unicità, la stessa che vorrebbero riconoscesse loro il mondo. Se guardo a questi studenti, dominati dalle preoccupazioni e dai timori, nonché dal potere assoluto dei like, l'ideale umanistico della *Bildung*, l'emancipazione intellettuale della persona, il suo sviluppo culturale, non mi sono mai apparsi tanto lontani.

Un'ultima breve annotazione concerne la dimensione del lavoro.

Come osserva acutamente Paola Parente¹ l'etimologia di "lavoro" oltre alla radice latina *labor* nel senso di fatica, sforzo, ne contiene una più antica nel sanscrito *labh*, cioè afferrare, e in senso figurato, orientare la volontà, l'intento.

Alla base del concetto di lavoro vi è dunque un'idea di orientamento di sé. Oggi, spesso, quando pensiamo al lavoro, pensiamo invece all'occupazione, al posto di lavoro, al luogo concreto in cui

la persona diventa risorsa umana. Ma quando immaginiamo i professionisti che svolgono lavori che noi riteniamo particolarmente importanti, e che ci sono vicini, come ad esempio il nostro medico, ci è subito chiaro che la persona del medico non è disgiunta dalle sue capacità e dalle sue competenze. Il lavoro in quel momento è quindi un concetto che intendiamo in una forma ampia, che comprende la persona, la sua maturità, la sua responsabilità, la sua etica. C'è un passaggio fondamentale tra l'idea di lavoro o dell'essere pronti a svolgere un lavoro e il posto di lavoro da occupare. La maturità liceale si colloca dentro questo passaggio, certifica il percorso di crescita della persona; ne attesta le conoscenze fondamentali, a partire dalla conoscenza di sé, del mondo e soprattutto garantisce che lo studente è in grado di sapersi pensare nel mondo, di elaborare una visione che diventi progetto di vita, di orientarsi appunto.

Una risposta fondamentale all'incertezza dei giovani è che i posti di lavoro possono finire, il lavoro no; anzi, il lavoro finirebbe se venisse meno lo sforzo della scuola, di educare i giovani ad avere una visione. Se invece il significato della parola lavoro viene appiattito su quello di posto di lavoro, se si abbandonano o si trascurano i percorsi di crescita della persona a favore unicamente di liste di competenze, si rischia solo di aumentare l'ansia per il posto di lavoro e di sottrarre alla formazione una sua missione imprescindibile, il percorso della conoscenza. La capacità di adeguarsi ai compiti e di risolverli, a scuola come sul lavoro, non può da sola caratterizzare la formazione liceale se questa non è nutrita contemporaneamente dall'ideale di formare gli studenti alla costruzione del mondo. L'attenzione alle competenze, che è fondamentale per realizzare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, nella formazione non può prescindere dall'attenzione viva alla ricerca di sen-

¹ Paola Parente, Orientamento. Educare alla complessità per costruire il futuro, Hoepli, 2022.

La formazione liceale in prospettiva

so, all'immaginazione, ai valori etici. Quando il mondo del lavoro e dell'economia si fanno interpreti della volontà di cambiare la scuola, spesso pensano a una scuola ritagliata prevalentemente sulle esigenze che questi settori rappresentano, una scuola su misura in grado di scavalcare in qualche modo il tempo lungo e lento della crescita della persona o di anticiparlo perché considerato non indispensabile. Eliminare questo tempo sarebbe invece un errore, equivarrebbe a chiudere il passaggio dal lavoro al posto di lavoro, chiudere allo sviluppo delle idee, al futuro.

Se pensassimo di aver già intercettato tutti i bisogni e tutte le domande che il futuro tiene in sospeso, di dover fornire tutte le risposte; se la strada delle ipotesi, dei dubbi e delle domande si chiudesse e la società si fondasse prevalentemente sulle indicazioni di algoritmi, si potrebbe rinunciare al lavoro della scuola e anche alla formazione liceale. Fornendo agli studenti un mondo che deve soltanto funzionare, impediremmo loro in qualche modo di pensare, di pensare se stessi nel mondo e di costruirne uno. La crisi occupazionale sarebbe allora l'ultimo dei problemi.

Scrivo un nostro ex studente, maturità come grecista nel 2008:

Da una settimana occupo una nuova posizione permanente qui all'Università di Göteborg, dove sono stato assunto come ingegnere di ricerca nel centro locale di informatica umanistica.

Nei prossimi anni sarò impegnato nello sviluppo di simulazioni computerizzate per analizzare la percorribilità di cer-



Feras Abou Athan Mohammad 1E

te rotte marittime durante l'Età del bronzo in Scandinavia. Mi sarà richiesto di pensare sia come un archeologo che come un oceanografo. Allo stesso tempo verrò coinvolto in diversi progetti di storia, letteratura, studi culturali: tutte discipline che si stanno affacciando all'informatica e che offrono affascinanti sfide concettuali.

Sono molto emozionato all'idea di poter diventare un professionista in informatica umanistica visti i miei trascorsi da classicista al liceo. Insomma, per la quadratura del cerchio ho dovuto cercare anche nel mio passato.

Non impediamo agli studenti di domani di trovare la loro quadratura del cerchio.

A scuola l'inutile serve più dell'utile

Alberto Moccetti,
Direttore Liceo diocesano

Partendo dalla frase di Agnes Heller che è stata scelta per accompagnare il titolo di questo convegno, vorrei dire che sono convinto che la scuola non debba seguire le mode, anche se la pressione "ambientale" è fortissima, ed è facile, per dirla con Dante, "lor passeggiare avanti", cioè assecondarle. In questo senso provo a dare qualche elemento utile di come si possa tentare di fare scuola in modo adeguato ai tempi senza dover "passeggiare" davanti alle mode, e lo farò partendo dall'esperienza della scuola che dirigo, il Liceo diocesano, liceo privato o "non statale" che prepara i propri studenti al conseguimento della Maturità svizzera.

Comincio con alcuni dati: quest'anno in prima liceo su 43 studenti 4 fanno il liceo musicale, 1 il letterario e 7 il classico, 6 l'artistico ... in 18 seguono dei curricula che privilegiano l'"inutilità" di cui parla provocatoriamente la Heller. Non tutti gli anni va così, ma sono scelte sempre considerate. Se guardo poi alle nostre migliori maturità degli ultimi anni vedo che di gran lunga i migliori sono stati i classicisti e i musicisti (con ottimi risultati quindi anche nelle materie poco apparentate con quelle artistiche o umanistiche). Il direttore del Conservatorio della Svizzera italiana Christoph Brenner, col quale collaboro per il Liceo musicale è solito far notare

con giusto orgoglio che gli studenti liceali che seguono il percorso pre-college al conservatorio (condizione per fare il musicale da noi), percorso paragonabile per tempo ed energie richieste a quello di uno sportivo d'élite, oltre a non avere problemi ad essere ammessi nei conservatori di tutta Europa, quando decidono di cambiare strada e di dedicarsi ad altro rispetto alla musica, si trovano di solito a fare scelte universitarie o politecnicali in facoltà impegnative e con successo. Questo sia perché la maturità in Svizzera chiede una

forte base a tutto campo sia per l'aspetto fortemente formativo delle materie "inutili". Quasi a confermare la conclusione della frase della Heller: con il bagaglio di cose inutili si può fare tutto. Un altro esempio in questo senso: abbiamo scelto di far partire un laboratorio di scrittura con un orientamento spiccatamente "creativo": un'altra scelta "inutile" assolutamente difendibile: la sfida è che una scrittura creativa possa condurre ad un miglioramento nell'uso della lingua come strumento di espressione a tutto campo.

Certo, perché i ragazzi possano scegliere questi percorsi occorre che siano loro proposti: e dalle proposte che una scuola fa emergono i suoi criteri educativi. Vogliamo seguire le mode convinti che basti una superficiale infarinatura di ciò che fa tendenza per preparare i giovani alla ricerca al lavoro e alla vita, o vogliamo incrementare, per esempio, una coscienza di sé degli studenti rispetto alla nostra tradizione culturale, scommettendo sul fatto che uno che sa chi è e da dove viene -e che lo sa criticamente, non in modo fondamentalista- può senza paura incontrare e scoprire ciò che è diverso e magari lontano da lui, sia esso persona, conoscenza o



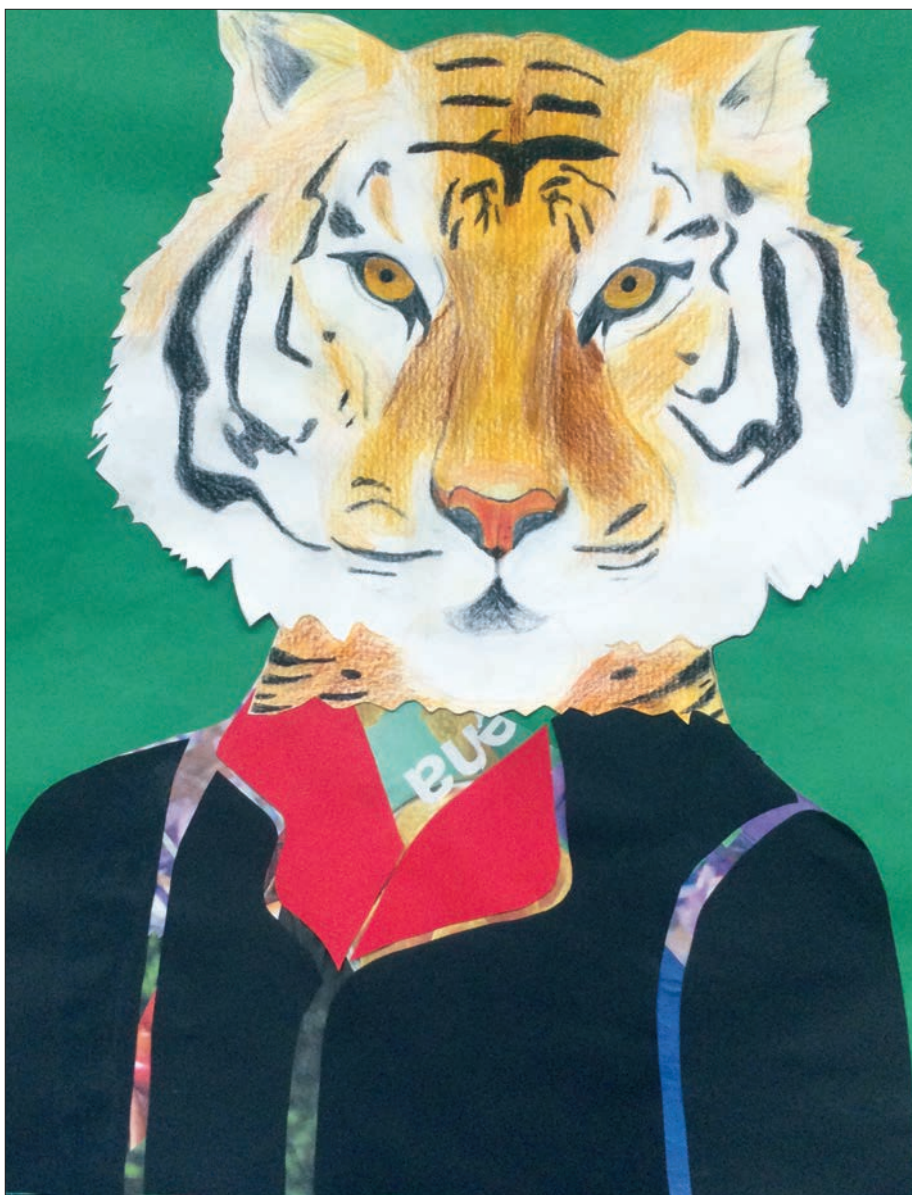
Sofia Pirella 2F

A scuola l'inutile serve più dell'utile

competenza? Certo qui si aprono delle domande: ad es. su cosa voglia dire un confronto con la tradizione in un contesto di "meticcianto", o dove la tradizione propria sia sentita come estranea.

Va detto che le proposte formative come quelle cui ho accennato non si giocano solo nelle scuole superiori: posso proporre il curriculum classico fin che voglio, ma se il latino non lo si propone già alle medie ... lo stesso dicasi per il francese.

Non voglio essere frainteso: la scuola non deve trincerarsi in un conservatorismo del sapere, deve avere come ideale quello di formare uomini capaci di interessarsi di tutto, senza preclusioni. Ciò non vuol dire che debba occuparsi di tutto. Deve fare in modo che uno abbia dei criteri di giudizio. La scuola non deve modernizzarsi lasciando l'inutile per l'utile in senso utilitaristico – ciò che mi serve per ... per che cosa? Per far carriera? Per essere più pronto all'università? Per calmare le ansie di successo rispetto ai figli, ingiustificate, di tanti genitori? – Mi viene in mente un mio compagno al primo anno della Commercio di Bellinzona: era venuto a scuola con la 24 ore – io ero impressionato perché mi sembrava che fosse un buon presupposto per quel tipo di scuola ... voglio dire che viene avvertito come utile ciò che in un dato momento è percepito come socialmente /economicamente rilevante. Non bisogna essere fondamentalisti, né in un senso né nell'altro: "devi fare latino e greco!". No, occorre aiutare i ragazzi a capire – laddove devono/possono fare delle scelte di indirizzo scolastico – cosa desiderano davvero, e per cosa hanno o non hanno le qualità.



