



## **Sabatini: dall'Accademia della Crusca una riflessione sulla Grammatica**



**Mossi-Salvatore:  
l'utilità della  
psicologia per la  
Scuola**

**Musarra:  
il vago della parola  
in Piccolo e Rilke**

## SOMMARIO

### Scuola e Cultura

Anno V - n. 4

Direttore responsabile  
**Rocco Aldo Corina**

Vicedirettore  
**Rita Stanca**

Caporedattore  
**Michela Occhioni**

Comitato scientifico di Redazione

**Maria Laura Rosato**  
Resp. settore umanistico

**Lucy Maggiore**  
Resp. settore linguistico

**Patrizia Dragonetti**  
Resp. settore scientifico

Redattore grafico  
**Michela Occhioni**

Logo Scuola e Cultura  
di **Maria Teresa Caroppo**

Direzione e Redazione  
Scuola Media Statale  
"Tito Schipa"  
Via Martiri D'Otranto  
73036 Muro Leccese - Lecce

Registrazione del Tribunale di  
Lecce n° 824 dell' 8 aprile 2003

Tutti i diritti sono riservati

Manoscritti, foto e altro materiale,  
anche se non pubblicati non si  
restituiscono

La Redazione non è responsabile  
delle opinioni espresse dagli  
autori degli articoli pubblicati

Scuola e Cultura è su internet  
<http://www.comprendivomuro.it>

e-mail  
[scuolaecultura@libero.it](mailto:scuolaecultura@libero.it)

Tel. 0836-341064  
0836-354292

Stampato in proprio

#### EDITORIALE

**Sul filo della memoria:**  
**"L'Albero" di Comi (1955-1966)** 3  
di Donato Valli

#### POESIA

**Nell'anima del poeta, il sublime** 4  
  
*Serenità*  
di Enzo Panareo

#### LINGUISTICA

**Ritorno alla grammatica** 5  
di Francesco Sabatini

#### IL LIBRO

**Maki na Montecassino** 11  
di Cristina Martinelli

#### LETTERATURA

**Il vago della parola: Lucio Piccolo e Rilke** 12  
di Franco Musarra

**Quando sarò rinato...** 18  
**La sacralità di Luzi**  
di Rocco Aldo Corina

#### TEOLOGIA

**Chi di spada ferisce, di spada perisce** 20  
di Mons. Ercole Lavilla

#### PSICOLOGIA

**La funzione dello psicologo scolastico** 21  
di Piergiorgio Mossi e Sergio Salvatore

#### SOCIOLOGIA

**Il valore dell'indagine in una società modernizzata** 27  
di Rocco Aldo Corina

#### IL RACCONTO nella storia

**Dall'Aurora, l'aurora** 31  
di Cristina Martinelli

#### RUBRICA

**Osservatorio scolastico** 33  
a cura di Maria Gabriella de Judicibus

**Palloni gonfiati!**  
**Come un bambino scrive e gira una storia sul bullismo** 34  
di Anna Dimitri

**Il ponte tibetano dell'adolescenza** 36  
di Maria Gabriella de Judicibus

**Una promessa mantenuta!** 37  
di Maria Gabriella de Judicibus

**Tecnologie informatiche e disabilità** 38  
di Michela Occhioni

#### RUBRICA

**Salute Oggi** 39  
a cura di Virginia Recchia

**Pidocchi, consigli per tutti** 40  
di Fabrizio Pregliasco

**Il Risk Management in Sanità: la situazione italiana** 43  
di Marco Benvenuto

**La carta etica in una realtà dissestata** 44  
di Enrico Viola

#### STORIA

**I documenti che cambiano la Storia** 45

#### RUBRICA

**Sfogliando... Sfogliando...** 48  
a cura di Rita Stanca

## Sul filo della memoria: “L’Albero” di Comi (1955-1966)

**E'** passato tanto tempo da quel maggio 1949 in cui vide la luce il primo fascicolo dell'“Albero”, la rivista fondata da Girolamo Comi! Quasi sessant'anni: una vita; la mia vita! Avevo diciott'anni. Oggi che ne ho settantasei mi passano nella mente i corposi 39 fascicoli che compongono l'intera collezione della rivista. Non siamo mai riusciti a rispettare la preventivata regolarità trimestrale del periodico, per cui ogni fascicolo racchiudeva il materiale di un intero anno e per questo superava assai spesso le duecento pagine di fitto corpo dodici spalmato su un ampio formato di 240 per 160.

Da un punto di vista strettamente biblioteconomico la denominazione di “fascicolo” è, dunque, impropria; si tratta, invece, di veri e propri volumi piuttosto densi e caratterizzati da scarsa marginatura. L'ultimo “fascicolo” contrassegnato dal numero XXXIX, porta la data del dicembre 1985, ma fu pubblicato nel 1987. Il notevole ritardo è tutto imputabile a mia colpa perché, essendo stato eletto nel 1983 Rettore dell'Università di Lecce, non trovai più tempo e concentrazione per dedicarmi alla rivista. Così, con sommo turbamento del Condirettore, il Prof. Oreste Macrì, la rivista cessò definitivamente di vivere.

Ebbene, questa quarantennale vita della rivista non è, né poteva essere, tutta lineare e omogenea. Bisogna distinguere lungo il corso degli anni almeno tre fasi: la prima va dal 1949 al 1954; la seconda dal 1955 al 1966; la terza dal 1970 al 1985.

La prima fase è stata amorevolmente e scientificamente studiata e antologizzata dall'amico Gino Pisanò, il quale nel 1999 ha pubblicato nella collana “Italianistica” curata per la casa editrice Bompiani di Milano dalla compianta Maria Corti una ricca documentazione di scritti creativi (testi e traduzioni), letterari, filosofici, religiosi. La seconda fase, nella quale è più visibile l'opera redazionale di Vittorio Pagano, occupa il periodo più cruciale e tormentato dell'esistenza di Girolamo Comi, Direttore e sovvenzionatore della rivista. Tale

periodo si protrae fino al 1968, anno di morte del poeta. La terza fase coincide con la curatela di Oreste Macrì e del sottoscritto.

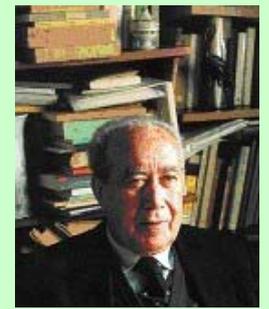
Il passaggio dalla prima alla seconda fase non fu indolore, né fu casuale. I primi anni Cinquanta si caratterizzano, in Italia, per una grande vivacità e originalità di proposte che, nel mentre determinano la fine del neorealismo, cercano nuove linee culturali in risposta alle intervenute mutazioni sociali e allo stesso avanzamento degli studi letterari. Già nel 1953 Carlo Bo dalle pagine di “Letteratura” aveva lamentato l'esistenza di un “modo di letteratura dilettantesco”, considerato la causa primaria di un intollerabile conformismo di uomini, di idee, di parole. E concludeva: “Nessuna speranza, ecco il dato dell'ultima stagione”.

Bisognava, dunque, modificare stile, impegno, pensieri. Ciò spiega il proliferare di riviste giovanili in quegli anni: “Terza generazione” a Torino, “Il Contemporaneo” a Roma, “Nord e Sud” a Napoli, “Chimera” a Firenze, “Nuova Corrente” a Genova, “L'esperienza poetica” a Lecce, “Officina” a Bologna, “Situazione” a Torino, ecc. Tanto movimento di testimonianze, dibattiti, proposte, polemiche, si giustifica proprio col bisogno di cambiamento nel palazzo della letteratura. “L'Albero” perdeva alcuni suoi rami, doveva adeguarsi al nuovo clima. Per di più s'era modificato qualcosa anche nella vita di Comi. Egli era sull'orlo di una irreversibile povertà e si dibatteva tra enormi problemi economici ed esistenziali.

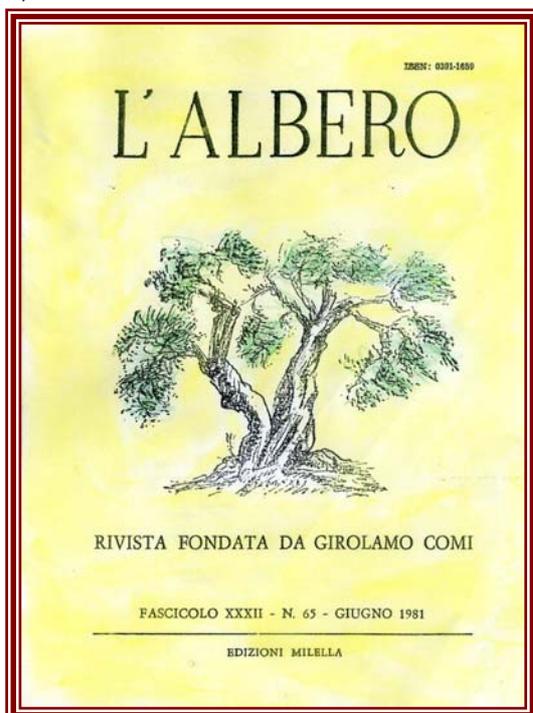
“L'Albero” entrò in crisi. Non che mancassero argomenti e collaborazioni. Ricordo i più affezionati collaboratori: Vittorio Pagano, Diego Valeri, Oreste Macrì, Mario Luzi, Alessandro Parronchi, Giuseppe Ungaretti, Maria Corti, Vittorio Bodini, Vincenzo Ciardo, Nicola De Donno, Carlo Betocchi, Mario Marti, Luigi Fallacara, Gianna Manzini, Luciano De Rosa e tanti altri continuarono la loro collaborazione. Quel che venne meno fu lo spirito di unità, l'accordo morale sui fini e sulla funzione della letteratura.

Scomparve dalla rivista la sezione intitolata “Campo aperto”, fucina di idee, incontro e scontro di opinioni, presa di coscienza della contemporaneità, ricerca di senso nella confusione delle istanze emergenti. Il suo posto fu preso dalla rubrica “Diario per l'Albero”, sfogo personale del poeta Comi. In questa rubrica confluirono illuminanti pensieri, coraggiose difese della tradizione cristiana e cattolica, variazioni sui temi dell'arte, violenti attacchi contro la visione materialistica dell'esistenza, intemerate prese di posizione contro il sistema della corruzione politica, ecc.: tutto ciò, insomma, che rientra nell'ambito del diario personale di un uomo che i mali non riescono a piegare.

Dopo la morte del poeta, “L'Albero” cambierà ancora pelle, entrerà nella terza fase della sua vita. Ma questo è un discorso da affrontare in diversa sede e con diverso animo, perché io ne fui il Direttore e, insieme con Oreste Macrì, l'animatore appassionato.



**Donato Valli**  
medaglia d'oro per la  
scuola, la cultura e l'arte



## Nell'anima del poeta, il sublime

### SERENITÀ

Caramente m'intrido, attratto  
da questa terra percorsa da fiabe,  
di sapide case,  
vive scaturigini  
d'anime.

Corre, mozzo il respiro,  
sui lidi marini il cavallo,  
cui ombra dette la chioma d'ulivo  
frusciante.

Antichissime umane  
ossa ormai calcinate, ancora sepolte,  
attendono di ridiventare vita.

La pietra cotta, cotta da un sole  
furibondo, segnata già, si sfalda  
del tutto, mostrando nel cavo scintille  
incrostate.

Con manciate d'alghie in grotta  
marina raccolte, mi vesto umilmente  
di refrigerio.

Si vive, nell'ora della canicola atroce,  
fantasmi di morte.

Enzo Panareo

Disegno di Patrizia Miggiano, Docente Scuola Primaria - IC Muro Leccese



Enzo Panareo (1926-1987)

# Ritorno alla grammatica

## I. Necessità di un fondamento scientifico per l'analisi della lingua

**S**i parla spesso, da qualche tempo, di “ritorno alla grammatica” nell’insegnamento dell’italiano. Siamo in molti a ritenere, non da ora, che dello studio cosiddetto “riflesso” della lingua non si possa e non si debba assolutamente fare a meno nell’istruzione scolastica. E ciò per tre motivi di fondo, che è bene riaffermare: 1) non è possibile usare in modo consapevole e appropriato la lingua, specialmente nello scrivere, senza conoscere analiticamente il suo funzionamento; 2) questa conoscenza aiuta certamente anche nell’apprendere le altre lingue; 3) inoltre, e non è un fatto marginale, l’analisi della lingua è indagine sui nostri processi mentali, sui nostri rapporti sociali e sulla nostra storia culturale.

Cerchiamo dunque di tener vivo e sviluppare, in tutto il percorso dell’istruzione scolastica, insieme con le fondamentali pratiche che alimentano e ampliano le “abilità” linguistiche, quelle attività che vanno sotto il nome di “studio riflesso” della lingua.

### Ma tutto dipende da come si conduce questo studio

Insegnare “grammatica” (userò questo termine generico e riassuntivo, che in realtà racchiude molti filoni di analisi e riflessione linguistica) risulta per lo più gravoso e, diciamo, spesso infruttuoso. Per combattere questi aspetti negativi, che inducono solitamente avversione negli alunni, e rendere invece stimolante e fecondo questo studio vorrei far circolare, con questo opuscolo, alcune riflessioni essenziali che discendono da una precisa convinzione maturata negli anni: solo le spiegazioni ben fondate scientificamente *reggono alla verifica* degli usi reali della lingua, *sono utilizzabili* anche nell’uso personale e *generano interesse*. Insomma, le difficoltà e gli insuccessi di questo insegnamento nascono il più delle volte dalla superficialità ed empiricità di molte definizioni, che non spiegano affatto i meccanismi della lingua e tanto meno raggiungono il piano degli atteggiamenti e moventi dell’individuo pensante e comunicante.

Conservare nell’analisi della lingua un’impostazione largamente empirica, qual è quella radicata nella nostra tradizione scolastica, sarebbe come continuare a insegnare che il Sole gira intorno alla Terra, dal momento che ... questo ci dicono i nostri occhi! [...]

Mi propongo di riflettere insieme con i lettori di questo opuscolo su due temi concreti di analisi delle strutture della lingua, per far constatare come talune nozioni correnti, apparentemente chiare e indiscutibili, ci lascino invece in piena difficoltà, e come spiegazioni più approfondite risolvano molti



**Francesco Sabatini**

Ordinario di Storia della lingua italiana all’Università di Roma Tre, ha insegnato per sei anni anche all’Università di Lecce.

Dal 2000 è Presidente dell’Accademia della Crusca.

dubbi, aprendo anche spazi più ampi di pensiero e d’interesse per questo tipo di studio.

I due paragrafi seguenti mirano a introdurre nella maniera più semplice e più diretta possibile il lettore di questa “Lettera” nei due capitoli fondamentali di una riflessione ordinata e ragionata sulla lingua: **la visione unitaria del sistema generale della lingua e la realtà della lingua nel “testo”**.

## II. Un modello semplice, ma razionale, per inquadrare il sistema generale della lingua. La sintassi della frase (senza incontrare la selva dei “complementi”)

Il percorso tipico dello studio grammaticale nella nostra tradizione scolastica prevede che dapprima si conoscano, isolatamente, le “parti del discorso”, quasi sempre a partire dal nome (che indicherebbe le “cose”, astratte o concrete), per passare all’aggettivo (che indicherebbe le “qualità”), raggiungendo poi il verbo (che indicherebbe le “azioni” o gli “stati”), ecc.

Comincio con l’osservare che le parti del discorso vengono in questo modo presentate badando sostanzialmente alla forma e al significato delle singole parole (soprattutto del nome, dell’aggettivo e del verbo), senza considerare subito la funzione che questi elementi svolgono reciprocamente nella costruzione della frase, tratto che invece deve entrare contestualmente nella nostra osservazione, perché è la combinazione di tali elementi in una unità di significato più completo che spiega la loro differenza formale. Quando si passa alla sintassi della frase o proposizione si isolano “soggetto e predicato” per far seguire a questi pezzi principali tutti gli altri “complementi”, a partire dal

“complemento oggetto”, per proseguire sulla stessa fila a elencare una lunghissima lista dei più singolari altri “complementi”. La descrizione si conclude con la presentazione delle frasi dipendenti, che insieme alla reggente, formano il “periodo”.

A prescindere dalla frettolosa impostazione della frase su “soggetto e predicato”, una difficoltà ben nota a tutti sta nel fatto che dei “complementi”, al di là di alcuni aspetti a prima vista indiscutibili (riferimenti al luogo, al tempo, ecc.), non si sa mai bene quanti siano e come vadano classificati. Il primo rilievo da muovere a questo studio dei “complementi” sta nel fatto che la loro definizione (fatta eccezione per il complemento oggetto) rientra molto di più nella *semantica* che non nella *sintassi*: parlando di complementi di stato in luogo o di moto attraverso luogo o di colpa, pena, fine, prezzo, causa, vantaggio, modo, distribuzione, ecc. si cerca di inquadrare in concetti-tipo la nostra visione del mondo (posizioni nello spazio, azioni umane, eventi vari), operazione che, per quanto si voglia essere sottili, fornisce un’interpretazione di tali dati approssimativa e controversa. Quando dico «*si viaggia più comodamente in treno*», posso voler indicare il mio “stare (seduto)” in treno o il fatto che il treno è un “mezzo” per raggiungere un luogo. L’espressione «*ti ho detto queste cose per burla*» può indicare un “modo” o un “fine” del mio dire. Recentemente si è accesa una disputa (in una scuola di Palermo) per stabilire se nella frase «*dalla mia finestra vedo il mare*» ci sia un complemento di “stato in luogo” (“quando sto davanti alla mia finestra...”) o di “moto da luogo” (da definire perlomeno figurato) riferito allo sguardo “che da quel punto va al mare”; con la possibilità, aggiungiamo, che si possa definirlo anche di “moto per luogo”, perché lo sguardo “passa per la finestra” e perfino (perché no?) di “moto a luogo”, perché propriamente *vedere* significa “ricevere l’immagine che viene al mio occhio e al mio cervello”!

Si facciano pur fare esercizi di questo tipo (che furono ideati per aiutare a tradurre dall’italiano in latino), sapendo però che essi possono forse abituare a chiarire una serie di aspetti della realtà espressi con quelle parole, ma **NON SPIEGANO CERTO COME È COSTRUITA LA FRASE**. Il vero obiettivo nel campo della sintassi (dal greco *syn* e *taxis* “ordine di elementi in un insieme”) è invece quello di descrivere la struttura complessiva di questo organismo, sul quale si imposta ogni nostro discorso: e questo si ottiene se riusciamo a  **cogliere unitariamente le relazioni tra tutti gli elementi che possono entrare in una frase**.

Mi propongo di tracciare qui alcune linee di riflessione su questo tema, sufficienti, credo, per indirizzare il lettore verso un metodo e un modello molto più rispondenti agli obiettivi da raggiungere in questa parte dello studio grammaticale.

Una prima indicazione è di **metodo**. La sintassi della frase dev’essere osservata soprattutto in **frasi-tipo**, cioè in costruzioni che presentino tutti gli elementi richiesti dalle regole generali della lingua. Cercare di fare “analisi logica” di testi reali crea spesso inutili complicazioni e incertezze, perché (come spiego nel paragrafo successivo) nei testi la struttura di base

della lingua viene manipolata per rispondere ad esigenze comunicative, e quindi risultano spesso offuscati o cancellati vari rapporti tra gli elementi. [...] Bisogna poi rifarsi a un **modello** esplicativo che unifichi tutti i tipi possibili di frasi e rappresenti tutte le relazioni interne che in esse si possono cogliere. Questo modello deve necessariamente **far perno sull’elemento che non può mai mancare nella frase-tipo, e cioè sul verbo**. È questo il modello della grammatica cosiddetta “valenziale”, che individua nel verbo le “valenze” (paragonabili a quelle degli elementi chimici), ossia la predisposizione che ogni verbo ha, secondo il suo significato, a combinarsi con un certo numero di altri elementi per produrre un’espressione minima di **senso compiuto**: la frase ridotta al minimo indispensabile, quello che viene anzi chiamato il NUCLEO DELLA FRASE. Ad esempio: il verbo *piovere* ha valenza zero, perché non richiede nessun elemento aggiunto per esprimere il puro concetto del piovere naturale («*Piove*»); *sbadigliare* ha una valenza perché richiede di aggiungere solo l’indicazione di “chi sbadiglia” per rendere l’idea completa di quell’atto («*Mario sbadiglia*» è già una frase); il verbo *regalare* ha invece tre valenze, perché l’idea del “regalare” è completa solo se si indica “chi regala”, “che cosa” e “a chi” («*Paolo regala una rosa a Cinzia*»). E così via, in una scala di valenze che va da zero, con i verbi impersonali (detti perciò “zerovalenti”) a un massimo di quattro, con i verbi di trasferimento (che sono “tetravalenti”: «*Giulia ha trasferito il pianoforte dallo studio in salotto*»)<sup>1</sup>.

Come ha genialmente osservato il principale elaboratore della grammatica valenziale (Lucien Tesnière)<sup>2</sup>, questo modello presenta il formarsi di una frase come un’azione teatrale, nella quale sulla scena appare dapprima il verbo, che da solo enuncia un puro evento: poi, se il verbo è impersonale, l’evento è già completo; con gli altri verbi l’evento si completa via via che entrano in scena gli altri attori, che sono gli altri elementi necessari “chiamati” dal verbo.

Poiché tutti questi elementi legati al verbo condividono la funzione di completarne il significato, al loro insieme è stato dato il nome di **argomenti**, termine col quale si vuol quasi dire che offrono al verbo **il sostegno del loro significato**<sup>3</sup>. Per una prima loro distinzione possiamo chiamarli semplicemente **1°**, **2°**, **3°** e **4°** argomento, ma presto riusciamo a distinguere anche loro ruoli specifici, quelli di soggetto, oggetto diretto e oggetto indiretto (di vario tipo). A questo punto potrà sembrare che questo modello, magari semplice e attraente, in fondo ci riporti a concetti e termini già noti. Non è affatto così: perché questa ricostruzione della struttura del nucleo della frase non solo fornisce spiegazioni molto più precise e convincenti di talune nozioni preesistenti, ma ci consente di isolare altre componenti circostanti o esterne al nucleo e alla fine ci porta a mettere davvero ordine in tutto l’edificio.

[...]

Questo tipo di analisi del significato e del comportamento dei verbi permette di compiere osservazioni molto puntuali: quelle che si possono trovare nelle voci dei verbi come sono state

concepite e realizzate nel dizionario di cui sono coautore<sup>4</sup>.

Notando, con un po' di attenzione, che lo stesso verbo può avere un diverso tipo di costruzione e un diverso numero di valenze, ne scopriamo più chiaramente i diversi significati: «*questi autobus vanno*» (con *andare* usato in senso assoluto, monovalente) significa "sono in servizio" o anche "funzionano bene"; «*questi autobus vanno al centro*» (con *andare* bivalente) significa "sono diretti al centro". Spesso il cambiamento di costruzione deriva dall'uso metaforico del verbo: riferito al fenomeno atmosferico tuonare è zerovalente, mentre in «*tuonano i cannoni*» ("i c. stanno sparando") è monovalente e in «*il direttore tuona i suoi ordini ai dipendenti*» ("il d. impartisce con voce tonante ordini ...") è addirittura trivalente.

Dopo aver considerato gli argomenti complessivamente, e aver conquistato la visione unitaria dell'intero nucleo della frase, le diversità del loro rapporto con il verbo ci segnalano i loro ruoli specifici, che sono tre: il ruolo di "soggetto" (presente a partire dai verbi monovalenti e concordato in numero, persona ed eventualmente genere con il verbo), quello di "oggetto diretto" (non legato da preposizione) e quello di "oggetto indiretto" (legato da preposizione<sup>5</sup>; ve ne possono essere anche due, con i verbi tetraivalenti). Si aggiunge a questo punto il caso di quei verbi dal significato di per sé molto indeterminato (*essere, sembrare, parere, diventare* e qualche altro) i quali richiedono un secondo elemento concordato con il primo (è l'elemento che forma il cosiddetto "predicato nominale"): sono i verbi detti **copulativi**, che si differenziano da tutti gli altri, ai quali diamo il nome di **predicativi**;

Allineando tutti i verbi nel sistema delle valenze ci rendiamo conto anche che la tanto travagliata distinzione in **transitivi** e **intransitivi** si riduce al riconoscimento di quei verbi (o di alcune accezioni di certi verbi) che hanno l'oggetto diretto e **possono essere volti al passivo**;

Considerando non la forma degli argomenti, ma la loro funzione rispetto al verbo, comprenderemo che non solo nomi e pronomi possono fare da argomenti, ma anche: a) avverbi locativi («*il fulmine è caduto qui*», dove *qui* ha lo stesso valore e occupa lo stesso posto di un'espressione come *su questa casa* e simili); b) intere frasi o espressioni di più parole: in questo caso capiremo meglio che cosa sono e come si collocano nell'intera struttura frasale le frasi complete e cioè la **soggettiva** («*passeggiare in riva al mare* [1° argom., equivalente a *una passeggiata ...]* distende i nervi»), l'**oggettiva** («*Ugo ha assicurato che sarà presente*» [2° argom., equivalente a *la sua presenza*]) e l'**interrogativa**, diretta («*io le chiesi: "torni domani?"*») o indiretta («*io le chiesi se sarebbe tornata l'indomani*»), che costituisce il 2° argom. (con *le* che costituisce il 3° argom. indiretto). [...]

Oltrepassiamo ora i confini del nucleo della frase. Vediamo che tutte le altre informazioni che possiamo aggiungere a quelle fornite dal nucleo possono collegarsi a questo in due modi ben diversi e quindi collocarsi su due piani distinti.

Possono essere specificazioni dei singoli costituenti

del nucleo: ossia attributi, apposizioni, espressioni preposizionali, frasi relative, che specificano gli argomenti, o anche avverbi e locuzioni avverbiali che specificano il verbo. Questi elementi sono **legati morfologicamente e sintatticamente, oltre che semanticamente, ai singoli elementi del nucleo**. Cominciamo a costruire un esempio (le sbarrette isolano ogni elemento): «*Paola | legge | poesie*» è un nucleo stretto, costituito dal verbo bivalente *leggere* e da due argomenti, *Paola* (1° argomento, soggetto) e *poesie* (2° argomento, oggetto diretto). Se vogliamo specificare chi è *Paola*, in che modo *legge* e quali *poesie* legge, possiamo ampliare il nucleo già in questo modo: «*mia zia Paola | legge ad alta voce | poesie del suo amato Pascoli*». Gli elementi in corsivo chiaro si riferiscono ognuno a un costituente del nucleo: possiamo chiamarli semplicemente CIRCOSTANTI DEL NUCLEO, perché stanno tutt'intorno ad esso, legati ognuno al proprio termine base e creando una specie di nucleo arricchito.

È possibile però aggiungere molte altre informazioni anche a questo nucleo arricchito: informazioni che non si legano più, specificamente, agli elementi del nucleo, né ai loro circostanti, ma che tuttavia fanno parte della scena complessiva. Potremmo voler dire, ad esempio, quando, dove e perché la *zia Paola legge* ecc. Proviamo ad allargare la scena con elementi di quest'altro tipo<sup>6</sup>: «*Verso sera, in veranda, mia zia Paola, sull'onda dei suoi ricordi liceali, legge ad alta voce, in mezzo ai fiori, poesie del suo amato Pascoli*».

