

cultura educazione società

# VERIFICHE

Anno 43 - n.1 - febbraio 2012



*Homo sapiens*



Umberto Tommasini.  
Il fabbro anarchico



Adolescenti privi di  
autori?



*Kosakenland*  
di Leonardo Zanier

VERIFICHE

## In questo numero

L'**Editoriale** di questo primo fascicolo dell'anno propone il tema della scuola pubblica come occasione di uguaglianza sociale attraverso l'innalzamento culturale di chi la frequenta. Alla pagina consacrata alle note di **Old Bert**, fa seguito il testo di **Tatiana Crivelli**, letto in occasione di una giornata di studio sulla scuola promossa dall'Associazione Società Civile. Dall'esperienza di supplente in una scuola ginevrina prende lo spunto la riflessione di **Yari Moro** sull'insegnamento delle lingue e la pratica didattica.

**Giancarlo Nava** riferisce delle associazioni nate di recente in Tici-

no per contrastare la volgarità e la tracotanza della destra leghista.

Nelle pagine culturali del fascicolo **Tiziano Moretti** presenta la mostra *Homo sapiens* visitabile a Roma fino ad aprile; **Fabiano Alborghetti** recensisce *Lato East*, la seconda raccolta di poesie di Tommaso Soldini e **Renato Simoni** tratteggia la figura dell'anarchico Umberto Tommasini, la cui autobiografia è stata curata dallo storico Claudio Venza. Gli atti del convegno *Paesaggio senza memoria?* offrono lo spunto per un'intervista di **Graziella Corti** a Claudio Ferrata. **Rosario Talarico** segnala la raccolta di racconti *Ado-*

*lescenti in cerca d'autore* curata da Linda Martinoli e Ilario Lodi. **Mario Turello** approfitta della presentazione del volume di Leonardo Zanier *Carnia Kosakenland Kazackaja zemlja* per ricordare l'impegno civile e il cosmopolitismo dell'autore. Il fascicolo si conclude con la rassegna letteraria di **Ignazio Gagliano** che recensisce l'ultimo romanzo di Abraham Yehoshua.

Auguriamo ai nostri lettori buona lettura e ricordiamo loro di sostenerci rinnovando l'abbonamento anche per il 2012.

r.t.

# redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Ilario Lodi, Tiziano Moretti, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario, Talarico, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

normale Fr 40.-

studenti Fr 20.-

sostenitori da Fr 50.-

Redazione ed amministrazione:

casella postale 1001

6850 Mendrisio

www.verifiche.ch

redazione@verifiche.ch

# sommario

- 3 Formazione e disuguaglianze (*La Redazione*)
- 4 Noterelle volanti (*Old Bert*)
- 5 Scuola "da favola" (*T. Crivelli*)
- 12 Rapporto di supplenza (*Y. Moro*)
- 15 Un dibattito politico-culturale-civile (*G. Nava*)
- 17 *Homo sapiens* (*T. Moretti*)
- 19 Viaggio, identità, appartenenza ed estraneità (*F. Alborghetti*)
- 22 Umberto Tommasini (*R. Simoni*)
- 24 La memoria del territorio (*G. Corti*)
- 26 Adolescenti privi di autori? (*R. Talarico*)
- 27 *Kosakenland* di Leonardo Zanier (*M. Turello*)
- 30 12 Mesi di romanzi (*I. Gagliano*)
- 31 I giochi di Francesco

Questo fascicolo di *Verifiche* è illustrato con immagini scattate da **Lorenzo Magenta**, un giovane medico appassionato di viaggi e fotografia, nella misteriosa vallata del fiume Omo e del lago Turkana (Etiopia), dove vivono tribù ancora quasi incontaminate. La regione, di straordinaria importanza antropologica, geologica e archeologica, è inserita, dal 1980, nell'elenco dei *Patrimoni dell'umanità dell'Unesco*. Le foto originali sono a colori. Ringraziamo l'autore per averci autorizzato a pubblicarle.

La Redazione ha chiuso il numero il 4 febbraio 2012

# Formazione e disuguaglianze sociali

## Dibattito e politiche scolastiche da rilanciare

Uno dei temi più dibattuti e caratterizzanti dal '68 in avanti è stato quello che riguarda la scuola e la formazione come motori per azzerare le differenze sociali. Il dibattito traeva linfa dalle utopie sociali e pedagogiche che alimentavano le ribellioni del tanto vituperato '68.

Ben prima pedagoghi e personalità della scuola avevano sperimentato, in diverse parti del mondo, modi di istruzione che volevano assegnare appunto alla formazione il duro compito di ridurre le distanze tra i meno e i più favoriti.

In quella direzione si può ricordare ad esempio l'opera di don Milani che in Italia aveva sviluppato un'esperienza ancora oggi ricordata per il suo alto valore socio-culturale. Oltre a rispondere ad un bisogno etico di giustizia sociale, Milani voleva garantire l'eguaglianza di accesso di tutti i bambini al sapere e alla conoscenza. Nell'ultimo trentennio del secolo scorso e la democratizzazione degli studi ha aperto in diversi paesi spiragli interessanti nella direzione auspicata.

Negli ultimi anni però, sotto la scure del neo liberismo e della globalizzazione, le aperture si sono assai ridotte sia a causa dei disastri finanziari sia per dettati ideologici di segno opposto a quelli affermati nel '68. Nei paesi più poveri queste involuzioni hanno di fatto azzerato le timide politiche scolastiche ivi sviluppate. Nei paesi cosiddetti avanzati, quando non si è verificato un arretramento, vi è stata la marcia sul posto. Il dibattito su questi argomenti non si è mai spento del tutto, ma si è fatto via via più flebile e minoritario: alcuni segnali recenti sembrano tuttavia indicare che stia riprendendo vigore.

A tal proposito *Le Monde diplomatique* (edizione francese gennaio 2012 ed edizione italiana allegata a *Il Manifesto*) riporta un lungo articolo di John Marsh, economista e giornalista americano, in cui l'autore sostiene che le differenze sociali sono il più forte elemento condizionante della performance scolastica. Favorire l'accesso all'istruzione può al limite frenare e contenere le disu-

guaglianze, non certo ridurle. Marsh risponde a Nicholas Kristof, che, dalle colonne del «New York Times», invitava a *Occupare le aule* sostenendo l'importanza di programmi pubblici tesi a diminuire le differenze tra i più svantaggiati e i più privilegiati. Un confronto tra il pragmatismo del contenere o addirittura ridurre i danni e l'idealismo di cambiare i rapporti di forza sociali attraverso la scuola e la formazione. A tal riguardo Solidarietà dell'11 giugno del 2009 riportava la traduzione di un interessante colloquio tra il sociologo e professore dell'Università di Strasburgo Roland Pfefferkon e un redattore di «Services publics» del sindacato SSP/VPOD. Pfefferkon sosteneva tra l'altro che «Nel caso della Francia (ma vale anche, con diversa intensità, per altri paesi avanzati n.d.r.) lo sviluppo importante della scolarizzazione a partire dagli anni '60, che si è tradotto in un aumento significativo dell'età media di scolarizzazione, non ha ridotto gli scarti sociali a scuola e questo a tutti i livelli. In generale le disuguaglianze nei confronti della scuola si sono spostate e hanno assunto forme inedite, principalmente attraverso la gerarchizzazione delle sezioni e dei percorsi formali e informali».

Il sociologo aggiungeva che «Le origini sociali pesano ancora e di più che negli anni '70. Le giovani generazioni provenienti dalle categorie popolari o medie si ritrovano frequentemente, verso i 30 anni, malgrado un livello e dei titoli di studio più elevati per alcuni, in una situazione socioeconomica più sfavorevole di quella dei loro genitori. Le ragioni di questo capovolgimento sono diverse; possiamo evocarne almeno di tre tipi: il forte rallentamento della mobilità sociale strutturale da qualche decennio; l'aumento della disoccupazione, della precarietà e, più in generale, delle disuguaglianze sociali; infine una «resa» sociale minore dei titoli di studio da una ventina di anni, fenomeno che sembra accrescersi».

Manuele Bertoli in un intervento del 12 aprile del 2011 sviluppato a

pochi giorni dalla sua elezione in Consiglio di Stato e dal suo insediamento al DECS sosteneva che «La scuola ticinese si propone di garantire a tutti un'educazione equa, correggendo gli scompensi socioculturali e riducendo gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi. Si può affermare che globalmente su questo punto sono stati ottenuti buoni risultati, come attestano numerosi studi. Gli stessi studi indicano tuttavia che c'è ancora molta strada da fare, anche perché per il momento la scuola ticinese sembra in difficoltà nel coniugare equità e eccellenza, come indicano gli ultimi risultati PISA. Non vi sono soluzioni miracolo. È però sorprendente come, accanto alla giusta decisione di creare una scuola media integrativa, non si sia pensato finora anche di sviluppare delle metodologie didattiche per garantire un'adeguata gestione dell'eterogeneità all'interno delle aule (differenziazione pedagogica). Il risultato è che i docenti sono spesso in difficoltà di fronte a questa eterogeneità e che a volte si ventila la via facile di un ritorno a classi o scuole omogenee, come il vecchio ginnasio o le vecchie scuole maggiori. Invece, le ricerche internazionali hanno dimostrato che è possibile coniugare equità e eccellenza: infatti tutti i Paesi scandinavi hanno dei sistemi integrativi come il nostro, ma con risultati scolastici superiori. Il motivo è che questi paesi hanno sviluppato forme di differenziazione pedagogica e di collaborazione interna agli istituti che favoriscono in maniera spettacolare la qualità della scuola».

Coscienti che la scuola e la formazione non possono da sole colmare le disuguaglianze sociali se non sono sostenute da politiche di giustizia economico-sociale, riteniamo opportuno rilanciare le riflessioni da cui possano scaturire le iniziative conseguenti.

La Redazione

## Noterelle volanti

### Un “pesce d’aprile” benvenuto

Il primo di aprile prossimo voteremo per il rinnovo dei Municipi e dei Consigli comunali; e non si tratta di un “pesce d’aprile”.

Nei mesi che precedono le elezioni, di regola, l’atmosfera che si respira nei Comuni per quanto concerne la disponibilità al dialogo e al confronto di chi ambisce ad impegnarsi in questi consessi, tende a migliorare.

Fanno eccezione quei partiti e movimenti che hanno fatto del dileggio, della discriminazione e dell’intolleranza la loro bandiera. Considerati i danni al tessuto sociale e alla convivenza civile provocati dalla loro presenza c’è da augurarsi che il “pesce d’aprile” di quest’anno sia il loro successo elettorale.

### Effetti collaterali

Di fronte alla continua e persistente violazione dei diritti dell’uomo dovuta “all’esportazione della democrazia made in USA” si parla spesso di effetti collaterali.

A cinquant’anni dalla sua nascita, Amnesty International è diventata sinonimo della difesa di questi diritti. Nei suoi rapporti annuali ci rende edotti che anche in Svizzera questi vengono ancora spesso disattesi. L’approvazione dell’iniziativa per il rinvio dei criminali stranieri o di quella sul divieto di costruire mini-reti sono frutto di decisioni popolari

lesive del rispetto di questi diritti. Si tratta sempre di effetti collaterali dovuti alla convinzione che il buon funzionamento di una democrazia non implichi in primo luogo il rispetto dei diritti dell’uomo.

### I morti non son tutti uguali

Il 13 gennaio scorso la nave da crociera Costa Concordia, con 4000 persone a bordo di cui 1000 membri d’equipaggio, urta uno scoglio e affonda parzialmente nei pressi dell’isola del Giglio. L’incidente provoca la morte di una ventina di persone; informazioni massmediatiche persistenti e dettagliate suscitano scalpore e indignazione generalizzate.

L’anno scorso, una moltitudine di migranti africani hanno cercato disperatamente, su barconi fatiscenti, di attraversare il Mediterraneo. Situazioni drammatiche intrise di indescrivibile sofferenza. Sono migliaia i morti di stenti prima di raggiungere l’Europa; informazioni massmediatiche occasionali e frammentarie suscitano scalpore e indignazione saltuarie.

Nemmeno i morti son tutti uguali!

### A Sud di nessun Nord

È noto che le regioni confinanti, sono un serbatoio di simpatizzanti della Lega Nord.

Molti di loro potrebbero essere frontalieri, che vengono quotidiana-

mente in Ticino. Immaginiamo allora come possano leggere i famosi cartelli dove appaiono ritratti come reietti, riprovevoli e pericolosi. Sono gli stessi toni che loro riservano a loro volta verso i “terroristi” e gli “extracomunitari”, dunque il colmo del paradosso li attraversa tuttavia non li modifica e forse li esalta in un delirio di onnipresenza scenica, facendoli protagonisti di un girotondo grottesco, in cui Nord e Sud si rincorrono, mordendosi la coda.

### Furore certificativo

In una recente interpellanza parlamentare i deputati socialisti si sono chiesti come sia stato possibile che i gravi problemi venuti di recente alla luce alla Sezione della Logistica non siano emersi durante le complesse procedure per l’ottenimento della certificazione di qualità ISO 9001. Ci uniamo a tali perplessità e ci sentiamo anche di sostenere un’incisiva opera di “decertificazione”, capace di porre un rimedio ai paradossi di quel New Public Management, che ha contagiato la nostra amministrazione cantonale. Forse si guadagnerà in efficacia e in trasparenza, facendo però astrazione dai soldi già spesi e dalle energie erogate per rincorrere i marchi di qualità.

Old Bert



Lago Turkana

## Scuola “da favola”

*Pubblichiamo l'intervento di Tatiana Crivelli, docente di letteratura italiana all'Università di Zurigo, letto in occasione della giornata di studi La scuola e i suoi problemi: è ora di parlarne! che si è svolta sabato 26 novembre 2011 a Lugano, presso l'Università della Svizzera italiana. La giornata è stata organizzata dall'Associazione Società Civile della Svizzera italiana. Ringraziamo l'autrice per la gentile concessione.*

### **Raccontare la scuola**

Ritenendo di poter svolgere al meglio il compito affidatomi quando provassi a leggere i dati che mi è stato proposto di commentare come fossero un racconto ho deciso, come spero risulti chiaro dall'inserimento del termine 'favola' nel titolo adottato per queste mie considerazioni, di impostare il discorso in modo da muovermi su un terreno che mi è familiare, ovvero quello dell'interpretazione letteraria. In questo consiste infatti, principalmente, la mia attività professionale: leggere criticamente testi. A prevalere in questo mio intervento non sarà pertanto un'analisi dei dati basata sulla mia esperienza in materia scolastica (esperienza che pure, in questi anni di attività presso l'Università di Zurigo, ho avuto modo di maturare sia per il mio coinvolgimento nella revisione dei programmi di formazione del perso-

nale docente, sia in qualità di membro del comitato direttivo di un liceo cantonale zurighese, sia in quanto collaboratrice ad un ampio e innovativo progetto-pilota destinato a riflettere sul futuro della scuola dell'obbligo e sul delicato momento del passaggio dal liceo all'Università nel Canton Zurigo<sup>1</sup>). Vorrei invece concludere questa giornata di riflessione lasciando la parola al potere evocativo, ma insieme riflessivo e conoscitivo, della letteratura, in particolare delle favole. A ben guardare, infatti, la storia letteraria italiana, in particolare quella più vicina agli anni della fondazione dello stato unitario, ci offre alcuni esemplari spunti di riflessione sulla scuola, espressi in varie forme. Potremmo citare, per cominciare, alcune memorabilmente infauste biografie di grandi scrittori della modernità: dal passionale Alfieri che traduceva la propria volontà di applicazione alla scrittura nell'atto di farsi legare alla sedia su cui studiava,<sup>2</sup> fino a quel giovane Giacomo Leopardi che segnò il proprio destino di erudito ma anche la propria salute con quelli che egli stesso ricorda come sette anni di «studio matto e disperatissimo»<sup>3</sup>). Ma potremmo anche ricordare la storica importanza del ruolo degli scrittori nel definire i contenuti più adatti alla formazione dei giovani (e in particolare *delle* giovani) e dunque rievocarne la loro fun-

zione di guida: una funzione di guida che si è esplicitata sia nel privato dell'educazione individuale – si pensi ad esempio ad un Pietro Verri che scrive un celebre ed innovativo trattato per l'educazione della figlia Teresa<sup>4</sup>, al fine di indirizzarne l'apprendimento e regolarne la scelta morale delle letture –, sia a livello pubblico, con interventi tesi ad indirizzare le scelte politiche dello stato (e qui basterà ricordare per tutti il noto intervento di Alessandro Manzoni all'attenzione del governo italiano, che l'autore del romanzo nazionale dedicò, nel 1868, a discutere *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*). Soprattutto, però, dovremmo citare alcuni memorabili personaggi letterari che, negli ultimi anni dell'Ottocento e nei primissimi del Novecento, hanno incarnato – in maniera tanto esemplare da avere condizionato l'immaginario di tutta un'epoca e di molte generazioni a venire – la figura dello scolaro per antonomasia: dal modello dello scapestrato-ravveduto del *Pinocchio* di Collodi (1883) a quello dello scapestrato-incorreggibile del *Gian Burrasca* di Vamba (1907), a quello altamente idealizzato – o se invece preferite dirla con Umberto Eco, «da reazionario moralista»<sup>5</sup> – del De Amicis di *Cuore* (1886): tutte figure che non hanno ancora smesso di fornire materia ad innumerevoli attualizza-



zioni, per esempio tramite riduzioni cinematografiche e televisive.

Osservando dunque questa tripla articolazione del tema – che ho tratteggiato molto brevemente fra biografie di celebri allievi, ruolo dei letterati nell'indirizzare i contenuti della formazione scolastica e popolari romanzi per la gioventù – potremmo dire che nel nostro immaginario la letteratura ha delineato un'idea della scuola piuttosto univoca circa obiettivi, frequentanti e metodi. La figura di allievo a cui si fa riferimento ha tratti molto specifici: è di sesso maschile, vivace e di acuta intelligenza ma piuttosto svogliato, e necessita, più che di una struttura coercitiva esterna (che pare non servire allo scopo), di trovare in sé la spinta motivazionale per impegnarsi nello studio. L'istruzione poi non è mai intesa come puro arricchimento individuale, ma si iscrive in un chiaro proposito di progresso della società tutta intera e dunque anche la procedura di apprendimento viene disposta all'interno di questo medesimo quadro: grandi autori, o meglio grandi uomini, si diventerà soltanto quando, una volta colta l'altezza e la nobiltà della meta, si saprà interiorizzare il dovuto senso del sacrificio e immolare se stessi eroicamente al nobile scopo dello studio, anche a scapito della propria salute. Questo è precisamente ciò che fa la differenza fra un burattino e un uomo. Dice Pinocchio alla Fata Turchina: «Io studierò, io lavorerò, io farò tutto quello che mi dirai, perché, insomma, la vita del burattino mi è venuta a noia, e voglio diventare un ragazzo a tutti i costi. Me l'hai promesso, non è vero?». Ma la risposta della perfida Fata Turchina non è affatto un semplice e risolutore colpo di bacchetta magica, attenzione: la risposta della fata Turchina è invece: «Te l'ho promesso, e ora dipende da te».<sup>6</sup>

Ma in che modo la letteratura e il suo immaginario possono guidarci nell'indagine sul nostro tema? La risposta, che potrà forse sorprendere coloro che sono abituati a riflettere sulla base di dati numerici, in questo caso è: non in forza della loro oggettività, bensì piuttosto per il contrario, ovvero per la potenza con cui attivano in noi un rapporto diretto, emotivo, individuale e pienamente coinvolgente con una rappresentazione del reale. In questa forza della rappresentazione risiede infatti

un enorme potenziale di influenza: così che per parlare alla società italiana postunitaria dell'importanza dell'istruzione scolastica, in fin dei conti, sono risultati più pregnanti ed efficaci le avventure di un burattino di legno di un Collodi che non la pur infinitamente più oggettiva relazione governativa di un Manzoni. Ora: la letteratura ci insegna però anche che, quando attorno a un tema si mettono in movimento sensazioni soggettive, percezioni individuali ed emozioni singolari o collettive, si sta compiendo un'operazione estremamente delicata, poiché il vero e la sua rappresentazione, anche la più onesta e la meglio intenzionata che ne possiamo o sappiamo trarre, non coincidono necessariamente, se non forse, a volte, casualmente o parzialmente.