Arianna Rossi 1C

Noto da ultimo come la nuova riforma della maturità allarghi il ventaglio di opzioni in senso artistico / umanistico (per es. con l'introduzione di OS teatro). Bisognerà poi vedere se questa scelta non si incrocerà con altre di senso opposto (utilitaristiche) o se non vada

nella direzione di una frammentazione del sapere. Ma anche queste sono considerazioni; più che giudizi sono degli interrogativi.

La persona in formazione nella scuola professionale

Manuela Puggioni Butti,
direttrice CPC di Chiasso

Al mattino quando salgo le scale della mia scuola sento che il mio essere lì è importante, che ha significato, che dà un senso alla mia vita.

Buongiorno a tutte e a tutti, sono Manuela Puggioni Butti, direttrice del Centro Professionale commerciale di Chiasso e quella che condividerò con voi oggi è la mia personale esperienza nella scuola professionale.

Non impegna quindi la Divisione della formazione professionale, di cui ho l'onore di far parte.

Fino al 2020 ho insegnato società nella formazione professionale di base di impiegato del commercio al dettaglio e diritto nella formazione professionale di base di impiegato di commercio.

Dal 2020 sono stata scelta come direttrice del Centro professionale commerciale di Chiasso, era il 5 maggio, e da quel giorno è iniziata per me una nuova storia, la mia e quella delle circa 500 persone in formazione e dei 50 docenti che ogni giorno animano la vita del mio Istituto scolastico.

Il Centro Professionale commerciale di Chiasso è uno dei cinque centri cantonali in cui si imparano le professioni di impiegato del commercio al dettaglio, di assistente del commercio al dettaglio (si tratta delle professioni legate al settore della vendita) e la professione di impiegato di commercio.

All'interno dell'Istituto sono attivi anche i corsi per ottenere la Maturità professionale commerciale, tipo economia. Nella scuola professionale gli allievi e le allieve sono identificati come persone in formazione.

La legge federale sulla formazione professionale ha l'obiettivo di promuovere e sviluppare una formazione che consenta all'individuo uno sviluppo personale e professionale e l'integrazione nella società.

Si tratta di evidentemente di una sfida, che diventa progetto individuale di formazione, per ogni persona che accede alla formazione professionale. Alla fine del percorso formativo, la persona ha appreso una professione ed è quindi pronta ad entrare nel mondo del lavoro e ad esserne parte in modo consapevole.

Perché mi riferisco ad un progetto individuale? Essenzialmente, per due ordini di ragioni.

In primis è essenziale accogliere e conoscere la persona in formazione, condividendo con lei il progetto formativo: la persona in formazione deve essere coinvolta dalla scuola e dai docenti nel piano d'azione che la riguarda.

Deve sentirsi protagonista di una storia, la sua.

È impossibile formare una persona che non si conosce e che non si sen-

te accolta.

Non si tratta infatti di frequentare semplicemente la scuola professionale. La riuscita e il raggiungimento della meta dipendono moltissimo dalla motivazione della persona in formazione e più una persona è coinvolta in un progetto, più ci crede, più lo sente suo, più aumentano le possibilità di successo.

La seconda ragione è legata quindi alla motivazione della persona in formazione ad essere a scuola ed è strettamente connessa alla prima: cerchiamo infatti di conoscere aspettative e obiettivi, di farci raccontare i sogni e di tenere aperto sempre, insieme alla persona in formazione, il cassetto che li contiene.

Ma fattivamente che cosa fa la scuola professionale?

Nelle città medievali la produzione di manufatti veniva svolta dagli artigiani nelle botteghe.

Il titolare della bottega era il maestro; con lui collaboravano un certo numero di aiutanti, gli apprendisti. Per poter avviare un'attività artigianale propria, all'apprendista era necessario un lungo tirocinio presso la bottega di un maestro, al fine di impratichirsi sui segreti dell'arte e per affinare le sue capacità, dal maestro non imparava soltanto le tecniche di lavoro ma apprendeva anche una serie di comportamenti legati alla professione e, più in generale alla vita, diventando competente.

Alla fine del percorso era necessario il superamento di un esame, da tenersi presso la corporazione di appartenenza; questa prova consisteva nell'esecuzione di un modello di lavorazione detto capolavoro.

Occorreva dunque dimostrare di essere capaci, di essere competenti.

La scuola professionale oggi cerca attraverso un insegnamento interdisciplinare di costruire la competenza professionale che può essere definita come "l'agire efficacemente e consapevolmente in situazione".

L'insegnamento per competenze in realtà è molto complesso e deve muove-

La persona in formazione nella scuola professionale

re dalla selezione di alcune situazioni professionali tipiche che vengono poi approfondite e segmentate all'interno dell'attività didattica a scuola. Ma non è l'insegnamento ad essere complesso, è la realtà professionale, è la vita professionale che sostanzialmente è complessa e attivante di diverse conoscenze disciplinari contemporaneamente.

A scuola è quindi necessario individuare situazioni modello, si può parlare di "famiglie di situazioni", grazie alle quali viene attivato il circuito virtuoso pratica, teoria, pratica.

È molto importante favorire costantemente anche la meta riflessione che si basa sul ripercorrere la propria esperienza, esplicitandone strategie, fasi cognitive e vissuto emotivo.

Lo strumento del portfolio professionale va in questa direzione e rappresenta quindi un dispositivo di crescita e di sviluppo, indispensabile per la persona in formazione.

La legge federale sulla formazione professionale promuove anche la permeabilità fra cicli e tipi di formazione nell'ambito della formazione professionale e fra quest'ultima e gli altri settori di formazione. Si tratta di una caratteristica molto importante del nostro sistema formativo: è la spinta alla crescita e allo sviluppo costante del sogno personale.

Ad esempio, se voglio diventare medico e ho frequentato il Centro professionale commerciale di Chiasso, una volta ottenuta la maturità professionale posso accedere all'anno passerella, e successivamente iscrivermi al corso universitario di medicina. Posso quindi realizzare il mio

obiettivo, proprio grazie alla permeabilità del sistema formativo.

Mi avvio adesso alla conclusione del mio intervento.

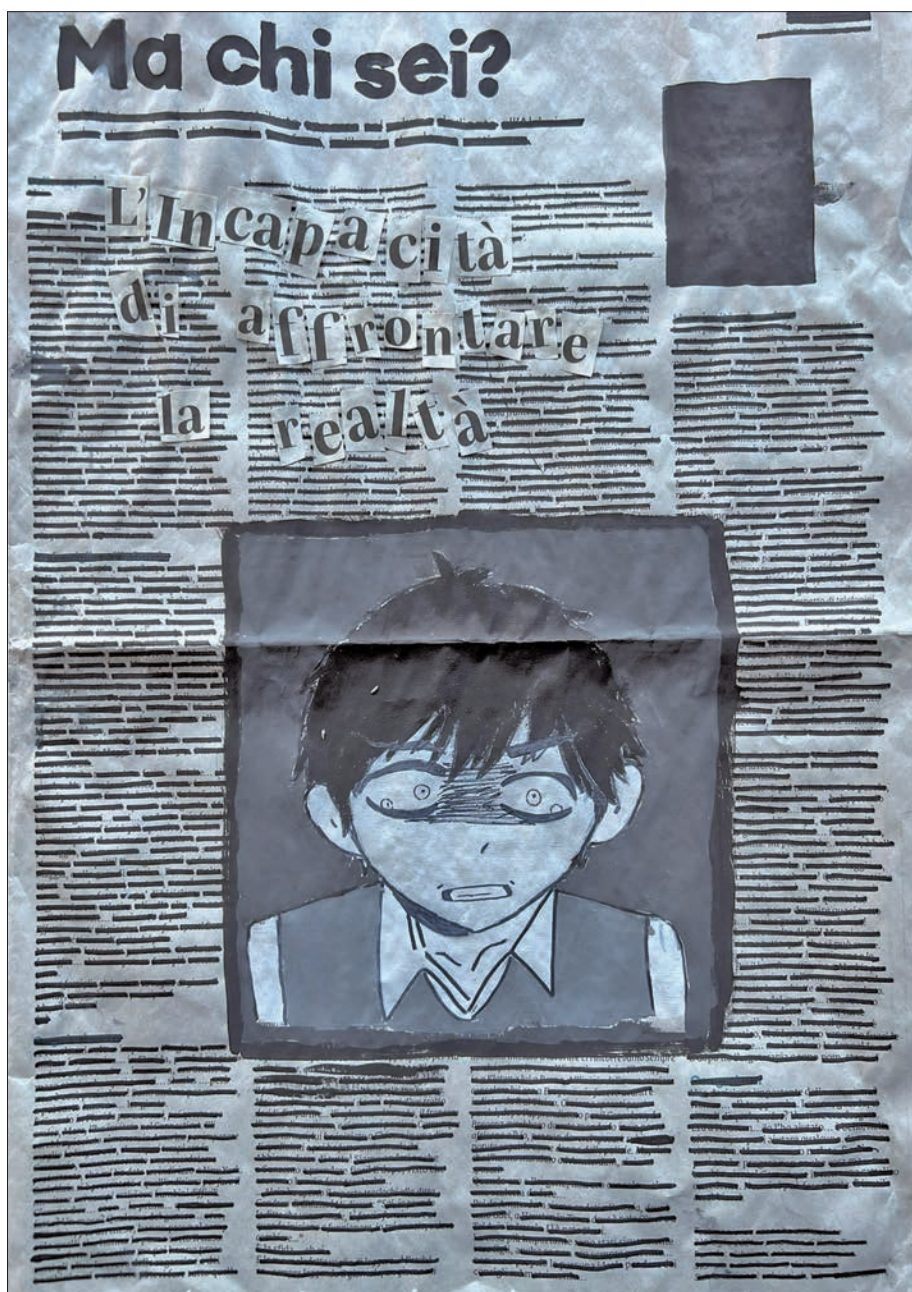
Ho parlato di capolavoro, che è considerato come la migliore opera di un artista.

La scuola professionale cerca di aiutare le persone che accoglie a realizzarsi: ognuno di noi infatti ha i suoi talenti.

Le giovani donne e i giovani uomini

ni che entrano ogni giorno nella mia scuola possono realizzare il loro capolavoro: il nostro compito è accompagnarli in questo cammino, gioendo dei successi e sostenendoli, il più possibile, nelle sconfitte.

Vi ringrazio di avermi invitato a questo Convegno e della vostra attenzione.



Letizia Valsangiacomo 4C "Ma chi sei" tecnica mista

Shoah: dai testimoni alla post memoria

Gianni Tavarini

Il Novecento è stato definito un secolo diviso tra civiltà e barbarie e alcuni storici considerano il secolo scorso come addirittura il più violento della storia dell'umanità. Tra i molti avvenimenti e episodi di inaudita violenza, di cui le due guerre mondiali ne sono la manifestazione più evidente, il simbolo che in un certo senso racchiude in sé il concetto di male assoluto di tutto il Novecento è Auschwitz, il luogo più importante dello sterminio in massa degli ebrei, dove si stima ne siano stati uccisi circa un milione. Anche se non in modo unanime, il riconoscimento della singolarità di Auschwitz nei confronti di altre atrocità è dovuto al fatto che il genocidio ebraico è basato su considerazioni razziali, il solo in cui lo sterminio delle vittime non fu un mezzo ma un fine in sé. *"Il regime nazista ha raggiunto ai miei occhi una sorta di limite teorico esterno: è possibile immaginare anche un numero superiore di vittime e dei mezzi di distruzione tecnologicamente più potenti, ma quando un regime decide, in base ai propri criteri, che dei gruppi non hanno più il diritto di vivere su questa terra, fissando il luogo e i tempi del loro sterminio, allora si è toccato il limite estremo. A mio avviso, questo limite è stato raggiunto una sola volta (only once) nella storia*

dei tempi moderni, dai nazisti ¹.