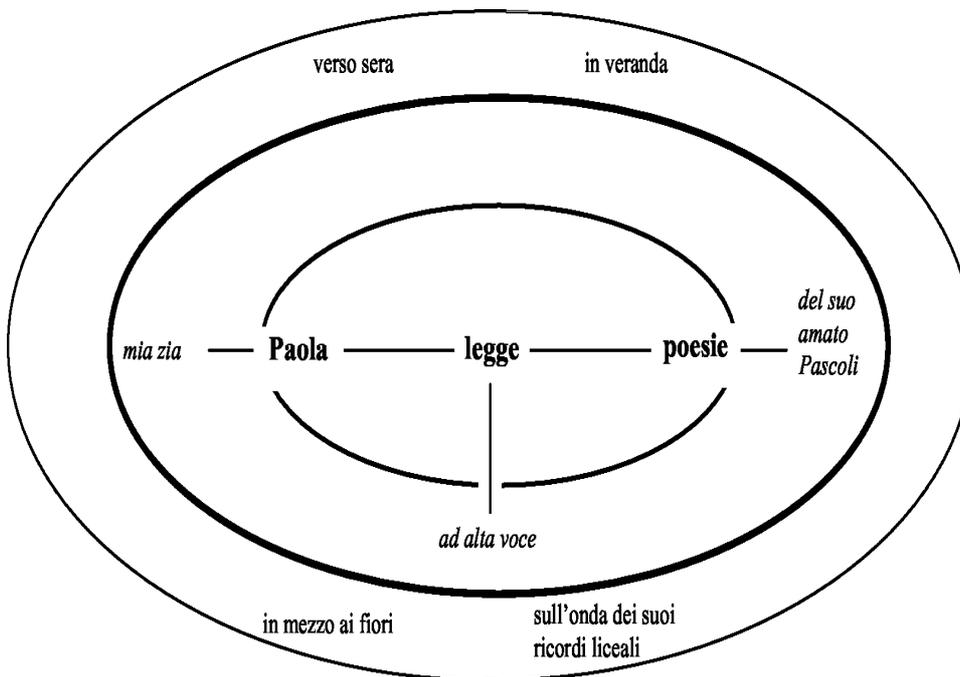
Ecco riapparire, si dirà, i complementi di tempo, luogo, ecc. ...! Un momento. C'è qualcosa di più importante da cogliere subito in questa struttura. Le espressioni *verso sera, in veranda, sull'onda dei suoi ricordi liceali, in mezzo ai fiori* – comunque le si voglia qualificare concettualmente, e lo si faccia pure (ma *sull'onda dei suoi ricordi liceali* sarà di causa, di luogo figurato o di che altro?) – risultano **slegate sintatticamente sia dal nucleo, sia dai suoi circostanti**: non hanno nessun legame né morfologico né sintattico con nessuna altra parola della frase. Le preposizioni che le precedono, infatti, servono a costituirle, non a legarle a qualcos'altro<sup>7</sup>. Queste espressioni entrano nella struttura complessiva perché vi si calano bene con il loro significato, quindi aderiscono al resto **solo semanticamente**. Per non confonderle con i circostanti del nucleo dobbiamo denominarle in un altro modo: è invalso per esse il termine di ESPANSIONI<sup>8</sup>.

È molto importante cogliere questo aspetto della indipendenza sintattica delle espansioni, perché ci rendiamo così conto di molte altre cose, quali: la loro collocazione nell'intera catena della frase è libera (possiamo dire: «*mia zia Paola, sull'onda dei suoi ricordi liceali, in veranda, in mezzo ai fiori, legge ad alta voce, verso sera, poesie del suo amato Pascoli*»; oppure «*sull'onda ..., verso sera, mia zia Paola, ...*», e in altre sequenze ancora); questa loro libertà va segnalata, per iscritto, facendo buon uso di virgole separatorie; ogni espansione può essere trasformata in una frase dipendente («*quando si va verso sera*»; «*trattenendosi in veranda*»; «*stando in mezzo ai fiori*»; «*poiché [o allorché] la spingono i*

suoi ricordi liceali»).

Il penultimo rilievo ci risolve parecchi dubbi di punteggiatura. L'ultimo sdrammatizza lo studio della "sintassi del periodo": compresa bene la struttura della frase singola indipendente, si tratterà di capire come si generano, dalle sue possibili espansioni, altrettante frasi dipendenti. (Delle quali resta ovviamente da studiare l'uso dei modi verbali, ed è sotto questo profilo che si devono affrontare soprattutto i concetti di fine, causa, ipotesi e così via).

Giova certamente, a questo punto, presentare mediante un grafico tutta la rete delle relazioni, sintattico-semantiche o solo semantiche, che si possono individuare nella nostra ultima frase di esempio:



Un grafico come questo ha il grande vantaggio di trasporre la forma "lineare" della struttura della frase (come la realizziamo in sequenza fonica o scritta "sul rigo") in una costellazione da osservare sinotticamente, nella quale gli elementi che hanno una funzione diversa nella struttura della frase sono collocati in posizioni diverse (tre aree concentriche) dello schema. Se nella lettura del grafico il nostro occhio si muoverà dall'ovale centrale verso la periferia, avremo l'idea chiara della centralità del verbo e quindi del nucleo: è questa l'area in cui sono piantati veramente i pilastri di tutto l'edificio della frase. Un edificio, vale la pena di insistere, ricostruito cogliendo i **rapporti funzionali** tra tutti i suoi elementi, la loro *syn-taxis*, nella quale s'incontrano **argomenti, circostanti del nucleo ed espansioni**. Concetti e termini che non hanno a che vedere con i "complementi", i quali, anche se il nome li indica come pezzi che completano la frase ("oltre il soggetto e il verbo"), in realtà sono poi trattati, nella grammatica tradizionale, come concetti isolati, collocati a mosaico, con tanti altri, nella frase.

### III. La lingua nella realtà del "testo". Un caso: quel *ma* a inizio di frase ... La pragmatica in aiuto alla grammatica

Il caso che prospetto riguarda un fenomeno che a molti può anche apparire, a prima vista, trascurabile e marginale, mentre esso porta a scoprire la "testualità", cioè un insieme di **fenomeni generali che investono tutto l'uso della lingua**.

Molti insegnanti mi hanno espresso, varie volte, il dubbio sulla liceità dell'uso della congiunzione *ma* "a inizio di frase": un uso che, dicono, "non si riesce a sradicare" dalle abitudini degli alunni e che "contrastava palesemente con un'elementare regola di grammatica", secondo cui ogni congiunzione deve congiungere due frasi, nessuna delle quali può quindi mancare.

Meraviglia, intanto, che chi solleva questo dubbio non si sia accorto che tale uso è frequentissimo nei testi di ogni epoca, dalle origini ad oggi, e di autori anche sommi: tutti scrittori scorretti e trascurati? Senza dire che lo stesso uso si trova con *mais* francese, con *but* inglese, con *pero* spagnolo, con *aber* o *doch* tedesco, con *sed* latino ... Non deve però bastare questa constatazione, che può far mettere l'animo in pace ma manda in soffitta ogni intenzione di far grammatica. Bisogna arrivare a capire come nasce e quale funzione ha quest'uso, che ben possiamo dire universale.

Prima di fornire questa spiegazione, occorre ribadire un dato che è fondamentale e pregiudiziale per ragionare su qualsiasi fatto di lingua: **la "grammatica", anche se correttamente impostata, ci descrive come funziona il meccanismo generale della lingua in quanto "sistema virtuale", cioè al di fuori della comunicazione effettiva; in questa entrano in gioco le attività mentali degli interlocutori, le quali consentono o addirittura esigono attuazioni particolari, apparentemente violazioni, di quel sistema.**

In termini più espliciti si tratta di questo: nella comunicazione linguistica tra individui si instaura una collaborazione tra emittente e ricevente, per effetto della quale è possibile o addirittura più appropriato *isolare o anche saltare dei passaggi della struttura grammaticale*, poiché la mente del ricevente è abituata a riaccostarli o integrarli. Questi processi sono regolati dai principi, propri della comunicazione e connessi tra loro, dell'*economia* e dell'*efficacia*: quando la mente del ricevente è indotta a ricongiungere dei passaggi o a integrarli se sottintesi diventa più attiva nell'elaborare per proprio conto il significato del messaggio.

Per comprendere il funzionamento della lingua dobbiamo dunque tener presenti due prospettive,



Accademia della Crusca, Sala delle Pale

distinte ma da collegare nel modo giusto: la prospettiva **grammaticale** e quella **comunicativa**, detta anche “pragmatica” o “testuale”.

Applichiamo ora questi principi al caso, davvero esemplare, del *ma* iniziale.

Cominciamo col distinguere, anzitutto, i due valori grammaticali ben diversi del *ma* italiano: quello avversativo-oppositivo e quello avversativo-limitativo (distinzione che molte grammatiche e molti vocabolari ignorano del tutto o sottovalutano!). Con il valore oppositivo il nostro *ma* vale “bensì” e serve a contraddire quanto è detto in una frase precedente, la quale è sempre negativa e non può mai mancare; ecco un esempio:

*oggi non è lunedì, ma [‘bensì’] martedì.*

Con il valore limitativo il *ma* vale “però, tuttavia” e mette semplicemente a confronto dati riferibili **a due diversi punti di vista**, entrambi validi, ma solitamente sottintesi, come in quest’altro esempio:

*oggi è freddo, ma [‘tuttavia’] è una bellissima giornata.*

Com’è evidente, in quest’altro esempio la seconda frase non nega il contenuto della prima, perché l’intero enunciato afferma che “(dal punto di vista della temperatura) oggi è freddo, mentre (dal punto di vista della luminosità) è una bellissima giornata”. La seconda frase è appunto una limitativa: essa limita l’aspetto negativo della giornata al dato climatico.

Chiarita la natura della limitativa, passiamo al modo con cui essa, nella grande varietà di effetti che può produrre, può presentarsi e venire isolata, nello scritto, mediante la punteggiatura o anche spazi grafici. Si possono verificare tre situazioni.

1) Si possono trovare affiancate due sole frasi (come nel nostro esempio), e in tal caso possiamo scegliere di separare la prima dalla seconda mediante una semplice virgola, ma anche, se vogliamo dare molto risalto a ognuna delle due affermazioni, mediante una pausa più forte, indicata da un punto e virgola o da un punto fermo.

2) Quando però la frase limitativa è preceduta da una serie di più frasi che espongono il primo “punto di vista”, diventa addirittura indispensabile il punto fermo, perché dobbiamo far capire che quella limitativa si riferisce all’intera serie di altre affermazioni precedenti. Talora questo stacco è segnato perfino da un accapo: cercate in testi di prosa quanti capoversi cominciano con *Ma* e in testi poetici quante volte una nuova strofa o una nuova sequenza metrica comincia con *Ma*.

3) Si può avere infine un uso ancora più drastico. Se il contenuto della prima affermazione (o di una serie di affermazioni) è già nella mente degli interlocutori (per tornare al nostro esempio: se si sa già che in quei giorni sta facendo molto freddo), la prima frase può mancare del tutto e il discorso si può aprire direttamente con la limitativa: *Ma è una bellissima giornata*, così potrebbe suonare (magari esclamativamente) un nostro annuncio dato al primo aprire delle imposte. Quest’uso è frequentissimo nella comunicazione parlata e dialogata, nella quale

molti presupposti sono normalmente presenti nella mente degli interlocutori, ma non mancano saggi, racconti e componimenti poetici (e titoli e articoli di giornale a volontà) che si aprono con *Ma*. Ricordiamo almeno l'attacco di una poesia di Carducci: *Ma ci fu dunque un giorno / su questa terra il sole?* Per quanto riguarda i dialoghi in testi scritti, fate caso a quante battute nella *Commedia* dantesca cominciano con *Ma*.

Riassumiamo: il *ma* limitativo può essere preceduto da un punto fermo, può aprire un nuovo blocco di testo e può aprire addirittura l'intero testo.

Resta però da dare ancora un avvertimento, molto importante. Questi usi del *ma* che si distaccano dall'uso puramente "grammaticale" sono **variamente accettabili nei diversi tipi di testo**. Il primo e il secondo uso sono del tutto normali in quei tipi di testo (saggio critico di qualsiasi materia, articolo di giornale, lettera privata, racconto, componimento poetico) nei quali è pienamente funzionale che il lettore faccia quelle operazioni mentali di saldatura o integrazione dei passaggi grammaticali; il terzo uso, ancora più marcato, si addice propriamente ai testi che si avvicinano molto allo scambio comunicativo del parlato o vogliono indurre il lettore a un'intensa riflessione sul "non detto". Nel loro insieme gli usi in questione sono dunque **liberamente ammessi nei tipi di testo che possiamo definire "elastici"** (quando più, quando meno), un tratto che serve a stimolare la mente del ricevente. Tutti e tre questi usi **non sono invece accettabili in quei tipi di testo che possiamo definire "rigidi"**, nei quali non ci dev'essere alcun margine per libere integrazioni della mente del lettore, e tali sono i testi normativi ufficiali (leggi, contratti e simili) e i testi scientifici e tecnici di

estrema precisione. Testi importanti anche questi, naturalmente, dei quali dobbiamo far conoscere agli alunni le caratteristiche, anche se ne produciamo o leggiamo in minor numero.

Ciò che si osserva nell'uso del *ma* si presenta anche con le altre congiunzioni. Soprattutto con *e*, *ma* perfino con le congiunzioni subordinanti, con le quali può succedere che dopo una pausa si veda subentrare l'indicativo all'altrimenti dovuto congiuntivo: «*furon marito e moglie; benché la poveretta se ne pentì*» scrive correttamente Manzoni (e così tanti altri). Non si tratta di casi rari o di "licenze" dello scrittore, ma di trasformazioni che avvengono normalmente "nella superficie" del testo, e dunque non contravvengono alla grammatica: nella citazione manzoniana basta reintegrare un passaggio sottinteso, che contiene la frase concessiva puramente logica «...; *benché [si debba sapere che] la poveretta se ne pentì*», e i conti con la grammatica tornano. Si tratta, ripetiamo, di fenomeni della **realtà testuale della lingua** (quella che conta nella comunicazione) e per questo si suol dire che le congiunzioni in tali casi hanno una **funzione testuale** e non semplicemente "grammaticale"<sup>9</sup>. È appunto la distinzione che è stata introdotta sistematicamente nelle voci delle congiunzioni e di altri elementi nel *Dizionario Sabatini - Coletti* che ho già citato (nella nota 4).

L'alunno (e chiunque altro) che scriva abbastanza di getto, segue la pista della "testualità" e perciò attua, anche inconsapevolmente, le regole della comunicazione. Dobbiamo però portarlo, con la dovuta gradualità e appropriate spiegazioni, alla consapevolezza di tali regole, perché le applichi con maggiore discernimento.

**Francesco Sabatini**

## NOTE

<sup>1</sup> Perché non più di quattro? La ragione sarebbe nel fatto che la nostra mente enunciando un verbo avverte che il suo significato "si apre" verso altri elementi che lo completano, ma non sembra capace di sopportare il carico di più di quattro "posizioni aperte". A riprova di ciò, è stato notato che gli afasici non sanno pensare più di due valenze.

<sup>2</sup> Linguista francese (1893-1954), la cui opera fondamentale, *Elements de syntaxe structurale* (uscita postuma nel 1959), fu presto conosciuta e seguita in molti Paesi europei e solo con ritardo in Italia (alla fine è stata anche tradotta in italiano, da G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg & Sellier, 2001).

<sup>3</sup> È questa una semplificazione del significato del termine *argomento*, che in realtà è desunto dalla logica, dove indica "ciò a cui si applica una funzione". Per indicare gli *argomenti del verbo* viene usato anche il termine (preferito da Tesnière) di *attanti*, con il quale si vuol significare che questi elementi "mettono in atto" l'intero concetto compreso nel nucleo della frase.

<sup>4</sup> *Sabatini - Coletti. Dizionario della Lingua Italiana* (già *DISC*, Giunti 1997; poi Rizzoli-Larousse 2002, 2004, 2006), Sansoni 2008.

<sup>5</sup> A meno che non si tratti di forma pronominale debole con valore di "dativo": *mi* "a me", *ti* "a te", ecc.; o con valore di altro "caso": *ne* "di ciò", "da ciò", ecc.

<sup>6</sup> Ricordiamoci, ancora una volta, che le strutture sintattiche si vedono bene nelle frasi costruite secondo le regole generali della lingua, anziché in enunciati di discorsi reali. Per questo nel far grammatica si creano frasi magari ridicole, purché "corrette".

<sup>7</sup> Diversamente dalla funzione di collegamento che le preposizioni hanno tra verbo e argomenti indiretti (*dico a te; metto nel cassetto le chiavi*) o all'interno di espressioni composite (*via della città; buco nei pantaloni; vento d'autunno*).

<sup>8</sup> Da riferire strettamente a questo tipo di aggiunte e non, genericamente, a "ogni altro elemento oltre il soggetto e il predicato", come a volte si legge in manuali che non distinguono i vari piani della struttura della frase.

<sup>9</sup> È appunto la distinzione che è stata introdotta sistematicamente nelle voci delle congiunzioni e di altri elementi nel *Dizionario Sabatini - Coletti* (già *DISC*, Giunti 1997; poi Rizzoli-Larousse 2002, 2004, 2006; ora Sansoni 2008).

*Ritorno alla Grammatica*: testo abbreviato rispetto a quello originale (ma inedito)

In copertina: immagine dell'edificio dell'Accademia della Crusca

## Maki na Monte Cassino

di Cristina Martinelli, LTW, Varsavia, 2007

IL LIBRO

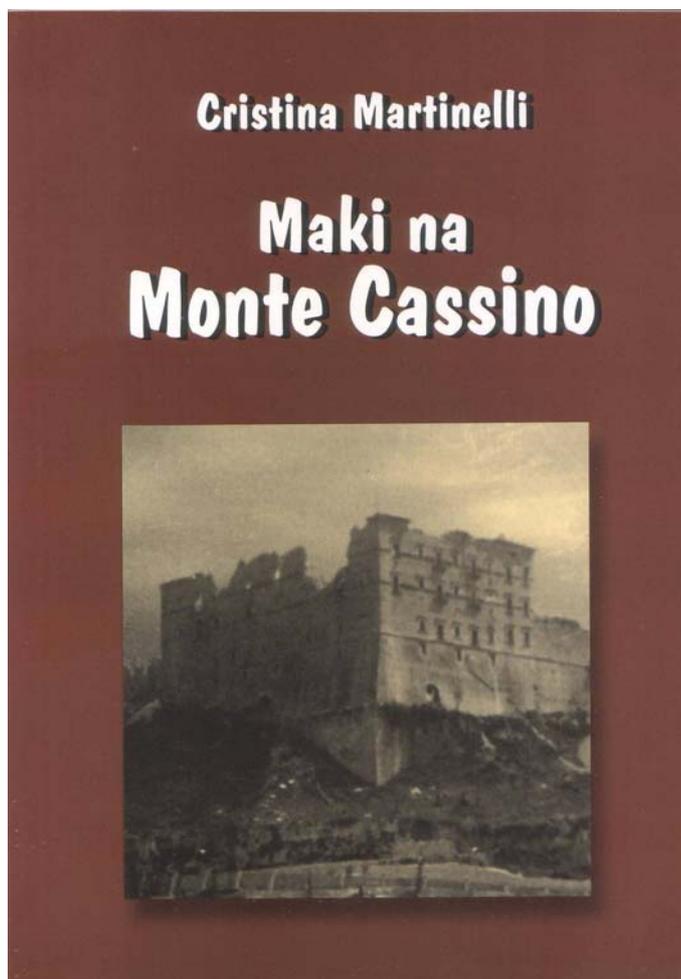
**N**el numero gennaio – febbraio – marzo 2005 di “Scuola e Cultura” salutammo con entusiasmo la pubblicazione del romanzo di Cristina Martinelli *I PAPAVERI DI MONTECASSINO-Piccola storia del Novecento*, Besa, Nardò, 2004, definendolo un bel libro ed analizzando ampiamente quelli che, a nostro avviso, sono gli elementi che ne consentono una lettura piacevole e scorrevole, nonostante la trama sia intrisa di informazioni storiche, persino di quelle che generalmente i libri di Storia trascurano, nonché di pillole di Filosofia che il protagonista Michele ha finito per accumulare nella sua vita lunga e segnata da grandi sconvolgimenti. Coinvolto e mai travolto dai tragici avvenimenti che hanno contrassegnato il secolo passato, la vita di Michele risulta, dunque, paradigmatica del Novecento, come annuncia il sottotitolo del libro.

Non avemmo torto allora, se in questi due anni / *PAPAVERI DI MONTECASSINO* hanno avuto una notevole attenzione in Italia e all'estero, tanto che oggi torniamo ad occuparcene proprio perché, tradotto in polacco, esce con il titolo *MAKI NA MONTE CASSINO*, editrice LTW, Varsavia 2007. Siamo felici, oltre che per la realizzazione in sé, che avvalora anche il nostro primo giudizio, soprattutto perché rileviamo come possa essere strumento per confermare e rafforzare l'antico legame tra Salento e Polonia. L'autrice salentina, infatti, mantiene da tempo contatti culturali e di amicizia con intellettuali polacchi, giornalisti, storici, professori, ex combattenti che nel '45/'46 studiarono nelle Scuole Militari Polacche, allora istituite nel Salento e la versione del suo romanzo in polacco, evidentemente, non può non accrescere questi scambi culturali.

Auguriamo, dunque, anche a questa edizione di avere un buon seguito di lettori, portandosi, così, attraverso la Polonia quel tanto di Salento che contiene. Nel contempo, auspichiamo una ristampa della versione italiana che tenga conto delle interessanti aggiunte di questa polacca.

Alla nostra Redazione, infine, sia consentito un motivo di orgoglio nell'annunciare questa novità editoriale, potendoci avvalere della collaborazione di Cristina Martinelli, curatrice per la nostra rivista della rubrica “Il racconto nella Storia”, racconti ispirati proprio al periodo del soggiorno del II Corpo Polacco nella nostra regione, ma anche a vicende odierne ad esso riconducibili. Grazie a questi racconti, stiamo venendo a conoscenza dei risultati delle ricerche della Martinelli, le quali via via portano alla luce ulteriori dati di quella pagina di Storia, da cui emerge maggiormente la salentinità, colta da altra prospettiva.

Buona Letteratura, dunque, ma con in più la capacità di coagulare amicizie e solidarietà con la cultura della memoria. ■

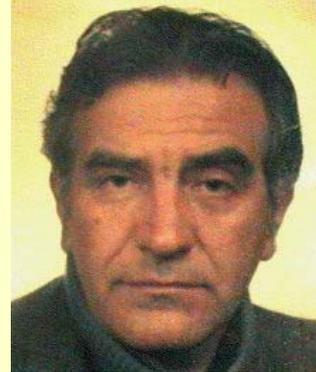


Vincent van Gogh, *Campo di papaveri*, 1889, Kunsthalle Bremen - Bremea

## Il vago della parola: Lucio Piccolo e Rilke

**F**requente nella critica, non solo italiana, è il tentativo di accostare dei poeti tra loro. Per alcuni la cosa è evidente, tanto che si può parlare di una dipendenza diretta, persino di un ipotesto. Si pensi al caso di Giacomo Leopardi<sup>1</sup>. Umberto Eco non ha mancato di precisare, per il rapporto tra alcuni scrittori moderni e Leopardi, che spesso «molti discorsi, apparentemente, non si riferivano a Leopardi. Ma il suo fantasma aleggiava su tutti»<sup>2</sup>, anche se si tratta di un poeta «difficile [...] da leggere»<sup>3</sup> per Eco «la riflessione poetica leopardiana si presenta come uno dei momenti sommi, e tipici, della sensibilità moderna»<sup>4</sup>. Mario Luzi da parte sua ha sottolineato che «sempre più Leopardi nella sua poesia e nella sua filosofia e ancor più nell'interdipendente reciproco dell'una e dell'altra e nel loro straordinario concrescere si conferma autore fondamentale per l'epoca. E l'epoca [...] è l'avvento di una fase umana che proprio lui, non tanto per divinazione quanto per forza di strenue analisi del reale presente, aveva visto definirsi come modernità, intendendo [...] un tempo non solo nuovo, ma inesorabilmente diverso»<sup>5</sup>. È naturale dunque che pochissimi siano gli autori "sfuggiti" ad una radiografia oculata dei loro testi, radiografia avente per lo più lo scopo d'individuare "segnali" dell'opera di qualche poeta "modello" o "affine". A volte sono gli stessi poeti, con saggi critici o con considerazioni sugli autori che sentono a loro più vicini, a dare interessanti indicazioni. Per Leopardi il caso di Ungaretti è in tal senso emblematico, ma non unico. Si potrebbero ricordare Vincenzo Cardarelli<sup>6</sup>, Mario Luzi<sup>7</sup>, Piero Bigongiari<sup>8</sup>, Leonardo Sinisgalli<sup>9</sup>, Italo Calvino<sup>10</sup> e tanti altri<sup>11</sup>. Sempre per Leopardi, ad esempio, Emilio Giordano ha parlato di una «vera e propria gara a cercare in Leopardi e nelle sue opere una risposta definitiva a tematiche politiche sociali economiche, ma anche estetiche e filosofiche che agitano il nostro tempo», il che «non deve meravigliare più di tanto trattandosi di un autore che, in un modo o nell'altro, molto spesso anche attraverso deformazioni del suo messaggio ideologico e letterario, è stato sempre considerato un contemporaneo, sempre al centro di un dibattito mai concluso»<sup>12</sup>. I risultati di queste ricerche di affinità o anticipazioni sono per lo più disparati per la diversità d'interessi e d'impostazione: si va infatti da analisi che privilegiano gli ideologemi o le unità primarie di significato, ad altre in cui la ricerca si sofferma principalmente sugli stilemi o sulle micro-unità foniche e sintagmatiche.

Oggi, dopo gli studi sull'intertestualità di Genette<sup>13</sup>, tra gli altri<sup>14</sup>, credo sia bene, prima di addentrarci in una ricerca così complessa come quella riguardante le "affinità" tra due scrittori, precisare ciò che s'intende raggiungere e alla fine mostrare se gli elementi individuati siano attivi e primari nei processi costitutivi delle macroentità e/o delle microsequenze testuali. In altre parole, qualsiasi siano le strategie critiche seguite, si dovrà giungere ad evidenziare se all'interno delle entità sistemiche proprie dell'opera "moderna" le unità ritenute anticipatrici (siano queste dei fonemi, dei semantemi, dei ritmi o metremi ecc.) si collocano tra i referenti "esterni" di confronto o tra le unità primarie tanto da divenire fondamentali nel costituirsi della nuova "realtà" testuale. Tutto ciò dovrebbe premunire il critico dal pericolo, tutt'altro che immaginario, di perdersi in un labirinto di riferimenti spesso eccessivamente sottili. D'altra parte i vantaggi di uno studio attento alle interrelazioni tra due scrittori sono tali da scusare eventuali


**Franco MUSARRA**

Professore ordinario di Letteratura italiana nell'Università Cattolica di Lovanio (Belgio). Dal 1989 al 1993 dirige a Lovanio il Dipartimento di Scienze Letterarie. È Professore ospite nelle Università di Exeter (1984), Macerata (1986), Catania (1995). Dal 1985 al 1987 è Presidente della Società Europea per la Promozione della Poesia con sede a Lovanio.

forzature; permette infatti di mettere a punto le coordinate sia del sistema di partenza che di quello d'arrivo, e di penetrare più profondamente nei costituenti primari fino a cogliere il momento in cui il testo evidenzia se stesso. Come "referente" di Lucio Piccolo ho scelto un poeta che a torto ha perso parte dell'attenzione di cui godeva negli anni a cavallo tra la prima e la seconda guerra mondiale del secolo scorso: Rainer Maria Rilke. Di Piccolo si ha su Rilke, una testimonianza significativa nell'intervista rilasciata a Vanni Ronsisvalle<sup>15</sup> che ritengo utile citare:

[...] E così ci siamo accaparrati, diciamo, tutta la letteratura contemporanea europea, tedesca e francese ... Ricordo anzi che fu proprio Lampedusa a introdurre a Palermo, nella Palermo colta, Rilke. Lampedusa tornò dalla prigionia [...] [con] la poesia di Rilke, che da noi non era conosciuta ... Rilke ancora non aveva scritto i sonetti [...] nemmeno [i] "Quaderni di Malte"; [era il Rilke] delle prime liriche [...] e ricordo le meditazioni infinite su Rilke [...]»<sup>16</sup>.

Ne risulta che Piccolo conosceva bene l'opera di Rilke sia in versi che in prosa e probabilmente l'avrà letta anche in tedesco. Si consideri comunque che del 1929-1930 è la pubblicazione del volume *Opere di R.M. Rilke* a cura di V. Errante (Milano, Alpes), al quale lo stesso Errante farà seguire sempre nel 1930 un fondamentale studio, *Rilke storia di un'anima*, che avrà nel 1944 e nel 1947 due ristampe dall'editore Sansoni di Firenze, che si era fatto carico nel 1941-42 anche della riedizione in due volumi delle *Opere*. Altre ottime traduzioni (limitandoci al periodo in cui visse Lucio Piccolo) le si deve a G. Pintor, R. Prati, L. Traverso e P. De Nicola<sup>17</sup>.