Questo, dunque, sarà il primo punto a cui, attraverso la letteratura, desidererei che si ponesse oggi attenzione in relazione al tema della nostra discussione: anche in questo caso infatti, e non credo sia inutile sottolinearlo, l'immagine della scuola di cui discutiamo si fonda sui risultati non di una misurazione quantitativa statistica, né di una valutazione di indicatori statistici (entrambi peraltro comunque a disposizione per le cure degli uffici cantonali<sup>7</sup>), bensì su un'inchiesta che chiama in causa le opinioni, le percezioni, la rappresentazione dell'oggetto in questione – la scuola media, appunto – e chiede alle parti in causa, ritenute per definizione attori coinvolti di per sé nella questione, di esprimere la loro personale valutazione del fenomeno. Dicendo ciò non intendo sottolineare una manchevolezza del metodo – il sondaggio promosso dall'Associazione Società Civile della Svizzera Italiana (ASCSI), infatti, risulta essere a tutti gli effetti condotto secondo le regole del caso – ma desidero semplicemente ricordare che il sondaggio in quanto tale, come indica chiaramente il termine stesso, non ha di per sé né lo scopo di informare i partecipanti, né quello di raccogliere da loro dei dati oggettivi. Esso mira dichiaratamente a procurare ai committenti dell'indagine un'idea precisa, e statisticamente significativa, della rappresentazione che il campione di persone intervistate ha espresso su un determinato oggetto, di solito un prodotto di mercato. Quindi, ciò di cui abbiamo discusso oggi è, essenzialmente, una narra-

zione, con buona probabilità elaborata in perfetta buona fede da parte delle persone che sono state intervistate, le quali hanno fornito, nel rispondere alle domande poste loro, un racconto della propria esperienza soggettiva. La somma di queste soggettività non dà però un'oggettività, bensì, semmai, una soggettività più articolata e più ampia. Tale prospettiva soggettiva del racconto risulterà immediatamente evidente se si pensi a cosa avrebbero potuto dire, intervistati, coloro che costituiscono la parte in causa più diretta, ovvero le studentesse e gli studenti delle scuole medie, che in questa occasione non sono stati interpellati (e potremmo discutere sull'opportunità di questa scelta). Per continuare nel lavoro sulle immagini tipiche della letteratura saremmo liberi ad esempio di immaginare studentesse e studenti delle nostre scuole medie mentre rilasciano dichiarazioni simili a quelle di Pinocchio di fronte alla descrizione del paese di Cuccagna:<sup>8</sup>

Ma è proprio vero, – domandò il burattino, – che in quel paese i ragazzi non hanno mai l'obbligo di studiare?

– Mai, mai, mai!

Che bel paese!... che bel paese!... che bel paese!...

Un'opinione come un'altra, che potrebbe persino risultare statisticamente rilevante ancora oggi... Ma detto ciò, e chiarito perché sia possibile confrontarsi con questa indagine come con una rappresentazione narrativa del reale, ecco che, in virtù della mia professione, io mi trovo legittimata nel cercare di decodificare questa narrazione. Userò dunque, come spunto figurativo con cui confrontare la Società Civile (l'associazione che mi ha invitata porta questo nome e a questa si rivolge), tre figurazioni che ho denominato, secondo l'ordine soggettivo della mia narrazione sulla scuola, e sulla scorta di alcune sequenze narrative del nostro Pinocchio.

### ***Vendere la giubba per comprare l'abecedario***

Mastro Geppetto sacrifica tutto ciò che possiede per permettere a quel burattino di Pinocchio di avere gli strumenti che gli consentano di frequentare la scuola. E cosa ci racconta il sondaggio su questo aspetto? In altre parole: quali forme assume l'investimento delle varie cate-

gorie intervistate in favore della scuola? Il corpo docente è il solo a cui sia stato chiesto esplicitamente di scrivere questa parte della storia e sembra identificarsi pienamente con Mastro Geppetto: dice di sé di aver sacrificato la propria casacca e che non gli si può chiedere molto altro, essendo già rimasto in maniche di camicia. Dal canto loro i genitori, come loro stessi ci dicono attraverso questo sondaggio, risultano mediamente più soddisfatti delle prestazioni scolastiche di coloro che ha lasciato senza giubba (e sarebbe a questo punto molto interessante far raccontare loro più in dettaglio quale sia stata, e si può ben supporre che ci sia stata, la loro forma di investimento sul buon funzionamento della scuola). Per ora, tuttavia, è per lo meno urgente che si ponga attenzione al racconto di cui disponiamo, e che viene dall'interno della scuola. L'autore del racconto si autorappresenta in una situazione di sofferenza (troppo lavoro amministrativo, divario fra energie impiegate e risultati ottenuti, percezione di un calo del riconoscimento sociale del proprio ruolo, ecc.) e noi che ne siamo i destinatari possiamo solo scegliere se credere o meno al racconto che abbiamo di fronte. Il lettore empatico ci cre-

derà immediatamente, quello critico vorrà forse verificare prima le circostanze; tuttavia, dato che l'autore di questo racconto scrive anche la storia futura della nostra società, sarebbe probabilmente prudente, e certo più coerente, prenderlo perlomeno sul serio. E chiederci se e come, in quanto società civile, possiamo intervenire: chi fornendo una giacca nuova (ad esempio la SUPSI, ripensando i *curricula* di formazione dei e delle docenti, a dire il vero non giudicati troppo positivamente dalle persone intervistate); chi offrendo la stoffa per ricucirla, questa giacca nuova (ad esempio i genitori, cogliendo le occasioni per riportare feedback costruttivi circa gli esiti del lavoro svolto, e non solo quelli negativi); chi mettendo a disposizione i soldi per ricomprarla (e questo è compito degli enti statali a cui la scuola fa capo); chi, ancora, fornendo l'indirizzo di un sarto (e questo potrebbe essere ad esempio compito dei datori di lavoro, che possono utilmente e costruttivamente dare indicazioni circa competenze integrative di cui dispongono). La prima risorsa della scuola sono quei Babbo Geppetto a cui è demandato il compito di trasformare i burattini in persone. Chiederci cosa possiamo fare per cooperare a

questo lavoro è evidentemente compito fondamentale di una società civile e dunque il deprezzamento sociale che le e i docenti sentono progressivamente pesare sul loro ruolo è un segnale di allarme da non sottovalutare. Nella prossima indagine, mi piacerebbe molto che venisse misurato più a fondo anche il quadro soggettivo della corresponsabilità delle parti; ma una cosa, nell'attesa, è certo possibile cominciare a fare, ovvero rimanere in dialogo, continuare a chiedere di raccontare e ascoltare questo racconto, facendolo dialogare con il nostro in modo costruttivo: non come se ci venisse chiesto di fare l'elemosina a Mastro Geppetto, ma ascoltando seriamente la storia che ci racconta.

### **Il burattino e l'asino**

Lucignolo, lo ricorderete, ha un destino diverso da quello di Pinocchio, di cui pure condivide il percorso formativo e – non si può dire altrimenti, se non con la brutale chiarezza della favola – Lucignolo muore asino. Ora, nel racconto che ci viene fatto dalle e dagli intervistati, tutti ci dicono di essere mediamente soddisfatti: il corpo docente sembra rammaricarsi, questo sì, di non poter ottenere risultati migliori,



ma i genitori (e i datori di lavoro?) ritengono che la formazione ottenuta garantisca sia a Pinocchio che a Lucignolo di camminare sulle proprie gambe e pare che, insomma, anche chi entri dotato solo di un paio di gambe di legno, da questa scuola esca comunque avendo imparato a camminare. Tuttavia, confrontandoci con le statistiche oggettive, potremmo ben dire che... “qui casca l’asino”: i risultati che gli studenti e le studentesse ticinesi ottengono nella valutazione del Programme for International Student Assessment (PISA) ci dicono che, nel campo delle prestazioni, l’equità del trattamento non si traduce tanto in una parificazione di risultati verso l’alto, quanto piuttosto in un livellamento dei saperi verso il basso, che fa sì che i punteggi ottenuti non brillino al confronto con i risultati generati in altri sistemi scolastici elvetici o europei<sup>9</sup>. Questo, dunque, ci pone un secondo interrogativo di fondo: cosa è possibile fare perché questa qualità indubbia, di una scuola che ha a cuore e sa garantire l’equità, si traduca anche in un aumento della qualità della prestazione? La domanda, ovviamente, è molto complessa. E come ogni domanda complessa meriterebbe di essere in primo luogo meglio indagata, per capire più in dettaglio in cosa consista l’eterogeneità studentesca e dunque sviluppare strategie adeguate a rivolgersi a tutti e a tutte. La battaglia per garantire l’accesso universale alla scolarizzazione, questa sì comune a tutti in quanto diritto fondamentale, è stata,

perlomeno alle nostre latitudini, combattuta e vinta all’incirca un secolo e mezzo fa, con l’istituzione della scuola pubblica obbligatoria; oggi, però, ad una scuola inserita in una società civile tanto diversa dalla realtà rurale e periferica del Ticino di Stefano Franscini – dove l’urgenza era di garantire democraticamente a ognuno una base minima di nozioni all’interno di una selezionata scelta di discipline (quel “leggere, scrivere e far di conto” che qualcuno evoca, ahimè, ancora oggi come l’obiettivo adeguato a cui puntare) – tocca garantire qualcosa di molto più complesso per una società molto più complessa. E questa complessità include in primo luogo quel necessario rispetto delle individualità che permetta ad ognuno e ad ognuna di sviluppare al meglio le proprie capacità e i propri talenti. Perché ormai dovrebbe essere chiaro che l’uguaglianza non è appiattimento di tutte e di tutti su uno standard determinato da uno soltanto (uguali? ma uguali a *chi*? se lo chiedono già da tempo, nelle loro riflessioni teoriche, per esempio, le donne<sup>10</sup>). Questo sarebbe, oltre che illusorio, anche ingiusto per molte delle componenti di tale diversità e finirebbe per sacrificare gli elementi positivi e originali di questa eterogeneità che, nel caso della scuola, non saranno necessariamente i soggetti più deboli, ma – quando si abbassasse di troppo l’“asticella”, termine che oggi è ricorso più volte nelle discussioni sul tema – potrebbero anche essere, al contrario, i più dotati. L’equità

consiste piuttosto nel fornire gli strumenti necessari perché ogni individuo, compatibilmente con la propria condizione di partenza – che può variare radicalmente per quanto attiene ai parametri della condizione culturale, economica, etnica, di genere, di orientamento sessuale e religioso, di abilità fisica, e quant’altro – possa sviluppare al meglio le proprie potenzialità. L’uguaglianza non è possibile senza il rispetto delle differenze.

Prendendo spunto, dunque, da quanto avviene attualmente nei più avanzati settori della ricerca scientifica, dove lo studio dei sistemi altamente complessi costituisce un ambito nevralgico di molte inchieste interdisciplinari, si evince che, in primo luogo, è necessario indagare meglio queste differenze, per cercare di capirle. E qui il sondaggio rivela chiaramente quanto grande sia ancora il potenziale di miglioramento. Il discorso sull’equità che emerge da questi racconti si limita essenzialmente a considerare le più macrospicche e forse meno disturbanti disparità, ovvero quelle legate ad una diversa appartenenza sociale o etnica (facilmente misurabili tramite i dati numerici: un conto in banca più o meno cospicuo, un passaporto di colore diverso). Ma sembra invece evidente che ci sia invece molta più reticenza ad indagare con altrettanta intensità altre, e altrettanto importanti forme di diversità presenti nella società e dunque nella scuola. Farò, per spiegarmi meglio, un solo esempio, ma la cosa potrebbe e anzi dovrebbe essere estesa a tutte le altre differenze che ho elencato prima: se per esempio volessimo capire e usare al meglio le potenzialità relative alla differenza di genere, non potremmo limitarci a raccogliere e interpretare dati statistici relativi a quanti maschi e quante femmine frequentano quale scuola, quanti e quante la concludono, magari con quale media, ma bisognerebbe invece condurre indagini per esempio per capire quale influenza abbiano le aspettative della società che gravano sui due sessi in merito alla scelta del percorso scolastico di maschi e femmine; bisognerebbe riflettere sui modi di interazione dei gruppi maschili e femminili (il che sarebbe utile anche per capire le dinamiche del bullismo, di cui ci si comincia a lamentare, sempre secondo la percezione che emerge dalle interviste



ste); bisognerebbe capire se esistono specifiche modalità di apprendimento (ad esempio chi preferisce il lavoro di gruppo e chi il lavoro individuale, chi, fra ragazzi e ragazze, dà il meglio in un esame scritto o orale ecc.); bisognerebbe capire meglio le modalità delle interazioni specifiche con i docenti dei due sessi, e quindi decidere chi insegna con maggior profitto a quale gruppo, quali lezioni potrebbero più utilmente avvenire in gruppi distinti e quali in interazione fra i due sessi, e via dicendo. Stefano Franscini, verificando lo stato della scuola ticinese ai suoi albori, sulla base delle sue indagini statistiche relative alle scuole maschili e femminili scriveva: «Va male per i maschi; ma va peggio per le femmine». <sup>11</sup> Oggi le cose, come è facile intuire, sono radicalmente mutate, ma sappiamo veramente come vanno? Io credo che necessitiamo innanzitutto di un quadro ben più dettagliato, ben più articolato, se vogliamo davvero non soltanto correre ai ripari ma piuttosto promuovere in modo attivo e propositivo le potenzialità insite nelle diversità che ci costituiscono. Ciò implica conoscere meglio la situazione, in primo luogo per eliminare giudizi e catalogazioni grossolane: ogni Lucignolo è, per la scuola, segnale di fallimento per cui non esiste giustificazione. Solo prendendo atto senza falsi timori di questa ricchezza di profili, e solo includendo nel proprio autoritratto la complessità dei soggetti che la abitano, la scuola potrà orientare efficacemente il proprio modo di interagire, far arrivare il suo messaggio nel modo più corretto ai suoi destinatari e alle sue destinatarie e portare ognuno al massimo livello delle proprie potenzialità, orientando dunque maggiormente la propria organizzazione didattica sul concetto di competenze <sup>12</sup> e dando rilievo prioritario a quello che il premio Nobel per l'economia Amartya Sen chiama "approccio delle capacità", e che cerca di ottimizzare ciò che, in modo differente e in condizioni differenti, gli individui sono in grado di fare.

Che questa riflessione sul tema delle differenze sia un compito destinato a tutta la società civile, e non soltanto alle autorità o ai docenti, poi, mi pare che – da quanto detto fin qui – dovrebbe risultare ovvio: tutti noi abbiamo l'obbligo di interrogarci costantemente sulla

realtà in cui viviamo e non possiamo semplicemente offrire, se vogliamo essere seri, risposte che si limitino a proporre un'alternativa secca fra la pedanteria del grillo parlante e l'illusione del paese dei balocchi.

### **Lo spettro di Mangiafuoco**

Con la terza e ultima immagine di questo racconto entra in scena lo spettro di Mangiafuoco, il potente burattinaio la cui figura, come si conviene al ruolo, non compare né nelle statistiche né nel sondaggio di cui stiamo discutendo. Se, infatti, è vero che la scuola, come spesso si ripete, è un tema che interessa tutta la società civile nel suo insieme, è anche vero che nell'impostazione fondamentale della stessa, vale a dire nella scelta dei temi e dei modi sui quali indirizzare un programma educativo, di fatto, poi, non a tutta la società civile è dato di esercitare lo stesso peso. A decidere, in ultima istanza, sono da un lato il potere politico, al quale è tradizionalmente e democraticamente delegata la gestione della scuola pubblica e, dall'altro, in un crescendo non sempre esplicito ma certo sempre più pressante, il potere economico. Ora, quale e quanta influenza il potere economico abbia sulle nostre vite quotidiane, in un momento come quello della crisi dei mercati che con l'Europa e con il resto del mondo occidentale stiamo attraversando, non credo abbia bisogno di illustrazione particolarmente dettagliata. Tuttavia, proprio in momenti come questi, in cui la nostra attenzione è deviata verso

problemi più macroscopici (del tipo: chi si comprerà il Partenone?) è più che mai necessario essere consapevoli dei modi, più o meno discreti ma certo sempre più pervasivi, con cui le esigenze del mercato influenzano e indirizzano il settore della formazione, e dell'importanza di questo fatto, meno appariscente di un crollo in borsa ma dagli effetti tanto più perversi. In concreto, se è vero che il dialogo fra la scuola e la società civile è imprescindibile e se è vero che la scuola non può e non deve vivere fuori dal tempo né sganciata dalla realtà che la circonda, pena il fallimento della sua missione formativa, altrettanto vero è che tale dialogo è aperto e democraticamente gestibile quando si espliciti attraverso la gestione, che si auspica corretta e responsabile, dell'autorità politica. Se, invece, il dialogo fra la scuola e la società civile viene delegato tacitamente – o peggio intenzionalmente, invocando a gran voce l'alibi delle difficoltà di finanziamento in tempi di crisi – all'economia privata, ecco che si demandano non soltanto la soluzione di un problema transitorio come quello economico, ma anche scelte ben più determinanti per il futuro della nostra società. Basterà pensare ai recenti tentativi di abolizione dell'insegnamento dell'italiano nei licei di alcuni cantoni della Svizzera tedesca <sup>13</sup> per capire immediatamente che se decidiamo cosa insegnare e dove sulla base di ragioni economiche compiremo delle scelte forse finanziariamente efficaci, utili per la gestione imme-



diata di alcuni problemi, ma assolutamente miopi in relazione alla prospettiva culturale del paese, che si caratterizza per essere di ben più lunga durata e di ben maggiore importanza. Quindi, oggi più che mai è necessario che la politica non abdichi e tenga fermo il mandato di rappresentatività affidatole della società civile, che tenga fermi e saldi in mano i fili del teatrino, perché la scuola, e con essa il nostro futuro sociale e democratico, non finisca per soggiacere completamente agli appetiti del Mangiafuoco di turno. Non si tratta, infatti, di allarmismo catastrofistico, ma di una tendenza in atto qui e ora: quali lingue insegnare? quelle più “utili” (e dunque basta con questo concetto anacronistico di lingua nazionale, per far posto alle lingue della comunicazione); quale formazione offrire? di preferenza quella che si conclude in tempi più brevi e già al suo interno prevede contatti con il mondo del lavoro (i famigerati campi di lavoro a costo zero, detti stages formativi); chi decide, attraverso l’assegnazione o il rifiuto di finanziamenti, i temi della ricerca universitaria? la scienza, la politica, o l’economia?