Quando il 27 gennaio 1945 i soldati sovietici liberano il campo di Auschwitz davanti ai loro occhi si spalanca l'inferno. Ma di quell'inferno per molti anni quasi nessuno parla, perché troppo doloroso è ricordare le sofferenze e le atrocità, e i pochi che raccontano o non sono creduti o le loro parole sono ritenute eccessive, disumane, impossibili da sottoscrivere. La guerra è finita, i colpevoli processati a Norimberga e le priorità in tutti i paesi sono adesso la rifondazione dello stato, la ricostruzione economica e il reinserimento di tutti, carnefici e vittime, in una nuova società democratica. Ma raccontare per i superstiti diventa una necessità di fronte ad una memoria collettiva che sembra orientata piuttosto a dimenticare: *tacere è proibito, parlare impossibile*, afferma Elie Wiesel ². La memoria va conservata e trasmessa: vengono pubblicate le prime testimonianze, come il libro di Primo Levi, *Se questo è un uomo* nel 1947, ma in copie limitate, si produco-

no documentari come *Nuit et brouillard* di Alain Resnais nel 1955, comunque rifiutato su pressione della Germania al festival di Cannes l'anno successivo, ed escono le prime ricostruzioni storiche, tra cui nel 1961 il testo di Raul Hilberg, *La distruzione degli ebrei d'Europa* passato quasi inosservato, ma in seguito diventato testo di riferimento imprescindibile. Con il processo Eichmann del 1961, con la produzione televisiva negli USA nel 1978 della miniserie *Holocaust* e con il documentario di Claude Lanzmann del 1980 *Shoah*, le sensibilità cambiano. Il tema della Shoah diventa di dominio pubblico: prende avvio quella che la storica Wieworka chiama l'era del testimone, che progressivamente diventa l'unico soggetto in grado di raccontare la verità. Il ruolo dei testimoni svolge una funzione straordinaria, insostituibile, ma nasconde un rischio, quello di considerare le loro affermazioni verità assolute e quindi di delegittimare altre forme di conoscenza. Solo chi era "lì" può davvero parlare: *"nessun museo sulla Shoah potrà mai restituire ciò che si trova o si vede a Auschwitz, perché è qui che è avvenuto"* ³. Nell'opinione pubblica, soprattutto da quando l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha designato nel 2005 il 27 gennaio "Giornata internazionale di commemorazione in memoria delle vittime dell'Olocausto", si afferma progressivamente l'idea che solo presentandosi come vittime si ha diritto alla giustizia. Le parole della vittima sono considerate sacre e inviolabili: sono la verità, indipendentemente da ogni altra considerazione. Si afferma un principio di autorità anziché il l'analisi storiografica. ⁴

La memoria però è per definizione soggettiva, selettiva e singolarizza la

¹ Saul Friedlander in, Enzo Traverso, *La singolarità storica di Auschwitz in Nazismo, fascismo, comunismo. Totalitarismi a confronto*, cura di M. Flores, Bruno Mondadori, Milano 1988.

² Elie Wiesel, 1928-2016. Superstite di Auschwitz e autore del libro autobiografico *La Notte* (1958). Insignito del premio Nobel nel 1986.

³ Elie Wiesel, relazione al convegno Remembrance-Awareness-Responsability. Oswiecim luglio 2007.

⁴ Valentina Pisanty, *I guardiani della memoria*, Milano 2020, p. 63.

Shoah: dai testimoni alla post memoria

storia perché *“laddove lo storico vede soltanto una fase di un processo, di un dettaglio in un quadro complesso e mutevole, il testimone può cogliere un evento cruciale, il mutamento traumatico di tutta una vita.”*⁵ Si pone quindi il problema del rapporto tra storia e memoria e la necessità di affiancare accanto alle testimonianze dei sopravvissuti l'indagine storiografica per evitare di considerare la Shoah, come ritiene Elie Wiesel, un evento ultimo che trascende la storia, che non potrà mai essere compreso o trasmesso, di fronte al quale può esistere soltanto il silenzio. *“Ogni memoria ha la sua verità, legittima anche se non universale. La verità della storia è più ampia e al tempo stesso più sfuggente, più concreta ma anche meno assoluta: può raccontare i fatti raccogliendo prove e testimonianze: ma l'interpretazione sarà sempre soggetta al punto di vista, all'angolazione, all'interrogativo che lo storico, e l'epoca in cui vive, ritengono di dover assumere”*⁶. Il ruolo della storia consiste nel ricostruire i contesti in cui gli eventi sono successi, di verificarli, non per giudicare ma per comprendere. La necessità di privilegiare la riflessione storiografica è rafforzata anche dalla inevitabile scomparsa dei sopravvissuti e, nella futura era della post memoria, per evitare le sempre più frequenti manipolazioni dell'uso pubblico della storia, è importante

spostare l'accento dalle vittime ai perpetratori, dalle testimonianze alle possibili spiegazioni del perché tutto quanto è avvenuto sia stato possibile. Un esempio riuscito in questa direzione è la celebrazione della Giornata della Memoria organizzata quest'anno dall'ATIS che ha concentrato la sua attenzione sul tema *“L'altra guerra”* con tre importanti relazioni⁷.

È ormai appurato che a partire dalla campagna di Russia cominciano a filtrare in tutta Europa e negli USA notizie sulle atrocità commesse dagli Einsatzkommandos, sulle deportazioni dalla Germania verso est di un numero crescente di ebrei e sulla drammatica situazione nei ghetti. A partire dal 1942 informazioni da fonti diplomatiche e da esponenti del Congresso ebraico mondiale parlano espressamente di soluzione finale *“al fine di risolvere, una volta per tutte la questione ebraica in Europa. Si prevede che l'azione sia pianificata per l'autunno”*⁸. Altre ne seguiranno sempre più precise e circostanziate. Due prigionieri slovacchi, Vrba e Wetzler⁹, miracolosamente evasi da Auschwitz nell'aprile del 1944, documentano con cifre alla mano l'orrore delle camere a gas e annunciano i preparativi per accogliere gli ebrei ungheresi.

Auf Grund verlässlicher Informationen wurden 90% der Juden, die aus Ungarn deportiert wurden, nach Auschwitz (Oberschlesien) gebracht. Wir besitzen eine genaue Beschreibung des Vernichtungslagers Auschwitz. Aus unserem diesbezüglichen, pünktlichen und mehrmals kontrollierten, von mehreren Seiten bestätigten Protokoll geben wir hier bloss einen kurzen Auszug.

⁷ L'altra guerra. Storia e memoria delle stragi e dello sterminio di civili nell'Europa occupata (1941 - 1945). <https://atistoria.ch/>

⁸ Riegner telegram <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/the-riegner-telegram>

⁹ Jonathan Freedland, L'artista della fuga Vicenza 2022, p. 241- 253. Il Rapporto Vrba-Wetzler, conosciuto anche come i Protocolli di Auschwitz, è il primo documento in assoluto sui campi di concentramento nazisti.

25.6.1944 *Le Professeur Karl Barth s'adresse au Conseiller fédéral Ernst Nobs pour que le Conseil fédéral intervienne contre l'extermination des Juifs. Il lui transmet le rapport sur Auschwitz de Rudolf Vrba et Alfred Wetzler*¹⁰.

Nell'estate di quell'anno i treni trasportano da Budapest migliaia di persone verso le camere a gas. La guerra è alle sue fasi finali e nel giugno 1944 gli alleati sbarcano in Normandia e Auschwitz non viene bombardata. *“Les Juifs, comme l'ensemble des populations de l'Europe nazie, seront libérés par la victoire alliée. Car sauver les Juifs du nazisme n'a jamais été en soi un but de guerre”*¹¹. La Svizzera come reagisce davanti a simili informazioni? Il Consiglio federale decreta proprio nel 1942 la chiusura delle frontiere – *das Boot ist voll* afferma il capo del Dipartimento di giustizia e polizia – e dichiara che gli ebrei non possono essere considerati profughi politici. Il giudizio sull'operato del Consiglio federale è stato studiato dalla commissione Bergier che evidenzia le lacune soprattutto nei confronti della politica d'asilo *“al pari di parecchi storici che l'hanno preceduta, la CIE ha dovuto constatare che questa politica fu troppo restrittiva e che lo fu inutilmente”*¹².

In Svizzera opera anche il Comitato Internazionale della Croce Rossa – CICR – che compie migliaia di visite nei campi per prigionieri di guerra, fornendo un vasto aiuto umanitario a militari e a civili e organizzando scambi di prigionieri feriti o malati. Cosa sa il CICR del genocidio? Nell'estate del 1942, allarmato dalla deriva verso la guerra totale, il CICR pensa di lanciare un ap-

⁵ <http://www.ism-italia.org/wp-content/uploads/Let%C3%A0-barbara-Auschwitz-e-le-violenze-del-secolo-breve-di-Enzo-Traverso-in-Linea-d%E2%80%99ombra-n.-117-1996>

⁶ AA.VV, Storia, verità, giustizia. I crimini del XX secolo, a cura di Marcello Flores, Milano 2001 p. XI.

¹⁰ Documenti diplomatici svizzeri, <http://dodis.ch/11979>; <http://dodis.ch/11978>

¹¹ Annette Wieviorka, Auschwitz, 60 ans après, Paris 2005, p. 215.

¹² Commissione Indipendente d'Esperti Svizzera - Seconda Guerra Mondiale. La Svizzera, il nazional-socialismo e la Seconda Guerra Mondiale. Rapporto finale.

pello sulla condotta delle ostilità. Il testo viene esaminato dal Comitato nella sessione plenaria del 14 ottobre 1942, ma l'intervento del consigliere federale Philip Etter, anch'egli membro del comitato, blocca l'iniziativa.

Le azioni e le decisioni prese dal CICR sono state esaminate e studiate dallo storico J-C Favez che così si esprime *“on peut dès lors se demander pourquoi, entre l'action de secours matériel, dérisoire au regard du sort des victimes, en tout cas des persécutés raciaux, et l'appel public, arme ultime que le CICR, se soumettant aux pressions de la Confédération, a estimé ne pouvoir employer, il n'y eut pas de tentative diplomatique à la fois digne du drame qui se jouait et calculée dans ses risques, comme une lettre de protestation à Hitler ou à Himmler ou mieux encore une mission Huber ou Burckhardt à Berlin ou à Berchtesgaden”*. Le CICR *«n'a pas pris le risque suprême de jeter en faveur de ces victimes tout le poids de son autorité morale»*¹³.

Nel 2006 in una relazione adottata dall'assemblea del CICR si legge *“Il genocidio degli ebrei e degli zingari e le altre persecuzioni perpetrate sotto il Terzo Reich sono stati causa di indicibili sofferenze. Il fatto che tali eventi siano stati permessi è il più grande fallimento della civiltà occidentale.*

Questo fallimento è aggravato dal fatto che il CICR non ha fatto tutto il possibile per porre fine alle persecuzioni e aiutare le vittime. L'organizzazione è rimasta prigioniera delle sue procedure tradizionali e del quadro giuridico troppo ristretto in cui operava. Avendo abbandonato l'idea di una condanna pubblica - convinta che non avrebbe cambia-



Jessica Rizzon 2F

to il corso degli eventi, temendo di mettere a repentaglio le attività che stava svolgendo per altre vittime, in particolare per i prigionieri di guerra, e non volendo inasprire le relazioni della Svizzera con gli Stati beligeranti - il CICR si affidò essenzialmente ai suoi delegati per fare delle rimostranze riservate alle autorità del Reich o dei suoi satelliti. Tuttavia, questi delegati non ave-

*vano accesso ai corridoi del potere. Solo verso la fine della guerra i dirigenti del CICR si rivolsero ad alto livello ad alcuni leader del Reich e dei suoi satelliti*¹⁴.

¹³ Jean Claude Favez, Une mission impossible? Le CICR, les déportations et les camps de concentration nazis, Lausanne 1988, p. 372 e 374.

¹⁴ Document adopted by the ICRC Assembly on 27 April 2006. Originale in inglese <https://www.icrc.org/en/doc/resources/documents/statement/holocaust-position-27042006.htm>

A tu per tu con Francesca Auguadri Virdis

A cura di
Denise Maranesi

Spazio alla poesia con interviste ad autrici e autori ticinesi, cui ho posto le stesse domande, per cogliere dal confronto somiglianze e differenze. Si inizia con Francesca Auguadri Virdis e sui prossimi numeri della rivista sarà data la parola a Marco Falchetti e Stefano Minotti. Il ciclo si chiude con un articolo che illustrerà un interessante percorso didattico sulla poesia. Restate quindi sintonizzati con Verifiche.

Presentati

Mi chiamo Francesca Auguadri, vivo a Balerna e insegno italiano alle scuole medie da più di venticinque anni, la sede in cui lavoro attualmente è quella di Stabio. Sono nata a Mendrisio ma la mia infanzia e buona parte della mia vita, l'ho vissuta a Lugano dove ho frequentato il liceo cantonale Carlo Cattaneo, ottenendo una maturità di tipo linguistico. I miei studi sono proseguiti a Firenze e, in questa città, mi sono laureata in letteratura italiana moderna e contemporanea. Sono stata, quelli dell'università, anni molto formativi, sia per lo studio sia per il confronto con un'altra cultura e per l'incontro con studenti di varie provenienze geografiche: tutto ciò mi ha permesso di acquisire una mentalità aperta e tollerante, aspetto importante nella mia vita privata ma anche in

quella professionale.