Ad ogni lettura delle poesie di Piccolo riemergono prepotentemente in me ricordi di gioventù, quando studiavo Lingua e letteratura tedesca a Ca' Foscari e sotto la guida di Ladislao Mittner mi addentravo con entusiasmo nell'opera di Rilke. A volte si tratta di unità sintagmatiche, altre volte di scansioni ritmiche, altre di tonalità dominanti, difficilmente quantificabili in unità significative, a volte di ideologemi su cui si reggono certi versi; non per nulla in due miei saggi precedenti non avevo mancato di sottolineare la necessità di condurre un'analisi specifica sui due poeti<sup>18</sup>. Questa pausa di riflessione ha quindi per me una sua solida giustificazione. Natale Tedesco, uno dei critici più attenti all'opera di Lucio Piccolo, non ha mancato di sottolineare la complessità del suo stile<sup>19</sup>, per la ricchezza delle componenti culturali che vi concorrono; credo perciò che un'attenta lettura e raffronto tra la poesia di Piccolo e quella di Rilke sia utile per meglio definire le sue strategie testuali e le unità sistemiche dominanti. Del resto alcuni critici attenti alle affinità culturali di Piccolo come Natale Tedesco, Nunzio Zago e Flora Di Legami non

avevano mancato di rimandare a Rilke per alcuni temi o motivi come quello dell'*ambito chiuso* da cui il poeta procede per i suoi viaggi di evasione illimitata o per il depotenziamento dell'angoscia della morte<sup>20</sup>.

Certo non è operazione semplice districare da un poeta che, come il cugino Tomasi, «ha letto *tous les livres*»<sup>21</sup> quello che nella sua memoria letteraria potrebbe risalire direttamente a Rilke. Operazione sempre difficile. Come distinguere per esempio ciò che gli viene per via indiretta, per mediazione di altri scrittori? Non dimentichiamo che Piccolo «conosceva benissimo il greco antico; parlava correntemente lo spagnolo, il francese, l'inglese; lesse nei testi originali, persino quelli arabi, la poesia dall'antichità ai nostri giorni»<sup>22</sup>. Molte potrebbero essere comunque le riserve, essendo difficili una ricognizione e una sistemazione; mi si perdonino dunque eventuali forzature.

Molto rilkeiana, per esempio, mi sembra la convinzione, espressa nella già citata intervista a Ronsisvalle che «la poesia, la vita è memoria: noi viviamo di memoria», ma nulla prova che a Piccolo sia giunta direttamente da Rilke, da Leopardi o da altri scrittori o filosofi, italiani o stranieri, come Pirandello, De Roberto, Ungaretti, Proust, Yeats, Husserl, Heidegger ecc. Molto vicino al modello rilkeiano (ma anche a quello leopardiano) è comunque il collegamento stretto tra la *memoria* e la *notte*. Si considerino i due versi finali della lirica *E intanto la notte è venuta* dalla raccolta *Il raggio verde*:

[...]  
 ma non sappiamo dove sorga la memoria  
 e dove cominci l'invasione discreta del flusso  
 lunare<sup>23</sup>.

Oppure quelli de *La stagione*:

[...] Non vengono  
 i giorni da profondità d'aria  
 ma da una immensità di memoria<sup>24</sup>.

Lemmi come "immensità" e unità sintagmatiche come "profondità d'aria" e "invasione discreta" ricordano quelli del Rilke delle *Duineser Elegien*.

Premetto che limiterò al minimo l'indicazione delle microsequenze parallele o simili nei due autori, per privilegiare piuttosto (ungarettianamente) la forma interna rilkeiana presente in Piccolo, forma interna che risulta «scarsamente riversata all'esterno» e quindi «non vocabolista» (Lonardi). In altre parole ciò che si trova alla base della mia ricerca è in primo luogo il tentativo d'individuare le eventuali consonanze o affinità ideologiche e artistiche tra Rilke e Lucio Piccolo.

Fra le corrispondenze una delle più significative è senza dubbio la *profonda coscienza di sé*, a cui ha forse contribuito in modo determinante la comune origine aristocratica (in Rilke più presunta e costruita che reale). In entrambi questa coscienza di sé si traduce in aristocrazia intellettuale ed artistica, dal che deriva un'alta concezione del *Bello* che finisce per essere tutt'uno con il *Vero*, in quanto unico "vero" possibile. A ciò correlata è l'attenzione al reale, che genera miti, scritti su un foglio del tempo attraverso filiformi stilemi, "dense" atmosfere simbolico/magiche. La parola poetica non risulta mai subordinata a ragioni contingenti esterne, ma è tutta ripiegata su se stessa; è insomma intesa come «oltrepassante l'esistenza» (Lonardi), unica consolazione al dolore del vivere. In *Canti barocchi* (che già nel titolo contiene un ben delineato programma come programmatiche sono le raccolte di poesie di Rilke), troviamo una lirica significativa a riguardo, lirica che è necessario riportare interamente:

Ma nella notte che varca  
 - e fila silenzio ai borri

e macera stelle ne le  
 insenature raccolte -  
 invano cercherai fermare  
 col tuo calamo d'oro  
 sulle fluide cortine  
 il tulipano che non muta!  
 Si perderà fra i rigidi  
 cipressi e le querce  
 incontro al fragile stellato,  
 sarà fatuo ghirigoro,  
 melodia che palpita  
 solo del suo dileguarsi;  
 e l'ansia, i dardi,  
 le implorazioni del canto  
 si spegneranno a soglie  
 infinite a labili arcobaleni  
 e la lampada che ti dà  
 nimbo e sembra che arda  
 di piume in luce, di chiome  
 accese guarda come  
 tacita avventa alle pareti  
 l'ombra, come le tormenta  
 per poco d'aria che muove...  
 riconosci i terrori di una volta?  
 Ma forse lo splendore  
 d'ogni giorno è la gemma  
 che manca a la corona  
 quando il tempo, bianca  
 lacrima, svanirà, e se ancora  
 l'anno muoverà la zona  
 multicolore delle stagioni  
 sempre saranno la muta  
 bellezza e il dolore che implora.

Oltre agli evidenti riecheggiamenti leopardiani, vi sono elementi di ascendenza rilkeiana. Mi limito ad alcuni esempi. Innanzi tutto "notte". Già nei primi tentativi la poesia di Rilke si caratterizza per la mitizzazione della casa, per il gusto per i silenzi, per le ombre, per il vento anche se è a partire dalle *Neue Gedichte* che risulta dominante quella che Mittner ha chiamato la «poesia mistica della notte»<sup>25</sup>.

Parole o sintagmi nucleari nella poesia di Rilke e di Piccolo qui presentati sono: "*dolore*", "*silenzio*", "*il lungo dolore*", "*il fuggire del tempo*". Vari testi trapelano in filigrana: «varca» richiama, il procedere di Orfeo in *Orpheus. Eurydike. Hermes*, «invano cercai fermare» riecheggia il procedere del tempo nello *Stundenbuch*<sup>26</sup> «il tulipano che non muta!» è semanticamente collegato alla betulla nella lirica *Kann mir einer sagen*<sup>27</sup>; soprattutto «i terrori di una volta» ricordano i *terrori* che hanno segnato profondamente l'infanzia di Rilke<sup>28</sup> e il modo di assorbire in sé la cosa dalla più insignificante e piccola alla più ampia, cosmica; come la tempesta di cui sente in anticipo lo scatenarsi<sup>29</sup>.

Vi è poi la ripresa di tonalità generate da certe sequenze ritmiche, come in entrambi il particolare uso dell'*enjambement*, che può divenire fonte di nuove aperture semantiche: «soglie / infinite», «la muta / bellezza», «la zona / multicolore», «bianca / lacrima». Per Rilke riporto uno degli esempi più significativi, *Die Kurtisane*, ispirato, forse, dal famoso quadro delle due figure di donne («Le due cortigiane») di Carpaccio:

Venedigs Sonne wird in meinem Haar  
 ein Gold bereiten: aller Alchemie  
 erlauchten Ausgang. Meine Brauen, die  
 den Brücken gleichen, siehst du sie

hinführen ob der lautlosen Gefahr  
 der Augen, die ein heimlicher Verkehr  
 an die Kanäle schliesst, so dass das Meer  
 in ihnen steigt und fällt und wechselt. Wer

mich einmal sah, beneidet meinen Hund,

weil sich auf ihm oft in zerstreuter Pause  
die Hand, die nie an keiner Glut verkoht,

die unverwundbare, geschmückt, erholt -  
Und Knaben, Hoffnungen aus altem Hause,  
gehn wie an Gift an meinem Mund zugrund<sup>30</sup>.

Forse ricordandosi delle poesie di Torquato Tasso che, per esempio, invidia il cagnolino che siede in grembo a Lucrezia d'Este, Rilke «accosta e combina le più squisite immagini offerte da Venezia, per riconoscervi la cortigiana, nella cui regale ed impassibile bellezza la città dei dogi si avvia verso il suo fatale tramonto»<sup>31</sup>. Con gli *enjambement*, che giungono persino a rompere la struttura architettonica del sonetto, Rilke crea dei "ponti semantici", correlando l'immagine, la *cortigiana*, il suo contenitore, *Venezia*, e l'azione, la *corruzione* di giovani di *antiche famiglie*, un'immagine quest'ultima che certamente sarà piaciuta moltissimo a Piccolo e a Tomasi per il suo coinvolgere l'idea di aristocrazia, del trascorre del tempo, del tramonto e della crisi. Vi sono poi le costruzioni temporali introdotte per lo più da "quando", così care a Rilke che apre tante sue liriche con il programmatico *Wen*: «Wenn ich einmal im Lebensland», che in tedesco può anche avere il significato di "se", o «Wenn es nur einmal / so ganz stille wäre».

È comunque la deoggettivazione della parola-oggetto a rendere con una vaghezza di significati l'atmosfera, con l'io poetante intento, nel silenzio notturno, a riflettere sull'inconsistenza dell'essere e sulla irrefrenabile fuga del tempo. Vi è in questo motivo un ascendente leopardiano, ma rilkiano (del Rilke più maturo) è il non dirlo direttamente, il farlo trapelare dall'*oggetto/parola*. La tensione lirica deriva dal contrasto tra le estreme capacità reattive del poeta, la sua acuta sensibilità, il suo desiderio di eternità e la consapevolezza che l'unica eternità possibile per l'uomo è quella racchiusa entro il processo della ripetizione generazionale che ha la sua documentazione nelle arti. Per Rilke significativa in proposito è la lirica *Gesang der Frauen an den Dichter* dalla raccolta *Neue Gedichte*

Sieh, wie sich alles aufzut: so sind wir,  
denn wir sind nichts als solche Seligkeit.  
Was Blut und Dunkel war in einem Tier,  
das wuchs in uns zur Seele an und schreit

als Seele weiter. Und es schreit nach dir.  
Du freilich nimmst es nur in dein Gesicht  
als sei Landschaft: sanft und ohne Gier.  
Und darum meinen wir, du bist es nicht,

nach dem es schreit. Und doch, bist du nicht der,  
an den wir uns ganz ohne Rest verlören?  
Und werden wir in irgend einem *mehr*?

Mit uns geht dan Unendliche *vorbei*.  
Du aber sei, du Mund, dass wir er hören,  
du aber, du Uns-Sagender: du sei<sup>32</sup>.

Fondamentale, sia in Rilke che in Piccolo, è la certezza che al poeta è concesso di andare oltre l'apparenza della cosa per giungere a percepire (nella solitudine della notte), seppure vagamente, indistintamente, forze e tensioni elementari che la cosa in sé nella sua apparenza non manifesta. Si tratta a volte del respiro del vento o del mare, di sussurri di rocce o di alberi, del bisbigliare dei fiori e degli angoli dei parchi o della casa. Sono naturalmente sensazioni prodotte dalla reattività dell'io che riesce poi a ritrasmetterle attraverso una parola attiva in una duplice valenza: a) come segno che richiama la cosa in sé, b) come segno inserito in una catena di segni con i quali

interagisce dando corpo a sequenze ritmiche da cui si sprigionano tonalità sublimi e significative appunto nel succedersi di suoni situati oltre ogni peso delimitante e, in un certo senso, oppressivo proprio della comunicazione diretta. La plumelia, il gelsomino, il tulipano ecc. ricevono una esistenza che è contemporaneamente quella propria del fenomenico e quella che si pone oltre il fenomenico, invenendosi di significazioni per interazioni sia interne (i segni tra loro) sia esterne (le competenze culturali e del mondo del lettore). Elaboratissimo risulta l'intreccio di cose e d'impressioni da cui scaturiscono vaghi significati metafisici. Inserita nel vortice poetico, la cosa è «zu wenig Ding und doch nog Ding genug» come la palla gettata in alto consiste nel suo essere «zwischen Fall und Flug» nell'attimo di assenza di movimento che precede immediatamente la ricaduta, man mano più veloce, verso il basso in cui si chiude il processo di trasformazione della cosa, la quale, una volta nelle mani che l'afferrano, ridiventa la cosa in sé, la palla (*Der Ball* da *Neue Gedichte*)<sup>33</sup>.

Per Piccolo si può rileggere, tenendo conto di questa angolatura, *Gioco a nascondere*, ma credo che sia tipico della sua poesia il muoversi tra due spazi: uno che rinvia al mondo fenomenico l'altro che sembra negarlo per immergersi in spazi indefiniti ed in fondo indefinibili. L'immagine del poeta come un vaso che riceve in sé e chiarifica le immagini e le impressioni, è centrale sia in Rilke che in Piccolo.

Le metafore, le catene sintagmatiche costitutive dei processi in atto dell'espressione poetica, oltrepassano la "siepe", l'oggettivo riuscendo così ad alludere «a qualcosa che non è possibile esprimere razionalmente e la cui comprensione non esaurirà il contenuto in esse celato»<sup>34</sup>. Come per Leopardi e per Rilke, per Lucio Piccolo la poesia è «un poetico, rotto e ripreso, ma continuo discorso sull'Essere, su tutto ciò che è, di cui brama e paventa e riuole una conoscenza crescente, anche se, invece di andargli incontro, sembra attendere passivamente»<sup>35</sup>. Vi è in entrambi i poeti la ricerca di una profondità espressiva, unita ad una certa inerzia, immobilità. Amaro ha parlato a proposito della poesia di Piccolo di «termini del reale, dilatati fino a latitudini cosmiche»<sup>36</sup>, una frase questa che si potrebbe utilizzare benissimo anche per Rilke. Comune è un'assoluta dominanza e centralità dell'io poetante. Ogni parola è monologicamente ripiegata su se stessa e rimanda sempre all'io, sia che ne manifesti vibrazioni spirituali sia che si rivolga al mondo, dato che sarà sempre l'angolatura dell'io e la sua percezione a venire privilegiata e perciò a determinarla. Tale processo di soggettivazione del reale, con il conseguente concepire la sua esistenza solo come possibile nel momento di compenetrazione e ricezione/accettazione da parte dell'io - processo che porta Rilke a superare (dall'interno) le strettoie del decadentismo e dell'impressionismo -, si ripete in Piccolo, rafforzato dalle letture dei filosofi tedeschi degli anni Trenta, Husserl e Heidegger in particolare. Nel poeta siciliano la deoggettivazione del segno raggiunge forme estreme (risentendo anche della lezione dei simbolisti francesi e di poeti come Guillén, Rebora, Ungaretti, Montale e Yeats<sup>37</sup>), per cui le sue parole risultano cariche di connotazioni e di simboli di denso spessore. Riesce così a conferire all'oggetto uno «splendore magico»<sup>38</sup>, come fa Rilke sia con i suoi castelli o conventi, sia con i sobborghi popolari di Parigi; entrambi si affacciano oltre il limite (*Gioco a nascondere*), oltre la cosa in sé, sino a raggiungere una realtà «senza spazio e senza tempo»<sup>39</sup>. Si considerino i versi seguenti:

Voce umile e perenne  
sommesso cantico  
del dolore nei tempi,  
che ovunque ci giungi  
e ovunque ci tocchi,

la nostra musica è vana  
 troppo grave, la spezzi;  
 per te solo vorremmo  
 il balsamo ignoto, le bende...  
 ma sono inchiodate  
 dinanzi al tuo pianto le braccia  
 non possiamo che darti  
 la preghiera e l'angoscia<sup>40</sup>.

Non si dimentichi che "preghiera" ed "angoscia" sono due tra le parole chiave dello *Stundenbuch*. Più che la corrispondenza nei microelementi, è un vago senso di angoscia e tristezza a far trapelare il volto poetico più decisamente *rilkiano* e a monte *leopardiano*. Come per Rilke, per Piccolo la condizione poetica «pur nella lussuria figurale [...] si qualifica come una malinconia esistenziale»<sup>41</sup>. Le sue riflessioni sui temi fondamentali dell'essere sono messe in moto «da sollecitazioni esterne o ritrovamenti senza apparente peso»<sup>42</sup>. La centralità assoluta dell'io genera un senso di aristocratica solitudine nella coscienza di aver raggiunto «un delicato punto di equilibrio tra tradizione e spirito moderno». La solitudine e il conseguente contatto diretto ed indisturbato dell'io con il mondo (fiori, piante, monti, vento, nuvole, ma anche amore, gioco, dolore) rappresentano una necessità assoluta nel loro modo di concepire la poesia, anche quando (per lo più ironicamente) l'*altro* fa capolino o spinge dall'esterno per introdursi. È l'esperienza della solitudine e del silenzio che permette all'io poetante di captare messaggi della natura e di riconsiderarli attraverso i processi riflessivi individuali sino a mitizzarli, a rigenerarli e ad introdurli nel vibrante magma dell'Essere. Si consideri a proposito l'esperienza dell'Angelo nelle *Duineser Elegien* o più semplicemente quella delle forze elementari della natura (il mare ed il vento) in *Lied vom Meer (Neue Gedichte)*, che ha come sottotitolo «Capri, marina piccola»:

Uraltes Wehn vom Meer,  
 Meerwind bei Nacht:  
 du kommst zu keinem her;  
 wenn einer wacht,  
 so muss er sehn, wie er  
 dich übersteht:  
 uraltes Wehn vom Meer,  
 welches weht  
 nur für Ur-Gestein,  
 lauter Raum  
 reissend von weit herein...

O wie fühlt dich ein  
 treibender Feigenbaum  
 oben im Mondschein<sup>43</sup>.

Da notare è il largo e sapiente uso dell'allitterazione e della rima che riproducono nelle sequenze tonali il "canto" (indecifrabile per l'uomo) del mare e del vento. Sono due costituenti formali particolarmente cari anche a Piccolo che se ne serve procedendo dalle unità sistemiche testuali e non come degli *a priori*. Si pensi, ad esempio, alla «scala che sale», agli «sguardi sereni», ai «fieni falciati» de *La meridiana*.

In una tale concezione della poesia le parole che rifiutano o resistono ad una "inumazione" nell'io provocano necessariamente *ansia* e *tensione*. La poesia *Meridiana* si chiude con i versi: «Ma se il fugace è sgomento / l'eterno è terrore», che risentono certamente delle grandi sfide rilkiane contro l'angelo impassibile che ignora l'uomo ed il suo dolore. Si rileggano i versi immediatamente precedenti:

Attendono i vegliardi;  
 sotto la cupola al segno rotondo  
 (in gemini) folgora l'ora eco di cosmi,

ed alle siepi del mondo  
 passa il brivido di fulgore  
 fende l'immane distesa celeste,  
 vibra, smuore, tace,  
 vento senza presa e silenzio.

Ma se il fugace è sgomento  
 l'eterno è terrore.



Ritratto di Rilke (sito [www.rojava.net](http://www.rojava.net))

L'isotopia si sviluppa da *eco di cosmi* verso le *siepi* e di lì all'*immane distesa celeste* sino alla diadi *silenzio/vento*. Piccolo "riscrive" a suo modo da una parte i "percorsi" dell'*Infinito* leopardiano, dall'altra quelli delle varie esperienze rilkiane scandite dal silenzio e dal vento: Firenze, la Russia, Parigi, Duino.

Sempre attenti al "reale", considerato la "porta" che permette allo sguardo di passare dal fisico al metafisico (*Gioco a nascondere* e *Das Stundenbuch*), entrambi sentono la poesia come espressione del limite e dell'indicibile. Comune è l'interesse per certi aspetti della natura e del paesaggio, che mettono in moto processi di scrittura simili. Domina un modo ora acustico ora pittorico di rendere gli oggetti, la cui vicinanza mette in moto delle vibrazioni sulle quali intessono il loro canto, un canto mai esterno, dato che ogni parola ha una "fortissima carica simbolica" (Giorgio Bàrberi Squarotti). L'assimilazione dell'oggetto nell'io genera la sua "riscrittura". L'*oggetto* può essere un'entità reale (del mondo) o semplicemente un segno poetico, un significante o una catena di significanti di un testo. Si pensi alle irradiazioni semantiche generate dai fiori o dalle piante sia in Rilke che in Piccolo:

L'arbusto che fu salvo dalla guazza  
 dell'invernata scialba  
 sul davanzale innanzi al monte  
 crespo di pini e rupi - più tardi, tempo  
 d'estate, entra l'aria pastorale  
 e le rapisce il fresco la creta

grave di fonte - nelle notti  
 di polvere e calura  
 ventosa, quando non ha più voce  
 il canale riverso, smania  
 la fiamma del fanale  
 nel carcere di vetro e l'apertura  
 sconnessa - la plumelia bianca  
 e avorio, il fiore  
 serbato a gusci d'uovo su lo stecco,  
 lascia che lo prenda  
 furia sitibonda  
 di raffica cui manca  
 dono di pioggia,  
 pure il rovo ebbe le sue piegature  
 di dolcezza, anche il pruno il suo candore.  
 (*Plumelia*)

Sia in Rilke che in Piccolo ricorre il motivo della "bellezza" minacciata che, seppur per breve tempo, riesce a resistere alla distruzione. Ritmicamente mi sembra significativo che *Plumelia* nella sua diversificazione tra i vari versi (si va da un quinario ad un verso di dodici sillabe) si apra e si chiuda con un endecasillabo. L'oscillare tra la regolarità metrica e la libertà ritmica è tipica di entrambi i poeti.

Su una linea simile si colloca la lirica *Alla luna*:

Quando così ti sbianchi  
 quasi disfatta incerte  
 parvenze hai d'antichissimi  
 sfocati volti.

Forse sgomenti spettri  
 sorpresi all'alba in fuga.

Quando t'arrossi torbida  
 sanguigne voglie fermenti  
 e forse hai mari in collera  
 furia di venti cinerini  
 nei cieli gonfi.

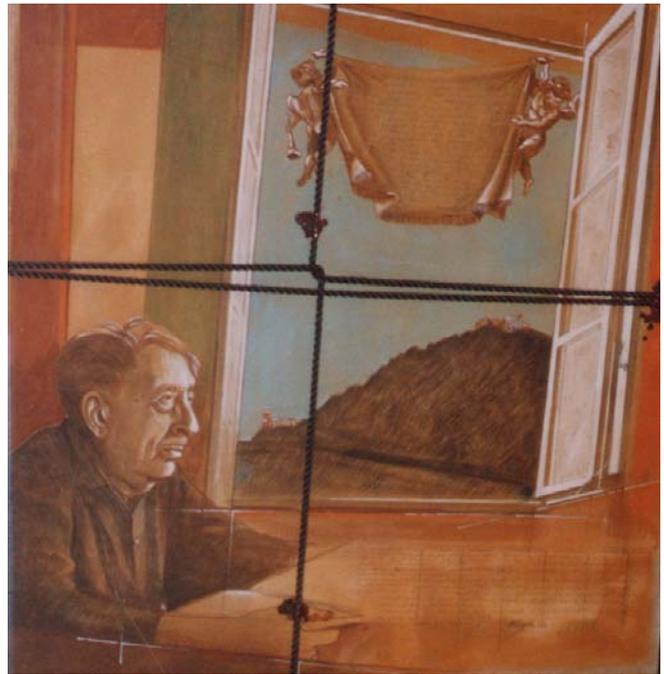
Fra bianchi abeti senti d'ululato  
 fai specchio il lago  
 e sgombri nebbia azzurra nel silenzio  
 destandoci fantasmi di memorie  
 e infiniti abbandoni

lontanissima luna.

Oltre ad alcune corrispondenze lessicali, è il colloquiare (molto leopardiano) con la cosa (la luna) a scandire le "fasi" della poesia. Al contrario di Leopardi però non sono domande assillanti che l'io poetante rivolge alla luna, bensì, come in Rilke, semplici ipotesi scandite dal "forse", dettate dai diversi modi di percepirla e di riceverla in sé pur nella sua lontananza.

Ciò ci introduce in una ulteriore "affinità" tra i due poeti: il loro particolare modo di sentire lo spazio in cui si trovano a vivere. Questo costituisce la *frontiera*, nel senso di qualcosa che separa ed unisce, qualcosa di determinante nel loro esser poeti. Lo spazio viene sentito come determinante nel loro incedere verso le cose. *Das Stundenbuch* ha le sue valenze spaziali – Firenze la Russia Parigi – che determinano e scandiscono le tre parti della raccolta. L'io poetante diventa cosa-spazio nello spazio, si fa lui stesso spazio interiorizzando le cose, e si rinnova rinnovandolo. Sia in Rilke che in Piccolo (con le dovute proporzioni quantitative, ma certo non qualitative che i meccanismi discorsivi primari rimangono affini) costanti risultano il confronto con l'altro da sé e la riformulazione.

Passando alle peculiarità formali, oltre all'allitterazione a cui si è già accennato, è l'iterazione (tipica comunque di quasi tutti i poeti del Novecento) a costituire uno degli elementi costitutivi più marcati. Vi è inoltre il ricorso frequente a frasi



Mauro Cappotto, *Lucio Piccolo* (olio su tela 2002)

interrogative, con lo scopo dominante di conferire forza ad una idea o "luce ad un'immagine". Giustamente Natale Tedesco per questo stilema chiama in causa Machado e Guillén<sup>44</sup>, ma certo non estranei debbono esser stati alcuni testi di Leopardi come il *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*, tra gli altri, e di Rilke. In tutti e tre gli scrittori le interrogative sono per lo più generate da una forte ansia metafisica e dalla coscienza del "tormento del vivere", ma in Rilke ed in Piccolo sono in un certo senso più discrete, formulate quasi sottovoce, come nella terzina del *Gesang der Frauen an den Dichter*, già citato. Per il dolore esistenziale si possono rileggere le *Duineser Elegien* di Rilke e di Piccolo i versi iniziali di *Sebbene tu cerchi da Canti barocchi*:

Sebbene tu cerchi che la tua stessa  
 fugacità sia l'arpa, il flauto, il ruscello,  
 sai che su la fronte è il segno  
 di una malinconia senza fine;  
 e se l'aria della notte che avanza  
 scioglie la maggiorana, i mirti, il chiaro  
 calice della natura  
 in fumo umido di fragranza,  
 sai che la favola sboccia,  
 poco dura, s'allontana,  
 e l'amaro è l'ultima goccia.

Figure effimere, insignificanti, vuote dell'esistere hanno un loro posto nella poesia sia di Rilke che di Piccolo, accanto a miti classici, a forme e motivi della cultura alta, aristocraticamente chiusa in sé. Ciò che ne rende possibile e ne giustifica la presenza è il processo di significazione attivato e regolato dall'io poetante. Una volta che il fico (*Lied vom Meer*) o un viale di ippocastani (*Begegnung in der Kastanien-Allee*) o la giostra (*Das Karusell*) o una pantera allo Zoo (*Der Panther*) o un ubriaco (*Das Lied des Trinkers*) o un libro (*Il libro*) o la bussola (*La bussola*) o un fiore (*Plumelia*) ecc. vengono versati nel "vaso" del poeta, subiscono un atto di "chiarificazione" (quello che Amoroso chiama "rimodellamento" dell'oggetto<sup>45</sup>) e si "caricano" di "luminosità" e di messaggi inaspettati, quasi a compenso dello svuotamento di senso che ha investito il vivere moderno. Sono il "fuggire delle pareti", il "gioco a nascondere", le fughe verso l'alto e le cadute verso il basso, lo specchio ("[...] noi siamo figure / di specchio che

un soffio conduce / senza spessore né suono”, *Gioco a nascondere*), i movimenti ora terribili ora cluneschi degli oggetti che provocano oltre ad un senso di vertigine esistenziale anche una vertigine cosmica, da intendersi come ricerca affannosa di un punto in cui poter fissare (e così riposare) lo sguardo, vincendo in tal modo la nausea dell'essere.