La società civile ha il diritto di essere informata correttamente su queste problematiche e ha il dovere di prendere posizione su di esse, senza falsi moralismi: non credo infatti esista a priori una posizione giusta e una sbagliata su questi temi, bensì opinioni, di carattere eminentemente politico, che decideranno del nostro futuro in quanto società. Le decisioni sui temi relativi alla formazione scolastica potranno dunque muovere verso l’una o l’altra direzione, ma questo spostamento non può essere l’effetto di infiltrazioni passive, di cedimenti inconsapevoli o di manovre di potere occulte. Il modo in cui impariamo a stare insieme nella scuola è il modo in cui costruiamo il nostro stare insieme come società democratica: e la democrazia muore solo nel momento in cui si rinuncia, o si è obbligati a rinunciare ad assumersi una responsabilità partecipativa. Siamo di fronte ad un problema molto serio, che lega a doppio filo la struttura della scuola e quella dello stato democratico, come di recente ha mostrato molto bene una importante studiosa di diritto e di etica, l’americana Martha Nussbaum, che ha dedicato a questo argomento un

volume di grande intelligenza, uscito ora anche in traduzione italiana con il titolo *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*.<sup>14</sup> Nei sistemi educativi contemporanei stanno avvenendo radicali cambiamenti, su cui non si è riflettuto con la dovuta serietà e, per dirla con Nussbaum, la sete di profitto degli stati nazionali fa sì che nell’ambito dell’istruzione si trascurino ormai alcune competenze che sono necessarie alla sopravvivenza delle democrazie. In cosa consistono questi cambiamenti? essenzialmente in tagli radicali operati nei settori delle scienze umane e delle arti a livello di educazione primaria, secondaria ed universitaria, praticamente in ogni nazione del mondo. Viste come un lusso dispendioso e ritenute inutili in un momento in cui le nazioni devono tagliare tutto ciò che è superfluo per rimanere competitive sul mercato globale, le scienze umane vengono estromesse dai curricula e dalle menti di genitori e studenti. Con esse, per perseguire un profitto a breve termine, stiamo però estromettendo dal futuro della nostra società non solo l’educazione agli aspetti immaginativi e creativi, ma anche l’educazione all’organizzazione di un pensiero critico rigoroso. Se questa tendenza continuerà, le nazioni di tutto il mondo presto produrranno generazioni di utili automi invece che formare cittadine e cittadini compiuti, che sanno pensare con la loro testa, leggere criticamente la tradizione e capire il significato della sofferenza e delle conquiste degli altri. In una parola: qui si gioca il futuro della democrazia. Per questo è importante che un simile cambiamento di traiettoria sia tematizzato, discusso, valutato, e non assuma le forme di uno scivolamento inconsapevole.

#### **Morale della favola**

A questo punto, chi non sarebbe tentato di fare entrare nella nostra storia la bacchetta magica della fata turchina? Ma, l’abbiamo visto, persino la fata, sul più bello, risponde dicendo: «ora tocca a te». Da parte mia, dunque, vorrei chiudere queste riflessioni, questo breve racconto che ha preso spunto da quello di chi ha espresso il suo parere in merito alla scuola media ticinese, non su una ipotetica morale della favola, quanto piuttosto su un invito all’assunzione di responsabilità che deri-

vo da quanto esposto fin qui. Il mio invito, che è ovviamente anche un auspicio, è innanzitutto a continuare il dialogo avviato e, anzi, ad approfondire la riflessione sul tema, per meglio capire il contesto locale, nazionale e globale a cui la scuola è ancorata. Ed è anche un’esortazione a tutte le parti, affinché restino mobili, curiose e dinamiche, senza timori di fronte ai cambiamenti e alle sperimentazioni, e possano in tal modo far fronte adeguatamente ai nuovi contesti e alle nuove configurazioni sociali delle differenze. Infine, è anche una sollecitazione a far interagire consapevolmente l’osservazione dei dati e la percezione soggettiva dei fenomeni, traducendo questa consapevolezza in un’azione affermativa, con cui contrastare ogni deriva passiva di un settore così vitale per la nostra democrazia quale è l’istruzione scolastica.

Del resto, il ritratto complessivo che mi sembra esca dallo studio condotto dall’ASCSI, e che ha avuto il merito di farci riflettere su queste importanti tematiche, è quello di una scuola media tutto sommato in buona salute, dove le lacrime sono provocate da qualche specifico punto dolente e non dal lutto per una condizione irrimediabile: e questo, come sentenziava solennemente uno dei dottissimi medici accorsi al capezzale di Pinocchio, è certo confortante, dato che «quando il morto piange, è segno che è in via di guarigione».<sup>15</sup>

**Tatiana Crivelli**

#### **Note**

<sup>1</sup> Si tratta del progetto denominato HSGYM - Hochschule und Gymnasium, i cui primi risultati sono stati riuniti nella pubblicazione intitolata Hochschulreife und Studierfähigkeit – Zürcher Dialog an der Schnittstelle mit Analysen und Empfehlungen zu 25 Fachbereichen, gratuitamente scaricabile dal sito internet dedicato al progetto: <http://www.educ.ethz.ch/hsgym> (ultima consultazione: 8.12.2011). Sul sito sono inoltre reperibili numerose informazioni circa gli obiettivi perseguiti, le strategie adottate e gli sviluppi attuali del progetto.

<sup>2</sup> Vittorio ALFIERI, *Vita*, a c. di Giampaolo Dossena, Einaudi, Torino, 1974, Parte I, Epoca III, cap. XV, p. 145: «Non mi tro-

vava almeno più nella dura e risibile necessità di farmi legare su la mia seggiola, come avea praticato più volte fin allora [...]. Questo era anche uno dei tanti compensi ch'io aveva ritrovati per rinsavirmi a viva forza. Stavano i miei legami nascosti sotto il mantellone in cui mi avviluppava, ed avendo libere le mani per leggere, o scrivere, o picchiar-mi la testa, chiunque veniva a vedermi non s'accorgeva punto che io fossi attaccato della persona alla seggiola. E così ci passava dell'ore non poche. Il solo Elia, che era il legatore, era a parte di questo segreto; e mi scioglieva egli poi, quando io sentendomi passato quell'accesso di furiosa imbecillità, sicuro di me, e riassodato il proponimento, gli accennava di sciogliermi».

<sup>3</sup> Giacomo LEOPARDI, Lettera a Pietro Giordani del 2 marzo 1818, in *Epistolario*, a c. di Franco Brioschi e Patrizia Landi, Bollati Boringhieri, Torino, 1998, 2 voll., I, 118, p. 183.

<sup>4</sup> Pietro VERRI, *Manoscritto per Teresa*, a c. di Gennaro Barbarisi, LED Edizioni Universitarie, Milano, 1999.

<sup>5</sup> Umberto ECO, *Elogio di Franti*, in Id., *Diario minimo*, Mondadori, Milano, 1984<sup>8</sup>, p. 88.

<sup>6</sup> Carlo COLLODI, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, BUR, Milano, 1949, cap. 25.

<sup>7</sup> Cfr. ad esempio la ricerca *Scuola a*

*tutto campo: indicatori del sistema educativo ticinese 2010*, a c. di Angela Cattaneo, SUPSI-DFA, Locarno, 2010, scaricabile in pdf dal sito <http://edudoc.ch> o il precedente *La scuola che si ascolta. I bisogni della scuola pubblica ticinese secondo gli attori coinvolti*, a c. di Michela Crespi Branca, Cristina Galeandro ed Emanuele Berger, Ufficio Studi e Ricerche, Bellinzona, 2008.

<sup>8</sup> COLLODI, *Le avventure di Pinocchio*, cit., cap. 30.

<sup>9</sup> Si vedano le statistiche e i raffronti infra-nazionali sul sito: <http://pisa.educa.ch> (ultima consultazione: 8.12.2011).

<sup>10</sup> Si veda ad esempio l'articolazione di questo interrogativo nel testo della filosofa Luce IRIGARAY, *Je, tu, nous. Pour une culture de la différence*, Grasset, Paris, 1990 (trad. it.: Bollati Boringhieri, Torino, 1992).

<sup>11</sup> Stefano FRANSCINI, *La Svizzera italiana*, a c. di Piero Chiara, con un saggio di Giuseppe Martinola, Banca della Svizzera Italiana - Fondazione del Centenario, Lugano, 1973, p. 212.

<sup>12</sup> In tal senso non credo sia da condividere la contrapposizione, peraltro ricorrente, fra “competenze” e “discipline”: esistono infatti competenze disciplinari e competenze inter- o sovradisciplinari, entrambe fondamentali nella formazione scolastica. In questa direzione, di foca-

lizzazione sul concetto di competenze, si muove ad esempio, in modo dichiarato, la riflessione ora in corso in gran parte della Svizzera con il progetto *Lehrplan 21*, su cui si veda il sito: <http://www.lehrplan.ch> (ultima consultazione: 8.12.11). Un altro importante sviluppo in direzione di un'apertura all'individualizzazione dei piani di studio sta poi avendo luogo, per le scuole medie e superiori, nell'ambito del progetto SOL, *Selbstorganisiertes Lernen*, coordinato dall'Università di Zurigo, su cui si veda il sito: <http://www.igb.uzh.ch/weiterbildung/projektisol.html> (ultima consultazione: 8.12.11).

<sup>13</sup> Il riferimento è al caso di San Gallo, dove la proposta è stata osteggiata con successo

anche tramite una raccolta di firme in favore del mantenimento dell'italiano, e a quello, meno fortunato, del Canton Obvaldo. Su entrambi, si veda la rassegna stampa pubblicata sul sito <http://www.italianoascuola.ch/promuovere/politica/> (ultima consultazione : 11 dicembre 2011).

<sup>14</sup> Martha C. NUSSBAUM, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton and Oxford, 2010 (trad. it.: Il Mulino, Bologna, 2011).

<sup>15</sup> COLLODI, *Le avventure di Pinocchio*, cit., cap. 16.



## Rapporto di supplenza

1. Da alcuni anni lavoro come supplente d'italiano nei licei, nelle scuole di commercio e nelle scuole di cultura generale ginevrini. Sono un supplente per così dire saltuario, nella misura in cui può capitarmi di vedere una classe una volta sola, anche per un'ora soltanto, o per tre mesi di seguito tre o quattro ore la settimana. Nella Svizzera romanda l'insegnamento dell'italiano prende avvio col primo anno del medio superiore, non è obbligatorio ma può costituire una scappatoia legale per evitare il tedesco; dunque gli allievi che lo eleggono sono moltissimi. Un altro punto: le scuole, e non solo le medie, devono in linea di massima evitare di liberare, come si dice, gli allievi. Di qui tutte quelle ore che di settimana in settimana possono venire assegnate a noi supplenti (a chi il mattino e più veloce a rispondere al telefono); il numero delle ore è una variabile molto incostante, ma costante sembra curiosamente essere un altro dato: le classi in cui ci tocca insegnare sono quasi sempre delle prime. E c'è da chiedersi perché. L'italiano da queste parti viene trattato un po' come nel medio superiore ticinese s'insegna l'inglese o, meno, il tedesco, ossia sulla base di un libro di testo o metodo di lingua organizzato in lezioni-unità, dove la grammatica viene omeopaticamente somministrata in alternanza ad

ascolti, letture, esercizi, disegni, giochi. Dirò subito come la penso. Questi metodi, e già l'idea in sé di metodo è oltraggiosa, sono nocivi tanto allo studente quanto al professore in quanto entrambi vengono deresponsabilizzati: lo studente non prende appunti, perché tanto tutto e già nel libro, e il professore, per lo stesso motivo, non insegna (ma spiega). Il vero problema di questi metodi è la loro impostazione, la loro falsa pretesa di prevedere già tutto in anticipo, dalla nozione da acquisire al nuovo vocabolo al cruciverba che chiude l'unità. La loro intenzione è autoritaria. Se poi si vanno a vedere i percorsi ideati per sollecitare l'apprendimento si scopre che gli autori hanno agito, ancora una volta, in mala fede: *A spasso per l'Italia, Fare la spesa, Andiamo al cinema* (non ho mai visto una lezione intitolata *Leggiamo un libro!*); siamo a cavallo tra guide turistiche e prontuari per casalinghe, e anche lasciando cadere il sospetto che tali autori vogliano promuovere un tipo di studente-cittadino, è indubbio che hanno deciso di formare un turista e non un giovane di cultura.

Come supplente non è facile far fronte a questo *sistema*, nella misura in cui è difficile liberarsi da questi metodi, anzi: da questo *metodo* (tanto più che i gruppi di materia sembrano tollerarlo allegramente).

Se per esempio la sera prima della lezione, accordandomi con l'insegnante sul da farsi, mi sento dire "finisci l'unità 8, fai il test finale e comincia la 9", la mia libertà di movimento è compromessa (anche perché poi mi tocca rendere conto del lavoro svolto); ma se capita invece che io possa prendere un minimo d'iniziativa, nel caso in cui un professore meno rigoroso mi abbia semplicemente detto di rivedere la concordanza dei tempi o i pronomi doppi, e io decida di spiegare *a modo mio* questi argomenti, in modo più discorsivo e dialettico rispetto ai manuali, allora sono confrontato a un altro, grande, problema: gli studenti non sono abituati a lavorare così (almeno non a italiano) e può anche capitare che - contro il supplente - si ribellino sabotando la lezione. Il sospetto è che, educati entro le maglie rigorose di un modello che ripete sempre lo stesso schema, si ritrovino spaesati al di fuori di esso. Quando dovere della scuola è stimolare la libertà di pensiero.

Una delle prime case che s'impara, una volta passati al di là della cattedra, è che in classe il silenzio non è mai dato, devi conquistarlo. Ed è anche giusto che sia così, sarebbe presuntuoso da parte di un docente pretenderlo senza offrire una degna prestazione in cambio (anche se poi non è tanto una questione di contenuti ma di autorevolezza, se non - come molto spesso - di rigida autorità). Ma a me sembra che troppi studenti ormai, come se fossero confortevolmente seduti davanti alla televisione, insoddisfatti e non potendo cambiare canale, decidano in qualche modo di protestare. E non tanto per protestare contro la scuola (come sarebbe pure auspicabile) ma contro ciò che è serio.

E sia notato tra parentesi come a scuola, oggi più di ieri, sia difficile catturare l'attenzione con le parole, siccome i più giovani, e non solo tra gli educandi, sono ormai assuefatti ad una società tappezzata e satura d'immagini: le immagini della pubblicità, della società dello spettacolo e così via. È per questo che alcuni docenti hanno cominciato a crea-



re percorsi didattici colorati, dinamici e interattivi che personalmente mi lasciano perplesso: primo perché rischiano di banalizzare la materia, trasformandola in gioco, e poi perché a mio modo di vedere la scuola deve proporre un'alternativa forte. Prendere a modello i cartelloni pubblicitari per impostare una lezione di grammatica – non ci sono dubbi sull'ascendenza di certi schemi variopinti e provocatori – fa venire il sospetto che gli studenti siano considerati meno in qualità di ragazzi che di consumatori.

Ma per tornare a quanto detto sopra, è un dato di fatto che nelle aule, oggi, c'è tendenzialmente più rumore. Eco del rumore delle nostre strade, del traffico, della città, ma anche il rumore di certa musica, dei videogiochi, dei cellulari e così via. Troppi ragazzi ci sono avvezzi, per cui il silenzio risulta una variante indigesta (non c'è lezione in cui non mi capitò di far levare le cuffie a qualcuno o spegnere un cellulare!). Ricordo le parole con cui il grande pianista Daniel Barenboim esprimeva la sua inquietudine per questa situazione: com'è possibile, si chiedeva, accedere a un udito addomesticato ai rumori della società? se la conoscenza passa attraverso il suono (il suono della musica, della voce, della parola) come pretendere d'insegnare qualcosa a un orecchio ostruito? e soprattutto come fare a imparare qualcosa? L'educazione ha bisogno di silenzio. È chiaro che se ci si trova ad agire in un contesto ostile sarà sempre più difficile trasmettere, per dire, il valore di una poesia, perché prima di leggerla si dovrà spiegare che la Poesia va ascoltata in silenzio. E allora non è più questione di cultura ma di civiltà.

O più semplicemente di buona educazione. Eh sì, la buona educazione! E qui bisognerà valutare la responsabilità delle famiglie: quale ruolo giocano, o non giocano, nella formazione dei figli. La situazione è nota: nella nostra società il nucleo familiare è meno stabile e meno forte rispetto a un tempo, dunque è meno esemplare. Tende a sgretolarsi. Sotto l'influsso di questa spinta centrifuga viene a crearsi un vuoto educativo, di cui i figli subiscono le conseguenze (disorientamento, disadattamento eccetera). Il dilemma è che entro questo iato trovano spazio nuovi agenti, per così dire, formativi: la televisione, il cinema di

consumo, internet. Non proprio esemplari. E basta osservare i modi, gli atteggiamenti e il linguaggio di buona parte degli studenti in classe (questo spaccato di società) per rendersi conto che il modello assunto a vangelo è quello dato dalla società dello spettacolo; e la sicurezza (la certezza di essere nel giusto), la vanità e l'ostentazione con cui viene esibito rasentano l'intolleranza. Infatti chi non è bello non fa parte del gruppo.

E quali sono i valori trasmessi da questi mezzi? a mio avviso c'è poco da illudersi: per quanto alla televisione sia possibile vedere un programma intelligente (più complesso il discorso per internet, ma poi si deve valutare quale uso mediamente se ne fa, cosa si va a cercare in internet), i valori trasmessi sono la vanità e il divertimento. Posso anche sbagliarmi, ma in classe troppi studenti sembrano ostentare questa tendenza: l'attenzione all'aspetto fisico, all'esteriorità portata all'eccesso rimanda al mondo della moda e dello spettacolo (possibile che alcune ragazze si facciano la manicure in classe!); e il sorriso sempre pronto a scoccare, la battuta facile per stupire l'uditorio, la predisposizione cronica al divertimento, il cui risvolto sono inettitudine, svogliatezza e ancora vanità, rinviano allo stesso modo. Direi che la grave, tanto più che negli anni a venire non si vede perché dovrebbe migliorare. Che il ruolo della scuola sia oggi indebolito è di un'evidenza palmare: la scuola ha dei concorrenti pericolosi, dei concorrenti che divulgano la dottrina delle conquiste facili, del successo

garantito dalla bellezza, ossia della riuscita senza sforzo e senza impegno, i cui programmi si distinguono per l'assenza di contenuto: il vangelo della vanità. Ma proprio in tale contesto la scuola può rivelarsi utile, almeno per osteggiare, o tentare di farlo, le derive di questa società.

2. Internet e computer. Non voglio addentrarmi nella questione relativa ai contenuti di questo formidabile diffusore dell'informazione, che sono sterminati ma proprio per questo insidiosi; mi limito ad alcune osservazioni relative alle modalità del suo utilizzo. Quando sono davanti al mio computer e sono collegato a internet posso fare molte cose. Posso aprire una pagina web che m'interessa, se leggendola incontro un'informazione che voglio verificare o approfondire, un evento storico per esempio, posso andare alla ricerca di un'altra pagina in cui trovare la risposta che mi serve; in quest'altra pagina può capitarmi d'incappare, tra le altre cose, in un bel dipinto, a me ignoto come il nome dell'artista: chi è? internet mi consente di trovare subito la risposta, e allora continuo nella mia peregrinazione virtuale (e le pagine aperte cominciano a moltiplicarsi). A parte il dilemma dell'attendibilità dell'informazione, la versatilità di internet comporta dei pericoli: distrarmi, distogliermi dal mio primo interesse. Ma c'è di più. Contemporaneamente alla mia ricerca io posso controllare la posta elettronica, se ho ricevuto un messaggio, o dieci, posso rispondere, il che mi prende un certo tempo e soprattutto



Cratere del vulcano El Sod

mi distrae ulteriormente. Si aggiungano a tutto questo le pseudo-conversazioni che potrei avere, durante una pausa (o durante il lavoro!), con facebook, skype e simili, senza contare il cellulare sempre acceso a portata di mano. Si disegna uno scenario babelico. E su questo punto non ci sono dubbi: la grande maggioranza dei giovani, e meno giovani, oggi comunica così.

Internet si contraddistingue per la pluralità dei fuochi accesi, non uno ma molti, e anche per la possibilità d'interagire, pseudo-democraticamente, con quei fuochi. In classe questo si palesa nella difficoltà, da parte degli studenti, a concentrarsi, nella difficoltà a seguire *un* ragionamento o più semplicemente *una* lettura. Assuefatti agli stimoli compulsivi di internet e abituati a soddisfarli nell'immediato, troppi giovani sono portati a ricercare stimoli esterni (chiacchiere, sms) oppure a provarli, distraendo i compagni e attirando l'attenzione. Tutto questo a scapito di quell'unico fuoco che deve essere non già il docente, ma la lezione.

Ma c'è un'altra tendenza, preoccupante, che tocca, come dire?, la forma mentale. Parlerei di una forma distorta d'interazione che intacca la sana quanto necessaria partecipazione al corso, una partecipazione viziata da supponenza e diffidenza per cui l'allievo tende a porsi sullo stesso livello del docente, o quantomeno a diffidare di quello dice. E non parlo di quegli allievi brillanti capaci d'imbarazzarti con una domanda sul complemento predicativo del soggetto, ma di quelli capaci di recidere un esempio alla lavagna per una frase come "io mangio la mela": perché "in italiano il pronome soggetto non si deve mai scrivere"! naturalmente in questi casi gioca l'indottrinamento che anche i manuali più innocenti propinano, ma è ovvio che il vangelo dell'interazione vince sul buon senso e la modestia. Perché internet c'invita a partecipare, a dire la nostra su qualsiasi soggetto e a condividere il nostro pensiero con altri utenti.