Sono diventata insegnante un po' per caso: in realtà il mio sogno era quello di fare la giornalista e, per realizzarlo, ho lavorato e collaborato, per un breve periodo, con il quotidiano "Il Corriere del Ticino"; mi sono occupata anche di pubbliche relazioni, in vista di un possibile impiego in un'importante Museo d'Arte di Lugano che si è poi trasferito a Madrid, mi riferisco al Museo Thyssen-Bornemiza. Ma, chiamata per una supplenza alla scuola media di Tesserete, ho scoperto il mondo della scuola e ho vissuto un'esperienza così gratificante da decidere di diventare insegnante. Devo molto al professore che ho sostituito per un intero anno scolastico: ho incontrato un uomo generoso e coraggioso che, nonostante la malattia, mi ha aiutata ed accompagnata nel mio percorso lavorativo, incoraggiandomi e mettendomi a disposizione le sue conoscenze e il suo materiale, facendomi capire che la scuola è fatta di competenze ma anche di umanità ed empatia.

I miei studi e la mia professione sono strettamente legati alla mia passione: la poesia. Io scrivo poesie da anni ma, solo recentemente, ho deciso di pubblicare un libro intitolato Frammenti di vita: ho sentito il bisogno di condividere il mio lavoro, di sapere se ciò che

esprimo può "arrivare" anche agli altri. Ed è stato per me molto emozionante presentare la mia opera a La Filanda, davanti ad un pubblico ristretto ma composto da persone a me care. Spero di poter rivivere un'esperienza simile e di poter presentare un nuovo libro di poesie: è un progetto al quale sto lavorando.

Cosa ti spinge a scrivere?

Questa è una bella domanda. Io scrivo per necessità, è un bisogno fisico e psichico, è il mio modo di stare al mondo e di esprimere il mondo. L'atto dello scrivere è per me liberatorio. Quando riesco a tradurre in parole ciò che sento, penso o vedo, mi percepisco libera: è un attimo fugace ma intenso. Per me la scrittura è un confronto continuo con il limite del linguaggio stesso: tento di rappresentare, con parole e frasi, ciò che accade in me o fuori da me, sapendo che, chi leggerà le mie poesie, potrebbe non comprendere o comprendere altro rispetto a ciò che io intendo dire. Il linguaggio traduce il pensiero ma, non tutto quello che penso o sento è realmente esprimibile: per questo mi piace lavorare tenendo presente anche il concetto di sottrazione. Le mie poesie sono scarnie, spoglie, perché il mio tentativo è quello di dire anche e soprattutto nella mancanza, nella lacuna. In questo modo, ciò che non dico, diventa importante come e forse più, di quello che dico.

Perché usi la poesia e non la prosa?

Amo la letteratura, ho letto e leggo moltissimi romanzi, apprezzo molto la prosa ma, la dimensione che mi appartiene è quella della poesia perché, in poche parole, si possono esprimere grandi concetti. Amo la dimensione minimalista in tutte le cose: solo uno spazio vuoto può essere potenzialmente occupato. Questo è il compito della poesia: occupare spazi vuoti. Credo che i grandi poeti sappiano spiegare il mondo e l'uomo attivando il pensiero e



Miriam Arcobello 2F

l'immaginazione che abitano in quel vuoto capace di accogliere, proprio per questa sua caratteristica, tutte le intuizioni. Ritorno al concetto a me caro di lacunosità: il poeta può esprimere considerazioni importanti e farle capire attraverso un gioco di pieno e vuoto; sta poi a chi legge risolvere le ambiguità e cogliere, soprattutto nell'omissione, il significato essenziale della poesia.

Con i tuoi testi poetici vuoi esprimere te stesso/a, oppure vuoi raccontare ciò che pensi sia la realtà?

Con le mie poesie esprimo me stessa e il mondo. Per me sono due elementi che si integrano. Non posso guardare il mondo che attraverso i miei occhi, dunque, tutto quello che vedo, sento, comprendo, è sporcato da me. Ma il tentativo è quello di parlare all'altro, di portarlo dentro il mio mondo, non tanto per offrirgli la mia visione, ma piuttosto per stimolare la sua. Mi piace pensare che, quello che provo io

leggendo le poesie di altri poeti, possa capitare anche a chi si confronta con le mie: non parlo tanto di emozioni, ma di sconfinamento. Le grandi poesie ti permettono di sconfinare, di fondere il mondo razionale con quello irrazionale. E se, leggendo una poesia, provi la sensazione di appartenere a due dimensioni contemporaneamente, la magia è compiuta.

Perché pubblicare le tue poesie?

A questa domanda ho già risposto: ho deciso di pubblicare le mie poesie per poterle condividere. Inoltre, per me, si è trattato di un atto liberatorio: espor-mi al giudizio altrui non mi spaventa più, anzi, è qualcosa di stimolante. Critiche e lodi sono due facce della stessa medaglia: ti aiutano a crescere e a migliorare. Se poi anche solo una delle mie poesie genera riflessione e/o emozione, io sono felice.

A chi le fai leggere per primo? Perché? Quanto ti pesa far leggere la prima volta le tue poesie?

Le mie poesie, non tutte, le legge un mio conoscente, Roberto, una persona che stimo molto ma che non posso definire propriamente un mio amico. Lui apprezza ciò che scrivo ma non mi risparmia critiche e osservazioni quando qualcosa non gli piace. Inoltre, alcune mie poesie le pubblico in Instagram: qui il testo è sempre accompagnato da un'immagine, binomio che io adoro e che caratterizza, sempre di più, il mio lavoro. In questo modo le poesie vengono lette da amici e parenti ma anche da sconosciuti che lasciano un like e che iniziano a seguirmi.

Chi o cosa ti ispira? Hai una musa ispiratrice?

Ciò che mi ispira è la vita, in tutte le sue contraddizioni. Diciamo che tutto ciò che vedo, sento, tocco e penso diventa materia viva sulla quale lavorare. Mi piace molto connettere il visibile all'invisibile e il mio tentativo è quello di veicolare significati ed emozioni

A tu per tu con Francesca Auguadri Virdis

partendo dalla realtà. In fondo il mio è un lavoro sui simboli: il lago è un lago ma è anche altro. Ecco, a me piace indagare e dire che cosa un lago può rappresentare. E che cosa, quel lago, possa divenire, nel mio e nell'altrui, mondo interiore.

Perché è importante la poesia per la società? E per i giovani studenti?

Non so se la società reputi importante il lavoro dei poeti, io credo che siano pochi i lettori di poesie. Si apprezzano maggiormente i romanzi e i saggi che godono di un forte sostegno da parte delle più importanti case editrici: la loro vendita genera un forte guadagno. Ritengo che il poeta abbia un ruolo importantissimo nella società: a lui il compito di rappresentare il mondo con gli occhi del cuore. Ovvero: mostrare e dire tutto ciò che accade (fuori e dentro di noi) con un sentimento vigile, sostenuto dalla ragione, ma in grado di abitare mondi onirici nei quali il lettore possa perdersi e ritrovarsi. Arricchito di nuove conoscenze o appagato da nuove considerazioni, da nuove intuizioni, da nuove visioni.

È fondamentale che a scuola si legga e si faccia poesia: incontrare i grandi poeti, del passato o del presente, equivale ad incontrare se stessi. La poesia è sempre interrogazione sul senso dell'esistenza, calata in contesti storici e sociali diversi. Gli studenti oppongono quasi sempre resistenza, affermano di non amare la poesia: ma quando cadono le loro barriere mentali ed entrano nella carne viva del testo, il loro atteggiamento cambia. E a loro volta riescono a scrivere poesie profonde e sorprendenti.

Qual è la poesia che tutti dovrebbero conoscere?

Come si fa a rispondere a questa domanda? Io credo che ognuno di noi incontri i poeti che deve incontrare nel momento in cui ne ha bisogno. Oggi potrei citare un poeta ma fra un anno ne citerei un altro e, guardando al passato, proporrei altri nomi.

Se il gioco mi imponesse di scegliere una poesia, sceglierei L'infinito di Leopardi. Banale? No, per me questa poesia incarna profondamente il dialogo fra natura e sentimento, fra il dentro e il fuori ed è un invito ad usare i nostri limiti per andare oltre gli stessi. Leopardi riesce a farci sentire e capire tutto questo: a noi resta il compito di agire.

Pubblichiamo tre poesie di Francesca: le prime due sono tratte dalla raccolta *Fram-menti di vita*; la terza è inedita.

Piano si spegne
Piano si spegne
la corrente.
Il corpo
si comprime
su una panchina
greve di abbandono.

Meditare sulla carne
come animale scuoiato
appeso ed esposto
al pubblico sguardo.

Ma la pelle
è la porta della vita.

Noia
Sgabellò e finestra
luce
parole e parole
lasciale fluttuare
via da te
che se le ascolti
diventi macigno.

Navigli

Un caldo anomalo
all'inizio di primavera:
nella fredda strada di Milano,
suda, la pelle bagnata.
Apro le nere falde
a cercare aria,
la sento nei miei vestiti.
Forse la freschezza
mi accompagnerà
fino alla fine del Naviglio,
ma l'acqua è bassa
e i pesci faticano a galleggiare
con le loro pinne mobili
e le bolle d'aria del loro respiro.
Sono grigi di liquido stagnante
e grassi di cibo lanciato dagli argini.
Getterei nel torbido i miei pensieri
ma quelli si incollano ai capelli
che tocco, seduta al tavolino.
Eppure sento ogni parola:
tutto ciò che si dice
tutto ciò che mi dici.
E galleggio,
come quei pesci
schiacciati sul fondale,
che non hanno linguaggio,
beati loro.
Non sanno la fatica
della conversazione
quando vorresti
chiudere gli occhi
per non tradurre in significato
l'unione di sillabe.

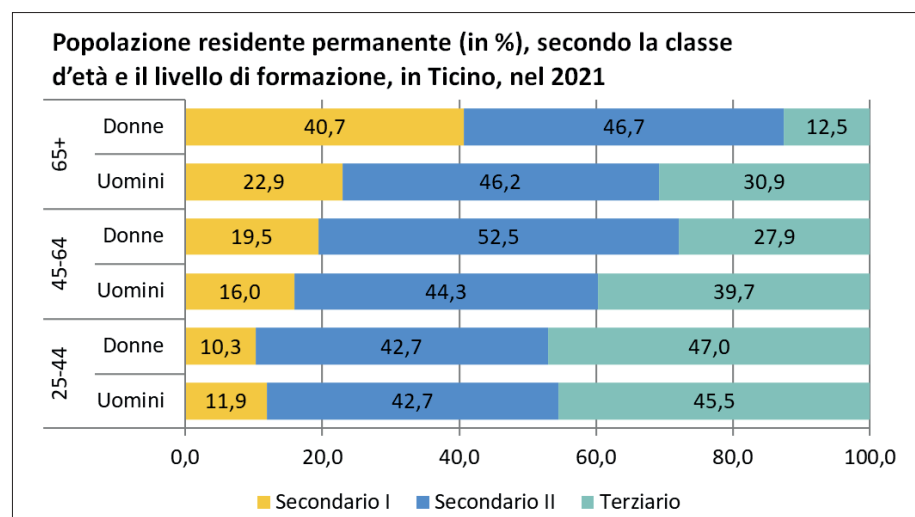
Gabbie di genere nella scelta formativa e professionale

A cura di
Barbara Rossi,
Coordinatrice Nuovo Futuro per la Svizzera italiana
Athina Greco,
Collaboratrice del Servizio per le pari opportunità
Rachele Santoro,
Delegata per le pari opportunità

Dal 1981 la Costituzione federale sancisce l'uguaglianza di diritto e di fatto tra donne e uomini (art. 8 cpv. 3 Costituzione federale). Tuttavia, la (ri) produzione di ruoli di genere e la divisione sessuale in ambito lavorativo persistono: le donne sono sovrarappresentate nei mestieri meno retribuiti (in particolare nel lavoro di cura), mentre gli uomini sono maggiormente presenti nei settori tecnici e nelle posizioni dirigenziali meglio retribuite. Perché una simile differenza di genere perdura nella società contemporanea e quale rapporto di causa-effetto ne deriva?

L'influenza degli stereotipi di genere nelle scelte professionali

Negli ultimi anni il livello di formazione tra donne e uomini ha raggiunto la parità, con una percentuale leggermente superiore di donne che consegue un diploma di tipo terziario (47%, rispettivamente 45,5% tra gli uomini). Tuttavia, nell'ambito della scelta formativa e professionale permangono ancora importanti disparità, che si traducono nella segregazione orizzontale, ovvero la concentrazione delle donne nei mestieri socio-sanitari e dell'insegnamento e degli uomini nelle professioni MINT (matematica, informatica, scienze e tecnologia).