Naturalmente in questa prospettiva le varie raccolte (le varie liriche) non sono equivalenti, ubbidendo a strategie testuali necessariamente diversificate, ma grosso modo si può affermare che *Gioco a nascondere* e *Plumelia* hanno come referenti testuali *Das Stundenbuch* e le *Duineser Elegien*, mentre per *Canti Barocchi* le raccolte rilkiane più affini sono *Buch der Bilder* e *Neue Gedichte*. Un discorso a parte meriterebbero i *Sonnetten an Orpheus*, ai quali forse allude Piccolo nell'intervista a Ronsisvalle, sebbene numerosi sonetti ci siano anche nelle *Neue Gedichte*.

Le conclusioni da trarre da questa mia rapida esplorazione sono di vario tipo. La *prima* (e forse la più significativa) è che Piccolo pur nel suo (apparente) aristocratico isolamento partecipa delle “tensioni” profonde che hanno caratterizzato la “cultura” europea della prima metà del Novecento, dando una risposta personale in linea (per tanti versi) con quella di uno degli esponenti più rappresentativi: Rainer Maria Rilke. La *seconda* riguarda la potenza poetica dei “pochi” versi che Piccolo ci ha lasciato. Una delle funzioni principali della poesia è senza dubbio quella di riuscire ad introdurre “armoniosamente” l'uomo negli angoli più nascosti dell'essere e dell'esistere. Piccolo amava definirsi (con l'ironia propria dei siciliani) un “mezzo occultista”. Si poneva, come Rilke, in atteggiamenti di assoluta solitudine e di silenzio di fronte al metafisico e “lottava” rilkianamente con l'Angelo, con il divino nascosto nell'oggetto, pur cosciente che il suo “grido” non avrebbe avuto risposta. Contemporaneamente era “attento” al piccolo ed umile, era capace di sentire la soavità e la dolcezza delle cose e dell'animo umano. L'*ultima* conclusione è che sarebbe opportuno, anche con un'analisi dettagliata delle microsequenze, portare avanti la ricerca per definire quello che di affine vi è, sia nel campo semantico che in quello più strettamente formale, per separarlo da quello che vi è di diverso tra i due autori. Si possono cogliere così più facilmente le strategie sistemiche dei testi di Piccolo e gli si può dare in tal modo il posto che merita nel quadro della poesia italiana ed europea.

Mi auguro infine che il quadro delle interrelazioni sistemiche tra Rilke e Piccolo delineato, per quanto incompleto, lasci intravedere alcune linee portanti del modo “assoluto” di sentire e concepire la poesia che guida la loro scrittura.

**Franco Musarra**

## NOTE

- <sup>1</sup> Si vedano tra gli altri oltre al volume *Leopardi e il Novecento*. Atti del III Convegno internazionale di Studi leopardiani (Recanati 1-4 ottobre 1972), Firenze, Olschki, 1974; A. Dolfi, *La doppia memoria. Saggi su Leopardi e il leopardismo*, Roma, Bulzoni, 1986; A. Valentini, *Leopardi e la poesia moderna italiana*, in *Leopardi. Idillio metafisico e poesia contemporanea*, Roma, Bulzoni, 1990, pp.133-141.
- <sup>2</sup> U. Eco, *Leopardi a Parigi*, in *Le dimensioni dell'infinito*, supplemento italo-francese di “Nuovi Argomenti”, Istituto Italiano di Cultura di Parigi, 50 rue de Varennes (29 marzo 1989), p.10.
- <sup>3</sup> *Ib.*, p.8.
- <sup>4</sup> *Ib.*, p.10.
- <sup>5</sup> M. Luzi, *Nella poesia e nel pensiero una necessaria rifondazione*, (Discorso tenuto a Recanati il 28 giugno 1987 nel 150° anniversario della morte di Giacomo Leopardi) in *Omaggio a Leopardi*, a cura di F. Foschi e R. Garbuglia, Abano Terme, Francisci Editore, 1988, (Prima edizione 1987), p.557.
- <sup>6</sup> Cfr. V. Cardarelli, *La fortuna di Giacomo Leopardi*, in “Celebrazioni marchigiane”, Parte II, Urbino, 1934, pp.194-217, e la Bibliografia degli scritti rondeschi su Leopardi in *Leopardi e il Novecento*, cit., pp.141-148.
- <sup>7</sup> M. Luzi, *Il silenzio e la voce*, Firenze, Sansoni, 1984; *Leopardi nella poesia del Novecento*, in *Leopardi e il Novecento*, cit., pp.11-22, poi ristampato con il titolo *Leopardi nel secolo che gli succede* nel volume *Vicissitudini e forma*, Milano, Rizzoli, 1974, pp.114-128; *Nella poesia e nel pensiero una necessaria rifondazione*, cit., pp.557-565.

- <sup>8</sup> P. Bigongiari, *Leopardi e l'ermetismo*, in *Leopardi e il Novecento*, cit., pp.149-167; dello stesso Bigongiari si veda il volume *Leopardi*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- <sup>9</sup> Si veda la testimonianza di Sinisgalli nel volume *Leopardi e il Novecento*, cit., pp.219-233.
- <sup>10</sup> “La luna, appena s'affaccia nei versi dei poeti, ha avuto sempre il potere di comunicare una sensazione di levità, di sospensione, di silenzioso e calmo incantesimo. In un primo momento volevo dedicare questa conferenza tutta alla luna: seguire le apparizioni della luna nelle letterature d'ogni tempo e paese. Poi ho deciso che la luna andava lasciata tutta a Leopardi. Perché il miracolo di Leopardi è stato di togliere al linguaggio ogni peso fino a farlo assomigliare alla luce lunare. Le numerose apparizioni della luna nelle sue poche poesie occupano pochi versi ma bastano a illuminare tutto il componimento di quella luce o a proiettarvi l'ombra della sua assenza” (I. Calvino, *Lezioni americane*, Milano, Garzanti, 1988, p.26).
- <sup>11</sup> Cfr. M. Petruccioli, *Leopardi nelle poetiche e nei poeti dell'ultimo trentennio*, in *Leopardi e il Novecento*, cit., pp.169-197.
- <sup>12</sup> E. Giordano, *La fortuna critica di Leopardi nel secondo Novecento*, in *Leopardi e noi. La vertigine cosmica*, a c. di A. Frattini, G. Galeazzi e S. Sconocchia, Roma, Studium, 1990, p. 152.
- <sup>13</sup> G. Genette, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Parigi, Editions du Seuil, 1982.
- <sup>14</sup> *Intertextualität*, a cura di U. Broich e M. Pfister, Tübingen, Niemeyer, 1985; *Intertekstualiteit in theorie en praktijk*, a cura di A. Mertens, Dordrecht, Foris, 1990; S. Holthuis, *Intertekstualität: Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption*, Tübingen, Stauffenburg, 1993; U. Musarra-Schroeder, *Influence Versus Intertextuality*, in *The search for a new alphabet. Literary studies in a changing world in honor of Douwe Fokkema*, a cura di H. Henderix, J. Kloek, S. Levie, W. van Peer, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1996, pp.167-171. Per un'informazione bibliografica generale si veda *Intertextuality, allusion, and quotation: an international bibliography of critical studies*, Londra, Greenwood press, 1989.
- <sup>15</sup> Testimonianza di Piccolo sollecitata per un telefilm da Vanni Ronsisvalle: *Il favoloso quotidiano. Sceneggiatura e script del film-tv su Lucio Piccolo maggio 1967*, in *Lucio Piccolo*, fascicolo monografico di “Galleria” a cura di V. Consolo, V. Ronsisvalle e J. Tognelli, n.3-4 (1979), pp.71-95.
- <sup>16</sup> Cfr. N. Zago, *La “scorrente parete dipinta”. Appunti sulla poesia di Piccolo*, in *Lucio Piccolo. La figura e l'opera*, Atti del convegno internazionale di Capo d'Orlando (9-11 ottobre 1987), a cura di N. Tedesco, Marina di Patti, Pungitopo, 1990, pp.51-52. (Di qui in avanti utilizzeremo per il volume la sigla LPCdO).
- <sup>17</sup> *Rilke: Poesie e Prose*, tradotte da G. Pintor, Torino, Einaudi, 1947 e 1955; *Rilke: Elegie Duinesi*, traduzione di L. Traverso, Firenze, Parenti, 1937; (Versione con testo a fronte, Milano, Cerdona, 1947); *Rilke: I Sonetti a Orfeo*, tradotti da R. Prati, Roma, Edizioni di Circoli, 1938; *Rilke: Il libro delle immagini*, versione integrale di P. De Nicola, Milano Cenobio, 1947; *Rilke: Il libro d'Ore*, versione integrale di P. De Nicola, Brescia, Morcelliana, 1950.
- <sup>18</sup> Si tratta dei saggi *Il ritmo della poesia*, in LPCdO, p. 32 e *La memoria esistenziale e la memoria letteraria in Lucio Piccolo e Tomasi di Lampedusa* in *Lucio Piccolo – Giuseppe Tomasi. Le ragioni della poesia, le ragioni della prosa*, a cura di N. Tedesco, Palermo, Flaccovio, 1999, p. 29.
- <sup>19</sup> N. Tedesco, *Introduzione alla figura e all'opera di Lucio Piccolo*, in LPCdO, p.8. Per Flora Di Legami si veda il saggio *Lettura di “Gioco a nascondere”*, in LPCdO, pp. 195-207, soprattutto le pagine 197 e 203.
- <sup>20</sup> N. Tedesco, *Lucio Piccolo*, Marina di Patti, Pungitopo, 1986, p.15. Si veda anche la già citata testimonianza di Piccolo rilasciata per un telefilm a Vanni Ronsisvalle e il saggio di N. Zago, *La “scorrente parete dipinta”. Appunti sulla poesia di Piccolo*, cit., pp.51 sgg.
- <sup>21</sup> N. Tedesco, *Lucio Piccolo*, cit., p.81.
- <sup>22</sup> L. Piccolo, *Il raggio verde*, a cura di G. Musolino, Milano, All'insegna del pesce d'oro di Vanni Scheiwiller, 1993, p.22.
- <sup>23</sup> L. Piccolo, *La seta e altre poesie inedite e sparse*, a cura di G. Musolino e G. Gaglio, Milano, All'insegna del pesce d'oro di Vanni Scheiwiller, 1986, p.51.
- <sup>24</sup> R. M. Rilke, *Ausgewählte Gedichten*, scelta, introduzione e note a cura di L. Mittner, Milano, Mursia, 1961, p. 140.
- <sup>25</sup> Cfr. in particolare *Das Land ist weit [...] o Denn Herr, die grossen Städte sind [...]* (R.M. Rilke, op. cit., p.85 e p. 87).
- <sup>26</sup> R.M. Rilke, op. cit., p. 49.
- <sup>27</sup> *Im alten Hause* (R.M. Rilke, op. cit., p.31).
- <sup>28</sup> Si veda *Vorgefühl* (R.M. Rilke, op. cit., p.10).
- <sup>29</sup> R.M. Rilke, op. cit., p.121.
- <sup>30</sup> R.M. Rilke, op. cit., p.120.
- <sup>31</sup> R.M. Rilke, op. cit., p.117.
- <sup>32</sup> R.M. Rilke, op. cit., p.151.
- <sup>33</sup> B. Reale, *Ricordo del poeta*, in LPCdO, p.23.
- <sup>34</sup> N. Tedesco, *Lucio Piccolo*, cit., p.17.
- <sup>35</sup> G. Amoroso, *“La seta”: il “trionfo triste” della fisicità*, in LPCdO, p.243.
- <sup>36</sup> Cfr. N. Tedesco, *Lucio Piccolo*, cit., p.13.
- <sup>37</sup> N. Tedesco, *Introduzione alla figura e all'opera di Lucio Piccolo*, cit., p.12. Tedesco parla anche di una “complessità della versificazione di Piccolo” dovuta alla “moltiplicità” dei suoi interessi (ib.) e vorrebbe aggiungere dovuta al fatto che ogni sua parola poetica è (espressionisticamente) rivolta verso i battenti interiori del suo io che sente come rappresentativo della “generale condizione umana” (ib., p.16).
- <sup>38</sup> B. Reale, op.cit., p.23.
- <sup>39</sup> L. Piccolo, *La seta e altre poesie inedite e sparse*, cit., p.85.
- <sup>40</sup> N. Tedesco, *Introduzione alla figura e all'opera di Lucio Piccolo*, cit., p.14.
- <sup>41</sup> N. Zago, *La “scorrente parete dipinta”. Appunti sulla poesia di Piccolo*, cit., p.55.
- <sup>42</sup> R.M. Rilke, op. cit., p. 141.
- <sup>43</sup> N. Tedesco, *Lucio Piccolo*, cit., pp.18-19.
- <sup>44</sup> G. Amoroso, *“La seta”: il “trionfo triste” della fisicità*, cit., p.242. Per una esposizione più ampia e particolareggiata di questo concetto si veda G. Amoroso, *Lucio Piccolo. Figura d'enigma*, Milano, All'insegna del Pesce d'Oro, 1988, soprattutto le pagine 17-18.

## Quando sarò rinato...

### La sacralità di Luzi

“[...]ahimè questo bruciore / tra le piume, quella stilla / di sangue che mi cola [...] / sì, sono io / quel grumo / che crolla a piombo sul selciato [...]”<sup>1</sup>.

Nella piuma è l'uomo indifeso che non può nulla dinanzi all'odio disumano, anche perché non può da solo l'amore scacciar via le forze del male. È necessario, per rinascere, per tornare - come vuole il poeta - allo stato originario, l'intervento di Dio, padrone del mondo. Ed è qui l'invocazione del poeta, suggellata da intimità spirituale o, se vogliamo, da incontrovertibile purezza che è solo dell'anima creativa, schietta e nitida nelle immagini che ci vengono proposte. Mira infatti, con la forza della preghiera, il poeta, a nuova vita per le generazioni che verranno. “Oh Dio del mondo, quando sarò rinato?”<sup>2</sup>, è infatti il grido non di un uomo stanco di soffrire (il poeta che cerca la pace) in un contesto ove solo gocce di sangue è possibile cogliere a *grumi*, cioè la morte - anche lenta - dell'essere indifeso, ma di tanti, tantissimi altri che (come lui) desiderano la gioia in questo mondo inondato di interminabili brutture, amiche del male. Versi, quelli di Luzi, significativi di dolcezza nell'approdo dell'anima al Dio della vita, che uniscono a Dio l'uomo che (nella fede) sogna il bello nella speranza che nella fede realizzi il sogno desiderato. Il poeta è infatti sicuro di rinascere, un giorno, perché è certo dell'amore di Dio per l'uomo. Misticismo - se vogliamo - di natura trascendentale, - frutto di dolce sofferenza come antidoto al male, come espiazione - insomma - dovuta a sofferenza accettata, sopportata per amore. In tal senso l'invocazione diventa preghiera efficace per la vita degli esseri e delle cose, in quanto accolta come frutto di amore che invoca Amore.

*Nello stormo*, uno degli ultimi messaggi del poeta all'umanità sofferente, realizza dunque un percorso, un'ascesi direi mistica, nella certezza d'una ricompensa che, piovuta dall'Alto, salverà il mondo.

Dice infatti Luzi, commentando il *Vangelo di Giovanni*, che “[...] alla miseria morale degli uomini [...] è contrapposta l'abbondanza d'amore del Padre per il Figlio e nel Figlio a tutti gli uomini [...]”. Eppure, rifacendosi alla V stazione della *Via Crucis*: “Com'è solo l'uomo. Come può esserlo! Tu sei dovunque - dice - ma dovunque non ti trova. Ci sono luoghi dove tu sembri assente e allora geme perché si sente deserto e abbandonato [...]. Anche io, figlio dell'uomo, temo la prova che mi attende [...]. Io che in nome tuo ho resuscitato Lazzaro ho paura e dubbio che la morte sia vincibile. Ma a questo mi hai mandato, a vincere la vittoria della morte”<sup>3</sup>.

“Ci sono luoghi - dunque - dove tu sembri assente”. L'affermazione del poeta riguarda le parole che Gesù rivolge al Padre nella disperazione verso il Calvario. Un grido, forse un urlo per il mondo in rovina che ancora non capisce la sofferenza del Dio d'amore. Solo è allora Gesù nella sua atroce sofferenza nonostante l'umanità sia tanta. Solo perché l'uomo insegue l'effimero, il superfluo, le cose inique rinunciando al vero amore che viene da Dio. Ecco perché “Devo io portare la vita - dice - dove la vita è assente e portarla con la mia morte [...]”<sup>4</sup>. Perché dalla morte nasce la vita: “Se il chicco di grano caduto in terra non muore, rimane solo; se invece muore, produce molto frutto”<sup>5</sup>. Ma soprattutto umilia il Male, perciò vince la morte stessa (il male luciferino), e rinasce la vita.

Una lezione, quella di Luzi, davvero illuminante, veramente da considerare come buona, perché molto fedele al Vangelo. “Vorrei arrivare al varco - dice il poeta - con pochi, essenziali bagagli, liberato dai molti inutili, di cui l'epoca tragica e fatua ci ha sovraccaricato [...]”. Occorre una specie di rogo purificatorio del vaniloquio cui ci siamo abbandonati e del quale ci siamo compiaciuti [...] in attesa di fiorire alla prima primavera”<sup>6</sup>.

Secondo Massimo Cacciari, quella di Luzi è “una poesia grondante di realtà [...] e insieme costretta sempre a cercare ancora”<sup>7</sup>. Che cosa? Oserei dire la verità oltre la vita essendo (poesia) filosofia “nella paradossale condizione di essere sempre all'inizio, di non potersi mai dire o pretendere di dirsi compiuta”<sup>8</sup>. La poesia - dice ancora Cacciari - è un “donarsi nella parola dell'elegia che invoca”<sup>9</sup>, invoca la luce per nutrirsi della luce, per sconfiggere il dolore. E paradossalmente anche lui conclude: “E questa forse è la ragione per cui Luzi non è diventato filosofo”<sup>10</sup> perché “la filosofia non riesce a fare sentire il sapore di tutto ciò”<sup>11</sup>.

Pensiero che non possiamo condividere, vedendo noi in Luzi un poeta filosofo forse alla maniera di Platone che “amava il bello per amor del bello”<sup>12</sup>, “non potendo (del resto) esserci filosofia senza poesia né poesia senza filosofia, perché senza ricerca non c'è conoscenza, come pure senza ricerca interiore non può esserci poesia, poiché poesia non viene al mondo se non è sollecitata a farlo”<sup>13</sup>. “Poesia e filosofia si identificano (infatti) nella conoscenza che avviene nel discernimento per mezzo dell'anima che concede bellezza per essere fatta di spirito per cui non v'è bellezza senza lo spirito che crea bellezza, come non v'è discernimento fuori dello spirito che produce la vita. Per questo motivo poesia e filosofia sussistono nell'anima venendo dall'anima e finendo nell'anima donde nasce per noi l'amore filosofico, prerogativa per la conoscenza obiettiva e oggettiva dovendo per questo l'essere pensante operare senza tener conto degli ideologismi di varia natura [...] perché l'anima possa creare l'immagine liberamente agendo dunque in un pensiero libero e scevro di compromettenti impulsi interiori”<sup>14</sup>. E tutto avviene all'insegna dell'umiltà - identificandosi nell'amore poesia e filosofia - che per il poeta Luzi “è forse la sommità della nostra conoscenza”<sup>15</sup>.

Per Achille Silvestrini addirittura Luzi “evoca il Purgatorio dantesco” tant'è che lo paragona a Sordello, trovatore di Mantova, trattandosi di “un'anima che, purgandosi, sale da un girone all'altro, per attingere il vertice del colle”<sup>16</sup>. Ecco il riscatto dovuto a sofferenza che è nella preghiera che Cristo rivolge al Padre, dicendo: “Perché, Padre, talora mi domando, l'incarnazione è tra gli uomini, perché non in altra specie tra quelle delle tue creature visibili e che pure ti testimoniano: gli uccelli, i pesci, le gazzelle, i daini”<sup>17</sup>.

## LETTERATURA



Rocco Aldo Corina

La risposta, quasi obbligata, assume i toni di un'elegia la cui espressione sublimizza l'uomo nella volontà del Padre di dargli possesso, sulla terra, di qualsiasi altra specie vivente. Infatti: "Il tempo è degli umani - dice -, per loro lo hai creato, a loro hai dato di crearne, di inaugurare epoche, di chiuderle"<sup>18</sup>. L'uomo, quindi, ancora al centro dell'universo, l'uomo che nel tempo conoscerà il volto di Dio, cioè la gioia che non avrà fine, grazie a una donna "Vergine madre", figlia del suo figlio, "una donna del cielo e della terra", come la definì il mistico Ribadeneira, "mediatrice tra finito e infinito".

Luzi ha quindi sentito "il miracolo della nascita e della generazione, a cui ha sempre collegato una rappresentazione della vita come fragile grazia, soprattutto nelle figure femminili (evidente l'influsso del Leopardi di *A Silvia*) [...]. Spesso nelle sue poesie compaiono elementi naturali che alludono al movimento (vento, fiumi, uccelli); essi sono come il segno costante di un principio di incessante movimento che riguarda ogni aspetto della vita. Questa mobilità è intesa come metamorfosi, cioè come continua trasformazione di esistenza, che equipara la vicenda umana ai cicli naturali. In questo modo l'individuo può superare la prigionia della sua solitaria individualità e riconoscersi nella comunità; anche l'esperienza della perdita e della morte non sono assolute, ma comportano la ricerca del significato positivo (cristiano) del dolore, che ci trasporta nella umile accettazione della complessità misteriosa e miracolosa del vivere"<sup>19</sup>.

È ciò che intravedo in *Ponte e fiume* dove "l'acqua del fiume scava, porta via il tempo, le luci della sera". E "le due rive" che "stanno lì, separate. O unite, forse, dalla luce [...]. Il poeta sembra guardare a un movimento incontaminato, a un punto di contatto, come se il ponte potesse davvero portare dall'altra parte, congiungere riva a riva. Anche il giorno e la notte si fronteggiano. Uno avanza; l'altro retrocede. E poi le nuvole, le greggi e i giorni di festa. Una mano invisibile sembra rovesciare la clessidra che, di nuovo, alla fine del giorno, porta buio nella luce e, poi, all'alba, di nuovo luce nel buio"<sup>20</sup>: "Aveva, ponte, unito / o divaricato quelle ripe? / Congiunto o separato / quella poco / misericordiosa gente" è infatti la vita d'ogni giorno metaforicamente detta nelle sorprendenti sue figure evanescenti che non lasciano traccia d'incantesimo, ma di idillio di anima sognante, di trasparente realtà solidificata dallo spirito, puro e incontaminato, che sol esso può spiegare questa lotta incessante di forze incapaci di arrendersi nella solitudine dei giorni maledetti in un andirivieni furibondo di pensieri dalle faccettature ora giulivi ora tristi, magari contraffatte dalla lunga impervia pioggia delle ore funeste che attanagliano l'anima. Esprime infatti, il poeta "nelle ore piene / o nei ristagni [...] / il chiaroscuro delle arcate", la lotta del bene con il male nelle immagini della luce e del buio che si avvicinano sino alla noia, come in uno scontro estenuante, senza conclusione. La speranza di rinascere, però, c'è: "Il bulbo della speranza, / ora occulta sotto il suolo / ingombro di macerie / non muoia" - dice il poeta - "in attesa di fiorire alla prima primavera", al giorno cioè nuovo, fatto di una luce non ancora conosciuta. È "[...] come un appello ultimo di Mario Luzi a tutti i suoi lettori"<sup>21</sup>, visto che la vita per lui è "un volo verso l'alto"<sup>22</sup>. Perciò, l'ultima invocazione del poeta non può che riguardare la rinascita: "Oh Dio del mondo, quando sarò rinato?" è infatti la sintesi del pensiero del poeta ormai agli sgoccioli d'una vita vissuta nella meditazione e nell'amore per l'uomo e la vita: "Vorrei fossimo uniti tutti insieme, figli miei, per essere una roccia"<sup>23</sup>. "La

preghiera - sosteneva - comincia dove finisce la poesia, quando la parola non serve più e occorre un linguaggio altro"<sup>24</sup> anche perché "[...] se l'uomo è privo di luce, lo è per difetto di vista e non per oscurità della Parola - per Luzi *segno primario del divino in noi* - scritta a chiare lettere nella natura dell'uomo e delle cose"<sup>25</sup>. Io che ho conosciuto Luzi negli ultimi tempi di sua vita in un via vai di parole soffocate dalla triste vecchiaia che le rendeva fioche, ma intense di calore nei confronti della vita: "sulla terra è dolorosa, ma è anche gioiosa"<sup>26</sup>, riconosco in lui la bontà dell'uomo "in quel punto pullulante dell'origine continua" - sono sue queste parole - sempre in ansia, cioè, dinanzi all'infinità delle cose possibili.

**Rocco Aldo Corina**

## NOTE

1. Mario LUZI, *Nello stormo*, "Scuola e Cultura", [www.comprensivomuro.it](http://www.comprensivomuro.it), ottobre 2004, pag. 4.
2. *Ibidem*.
3. M. LUZI, *Via Crucis*. Lo scritto, richiesto da Giovanni Paolo II, è del 1999.
4. *Ibidem*.
5. *Giovanni*, 12,24, versione CEI.
6. M. LUZI, in *Autoritratto*, a cura di Paolo A. METTEL e Stefano VERDINO, Garzanti, Milano, 2007, pag. 376.
7. Massimo CACCIARI, *Simplicitas e Caritas nella poesia di Mario Luzi*, in *Autoritratto*, op. cit., pag. 381.
8. *Ibidem*, pag. 380.
9. *Ibidem*, pag. 384.
10. *Ibidem*, pag. 386.
11. *Ibidem*.
12. R.A.CORINA, *La filosofia mira al bene se permette il discernimento*, in *Zibaldone del Cuore*, Bastogi, Foggia, 2002, pag. 155.
13. R.A.CORINA, *Anima filosofica e poetica del sublime in Leopardi*, "Scuola e Cultura", cit., aprile 2004, pagg. 36-37.
14. R.A.CORINA, *La filosofia mira al bene se permette il discernimento*, op.cit., pag. 155.
15. M. LUZI, in *Autoritratto*, op. cit., pag. 366.
16. Achille SILVESTRINI, in *Autoritratto*, op. cit. pag. 366.
17. M. LUZI, *Via Crucis*, op. cit., III stazione.
18. *Ibidem*.
19. Stefano VERDINO, in *Autoritratto*, op. cit., pagg. 414-15.
20. Sebastiano GRASSO, in *Autoritratto*, op. cit. pagg. 388-389.
21. Gianfranco RAVASI, in *Autoritratto*, op. cit., pag. 376.
22. Girolamo MAINO, *Mario Luzi - La versione sapienziale del mondo*, Edizioni Messaggero Padova, 2006, pag. 97.
23. M. LUZI, *Fiore della fede*.
24. M. LUZI, *La porta del cielo*, 1997.
25. G. MAINO, *Mario Luzi - La versione sapienziale del mondo*, op. cit., pag. 236.
26. M. LUZI, *Via Crucis*, op. cit., XII stazione.

Il dolore, la sofferenza, degli altri,  
 è un cancro che mi consuma,  
 è un fuoco che mi arde le viscere,  
 insopportabile subdola espressione  
 di una fragile esistenza.  
 E' da questo che la mia  
 apparente incuranza mi preserva.  
 Chiudo gli occhi, la mia anima urla ancora.

**Vera Merico**

Giugno 2007

## Chi di spada ferisce di spada perisce

Il vangelo di *Matteo*, capitolo 26, ci introduce nel Getsemani, ove Gesù si reca per pregare il Padre, prima di affrontare il dramma della passione e morte, quando si fa avanti l'apostolo Giuda Iscariota, accompagnato da "una grande folla con spade e bastoni" (26,47), per catturare Gesù e consegnarlo ai sommi sacerdoti e agli anziani del popolo. "Allora si fecero avanti e misero le mani addosso a Gesù e lo arrestarono" (47). Ma c'è anche un gesto improvviso: "Ed ecco, uno di quelli che erano con Gesù, messa la mano alla spada, la estrasse e colpì il servo del sommo sacerdote, staccandogli un orecchio. Allora Gesù disse: Rimetti la spada nel fodero, perché tutti quelli che mettono mano alla spada periranno di spada".

Dall'alto della montagna delle "Beatitudini" Gesù aveva proclamato "Beati i miti... beati gli operatori di pace" (*Mt.*, 5,5-9).