Questa campagna di evangelizzazione informatica, insomma, sembra produrre risultati opposti alla libertà di pensiero: sfiducia, diffidenza, supponenza, mancanza di rispetto. I prodromi dell'ignoranza. Ma l'informatica non ha sedotto solo gli utenti della scuola, ha

sedotto anche i suoi tutori. Sta invadendo le scuole, come si dice, dall'alto. Da una parte gli insegnanti ricorrono sempre più spesso al computer quale strumento didattico per impostare le lezioni: proiettando via beamer schemi banalizzanti - gli scheletri di un discorso - ed esercizi interattivi da risolvere in tempo reale. Con quale conseguenza? che ai giovani viene imposto un nuovo modo di ragionare; un modo che sarà certo più consono alle moderne consuetudini, e dunque tanto più permeabile, ma a mio modo di vedere fatale: perché mette in questione non solo la complessità e la profondità di una materia ma anche, più semplicemente, la libertà e la fantasia. Gli schemi, con le loro frecce direzionali (non meno autoritarie dei manuali di lingua), impongono il percorso da seguire, dando l'illusione di una soddisfazione (mentale) immediata che malcela una frustrazione repressa. Le facili conquiste... Possiamo anche decidere di formare le "nuove generazioni" in questo modo, con la scusa di assecondare la spinta del progresso, ma dobbiamo prima chiederci cosa questo comporta: se una vera emancipazione, intesa come libertà di pensiero e agilità mentale, oppure una forma di dipendenza, se non di schiavitù, dagli strumenti informatici. È davvero *educativo* abituare i giovani a imparare al, e dal, computer? e più libera la ragazza connessa a internet o la sua compagna, sul ramo di un faggio, con un libro in mano?

Da una parte gli insegnanti, dall'altra le autorità scolastiche. A Ginevra ci sono due nuove scuole (una scuola di commercio e un liceo) dove non solo è stata abolita la lavagna, nera o bianca che sia, ma addirittura il banco del professore in posizione centrale, sorta di ponte-diga - necessario! - tra l'insegnante e gli allievi; al suo posto non c'è più nulla, in modo da non ostacolare la parete - schermo su cui si stampano i raggi del beamer. Qualcuno obietterà che il banco del professore c'è ancora, defilato sulla destra, accanto alle finestre. In realtà si tratta di un posto di comando: incassato nel legno c'è uno schermo, un computer. Come il vecchio retro-proiettore questo computer ribalta sulla parete quello che si scrive sullo schermo (con una penna speciale), ma in più consente

di aprire file e pagine web, dunque far passare documenti audio, video e quant'altro pur d'incantare l'uditorio. Il che prefigura due nuovi modelli d'insegnante: quello che arriva a scuola con una chiavetta usb, da collegare allo strumento all'inizio dell'ora e da rimuovere alla fine; e quello che invece non ne ha bisogno, perché - da casa - ha già registrato tutto sul sito della scuola, che dovrà semplicemente aprire. Da quella postazione, lo dico per esperienza, è possibile fare lezione solo ricorrendo al computer; chi volesse fame a meno deve avventurarsi, senza sapere a cosa appoggiarsi o semplicemente dove mettere fogli e fotocopie, nel vuoto - insidiosissimo - lasciato dalla (ex) cattedra. Una scuola così concepita si abbandona nell'abbraccio della tecnologia e della corrente elettrica, e questo, oltre che fatale, è diseducativo. In simili condizioni trasmettere l'amore per la carta e l'inchiostro, prima ancora che per i libri, sembra un controsenso.

Se il compito dell'insegnante, oggi, è reso ostico da più fronti, primo fra tutti quello di una società che trasmette valori ostili alla buona educazione, per cui il buon insegnante si trova a navigarci contro, le cose si complicano quando ci si mettono i colleghi e le autorità scolastiche, perché allora si tratterebbe di andare, decisamente, contro questa scuola.

Un'ultima considerazione. Le nuove tecniche pedagogiche impongono di creare nell'allievo lo stimolo iniziale, l'abbrivio, per cui egli s'interessa alla lezione; di modo che si deve partire da un esempio, dalla pratica, e mai dalla teoria. Da queste parti si parla di *élément déclencheur*. Tutto questo in sé e molto giusto (anche se poi è difficile creare il bisogno del futuro anteriore... o dell'*Infinito* di Leopardi). Se non fosse che tale direttiva si vuole sistematica: ogni lezione vuole il suo detonatore; e la sistematicità, a mio avviso, tradisce l'ipocrisia dell'assunto. In fondo, la sua intenzione qual è? creare la necessità della lezione, dunque dell'insegnamento. Perché? perché gli studenti non la percepiscono più. Chissà, forse, in fin dei conti, non percepiscono più neppure la necessità della scuola. Di chi è la colpa?

Yari Moro

## Un dibattito politico-culturale-civile

Stefano Rodotà, nel suo interessante saggio “Elogio del moralismo” ci richiama ad una attenta riflessione sul decadimento della nostra vita pubblica.

*Contro malaffare e illegalità servono regole severe e istituzioni decise ad applicarle. Ma serve soprattutto una diffusa e costante intransigenza morale, un'azione convinta di cittadini che non abbiano il timore d'essere definiti moralisti, che ricordino in ogni momento che la vita pubblica esige rigore e correttezza.*

*L'intransigenza morale può non piacere, ma la sua ripulsa non può divenire la via che conduce a girare la testa di fronte a fatti di corruzione pubblica, derubricandoli a ininfluenti vizi privati, annegandoli nel “così fan tutti”...*

*La caduta dell'etica pubblica, indiscutibile, è divenuta così un potente incentivo al diffondersi dell'illegalità, ad una sua legittimazione sociale...*

*Il moralismo non è la rivolta delle anime belle, la protesta a buon mercato, fine a se stessa. S'incarna sempre più in azione, e si fa proposta politica. Stanno comparendo i moralisti “attivi”, che cominciano a trasformare il loro disgusto non in semplici esecrazioni, ma nell'attenzione minuta per i fatti, nel tallonamento continuo degli “immorali”...*

Partendo da questi principi, sempre e ovunque validi, si sono costituiti in Ticino diversi movimenti, che da angolazioni diverse vogliono ridare dignità alla politica e alle sue istituzioni, combattendo il populismo e il suo linguaggio violento ed intimidatorio. Bel Ticino, Salva Ticino, Pronto Soccorso giuridico, Stop all'ignoranza di massa, Cedd, sono alcuni di questi gruppi ed altri si aggiungeranno per gridare forte no al razzismo, alla violenza verbale, ai ricatti e alle minacce.

In autunno sono stati proposti alcuni appelli che in breve tempo hanno raccolto centinaia di firme spontanee, sotto forma di adesioni, spesso accompagnate da lettere di incoraggiamento e di appoggio alle azioni future. Uno di questi appelli era rivolto agli operatori scolastici

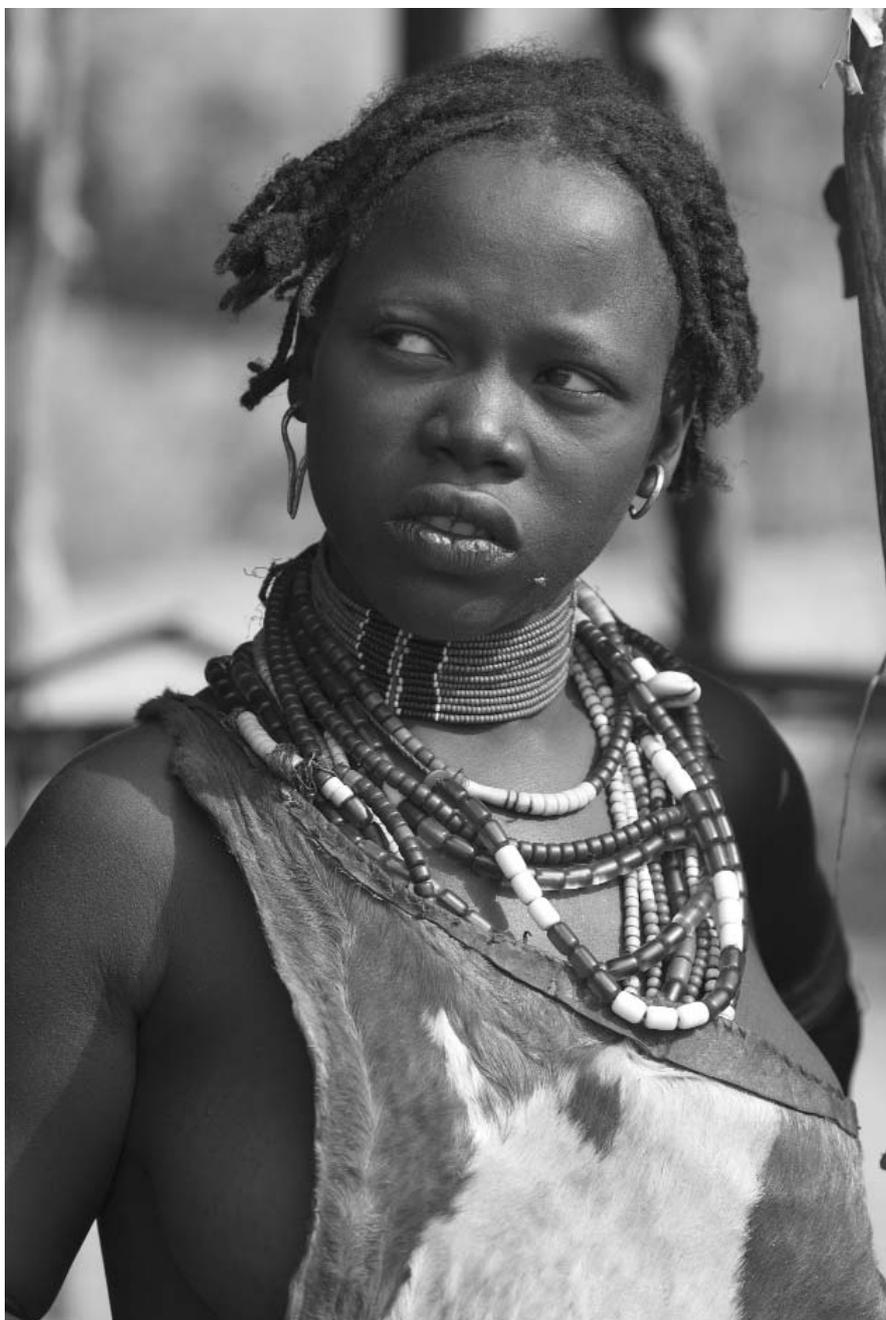
per invitarli a riflettere sul messaggio diseducativo che ogni domenica il *Mattino* diffonde alla popolazione e quindi anche alle giovani generazioni.

*“La Legge della Scuola stabilisce che si debbano educare i giovani alla democrazia, al rispetto delle persone, alla non discriminazione e alla pace.*

*Come si può allora tollerare che il *Mattino* della Domenica venga inviato alle sedi scolastiche e fatto circo-*

*lare, veicolando così attitudini a dir poco diseducative?*

*Questo periodico infatti, da vent'anni, non si limita alla critica politica, in sé più che legittima, di istituzioni (sempre riformabili), di partiti e avversari politici, bensì si dedica all'intimidazione, alla minaccia, all'insulto e al dileggio di persone colpevoli soltanto di non condividere idee, proposte e modi di fare del movimento e dei suoi responsabili di cui quel settimanale è il portavoce.*



società

*E lo fa utilizzando un linguaggio rozzo, violento e spesso anche scurrile. Ma ancor più diseducativi sono i messaggi veicolati: invettiva invece del dialogo, minaccia invece del civile confronto. Chi osa sostenere idee diverse viene pesantemente offeso, specie se si tratta di una donna, di uno straniero o di un intellettuale.*

*In questo modo si offre quindi al giovane il “modello” dello scontro violento e dell’odio, vanificando gli sforzi educativi delle istituzioni scolastiche. Senza dimenticare le due pagine di annunci sguaiatamente pornografici che promuovono la mercificazione del corpo femminile.”*

Sappiamo che alcuni docenti usano opportunamente il *Mattino della domenica* in classe, come spunto per una discussione sul linguaggio rozzo e scurrile. In altre sedi “la macchina del fango” viene tenuta lontana per decisione del collegio docenti.

Alla fine del 2010, quando vennero lanciate le campagne xenofobe dell’UDC in previsione delle votazioni cantonali e federali i docenti del Liceo di Bellinzona reagirono in modo energico, invitando le nostre autorità e i mass media a non lasciar perdere questo argomento per salvaguardare la dignità del nostro Ticino.

E così scrivevano:

*“Siamo convinti che i docenti, in queste circostanze, non possano restare indifferenti e inerti, sia per il codice deontologico cui sono vinco-*

*lati, ma anche per svariate ragioni pedagogiche, culturali ed etiche. Gli insegnanti, in questi momenti, non possono sottrarsi alle loro responsabilità, confinandosi nel ruolo passivo di silenziosi spettatori. Infatti, queste campagne, martellanti e pervasive, rischiano di avere un impatto non trascurabile sugli allievi e sugli studenti. Sono campagne che trasmettono ai giovani (spesso impreparati) e ai giovanissimi (molto vulnerabili) messaggi insidiosi e subdoli, regressivi e degradanti: veri e propri disvalori.*

*Certo: queste campagne affrontano problemi reali, ma molto complessi e lo fanno con una leggerezza inquietante e in modo perlopiù irresponsabile. Diffondono, ad arte e a piene mani, faciloneria e superficialità, distorsioni e forzature, frasi fatte e luoghi comuni, schematismi inaccettabili e generalizzazioni arbitrarie. Propagano cliché e stereotipi etnici, rappresentazioni tendenziose e fuorvianti, gratuite e speciose, caricaturali irrazionali e pseudo-scientifiche. Veicolano discorsi diseducativi, volgari e rozzi, ignobili e squallidi, diverse forme di aggressività e di intolleranza, ma anche (ripetiamolo) di xenofobia e di razzismo.*

*Pertanto, invitiamo vivamente i docenti ad esprimersi nuovamente ed apertamente su questo tema. Invitiamo gli insegnanti di ogni ordine di scuola, delle scuole pubbliche e di quelle private, compresi quelli delle facoltà universitarie, a far risentire, da soli o a piccoli gruppi,*

*sui mass media, la loro voce e il loro impegno civile, denunciando quello che sta accadendo e firmando, con nome e cognome, le loro prese di posizione.”*

In autunno un altro appello invitava alla solidarietà verso le centinaia di persone aggredite dal *Mattino della domenica*, vittime di attacchi personali, insulti, volgarità e minacce. Persone note e meno note, colpevoli di svolgere il loro lavoro o di avere espresso opinioni in modo diverso da quello della cricca Lega/UDC, lasciate spesso sole, evitate sul posto di lavoro, con le loro famiglie impaurite e gli amici allontanati, indifese, perché le loro denunce penali provocano ulteriori attacchi e vengono insabbiate. Nell’appello, firmato da centinaia di persone, vi era l’invito, sempre valido, a rompere il silenzio della società civile e l’accettazione passiva di queste martellanti angherie.

Un terzo appello era rivolto alle ditte inserzioniste che, con i soldi di noi tutti, finanziano queste pubblicazioni che calpestano i più autentici valori di una società civile e di diritto quale è la Svizzera.

Qualche anima pura e gentile, per mantenere le mani pulite, non legge mai le sconcezze che infangano gli abitanti del nostro cantone. Qualcuno si è posto il problema della libertà di stampa. Agli intellettuali che hanno brillato per il loro ventennale assordante silenzio abbiamo più volte risposto che un conto è la libertà di stampa, propugnata dagli illuministi e dalle costituzioni liberali e un conto è la libertà di insulto, di denigrazione e di ricatto, punibile d’ufficio dalla giustizia.

Ora è tempo che il Ticino si risvegli per far cessare questo scempio.

I mass media, la politica e i Partiti dovranno fare la loro parte, compresi Lega e UDC, ma un grosso impegno incombe sui cittadini, di ogni partito, specialmente degli intellettuali, che dovranno nei prossimi mesi esprimere a voce alta la loro riprovazione contro il degrado e l’imbarbarimento della politica prodotto dai giornali della Lega.

Mi auguro che i docenti progressisti siano in prima fila in questa salutare azione civica. È un compito educativo che non possiamo delegare.

**Giancarlo Nava**



società

## Homo sapiens

### Un importante avvenimento culturale racconta il lungo cammino del genere umano

#### Alla scoperta delle nostre origini

Fino al prossimo aprile, il Palazzo delle Esposizioni a Roma ospita la mostra “*Homo sapiens. La grande storia della diversità umana*”, curata dal genetista Luigi Luca Cavalli Sforza e dal filosofo della scienza Telmo Pievani. Percorrere le sale che ospitano questo importante avvenimento culturale significa compiere un viaggio nel tempo che prende le mosse dalle nostre lontane origini, nelle regioni dell’Africa orientale, per giungere alla realtà composita delle moderne società umane. Si possono scoprire le trasformazioni che hanno scandito le tappe della nostra evoluzione biologica, le migrazioni che hanno guidato in nostri antenati attraverso i continenti, le innovazioni tecniche che hanno permesso l’adattamento alle condizioni ambientali più diverse fino a comprendere le complesse rappresentazioni culturali che rappresentano il tentativo di interpretare e di narrare il significato della nostra multiforme avventura sulla Terra.

Un viaggio nel tempo, dunque, ma anche nello spazio: un percorso che ha come filo conduttore il tema della diversità umana, considerata sia nell’ottica della sua accezione biologica che sotto il profilo della sua varietà culturale, un itinerario che permette di comprendere come proprio la grande variabilità della nostra specie racchiuda uno dei motivi del suo successo evolutivo. La proliferazione di lingue, di credenze, di costumi, di sistemi sociali, di visioni del mondo rappresenta uno degli aspetti più affascinanti della disciplina antropologica che, coerentemente, assieme all’attributo della diversità, rivendica l’irriducibile unicità della nostra specie, l’unica sopravvissuta fra tutti i tipi umani che si sono avvicinati, e talvolta hanno convissuto gli uni accanto agli altri, nel corso del nostro passato biologico.

#### L’Africa, prima tappa del nostro cammino

Dall’Africa, dunque, provengono le testimonianze più antiche delle nostre radici. Nella cenere ancora

calda del vulcano Sadiman, un giorno di più di tre milioni e mezzo di anni fa restano impresse le orme degli animali messi in fuga dall’eruzione: tra di esse spiccano inequivocabilmente le orme di due australopithecini, probabilmente un maschio e una femmina, antenati della più celebre Lucy vissuta in quello che, all’epoca, costituiva ancora un vago ed incerto futuro. Impronte simboliche: lasciano quasi presagire l’irrequietezza che abbiamo ereditato da quei giorni remoti. L’Africa è stato il laboratorio biologico da cui è scaturita la nostra specie apparsa nella Great Rift Valley, la grande formazione geologica creata dalla separazione delle placche arabica e africana. Da qui, a seguito del progressivo inaridimento della parte orientale del continente, i nostri lontani antenati inaugurarono il caratteristico bipedismo che ha permesso la corsa sulle lunghe distanze e l’uso delle mani, premessa indispensabile per ogni progresso tecnologico. Vari tipi di esseri umani fecero la loro comparsa diffondendosi progressivamente nel continente africano: tra essi, circa un milione e mezzo di anni fa, spicca l’*Homo ergaster*, rappresentato dallo scheletro di un ragazzo di nove anni rinvenuto nei pressi del Lago Turkana.