Fonte: RS, UST, Neuchâtel

C'è allora da chiedersi come mai, nonostante un pari livello formativo, le scelte di studentesse e studenti continuano ad essere divise per genere. Irene Biemmi e Silvia Leonelli – studiose delle questioni di genere in ambito educativo – tematizzano la questione delle “gabbie di genere”, quelle barriere invisibili che condizionano il futuro di femmine e maschi, spingendo a percorsi di vita cui siamo culturalmente e tradizionalmente abituati¹. Già a partire dalla prima infanzia bam-

bine e bambini sono distinti per genere: dall'arredamento per la cameretta, all'abbigliamento rispettivamente rosa e blu, fino alla suddivisione dei giocattoli. Crescendo con l'errata concezione che le bambole siano intrattenimenti femminili e che le macchinine siano prerogativa maschile, i e le giovani sviluppano la convinzione che i ragazzi possano meglio inserirsi nell'ambiente tecnico mentre le ragazze siano più portate alla cura di terzi. Durante l'adolescenza l'attribuzione di determinati ruoli di genere è rafforzata dalle dinamiche di gruppo e dalla pressione sociale. Il forte desiderio giovanile di

¹ Biemmi I., Leonelli S. (2017). Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative. Rosenberg & Sellier.

Gabbie di genere nella scelta formativa e professionale

far parte della norma è un bisogno culturale che può influenzare i processi decisionali dei e delle giovani, che sono dunque meno propensi a scegliere percorsi formativi atipici per il proprio genere. Nel corso dei decenni questa visione ancorata a ruoli di genere stereotipati è venuta meno, sia grazie a una naturale mutazione ed evoluzione sociale, sia grazie a diversi studi che hanno dimostrato la fondamentale arbitrarietà della tradizionale divisione di ruoli di genere. Tuttavia, simili preconcetti possono rimanere radicati nella mentalità collettiva sotto forma di stereotipi inconsapevoli e interiorizzati (*unconscious bias*), che vengono perpetrati e tramandati per generazioni prima di venire definitivamente eliminati dall'immaginario comune.

Il ruolo dei genitori nella scelta formativa e professionale

Fondamentale per contrastare questo fenomeno, è il sostegno da parte dei genitori. Durante lo sviluppo, ragazze e ragazzi necessitano di un sostegno psicologico ed emotivo che possa incoraggiarli a seguire o a trovare la propria strada senza condizionamenti socio-culturali. Tuttavia, quando questo supporto viene meno, il ruolo genitoriale può trasformarsi in un ostacolo per l'emancipazione professionale dei e delle giovani. Nell'ambito di uno studio condotto nel 2015 in cinque scuole medie della Svizzera romanda e del Ticino, si è cercato di capire in che modo il ruolo dei genitori influenzi

le scelte formative di ragazze e ragazzi (Gianettoni et al., 2021)². I risultati dimostrano che l'opinione dei genitori in materia di ruoli di genere condiziona fortemente i processi decisionali di figli e figlie: tanto più la famiglia sostiene un'ideologia ancorata a ruoli tradizionali di uomini e donne, quanto più i e le giovani aspirano a una carriera tipica e conforme alle aspettative per il loro genere. Mentre per i ragazzi questo si traduce spesso nella spinta verso carriere prestigiose e ben remunerate, per le ragazze risulta particolarmente importante staccarsi da un contesto familiare che potrebbe ostacolare la loro emancipazione professionale.

Aspirazioni professionali: lavori tipici e atipici

Durante lo sviluppo, ragazze e ragazzi percepiscono in maniera differente i risvolti negativi e gli ostacoli generati dagli stereotipi di genere. I maschi sono reticenti nel dedicarsi ad attività associate al sesso opposto per paura di essere ridicolizzati, di incontrare pregiudizi riguardo il proprio orientamento sessuale o una svalutazione della propria mascolinità. D'altro canto, le ragazze incontrano più raramente questo tipo di stigmatizzazione, ma sono confrontate con la paura di non essere all'altezza dei compiti solitamente svolti dal genere maschile e dal timore di non essere idonee e capaci. La differenza è sostanziale ed eloquente: i ragazzi scelgono difficilmente professioni considerate femminili perché ritenute svalutanti, mentre le ragazze, sebbene ambiscano a svolgere professioni ritenute prestigiose, spesso non si sentono abbastanza compe-

tenti per ricoprire posizioni lavorative tipicamente maschili. Pur essendo più inclini a un percorso professionale atipico, le ragazze abbandonano con più frequenza le proprie ambizioni, o sono costrette a farlo. Molte di loro sono infatti confrontate con un ambiente professionale ostile e condizionato da stereotipi di genere, che talvolta ostacola il compimento della formazione (Gianettoni et al., 2015)³.

Il ruolo della scuola nell'abbattimento degli stereotipi di genere

Trasgredire le norme di genere nelle scelte formative e professionali sembra dunque essere un'impresa ardua. La scuola, quale importante luogo di socializzazione, può assumere un ruolo centrale in questo processo. È però necessario compiere uno sforzo maggiore per promuovere nel contesto scolastico un approccio di genere integrato, con misure mirate a tutti i livelli del sistema educativo, quali ad esempio: integrare le competenze di genere nei piani di studio, elaborare e utilizzare materiale didattico privo di stereotipi di genere, rafforzare la formazione continua dei e delle docenti relativamente alle pari opportunità, sensibilizzare famiglie e genitori sull'influenza degli stereotipi nella scelta formativa e professionale, promuovere attività d'informazione e di sensibilizzazione presso i e le giovani sulla scelta formativa e professionale incondizionata (come ad esempio attività svolte dall'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale o nell'ambito della Giornata Nuovo Futuro) e rendere obbligatoria la formazione sulle tematiche di genere per i e le future docenti.

² Gianettoni L., Blondé J., Gross D., Guille E., (2021). Aspirations et formations professionnelles: effets du genre et de l'orientation sexuelle. In: Psychologie du sexisme, de Boeck.

³ Gianettoni L., Guille E. (2015), Sexism and the gendering of professional aspirations. In: Faniko K., Lorenzi-Cioldi F., Sarasin O., Mayor E. (eds.) Gender and social hierarchies: perspectives from social psychology. Routledge Editions.

Il diritto ad una scelta incondizionata

Le aspirazioni professionali dei e delle giovani ticinesi sono influenzate da fattori ideologici e identitari, da timori e aspettative e dalla mancanza di modelli e rappresentanti del proprio genere in diverse zone del mercato professionale. Gli stereotipi di genere rappresentano in questo senso un grande impedimento alla libertà di scelta degli studenti e delle studentesse. Solo attraverso un cambiamento sociale si può sperare

di superare i condizionamenti di genere che ancora influenzano l'immaginario collettivo, che dagli adulti si tramanda alle nuove generazioni. I genitori, così come la scuola, devono essere i principali responsabili per un'educazione libera da stereotipi di genere. Scegliere il proprio futuro senza condizionamenti non è solo un diritto costituzionale, ma rappresenta un diritto fondamentale per ogni giovane.

Nuovo Futuro – prospettive diverse per ragazze e ragazzi

La Giornata Nuovo Futuro è un'iniziativa nazionale che ha l'obiettivo di promuovere la parità tra donne e uomini nella scelta del lavoro e nei progetti di vita. Durante una giornata o mezza giornata, allieve e allievi di 2a e 3a media hanno l'opportunità di fare un'esperienza pratica nel mondo del lavoro e allontanarsi da ruoli di genere stereotipati. L'evento si svolge sempre il secondo giovedì di novembre e coinvolge migliaia di scuole e aziende in tutta la Svizzera. Nel 2022, più di 460 allieve e allievi di 34 sedi scolastiche della Svizzera italiana hanno partecipato all'iniziativa.

Come descritto nell'articolo, al momento di scegliere un percorso formativo e professionale, ragazze e ra-

gazzi sono influenzati – anche inconsapevolmente – da stereotipi di genere che dipingono alcuni mestieri come più adatti ai ragazzi (mestieri tecnici) e altri alle ragazze (settore socio-sanitario e dell'insegnamento). Ciò non invoglia le/i giovani ad andare controcorrente nella scelta di una professione, con il risultato che molto molto spesso i ragazzi tendono ancora a scegliere professioni "tipicamente maschili" e le ragazze professioni "tipicamente femminili".

La Giornata Nuovo Futuro vuole offrire ad allieve e allievi uno spazio di riflessione e di scoperta, in cui sperimentare professioni che magari non avevano mai preso in considerazione. Il funzionamento della Giornata Nuovo Futuro è piuttosto semplice: per una giornata, le ragazze sono invitate a scoprire le professioni con una

maggiore percentuale di uomini (informatica, ingegneria, agricoltura, polizia, pompieri, ecc.), mentre i ragazzi sono invitati a scoprire le professioni con una più alta percentuale di donne (cure infermieristiche, fisioterapia, farmacia, ecc.). Grazie alla collaborazione di numerose aziende e istituzioni, i e le partecipanti hanno l'opportunità di fare un'esperienza pratica nella professione scelta: svolgono piccoli lavori, incontrano apprendisti, dipendenti e dirigenti dell'azienda. In questo modo, le ragazze e i ragazzi conoscono nuovi modelli di riferimento e sfatano alcuni miti sui mestieri che sperimentano, rendendosi conto che le professioni in questione non sono più adatte agli uomini, o, rispettivamente, alle donne.

Per maggiori informazioni:
www.nuovofuturo.ch

Barbara Rossi,
Coordinatrice Nuovo Futuro
per la Svizzera italiana

091 814 30 02 (giovedì)
info@nuovofuturo.ch

Una casa da abitare insieme

A colloquio con alcune
residenti di casa Emmy

Clara Olvera Oldrini
e Graziella Corti

Nota introduttiva

A Lugano nel 1959 alcune società femminili svizzere decisero di riunirsi in una cooperativa con l'idea di costruire una casa a locazione moderata, pensata per persone autosufficienti aventi solo l'AVS. Sul piano finanziario e burocratico, l'impresa fu davvero ardua e subì numerose e continue interruzioni che dilatarono i tempi di realizzazione. Finalmente nel 1972 cominciò la costruzione di Casa Emmy¹, che prende il nome da Emma Degoli-Bernhard, presidente della cooperativa e figura chiave per la realizzazione del progetto. La Cooperativa Residenza Emmy² è tuttora gestita da una direzione di donne. Attualmente vi risiedono una ventina di persone: due coppie sposate, un paio di uomini e le restanti donne.

Una presenza cittadina

Entriamo in casa Emmy un mercoledì pomeriggio, non sapendo che proprio quel giorno è un appuntamento settimanale importante per le residenti: chi lo desidera può partecipare al pranzo comunitario. Veniamo accolte da Ve-

ronica, Felicità, Brigitte e Daniela, una piccola rappresentanza delle persone che animano queste mura: tra di loro c'è chi ammette di avere nella casa la parte del giullare, intrattenendo le altre con battute e scherzi, chi aiuta a cucinare nei pranzi comunitari, chi ama svolgere piccoli lavori manuali e chi si schernisce, dicendo di non essere utile a nulla. Tra battute e preoccupazioni, simpatie e antipatie si avverte tangibile la presenza di una comunità. Abitare qui infatti offre condizioni particolari, oltre all'affitto calmierato: la portinaia risiede nella casa ed è disponibile in diversi momenti del giorno, e in casi estremi anche della notte. Ogni mercoledì mattina gli inquilini possono usufruire sia del servizio infermieristico per i controlli di base con Alice, sia della presenza di Marie-José Gianini che, durante caffè, lavoretti e pranzi, ascolta, risolve e media tra le mille esigenze quotidiane delle residenti, nel tentativo di creare uno spirito cooperativo nel quale ognuno può offrire le proprie competenze, con la speranza di dare sicurezza di fronte all'invecchiamento.

La prima domanda che poniamo loro è cosa ne pensano del quartiere in cui vivono. La residenza Emmy infatti si trova nel pieno centro della città di Lugano, in via Antonio Adamini 6. Una

strada in discesa conduce verso il lago –di cui qualcuna ricorda la fatica del ritorno con la strada in salita–; la vicinanza del Lac permette un contatto con la vita culturale cittadina e la presenza di alcuni parchi pubblici, come il parco di Loreto e del Tassino, concede il piacere delle passeggiate. E quando qualcuna lamenta i rumori delle auto e gli schiamazzi del bar e del vicino autosilo, c'è qualcun'altra che ricorda invece, nelle settimane di chiusura per il covid, la possibilità di parlare dalla terrazza con passanti e vicini.

Le abitanti della casa

Con i mutamenti della società sono cambiati anche gli abitanti della casa, modificandone lo spirito. Nei ricordi di Veronica, memoria storica di questo luogo, con i suoi 23 anni di permanenza, la residenza Emmy è cambiata nel tempo: "Quando sono venuta ad abitare qui tutte lavoravamo: io ad esempio ero operaia in una fabbrica per orologi." All'inizio i contatti tra le residenti erano minimi perché la casa era abitata per lo più da donne sole, che uscivano la mattina presto per recarsi al lavoro. Poi con il tempo casa Emmy si è popolata di donne per lo più in pensione – con qualche difficoltà economica, disponendo dell'Avs ma non della Cassa Pensione – che restano a casa parte della giornata, favorendo le possibilità di incontro.