Che strano! Gesù sembra essere in contraddizione con se stesso per quanto detto da lui e riportato da *Matteo*: "Non crediate che io sia venuto a portare pace sulla terra; non sono venuto a portare pace, ma una spada" (10,54).

Addirittura in *Luca*, presentando la parabola delle "dracme", Gesù, a proposito del re ripudiato, dice: "E quei nemici che non volevano che diventassi loro re, conduceteli qui e uccideteli davanti a me" (19,27).

Il problema della violenza è considerato nel volume *Inchiesta su Gesù* di Corrado Augias e Mauro Pesce, edizione Mondadori. A pagina 52 si osserva che "È a frasi come queste che si rifanno i sostenitori della 'guerra santa' e della lotta armata contro i regimi ingiusti". A pagina 54 si legge: Gesù "vede che la realtà sociale del suo tempo contrasta con la volontà di Dio. Il suo scopo è dichiarare guerra a questo disordine per instaurare la giustizia che Dio vuole, in una parola il suo regno. Per questo egli è venuto a gettare il fuoco sulla terra, a portare la spada". Gesù usa parole forti per scuotere le coscienze dal torpore delle ingiustizie e riformare il tutto con la giustizia di Dio, nella consapevolezza che non ci possono essere altre alternative.

In realtà è riscontrabile che Gesù non si è mai servito della forza delle armi. Sempre dal precitato testo a pagina 55 si osserva: "Due aspetti differenziano il messaggio di Gesù. Il primo è che Gesù non prevede come strumento di lotta l'uso della forza fisica in genere. Il suo strumento di lotta è la parola, la decisione del singolo di mutare la propria vita. Il secondo è che Gesù prevedeva la fine imminente di questo mondo, e si aspettava l'instaurazione del regno di Dio, non tramite una campagna politico-militare, né mediante la conquista politica del potere".

E il Cristianesimo non ricorre alla violenza. Non la considera una via praticabile per sradicare il male e costruire la giustizia.

Non si può attenuare il comandamento di Dio: "Non uccidere" (*Es.*, 20,13).

Chi non rispetta la vita di tutti, rinnega la propria dignità di uomo.

La persona è un valore assoluto. Il quinto comandamento prescrive con forza il rispetto della vita, in tutte le sue fasi, che è sacra e viene da Dio.

Indubbiamente, nel tempo, per affermare i suoi diritti o presunti tali, la comunità politica ricorre talvolta alla violenza collettiva, organizzata, pubblica.

Insegna Giovanni Paolo II che la guerra è "il mezzo più barbaro e più inefficace per risolvere i conflitti". Già, a suo tempo, Pio XII tentò di bloccare la partecipazione dell'Italia alla Seconda guerra mondiale e sua è la celebre sintesi: "Con la guerra tutto è perduto, con la pace tutto si può salvare". Il Concilio Vaticano II nella costituzione pastorale

*Gaudium et spes* n.78 osserva che "la pace non si può ottenere se non è tutelato il bene delle persone e se gli uomini non possono scambiarsi con fiducia e liberamente le ricchezze del loro animo e del loro ingegno. La ferma volontà di rispettare gli altri uomini e gli altri popoli e la loro dignità e l'assidua pratica della fratellanza umana sono assolutamente necessarie per la costruzione della pace. In tal modo la pace è frutto dell'amore, il quale può assicurare la giustizia".

E l'istituzione Chiesa?

Dobbiamo riconoscere che nel passato sono stati impiegati mezzi dubbi per conseguire fini giusti, quali l'annuncio del *Vangelo* e l'unità della fede. Leggiamo nella *Tertio millennio adveniente* di Giovanni Paolo II, al n.35: "Un capitolo doloroso sul quale i figli della Chiesa non possono non tornare con animo aperto al pentimento è costituito dall'acquiescenza manifestata, specie in alcuni secoli, a metodi di intolleranza e persino di violenza nel servizio della verità".

La Commissione Teologica Internazionale per la *Memoria e riconciliazione: la Chiesa e le colpe del passato*, al capitolo 1, n.1-3, scrive: "Non solo Giovanni Paolo II rinnova il rammarico per le 'dolorose memorie' che scandiscono la storia delle divisioni, ma estende anche la richiesta di perdono a una moltitudine di fatti storici nei quali la Chiesa o singoli gruppi sono stati implicati a diversi titoli".

Nello svolgersi del tempo la Chiesa, purificandosi con la richiesta di perdono fatta da Giovanni Paolo II, rifiuta la violenza, ma cerca di ottenere una vittoria sul male, non con mezzi politici, ma con la conversione personale, così da realizzare una trasformazione sociale.

Al presente è indispensabile "rimettere la spada nel fodero" per non rispondere a violenza con altra violenza, per non innescare quasi una reazione a catena, anzi occorre superare una situazione che rischia di inquinare il tessuto sociale, contribuendo da parte di tutti: Stato, Famiglia, Scuola, Chiesa a riprendere il cammino di civiltà per migliorare la convivenza umana per non assuefarsi alla criminalità, all'ingiustizia quasi fossero mali inevitabili.

È indispensabile educare alla legalità, mobilitare le coscienze, soprattutto dei giovani, per una efficace azione istituzionale per frenare e ridurre il fenomeno criminoso e dell'omertà. Pensiamo a Gandhi, Mandela, Martin Luter King, maestri e testimoni della non violenza, pur rivendicando per le loro genti i diritti violati e ottenendo anche preziosi riconoscimenti. È dovere dei politici organizzare la non violenza, la pace: eliminare le armi di distruzione di massa, destinare le risorse risparmiate con il disarmo allo sviluppo dei popoli. È dovere di tutti i cittadini dedicare se stessi alla pace: rispettare il pluralismo politico, sociale, culturale e religioso, favorire il dialogo e la solidarietà in ambito locale e a dimensione planetaria.

**Mons. Ercole Lavilla**

Mons. Ercole Lavilla, nato a Brindisi il 27 febbraio 1932, ordinato sacerdote il 10 luglio 1960, ha ricoperto incarichi nella Curia Arcivescovile di Brindisi. Per oltre un trentennio ha insegnato Religione nelle scuole superiori dello Stato. Attualmente è Assistente e Consulente Ecclesiastico di varie associazioni e movimenti ecclesiastici.

## La funzione dello psicologo scolastico

**L**e strategie di intervento nel mondo scolastico hanno vissuto in questi anni varie traversie e vicissitudini. La scuola attuale infatti è sempre più spesso chiamata ad interpretare i bisogni e le incertezze di una società che vive trasformazioni repentine e complesse. La scuola dell'autonomia sancita con la legge 59/97 si è lentamente ma progressivamente incamminata, pur nelle incertezze, verso quello che è stato definito l'autogoverno comunitario (Salvatore, Scotto di Carlo 2005), ovvero il passaggio da un modello di scuola diretta dall'alto in senso burocratico e verticistico, ad un modello di autogoverno, dotato di propria identità e progetto, impegnato nella promozione del bene comune attraverso la gestione dei servizi e la costruzione di assetti di convivenza (Donati, 1993; RUR, 1997; Melino, 2001).

*“L'autonomia delle istituzioni scolastiche (...) si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alle domande delle famiglie, e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento” (Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche – art. 1, DPR 275 del 10/05/1999).*

In questo quadro appare scontato e naturale che il mondo scolastico si sia rivolto sempre più spesso per le proprie esigenze di crescita alle diverse professionalità chiamate a sopperire le esigenze che si sono venute a creare con la scuola dell'autonomia. Accanto alla figura del medico che da sempre si è occupato in diverse forme (di controllo o formativo) della salute degli allievi, basti pensare alle richieste fatte agli ingegneri affinché producano la messa in sicurezza della scuola in seguito all'emanazione della legge 626/90 o agli artigiani ai quali è richiesto di avviare laboratori didattici per l'ampliamento dell'offerta formativa. Un posto alquanto particolare è quello riservato all'intervento degli psicologi chiamati a gestire e risolvere irregolarità, problemi e interruzioni del processo formativo ritenute dipendere da fattori esterni, in altri termini non di pertinenza della scuola. Si pensi alle richieste di intervento sul caso individuale (Salvatore et al., 2001): la scuola chiede allo psicologo di occuparsi del bambino o del ragazzo “problematico”, assumendo che tale problematicità vada ascritta a variabili “psicologiche” (personalità, relazioni affettive, psicopatologia...), in quanto tali separate ed ulteriori rispetto a quelle proprie del setting di insegnamento-apprendimento. Più raramente, lo psicologo è pensato come una risorsa per potenziare le capacità degli attori del sistema scolastico di gestire il contesto di loro competenza, per sostenere ad esempio la progettazione collegiale dell'offerta formativa, per



### Piergiorgio Mossi

Psicologo psicoterapeuta, specializzato in psicoterapia sistemica relazionale, è autore, insieme ad altri, del libro *Il Senso della Famiglia*, una proposta interpretativa sul disegno della famiglia basata su una ricerca nazionale su oltre 6000 bambini.

Sta svolgendo attualmente il Dottorato di ricerca in Psicologia Clinica presso l'Università degli Studi del Salento, nell'ambito del quale si occupa tra l'altro di "Customer Satisfaction" in ambito scolastico.

monitorare e sviluppare l'efficacia del processo didattico, per elaborare strategie di autovalutazione; per lo sviluppo della qualità e dell'orientamento al servizio; la messa in rete con le agenzie del territorio; l'elaborazione di nuovi modelli di scuola capaci di gestire il rapporto con un'utenza sempre più variabile e differenziata nelle sue attese, nelle sue caratteristiche e nelle modalità di partecipazione alla vita scolastica... E questo non perché la scuola non ponga una domanda, non si faccia committente dell'acquisizione di competenze e strategie con cui gestire le innovazioni istituzionali, da un lato, e le trasformazioni socio-culturali, dall'altro, ma perché quando in gioco vi sono processi strategici e di sistema - i processi, cioè, sui quali gli attori del mondo scolastico stanno investendo in termini culturali, organizzativi e di identità - la domanda prende strade diverse, che portano ai sociologi, ai docimologi, agli ingegneri della qualità...

D'altra parte, sono in primo luogo gli psicologi ad aver dato il maggiore contributo a questa posizione di marginalità, proponendosi per molto tempo di intervenire su situazioni di scarto, con logiche ortopediche cioè sostitutive o integrative (Circolo del Cedro, 1991), in forte scissione con le componenti funzionali dei processi organizzativi e formativi dell'insegnamento-apprendimento; in forte scissione quindi con i nuovi obiettivi di sviluppo delle istituzioni scolastiche.

Si pensi agli stessi termini del dibattito che investe già da qualche anno il mondo professionale degli psicologi e che vorrebbe fosse istituita tale



### Sergio Salvatore

Professore straordinario di Psicologia dinamica presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università del Salento. Presidente del Corso di Laurea in Scienze e tecniche psicologiche e coordinatore del Dottorato di ricerca in Scienze della mente e delle relazioni umane di tale Università.

I suoi interessi di ricerca riguardano: la modellizzazione in chiave semiotico-costruttivista della mente; l'analisi psicodinamica dei processi culturali, la teoria dell'intervento psicologico, sia in ambito educativo, psicoterapeutico che organizzativo e sociale. Su questi temi ha curato o pubblicato 10 volumi ed un centinaio di lavori su riviste nazionali ed internazionali. Co-direttore delle riviste scientifiche: *European Journal of School Psychology*; *Psicologia Scolastica*; *Integrative Psychological and Behaviour Science*.

professionalità all'interno del mondo scolastico operando; dibattito che, articolato intorno ai contenuti e alla forma che tale figura verrebbe così a ricoprire, sembra guidato, autoreferenzialmente, più dalla preoccupazione di trovare nuovi spazi di inserimento per il professionista psicologo che dall'esigenza di confrontarsi su questioni relative ad esempio all'utilità, al tipo di prodotti, alle modalità metodologiche ed organizzative che l'intervento psicologico potrebbe offrire per generare servizio, ovvero soluzioni efficaci ed appropriate alle esigenze della scuola e di chi in essa lavora.

Il modo di declinarsi dell'intervento psicologico in maniera sostitutiva od integrativa rimanda a quello che uno di noi ha definito nei termini di una distinzione tra due modi generali con cui la psicologia può entrare in rapporto professionale con la domanda di servizi del mondo scolastico: lavorare nella scuola e lavorare per la scuola (Salvatore, 2001). Nel primo caso la scuola è concepita come un contenitore di soggetti ed eventi/processi psicosociali universali, che vengono assunti ad oggetto dell'intervento psicologico ed il compito dello psicologo è quello di farsi carico dell'incompetenza dell'utente prendendosi cura del problema affidatogli: si pensi, come esempio paradigmatico di questo modo di operare, agli interventi di sostegno psicologico rivolti ai discenti: la scuola ospita tali attività, riconoscendole utili; esse, tuttavia, assumono come fruitore un utente aspecifico (il ragazzo piuttosto che lo studente) tant'è che potrebbero realizzarsi allo stesso modo in altri contesti (i gruppi di volontariato, la parrocchia, le associazioni sportive, la caserma).

Diversamente il lavorare per la scuola definisce una modalità di presa in carico che vede lo psicologo impegnato a conferire capacità ai propri committenti (in primis i docenti), piuttosto che a soddisfare bisogni: l'intervento in questo caso viene interpretato come occasione per gli attori scolastici di elaborare/acquisire competenze (in senso lato: strumenti, modelli interpretativi, strategie di azione) utili a consolidare la loro funzione, dunque a perseguire i loro scopi professionali, in funzione del raggiungimento di un risultato che non è prevedibile dal consulente ed i cui effetti mirano a superare non solo il caso specifico da cui è nata la richiesta di servizio ma anche a fornire al cliente la capacità di saper gestire autonomamente altri eventi di crisi che potrebbero configurarsi. E' utile sottolineare che nell'ottica che stiamo proponendo poco conta il modo con cui si presentano fenomenologicamente le richieste del mondo scolastico. Non è la forma testuale della domanda a decidere la possibilità o meno dello psicologo di lavorare in un'ottica di servizio per lo sviluppo della scuola; sia che la domanda assuma la forma di una richiesta di intervento ortopedico sul singolo, sia che assuma la forma di una richiesta "di sviluppo della comunicazione efficace", il criterio discriminante sta nella risposta della psicologia, nella sua capacità di farsi carico professionalmente delle risorse presenti nella domanda e di svilupparla in termini di committenza competente.

In questo caso l'intervento mira non tanto alla consegna di un risultato ma di un prodotto, definibile

come il valore derivante al cliente dall'utilizzo del risultato.

Una tale ottica di orientamento al cliente ci pare peraltro si integri meglio con la prospettiva e gli obiettivi della scuola dell'autonomia, di una scuola cioè portatrice di progetto e scopo, la cui offerta formativa prevedibilmente cambia e si trasforma per adeguarsi ai mutevoli contesti locali in cui e in funzione dei quali viene espletata.

### **La psicologia per la scuola: alcuni esempi di ricerca-intervento.**

Dedicheremo ciascuno dei successivi paragrafi ad esempi di interventi di sviluppo di domande che, nate da esigenze contingenti della scuola dell'autonomia, sono state elaborate nella direzione di incrementare le capacità delle scuole committenti di percepirsi, proporsi e valutarsi come sistemi organizzativi al servizio del sistema sociale e culturale locale.

### **La soddisfazione del cliente: l'atteggiamento dei genitori nei confronti della scuola**

Il primo ambito di intervento che presentiamo riguarda la valutazione della soddisfazione dei genitori come metodo per incrementare la relazione tra questi ed il mondo scolastico.

La domanda nasce da un'esigenza legislativa che impegna le scuole ad incrementare il proprio numero di allievi, e ad affrontare quindi il "libero mercato" delle iscrizioni per vedersi riconosciute una maggior quota di finanziamenti. Infatti, sebbene in maniera irrisoria, il numero degli alunni è uno dei parametri usati dal Ministero per calcolare il fondo di Istituto (con cui peraltro si possono retribuire ore aggiuntive ai docenti). Per affrontare questa esigenza le scuole hanno provveduto autonomamente a valutare se e quanto i propri clienti - studenti ma soprattutto genitori in quanto veicolo più diretto della decisione finale sull'Istituto da scegliere - fossero soddisfatti dell'organizzazione scolastica.

La valutazione di soddisfazione avviene attraverso la misurazione della qualità percepita del servizio offerto (Grönroos, 1990), e delle sue diverse aree. Il modello SERVQUAL (Service Quality) di Parasuraman, Zeithaml e Berry (1990) è il modello più noto e comunemente utilizzato anche nel mondo scolastico. In questo caso la valutazione concerne il grado di discrepanza tra le aspettative riferite ad un servizio tipico del settore in valutazione (e non quindi le aspettative rispetto allo specifico servizio che si sta valutando) e la percezione delle prestazioni effettivamente svolte dallo specifico servizio in valutazione. Il questionario proposto dagli autori indaga alcune dimensioni individuate come componenti fondamentali e decisive nella percezione di qualità da parte del cliente.

Tuttavia nella maggior parte dei casi le scuole hanno fondato la propria valutazione su questionari auto-prodotti improntati alla rilevazione di soddisfazione per singole aree concernenti caratteristiche strutturali della scuola, dimensioni dell'offerta formativa o, più comunemente, entrambi questi aspetti. Inutile dire che scorge dal contesto fondativo che ne giustifica i principi, la valutazione della soddisfazione del cliente è stata spesso ridotta a mero adempimento, senza una logica e un metodo che guidasse

l'interpretazione di risultati e in assenza di una logica di sviluppo nella relazione delle componenti organizzative con il contesto sociale verso cui era rivolta la rilevazione.

A tali considerazioni, di tipo strategico e metodologico, si sono affiancati altri ordini di perplessità sollevate da un ampio spettro di commentatori, così come di attori del mondo scolastico (a titolo di esempio: Ferroni 1997; Russo 2000, Giusti, Sommella, 2000).

Due in particolare le criticità evidenziate. Da un lato, l'incompetenza strutturale degli utenti della formazione a valutare il "prodotto" della stessa e/o a leggere i propri bisogni formativi (Galliani, 1998); incompetenza che rende problematica la declinazione in ambito educativo della customer satisfaction come indicatore assoluto di funzionalità, ovvero in quanto mezzo di valutazione del valore dell'erogazione e dei suoi esiti; questione se si vuole ancora più rilevante quando gli utenti, come nel caso dei genitori, sono fuori dal circuito educativo.

Dall'altro, lo iato ineliminabile tra gli interessi/punti di vista degli utenti espressioni della particolarità di cui questi sono portatori, e il respiro universale della missione scolastica (Zamagni, 1996) che rende problematico l'utilizzo dei giudizi di soddisfazione come indicatori del successo del servizio stesso.

Tuttavia, nell'ambito della valutazione del processo formativo scolastico l'incompetenza del fruitore non costituisce un impedimento assoluto all'utilizzazione dei giudizi di soddisfazione (Cazzetta et al., 2003). Infatti, per quanto rappresenti una condizione costitutiva del contesto educativo, tale incompetenza può essere:

- a) rilevata e dunque controllata come fattore interveniente entro i giudizi di soddisfazione;
- b) ridotta come conseguenza di opportune strategie di intervento.

Torniamo alla domanda delle scuole che ci hanno contattato. La domanda era quella di poter utilizzare uno strumento di valutazione che fosse allo stesso tempo valido ed affidabile.

Il primo problema che si poneva era quello di sondare se i genitori avessero un'idea abbastanza accurata delle diverse componenti scolastiche sottoposte ad indagine.

A tal fine si è proceduto alla costruzione e validazione del MMCV, un Metodo di Misurazione della Competenza Valutativa che è stato testato su un campione nazionale stratificato di 1.272 genitori di allievi di scuole elementari e medie (anche integrate in istituti comprensivi).

Il MMCV è stato inserito in una cornice teorica di tipo socio-costruttivista, che sottolinea il carattere insieme interpretativo e dialogico dei processi mentali di rappresentazione e dunque anche di analisi e valutazione (Gergen, 1999; Varisco, 2002; Salvatore et al., 2003).

Prospettiva che sottolinea come i giudizi di soddisfazione siano inevitabilmente l'espressione di un punto di vista (Harrè, Gilett, 1994) al contempo dialogico e situato. Dialogico, nel senso che esso si costituisce ed alimenta entro il processo di servizio, nella ed attraverso la relazione erogatore-fruitore. Situato, nel senso che le aspettative, i parametri e le

modalità di valutazione (in una parola: la competenza valutativa), che qualificano il livello di soddisfazione, lungi dall'essere schemi invariati, chiusi entro la testa del soggetto fruitore, costituiscono modelli locali, contesto-specifici. In altri termini lo stesso fruitore adotta modelli diversi, in funzione dei contesti di servizio in cui si iscrive (Salvatore, 2004).

L'adozione di un approccio socio-costruttivista ha portato a basare il MMCV non sul riferimento ad un criterio esterno, assunto come criterio di verità (ad esempio: i giudizi di osservatori terzi esterni, intesi quali giudici esperti e neutrali) ma sul punto di vista del fruitore, analizzato secondo un criterio di coerenza procedurale, basato su due indicatori di competenza valutativa:

- l'analiticità, ovvero la competenza a individuare le componenti in cui si articola il servizio;
- la discriminatività, ovvero la competenza a ponderare (differenziare) il valore di tali componenti.

Il secondo step di sviluppo della domanda, che ha visto coinvolte 15 scuole, ha riguardato la costruzione di un questionario affidabile. Le analisi statistiche hanno portato all'individuazione di 37 domande, utilizzate per la costruzione di 6 scale di soddisfazione (Mossi, Salvatore, in preparazione).

Si è così potuti pervenire alla definizione di una griglia analitica capace di interrogare i genitori su aspetti sensibili del servizio, tali in quanto ritenuti salienti dal punto di vista della politica di sviluppo della scuola e perché considerati rilevanti dal punto di vista dell'utenza cui vengono rivolti.

Nel corso della ricerca-intervento resocontata, la valutazione dei risultati e la loro utilizzazione sono cambiati man mano che lo strumento è stato affinato, ma anche in funzione delle richieste delle scuole; i report di ricerca hanno comportato riunioni con i dirigenti, con i consigli di istituto e naturalmente anche dibattiti con i genitori e le autorità politiche del territorio.

In questo senso l'analisi della domanda si è configurata come un processo non confinato alla fase iniziale dell'intervento; questo è stato definito man mano accogliendo stimoli e suggestioni degli attori coinvolti in una continua ricerca di appropriatezza da un lato alle istanze del contesto/utenza, dall'altro ai parametri base di una teoria della tecnica, che sottraesse la tecnica alla causalità e consentisse di interagire nel e per l'esercizio di congrue competenze.

Ecco che al di là degli specifici output prodotti, crediamo che l'ampio consenso espresso nei confronti della metodologia proposta, sia da rintracciarsi nel processo che ha consentito di fare del rapporto con l'utenza l'esito di una continua pratica di costruzione di senso.

In questo senso la costruzione di un prodotto è diventata per gli attori scolastici anche esperienza di un metodo fondato sull'implicazione del fruitore che ha permesso di fornire significato ad un'azione spesso considerata routinaria e senza cadute rilevanti per la scuola.

### **L'autovalutazione Scolastica: il progetto PAS**

L'azione di analisi e di verifica della scuola sul proprio funzionamento rappresenta un fattore strategico per

lo sviluppo dell'efficacia del sistema scolastico, oltre che un momento di valorizzazione della funzione docente. È attraverso l'analisi dei risultati che, in ultima istanza, procede la validazione dei modelli di insegnamento e più in generale dell'offerta formativa. Da qui la grande attenzione che in questi ultimi anni la letteratura sulla scuola dell'autonomia ha riservato al tema dell'autovalutazione d'istituto, sia sul piano della elaborazione concettuale e metodologica, che sul piano della proposta di modelli/schemi di indicatori/misurazioni.

In questo scenario nasce anche Il Progetto di Autovalutazione Scolastica (P.A.S.) che vede coinvolte attualmente 35 scuole di varie regioni del nord, centro, e sud Italia.

Ne presentiamo le linee generali con l'intento di evidenziare come la lettura psicologica del processo di insegnamento-apprendimento offra la possibilità di discutere il tema dell'autovalutazione in una prospettiva originale dalla quale emergono implicazioni interessanti sul piano dell'intervento.

Approfondiamo brevemente la questione.

L'approccio socio-costruttivista ai processi formativi sottolinea come le categorie che mediano l'apprendimento, così come i saperi che vengono elaborati siano fortemente contingenti al contesto entro cui si realizzano. Il che in altri termini significa che apprendere non è mai faccenda circoscrittibile all'individuo: è sempre un processo sociale. Sociale in quanto veicolato da pratiche sociali (ad es. discussioni, divisioni dei compiti tra pari, forme di collaborazione). Sociale in quanto tali pratiche sono realizzate da soggetti collettivi, e orientate da modelli di significato e da sistemi di valore condivisi. Sociale, inoltre, in quanto le categorie che si utilizzano e gli schemi di analisi così come i criteri di soddisfazione e di successo non sono individuali, ma elaborati dal gruppo (per fare un esempio, si pensi a come possa variare il significato/valore attribuito all'errore da classe a classe, da materia a materia) (Salvatore, Potì, 2006). Le considerazioni ora svolte portano a riconoscere il carattere contingente anche dei risultati del processo di insegnamento-apprendimento; a considerare, in altri termini, i risultati raggiunti da ogni allievo, così come l'efficacia del processo formativo attivato dal singolo docente come una funzione delle risorse psicosociali presenti nel contesto classe e più in generale nel contesto scuola (risorse culturali, clima, modelli di relazione...), piuttosto che il precipitato di un lavoro meramente individuale, fondato sulle risorse intrapsichiche del soggetto. Il che, in altri termini, significa che lo stesso allievo, collocato in due classi differenti, o lo stesso docente, collocato in due scuole diverse, opererà in modo differente e realizzerà risultati differenti. Una tale prospettiva interpretativa motiva l'ipotesi dell'opportunità di tenere in conto, sul piano della costruzione di modelli/schemi di autovalutazione, come anche sul piano delle strategie di intervento volte a promuovere il successo scolastico, delle caratteristiche organizzative e culturali dei contesti in cui il processo di insegnamento-apprendimento si declina.

Sulla base delle considerazioni ora svolte, il Progetto di Autovalutazione Scolastica ha adottato una specifica metodologia di ricerca/intervento che ha

mirato a comprendere in che misura le caratteristiche organizzative e culturali di una scuola incidono sulla qualità degli esiti formativi e più in generale sul servizio reso all'utenza, proponendosi come obiettivo l'identificazione di tali dimensioni e la loro organizzazione entro un organico modello psicosociale di analisi del funzionamento scolastico. Come tale è un'operazione di ricerca orientata alla conoscenza delle correlazioni tra modelli di rappresentazione (e di domanda), erogazione del servizio ed esiti formativi.

I dati raccolti sono attualmente in via di elaborazione; questo tuttavia non ci impedisce di proporre una considerazione generale di ordine organizzativo. Per quanto non manchi, tanto nella letteratura che nell'idea di molti docenti e dirigenti, un'idea tecnicistica e normativa dei processi di autovalutazione - intesi, cioè, come applicazione di procedure di misurazione volte a controllare l'adeguatezza dei funzionamenti a standard esterni acontestuali - tali processi hanno un'inevitabile valenza strategica, dalla quale non ha senso prescindere. Mettere in campo un processo di autovalutazione sistematico ed incisivo significa infatti, per la scuola, creare un'organizzazione, non semplicemente applicare una procedura (Salvatore, Scotto Di Carlo, 2005). In altri termini: sviluppare la committenza interna dei docenti; predisporre le modalità e le condizioni per l'utilizzazione collegiale delle informazioni; prima ancora: pervenire ad una condivisione circa il significato, gli obiettivi, i contenuti, e i criteri della valutazione.

A ciò si aggiunga un altro aspetto. Le informazioni prodotte da un'azione di autovalutazione non prescrivono la strategia di miglioramento (il che cosa fare), ma gli elementi su cui fondarla. La diagnosi e la conseguente strategia di intervento è il frutto del lavoro interpretativo del corpo docente; in questo senso possiamo parlare di valenza ermeneutica dell'autovalutazione (Salvatore, Scotto Di Carlo, 2005).