Questa creatura, dai tratti ancora scimmieschi, mostra nella sua struttura corporea un bipedismo ormai spiccato, un vero e proprio progenitore di tutti gli esseri umani che, da allora, non hanno cessato di percorrere in ogni direzione la superficie del nostro pianeta. Le conseguenze di questo processo sono testimoniate dai reperti fossili successivi che raccontano di vere e proprie migrazioni globali al di fuori dell’Africa, verso l’Europa e l’Asia.

#### Sulle tracce dell’Eva africana

Anche coloro che noi definiamo *Homo sapiens*, cioè i nostri diretti antenati, videro la luce nel continente africano in un periodo che risale a circa duecentomila anni fa. Seguendo sentieri ormai noti, *Homo sapiens* si incamminò fuori dalla terra di origine incontrando sul suo cammino i discendenti dei suoi più antichi cugini. Appena quarantamila anni fa, ben cinque specie di *Homo* vivevano sulla Terra confermando l’importanza della diversità come una delle caratteristiche tipiche della nostra specie. Diversità certo, ma anche unità: in questo ambito alla ricerca archeologica si salda l’indagine biologica. Nel 1987 i genetisti compresero che tutti gli esseri umani condividono una



m o s t r e

matrice di DNA mitocondriale e, considerato che esso viene trasmesso solo per via materna, dovette esistere una nostra antica progenitrice da cui sono derivati tutti gli esseri umani del mondo. La tentazione di indicare come Eva africana questa antichissima “donna” è stata troppo forte anche se, quest’ultima, doveva far parte di un più vasto gruppo che includeva i suoi familiari. L’interesse della scoperta, tuttavia, non si esaurisce nel clamore suscitato dall’identificazione della nostra progenitrice comune, ma risiede piuttosto nelle potenzialità dischiuse da questa scoperta. Il DNA mitocondriale, infatti, permette agli studiosi di esaminarne le variazioni, assumendo il ruolo di un vero e proprio orologio molecolare in grado di mostrare le ramificazioni delle diverse popolazioni umane così da rivelarne la maggiore o minore prossimità, permettendo di ricostruire la storia genetica di interi gruppi umani e dei loro spostamenti sulla superficie terrestre. Da questi studi si è avuto la conferma dell’origine africana di *Homo sapiens* e della sua successiva uscita dall’Africa dopo una numerosa ramificazione all’interno del continente in cui è apparso. Tra i sessantamila e cinquantamila anni fa, *Homo sapiens* si trova già in Medio oriente, testa di ponte verso un ulteriore balzo verso l’Oceano Indiano, mentre, qualche millennio dopo, i primi *sapiens* si trovano in Europa. Si tratta del celebre Uomo di Cro-Magnon che, nel corso del suo vagare, si trovò di fronte un’altra specie di *Homo sapiens*, l’Uomo di Neanderthal, autore, già ottantamila anni fa, di sepolture che testimoniano l’esistenza di una cultura complessa e raffinata. Perché quest’uomo, che aveva sviluppato un articolato universo culturale ed era stato in grado di superare i rigori imposti dell’era glaciale, è scomparso, mentre la nostra specie è riuscita a sopravvivere? Rispondere a questa domanda significa addentrarsi in uno dei capitoli più controversi della storia biologica della specie umana per comprendere lo stretto rapporto tra l’evoluzione biologica e lo sviluppo culturale.

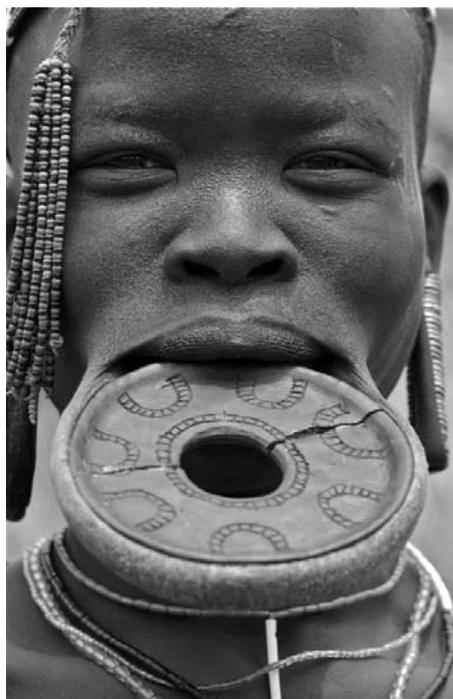
**Il Neanderthal che è dentro di noi**  
Le testimonianze lasciate dall’Uomo di Neanderthal si fanno sempre più rare via via che ci avviciniamo ai trentamila anni fa, poi spariscono

del tutto dallo scenario della nostra preistoria. Per lungo tempo si è pensato che dietro questa vicenda si celasse un dramma risalente a quei tempi lontani, la strage perpetrata dai nostri antenati ai danni dell’altro gruppo umano con il quale essi condividevano terreni di caccia e di raccolta. Tuttavia non resta nessuna traccia di quello che avrebbe costituito un vero e proprio etnocidio di massa: risulta difficile, quindi, condividere questa ipotesi. Restano, invece, alcuni scheletri la cui struttura lascia intravedere la possibilità che l’incontro tra i due gruppi umani avesse generato degli ibridi, prototipi di una fusione tra le due specie. Appare possibile che il nostro genoma contenga i contributi provenienti da altre specie umane con il risultati di rafforzare le difese immunitarie dei nostri antenati, permettendo loro maggiori possibilità di sopravvivenza. Il punto debole dei pur possenti neanderthaliani dovette risiedere nelle loro scarse capacità linguistiche, fortemente limitate dalla struttura dell’apparato vocale di cui erano dotati. I nostri antenati diretti, al contrario, dovevano possedere, già all’epoca, una raffinata abilità linguistica che ha permesso loro di cementare la struttura dei gruppi sociali, di scambiare informazioni e di trasmettere con sicurezza il patrimonio di conoscenze e di innovazioni tecniche che andava ampliandosi da una generazione all’altra. I neanderthaliani dovettero trovarsi progressivamente emargi-

nati verso le aree meno favorevoli dove iniziarono il loro inarrestabile declino, lasciando soltanto il loro ricordo nel patrimonio genetico che ci caratterizza. I nostri antenati risultarono in grado di impossessarsi anche mentalmente di quel mondo che andava schiudendosi di fronte alla marcia incessante delle loro migrazioni dirette, ormai, verso l’Australia e verso l’America, unita all’Eurasia dalla lingua di terra detta Beringia, quando i ghiacci dell’ultima glaciazione spingevano la loro morsa ben più a sud rispetto al circolo polare artico. Di fronte a questi antichissimi esploratori si stendeva un intero continente da occupare in tutta la sua estrema lunghezza da nord a sud.

**Unità e diversità: variazioni sul tema delle lingue e delle culture**

Con lo sviluppo del linguaggio, la cultura umana conosce una vera e propria esplosione. Il rapido susseguirsi delle testimonianze preistoriche ci narrano di strumenti tecnici sempre migliori, di una vita sociale che stava evolvendosi in direzione di forme per noi già familiari, di un’arte simbolica in grado di esprimere concetti astratti scaturiti da “mondi interiori” che già conoscevano un’ampia capacità cognitiva. Il linguaggio permise ai nostri antenati di prendere possesso del mondo anche da un punto di vista mentale, consentì loro di descriverlo e di esprimere i loro sogni, le loro paure e le loro speranze, permettendone la rappresentazione simbolica che, ben presto, assunse le forme della musica, della parola astratta, del canto. Come ci ricorda Bruce Chatwin, con le parole che aprono la sezione della mostra dedicata ai popoli e alle lingue “*gli Uomini del Tempo Antico percorsero tutto il mondo cantando; cantarono i fiumi e le catene di montagne, le saline e le dune di sabbia. Andarono a caccia, mangiarono, fecero l’amore, danzarono, uccisero: in ogni punto delle loro piste lasciarono una scia di musica. Avvolsero il mondo intero in una rete di canto.*” Sorgono, così, le idee di mondi possibili che sembrano offrire risposta all’ansia legata ai misteri del mondo naturale: che significato ha lo scorrere del tempo? Cosa indicano il sorgere e il declinare degli astri? Quale entità si rivela negli animali? Chi detiene nelle sue mani il potere sulla vita e sulla morte?



m o s t r e

Già verso il termine dell'epoca glaciale i nostri antenati avevano esplorato la maggior parte del pianeta. Di fronte alla loro avanzata nel continente americano si estinsero progressivamente tutti i grandi mammiferi, sterminati da coloro che, ormai, erano capaci di realizzare armi sempre migliori e padroneggiavano un linguaggio in grado di coordinare azioni di gruppo. Diecimila anni fa si estinse la maestosa tigre dai denti a sciabola e, appena un millennio dopo, si hanno le prime testimonianze dell'uomo nella Terra del Fuoco: il cammino inaugurato con l'uscita dall'Africa si era ormai concluso nell'estremo sud del continente americano.

Quante e quali lingue parlavano questi uomini che vivevano quasi alle soglie della storia propriamente intesa? È impossibile saperlo, solo in base alle testimonianze offerte dalle lingue superstiti è possibile avere un'idea della loro reciproca

relazione. Frammentandosi in migliaia di varietà locali, le lingue testimoniano la rapida differenziazione culturale degli esseri umani espressa da una pluralità di concezioni del mondo alternative, da gesti, da abitudini, pensieri diversi tra loro, ma tutti scaturiti da un'unica matrice biologica, quella che unisce tutti gli appartenenti alla specie *Homo sapiens*. La diversità umana risulta essere l'espressione dell'evoluzione culturale della nostra specie: allo stesso modo le superficiali differenze fisiche che caratterizzano i diversi gruppi umani segnalano altrettanti esperimenti riusciti dal punto di vista adattativo.

Quando una lingua e la cultura che essa esprimeva si estinguono, il genere umano risulta più povero perché privato di un elemento che garantiva una delle sue potenzialità. L'evoluzione, però, continua la sua opera di diversificazione: da alcune lingue dominanti, inizia quel lento

processo di frammentazione che genera nuove lingue, nuove culture, nuove visioni del mondo che la nostra specie continua ad elaborare a partire da quell'antica alba africana che vide i nostri antenati muovere i primi passi alla scoperta del mondo.

La mostra si conclude con una semplice osservazione: la scienza insegna che la diversità biologica e culturale è un attributo naturale della nostra specie che, valorizzandone le possibilità, non nega, ma ne conferma l'unicità dell'origine. Si tratta, senza possibilità di appello, di una secca smentita delle tesi di tutti coloro che, per i motivi più diversi, rifuggono l'idea che il genere umano costituisce una profonda unità.

Come affermano i curatori della mostra romana siamo "tutti parenti, tutti differenti".

Tiziano Moretti

mostrare

## Viaggio, identità, appartenenza ed estraneità

La New York di Tommaso Soldini nella raccolta di poesie *Lato east*

Publicata dalle Edizioni Sottoscala di Bellinzona nel Dicembre 2011, *Lato east* è la seconda raccolta di poesie di Tommaso Soldini: l'esordio avviene nel 2004 con la raccolta *Ribelle di nemico privo* pubblicata dalle edizioni Alla Chiara Fonte di Lugano-Viganello. Se per la prima raccolta, la voce è uno scoppiettante calembour linguistico certamente netto e ben disegnato ma gravitante sull'*io*, è con la seconda prova in poesia che Soldini approda a una maturità che permette di varcare la soglia dello sguardo incentrato sul proprio essere (e sulle relazioni correlate ma sempre riconducibili all'entità Soldini-persona). *Lato east* è infatti il contrario esatto della prima raccolta dove il conosciuto-vissuto è voce e certezza (pur con i disequilibri che prendono atto).

Due le condizioni di partenza per la genesi di *Lato east*: la prima è essere in un luogo (straniero) ed osservarlo. La seconda è vivere un luogo senza appartenergli. Una condizione che sembrerebbe uguale a qualunque esperienza di viaggio ognu-

no di noi ha compiuto: si visita un luogo, un paese, lo si attraversa, ci si stupisce, si raccolgono suggestioni. C'è però una grande differenza tra una comune esperienza di viaggio e quanto invece ha vissuto Tommaso Soldini; due elementi esatti che ne sono il peso specifico: la durata della permanenza e la consapevolezza del ritorno.

In qualunque viaggio, sappiamo della partenza, prevediamo delle mete, abbiamo la coscienza che il ritorno avverrà in una certa data. Quando Tommaso Soldini inizia il viaggio che lo porterà a vivere per oltre un anno a New York (il luogo dove successivamente *Lato east* prenderà corpo) l'unica certezza è la partenza. E' quindi un grande salto – e non solo temporale – che viene compiuto.

L'arrivo coincide con la prima fase: la scoperta. Come detto in precedenza, l'essere in un luogo (straniero) ed osservarlo. Il paesaggio è il visibile, il percepibile. E' reale. La parola realtà (o reale) -come indica l'etimologia- si riferisce a tutto quello

che è materiale, visibile ed esiste indipendentemente dall'attività del soggetto. In questa visione la realtà può essere conosciuta attraverso i sensi, le percezioni e l'intelletto che trasformano questa realtà in idea della realtà. Idea, etimologicamente, vuol dire "visibile"; l'ideazione quindi è l'attività conoscitiva del soggetto nei confronti della realtà oggettiva.

Non è detto però che quanto viene visto esprima tutta la realtà di cui è la proiezione sensibile (intendendo l'estensione a tutti i sensi e non solo alla vista): «piena d'inganno è la ricerca condotta tramite gli occhi, d'inganno quella condotta con le orecchie e cogli altri sensi»<sup>1</sup>.

Il visibile è intessuto di non visibile. In questa prima fase, comunque, l'osservatore è *indipendente* in quanto osserva le cose o un gruppo senza integrarsi (vedi una delle prime poesie, "Battiti", pag. 8). E' preda di altro: sfamare la curiosità, comparare la realtà immaginata con la realtà oggettiva, vedere il più possibile per comprenderne la trama geografica e sociale ed

poesia

essere infine capace di orientarsi. Il non visibile appare quando la presenza nel luogo è assodata, formata. Del luogo se ne scoprono le identità: chi vi abita. Non più comparso, quindi, di un assieme allegorico ma la fisicità che quel luogo costruisce tramite la presenza. Ognuno ha un posto esatto ed una funzione. Ognuno ha una identità.

Non così Tommaso Soldini, che la propria identità invece perde. E' un punto in un universo: egli non ha amicizie, conoscenze, non conosce il luogo, non ha una funzione sociale. Se nel luogo dal quale è partito ha una identità netta, riconoscibilità, appoggi in caso di bisogno, a New York è invece totalmente sradicato, solo. E' in transito ed è presente ma nessuno accorge della sua presenza. A un certo punto diventa anche clandestino (non avendo i documenti che permettono un soggiorno in regola).

Chi è escluso dal conferimento del "diritto" ad essere "persona" sul piano giuridico (diritto di cittadinanza o diritto d'asilo) è «uomo solo in senso naturale e non sociale»<sup>2</sup>. Tommaso Soldini, pur avendo una nazionalità e un punto di origine, a New York –specie quando diviene clandestino- è una sorta di apolide. Per Hanna Arendt la condizione dell'apolidicità, consiste nell'annullamento di qualsiasi diritto. Tale annullamento trasforma l'individuo in un «uomo generico, perché spogliato di ogni significato e privo dell'espressione e dell'azione in un mondo comune»<sup>3</sup>. L'apolide, perciò, si trova in una stato di "estremo pericolo", perché «la privazione dei diritti umani si manifesta soprattutto nella mancanza di un posto nel mondo che dia alle opinioni un peso e alle azioni un effetto»<sup>4</sup>.

Soldini si ritrova ad essere "lo sconosciuto" che c'è in ogni uomo, l'«orfano di un posto nel mondo, né geografico, né sociale, né politico; un essere nessuno, nemmeno un mendico: essere nulla»<sup>5</sup>.

Per mantenere l'attaccamento ad una identità, il Soldini scrive: crea una propria routine che è un luogo-mondo in contrasto con l'assenza di luogo che lo circonda. Crea uno spazio, temporale e fisico autoregolamentato e popolato di verbo laddove è circondato dal silenzio, iniziando a parlare per mezzo della scrittura. Per mesi, infatti, non ha la possibilità di parlare con nessuno,

se non per frasi circostanziate e per di più per mezzo di un'altra lingua (l'inglese). Scrivere è l'appiglio per ritrovare non solo la parola, ma l'identità che tutto concorre a negare: vastità del luogo, immensità di presenza inarrivabili. Soldini è azzerrato e scrive; ricrea un mondo per sapere di avere ancora un senso. Scrive per dire ma soprattutto per essere: per non essere perso, dimenticato. Per affermare la propria identità. Solo a questo punto il Soldini risale il lungo pozzo nel quale è caduto e inizia a vivere davvero: «essere stranieri fa bene; essere nessuno, non avere un nome, nulla che ricordi qualcosa; e sperimentare, tentare quello che procura piacere; non lasciarsi aggredire, essere senza pretese, perdersi in tutte le cose belle del mondo»<sup>6</sup>.

Resta esiliato ma è libero. E' un "pariah" ma consapevole. E' solo a questo punto che inizia a vedere e capire per davvero: proprio nella condizione di "pariah" può guardare "la vita nella sua totalità", perché «l'essere umano non è se stesso se non in luoghi stranieri; a casa deve sempre rappresentare il proprio passato, e nel presente diventa una maschera che copre il viso, difficile da portare»<sup>7</sup>.

L'essere straniero diviene per Tommaso Soldini una condizione privilegiata, che si configura appunto nell'apolide, nel "pariah" quale "topos della rivelazione": vede finalmente i luoghi con lo sguardo e la coscienza nei quali si rimane assorti in sé stessi, come estranei a tutto, anche alla propria storia. Luoghi privilegiati

affinché «si dia lucidità, soprattutto quando si rinuncia a giustificarsi e quando non si cede alla tentazione di cristallizzarsi in un personaggio; quando non si pretende di essere nulla, neanche un eroe»<sup>8</sup>.

Solo da questa prospettiva Soldini può arrivare al grande amore per l'esistenza, ora davvero libera: una esistenza che, analogamente al pensare, appare come "bios xenikòs" (la vita di uno straniero) e si esprime anche nella figura del "pariah" kafkiano, quale «metafora dell'io straniero ma non estraneo al mondo»<sup>9</sup>.

E Soldini trova la massima libertà collocandosi in una lacuna tra passato e futuro e accettando quell'ambiguità.

«Infine, lavora per risolvere la domanda per sé stesso - più o meno. Finalmente arriva ad accettare la propria vita, a comprendere che non importa quanto stregato o posseduto egli sia, egli deve accettare la realtà per come è, a tollerare la presenza dell'ambiguità dentro di sé»<sup>10</sup>.

Soldini, scrollatosi di dosso il fardello dell'identità è libero di interagire "da vicino" con la varia umanità che New York popola: è così che nasce, ad esempio lo splendido testo "Queensboro bridge" (pag. 89) oppure "Gioco a rovescio" (pag. 30; da questa poesia prenderà poi forma un racconto del libro "L'animale guida", Casagrande, Bellinzona, 2009).

Per la medesima vicinanza o immersione, Tommaso Soldini non



descrive una New York di “top view” (i luoghi che ogni guida turistica suggerisce) bensì altro, più profondo.