Felicità, abitante della casa da 12 anni e con un passato da segretaria, ricorda ridendo che quando si stava per trasferire qui, qualcuno le aveva riferito che la residenza fosse abitata da fantasma. Poi afferma: "Per me vivere qui è un'opportunità, un passaggio tra l'indipendenza completa e la casa anziani. Trovarmi in una casa così mi rassicura visto che con il tempo la salute è peggiorata". Quest'ultima considerazione di Felicità è importante: vedersi quasi quotidianamente non significa solo avere compagnia ma anche avere la possibilità di essere aiutati quando si è in difficoltà, come successo pochi

¹ La residenza Emmy. Storia di una impresa al femminile: 1959-2019, a cura di K. Stefanski, S. Castelletti, L. Hofmann, Lugano: Associazione Archivi Riuniti delle Donne Ticino, 2019.

² È considerata Cooperativa e fa parte delle Cooperative Svizzere anche se gli inquilini non ne fanno parte.

mesi fa a Daniela, soccorsa proprio da alcune vicine: "Sono loro molto riconoscente: in ospedale mi chiamavano tutti i giorni e nei primi giorni a casa mi portavano un pasto caldo." A proposito Felicita aggiunge: "Quando qualcuno di noi non si sente bene, gli altri lo aiutano e lo sostengono. Io busso ogni tanto alla porta dei miei vicini."

In effetti lo stato di salute delle condomini, spesso precario, a volte pregiudica le possibilità di incontro e scambio che una casa particolare come questa offre. Tutte le intervistate concordano sul fatto che anni fa le persone erano più dinamiche: "Oggi le persone che abitano a casa Emmy sono più anziane, hanno meno energia e qualche problema di salute in più", ammette Felicita; "Invece prima ci scambiavamo esperienze, cucinavamo insieme. Ricordo che anni fa c'era una signora nata nel sud Italia. Era una persona incredibile, che era riuscita ad allevare quattro figli da sola lavorando come operaia per tutta la vita. Era sempre in attività e in giro per la casa: aveva creato un orto davanti all'ingresso, dove coltivava di tutto: zucchine, melanzane, pomodori, erbe; cucinava la pasta per tutti e ogni anno preparava la passata di pomodoro nei vasetti. Quando è venuta a mancare, ha lasciato un grande vuoto nella casa." Alle parole di Felicita, tutte annuiscono.

Gli appartamenti

Disposti su tre piani, gli appartamenti, di uno o due locali, sono uguali nella struttura e tutti diversi per chi ci abita: chi viene a risiedere qui, si porta dietro mobili di case che non esistono più, foto, quadri e animali domestici, come il gatto di Veronica, vero compagno di vita per 20 anni e mancato da poco. Chiediamo alle signore intervistate se in questi appartamenti abbiano un luogo preferito: per Daniela il luogo preferito è quello in cui si sente protetta, la camera da letto; per Veronica

è il suo terrazzo che si affaccia sul retro di casa Emmy, da dove osserva le piante del giardino e le scale, con il suo via vai di persone. Per Felicita il luogo più caro si rivela essere un vero ponte con il passato: "Nel mio appartamento tra la sala e l'entrata della cucina, ho un muretto a cui mi appoggio come se fosse una finestra; qui medito da sola e parto con la fantasia. Mi ricorda una casa precedente dove ho abitato, in cui dal bagno guardavo fuori da una finestrella." Brigitte invece è più pratica e ci dice: "Non saprei rispondere alla vostra domanda. Vor-

rei che i mobili della futura casa fossero simili a quelli che abbiamo ora, ma cambieranno di sicuro. Mi preoccupa soprattutto che ci siano degli armadi a muro per mettere gli oggetti".

Brigitte introduce un tema importante che è nei pensieri di tutte le persone che abbiamo davanti: casa Emmy sta vivendo una delicata fase di transizione. Tra un anno le abitanti si trasferiranno per un periodo di due anni in un edificio vicino, per permettere l'inizio della ristrutturazione completa dell'intero stabile. Infatti le costose e continue spese per interventi specifici



Sara Rezzonico 1A

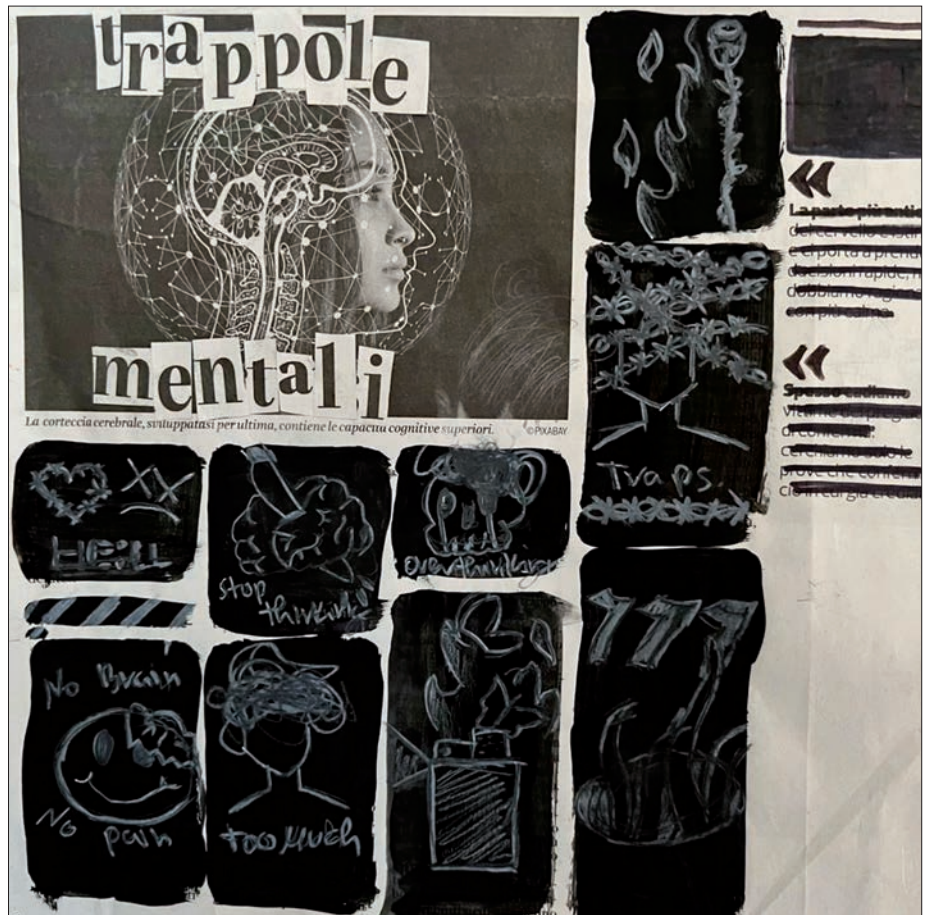
Una casa da abitare insieme

negli appartamenti ha spinto l'amministrazione a investire in una nuova Casa Emmy che si rinnoverà e si ingrandirà con l'aggiunta di tre nuovi piccoli appartamenti.

Nell'edificio provvisorio sarà garantito per tutte le residenti un appartamento personale e spazi comuni. I traslochi saranno presi a carico dalla residenza e gli inquilini avranno la possibilità di essere aiutati anche per sistemare la nuova casa. Eppure il futuro per queste persone non sarà semplice da gestire, come spiega Felicità: "Io non voglio pensare al trasloco, perché mi preoccupa parecchio. Quando torneremo saremo due anni più anziane, sarà tutto nuovo e dovremo riadattarci a tutto". Ci si consola sapendo che, restando nello stesso quartiere, si potrà assistere al procedere dei lavori, anche se tutte sanno che magari qualcuno rinuncerà all'attesa della nuova casa Emmy per trasferirsi altrove. Dai loro discorsi si avverte la consapevolezza che le cose cambieranno: "Forse sarà tutto più bello, ma ci mancheranno i nostri angoli che abbiamo costruito qui".

Immaginare la nuova casa

La vocazione all'aiuto delle categorie più deboli, pilastro delle ideatrici di casa Emmy, sarà rinnovata anche nel nuovo progetto, con l'apertura della casa a giovani donne sole con figli, un'idea che trova consenso tra le condomini per cui la presenza di bambini sarebbe di certo stimolante. Salutiamo quindi le abitanti di casa Emmy con l'augurio di superare serenamente questi anni di grandi cambiamenti aprendo una nuova fase per



Giorgia Cicero 4C "Trappole mentali" tecnica mista

questa comunità: tra le tante idee future di cui insieme discutiamo c'è il progetto di un orto nel giardino, la possibilità di ospitare progetti sociali e l'opportunità di diventare un punto di riferimento per il quartiere, attraverso l'associazione "Frequenze".

Guido Tedaldi

Comunista

internazionalista

e antifascista

Pasquale Genasci

Ho avuto il privilegio, l'estate scorsa, di essere stato uno dei primi lettori del libro dell'amico Renato Simoni e l'ho trovato appassionante ed emozionante. Il pensiero è corso di continuo al momento in cui, giovane ventenne, mi stavo formando una coscienza politica e civica: a Giubiasco, al Mercato coperto, si tenevano a metà degli anni Settanta le feste del Lavoratore, settimanale del PdL, e lì ho conosciuto Guido Tedaldi. Egli faceva parte di un gruppo di volontari comunisti che aveva partecipato alla Guerra di Spagna: Antonio Boldini, Romeo Nesa, Antonio Sabatini e altri ancora. Ero affascinato dai loro racconti e dal fatto che vedevo davanti a me persone in carne e ossa che avevano combattuto il fascismo e alcuni di essi, come Nesa e Tedaldi, portavano i segni di quella lotta. La loro fede negli ideali che avevano abbracciato in gioventù era ancora incrollabile.

Alla presentazione del libro a Tenero, il 16 marzo scorso, mi è stato chiesto di parlare soprattutto di Guido Tedaldi comunista, concetto che era indiscutibile da un altro binomio, internazionalista e antifascista. Guido, scalpellino, aveva dapprima militato nella Federazione Giovanile Socialista Ticinese, fondata nel 1923, che

agli inizi conobbe una forte crescita numerica e fu molto attiva sul territorio; egli passò successivamente al piccolo Partito comunista ticinese, che conobbe il maggior successo elettorale per il Gran Consiglio del 1935 con 212 schede (0,6%). La sua adesione avvenne nel 1929, proprio nel momento in cui il VI Congresso dell'Internazionale Comunista proclamava che il dovere di tutti i partiti era quello di difendere l'URSS e che le condizioni erano mature per uno sviluppo rivoluzionario. "Classe contro classe" fu la formula coniata e tra la borghesia nemica vi erano anche i socialisti, battezzati socialfascisti. Il tragico fallimento di questa strategia lo si ebbe in Germania con l'ascesa di Hitler al potere.

Guido, emigrato per lavoro a Basilea, vi ritrovò la compagna di scuola Margherita, cresciuta in una famiglia numerosa e povera: i due, nonostante le resistenze del padre Florindo Tedaldi, si sposarono nel 1931. Sullo sfondo della crisi economica degli anni Trenta, nel 1936, a Cevio, un gruppetto di operai, tra cui Guido Tedaldi, osò presentare una lista per le elezioni comunali, che raccolse peraltro solo 5 schede. Nei mesi successivi venne inscenata una campagna contro di loro per propaganda comunista e in particolare

contro Tedaldi che – scriveva il Popolo e Libertà quotidiano dei conservatori – ebbe un "contegnolo oltraggioso e provocante nei confronti dei pacifici cittadini di Cevio" e invitava le autorità "a togliere dai piedi codesto turbolento espellendolo" (24 aprile 1936). Difatti Guido finì in carcere per alcune settimane e fu espulso dalla Svizzera, misura poi temporaneamente sospesa dal Consiglio di Stato. Libera Stampa, organo del Partito socialista ticinese, protestò indignata di fronte a tali palesi ingiustizie, così come Falce e Martello. Ma per le autorità politiche, essere "comunista" e "straniero" erano elementi più che sufficienti per giustificare tali drastiche misure.