### **Lo sviluppo del setting formativo come leva del successo scolastico**

Una delle richieste comunemente formulate ai professionisti da parte degli insegnanti e più in generale degli stakeholders scolastici è quella di formulare strategie al fine di incrementare la motivazione all'apprendimento da parte degli allievi. Le strategie scolastiche di promozione della motivazione studentesca e più in generale di sviluppo della qualità della formazione si ritrovano a confrontarsi con un paradosso: gli interventi predisposti richiedono come fattore propedeutico e di successo le stesse condizioni che intendono realizzare. In altri termini, la possibilità di tali interventi di incidere sul tessuto formativo è legata a quella "capacità di presa" sugli allievi e sulle classi che in definitiva è la valenza di una scuola efficace, dunque l'obiettivo che gli interventi intendono perseguire. Simile confusione tra presupposto, metodo, risorse ed obiettivo degli interventi è alla base di molte delle situazioni di insuccesso o di debolezza che accompagnano l'implementazione di questo tipo di strategie. Le strategie di promozione del successo formativo devono dunque dare

soluzione al seguente problema fondamentale: come può la scuola implicare gli allievi entro il proprio contesto di intervento, al punto che tale implicazione sia in grado di sviluppare ulteriore competenza (presso gli stessi allievi) ad utilizzare le risorse del setting formativo?

La risposta tradizionale a questo interrogativo è viziata di un limite fondamentale. Essa, infatti, non tiene conto del carattere autonomo degli universi culturali di cui sono portatori (in cui sono iscritti) gli allievi, sia in termini individuali che in quanto soggetti collettivi (le classi, i gruppi allargati). In altri termini, la cultura psicopedagogica tradizionale, o comunque dominante, tende a considerare la soggettività studentesca (intesa in senso lato come l'insieme dei mondi di significato che mediano/organizzano l'esperienza che gli studenti fanno della scuola, dunque la loro identità/iscrizione entro il setting formativo) come eteroregolabile ed allo stesso tempo come una componente data del contesto scolastico. Simile presupposto - spesso implicito - alimenta l'aspettativa che i significati che la scuola propone ai propri studenti siano accolti senza mediazioni dagli studenti, dunque da questi ultimi assimilati in ragione della loro qualità intrinseca (cioè, della qualità che la competenza del sistema professionale scolastico è in grado di garantire). Sulla base di simile presupposto, la scuola rivolge ai propri studenti iniziative comunicative che veicolano significati, valori, norme, richieste di ruolo, operando come se la capacità di tali proposte di sollecitare la risposta cooperativa degli studenti dipendesse essenzialmente dalla coerenza del messaggio e dalla legittimità/sensatezza del suo contenuto. Volendo parafrasare un ben conosciuto slogan, la logica è quella del "Se lo conosci, lo assumi". In realtà, tra il testo prodotto dalla scuola e la sua appropriazione da parte dei destinatari vi è l'autonoma mediazione interpretativa operata dalla cultura degli allievi. Il che ci porta ad una conclusione che in prima istanza potrebbe risultare sconcertante: le strategie scolastiche non organizzano la posizione degli studenti, ma sono (sul piano simbolico) organizzate dalla cultura degli studenti.

La conclusione ora proposta è difficile da accettare per due ragioni. Intanto, è solo in conseguenza del radicalizzarsi del divario tra gli universi culturali del mondo adulto e giovanile, dunque in conseguenza della intervenuta reciproca incommensurabilità dei rispettivi sistemi di senso, che il problema della mediazione e dell'autonomia culturale degli studenti ha acquisito pregnanza. Se è ormai pacifico - almeno sul piano concettuale - che ogni cultura opera come un sistema autonomo, è meno accettabile per la scuola riconoscersi non più come un unico sistema culturale, un'unica comunità transgenerazionale, ma come luogo transizionale di incontro tra culture tra loro tendenzialmente incommensurabili (mondo adulto/professionale e mondo giovanile/studentesco). In secondo luogo, riconoscere ciò implica un cambiamento non solo tecnico-metodologico ma della filosofia di fondo dell'impianto formativo scolastico.

Tre le ipotesi metodologiche di lavoro che, a tale fine, ci sembra di poter suggerire:

1) Lo sviluppo dell'efficacia della formazione scolastica non dipende solo dalla qualità tecnica dei contenuti dell'offerta formativa e delle metodiche/pratiche di insegnamento, ma in modo rilevante dalla qualità dell'implicazione/investimento degli studenti nel/sul setting di insegnamento-apprendimento.

2) Non è data per la scuola la possibilità di incrementare dall'esterno tale qualità dell'implicazione degli studenti.

3) Essa, al contrario, si sviluppa nella misura in cui gli studenti (come individui e come soggetto collettivo) sperimentano il contesto scolastico come salienza simbolica: oggetto mentale pregnante, dunque capace di riorganizzare l'esperienza stessa, quindi di iscriversi entro il sistema di identità e di intersoggettività che alimenta il senso di sé e del noi dell'allievo. In altri termini, un contesto acquista salienza simbolica nella misura in cui, in quanto assunto ad oggetto di desiderio, funziona come set mentale del soggetto/gruppo.

Nell'ipotesi ora avanzata, lo sviluppo della salienza simbolica del setting di apprendimento sostanzia su un piano psicosociale la definizione di motivazione in genere concepita in chiave individuale e pragmatico-comportamentale.

Sulla base delle considerazioni ora svolte, e in merito alla domanda delle istituzioni scolastiche di "rimotivare" gli allievi, i nostri interventi hanno assunto una visione bidimensionale dello scopo perseguito:

- da un lato, incrementare la capacità di successo formativo delle scuole coinvolte, attraverso e nei termini della promozione della capacità di salienza simbolica del setting di insegnamento-apprendimento: della loro capacità di funzionare da set mentali e di ancoraggio identitario per gli attori che li sperimentano come contesto di attività (in particolare, gli studenti).

- dall'altro, in modo complementare, sviluppare la competenza metodologica degli insegnanti a trattare questo ordine di processi, in modo da rendere le scuole implicate autonome nella possibilità di perseguire nel tempo la strategia di intervento.

In ragione di questa duplice prospettiva, l'intervento si è proposto non solo di ottenere risultati significativi, ma anche di caratterizzarsi in ragione dei seguenti criteri:

- documentabilità ed ostensibilità dei risultati, in modo da fondare la generalizzazione spaziale e temporale della strategia sulla evidenza del valore aggiunto che la strategia stessa è in grado di assicurare alla scuola;

- fattibilità degli interventi, loro sostenibilità e integrabilità nelle attività scolastiche normali;

- trasparenza dei modelli di prassi adottati, in funzione del loro trasferimento agli insegnanti.

Un'ultima riflessione a margine del progetto presentato. Esso sottende una concezione della scuola come un sistema (di costruzione) di significati, in cui sono implicati e implicabili (con ruoli evidentemente differenziati) tutti i membri della

comunità (dirigenza, docenti, studenti, famiglie, etc.); attori che interagiscono in funzione dei significati che attribuiscono agli eventi, al loro cooperare e agli scopi verso il quale esso è diretto, in definitiva in funzione del senso che danno al contesto. Una tale prospettiva porta a pensare alla dispersione o, in positivo, alle strategie di motivazione degli allievi come ad una questione che non concerne un singolo ma la cultura in cui è iscritto. In questo senso, il modo più efficace per implicare gli allievi nei setting di insegnamento/apprendimento è "far funzionare bene la cultura della scuola" (Salvatore, Scotto Di Carlo, 2005).

### Per concludere...

Speriamo che quanto proposto in queste pagine dia conto di come la professione psicologica possa caratterizzarsi nell'ambito scolastico per la pluralità di problemi che affronta ed allo stesso tempo per l'unitarietà metodologica della propria competenza/funzione.

Abbiamo suggerito alcune linee guida per orientare l'intervento psicologico a scuola; linee che, in definitiva, ci sembra possibile ricondurre a due strategie di fondo:

- sviluppare la relazione con il cliente (possedere quindi una funzione psicologica orientata al cliente);
- agevolare la lettura dei contesti (elaborando un'interpretazione del mondo scolastico come dinamica di costruzione di senso).

Ciò ci ha permesso di prospettare il profilo di una professione che si definisce in ragione dei problemi del mondo scolastico, piuttosto che in rapporto alla costruzione autoreferenziale dei fenomeni su cui interviene. La nostra ipotesi dunque è quella di una professione che gioca il proprio sviluppo sulla capacità di orientarsi alla domanda, di lavorare non semplicemente nella scuola ma per la scuola, di operare cioè al servizio dello sviluppo del sistema scolastico (Cavaliere, 2002) promuovendo la presa in carico dei problemi/processi da parte degli attori chiamati a gestirli.

Ciò che abbiamo osservato in questi anni è che in diverse scuole la proposta di un siffatto modello di funzione psicologica ha consentito la costruzione di un'interazione tra psicologo e attori scolastici produttiva per entrambi i membri della relazione; inoltre questo metodo ha provveduto (in svariati casi in maniera autonoma) ad estendere le conoscenze acquisite superando l'evento che aveva motivato la richiesta di intervento. Abbiamo considerato questo un segnale di successo sia per l'iniziativa contingente sia per la psicologia scolastica, il che ci incoraggia a proseguire sulla strada intrapresa.

**Piergiorgio Mossi**  
**Sergio Salvatore**

### Riferimenti bibliografici

- Cavaliere, P. (2002). "L'intervento psicologico: servizio o prestazione". In *Psicologia Scolastica*. Vol.1 (1), 53-64.
- Cazzetta, M., Golosio, E., Invitto, S., Salvatore, S. (2003). "La competenza valutativa dell'utenza scolastica. Un metodo per interpretare i giudizi di soddisfazione". In *Psicologia Scolastica*. Vol.2 (3), 311-337.
- Circolo del Cedro (1991). "Tre Tesi e Sei Questioni. Materiali per un confronto". In *Rivista di Psicologia Clinica*. Vol.5 (3), 251-259.
- Donati, P. (1997). *La società civile in Italia*, Milano. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Ferroni, G. (1997). *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*. Torino: Einaudi.
- Galliani, L. (1998). "Didattica e comunicazione". In *Studium Educationis*. Vol.4, 626-662.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Giusti, F., Sommella, V. (2001). *Povera scuola! Promesse e realtà di una resistibile riforma*. Roma: Donzelli.
- Grönroos, C. (1990). *Service Management and Marketing*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Harré, R., Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage (trad. it. *La mente discorsiva*. Milano: Raffaello Cortina, 1996).
- Melino, M. (2001). "Autonomia e decentramento nella storia della scuola". In *Servizio Informazione Anicia*. Vol.1 (0), 4-8.
- RUR (a cura di, 1997). *Municipia. Rapporto sulle città italiane*. Milano: Franco Angeli.
- Russo, L. (2000, l'ed). *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?* Milano: Feltrinelli.
- Salvatore, S. (2001). *La scuola come cliente. I risultati del Laboratorio Pilota. Sperimentazione dell'Ordine degli Psicologi del Lazio per lo sviluppo della psicologia per il contesto scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Salvatore, S. (2004). *Visioni di università. Indagine sulle culture di ruolo dei docenti e ricercatori*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Salvatore, S., Freda, M. F., Ligorio, B., Iannaccone, A., Rubino, F., Scotto di Carlo, M., Bastianoni, P., Gentile, M., (2003). "Socioconstructivism and Theory of the Unconscious. A Gaze over a Research Horizon". In *European Journal of School Psychology*. Vol.1 (1), 9-36.
- Salvatore, S., Potì S. (2006). "La lezione come dispositivo della formazione psicologico clinica", in G. Montesarchio, C. Venuleo, *Narrazione di un l'iter di Gruppo. Intorno alla formazione in psicologia clinica*. Milano: Franco Angeli, 98-137.
- Salvatore, S., Scotto Di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico nella scuola. Modelli, metodi, strumenti*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Salvatore, S., Scotto di Carlo, M., Terri, F., Rubino, F. (2001). "Storia e prospettive della psicologia per la scuola". In R. Carli (a cura di). *Culture Giovanili*. Milano: Franco Angeli, 239-269.
- Salvatore, S., Tebaldi, C., Potì, S. (2006). *The Discursive Dynamic of Sensemaking*. from [www.valsiner.com](http://www.valsiner.com).
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Zamagni, S. (1996). "Sesta bozza per il programma dell'Ulivo". In *I democratici supplemento*. Vol.11.
- Zeithalm, V. A., Parasuraman, A., Berry, L.L. (1990). *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*. New York: Free Press.

### Premesse e nuove proposte

## Il valore dell'indagine in una società modernizzata

**L**a Storia – è stato sperimentato – non riesce a cambiare il mondo. La Poesia, invece, sì, a condizione che si lasci guidare dall'anima. L'indirizzo da seguire per la modernizzazione della cultura e, di conseguenza, dei sistemi economici vigenti, deve essere sperimentato, allora, in campo che non abbia a che fare con la violenza politica. Le indagini sociologiche devono perciò tener conto di questo per suggerire direzioni da prendere che non siano sperimentate sulla base di preconcepite ipotesi di imprecisato sapore contenutistico, per suggerire, dopo l'analisi oggettiva dei fatti, nuovi percorsi per il cambiamento.

Magari in me c'è solo utopia quando dico che *poesia* può tutto. Ma Dostoevskij in questo mi conforta, convinto com'è di potercela fare, l'uomo, con l'aiuto di poesia. Aggiungerei fuori da ideologismi di varia natura. Ma per ciò realizzare è necessario che il corpo docente abbia una certa predisposizione a operare nel campo poetico con l'entusiasmo richiesto – affidandosi (il docente) agli schemi classici della poesia tradizionale (quella umile per intenderci) –, a partire dalla Scuola dell'infanzia.

Feci pervenire a Clinton (nei primi giorni del '96) alcuni versi sulla pace (avevo appena scritto *9 poesie per la vita*), facendo leva sulla forza di amore. Ritengo pertanto che bisogna rivisitare il passato con urgenza per far sì che la cultura diventi storia per una storia della storia, come Adorno fa intendere in un saggio sui Presocratici<sup>1</sup>.

Al di là perciò di utopie apparentemente fuorvianti, l'animo umano è bene che concentri il suo essere sui grandi temi della conoscenza per renderli accessibili – dopo accurato lavoro – alla comprensione altrui onde varcare la soglia dell'umano divenire (ancora a noi sconosciuto nelle sue varie facoltà creative), per la ricomposizione della società in una nuova libertà non più compromessa né vilipesa dalle brutture dell'ultimo esordio, per intenderci, del postmoderno. Per Bonaparte “i più forti non trattano, ma dettano le condizioni e ne sono obbediti” in quanto – sostiene Cristante – “non considerano se stessi alla stregua del nemico, alla pari con esso”, anche perché “il nemico, lo sconfitto, depone le armi. Nella sua resa [...] è la verifica dell'obbedienza”<sup>2</sup>. Ma un re malato, un re assetato di potere come odio che sottomette il debole per la desiderata ascesa dell'insaziabile abominio, a nulla serve. Per Weber l'obbedienza è il vero significato del potere (*Economia e Società*, 1914). La libertà è perciò negata grazie anche alla povertà dilagante che fa spesso soccombere i popoli ai voleri del potere iniquo. È il motivo per cui bisogna razionalizzare la vita mediante utile indottrinamento di pensiero fuori da compromessi ideologici, per la emancipazione della società, al fine di darsi, l'uomo, una “organizzazione razionale del lavoro libero”. Verrebbe così riconosciuta la legittimazione di un potere anche autoritario ma non *carismatico* (autoritarismo imposto per lo più di breve durata,

potendo – dice Weber – il portatore prima o poi “perdere il carisma”).

Un leader politico carismatico può addirittura con demagogia convincere il popolo della necessità di un'economia restrittiva e infausta, da considerare come bene. Bismark dimostrò, infatti, di essere lui solo in grado di

guidare la macchina politica al di là della dialettica partitica e parlamentare. Ma Weber volle legittimare il potere carismatico per farlo sfuggire alla burocrazia partitica che lo aveva del resto escluso dalla partecipazione a liste elettorali.

“Ogni potere – dice Weber – cerchi di suscitare e coltivare la fede nella propria legittimità” senza far uso, però, della tirannide nell'amministrazione della cosa pubblica. Vorrei aggiungere: purché non sfoci, l'obbedienza del cittadino, nella idolatria per la persona che lo detiene. Gaetano Mosca, uno degli studiosi delle *élite*, non allontanandosi sostanzialmente da Weber, parte dalle città-stato per poi esaminare il potere feudale e quello delle burocrazie dilaganti per le quali in uno stato tutto è nelle mani di una gerarchia di funzionari, per convincersi della necessità di una politica liberale per i popoli che venga dal mondo ellenico (con l'elezione diretta del sovrano da parte del popolo). L'indagine sociologica ha quindi come scopo quello di costruire un modello nuovo di società (rispetto a quello sperimentato) tenendo conto dei criteri che hanno caratterizzato nei secoli la vita politico-sociale di un paese. Ma troverà, in ogni ambito dell'umano divenire, qualcuno nella volontà di imporsi al rinnovamento, tutto proteso alla ricerca di compensi sulla base di un modo di fare convincente che il carismatico – è il caso di dirlo – possiede.

È il motivo per cui per Le Bon le folle andrebbero imbevute di cultura positiva per le scelte da compiere razionalmente nella società in cui vivono. Bisogna – sostiene – “creare la fede – si tratti di fede religiosa, politica o sociale [...] – ecco soprattutto il compito dei grandi capi”. La qual cosa però non può eludere la conoscenza storica in rapporto ai metodi e ai criteri di scelta di cui si avvale l'indagine nel suo campo di ricerca. Di questo la sociologia deve tener conto per non cadere nella retorica peculiare che potrebbe degenerare nel gioco dialettico della delegittimazione del significato di valore come essenza del bene per l'uomo.

Un esempio potrebbe venire da Marx quando intende sostituirsi alla divinità per magnificare la sua esistenza oltremodo compromessa dal deviante pregiudizio nei confronti della religione: “Prometeo è il santo e il martire più alto del calendario filosofico”<sup>3</sup>.



**Rocco Aldo Corina**


**Max Weber**

Queste parole sono di Marx, parole che spaventarono anche Bauer, suo amico. Il postmoderno annullerebbe, dunque, la filosofia del pensatore tedesco? A sentire Eco, si direbbe di no: "Ogni epoca – dice – ha il proprio postmoderno" e la risposta che dà "al moderno consiste nel riconoscere che il passato, visto che non può essere distrutto, perché la sua distruzione porta al silenzio, deve essere rivisitato con ironia, in modo non innocente"<sup>4</sup>, non sconfessandolo, cioè, completamente, ma neanche considerandolo come sorgente da cui attingere acqua.

Può essere però che venga intuito, nell'analisi che si fa del passato, un elemento risanatore della sfaldatura posta in essere dalle nuove generazioni. In ogni caso "è necessario – sostiene Adorno – fare una storia del pensiero e una storia *delle storie* e delle interpretazioni" per renderci "conto dei linguaggi usati, dei significati dei termini, della storia degli *etimi*, di molti modi con cui si parla da sempre, per cui è fondamentalmente un non senso dire che ormai è inutile parlare del passato"<sup>5</sup>.

Si aprirebbe così la strada a una revisione programmata di dati acquisiti negli anni per dare concreta stabilità al costante dialogo costruttivo avvenuto, quale risultanza di lavoro particolarmente utile per l'ammodernamento dei vigenti sistemi economico– produttivi dettati dalla politica dei nostri tempi.

Ciò farebbe di sicuro la storia maestra di vita. Perché avremmo a che fare con un nuovo moderno in continuo divenire in grado di cambiare in positivo le sorti dei popoli. Una storia, del resto, continuamente guidata dalla razionalità moraleggiante del suo essere pensante determinerebbe emancipazione e progresso, non degrado e inarrestabile regresso. Posta in tale direzione, la politica americana degli anni in cui Andrew Jackson primeggiò come despota, non avrebbe assaporato l'assalto di una libertà di stampa agguerrita. Per il giornale "Vincennes Gazette", il presidente Jackson governava infatti nella "corruzione" per cui "le sue manovre colpevoli" gli sarebbero presto tornate addosso "a sua confusione e onta". In casi del genere la censura sarebbe il guaio peggiore per l'umanità sofferente. Se perciò "la domanda radicale weberiana era stata *cos'è il potere?*" e quella degli studiosi delle *élite* e delle folle "chi detiene il potere?, la questione che Lippman pone sul tappeto riguarda come funziona il potere"<sup>6</sup>. D'altronde, chi meglio di lui poteva parlarne?<sup>7</sup> "Il mondo con cui dobbiamo avere a che fare politicamente – ebbe a dire – è fuori dalla nostra portata, deve essere esplorato". È da considerare l'asserzione come visuale per le cose naturalmente chiuse ai nostri occhi. Non è paradossale l'affermazione, poggiandosi su pilastri storici ben consolidati da risposte che non possono non confortare Lippman. Ciò posso dire avendo pur io avuto (anche se in parte) conoscenza delle cose

della politica negli anni giovanili nei quali lavoravo attivamente per un partito. Agli occhi della gente venivano infatti nascoste, allora, molte verità. Lippman parla di "censure artificiose", di "limitazioni dei contatti sociali", da esaminare con accortezza per conferire all'indagine una risposta adeguata e risolutiva delle cose impossibili dal momento che "la propaganda modifica l'immagine che è in ciascuno di noi", vedi il cinema che continuamente costruisce "immagini" per cui – conclude Lippman – "l'idea nebulosa diventa vivida".

Già cominciavano i *media* a influenzare la gente sul progresso che stava per nascere senza tener conto dei rapporti sociali. L'industria americana era all'avanguardia, ma la mente dell'individuo rimaneva ancora isolata, non inserita nel meccanismo di riordino dei valori umani quale garanzia di vita razionalmente legata all'emancipazione progressiva dei popoli. Questo significa che chi legifera non deve tener conto – come dice Lippman – dei "pochi iniziati" se vuol "cogliere le urgenze di un genere di vita collettiva"<sup>8</sup>. Ma per far questo è necessaria la partecipazione alla vita democratica della popolazione non certo, come oggi avviene, con l'uso spesso errato del computer. Una società computerizzata deve essere preparata allo studio dei nuovi media con scrupolosità e saggezza e non nella superficialità sofisticata dell'incompetenza anche dialettica.

Ricordo ciò che avvenne negli anni Sessanta in Italia: nelle scuole l'insegnamento della lingua inglese era affidata agli avvocati. Negli anni Settanta si volle poi inserire nei programmi l'insegnamento della musica senza ancora la presenza nel campo di un corpo docente preparato in materia. Questo non c'entra con la nuova era computerizzata, ma fa intendere quante incognite da non sottovalutare possano derivare da un'emancipazione progressiva della vita pubblica di scarso livello. Si volle affidare, infatti, il computer all'incompetenza collettiva, nell'uso dei programmi, con i risultati che noi oggi conosciamo in massima parte negativi, spesso mancando nel metodo



conoscitivo e forse anche selettivo, competenza e razionalità.

Per considerare l'opera di Harold D. Lasswell che inizia nel Secondo dopoguerra per finire negli anni Sessanta, bisogna far cenno a Vilfredo Pareto secondo cui Mussolini – che elogiò Le Bon per aver saputo bene, con la sua opera, insegnare all'umanità – è il vero uomo di Stato. Il dittatore considerò infatti in maniera positiva l'opera di Gustave Le Bon, *La psicologia delle folle*, molto utile per capire, mediante il comportamento delle folle, quale via strategica era da seguire, per sottometterle al potere che per Lasswell non riguardava principalmente l'obbedienza del suddito (come voleva Weber) a chi è al vertice della società. Riteneva infatti il sociologo che il rapporto potere-società dovesse espressamente tener conto (nella sfera delle decisioni), delle esigenze dei gruppi che fanno la società, al di là anche dei condizionamenti propagandistici messi in opera dalla fabbrica dello stato. Inoltre per Lasswell la macchina bellica non doveva essere il centro degli interessi preminenti di un potere organizzato. Bisognava insomma “stemperare l'acciaio dell'entusiasmo bellicoso”.

Per Charles Wright Mills, per niente convinto dell'utilità dell'economia liberista, bisognava invece razionalizzare il potere propagandistico. Sosteneva infatti che i canali di comunicazione avessero il potere di bloccare il positivo progresso legalitario di una società distruggendo addirittura il singolo nella sua “vita privata”. Per Mills “la frattura esistente tra il pubblico e chi ha il potere conduce alla *legge del portavoce*: man mano che un gruppo di persone si estende, i suoi membri organizzano le opinioni che essi rappresentano”. Per questo motivo Mills è molto polemico con quei sociologi che non hanno saputo tener conto delle necessità delle diverse popolazioni oltre tutto condizionate dall'avvento dei nuovi media comunicativi.

Per Guy Debord “là dove domina lo spettacolo concentrato domina anche la polizia”. Infatti “uno stile di abbigliamento – è ancora Debord che parla – nasce da un film [...]” e “il gadget esprime il fatto che, nel momento in cui la massa delle merci scivola verso l'aberrazione, l'aberrante stesso diventa una merce speciale [...]” tant'è che “l'uomo reificato diventa la prova della sua intimità con la merce”. “Il problema del potere – sostiene Cristante – si riaffaccia in tutta la sua portata: i mezzi di massa non solo non sono neutrali [...] ma appartengono, come tutti gli strumenti e tutte le merci, ad un dispositivo di dominio”. Così anche la TV “diviene il linguaggio generale del consumo”. E Foucault a questo punto si domanda: “Chi esercita (allora) il potere?”. “Si sa bene – dice – che non sono i governanti che detengono il potere [...]. Bisognerebbe (perciò) sapere sin dove si esercita il potere, attraverso quali collegamenti e fino a quali istanze, spesso infime, di gerarchia, di controllo, di sorveglianza, di interdizioni, di costrizioni. Dovunque è presente, il potere si esercita [...], non si sa esattamente chi lo abbia, ma si sa chi non lo ha”. “Il concetto di potere – sostiene Ferrarotti – è dunque in definitiva, un concetto-paravento. Incertezza terminologica, ambiguità concettuale e uso acritico del termine ne fanno un'occasione di fraintendimenti memorabili”. Ma tutto

ciò che non va può dipendere da chi gestisce il sapere – la cultura intesa come dono da donare agli altri più non esiste, forse non è mai esistita – e da come viene inteso dagli interessi della politica. J. F. Lyotard sostiene infatti che il sapere non è più conoscenza eclettica tradizionale. Grazie al modernismo tecnologico diventa merce di scambio. Non più, quindi, sapere narrativo (teoresi), ma sapere scientifico occidentalizzato. Il sapere illuministico (emancipazione dell'uomo) della modernità non ha più sapore, ma neanche quello idealistico (autocoscienza spirituale). “Ognuno dei grandi racconti di emancipazione – sostiene Lyotard –, è stato invalidato nel suo fondamento dagli ultimi cinquant'anni. *Tutto ciò che è reale è razionale, tutto ciò che è razionale è reale*: Auschwitz confuta la dottrina speculativa. Almeno questo crimine, che è reale, non è razionale [...]”. Per tal motivo viene in parte sconfessato Platone e giustificato Wittgenstein (quest'ultimo un po' riduttivo nell'analisi epistemologica esplicitando la possibilità del valore relativo), per cui J. Habermas non vede continuità speculativa nel campo del sapere ma brusca interruzione tra moderno e postmoderno. Indice, questo, di degrado intellettuale che preclude la via al “progetto di emancipazione e liberazione che è considerato come un capitolo storico ancora da realizzare”<sup>9</sup>. Dice perciò Fredric Jameson che il postmoderno legittima il tardo capitalismo attraverso il consumo dovuto ai mass-media. Vattimo, invece, ne *Il pensiero debole* conforta Lyotard. Per Vattimo – spiega Pesare – “i valori tradizionali sarebbero diventati tali solo a causa di precise condizioni storiche che oggi non sussistono più; per questo motivo deve essere messa in crisi la loro pretesa di verità”<sup>10</sup> poiché “a fondamento del *pensiero debole* c'è l'idea che il pensiero non sia in grado di conoscere l'essere e quindi non possa neppure individuare valori oggettivi e validi per tutti”<sup>11</sup>.

Non ritenendo completamente accettabile l'analisi di Gianni Vattimo, dico soltanto che esso (il pensiero), come categoria di spirito pensante, non può non conoscere oggettivamente le cose<sup>12</sup>. Sono invece d'accordo con Vattimo quando dice che la modernità è un continuo rinnovarsi per cui viene solo superata dal nuovo progresso acquisito, non importa se l'idea del postmoderno sfugga così alla logica dei nuovi fatti accaduti mescolandosi (essi) in diversi tempi sintomaticamente nel “moderno” continuo divenire per cui avremo, dagli anni Novanta in poi, un postmoderno al di là delle classiche teorie della modernizzazione che portò U. Beck a parlare di nuova società basata sul rischio tecnologico.