Un luogo, quando osservato veramente, non dipende dalla visibilità o evidenza o voluminosità di taluni soggetti. L'osservazione è certamente il risultato di una lettura soggettiva che da un risalto tutto particolare agli oggetti ma Soldini ha scardinato i meccanismi psicologici della percezione: non vede solo il paesaggio che si vorrebbe vedere ma quanto altrimenti resterebbe invisibile anche se quei frammenti colti, sono dell'assieme concretamente (e organicamente) parte: quartieri, strade, angoli. C'è – è vero – una micro sezione dedicata a Ground Zero, ma anche in questo caso lo sguardo è trasversale, obliquo, personale. Non la catastrofe mediatica quanto invece un luogo che è prima dell'attenzione. Un luogo qualsiasi verrebbe da dire, ma che Soldini, conscio dell'eredità storica data dagli eventi dell'11 settembre, raccoglie rimandando sotto forma altra. Più presenti sono i ghetti, le aree disadone e notturne di rientri in tempi e spazi fuori dall'attenzione comune; più presenti, soprattutto, sono i luoghi dove l'attenzione non fermerebbe mai. Frammenti, non patinati e fuori dalle riviste, esclusi dal glamour, mai degni di vera attenzione se non per un sguardo che è dentro e che parte dal basso. Se per i molti, questi sono non-luoghi, per Soldini diventano gli unici luoghi possibili. Non che vengano rigettate le immagini

più piene o conosciute della “grande mela”: c'è però la consapevolezza che quelle esatte immagini sono già dette, imparate. Soprattutto, non sono le uniche vissute o vivibili. La Terza Avenue (pag. 12) è dimensione lontana da polizieschi inseguimenti come imparato nei film d'azione: è invece grattacieli e caffè all'angolo. E' una presa in soggettiva respirandone anche il fiato. “Queensboulevard” (pag. 17) è il computo dei minuti tra un numero civico e l'altro ma anche il computo dei molti minuti anche solo per attraversare la strada: è il non detto, spazi immani, la minuzia dell'uomo nella distanza. Oppure in “Lungo la Lex” (pag. 32), gli edifici di mattoni rossi, la lunghezza primordiale di una arteria popolata di bus, taxi, vetture, negozi, insegne: elementi non detti nel testo, ma avvertibili, tangibili “nonostante noi” e nonostante il Soldini stesso. Particolari irricognoscibili, invisibili: un privilegio, l'avvertirli, dato solo a chi un luogo lo abita e rimandati per mezzo di flash, immagini tratteggiate, siparietti, come avveniva per un film a firma di Paul Auster, “Blue in the face”: se però nel film la storia svolge avendo per epicentro un luogo, in Soldini il luogo è sé stesso (un ritorno quindi alla traccia tematica dell'esordio in *Ribelle di nemico privo*) ma per mezzo di una visione a specchio: medesima impressione è data a chi con Soldini entra in contatto (che sia luogo o persona) in uno gioco di ruoli e messe a fuoco reciproche, in una reversibilità dei ruoli. Tommaso Soldini non evoca luoghi che sono

ai margini in favore della bellezza di un racconto: li vive invece, perché proprio quelli sono i luoghi che lui vive. Egli attraversa una metropoli non per figurazioni stereotipate ma per la fisica carnalità che queste rappresentano nella vita di ogni giorno: ospitando l'umanità che altrimenti non avrebbe né voce né immagine. Come lui era, nonostante il luogo e nonostante sé stesso.

#### Queensboro bridge

*Il vecchio che vende le taco carnitas in fondo alla scala dei treni oggi saluta,  
racconta anche se tace i nomi;  
muove la spatola sulla piastra,  
fa fischiare le cipolle e dice sai sono clandestino.*

*Sposta il carro lungo la strada ferrata,  
spende pochi soldi per sé, spedisce o porta una somma a casa, fa la spola.*

*Ogni tanto sputa, giù nella subway  
e sui marciapiedi lindi sotto gli occhi dei portieri*

*– quinta strada, grandi hotel,  
residenze ebrae.*

*Qui non è scovato, piccolo verme,  
rode la polpa che trova, quel poco che può.*

**Fabiano Alborghetti**

<sup>1</sup> Platone, *Apologia, Simposio, Fedone*, Giunti, Firenze 1999, p. 239

<sup>2</sup> A. Dal Lago, *Non-persone*, Feltrinelli, Milano 2004, p. 217.

<sup>3</sup> H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino 2004, p. 418

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 410.

<sup>5</sup> M. Zambrano, *I beati*, cit., p. 32.

<sup>6</sup> H. Arendt, *Rahel Varnhagen*, Net, Milano 2004, p. 78

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 224

<sup>8</sup> M. Zambrano, *Lettera sull'esilio*, in “aut aut”, 1997, 279, p. 11.

<sup>9</sup> I. Possenti, *L'apolide e il paria. Lo straniero nella filosofia di Hannah Arendt*, cit., p. 144

<sup>10</sup> *But in the end, he manages to resolve the question for himself - more or less. He finally comes to accept his own life, to understand that no matter how bewitched and haunted he is, he has to accept reality as it is, to tolerate the presence of ambiguity within himself* (affermazione di Paul Auster - Martin Klepper, Pynchon, Auster, DeLillo. *Die amerikani-sche Postmoderne zwischen Spiel und Rekonstruktion*. Campus, Frankfurt am Main u.a. 1996)



## Umberto Tommasini

### Il fabbro anarchico triestino

“Nel 1909 la famiglia si trasferì definitivamente a Trieste. Abitavamo in una soffitta abbastanza spaziosa: due camere e cucina. C’era un andito lungo, dove si poteva anche correre un po’. Una camera, la più piccola si affittava per pagare l’affitto. Mia sorella Luigia, che aveva due anni più di me, dormiva in cucina e faceva tutti i lavori di casa: sei persone. Mio padre era socialista militante” (p. 73).

Così Umberto Tommasini, il fabbro anarchico, avvia le prime battute del suo lungo racconto autobiografico ai giovani compagni anarchici che lo ascoltano nella sua casa paterna di Vivaro, con la stessa attenzione con cui lui amava ascoltare gli altri. Oltre sedici ore di spontanea narrazione, registrata, che oggi ci è riproposta con una corposa introduzione di Claudio Venza di una sessantina di pagine e una sua intervista a Claudio Magris, accompagnate da due inserti fotografici, nel volume *Il fabbro anarchico. Autobiografia fra Trieste e Barcellona. Umberto Tommasini* (Roma, Odradek, 2011). Il libro è la versione in lingua italiana del colorito dialetto triestino usato nella conversazione dal protagonista e riprodotto nella precedente edizione (Milano, Antistato, 1984).

Lo stile, come si sarà notato, è colloquiale, chiaro, senza fronzoli.

Esso ben riflette – come sottolinea C. Magris – la personalità del protagonista: spontaneo, di un’ingenuità buona nel suo coerente altruismo, animato da “una picaresca umanità plebea e insieme di grande signorilità” (230).

La cosmopolita Trieste asburgica, la quarta città dell’impero con 250’000 abitanti, è il luogo della sua precoce e intuitiva formazione politica, come per molti immigrati dal circostante retroterra: un crogiuolo di culture in cui si incontrano italiani, tedeschi, sloveni, ebrei, greci, armeni. Un importante centro navale, attorno al quale si sviluppa un consistente e attivo proletariato urbano, dal quale C. Venza prende le mosse per seguire passo dopo passo la straordinaria vita di Tommasini.

La prima indimenticabile esperienza per il giovane triestino, a 13 anni, nell’ottobre del 1909, è la manifestazione in piazza, contro la fucilazione a Barcellona di Francisco Ferrer Guardia. Essa segna pure l’inizio del suo anticlericalismo che si somma alla sua indole ribelle ad ogni forma di autoritarismo, di destra o sinistra che sia, come vedremo.

A partire dal 1917 la rivoluzione russa e le prospettive di una sua estensione in Occidente pone, infatti, a tutta la sinistra la necessità di schierarsi. Per il movimento operaio triestino la questione sociale si inter-

seca con quella nazionale. Al dirompente nazionalismo, che ben presto sfocia nel fascismo, e al riformismo legalitario Tommasini risponde passando dalla militanza socialista a quella anarchica, con un forte accento internazionalista, che costituiranno la bussola nella sua tormentata esistenza.

E i tormenti, visto il suo precoce e aperto antifascismo, incominciano presto, attraverso gli scontri di piazza. Scolpiti nella sua memoria rimangono l’aggressione ad un corteo di bambini e ragazzi di ritorno da una gita domenicale organizzata dalle Cooperative operaie (1919) e l’assalto squadrista alla casa del popolo delle organizzazioni slovene, il *Narodni Dom* che viene incendiato nel luglio 1920, con l’appoggio della polizia e dell’esercito.

Con l’avvento del regime mussoliniano e l’adozione delle leggi eccezionali, il carcere, il confino e l’esilio, diventano una costante della sua esistenza. Tommasini, che partecipa come delegato triestino al movimento anarchico nazionale ed è già stato arrestato per antifascismo militante, finisce presto al confino. Ad Ustica, per incominciare, tra il 1926 e il 1928, dove la quantità di anarchici è seconda solo ai comunisti, e a Ponza fino al 1931. La scuola, la lotta per le condizioni di vitto e alloggio, vi occupano gran parte delle sue energie. Non mancano gli scontri con l’apparato di sorveglianza fascista e le discussioni talvolta violente tra le varie componenti che dividono i detenuti.

“Là ho detto: ‘Adesso mi accorgo che dopo la rivoluzione dovrò tenere due fucili: uno per sparare contro la borghesia, che vorrà rialzare la testa, e uno contro di voi [rivolgendosi ai comunisti] che ci volete eliminare’. Da allora ho sempre mantenuto queste idee riguardo i comunisti e gli avvenimenti mi hanno dato ragione.” (110)

Liberato dal confino, passa clandestinamente in Slovenia, in Austria e giunge al confine svizzero, a Buchs, dove viene bloccato:



“Dei due che mi accompagnavano, uno era d'accordo di consegnarmi, ma l'altro diceva 'Lasciamolo andare'. Dopo mi hanno chiesto 'Ha soldi?' 'Sì, che ho soldi'. Avevo infatti soldi italiani, jugoslavi, un po' di tutto. 'Bene, bene, fila!' E si è voltato.” (127)

Transitando dalla casa di Pia Zanolli a Zurigo, si presenta ad un sorpreso Bertoni a Ginevra.

“Sai, è difficile vivere in Svizzera illegalmente. C'è libertà, ma libertà per gli Svizzeri, ma agli stranieri è la popolazione stessa che fa la spia” (128). E allora via verso Parigi, dove rimane fino al luglio 1936. Nella capitale dell'antifascismo europeo, l'attività politica è vivace ma anche litigiosa tra i gruppi di esuli, soprattutto sui metodi di lotta al regime: atteggiamento legalitario o azione diretta? Chiusura verso i comunisti o ampio fronte comune? Un quadro complesso che C. Venza ricostruisce pazientemente. Nel Comitato Vittime Politiche, collabora con G. Giopp, C. Berneri e C. Rosselli. In Francia conosce pure la compagna triestina Anna Renner che gli dà un figlio nel 1935.

Ma

“a Parigi avevo l'impressione di essere perso, di non essere niente; in una grande città si è sommersi, non ci si sente niente e invece al confino eravamo tutti i giorni a rispondere, a protestare o per una cosa o l'altra, c'era più combattività. Mi pareva quasi di essere più utile al confino che all'estero. Qui c'erano i problemi della sopravvivenza: vivere, mangiare, dormire, lavoro, tutte cose che toglievano lo spirito di lotta.” (131)

Nel 1936 egli non esita quindi a collaborare al “Comitato pro Spagna” costituito dagli anarchici e a partire per Barcellona il 7 agosto, arruolandosi nella formazione guidata da Rosselli, dove l'amico Berneri funge da delegato politico. Nella Sezione italiana della colonna Ascaso approderà all'inizio di settembre anche lo studente di medicina Elio Canevascini, accompagnato da Pacciardi. Inserito nel gruppo dei mitraglieri, con alla testa M. Angeloni, Tommasini combatte al Monte Pelato già il 28 agosto e presso il cimitero di Huesca. Nel febbraio 1937 partecipa ad una spedizione per l'affondamento di navi militari a Ceuta, che si conclude male e, oltretutto, con il suo imprigionamento a Valencia, in

un carcere gestito da comunisti. Lascia la penisola poco prima dell'assassinio di Berneri e dei fatti di maggio del 1937 a Barcellona, conoscendo in Francia il campo per rifugiati di Vernet nel 1939.

Dopo la sconfitta della Francia e la richiesta italiana di procedere al rimpatrio dei quasi quattrocento antifascisti internati nel campo, è consegnato alla polizia del regime. Tra il 1941 e il 1943 lo troviamo così a Ventotene, dove anche i canti sottolineano le differenti strategie tra libertari e comunisti:

“Alla sera, quando ci trovavamo, prima di rientrare, cantavamo 'L'Internazionale', 'Addio Lugano bella', 'Bandiera rossa'. I comunisti avevano proibito ai loro di cantare 'L'Internazionale' e 'Bandiera rossa'; al massimo cantavano 'L'inno di Garibaldi', perché ritenevano che quello era il momento di continuare la guerra, di dimostrare che erano buoni democratici, che ormai avevano sciolto la Terza internazionale, il Comintern.” (187-188)

Dopo il crollo di Mussolini, il 25 luglio 1943, gli anarchici saranno gli ultimi ad essere liberati, con gli slavi: sia dal confino sia dal campo di lavoro di Renicci d'Anghiari, dopo un terribile inverno sotto le tende, al gelo, tra le montagne. In quest'ultimo periodo della guerra Umberto non si unisce però ai partigiani e rimane dalla sorella nell'Appennino toscano-emiliano. C. Venza cerca di capirne i motivi: la “lotta senza quartiere contro i nemici dell'unità proletaria”

decisa dal Direttivo comunista di Ventotene, che vede nei libertari una delle vittime privilegiate, sembra essere la ragione principale. Tommasini rientra solo nel 1945 nella sua Trieste, dove i temi politici riecheggiano per certi versi quelli del biennio rosso. I vecchi compagni sono però ora ridotti a poco più di una decina. Il declino, secondo Venza, va collegato al “ridimensionamento che investe tutto l'anarchismo italiano dal dopoguerra fino al 1968” (60).

Il fabbro triestino però non molla: negli anni '70 s'impegna a ricucire i rapporti con una nuova generazione di giovani libertari e sino alla vigilia della morte è direttore responsabile di “Umanità Nova”. È in questo momento che, attraverso il racconto della sua vita, egli ha modo di ripercorrere la sua densa esistenza. Una narrazione che – come osserva Magris – ti fa “toccare con mano l'esperienza concreta della vita in quel grande momento storico e in quella situazione tremenda; ti fa sentire la dialettica storica senza cadere in alcuna sterile ideologia. Che ti fa sentire la realtà del fascismo, del comunismo, dell'anarchismo, con tutte le sue contraddizioni, non disquisendo, ma vivendo e incontrando persone.” (224-225)

Una testimonianza di vita non avvelenata da dogmatismi e in cui i mezzi rimangono coerentemente ancorati ai pur ambiziosi fini: la libertà e l'autodeterminazione dell'uomo.

**Renato Simoni**



## La memoria del territorio

Si è recentemente svolta, all'Accademia di architettura di Mendrisio la presentazione degli atti del convegno "Paesaggio senza memoria? Perché e come tutelare il patrimonio" (ottobre 2009).

Nel territorio, leggiamo nella presentazione di Claudio Ferrata *"il cambiamento è norma, e in ogni momento di trasformazione si presenta con forza il tema della relazione tra paesaggio e memoria. In queste fasi, che comportano dimissioni, mutamenti del parco edilizio, sostituzione di infrastrutture, abbandono dei paesaggi agrari, diventiamo particolarmente attenti e sensibili ai temi della patrimonializzazione. Ma perché abbiamo bisogno delle testimonianze del tempo nello spazio? Cosa significa produrre patrimonio? Come e perché si tutelano oggetti territoriali? Attraverso quali modalità gestiamo trasformazione e conservazione?"*. Promotori del convegno sono stati GEA-associazione dei geografi, il Museo Etnografico della Valle di Muggio (MEVM) – che hanno poi curato la pubblicazione degli atti – e il Laboratorio di Storia delle Alpi (Labi-SAlp). Claudio Ferrata, che ha curato il volume, ha risposto ad alcune nostre domande.

### **Come è nata l'idea di questa riflessione sul tema del paesaggio e del patrimonio?**

Il convegno è nato dalla volontà di mettere a disposizione del pubblico una piccola "scatola di attrezzi" per ragionare sui temi del paesaggio e del patrimonio. Abbiamo ritenuto che i problemi che stiamo vivendo sono il frutto della dimenticanza di un tipo di cultura che potremmo definire "cultura della regolazione", con tutti gli effetti devastanti sul territorio che, non solo possiamo immaginare, ma abbiamo già sotto gli occhi. Vale forse la pena di precisare questa nozione. Si può ritenere che esistano due tipi di informazione. La prima è un'informazione che serve per far funzionare al meglio gli strumenti meccanici di cui disponiamo e per modificare l'ambiente in modo da permettere di soddisfare esigenze immediate. Esiste poi un

secondo tipo di informazione, "l'informazione regolatrice". Essa corregge i malfunzionamenti e le esternalità delle logiche funzionali. Il suo scopo è mantenere gli equilibri, gestire a lungo termine l'uso delle risorse e dei territori, è capace di prendere in considerazione le diverse temporalità (i "tempi storici e tempi biologici" di Enzo Tiezzi) e permette di definire le condizioni quadro del progetto di trasformazione dello spazio.

### **Per quale motivo il territorio può essere affiancato al tema della memoria?**

La questione del patrimonio è una "questione inevitabile" soprattutto per chi si occupa dei temi della città e dell'abitare, non è pensabile occuparsi di territorio senza considerare le sue dimensioni memoriali e patrimoniali. Il territorio può essere visto come un immenso deposito di resti e di rovine. Si presenta come un grande palinsesto che si offre alla nostra lettura, al nostro sguardo. Vi leggiamo le pagine conclusive di un racconto caratterizzato da vari momenti e diversi personaggi, osserviamo la genealogia prodotta da cicli di civilizzazione. A volte identifichiamo con facilità le diverse tracce, altre volte le individuiamo con grandi difficoltà in quanto i segni che avrebbero potuto testimoniare di un momento di territorializzazione sono sommersi da altri segni, altre volte i segni del passato sono addirittura spariti. Per meglio rispondere alla domanda vorrei citare Eugenio Turri: *"Il paesaggio"*, scriveva Turri nella rubrica "L'occhio del geografo" che teneva su Atlante, *"non è solamente un insieme di oggetti visibili (le colline, i campi, le case, le strade, gli alberi e così via). È fatto anche di memorie legate a luoghi precisi che si sovrappongono alle cose concrete: le memorie vi aleggiano sopra, inconsistenti e leggere come sono sempre. (...) Oggi le memorie si costruiscono su spazi dilatati, incoerenti, e si appuntano su vicende e incontri che prescindono sempre più da luoghi necessari, esclusivi, che restano per tutta la vita i luoghi della nostra*

*esistenza. Questo è forse uno dei motivi di alienazione che rendono così insoddisfatta la nostra società e così poco coerenti i nostri paesaggi. (...) non potremo mai prescindere dal paesaggio della memoria: fa parte del nostro rapportarci alle cose. E ciò non vale solo per il paesaggio personale, ma anche per quello collettivo."* (Atlante, novembre 1987)

### **Come si è trasformata nel tempo l'idea di patrimonio?**

La concezione di patrimonio come insieme di oggetti territoriali da conservare è tutto sommato recente. Nel Settecento si distruggevano senza problema edifici medioevali considerati brutti. Verso la fine del secolo in Francia si conia il termine di vandalismo per definire le operazioni di distruzione. La tappa successiva è costituita dall'introduzione del moderno concetto di patrimonio, concetto che acquisirà rilevanza nel corso delle grandi trasformazioni ottocentesche con autori quali Ruskin, Viollet-le-Duc, Sitte. Più avanti, negli anni della ricostruzione post-bellica, appariranno altri problemi. Dopo le distruzioni interi quartieri urbani dovranno essere ricostruiti. Il caso più noto è quello della piazza del mercato di Varsavia, completamente spianata nel 1944, luogo talmente essenziale per l'identità e la memoria da imporre la sua fedele ricostruzione sulla base di fotografie e dipinti. Altro caso è invece quello della completa edificazione ex-novo di Le Havre condotta da Auguste Perret in calcestruzzo, tra l'altro con risultati interessanti. Questo centro urbano entrerà poi nel patrimonio universale tutelato dall'Unesco. Oggi, in un'epoca caratterizzata dall'accelerazione delle trasformazioni, si pone il problema della conservazione del patrimonio industriale e ci si preoccupa della salvaguardia delle testimonianze di quello che era il moderno.