Per capire tale accanimento, bisogna inserire i fatti di cui fu accusato nel contesto storico. L'anticomunismo, in Svizzera, ha una lunga storia che risale addirittura agli anni Quaranta dell'Ottocento. La stretta sorveglianza e repressione riguardava allora i profughi comunisti tedeschi. Era lo strumento per attaccare il diritto d'asilo e i suoi difensori, in particolare i radicali zurighesi, vodesi e ginevrini. Un salto di qualità lo si ebbe con lo sciopero generale del 1918. Per decenni bollato come frutto di un "complotto bolscevico", è stato smentito in sede storiografica già dalla fine degli anni Sessanta (Willi Gautschi). In seguito fu un crescendo di misure contro le organizzazioni comuniste. Nella seconda metà degli anni Trenta i partiti comunisti furono proibiti nei cantoni di Ginevra, Vaud e Neuchâtel; nel 1940 il Partito comunista svizzero e altre organizzazioni furono messi fuori legge nella Confederazione: i militanti dovettero agire nell'illegalità e le autorità misero in atto una serie di misure repressive (controlli, confische di materiale, arresti, prigione). Inoltre gran parte dell'opinione pubblica e della stampa si schierava contro il comunismo. L'anticomunismo era rivolto anche

Guido Tedaldi

verso l'Unione Sovietica. Nel 1923 si tenne a Losanna una conferenza sulla pace in Medio Oriente. Il capo della delegazione sovietica venne assassinato da Maurice Conradi che fu processato e ... assolto. È questo uno degli elementi fondanti, assieme allo sciopero del 1918, dell'anticomunismo nel XX secolo. Nel 1934 il ministro degli esteri Giuseppe Motta pronunciò un forte discorso contro l'entrata dell'URSS nella Società delle Nazioni. Personalmente era per l'astensione ma, sotto la spinta degli ambienti anticomunisti, manifestò la forte opposizione della Svizzera. Se ne ricordò il Cremlino verso la fine della Seconda guerra mondiale quando rifiutò di riallacciare relazioni diplomatiche con la Svizzera che, "violando le sue antiche tradizioni democratiche, ha perseguito per molti anni una politica profascista verso l'Unione sovietica" (le relazioni furono riprese nel 1946).

Nella Confederazione vi era certamente una sopravvalutazione del pericolo per rapporto alla sua reale forza (i comunisti – si diceva – sono "quattro gatti", "ci stanno tutti in una cabina telefonica"). E quindi vi era un'evidente sproporzione degli apparati di controllo e di repressione.

Viceversa verso il fascismo italiano, che non mancava di avvalersi di spie e di dirigenti che agivano nella più assoluta illegalità e impunità (attraverso fasci, rappresentanze diplomatiche, scuole italiane, ecc.), ci fu una generosa compiacenza dovuta a una sottovalutazione del fenomeno. Ancora nell'autunno 1943, il consigliere nazionale Francesco Borella chiese la proi-

bizione del Partito fascista, che era stato messo al bando nella stessa Italia, e delle organizzazioni affiliate. Insomma un uso di "due pesi e due misure" che fu, e non a torto, più volte denunciato nel corso del ventennio.

Se l'anticomunismo era "una quasi dottrina di Stato" come ha scritto lo storico André Rauber, specularmente, vi era un indubbio manicheismo comunista. La parabola di Guido Tedaldi lo conferma. In Spagna si era profilato come un compagno affidabile, sostenitore della linea moscovita. Il patto di

Stalin con Hitler alla vigilia della Seconda guerra mondiale non sembrò insinuare nessun dubbio nel nostro (anche se molti comunisti caddero nello sconforto e i partiti comunisti dovettero fare le capriole per giustificare un tale cambiamento di rotta). La posizione dell'URSS era sempre quella giusta e il suo mito non poteva che crescere negli anni della sua lunga permanenza in quel paese. I socialisti furono sempre giudicati negativamente. Alla fine del 1939 scrisse a Margherita una lettera in cui si esprimeva così sull'agire della "patria del socialismo".



Clelia Consogno 4C "11 settembre" tecnica mista

“Ora si stanno regolando alcuni conti in Finlandia. Naturalmente i socialisti e particolarmente Blum non sono d'accordo. La cosa è normale. Hanno boicottato la Spagna repubblicana, hanno permesso la distruzione della Cecoslovacchia. Ora è naturale che difendano la Finlandia fascista. (...) Dopo quattro mesi di guerra imperialista già una nazione fascista è stata eliminata dalla superficie del mondo, la Polonia, e 15 milioni di lavoratori che prima vivevano nella schiavitù oggi vivono liberi e felici nel regime sovietico. Fra poco tempo un'altra nazione fascista la Finlandia, avrà finito di esistere per lasciare il posto ad una Finlandia libera, democratica e dove chi comanda saranno i lavoratori. La Estonia, Lettonia, Lituania, tre nazioni fasciste e nemiche della Unione sovietica, hanno dovuto cambiare atteggiamento. Ed oggi la Russia ha 5 nazioni nemiche meno. E se la guerra imperialista durerà, si vedranno molte altre cose ancora... La lotta tra la borghesia e la classe operaia è una lotta a morte e non sono certo i capi socialdemocratici che possono insegnare ai comunisti quello che si deve fare” (p. 134).

Come traspare da alcune lettere del 1946-47, la fine della guerra era stata salutata ovviamente con grande gioia e ottimismo. La fiducia nella “potenza del grande paese dei Soviet” era enorme, il progressivo espandersi del comunismo sembrava inarrestabile e la vittoria — scriveva e sottolineava Tedaldi — “questa volta sarà nostra”. I socialisti, di nuovo, venivano trattati con severità e accusati di “mettere i bastoni tra le ruote”. È opportuno ricordare che si era ormai entrati nella Guerra fredda e quasi tutti i partiti socialisti, ricambiavano senza cortesie, erano cioè anticomunisti. Lasciata l'Unione Sovietica nel marzo del 1947, non poté rientrare in Svizzera perché espulso, e si stabilì quindi a Luino, vicino alla frontiera per poter incontrare più facilmente la moglie e le

figlie. Le grandi speranze in un profondo rinnovamento dell'Italia, nel frattempo diventata una repubblica con una costituzione molto avanzata, erano ormai passate e si era nel pieno della svolta conservatrice, che ebbe il suo punto d'arrivo nell'aprile 1948 quando la Democrazia cristiana sfiorò il 50% dei voti e i socialcomunisti si fermarono al 31%.

Le lettere del periodo luinese sono piene di delusione, amarezza e rabbia: le difficoltà a trovare un lavoro, la povertà, l'incapacità di mantenere la moglie e le figlie, il suo forte desiderio d'amore e di stare vicino alla famiglia, erano questi gli argomenti principali che toccava. Rari i riferimenti agli aspetti politici e quei pochi contrastavano vistosamente con le grandi speranze dell'immediato dopoguerra.

“La Russia ha salvato il mondo. I comunisti hanno salvato l'umanità” — scriveva Guido 8 maggio 1947, nell'anniversario della fine della guerra, ma egli non aveva trovato la solidarietà che si aspettava dopo tanti sacrifici. “Tra di noi dirò che qui [a Luino] i c. [che sta per comunisti, ma non osava neanche scriverlo] fanno proprio schifo!” (pp. 190-191). Giocando con astuzia potrei diventare “forse magari onorevole” — scriveva nel 1948 — ma “i cadreghini non mi attirano.

Perfino in Spagna fui sempre e solo ‘soldato semplice!’ ” (p. 201).

Un ultimo accenno alla politica italiana lo si trova nella lettera del 18 luglio 1948, poco dopo quindi l'attentato a Palmiro Togliatti, allorché Guido scriveva a Margherita:

“I borghesi italiani verdi di spavento e di rabbia oggi si consolano dicendo che l'insurrezione, la rivoluzione ecc. ecc. non è riuscita! Infatti non ci fu la ‘rivoluzione’ o meglio la guerra civile solo perché i comunisti non l'hanno voluta. Ancora un giorno di sciopero generale e la lotta sarebbe cominciata violenta, sanguinosa e senza remissione. I comunisti italiani non hanno vo-

luto questa guerra in questo momento. E essi hanno saputo impedirla mentre oramai il governo già aveva perso la testa del tutto” (p. 205).

Tedaldi sembrò quindi, anche in questo caso, allinearsi alla strategia del partito nuovo concepito da Togliatti e alla “via italiana al socialismo”, quindi non con la rivoluzione ma attraverso la strada della democrazia.

Le prospettive per una vita dignitosa nella sua patria d'origine proprio non c'erano e quindi Tedaldi cercò e ottenne dal governo ticinese la revoca del decreto d'espulsione (“sembra si possa indulgere in un atto di clemenza” scrisse il Consiglio di Stato) che gli permise di ricongiungersi con i famigliari a Tenero. Rilevato il laboratorio del padre, riprese la sua attività di scalpellino a Solduno.

Militante senza ambizioni di carriera, strenuo difensore degli ideali comunisti e dell'Unione Sovietica, Guido Tedaldi rimase sempre saldamente attaccato alla sua “fede”, anche quando ormai il mondo in cui aveva creduto si stava progressivamente sbriciolando.

Mauro Sambi,

Quel tanto nella voce

Maurizio Casagrande

Suona altamente caratterizzante l'endecasillabo dal secondo congedo del *Preludio e fughe* di Saba collocato in esergo al proprio canzoniere-diario amoroso, sostenuto in primis dall'amore per la poesia e per la musica, da parte di Mauro Sambi: "O mio cuore dal nascere in due scisso". Esso infatti, oltre a porsi quale omaggio a un riconosciuto maestro, assume anche il valore di collocare un forte accento fin dall'inizio sulla percezione che il poeta ha di sé come essere lacerato e diviso, sia di indicare nel rispetto delle forme chiuse e nella fedeltà all'endecasillabo in particolare, un possibile argine a tale deriva. Nella medesima direzione va letta, nella lirica d'apertura dedicata alla moglie Maria Luisa, la preferenza accordata a quel "niente che incrina / l'esatta identità" (*Senza Uguali*, p. 19) per una diffidenza innata, condivisa con il Levi de *Il sistema periodico*, per il "quasi-uguale", se non "identico". Ed è ancora nelle voci che sembrano non aver ancora trovato un esito sicuro – un fiore estivo di timo, un soffio di bora, una tiepida e inattesa giornata di Ottobre o una salvia fiorita fra rocce taglienti – che l'autore mostra di riconoscersi (p. 23), senza per questo accreditare una funzione salvifica nemmeno alla propria poesia stante l'avvertenza che "La verità sarà sempre più in là / di questo inquieto ingabbiato ri-

tessere / parole" (*La verità sarà sempre*, p. 33).

Nella sezione "Nulla che parli davvero", che è citazione da *Idioma*, vuoi nella ricercata aulicità del lessico come nella convinta adesione alla forma sonetto, vuoi nel ricorso a coppie di semantemi uniti da un trattino (ad esempio in *les adieux*, incanto, p. 78), oppure nella complessità della costruzione sintattica, è riconoscibile un'eco dallo Zanzotto dell'ipersonetto e delle *IX Ecloghe*, ma occorre subito aggiungere che Sambi mostra di sapersi affrancare progressivamente da queste e altre sudditanze (l'"aperta gabbietta" di *Chiusa*, p. 82) per approdare ad una maggior libertà nell'uso dei metri, senza che ciò comporti necessariamente l'adozione del verso libero, riconoscendo con umiltà che è bene mettere tra parentesi tutti gli assoluti, ovvero "(le grandi cose, le certezze, le eternità)" (ibidem, p. 82). Ne risulta una poetica terrena e insieme celeste, aperta nella stessa misura alla suggestione delle piccole cose – le acque basse di un torrente o le ampie orbite nell'apparato oculare di una civetta (la creatura dell'universo animale che il poeta paragona alla moglie, alla maniera di Saba nei versi per Lina in *Casa e campagna*. Cfr. *Sette piccoli temi per un canto*, III, p. 96) – quanto alla fascinazione per gli

spazi siderali e per il fulgore delle stelle. Un tale orientamento, finalizzato ad attingere la verità nelle cose più povere e fragili di ogni giorno, così come nelle occasioni più banali della vita quotidiana forte anche del viatico dell'esperienza e della memoria dell'infanzia, se rimanda da un lato alla lezione di Mario Luzi nella scelta del lessico o nella cura della sintassi con la medesima aspirazione a saper attingere il senso ultimo, incrocia dall'altro, nell'essenzialità del dettato o nell'umiltà dei soggetti, il sentiero battuto dall'ultimo Cappello nella poetica delle "parole povere", perché è tutta di Sambi questa sapienza nel saldare fra loro i lembi più remoti della tradizione (Saba, Giotti, Raboni, Luzi, fra gli altri) agli acquisti del presente (Cappello). Ma l'ancoramento alla tradizione, nel caso di Sambi, se presuppone il confronto sistematico con il canone nazionale, comporta anche la necessità di operare un'apertura a 360 gradi rispetto ad eredità meno scontate, vale a dire quella dialettale che ha profonde radici in Istria o nel Veneto (e che ispira i componimenti dell'ultima sezione nel dialetto istroveneto di Pola, *De note*), in aggiunta a quella tedesco-mitteleuropea (che fa capolino qua e là con Holderlin) e soprattutto al magistero anglosassone, muovendo dalla riformulazione di alcuni sonetti shakespeariani fino alla ripresa di testi di Auden o di altre grandi voci del 900 utilizzati come punto di partenza per la precisazione della propria voce e del proprio canto: non è per niente fortuito, infatti, che alla sezione "Quaderno inglese" venga riservata una porzione significativa e centrale nell'intero volume, con 15 variazioni su Shakespeare e una su J. Donne, come non è un caso che molti dei sonetti elisabettiani che compongono "Diario d'inverno" portino in epigrafe l'indicazione di località dell'Inghilterra legate a doppia mandata al nome di un poeta o di un musicista di chiara fama, quasi a voler costituire una grandiosa sinfonia nella quale la parola si converta in melodia, risolvendo