Eppure Tocqueville (nella vita politica dei suoi tempi) aveva detto di un'America per niente sconvolta da interessi propriamente di parte o da altro che potesse rovinarla nel campo del progresso economico e tecnologico. Leggiamo infatti in un'opera sua fondamentale che “in America la vita politica è attiva, variata, agitata, ma raramente è turbata da passioni profonde ed è raro che queste si sollevino quando gli interessi non sono compromessi, e negli Stati Uniti gli interessi prosperano”. Per Tocqueville, per una buona politica di sviluppo bisogna infatti tener conto delle opinioni altrui per suggerire (a chi di dovere) un percorso legislativo che tenga conto della loro validità

e delle esigenze manifestate negli incontri–dibattito con gli elettori. “Vi è un paese al mondo – dice – in cui la rivoluzione democratica si è compiuta in modo semplice e facile. Gli emigrati che si stabilirono in America al principio del XVII secolo liberarono in certo modo il principio democratico da tutto ciò che nella vecchia Europa lo soffocava e lo trapiantarono nel nuovo mondo, dove è cresciuto liberamente e, progredendo coi costumi, si è sviluppato nelle leggi”<sup>13</sup>. Un accenno all’utilità della poesia – cosa che mi conforta assai – nell’opera di Tocqueville, c’è. L’America infatti ne fece largo uso trovandone giovamento: “la poesia, l’eloquenza, la memoria, la profondità del pensiero, tutti i beni che il Cielo aveva spartiti a caso, giovarono – dice – alla democrazia”<sup>14</sup>. Tocqueville punta poi il dito sul tema della giustizia, necessaria per la vita dei popoli. Ritiene che la maggioranza debba rappresentare tutta la società nel suo insieme. Niente, quindi, onnipotenza della maggioranza e niente tirannide della maggioranza. Anche perché, se i governi vanno via, vanno via “per impotenza o per tirannide. Nel primo caso il potere sfugge loro, nel secondo viene loro strappato”. Si tratta di una lezione che conforta la mente dell’uomo onesto invogliandolo ad esprimere saggezza nella misura in cui la possiede (onde accrescerla nel tempo con il conforto della sua umana volontà), per cui, se non c’è progresso, in un paese che si dica positivo, non v’è saggezza. Analisi, questa, severa e stringata (che mi permetto di fare), ma necessaria per misurare la forza vitale che è in ognuno di noi, da usare per il bene dei popoli in cui ciascuno di noi vive. I mali della società, per essere curati, hanno perciò bisogno, a seconda dei casi, di una terapia efficace come antidoto al dolore per evitare il loro perpetuarsi nelle menti degenerate nel malessere del progresso non positivo. È d’altronde risaputo che il male viene vinto dal bene. E se così è, guerra, violenza ed egoismo vanno combattuti con l’amore; la volgarità con la bellezza del sole e delle stelle.

Bisogna affidarsi, insomma, alla luce che è nel mondo per gustare il bello che non conosce percorsi (per il genere umano) deleteri. L’odio va quindi combattuto, come dice il mondo antico, con la fratellanza. “Non odio nessuno io perché la mia anima è buona”. È Saffo che invita all’amore nella semplicità del suo essere voglioso di bene, anche perché – sostiene Erodoto – “odio porta odio”. E Platone? “Affidiamoci alla poesia della musa” – dice – per realizzare amore nella bellezza dell’anima creatrice.

Ma, la scuola che fa?

**Rocco Aldo Corina**

## NOTE

1. Francesco Adorno, *Storia del pensiero e delle sue interpretazioni. Un esempio: i Presocratici* in “Scuola e Cultura”, www.comprensivomuro.it, luglio 2007, pagg. 5–7.
2. Stefano Cristante, *Potere e comunicazione*, Liguori Editore, Napoli, 2004, pag. 15.
3. Franz Mehring, *Vita di Marx*, Editori Riuniti, Roma, 1972, pag. XXVII.
4. *Postilla a Il nome della rosa* di Umberto Eco, Bompiani, Milano, 1984, in *Rifrazioni* a cura di S. Cristante e M. Pesare, Manni, San Cesario di Lecce, 2004, pag. 41.
5. F. Adorno, in “Scuola e cultura”, *cit.*, pag. 7.
6. S. Cristante, *Potere e Comunicazione*, *op. cit.*, pag. 57.
7. Walter Lippman fu sottosegretario alla Guerra, in America, ai tempi della Prima Guerra Mondiale. Conobbe perciò molto bene le macchinazioni interne della politica governativa.
8. S. Cristante, *op. cit.*, pag. 66.
9. *I «dejà-vu» del postmoderno* di Mimmo Pesare, in *Rifrazioni* a cura di S. Cristante e M. Pesare, *op. cit.*, pag. 29.
10. *Ibidem*, pag. 30.
11. *Ibidem*.
12. Cfr. Rocco Aldo Corina, *Mistica e filosofia*, Bastogi, Foggia, 2005, pagg. 26–27 e 62.
13. Alexis de Tocqueville, *La democrazia in America*, Cappelli, Bologna, 1962, pag. 28.
14. *Ibidem*, pag. 23.



## IL SALENTO TRA GUERRA E PACE

### Dall'Aurora, l'aurora

#### *Racconto ispirato a storie reali*

**-N**on mi è rimasto niente, niente! Avrei voluto... morire prima di lei!  
 – Non dire così, zio. Noi non ti lasceremo solo, vedrai. Sappiamo, è stata una vera passione, la vostra, ma dovresti ringraziare Dio che te l'ha lasciata per oltre sessant'anni. Non è poco!

– Nina era tutto. Che vita sarà, ora? Era qualcosa che andava al di là di noi stessi. Lei è stata la madre, la Patria perdute. Di un'alba mia, era la parte di cielo che si andava riempiendo di colori. Credo che neppure lei stessa sapesse quanto la mia vita fosse nelle sue mani, fino a che segno l'avesse improntata a sé. Diceva di essere stata affascinata dai miei occhi azzurri – non aveva mai visto occhi azzurri prima – invece io sono certo che, più che il colore, vedesse bene nel fondo del mio sguardo il filo che mi teneva legato a lei.

Tutto mi ha insegnato; tutto quello che guardo, che sento, che mangio, mi viene da Nina. Come fosse oggi, ricordo le correzioni che mi faceva su ogni parola. Ogni parola italiana o dialettale contiene un ricordo, un segreto nostro, un momento preciso, nel quale l'ho appresa con lei e che risuona della sua risata divertita e incredula di fronte ai miei contorcimenti di pronuncia. Aveva sempre da spiegarmi qualcosa e a me piaceva tanto, mi dava conforto, calore. Mi ricordava mia madre, negli anni ancora sereni, quando con tanta pazienza, senza mai scoraggiarsi, mi insegnava il violino.

La mia Nina era dolce e paziente, proprio come mia madre, mentre era sicuramente una meridionale caparbia e coraggiosa. Lottò per farmi accettare dai genitori: in quel tempo non era senza complicazioni che la propria figlia frequentasse un soldato, straniero per di più, e polacco – che non sapevano neppure dove fosse la Polonia –. Ci riuscì presto, anche. Certo, i suoi non erano degli sprovveduti, ma avevano, comunque, una grande preoccupazione di ciò che la gente del paese avrebbe potuto dire; avevano un sacro terrore della maldicenza.

Solo una volta abbiamo litigato, il 19 marzo del '45; anzi, non so se sia giusto dire così, perché per litigare bisogna essere in due ed io non parlavo quasi, neppure capivo le tante frasi che fece rotolare giù velocemente, come mai prima, noncurante delle mie difficoltà con la sua lingua. Dovevano sicuramente essere brutti rimproveri, perché mi era chiara solo la minaccia di non vederci più. Negli anni del nostro matrimonio andava ripetendo che della nostra felicità dovevamo rendere grazia più alle marionette di Canosa che a San Giuseppe, il quale, invece, aveva realmente messo in crisi il futuro di quella nostra storia. Storia, è troppo; in fondo ci eravamo incontrati qualche volta, a motivo che parte della casa di una sua cugina era stata requisita per alloggio del mio tenente e, per il resto, seguiti con gli sguardi da lontano alla Messa. Ciononostante, sapevamo di appartenerci.

E pensare che all'inizio lei non aveva mostrato di volermi dare corda, ma io ero stato più furbo, non le avevo detto le solite frasi imparate a memoria tra noi soldati: "Bella", "Signorina, io te accompagnare". Non so come – la forza della disperazione, credo –, riuscii a

mettere insieme tante parole: "Marionette di Canosa, qui c'è, prego? A Galatina c'è marionetta di queste di Canosa?".

Spiego. Nel nostro Ospedale militare di Casamassima, dove avevo sostato prima di giungere a Galatina, avevo

sentito descrivere queste marionette con particolare meraviglia ed entusiasmo, giustamente perché in Polonia non ne avevamo mai viste. Alcuni soldati del II Corpo Polacco, lì ricoverati per ferite riportate nei duri combattimenti che si svolgevano in quel momento sugli Appennini, raccontavano che nel '43, dopo il loro sbarco a Taranto per risalire l'Italia e ricacciare i Tedeschi, in attesa dei rifornimenti, si erano accampati negli oliveti intorno a Canosa. Stanchi di stare sempre tra simili, militari, a sera in libera uscita, attraversato l'Ofanto su un ponte Bailey, che sostituiva quello distrutto dai bombardamenti, andavano in città, ansiosi di mescolarsi ai civili, di avere una parvenza di vita normale, vedere donne naturalmente, ma anche bambini, vecchi. Era importante questo contatto per loro, che da due anni, attraversando l'Asia, il medio Oriente, l'Egitto, avevano vissuto appartati, non soltanto perché avevano allestito i campi di tende nel deserto, lontani dai centri abitati, ma perché, comunque, la cultura araba non lo consentiva. I Canosini erano brava gente, davano ascolto, le indicazioni richieste. Avevano raccomandato il teatro di marionette più importante e famoso, così i Polacchi andarono in massa all'Aurora<sup>1</sup> e, a tanti mesi di distanza, segnati dai sanguinosi combattimenti a Montecassino e la Linea Gotica, lo descrivevano ancora come qualcosa di affascinante, benché non avessero capito una parola della narrazione, avendo compreso soltanto che le storie terminavano sempre con una grande battaglia.

Mi ero fermato con vera curiosità ad ascoltare di pupi dagli straordinari occhi di cristallo, dagli abiti ricchissimi, le spade e gli scudi dorati, ma non mi ero fin lì reso conto di quanto mi fossi appropriato di quei racconti, tanto da venirmi subitanamente in soccorso in quel frangente, nell'abbordaggio di una ragazza. Nonostante l'avessi fatto senza una precisa strategia, né grandi speranze, Nina sembrò fulminata e mi bloccò per un lungo attimo con uno sguardo indagatore, poi si concentrò, come cercando un ricordo oppure le parole giuste. Avevo già notato che le si era illuminato il viso e, quasi avesse fatto una scoperta, era diventata subito infantilmente irrequieta e allegra. Allora fu tutto un armeggiare con le parole che si facevano, si disfacevano, perché inefficaci, parole sorrette un po' dal latino che entrambi avevamo studiato, un altro po' dai gesti e di più dall'energia degli sguardi che ormai non si arrendevano, i soli, credo, che consentirono di arrivare a capirci qualcosa. Seppi, infine, che da bambina suo padre l'aveva portata a questo genere di spettacoli nella piazza del paese, vicino alla Chiesa; ricordava il piccolo uomo che animava le marionette e mi sembrò



**Cristina Martinelli**

confondesse nella stessa fascinazione suo padre che la guidava e quel mago di favole fantastiche che alla fine si accontentava di rare offerte.

Così, su questa storia delle marionette ci incontrammo e le fu facile, poi, superare le diffidenze, le differenze. Da allora fu lei a guidarmi, a suggerirmi quasi come fare per poter continuare a vederci, finché cominciai con molto sussiego a parlarmi dell'importanza che aveva per noi fare la *Trasatura*. A San Giuseppe, proprio il giorno di San Giuseppe. Dovevamo fare la *Trasatura* se volevamo non avere problemi, non cercare più sotterfugi. E' dialetto vostro, naturalmente; non sai cos'è? Figurati che ci capivo io, allora: non ero sicuro neppure con l'Italiano! Dunque, dovevo andare per la prima volta a casa sua a conoscere i genitori, nell'ufficialità di un pranzo. Era un aggiustamento, mancavano, infatti, i miei per una normale *Trasatura* ed era peccato non dover mostrare il corredo ai futuri suoceri – non tutti se lo potevano permettere, un corredo così –. Tanti sacrifici e non farlo vedere! Per il meritato vanto della famiglia, per la soddisfazione della sua mamma. Ecco, almeno le tovaglie, le belle tovaglie ricamate dalle signorine Ciotola, sistemate sui letti, sui cassoni, esposte per parenti e vicini di casa. Così mi diceva in quei giorni, come per convincermi della giustizia della sua decisione; così ha sempre ripetuto, come legata ad un vecchio disco, tanto che anch'io, vedi, non posso raccontarlo che con le sue parole. Oggi non si usa più, ma allora era un rito inevitabile, ho saputo in seguito: ufficializzare il fidanzamento e mostrare la dote della ragazza.

Fu stabilito tutto e con mille sue raccomandazioni sull'ora, su cosa dovevo dire e, soprattutto, ciò che non dovevo dire. Naturalmente non avrei dovuto parlare del Fascismo e di Mussolini, neppure genericamente, figuriamoci pronunciare "Mussolini, marionetta di Hitler", come si diceva tra di noi. Suo padre era un fedele monarchico e, pur di salvare i Savoia, avrebbe salvato anche la Repubblica di Salò.

Tutto preparato, invece quel giorno, proprio quel giorno si visse nel nostro quartier generale, posto nella Scuola Elementare, una giornata frenetica, picchetti d'onore, rassegna dei reparti schierati, perché era arrivato il generale del nostro Corpo d'Armata: visita breve, ma importante. Anders inaugurava le nuove formazioni di brigata, in cui si inserivano quelli come me, Polacchi sì, ma obbligati dagli occupanti Tedeschi all'arruolamento forzoso nella *Wermacht*. Eravamo stati doppiamente disgraziati, avevamo dovuto combattere anche contro i nostri connazionali che erano dall'altra parte, nella 5° Armata, ma, una volta catturati, venivamo integrati nei loro reparti. Era un momento importante per noi. Per me fu significativo come un battesimo, così la giornata particolare mi aveva fatto dimenticare il mio appuntamento a pranzo da Nina. Non dimenticato, ma certamente ne avevo sottovalutato l'importanza: era solo un pranzo per me. Ci andai il pomeriggio senza chiedermi l'ora, senza capire che l'orario differito avrebbe avuto implicazioni tanto terribili. Allora, io conoscevo altre tragedie.

Mi accolse come se avessi commesso un delitto, non mi fece entrare, anzi, mi allontanò dalla sua casa con una circospezione per me incomprensibile. Non voleva ascoltare la mia giustificazione, figuriamoci crederci. L'unico varco attraverso il quale sembrava potesse passare la mia salvezza, cioè la straordinarietà della visita di Anders, era anche quello che di più la insospettiva: chi era questo Anders? Non poteva essere vero che un personaggio importante, quanto io

sostenevo, fosse arrivato senza che in paese se ne sapesse nulla, e via di seguito. Forse perché non sapevo spiegare bene le mie ragioni, oppure perché le sue erano più brucianti, fatto sta che quella battaglia lei la vinse facilmente, lasciando me sorpreso, disorientato e solo. Molto, molto tempo dopo ho capito che i suoi genitori erano rimasti molto male, imbarazzati nei confronti dei parenti che avevano coinvolto in quel pranzo e, soprattutto avviliti per aver fatto inutilmente un grosso sacrificio economico. Nonostante le ristrettezze causate dalla guerra, erano riusciti a preparare un vero pranzo, come nella tradizione per S. Giuseppe: *ciciri e tria* – che la farina per la *tria* non si trovava, nemmeno a pagarla – e, persino due polli erano riusciti a comprare. Volevano fare una buona figura con l'ospite, ma anche la figlia, quella sua giornata doveva ricordarsela bene, guerra o non guerra.

Non voleva vedermi più. Tutta colpa di quei ceci, preziosi potevo anche crederci, visto che a noi Polacchi erano sconosciuti, ma non tanto da giustificare una simile fine per il nostro amore che fin lì era sembrato importante e serio. Pensa che, nell'italianizzarmi, i ceci sono entrati molto facilmente nella mia dieta – ottimo legume, li mangio con gusto e non solo di San Giuseppe; Nina sapeva il segreto per una buona cottura – però non ho mai potuto fare a meno di pensarli una divina mannaia, il discrimine tra la vita e la morte..., come nei *Vespi Siciliani*. Vedi quanto sono diventato italiano, anche l'Opera lirica mi piace, perché piaceva tanto a Nina.

Eh! Quante cose!

Con la complicità della cugina le feci arrivare un pacchettino con saponi, cioccolata e sigarette per suo padre. Niente ringraziamenti, né l'appuntamento sperato. Capi, allora, che non ero stato io a cercare lei, ma il contrario. Infatti, per quanto mi affannassi, non riuscivo più a vederla, almeno per spiegarmi perché fosse finita così.

Poche settimane dopo finì la guerra. Per noi Polacchi era tutto da decidersi. Ben presto, però, non sembrò scontato il ritorno in Patria e, intanto, si organizzavano per chi lo volesse corsi di studio in diversi paesi qui intorno, ognuno con un indirizzo differente. Io riprendevo i miei studi classici, perciò mi trasferivo nella sede di Alessano. Furono sei mesi densi e positivi, ma mi accorsi che non potevo non pensare a Nina, tanto che nel nuovo paese non cercai alcun contatto con la gente del posto, indubbiamente più disponibile con noi che altrove.

Finalmente trovai il modo di farle giungere un biglietto, nel quale le chiedevo di muovere lei i fili della mia vita. Dovevo tornare in patria o restare? Restai.

Vedi, racconto con nostalgia. Il passato, com'è rassicurante..., ed erano tragedie enormi! E' il futuro che è sempre spaventoso. Senza Nina ritornano tutte le paure dei vuoti del mio destino.

**Cristina Martinelli**

<sup>1</sup>Lo storico teatro dei burattini della Compagnia AURORA della famiglia Dell'Aquila a Canosa.

# OSSERVATORIO SCOLASTICO

**Notizie, aggiornamenti e riflessioni sul mondo della Scuola**

**a cura di Maria Gabriella de Judicibus**

*PALLONI GONFIATI!*

**Come un bambino scrive e gira una storia sul bullismo**  
di Anna Dimitri

**Il ponte tibetano dell'adolescenza**  
di Maria Gabriella de Judicibus

**Una promessa mantenuta!**  
di Maria Gabriella de Judicibus

**Tecnologie informatiche e disabilità**  
di Michela Occhioni



## PALLONI GONFIATI!

### Come un bambino scrive e gira una storia sul bullismo

Lo scorso gennaio il Dirigente dell'Istituto Comprensivo di Corigliano d'Otranto mi propose di curare la regia di un cortometraggio sul tema del bullismo. Mi spiegò che la scuola aveva aderito al Progetto *Concorso di educazione alla legalità* intitolato ad Antonio Montinaro, caposcorta del giudice Giovanni Falcone, organizzato dall'associazione ACEA di Calimera.

Nel progetto erano state coinvolte le classi quinte della Scuola Primaria e tutte le classi della Scuola Secondaria di primo grado. Ogni scuola doveva produrre un lavoro da presentare al concorso e la scuola Primaria di Corigliano d'Otranto voleva partecipare con un cortometraggio. Seppi anche che non si trattava solo di dirigere i ragazzi su una sceneggiatura, su un soggetto o su un abbozzo di storia già definiti, ma di cominciare dall'inizio.

Capii che il mio lavoro sarebbe stato lungo e difficile, ma accettai. Ebbi modo di conoscere subito le classi con cui avrei passato i prossimi quattro mesi. Il cortometraggio doveva essere pronto per la fine di aprile.

Determinante è stata la presenza delle insegnanti Anna Rita Russetti, responsabile del progetto, Carmen Cannazza e Anna Maria Sacco che hanno seguito passo dopo passo le varie fasi del progetto.

Tutte fummo subito d'accordo nello stabilire che dovevano essere loro, i ragazzi di quinta, i protagonisti di questo percorso che li avrebbe visti non solo attori ma anche scrittori.

Era importante che capissero come si arriva a girare le scene di un film, come si passa dall'idea alla scrittura e dalla sceneggiatura al prodotto finale. Ciò li avrebbe aiutati a meglio comprendere cosa c'è dietro i prodotti che la televisione e il cinema propongono e li avrebbe dotati degli strumenti per meglio analizzarli. Per questo motivo abbiamo deciso di partire dalla visione di *The ant bully* (una vita da formica). Questo film ha permesso ai ragazzi di capire in primo luogo cosa è il bullismo, il modo in cui si può manifestare e li ha aiutati a formulare ed annotare le loro impressioni sulla qualità del prodotto



**Anna Dimitri**, regista del cortometraggio durante le riprese di *Palloni gonfiati!*

e sulle caratteristiche salienti del fenomeno in questione. Da una successiva lettura di tali elaborati, sono emerse alcune parole-chiave che avevano attinenza con il fenomeno del bullismo. Intorno a queste i bambini hanno composto delle poesie e dei testi che sono serviti come materiale per la sceneggiatura.

Per permettere ai ragazzi di lavorare meglio e più tranquillamente, la scuola decise di attivare un vero e proprio laboratorio.

I bambini erano emozionati. L'idea di poter "fare un film" li affascinava. Il primo passo era fatto e il numero dei partecipanti confermò il loro interesse: delle tre quinte presenti nella scuola aderirono al laboratorio circa trentacinque bambini.

Durante la prima fase del lavoro ho avuto modo di leggere un libro che i ragazzi stavano utilizzando in classe, dal titolo *Per questo mi chiamo Giovanni* scritto da Luigi Garlando<sup>1</sup> scritto in onore della figura del giudice Giovanni Falcone e soprattutto per spiegare ad un bambino, e quindi alle nuove generazioni, il fenomeno mafioso. Notai che i ragazzi amavano molto questo libro e capii che poteva diventare uno dei protagonisti della nostra storia.

Il laboratorio, dunque, come luogo di approfondimento di alcune tematiche, di condivisione di esperienze e di idee, come luogo di produzione.

La cosa che mi ha maggiormente colpito è stata la grande capacità dei bambini a produrre pensieri poetici. Confesso che a volte questa propensione, naturale nei bambini, può essere disarmante per un adulto. È stata proprio una di queste poesie dal titolo *Magia e Amicizia* scritta da Luca, Luigi nel corto, che ha acceso la scintilla, ha azionato il motore degli ingranaggi della nostra storia. Era infatti l'amicizia che, per magia, doveva sciogliere il nodo del dilemma del protagonista del cortometraggio.

Il libro di Luigi Garlando, invece, ha suggerito lo spunto per il punto di vista da cui osservare il fenomeno del bullismo. Il punto di vista era quello di chi vede e deve decidere come agire. Nicola, il protagonista della nostra storia, sa che il suo compagno di classe, Luigi, è alla mercè delle prepotenze di alcuni "bulli" e deve decidere come comportarsi. Superata la soglia della paura per la propria incolumità, che gli fa assumere inizialmente un atteggiamento "omertoso", alla fine, come fa il protagonista del libro sull'esempio di Giovanni Falcone, sceglie il coraggio e aiuta il suo amico Luigi a ribellarsi, affermando: «*l'ingiustizia e la prepotenza si possono combattere da grandi e da piccoli, nella vita di tutti i giorni, e non serve essere un eroe*».<sup>2</sup>

Nella seconda fase del laboratorio siamo passati alla scrittura del soggetto della nostra storia. La proposta fu questo piccolo canovaccio:

Nicola, un bambino di dieci anni, scopre per caso che il suo compagno di classe, Luigi, è vittima di violenze fisiche e ricatti da parte di un gruppo di bulli. Dopo la lettura del libro *Per questo mi chiamo Giovanni*, incoraggiato dall'esempio di Giovanni

Falcone e dai suoi eroi dei fumetti, decide di aiutare l'amico a ribellarsi.

Pensai di procedere a piccoli passi, dividendo la storia in sezioni e proponendo a ogni ragazzo di pensare e scrivere i possibili sviluppi. Per esempio, Nicola scopre per caso che Luigi è vittima di un ricatto. In che modo lo scopre? Per le varie sezioni proposte sono venute fuori diverse idee, alcune poetiche, altre singolari, altre comiche.

Determinante è stato l'espedito del biglietto minatorio, che Nicola trova casualmente nel libro di matematica di Luigi, che recita: «domani porta il videogame sennò vedi che ti succede». Il biglietto è uno strumento molto noto tra i ragazzi, spesso usato per trasferire segretamente notizie, pensieri e sentimenti.

Grazie alle loro idee e alla loro scrittura, la storia cominciava ad assumere consistenza e una certa vitalità. Per non parlare poi di quanto è stato determinante anche l'uso delle improvvisazioni su alcune situazioni. Abbiamo affrontato per esempio il momento in cui Nicola torna a casa, confuso e spaventato, dopo aver assistito alla scena dell'aggressione di Luigi da parte dei "bulli". Ciò su cui era importante lavorare era far emergere lo stato d'animo di Nicola e le dinamiche innescate dal suo comportamento all'interno della famiglia.

A tale scopo i bambini sono stati divisi in due gruppi e a ciascun bambino è stato chiesto di interpretare un personaggio del nucleo familiare. Ogni gruppo doveva ricostruire l'ambiente familiare che Nicola trova al suo ritorno e i possibili sviluppi rispetto al suo stato d'animo. L'improvvisazione è servita non solo a definire lo sviluppo della storia ma a formare i caratteri dei vari personaggi. È stato proprio durante tali improvvisazioni che sono stati individuati i bambini a cui affidare i diversi ruoli.

Grazie alle idee dei bambini, alla loro scrittura e alle improvvisazioni, la storia prendeva forma e, allo stesso tempo, maturavano i dialoghi per la sceneggiatura. Mi accorgevo che, affinché la storia fosse credibile e i bambini si muovessero agevolmente all'interno di ogni scena, era necessario rimanere agganciati alla loro realtà. Innanzitutto, attraverso dialoghi ed espressioni che usavano abitualmente e poi scegliendo, per le *location*, i luoghi che frequentavano abitualmente, come la scuola, il campo di calcio, la piazza del paese. Importante è stato inoltre seguire le dinamiche del gruppo-classe dove spesso si innescano meccanismi di rivalità, di prepotenza e di prevaricazione. Sottolinearli e correggerli era necessario.

Verso la fine di aprile la sceneggiatura era ormai

pronta e ogni bambino era ormai padrone del proprio personaggio. Questo ha reso abbastanza agevole la ripresa delle dieci scene del corto che si è svolta in soli tre giorni. Il comportamento dei trentacinque bambini durante le riprese è stato impeccabile e il risultato notevole. Così ha infatti commentato lo stesso Luigi Garlando dopo la visione del cortometraggio:

*«Complimenti a te e ai ragazzi per i vostri successi, che (se me lo consentite) sento un po' anche miei. È stato gratificante vedere nascere dalle mie pagine un lavoro così efficace, utile e costruttivo. Gli attori sono stati davvero bravi e la storia, pur rispettando l'anima del libro, ha una originalità e una freschezza tutta sua. Giovanni Falcone sarebbe stato il primo ad applaudirla, perché avrebbe visto realizzato il suo auspicio: avrebbe visto cioè le sue idee camminare sulle gambe di altri uomini...».*

Ho dimenticato di dire che il titolo che abbiamo deciso di dare alla nostra storia è **PALLONI GONFIATI!**

*Palloni gonfiati* ha partecipato a diversi festival del cortometraggio scolastico e ha già vinto due primi premi e un premio per la migliore sceneggiatura. Continua inoltre ad essere selezionato in altre competizioni come *Mediavideo* e attualmente è stato selezionato al *Martina Film Festival*.