**Nella nostra regione si parla spesso della salvaguardia di costruzioni, magari in disuso da tempo, come testimonianze da**

**iscrivere nella nostra memoria storica. Perché questa grande attenzione per la questione patrimoniale?**

La questione patrimoniale è effettivamente esplosa anche nella nostra regione dove si è costruito molto, magari senza prestare attenzione per le qualità, per la memoria, per i segni del passato. Non devo portare particolari esempi, stampa e televisione ne hanno abbondantemente parlato. La questione ha generato un dibattito dai toni accesi e, tra l'altro, ha stimolato la nascita di movimenti di cittadini che operano a livello locale. Ma perché questa grande attenzione? Perché siamo privi di bussola e se, da una parte, ci attacchiamo alle tradizioni (ma gli storici ci hanno insegnato che le tradizioni sono un'invenzione), dall'altra ci leghiamo a oggetti materiali che il passato ci ha lasciato, cercando così di individuare alcuni punti fermi. La ricerca del tempo nello spazio è dunque un'operazione fondamentale per il nostro benessere e per la nostra stabilità. Ma è anche vero che la questione del patrimonio è divenuta una delle ossessioni della società contemporanea. L'urbanista Françoise Choay ha parlato di "feticismo del patrimonio" e devo dire che, dopo aver recentemente visitato Carcassonne, comincio pure io ad avere qualche dubbio sugli esiti del tipo di patrimonializzazione promossa dall'Unesco.

**La pubblicazione tenta di rispondere alla domanda "perché tutelare?". Quali sono le possibili risposte?**

Al di là del tema del valore dell'oggetto, conservare significa mantenere segni tangibili del passato e della memoria e, come ben ricordava in modo paradossale Garcia Marquez in Cent'anni di solitudine, una perdita di memoria è invalidante. Cosa vale la pena conservare? Quando conserviamo, conserviamo una storia tra le tante storie possibili. È questa una delle tante contraddizioni del patrimonio. È fondamentale ricordare che la questione del patrimonio non rimanda solo al passato ma pure al futuro: scegliere il

passato che desideriamo conservare è un progetto per il nostro futuro. Si tratta di un progetto che è da iscrivere nella grande categoria dell'urbanità, da intendere come l'insieme delle qualità che desideriamo per le nostre città. In questo senso territorio e paesaggio non possono essere visti solo come merci sottomesse alle leggi della rendita fondiaria ma devono perlomeno essere avvicinati alla categoria dei "beni comuni".

**Quali sono le potenzialità di un approccio paesaggistico al patrimonio?**

Accedere alle questioni territoriali attraverso la via del paesaggio porta a considerare luoghi non indistinti e non omologati, significa tener conto del fatto che ogni luogo ha proprie potenzialità e che i progetti di trasformazione devono essere fondati localmente. In fondo è ciò che già suggeriva la cosiddetta "geografia classica" della prima metà del Novecento. Seguire la via del paesaggio permette di considerare l'identità dei luoghi che è costituita anche da questa materia memoriale. In fondo la preoccupazione di tutti noi è rendere la terra un luogo abitabile durevolmente nel tempo rispettando specificità dei luoghi e i limiti. La via del paesaggio permette pure di volgarizzare le tematiche territoriali. Proprio per le sue capacità e potenzialità comunicative, e per l'ampio spettro di significati che esso copre (tra cui quello del vissuto personale e collettivo), il concetto di paesaggio facilita la comunicazione di tematiche territoriali più specialistiche e più complesse. L'approccio geografico permette poi di inserire gli oggetti del patrimonio in un contesto territoriale più ampio, di collegare questi oggetti ai processi sociali che portano verso la patrimonializzazione.

**Il convegno è nato da una collaborazione tra GEA-associazione dei geografi, MEVM e Labisalp. L'approccio geografico e quello storico-museale che riflettono assieme?**

Non è un caso se il convegno e il

relativo quaderno con gli atti sono il risultato di una collaborazione. Pur essendo solidamente ancorata alla propria tradizione disciplinare, a più riprese GEA si è aperta verso enti che, in un modo o nell'altro, hanno intenti vicini e si occupano di cultura del territorio ritenendo che idee e concetti debbano circolare, fecondarsi a vicenda anche al di là degli steccati disciplinari.

**Visto l'interesse suscitato da questa operazione intendete continuare, magari approfondendo la riflessione? Avete forse altri progetti in cantiere?**

In effetti intendiamo approfondire la questione della relazione tra paesaggio e "progetto locale" e stiamo lavorando alla preparazione di un convegno che avrà luogo in ottobre 2012 al Monte Verità di Ascona. In questa occasione tenteremo di circoscrivere le articolate e complesse relazioni esistenti tra il paesaggio, il tema dell'identità e la questione del "progetto locale" così come teorizzato da Alberto Magnaghi e da altri. Cercheremo di rispondere ad alcune domande che riteniamo significative: si può parlare di identità del paesaggio? Quale è l'identità (o le identità) paesaggistica del Ticino? Quale ruolo svolge il paesaggio nella costruzione delle identità locali? Pensiamo che per non promuovere identità esclusivamente rivolte verso il passato o chiuse verso l'esterno occorra aprirsi progettualemente verso il futuro: occorre allora immaginare nuove identità anche attraverso la proposta di nuove immagini paesaggistiche.

**Intervista raccolta da  
Graziella Corti**

La pubblicazione "*Paesaggio senza memoria? Perché e come tutelare il patrimonio*", *Atti del convegno, Balerna 17-18 ottobre 2009*, numero speciale di GEA paesaggi territori geografie/Quaderno del MEVM n. 6, a cura di Claudio Ferrata e Paolo Crivelli, può essere richiesta all'indirizzo [info@gea-ticino.ch](mailto:info@gea-ticino.ch) oppure [info@mevm.ch](mailto:info@mevm.ch). Il costo del volume è di Fr 25.

**ABBONAMENTO 2012**

**Verifiche** si finanzia unicamente con il provento degli abbonamenti. Facciamo quindi affidamento su di voi anche per il 2012. Grazie per il vostro prezioso e indispensabile sostegno.

## Adolescenti privi di autori?

Sospesa tra *pueritia* e *juventus*, l'adolescenza appare come un'età di mezzo dai contorni sfumati, una fase transitoria e di passaggio. Con il progressivo prolungamento del periodo che separa i giovani dall'inserimento nel mondo del lavoro, questa età si è dilatata fino a conseguire una sorta di statuto autonomo tra le stagioni della vita. Le irregolarità giovanili hanno di conseguenza aumentato il bisogno degli adulti di normalizzare, contenere e incanalare, ma nel fare ciò corrono il rischio di mettere in ombra le fondamentali esperienze di turbamento, inquietudine, volubilità e sofferenza che accompagnano il processo di crescita e che tanta letteratura ha saputo rappresentare.

*L'uccello si sforza di uscire dall'uovo. L'uovo è il mondo. Chi vuol nascere deve distruggere un mondo*, scriveva Hesse nel racconto *Demian* per rendere tutta la portata della pena adolescenziale. E Moravia fa vivere al suo *Agostino* i sovvertimenti di un affetto intimo ed esclusivo con la madre, destinato a finire definitivamente durante un soggiorno balneare. *Agostino vedeva il corpo della madre inabissarsi circonfuso di un verde ribollimento e subito le si slanciava dietro, con desiderio di seguirla ovunque, anche in fondo al mare. Si gettava nella scia materna e gli pareva che anche l'acqua così fredda e unita serbasse la traccia del passaggio di quel corpo amato*. Infine, come non pensare al giovane Holden e alle peregrinazioni, in uno spazio anonimo tra la scuola che lo ha espulso e la famiglia che non rappresenta più un porto sicuro? È in questo spazio che si colloca l'adolescenza con il suo corredo di esitazioni, vitalità, intemperanze; ed è sempre in questo spazio che si agitano i fantasmi degli adulti: cattive compagnie, eccessi, sbronze, “sostanze”, violenza.

Il volume *Adolescenti in cerca di autore\** curato da Linda Martinoli e Ilario Lodi è un tentativo riuscito di gettare uno sguardo neutro all'adolescenza attraverso una narrazione libera da giudizi o pretese educative. Sei adolescenti hanno dialogato

con sei giovani adulti. La contiguità anagrafica ha facilitato lo scambio e la comunicazione e il risultato sono i sei racconti di Giorgia Franzì, Virginia Gentilini, Ludovica Gianocca, Elisa Iuva, Monica Muraca, Alex Rusca, Piero Schmid.

Sei modi di considerare l'adolescenza, accomunati dall'intento di cogliere il punto di vista di chi sta vivendo quell'età o se l'è appena messa alle spalle. L'obiettivo degli autori di questo lodevole progetto è descrivere delle esperienze, *trasformare in curiosità, in interesse, ciò che viene comunemente classificato come superficiale, inutile o, nel peggiore dei casi, disturbato*. I giovani che si sono messi in scena non sono infatti portatori di problemi o di disagi, e le loro testimonianze offrono al lettore attento l'occasione, come osserva lo psicologo Giuseppe Pellizzari, di *interrogare l'adolescenza per capire noi stessi [...] per cercare le origini del nostro smarrimento, di quell'inquietudine che troppo facilmente rifiutiamo*.

Dai racconti emergono i percorsi di vita maturati da questi giovani, costellati da aspirazioni e desideri, paure, silenzi, ma anche da incomprendimento e fastidio nei confronti di un mondo adulto di cui spesso rifiutano schemi e stili di vita, pretese educative e progetti per il futuro. Gli adolescenti chiamano in causa

le paure e le insicurezze degli adulti, l'incapacità di sapersi confrontare e il loro smarrimento. Intimoriti dalle manifestazioni di “patologia giovanile”, cui i media danno sempre ampio risalto, gli adulti faticano a trovare autenticità nel loro modo di relazionare con i giovani. Può essere un indizio significativo di queste difficoltà il proliferare di opuscoli e guide destinate ai genitori dai titoli piuttosto inquietanti come *Adolescenti in casa! Una bussola per orientarsi* o *Adolescenti: istruzioni per l'uso*.

Nella prefazione al volume, Fabio Pusterla riflette anche sui silenzi degli adolescenti. Manca ad esempio nelle loro narrazioni una dimensione letteraria: *il libro non viene praticamente mai citato*. Un'assenza grave, che se fosse generalizzabile, rappresenterebbe un vuoto nell'esperienza di crescita dei giovani. Con cosa vengono sostituite le importanti letture degli anni adolescenziali? E come aprire questo orizzonte ai nostri adolescenti privi di autori?

**Rosario Talarico**

\*Linda Martinoli e Ilario Lodi (a c.), *Adolescenti in cerca d'autore. Dialoghi fra giovani attorno a parole e gesti*, Locarno, Dadò 2011.



## Kosakenland di Leonardo Zanier

### Esempio di letteratura civile, impegnata, esempio di quella vera identità che convive o coincide con il cosmopolitismo

*Pubblichiamo il testo del critico letterario Mario Turello, letto in occasione della presentazione della presentazione della nuova edizione di Carnia Kosakenland Kazackaja zemlja svolta a Udine (Sala Aiace) il 13 marzo 2011.*

Credo la presentazione dei cinque racconti di *Carnia Kosakenland Kazackaja zemlja* non possa prescindere dal quadro d'insieme di quello che è stato ed è l'impegno civile e letterario di Leonardo Zanier. Inizio perciò con alcuni riferimenti alle sue esperienze di vita e di lavoro e al rimanente della sua opera poetica, narrativa e pubblicistica.

Leo è nato a Maranzanis di Comeglians nel 1935; figlio di emigranti, è stato lui pure emigrante, prima in Marocco e poi in Svizzera, occupandosi di edilizia, poi di educazione professionale impegnandosi anche come sindacalista. Queste esperienze hanno trovato espressione in prosa e in poesia nei suoi libri, che sono molti ma che costituiscono un *corpus* assolutamente coerente per i temi e i toni che fanno di Zanier, soprattutto delle Zanier poeta, una delle voci più originali ed energiche della poesia in lingua friulana - o in una lingua friulana: quella carnica di Maranzanis. A riprova di questo basti ricordare che la sua raccolta più celebre, *Libers... di scugnî lâ*, è stata tradotta in italiano, croato, svedese, inglese e non so se in altre lingue ancora, e credo che lo stesso non sia avvenuto per alcun altro nostro scrittore in *marilenghe*.

*Libers... di scugnî lâ* è stato il suo libro di esordio, nel 1964, allorché Zanier non era ancora trentenne, ed ha avuto numerose edizioni successive, tra le quali quella del 1977 presso Garzanti, con prefazione di Tullio De Mauro, e quella del 1998, presso la Ediesse, con prefazione di Sergio Cofferati e postfazione di Rienzo Pellegrini. E' stato al suo apparire, ed è ancora oggi, mi pare

di poter dire, un *unicum* nella letteratura sull'emigrazione.

Nella sua *Ideologia friulana*, che sta per essere ripubblicato e che andrà letto di nuovo e meglio, Tito Maniacco elencava tra i miti propri dell'"ideologia friulana" - quella che in realtà è l'ideologia delle classi egemoni introiettata dalle classi subalterne - anche l'*ideologia dell'emigrazione*, caratterizzata da rassegnato fatalismo, supina autocommiserazione, vittimismo quasi compiaciuto, patetismo consolatorio. Con *Libers... di scugnî lâ* Zanier venne a sbugiardare, a confondere, a travolgere questa impostura con una inaudita poesia di protesta, lucida, scabra, vibrata, che ha analogie ed equivalenze ideologiche con quella di Brecht, e di Eluard, e di Neruda, ma di cui Rienzo Pellegrini indica come luogo di nascita l'«accademia anticonformistica» delle osterie, delle latterie sociali, delle cooperative e dei comizi. Una poesia risentita che mai cade nell'altra opposta retorica, quella del populismo o della demagogia; una poesia dai risvolti corali che nasce da esperienze condivise, e che conserva le forme dell'oralità: l'iterazione, la paratassi ecc.

Una poesia che in passato ha suscitato le riserve di alcuni critici nostrani restii a concederle cittadinanza negli spazi "propriamente artistici" e che invece a una lettura attenta rivela una cura e una sapienza formale assai consapevoli degli strumenti linguistici, fonetici, semantici. E che Zanier riversi i suoi messaggi di poeta e narratore civile in testi tutt'altro che alieni dall'elaborazione stilistica è dimostrato dalle continue revisioni e riorganizzazioni delle sue raccolte: un continuo lavoro che mi ricorda quello di Elio Bartolini.

Il tema dell'*emigrazione* costituisce una sorta di *Leitmotiv* di gran parte della produzione di Zanier, accanto a quelli, ad esso strettamente connessi, dei *confini* e dell'*identità*, ugualmente da lui demistificati.

*Confini/Cjermims/Grenzsteine/Mejniki* è il titolo sotto il quale nel 1992 Zanier ha raccolto e riorganizzato due opere precedenti: *Che Diaz... us al meriti* del 1976 e *Sboradura e*

*sanc* del 1981. Vi prego di notare la straordinaria efficacia del titolo quadrilingue: l'idea di confine che viene dissolta dalla stessa iterazione nelle lingue diverse di paesi contigui. Un titolo che ha la stessa efficacia dell'ossimoro della sua prima opera: *Libers di scugnî* (penso al doppio legame di Bateson...), un titolo e un intendimento implicito che ha eco anche in quello di *Carnia Kosakenland Kazackaja zemlja*. *Cjermims* è un libro complesso, in cui Zanier rievoca la storia della sua famiglia, vicende della prima e della seconda guerra mondiale, di cui denuncia misfatti e violenze (ed ha modo di ironizzare sul modificarsi dei confini nazionali); del terremoto, di nuovo dell'emigrazione, di tradizioni popolari rivisitate con ironia ma non senza rimpianto e segnali di speranza. Il tema dei confini compare anche nella prefazione di *Carnia Kosakenland*.

Non possiamo soffermarci su tutte le altre opere di Zanier, ma ricordo almeno *Il câli* del 1989, laddove a fare da caglio, da fermento alla poesia è la memoria e una galleria di ritratti di paese diventa la cornice antropologica del fenomeno dell'emigrazione messo a contrasto ironico, o sarcastico, con i riti della villeggiatura.

E ancora ricordo *Usmas*, un'operetta che può essere una delle chiavi di lettura dell'opera tutta di Zanier. In *Usmas* il riferimento a una tribù australiana nomade, che ad ogni nuovo insediamento stagionale pianta un palo, l'*axis mundi*, centro simbolico in riferimento al quale si organizza la collettività, è stato interpretato da Gianfranco Scialino come immagine del legame culturale, linguistico ed affettivo di Zanier con la Carnia, suo *axis mundi*; la pietra di paragone, direi io, con la quale Zanier saggia e confuta la cultura dominante.

E infine ricordo *Licôf grant*, del 1997, libro diviso in tre sezioni: *Il cine da memoria*, *Identitât* e *Arbui ratsiscj?*; mi limito a questi tre titoli che enunciamo altrettante tematiche della poetica di Zanier: la memoria, l'identità e il razzismo. Questi due ultimi, identità e razzi-

libri

smo, sono contigui. Ancora una volta la satira di Zanier si abbatte sull'idea di confine, che si tratti di confini statali, o linguistici, o di proprietà, oppure di confini ideologici, o morali: tra violenza e resistenza, tra oppressione e rivolta, tra eresia e ortodossia, tra conflitto e convivenza.

tra bira e vin  
tra senapa e gin  
tra tè e café  
tra mai e lafè  
tra me e te

tra latins e todescs  
tra todescs e sclâs  
tra turcs e cinês  
tra cjargnei e furlans  
tra gjudeos e marans

tra alcol e kif  
tra tabac e hashish  
tra opio e eroina  
tra criscj e 'hameds  
tra sincretiscj e bigots

tra il denti e il fôr  
tra il sôra e il sot  
tra il vert e il desert  
tra il gajât e il maldert  
tra fogolâr e spolert

tra purcits e cavrets  
tra bistecas e trutas  
tra spongia e vueli  
tra ont e sain  
tra Abele e Cain

tra asêt e limon  
tra torba e cjarvon  
tra lat e calostra  
tra pasta e minestra  
tra man cjampa e man gjestra

tra lami e salât  
tra bulît e fumât  
tra rustît e seciât  
tra frait e frol  
tra dûr e mol

tra planelas e cops  
tra argilas e claps  
tra fressuras e sclaps  
tra teraças e tets  
tra glacins e scarpets

tra il crût e il cuet  
tra il mars e il côi  
tra subît e dibot  
tra sut e bagnât  
tra bessôl e cubiât

tra plasê e torment  
tra sorc e forment

tra pasta e rîs  
tra radic e râs  
tra muarts e vîs

tra crauats e slovens  
tra calviniscj e zwinglians  
tra budiscj e pajans  
tra flamands e walons  
tra marcjants e larons

tra fossii e cristai  
tra cristians e nemai  
tra il peç e il larç  
tra il genâr e il març  
tra fadia e sfuarç

tra sôra e sot  
tra nord e sud  
tra cemôt e parcè  
tra te e me  
tra me e me

E' celebre, o dovrebbe esserlo, la poesia *Identitât*.

simpli di plui si zura  
si barufa  
si spostin cunfins  
si si sbugjela  
a si fan gueras  
pa santissima identitât

ma l'identitât ce êse?  
a dîli in curt e duta:  
che s'î fos su Marte  
mi sintares cjericul  
e co soi in Africa  
mi sint European  
co soi in Portugal talian  
co soi a Roma furlan  
co soi a udin cjargnel  
co a Tomieç comeljanot  
e a Comelijans maranzanot  
e s'î soi a Maranzanas:  
no stin a confondi parplasê  
la famea "Di Pasca"  
la mê  
cun chê di chei "Dal Ghet"  
intausa pôc di sest  
vegnûts cuissà da dontri  
magari da Sighiet

insomas resons  
da vendi indai e in vares  
e chest lu si capis subît  
par vê in grant sospiet  
par odeâju a muart  
e salacor copâ  
ducj chescj diviers  
prin chei dal Ghet  
e po' i comeljanors  
e i tomiecins  
e i udinês  
e i furlans  
par no dî i romans  
i talians

i portoghês  
i europeans  
i africans  
e ben s'intint i cjericui  
domo ch'î fos marzian

Ricordate almeno le opere più consistenti di Zanier, veniamo a questo *Carnia Kosakenland Kazackaja zemlja*. Anche questo è un libro che appare in nuova edizione, dopo le due del 1995 e 1996. Raccoglie cinque racconti in carnico con versione italiana. Ha una limpida, cordiale postfazione di Mario Rigoni Stern e un bell'album fotografico che riguarda i luoghi e i personaggi di questi racconti: la madre di Leo, i gerarchi nazisti, i partigiani, i cosacchi, le lapidi dei cimiteri di Carnia, i discendenti dei cosacchi che oggi tornano in Carnia in traccia dei loro familiari. Il libro si apre con un'introduzione di Zanier molto articolata, scritta quindici anni fa ed aggiornata per questa nuova edizione, che da sola costituisce una lettura estremamente gradevole. Inizia con una confutazione dell'idea di *confine* e di quella conseguente di *nemico*, mutevoli entrambe a seconda degli eventi bellici, e per questo assurde. Poi Zanier ci confida che questi racconti, ambientati in Carnia tra il 1944 e il 1945, quanto lui aveva nove e dieci anni, nascono sì dal ricordo di fatti e incontri ed esperienze di quegli anni, ma sono stati suscitati, per affinità o per contrasto, da riferimenti attuali (al momento della loro concezione), e in almeno tre casi si tratta di riferimenti cinematografici: un episodio del film *Zorba il greco* che gli ricorda un fatto simile avvenuto nella Repubblica libera della Carnia; il film *Un pilota ritorna* la cui narrazione edulcorata ed eroica della guerra contrasta con quella che Zanier chiama «la pedagogia violenta indecente degradante della guerra vera» che lui ben conosce (la citazione è importante anche per quel concetto di *pedagogia* su cui torneremo), e il film *I pugni in tasca* a proposito del falò in cui la madre di Leo brucia quanto rimasto degli effetti personali del cosacco e del georgiano insediatisi nella sua casa, spargendone poi le ceneri nell'orto. Questo a livello di innesco inventivo a livello di memoria. Ma c'è anche una naturale propensione alla narrazione che si nutre di racconti e che a sua volta diventa trasmissione: [Queste storie] sono nate quasi

casualmente, con almeno due stimoli forti. Mi sono da ‘sempre’ occupato di edilizia, di formazione e sindacato, di marginalità e di sviluppo locale, ma anche di storia orale, di tradizioni e magie, di migrazioni e ritorni, di mestieri e canzoni, soprattutto di parole: il loro senso e spessore, cosa c’è dentro e dietro e sotto le parole, prese da sole o a grappoli, combinate e scombinare nei modi più diversi. Perciò oltre a interrogare libri, rompevo le scatole ai ‘vecchi’ per chiedere informazioni e testimonianze, interpretazioni e spiegazioni, ricordi anche vaghi e chiavi per le serrature più semplici e per quelle più complicate.