dosi appunto in musica, suono o contrappunto al “perfetto silenzio” [Avrei tante cose da dirti, ma, p. 268], esito supremo di ogni esistenza e di ogni vera poesia: “Il silenzio / è più forte del tuono, / [...] / e che lo si sopporti per la bestia, / per il bimbo, per la donna, o l’amico / è sempre l’unico amore, è lo stesso, / ed è benedetto” (*Oddjob, un bull terrier*, p. 280). Né ci si può sottrarre dal volgere il pensiero al Quaderno di traduzioni curato a suo tempo da Montale, benché l’interesse del ligure fosse rivolto ad altri autori; qui, analogamente, il cimento nella traduzione/tradimento si converte in corpo e sangue della stessa poesia, ossia, con le parole stesse dell’autore, quel quid, “Quel tanto nella voce // [...] // che non controlli, che ti fa riconoscere” (*Quel tanto nella voce*, p. 267) e affonda le proprie radici in un amore per la vita e per gli altri alimentato da una speranza “ostinata” ([*È magro il tempo della gioia, sempre*], IV, p. 310; “da questo fondo grido la speranza / di giorni luminosi e di ombre brevi / quando il torbido pozzo è disseccato / e l’infinito aprirsi del domani / lucente come è luce la betulla / risplende nel presente senza tempo”, [*Dal profondo passato tanto tempo*, p. 274]) e dal radicamento alla terra e alle lingue dei padri, l’italiano, cioè, e il dialetto, come si ricava dalla lirica in istro-romanzo *Go capì*: “Con mi dentro de mi parlo cussì / cussì ciàcolo co’ i mii vivi e i morti / in sogno co sogno e co penso / in ti, mio dialeto de Pola, ancora / dopo ani e ani lontan de ti / mi vivo co più forte vivo e sento”, (p. 328).

Mauro Sami, *Quel tanto nella voce*, postfazione di Matteo Vercesi, con due lettere di Luigi Bressan e Mauro Sami, Ronzani, Vicenza 2021, pp. 368.



Davide Butti 1C

I giochi di Francesco

Recinto (1)

Trova il criterio che ha permesso a queste parole di entrare nel recinto



Cambio iniziale (6) Bere è importante!

Un bravo podista di Xxxxxx corse la maratona di Milano, tagliò per primo il yxxxxx con la borraccia in mano.

Cambio di lettera (6) Sarà Merlot?

In Verzasca presso Xxxxxx mentre faccio un'escursione vedo un tipo con un xyxxxx che attraversa lo stradone.

Soluzioni del n°1 2023

Recinto: cambiando una sola lettera a ognuna delle parole nel recinto si ottengono nomi di località ticinese (Cambio-Pambio // Bisogno-Bidogno // Metano-Melano // Lupino-Lumino // Cloro-Claro // Osso-Osco)

Falso accreditivo (5-7)
Buona notte
Ghiro – Ghirone

Anagramma (6)
Per una donna!
Piotta - patito

Ogni bambino è una storia

Valeria Nidola

Dal mese di luglio del 2022 sono in pensione. Pensione = tempo libero. Finalmente!

Ogni tanto “mi volto indietro” e riguardo la mia vita: prima ho fatto la Maestra, dopo, per trentasei anni, la Libraia.

Sono stata fortunata. Ho lavorato con due “materiali” bellissimi: i bambini e i libri. Forse non c'è nessuna differenza tra un libro e un bambino! Tutti e due contengono una storia: nel libro devi leggerla, nel bambino scoprirla.

Qualche tempo fa ero in una Prima Elementare e stavamo raccontando qual è, per noi, la cosa più preziosa. Una bam-

bina arrivata dall'Ucraina ha detto con il suo italiano (già molto chiaro): “Cosa più preziosa è mio papà. Perché... se papà tanti bambini, papà viene a Svizzera. Se papà solo un bambino, papà resta a Ucraina per guerra. Io: uno.”

Ho ragionato rapidamente: se un papà con tanti figli muore in guerra, lascia tanti orfani. È complicato: conviene lasciarlo vivere, quel papà! Se un papà ha solo un figlio...

Mi sono girata un attimo perché avevo gli occhi colmi di lacrime. Continuerò a fare incontri nelle scuole e a raccontare storie. È la cosa più bella che so fare.



Ulf Stark,
IL BAMBINO GRINTOSO,
Iperborea

Il piccolo Ulf abita con il nonno Gottfrid. Visto che il nonno detesta gli insetti, il bambino pensa di fargli un piacere catturando un bombo. Poi, mentendo, gli dice che ne ha catturati almeno mille. Il nonno, che è perennemente nervoso, si arrabbia ancora di più: “Tu non capisci proprio niente! I bombi sono utili: trasportano il polline!”

Per castigo Ulf diventa lo schiavo del nonno: deve trasportare montagne di legna e accatastarla; andare a prendere il latte dai Samuelson e verniciare le panche, senza un attimo di riposo.

Per fortuna arriva l'altro nonno -nonno Gu-

stav- che per cinque corone riscatta il nipote. I bambini possono aiutare ma non lavorare! Devono crescere seguendo il loro ritmo e le loro tappe evolutive, giocare tanto e scoprire le cose del mondo. Devono poter fare domande e ricevere risposte. E... i nonni, in questo percorso, dovrebbero essere i migliori “accompagnatori”!



Guojing,
TEMPESTA,
Terre di mezzo

Vi ricordate il libro IL FIGLIO UNICO? Bene. Io penso di averlo guardato e raccontato mille volte.

Guojing è una bravissima illustratrice e autrice cinese che ha vissuto in prima persona “l'epoca del figlio unico”. Nel libro racconta, grazie a delle splendide immagini, una storia di fantasia ispirata da un fatto realmente accaduto, quando lei aveva sei anni.

TEMPESTA, invece, parla della nascita di un'amicizia tra una donna e un cane abbandonato, che si costruisce piano piano,

giorno dopo giorno, vicino a una panchina, sotto un albero.

I bambini sono degli abilissimi lettori di immagini. Colgono TUTTO, anche cose che gli adulti non vedono. Leggere TEMPESTA assieme a un bambino è un atto d'amore.



Anna Vivarelli,
LA CASA DELLE MERAVIGLIE,
Feltrinelli Kids

Il papà di Emma ha un'agenzia immobiliare: vende case. Da quando la mamma se ne è andata, Emma e il suo papà hanno messo tutte le loro cose dentro alcuni scatoloni con le ruote e abitano nelle case in vendita. Quando la casa viene venduta traslocano in un'altra. Non è una cosa molto legale ma... Al ventiduesimo trasloco i due arrivano nel Villaggio delle Fate, in mezzo a uno splendido bosco, in una casa mobile, grande come un piccolo bungalow. In un'altra casetta del Villaggio abita una giovane donna che si chiama Giulietta e guarda le stelle con un telescopio. Quando Emma e il suo papà vanno a conoscere e salutare la vicina, il papà dopo poche

chiacchiere, ha una reazione strana: “... ora dobbiamo proprio andare!” dice afferrando Emma per un braccio. Quando, tornati nella loro casetta, sono soli ed Emma chiede spiegazioni, lui dice: “Io quella l'ho già vista!” Da questo momento in avanti per Emma inizia una nuova vita: nuovi amici, nuova scuola e... tante sorprese!



Brian Freschi / Elena Triolo,
ELETTRA,
il Castoro

Tanti anni fa Roberto Piumini ha scritto il libro **LA PALLA DI LELA** perché ha scoperto che io non sono capace di prendere una palla al volo. Ho paura di tutti gli oggetti lanciati. Durante le lezioni di ginnastica, quando c'era un gioco con la palla, io mi mettevo in un posto dove molto probabilmente la palla non sarebbe mai arrivata e cercavo di diventare invisibile. Tutto vero. E il mio soprannome è Lela. La mamma di Elettra ci tiene tanto che sua figlia faccia uno sport, perché fare movimento fa bene e si conoscono nuovi amici. Elettra sa, dentro di sé, che lei vorrebbe soltanto fare la ballerina, ma quando, in passato, ha provato a parlarne con la mamma, lei ha risposto

che il balletto non è uno sport.

Così prova (sempre controvoglia) il tennis, la pallavolo, il tiro con l'arco, il nuoto... e colleziona una serie di fallimenti e di risate da parte dei compagni.

La vita di Elettra non è facile: i suoi genitori si sono appena separati e lei si è trasferita, con la mamma e il fratello, in una nuova città dove non conosce nessuno. A Elettra piace leggere e le sue compagne ridono di lei, ma lei non ha il coraggio di farsi valere e di esprimere i suoi desideri con voce chiara e determinata. Per fortuna incontrerà dei veri amici che la aiuteranno a seguire i suoi sogni. Anche perché Elettra è MOLTO BRAVA a ballare!



Christine Nöstlinger,
IL LUNEDÌ È TUTTA UN'ALTRA STORIA,
Frontiera Junior

Questo libro è stato pubblicato per la prima volta quasi quarant'anni fa. Forse si sente. Kathi è una ragazzina molto ribelle e a volte anche un po' strafottente. Vive con la mamma. Il papà se ne è andato in un'altra città e ora ha una nuova moglie e dei "nuovi bambini". Ma... per Kathi **IL LUNEDÌ È TUTTA UN'ALTRA STORIA** perché va dalla nonna paterna, con la quale ha un rapporto bellissimo e molto sincero.

Un giorno la nonna si accorge che fra i meravigliosi riccioli di Kathi ci sono dei pidocchi. La soluzione più sicura è tagliare i capelli.

A Kathi viene una splendida idea: "Nonna! Visto che devo tagliare i capelli e tu sei un'abile parrucchiera, lì vorrei un po' rasati, un po'

lungi, un po' rosa, un po' viola e un po' verdi. Anche un po' in aria." La nonna rimane senza parole: "Dobbiamo chiedere a tua madre..." Ma Kathi dice che è lei la padrona dei suoi capelli e riesce, come sempre, a convincere la nonna.

Ma... per colpa di questo cambiamento radicale e un po' matto, la vita di Kathi diventa molto difficile e complicata perché **NESSUNO** è pronto a vederla così!

Sono curiosa di sapere come reagiranno le ragazze "di oggi" a questo libro "di ieri".

Vedremo...



Lois Lowry,
UN'ESTATE DA MORIRE,
21 lettere

Un piccolo libro che contiene grandi cose.

Il Professor Chalmers si trasferisce in campagna con la sua famiglia, perché l'Università gli ha concesso un anno di tempo per finire il suo libro: "La sintesi dialettica dell'ironia". In città sarebbe stato impossibile lavorare, per lui! I suoi studenti passavano dicendo a sua moglie: "Ho pensato di fare giusto un salto per salutare il Dottor Chalmers!" Iniziavano con un caffè e... restavano anche a cena!

Nella vecchia casa di campagna le due figlie del professore, Meg e Molly, devono sistemarsi in una stanza sola. Molly traccia con il gesso una riga bianca sul tappeto e dice: "Puoi vivere nel tuo porcile quanto ti pare, vedi solo di tenere tutto il casino dalla tua parte. Questa parte è mia."

Le due ragazze sono molto diverse: Molly è bellissima, sa che si sposerà e che avrà molti figli che la chiameranno "madre" e vive aspettando

questi eventi; Meg sembra più insicura ma sa con certezza che vuole diventare qualcuno: la gente imparerà il suo nome perché lei farà qualcosa di importante.

Un giorno accade che il naso di Molly comincia a sanguinare, lei diventa pallida e finisce all'ospedale.

Intanto Meg fa amicizia con un vecchio signore che abita nell'ultima casa, proprio dove finisce la loro strada sterrata. Lui ha, come Meg, la passione per la fotografia.

Meg riesce ad allestire, con l'aiuto del papà, una camera oscura e per lei ha inizio una splendida avventura fatta di ricerca, di lavoro e di nuove scoperte.

Ma... il sangue dal naso di Molly è solo l'inizio di una gravissima malattia che tutti dovranno affrontare, sperimentando sconosciute, dolorose e inedite capacità del proprio cuore.



In questo libro, che si può leggere già a dieci/dodici anni, una ragazzina – Viola – tempesta il papà di domande sull'essere femmina o maschio, il rosa e il blu, il calcio e le bambole, le lacrime e i pugni. E il papà risponde in modo didattico, chiaro e semplice.

Matteo Bussola,
VIOLE E IL BLU,
Salani editore



Taglio
pensioni

Docenti

Piazza



Sciopero

Partecipazione