Una propensione propriamente pedagogica: ho poco fa citato le parole di Zanier a proposito della “pedagogia violenta della guerra”; è significativo che in due di questi cinque racconti ricorra l’aggettivo “pedagogico”: durante il festoso saccheggio del finanziere

Un al jescè vosant lègri e cun fâ pedagogic: «Cjalait achì, cjalait achì!». Al si puartava devour doi cjaldîrs di ram ducj un ricam a sbalç: «Lui ch’al veva di controlâ ch’a vignissin dâts a patria!»...

Mancul di ducj si scomponè la mari: a i fascè segno di lassâ pierdi e di tornâ tal cjôt, aì i mostrà, ben dôs voltas di fila, cemôt ch’a si lèin tas tresêfs las cjadenas das vacjas. Po a motus a i domandà di fâ compagn. Ivan lu fascè e chest viaça i vegnì ben. Daloras la mari si declarà sodisfata e a i fascè capì che duncja la facenda cussì si podeva dî scierada. A Ivan, encja lui incjantât da so fuarça pedagogjica, no i restâ che da scjassâ il cjâf ridint, cença plui jevâ aitis cantins.

La portata “pedagogica” di questi racconti sta nel ripensamento delle categorie storiche posticce (i confini, i nemici), nella riaffermazione dei veri ideali dell’antifascismo e della resistenza, nella condanna del razzismo e dell’odio etnico in ogni sua forma, compresa quella della cancellazione o rimozione delle tragedie che accomunano vincitori e vinti, ma sta anche nella forma del raccontare, per aneddoti e per *exempla* che ricevono efficacia di volta in volta dall’umorismo, dal pathos, dalla evidente sincerità dei sentimenti, ma soprattutto dal fatto

che Zanier nel rivivere gli eventi riacquista gli occhi del bambino che ne fu testimone e partecipe. Questo mi fa pensare al Calvino del *Sentiero dei nidi di ragno* che racconta la Resistenza vista con gli occhi di Pin. Si organizzano, gli aneddoti, attorno a delle persone: i cinque racconti s’intitolano a *Lisuta la mari*, a *Gori il partigiano*, a *Ivan il cosacco*, a *Chila l’amico*, a *Givi il georgiano*, ma entro la cornice storica e critica di cui è l’adulto ad essere consapevole e giudice. Il racconto più ilare e divertente è quello dedicato a Chila, il ragazzino che diverte gli amici facendo l’imitazione di Appelius, il giornalista di regime. Scrive Zanier che «l’ironia a po’ encja cambiâ di segno a una sconfita», e l’ironia di Chila è il primo grado dell’indignazione (anzi del «disgusto per i ‘neo-Appelius’ che oggi imperversano») e della denuncia che in tutti questi racconti ristabiliscono una gerarchia di valori antitetica al bellicismo, al nazionalismo, alla retorica maligna dei regimi.

Messaggi che trovano perfetto veicolo nel bel carnico di Zanier, vigoroso, categorico, straordinariamente adatto ad espressioni incisive, che abbiano carattere di giudizio morale o di didascalico buon senso o di ironico gioco verbale. Di quest’ultimo vi sono esempi che mi hanno fatto pensare a Meneghello.

Tra i passaggi più significativi, ne cito almeno qualcuno, a cominciare dalla chiusa del primo racconto, di cui la vera protagonista è la gatta di casa, che dà prova di straordinario amore per Lisute, la *mari*.

L’amôr nol è afâ di nemâi, an scrit

pôs dîs fa certs gjesuits, e chel discori stramp mi à fat rimemorâ la nesta gjata. A è vera che in chei dîs chê gjata la ài encja un pôc odeada, par chel so amôr total, esclusîf, cença misura. Mi à fat cuâsît lâ il muset in stuart e a dî il vèr in chei dîs, a ricuardâ ben, como forsît gno pâri al à encja pensât, te vares pidadada.

L’amôr nol è afâ di nemâi? Intant chesta a è na storia. Vera. Storia di tîmps di guera, di fan e libertât. Contait ancja vuastis las vuestas storias. Metinlas inscieme dutas. No tant par provâ cui ch’a conta risias, ma par diur, encja grazias: no sês domo bistecas.

E poi questo, che si trova nel racconto di un funerale partigiano: durante la messa

il predi, cui paraments viola, che, cul turibul in man al stâ inulant la cassa d’incens e cjantanti il *Misere-re*, al alça i vôi interdet. Cual mai strada àno cjapât chescj fantats, tancj di lôr a erin stâts ancja siei zaguts, e dulâ ju vareessie puartâts? Di sigûr no podevin tornâ indeavour. Ma s’a vincin lôr saresse deventada un’âta messa? Como cumò, cun chest rimbombâ spavalt, di disfida, di orgoglio insciema a un dolôr dal dut cuscient e sut. A si sintiva ch’a no pensavin domo: «Cinîsa tu eras e cinîsa tu tornarâs a jessi», ma che dut un mont di odio, razzisim, ditaturas, egoiso al veva, lui, di lâ prima in cinîsa e che chest si erin impegnâts a fâ. Scielta dura pa libertât, cuintra il «Viva la muerte!» dai falangiscj spagnûi, cuintra la cruda e arrogant tristeria dal razzismo arian da svastica, dal crani cu las



tibias incrosadas dai fasciscj.

L'umorismo e l'irenismo che si volgono in astio, temperato però dalla consapevolezza delle proprie colpe storiche, dal riconoscimento della reciprocità:

S'i mi ricuardi ben al è stât chel di Carlo l'ultin funerâl public di un partigian. Dopo a començarin chei dai nazi-cosacs, muarts encja lôr par guera o guerilia o par faidas, anti-gas encja chês i in mò mancul claras das nestas. Nissun al lè a chei funerâi, se no lôr.

E sul tema dell'emigrazione:

Il nesti zôc al lè indevant a guera finida... Doramai dut il mont 'l era nesti: i boscs, i forans dai crets e l'infinit labirint das galerias da linea fortificada... Ma dut chest al restà nesti par pôc timp: cualchidun, pôs, lerin indevant cu las scuelas tas citâts dongja, cui al lè cu la sô famea in Australia o in Canadà. Chest a diventà par tancj la pàs:

emigrazion. Encja par tancj partigians. Par lôr un la vôr nol saltava fôr: a scuignirin lâ a ceriscel in Svizera o in Francia o in Belgjo.

Il titolo generale della raccolta mette in primo piano i cosacchi, la Kosakenland. Nella letteratura friulana, la presenza cosacca in Carnia è tema di diverse opere narrative: cito soltanto Carlo Sgorlon con *L'armata dei fiumi perduti*; Claudio Calandra con *Do svidanija. I fiori di Boria*; Novella Cantarutti con il racconto *Il cosacut*; Bruna Sibille-Sizia con *La terra impossibile*. Tutti questi scrittori danno prova non già di risentimento, ma di comprensione se non di pietà per gli invasori. Così Zanier:

Ivan, cun ducj i siei, ch'a erin in mò vîfs, al cjapà la strada da lôr ultima e tremenda ritirada. Cuant ch'a nus saludà, cul 'Parabel' pa schena e il colbac in man, al steva cuâsit par vaî. Nissun disè nuja, parcè che cussì veva di jessi, ma s'al ves det: «Plataimi... i voi restà a chi», i crôt

ch'i varessin rispuindût: «Resta».

Dai funerâi cosacs a restarin lapidas scrites in cirilic e diversas encja in arabo e cun su sculpida, in cuâsit dutas, la mieza luna dal Islam. Pecjât che, pôc timp dopo finida la guera, cuâsit ducj chei cuarps setino stâts disoterâts e po traslocâts, cu las lôr lapidas, tar un simiteri, sôl di cosacs e naziscj, sul Garda. Magari il puest al sarà biel e di atrat, ma da storia e da tragedia nesta e lôr alc 'l è lâc pierdût. Dopo ogni purificazion etnica, sei di vîfs che di marts, si resta di sigûr plui povers.

Ecco, ci sono in Zanier questi motivi di fratellanza universale al di là delle diversità di lingua religione e costumi che danno ancor maggiore spessore etico alla sua letteratura: letteratura civile, impegnata, esempio di quella vera identità che convive o coincide con il cosmopolitismo.

**Mario Turello**

## 12 Mesi di romanzi

Abraham B. Yehoshua, *La scena perduta* ("Hessed sfaradî"), tr. Alessandra Shomroni, Einaudi, 2011

Prima di questo, l'ultimo romanzo di Abraham Yehoshua è stato *Fuoco amico*, in cui viene affrontato il dolore per la morte di un giovane soldato ucciso per errore da un commilitone. Il padre del giovane non vuole più vivere in un paese in continua guerra e si rifugia in Tanzania. La cognata Daniela Yaari lascia il proprio paese e lo va a trovare. Vuole che la tragedia (nella seconda parte del romanzo lo scrittore ci fa incontrare due genitori che hanno perduto il loro giovane figlio) non disgreghi la famiglia e pensa che il ritorno del cognato potrebbe essere il segno di una ripresa, sia pure nel dolore, di resistere al destino del paese e la volontà di continuare a vivere uniti. Drama tutto interno, come si vede, alla realtà israeliana, che continua ad essere il tema principale della migliore narrativa di quel paese. Con *La scena perduta* Abraham

Yehoshua ci porta a Santiago De Compostela, dove il regista Yair Moses è stato chiamato per una retrospettiva di alcuni suoi film, dall'inizio della sua carriera fino alla rottura con Saul Trigano, che era stato suo alunno. Lo accompagna Ruth, l'attrice che compare nei film della rassegna, adesso sua amante, una volta legata allo sceneggiatore. La rassegna, che si svolge nella cornice della famosa cattedrale, offre l'occasione tanto al regista che all'attrice di riandare al passato. Assistendo alla proiezione delle pellicole e al dibattito che ne segue, il regista si chiede che cosa abbia potuto muovere gli organizzatori a interessarsi di film che nemmeno egli stesso ricorda tanto bene e di cui gli sfuggono alcuni particolari; perché meritano tanta considerazione ed infine addirittura un premio? Moses è lieto di rivedere le sue pellicole, tanto più che si rimprovera di essere diventato un regista di film di consumo, e dunque la rassegna alimenta un sentimento di nostalgia

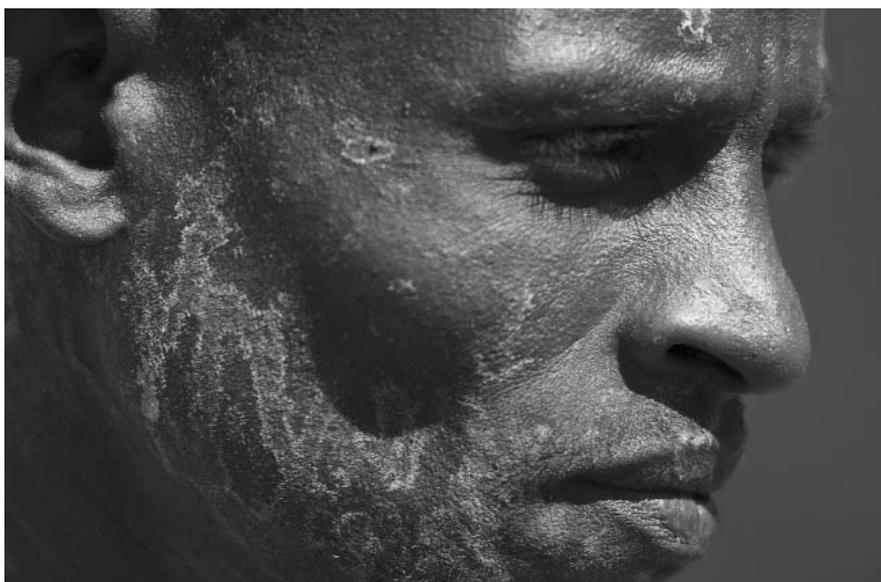
per quegli anni pieni di entusiasmo creativo. Nella camera da letto che condivide con Ruth, Moses ha notato un quadro che riproduce l'immagine di una giovane donna mentre offre una mammella ad un vecchio con le mani legate indietro pronto a suggerla. Il quadro evoca il tema della *Caritas romana* e suggerisce la pietà di una donna che soccorre un vecchio prigioniero. (Verso la fine del romanzo lo scrittore offrirà interpretazioni e varianti del soggetto del quadro riprodotto in b/n nella pagina che precede il frontespizio). L'immagine di questo singolare tema staziona a lungo nella mente del regista e alla fine offrirà la spiegazione del perché della rassegna e di chi l'ha voluta. Se vogliamo ancora dire qualcosa, la rassegna è stata sollecitata dal suo sceneggiatore, il quale con lo stesso quadro ha voluto costringere il regista a ritornare ad un episodio che era stato all'origine del loro dissidio. Che cosa si può dire di questo romanzo - almeno fino a questo

punto? *La scena perduta* ha una trama molto sottile e direi piuttosto fragile; per essere un volume corposo (nell'edizione italiana, 366 pagine), la domanda potrebbe essere: come ha fatto Yehoshua a tirarla così a lungo? Lo ha fatto raccontando le scene di tutti i film, il loro contenuto ed anche offrendo dei particolari ambientali e temporali. Sicuramente è ricorso alla sua invenzione, ma è molto probabile che qualcosa gli abbiano suggerito alcuni dei suoi racconti. Non credo che *La scena perduta* sia

all'altezza di altri romanzi (certamente non di *Viaggio alla fine del millennio*, per me il suo capolavoro, né di *La sposa liberata* o di *Il responsabile delle risorse umane*), ma Yehoshua continua a rafforzare una modalità narrativa che lo rende unico e che consiste in un pedale narrativo caratterizzato da due forme tecniche. Da una parte *l'affettuosità* con cui egli si pone accanto ai suoi personaggi. L'affettuosità - lo so bene - non è una categoria tecnico-interpretativa; nondimeno colpisce il modo con cui lo scrittore si

accosta ai suoi personaggi. Certo ogni romanzo ha il suo protagonista, a volte un deuteragonista; ma l'occhio dello scrittore è sempre piegato in ogni caso verso una indulgenza psicologica, umana e benevola, soprattutto in romanzi che ruotano attorno a personaggi femminili, come in *La sposa liberata*, in *Il responsabile delle cose umane* e in *Fuoco amico*. Una *scrittorialità* che Yehoshua realizza in questa opera con il tempo presente della voce del narratore che si pone sempre vicino alla scena e soprattutto ai suoi personaggi, con una tecnica - ecco l'altra forma - che potremmo definire da obiettivo aperto, da webcam - se si consente questa espressione. (Il tempo presente è usato dallo scrittore israeliano molto spesso, per es. in *Fuoco amico*, con il medesimo intento.) Il risultato è che il romanzo, anche in assenza di corposità narrativa, non è mai teso e l'incontro con il suo ex amico sceneggiatore - mentre i razzi palestinesi in terra d'Israele ogni sera non mancano all'appuntamento - si compone infine con un epilogo risolutivo di chiarimento tra i due amici, in cui a prevalere sulle esclusive ragioni dell'arte sono i sentimenti dell'amicizia e del perdono.

Ignazio Gagliano



libri

## I giochi di Francesco

### IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

**Monica Rossetti**  
**Reto Nembrini**  
**Carlo Notari**  
**Nevio Lombardi**  
**Olga Nussbaumer**

Hanno deciso di fondare un club esclusivo. Un giorno si presentano alla loro riunione le signore,

**Nicola Coduri**  
**Maria Donadini**

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

### Cambio di iniziale (6/6)

NEL BELLINZONESE

È aperto da un mese e una settimana, profumando i dintorni di xxxxxx,

un ristorante che propone cucina indiana proprio in centro alla piazza di Yxxxxx.

### INCONTRO DI SPIE

Due elementi che lavorano nello spionaggio industriale si vogliono incontrare e si danno un appuntamento. La polizia è riuscita a venire in possesso di un foglio. Ecco lo:

**13;5-18;95-68-53-20;di;71-31-7-8**

Dove si incontreranno le due spie?

### Soluzioni del n° 5-6/2011

#### IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolta la signora Helga Locarnini. Entra nel club chi può inserire una lettera tra nome e cognome in modo che le ultime due lettere del nome, la lettera

inserita, e le prime due lettere del cognome formino il nome di un uccello di cinque lettere.

Es.: **Palmira Lombardi**

Se si inserisce la lettera **L** fra Palmira e Lombardi si ottiene il nome dell'uccello: **rallo**.

#### A PESCA DI LOCALITÀ

Verrà scelta Vaglio in quanto ai nomi delle località si può sostituire la lettera iniziale con una R e si ottiene una parola di senso compiuto.

#### Scarto iniziale (5/4)

GIRO A VUOTO  
Bosco - Osco

#### Cambio di vocale (5/5)

COLLAUDO SPECIALE  
Cloro - Claro

giochi



GAB 6900  
LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

Foto di copertina: Patrizio Solca

Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

cultura educazione società

# VERIFICHE

Anno 43 - n.1 - febbraio 2012



*Homo sapiens*



Umberto Tommasini.  
Il fabbro anarchico



Adolescenti privi di  
autori?



*Kosakenland*  
di Leonardo Zanier

VERIFICHE