Vorrei ringraziare l'Istituto Comprensivo di Corigliano d'Otranto, nella persona del Dirigente Scolastico, Dott. Luigi Martano, per la sensibilità e l'impegno dimostrati verso questo tipo di attività formative. Esse non solo garantiscono un impegno costante e determinante dell'Istituzione Scolastica nell'affrontare temi scottanti della società attuale, ma favoriscono la realizzazione di prodotti scolastici di alta qualità che garantiscono una maggiore diffusione e fruizione delle tematiche trattate.

**Anna Dimitri**

#### NOTE

<sup>1</sup> Luigi Garlando è giornalista alla "Gazzetta dello Sport". Da qualche anno scrive con successo libri per ragazzi e non solo. Per Sonzogno ha pubblicato *Il re ingrato* e *Cielo manca*.

<sup>2</sup> L. Garlando, *Per questo mi chiamo Giovanni*, Fabbri Editori, 2006.



Alcuni momenti della lavorazione del film (Foto di Wilma Vedruccio)

## Il ponte tibetano dell'adolescenza

**C**omportamenti autolesivi, tossicodipendenze, violenza individuale o di gruppo, bullismo sono comportamenti devianti che sempre più frequentemente connotano il mondo della scuola di ogni ordine e grado, spingendo coloro che si occupano di formazione ed istruzione ad interrogarsi sempre più spesso sulla necessità di integrare le proprie risorse con quelle specialistiche di natura psico-pedagogica.

Il problema non è di facile soluzione: il cosiddetto disagio giovanile è strettamente collegato ad un gran numero di variabili, dalle fisiologiche crisi d'identità adolescenziale ai vari modelli culturali che permeano la società fino alle situazioni complesse dipendenti dall'habitat familiare.

Il disagio giovanile, infatti, può esplodere anche in seguito a cause remote: la gravidanza materna accidentale o calcolata per secondi fini; l'illegittimità nascosta o palese; l'incompatibilità sociale tra coniugi o l'interruzione della carriera dei genitori; la troppo precoce età dei genitori; la tossicodipendenza o l'alcolismo di uno o di entrambi i genitori e la disgregazione familiare, con o senza ricostituzione di un nucleo familiare.

Dati recenti forniti dal Ministero di Grazia e Giustizia italiano rilevano che si è raddoppiato rispetto alla fine degli anni '80, il numero di ragazzi al disotto dei quattordici anni, denunciati all'autorità giudiziaria, mentre l'età di primo contatto e d'uso personale di stupefacenti si è sensibilmente abbassata, soprattutto per il sesso femminile e lo spaccio di droga è sempre più frequentemente gestito da minorenni.

Recenti osservazioni confermano, infatti, che le leggi sull'obbligo scolastico sono disattese. I giovani aspirano a posizioni economiche e sociali privilegiate ma non intendono sostenere i "costi" che pervenire ad esse richiede in termini di studio e sacrificio personale.

I mezzi di comunicazione di massa inviano segnali negativi in tal senso, offrendo "miti" senza scrupoli attenti solo a valori di tipo estetico ed edonistico.

Tra spot pubblicitari, cinema di consumo e reality, la ricerca del piacere individuale da perseguire con tutti i mezzi rende obsoleti i valori di solidarietà e collaborazione che una società civile dovrebbe

perseguire per primi, pena la propria sopravvivenza in quanto gruppo sociale. La scuola è disorientata di fronte al fenomeno dell'evasione scolastica e gli insegnanti non sempre hanno competenze tali da poter affrontare i numerosi e delicati problemi giovanili, né è previsto per ogni scuola il sostegno reale e nutrito di specialisti del campo. L'adolescente così non riceve un sufficiente sostegno affettivo e socio-relazionale, né in ambito familiare, né in quello scolastico.

Anche l'allontanamento del soggetto in crescita dalla "natura" contribuisce al malessere esistenziale: è scientificamente provato il positivo effetto dell'ossigeno, della luce solare, del contatto con animali e piante per gli esseri umani e ciò vale a maggior ragione per bambini ed adolescenti che sono sempre più spesso "alienati", costretti a vivere "virtualmente" lontani da tutto ciò che è **NATURALMENTE** reale.

Anche i surrogati affettivi che riempiono il vuoto dei nostri figli: oggetti di peluche, bambole e poi via via oggetti tecnologici che "mimano" creature reali, sono il tentativo malriuscito e spesso ancor più devastante di placare il senso di colpa che attanaglia un adulto intelligente e dunque consapevole dell'impossibilità di sostituire con oggetti di qualsiasi forma e natura, il dialogo educativo, soprattutto in un'età critica, come quella adolescenziale. D'altronde se nel 1945 fra le cause di morte nell'infanzia dominavano le malattie infettive, già nel 1965 e così anche ai giorni nostri, già dal primo anno di vita, la principale causa di morte è rappresentata dagli **INCIDENTI** e ancora più drammatica è l'incidenza del suicidio che negli USA, nel 1978, già precedeva le cause naturali di morte, insieme a incidenti ed omicidio per la classe d'età 15-19 anni. Non è possibile non interrogarsi sulle cause di un così diffuso e crescente malessere e sulla possibilità della sua relazione oltre che con le fisiologiche crisi d'identità legate alla fragile fase della crescita adolescenziale anche e soprattutto con modelli culturali sociali non in grado di salvaguardare i soggetti più deboli e/o in crescita.

La scuola segnala una serie oramai abbastanza scontata di "campanelli d'allarme" che precedono l'abbandono degli studi e, purtroppo, l'incremento della cosiddetta *devianza giovanile*: assenze reiterate, ritardi frequenti e spesso mal giustificati, verifiche di profitto con esito negativo, atteggiamenti di insofferenza e/o sfida, costituiscono una casistica che consente ad osservatori competenti di comprendere come tra il momento dell'ingresso dell'allievo a scuola e quello del suo definitivo rifiuto delle istituzioni, trovino posto spazi preposti alla decisionalità istituzionale inutilizzati dagli attori del processo educativo.<sup>1</sup>

L'abbandono scolastico non è una scelta decisionale volontaria che inaugura percorsi e progettualità *in fieri* ma l'esito finale di una serie di dolorosi insuccessi, corredata da crescente perdita di fiducia nelle istituzioni e in se stessi e dalla consapevolezza dell'incapacità di orientare volontariamente la propria esistenza; abbandonare è un "non scegliere", un rifiutare di proporsi attivamente in società.<sup>2</sup>



Per questi motivi è fondamentale che l'adolescente possa contare sull'istituzione scolastica tanto più quando non può contare sull'istituzione familiare o sul contesto sociale d'appartenenza.

L'approccio alla dispersione dunque, come approccio al disagio non può essere che approccio integrato alla complessità del problema perché solo nell'integrazione delle risorse è possibile rintracciare soluzioni complesse per problemi complessi.

Questo significa *adottare un sistema didattico basato sulla flessibilità e sull'integrazione dei modelli teorici più adeguati pragmaticamente e selezionati sul campo in base ai bisogni dell'utenza.*

Il modello di didattica che noi auspichiamo, pertanto, è frutto di ricerca teorica e di esperienza scolastica, in quanto riteniamo che la *didattica* in quanto **disciplina metacognitiva rivolta allo studio di processi in atto**, non possa prescindere né dall'apporto teorico offerto dalla ricerca epistemologica disciplinare in sensu strictu né

dall'approfondimento pedagogico in quanto si interagisce con soggetti in situazione di apprendimento né dalla fondamentale considerazione che l'oggetto di detta didattica, non può essere asetticamente considerato senza passare per lo studio e l'analisi della sua strutturazione in fieri, ovvero di quei processi di formalizzazione che è possibile analizzare a partire dalle performances concrete, la cosiddetta *"produzione" di ciascun campo specifico disciplinare*, in quanto essi consentono la formalizzazione "linguistica" del potenziale semantico cognitivo di ciascuno.

<sup>1</sup>Maggiolini A. Riva E., *Adolescenti trasgressivi. Le azioni devianti e le risposte degli adulti*, F. Angeli, Milano 1999

<sup>2</sup>Arielli E. Scotto G., *I conflitti. Introduzione ad una teoria generale*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

**Maria Gabriella de Judicibus**

## **“Sull’onda del successo”: a Casalabate, Gianni Ippoliti consegna le sedie “speciali” per la balneazione dei diversamente abili!**

### **Una promessa mantenuta!**

*Un giorno di particolare afa come spesso accade in questa lunga estate 2006, in una delle località balneari vicine alla città di Lecce, un ragazzino dai bellissimi occhi, sudava più degli altri, imbracato com'era nel suo tutore che gli consente di stare seduto nella sedia a rotelle.*

*Con la nonna, fedele compagna delle sue giornate a scuola e dunque a me, insegnante, assai nota e particolarmente cara, G. cerca un po' di refrigerio sotto gli alberi che ornano il viale della località in questione. Niente mare per lui. Niente schizzi di spuma fresca come champagne ghiacciato sulla battigia. Niente sollievo alle membra contratte ed accaldate per il benefico effetto terapeutico della talassoterapia. Maledette barriere architettoniche e maledetta l'incuria degli uomini!*

*Ho promesso a G. che avrebbe fatto il bagno come tutti i ragazzi della sua età come i suoi compagni di classe, entro quest'estate, ed ora... partiamo con il comunicato stampa!*

**Promessa mantenuta!**

**A** Casalabate, presso la sede della Lega Navale, il 2 Agosto, alle ore 18.00, lo show man Gianni Ippoliti, notoriamente sensibile ad iniziative umanitarie del genere ed estimatore delle coste e delle bellezze del nostro Salento, ha consegnato a ciascuno degli stabilimenti balneari della località marina, una sedia "speciale" in grado di accompagnare i nostri amici diversamente abili a fare il bagno in mare senza pericolo.

Ricordiamo che "Sull'onda del successo" è stata un'importante manifestazione che svoltasi il 16 Luglio, a Casalabate, ha inaugurato la prima di una lunga serie (ci auguriamo) di eventi che mirino a rivalorizzare il nostro territorio e nello stesso tempo promuovano la solidarietà ed il talento, valori umani sui quali si fonda la cittadinanza attiva.

L'evento è stato fortemente voluto, coordinato e condotto da Claudio Pezzuto della Lega Navale Italiana e da Maria Gabriella de Judicibus, referente della comunicazione istituzionale dell'ISS "A. De Pace" di Lecce, responsabile del Laboratorio dei Giovani Talenti, un gruppo di volontari di ogni età che mette il proprio "talento" al servizio di cause di pregnanza sociale.



La rassegna, patrocinata dalla Provincia di Lecce, dal Comune di Lecce, dall'Unione dei Comuni del Nord Salento, dall'Unione Italiana Lotta alla Distrofia Muscolare (UILDM), ha fruito della generosità di

enti e privati che hanno volentieri contribuito alla lodevole iniziativa.

Per la prima volta, sarà possibile dotare in comodato d'uso gratuito, tutti gli stabilimenti di Casalabate di una sedia in grado di operare il "miracolo" di accompagnare in acqua i nostri amici più sfortunati, costretti dalla propria infermità e dall'incuria dei propri simili a non godere della gioia e dei benefici che la talassoterapia consente.

Durante l'Inverno, le sedie potranno essere utilizzate per gli stessi fini e con le stesse modalità, presso le piscine che ne facciano richiesta alla sezione di Casalabate della Lega Navale.

Un ringraziamento sentito ai giovani talenti tra cui ricordiamo le splendide voci di Antonio Pellegrino, Ilenia Notaro, Anna Lucia Scazzi, la perizia delle giovani stiliste del settore Moda del "De Pace" e della coreografa Giulia Iacoboni, la grazia e la tecnica dei ballerini, delle danzatrici e delle loro maestre: Patrizia e Stefania Baldassarre, Roberta Cannoletta, Marina Pusateri e soprattutto il bellissimo "corto" sul popolo tzigano e sull'importanza della solidarietà e della comprensione reciproca curato da Antonella Clodomiro e tratto dal fumetto *Uomini liberi* di Cristian Cordella.

Ci teniamo a ricordare a tutta la popolazione salentina che a partire dalla fine di Luglio, sarà possibile usufruire GRATUITAMENTE presso gli stabilimenti di Casalabate, delle sedie speciali che consentono ai diversamente abili di fare il bagno. Per informazioni ulteriori, rivolgersi alla sezione locale della Lega Navale Italiana.

**Maria Gabriella de Judicibus**

## PROGETTO e-inclusion

# Tecnologie informatiche e disabilità

**V**iviamo in una società di profondi cambiamenti, dovuti principalmente alla rivoluzione digitale, che ha radicalmente cambiato l'approccio dell'uomo alla comunicazione e ha consentito il propagarsi in maniera esponenziale dell'informazione. Se quindi adesso il mondo "è un po' più piccolo" lo dobbiamo a un piccolo chip di silicio e ad una tela di ragno, il *www*, che schiude nuovi orizzonti, ma in cui ci si può perdere.

L'informazione, in quanto bene primario, deve poter essere accessibile a tutti per non creare un'ennesima forma di discriminazione.

In questa prospettiva il Parlamento Italiano ha approvato la Legge 9 gennaio 2004, n.4, nella quale si afferma che *La Repubblica riconosce e tutela il diritto di ogni persona ad accedere a tutte le fonti di informazione ed ai servizi informatici e telematici, garantendo tale diritto anche alle persone svantaggiate, nel pieno rispetto del principio di uguaglianza sancito dall'art. 3 della costituzione italiana.*

Anche l'Unione Europea è da tempo impegnata a fare in modo che le persone diversamente abili possano accedere alle risorse informatiche e di rete, in modo da annullare il digital-divide e promuoverne l'integrazione sociale e nel mondo del lavoro, attraverso l'utilizzo dell'innovazione tecnologica.

Lo sviluppo delle nuove tecnologie informatiche ha permesso, infatti, di rendere accessibili a tutti informazioni e servizi in precedenza difficilmente raggiungibili, facilitando il superamento di limiti strutturali e fisici sia mediante l'uso di tecnologie assistive (mouse e tastiere speciali, sistemi di puntamento, monitor touchscreen...), che informatiche (software specifici per le difficoltà di apprendimento).

In questa logica si pone il Progetto "e-inclusion", promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione, che si prefigge di favorire l'integrazione scolastica degli alunni svantaggiati, compresi gli stranieri, mediante l'uso delle nuove tecnologie, fornendo contemporaneamente agli insegnanti gli strumenti necessari alla loro promozione sociale e culturale.

Con il progetto collegato *L'integrazione scolastica per l'integrazione personale nella società dell'informazione per tutti*, l'Istituto Comprensivo di Muro Leccese intende consentire agli alunni con disabilità di esprimersi al meglio in ogni ambito della vita scolastica, garantendo una maggiore autonomia con l'abbattimento delle barriere tecnologiche che ostacolano la fruizione dell'informazione.

Il progetto, predisposto da un apposito gruppo di lavoro, ha come obiettivi:

- promuovere nei docenti una maggiore attenzione alle nuove tecnologie assistive ed informatiche, per agevolarne l'impiego a supporto delle attività didattiche;
- promuovere l'integrazione nella vita sociale degli studenti svantaggiati o con disabilità e migliorarne il processo di apprendimento attraverso la definizione di percorsi formativi che



**Michela Occhioni,**

biologa, ha lavorato per tredici anni presso il laboratorio di analisi dello stabilimento petrolchimico di Brindisi dove si è occupata di sviluppo dei metodi di analisi e caratterizzazione di acque, gas e prodotti petroliferi. Attualmente insegna Matematica, Scienze ed Informatica presso la Scuola Secondaria di primo grado di Palmariggi.

È inoltre responsabile del sito [www.comprendivomuro.it](http://www.comprendivomuro.it) e Caporedattore di *Scuola e Cultura*.

prevedano l'utilizzo integrato delle tecnologie assistive e informatiche nel processo didattico.

Proprio per passare alla fase operativa è stata fatta un'attenta analisi dei bisogni formativi degli alunni interessati, attraverso un'estesa ricerca su internet che ha permesso di conoscere lo "state of the art" della tecnologia assistiva sul mercato, di valutare numerosi software attraverso versioni "demo" e di conoscere le varie esperienze fatte in ambito scolastico.

Successivamente sono stati predisposti dei piani di studio personalizzati alle esigenze di ciascuno, prevedendo le attrezzature necessarie e i software specifici per ciascuna disabilità.

È importante precisare che nella scelta dei programmi ci si è orientati principalmente sui software "aperti", che garantissero flessibilità e adattabilità alle diverse situazioni della pratica didattica, in modo da poter soddisfare ad una doppia esigenza: quella di essere percepiti dai docenti come elemento facilitatore di un apprendimento sempre più "accessibile" per tutti e dunque personalizzato, e dagli studenti come spunto per realizzare un percorso motivato e proficuo.

È dunque per queste ragioni profonde che sono stati selezionati software attraenti e che stuzzicano la curiosità, aumentano la motivazione e quindi l'attenzione e l'impegno di tutti gli alunni ed in particolar modo di quelli svantaggiati che perciò lavorano più volentieri con l'utilizzo di programmi che prediligono un'interazione vocale e grafica, ricca di disegni ed immagini, che permette l'apprendimento anche a chi ha difficoltà di lettura.

Si deve considerare, inoltre, che le nuove tecnologie contribuiscono a mantenere l'autostima a livelli adeguati, limitando l'impatto negativo degli ausili didattici tradizionali come le schede di recupero o i libri di testo facilitati.

Dopo un periodo di formazione dei docenti all'uso dei software acquisiti e l'installazione delle postazioni multimediali mobili nei vari plessi interessati dal progetto, è cominciata ora la fase operativa di personalizzazione dei programmi e di attuazione dei piani personalizzati.

**Michela Occhioni**

Il gruppo di lavoro, supervisionato dal Dirigente scolastico Dott. Antonio Gnoni, è costituito dalle insegnanti Anna De Franciscis (referente), Annarita Negro, Michela Occhioni e da Annunziata Rossetti (personale ATA).

# Salute Oggi

a cura di Virginia Recchia  
del CNR - IFC di Lecce e ISBEM di Brindisi



Virginia Recchia



**Pidocchi, consigli per tutti**  
di Fabrizio Pregliasco

**Il *Risk Management* in Sanità: la situazione italiana**  
di Marco Benvenuto

**La carta etica in una realtà dissestata**  
di Enrico Viola

## Pidocchi, consigli per tutti

**S**ebbene il pidocchio del capo (*Pediculus capitis*) non rappresenti un pericolo per la salute, la constatazione di un'infestazione scatena spesso una risposta emotiva sproporzionata, che può di per se stessa rappresentare un potenziale pericolo.

Il numero dei casi di pediculosi, notificato in Italia nel 1989 è stato solo di 3540 casi, di 3673 nel 1990 e di 2539 nel 1991: da allora non c'è più obbligo di denuncia, per cui siamo all'oscuro dell'attuale dimensione dell'infestazione nel nostro paese; negli USA è stato calcolato che da 12 a 24 milioni di giornate di scuola sono state perdute nel 1998.

### L'infestazione

L'età più colpita è quella da 5 a 11 anni e il sesso femminile è il preferito. La prevalenza nei paesi industrializzati viene calcolata fra l'1 e il 3%, ma a volte nelle scuole elementari può raggiungere anche il 25%. Nella gran parte dei casi l'infestazione non si accompagna a sintomi, almeno all'inizio e non si associa mai a quadri clinici gravi. Gli scarsi sintomi che si presentano con il crescere dell'infestazione sono legati al prurito della testa, dovuto al contatto diretto con la saliva del pidocchio, che penetra, attraverso la cute, quando esso la punge per succhiare il sangue: molto di rado nei casi trascurati possono insorgere infezioni e malessere generale.

Dopo aver raggiunta la maturazione completa la femmina del pidocchio emette da una a sei uova al giorno, per circa 1 mese, dopo di che viene a morte. Le uova, traslucide, sono attaccate alla base del capello, proprio vicino al cuoio capelluto. Dopo 7-10 giorni, quando la larva lascia l'uovo, l'involucro rimane vuoto: esso ha una lunghezza di circa 1 mm, appare più bianco ed è quindi più visibile. Dopo 0-12 giorni e 3 mute, il pidocchio, di colore grigio scuro, diviene adulto e raggiunge una grandezza di 3-4 mm. La femmina vive da 1 a 3 mesi, ma muore in breve tempo (poco più di due giorni) quando sia separata dall'uomo. Complessivamente vengono emesse da un pidocchio più di 300 uova, con un ritmo di 4-6 uova al giorno a partire dalla 2°-3° settimana di vita. Nella maggior parte delle infestazioni vi sono meno di



Femmina di pidocchio



### Fabrizio Pregliasco

Si è laureato in Medicina e Chirurgia e ha conseguito successivamente le specializzazioni in Igiene e Medicina Preventiva e in Tossicologia. Dal 1991 è Ricercatore Universitario in Igiene Generale ed Applicata presso l'Istituto di Virologia dell'Università degli Studi di Milano.

E' titolare per affidamento di alcuni insegnamenti in Scuole di specializzazione ed Università.

Nello svolgimento della sua attività di ricerca si è dedicato dapprima a studi per la valutazione dell'esposizione a contaminanti ambientali mediante tecniche di monitoraggio biologico, in particolare per quanto riguarda l'inquinamento delle acque a uso potabile. Attualmente si occupa dello studio degli aspetti eziologici, epidemiologici e preventivi di alcune malattie virali.

Ha redatto expert reports per la registrazione europea di un vaccino e di farmaci antinfluenzali.

E' membro dell'European Influenza Surveillance Scheme (E.I.S.S.).

10 pidocchi, la maggior parte dei quali sono piccole ninfe di 1-2 mm. Le lendini rimangono fermamente attaccate al capello, allontanandosi gradualmente dal cuoio capelluto con l'allungamento del capello: dopo un mese questa distanza è di un centimetro.

### La trasmissione

La diffusione del pidocchio avviene nella gran parte dei casi direttamente dal contatto testa/testa, ma può avvenire anche attraverso l'uso comune del pettine, della spazzola per capelli o del cappello. Un pidocchio adulto vive solo 55 ore senza l'uomo, anche se probabilmente già prima si blocca per la disidratazione. Il pidocchio non salta, né vola. Non viene trasmesso dagli animali domestici.

### Il riconoscimento

Abbastanza spesso l'infestazione da pidocchi è erroneamente diagnosticata.

Trovare le lendini non significa affatto un'infestazione in fase attiva, perché le lendini persistono per mesi dopo che la cura ha ucciso tutti i pidocchi. Lo stesso CDC di Atlanta ha stabilito che la diagnosi, sulla base delle lendini, può essere fatta solo quando la maggior parte delle uova sono a meno di 6,5 mm dal cuoio capelluto, ma anche a distanze inferiori non significa in modo assoluto che nei 2/3 dei casi ci sia un'infestazione da pidocchi; alcuni studiosi ritengono che una diagnosi possa essere posta solo quando si ritrovi un pidocchio vivo, in grado di muoversi.

La semplice ispezione dei capelli e del cuoio capelluto non è spesso sufficiente per la diagnosi, perché i ¾ delle infestazioni possono non essere riconosciute, mentre permette un miglior riconoscimento l'uso di un pettine fitto (la vecchia pettinessa), che permette l'identificazione del pidocchio nel doppio dei casi, diagnosticati con l'ispezione diretta dei capelli. Se si bagnano i capelli la diagnosi è più facile.

Dopo che i capelli sono stati pettinati e spazzolati per rimuovere i grovigli, deve essere usato il pettine fitto che va inserito completamente alla base del capello e fatto scorrere con decisione fino alla punta. I denti del pettine debbono distare l'uno dall'altro non più di 2-3 mm per essere sicuri di aver preso il pidocchio in trappola. La manovra va ripetuta per due volte. A ogni passata il pettine va esaminato attentamente per la ricerca del pidocchio. Ci vuole spesso un minuto per trovare il primo pidocchio.

### Il trattamento

Oggi va tenuto conto che esistono 3 opzioni per il trattamento:

- gli insetticidi locali
- il pettine fitto bagnato
- la terapia orale.

Un insetticida efficace deve uccidere sia pidocchi sia le loro uova. Di almeno 70 insetticidi a disposizione, solo pochi rispondono ai criteri di qualità dei revisori Cochrane. La guarigione avviene in più del 95% con permetrina, piretrina attivata e malation: ma va tenuto conto che il giudizio dei ricercatori riguarda i pidocchi completamente suscettibili, mentre l'insorgenza del fenomeno della resistenza ha fatto sì che la risposta attuale non corrisponda alle attese. In uno studio recente infatti l'efficacia del malation è risultata del 78% (**Roberts R.J. et al., Lancet 2000, 356:540-4**). Nonostante che il malation sia un antiparassitario organofosforico, esso non ha mostrato nessun segno di neurotossicità.

Per la comparsa di resistenza, specialmente delle uova, il CDC degli USA raccomanda due applicazioni, una ogni sette giorni di permetrina, ma non di malation. Comunque non vengono raccomandate più di 3 applicazioni dello stesso prodotto nell'arco di due settimane. A volte la permetrina non ha effetto, anche quando usata al 5%. Gli shampoo e le polveri, applicati sui capelli bagnati, hanno spesso poco effetto, perché vengono troppo diluiti, per il breve tempo di contatto e per la scarsa penetrazione del principio attivo nel pidocchio. Negli USA infatti viene consigliato che sia lo shampoo che la polvere siano applicati sul capello asciutto per ottenere l'effetto massimo.

Altre sostanze, usate più di rado, possono avere

effetti collaterali. Per esempio il Lindane in shampoo all'1%, risultato neurotossico nel ratto, può accompagnarsi a convulsioni, irritabilità e agitazione quando usato nell'uomo.

Una recente pubblicazione ha dimostrato che il trimetoprim-sulfametossazolo aumenta il successo della permetrina in crema, dall'80 al 95% (**Hipolito R.B. et al., Pediatrics marzo 2001, 107, e30**). Anche l'ivermectin per bocca o locale è efficace contro i pidocchi: ma ancora questa indicazione non è ufficialmente riconosciuta. In linea di massima l'uso di un trattamento generale per combattere i pidocchi della testa, è giustificato soltanto nelle infestazioni gravi, quando non siano disponibili le preparazioni locali o quando il trattamento non abbia ottenuto il risultato sperato.

La rimozione locale con pettine fitto da parte dei genitori è un'alternativa agli insetticidi, che non sono raccomandati nei bambini in età inferiore ai 2 anni. Il razionale di questo trattamento risiede nel fatto che il pidocchio non passa da un soggetto a un altro entro sette giorni dalla fuoriuscita dall'uovo, non si riproduce entro 10 giorni e tutte le uova si aprono in circa una settimana. D'altra parte se tutti i pidocchi giovani sono allontanati entro pochi giorni dalla loro nascita, l'infestazione può essere eradicata. L'uso del pettine fitto deve essere fatto dopo aver bagnato, meglio se con olio di oliva, i capelli; l'uso del pettine, anche se non si trovi un pidocchio deve essere continuato per almeno 15-30 minuti. L'uso del pettine va ripetuto ogni 3-4 giorni per molte settimane e deve essere continuato per altre due settimane, dopo che sia stato trovato un pidocchio vivo. Con questo sistema è stato visto che guarisce il 38% dei bambini, pettinati dai genitori, cioè circa la metà di quello che si attiene con il malation.

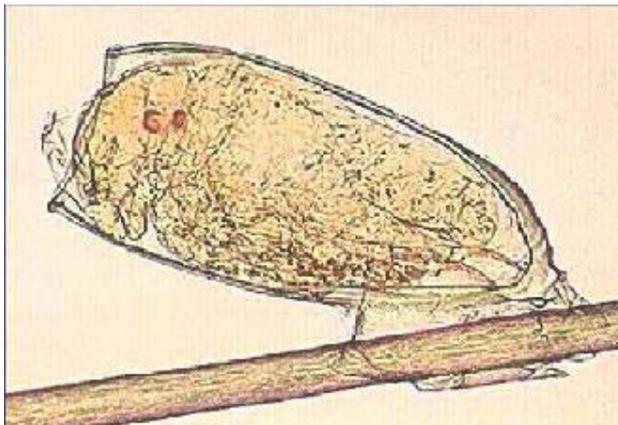
### Quanto sono efficaci gli insetticidi nei pidocchi parzialmente resistenti?

Dalla metà degli anni 90 sono stati riscontrati alti livelli di resistenza alla permetrina e alla fenotrina, a volte anche di tipo crociato, sia nel Regno Unito, che in Francia, in Israele, nella Repubblica Ceca, negli USA e in Argentina. E' stata riscontrata nel Regno Unito anche resistenza al malation, ma nonostante ciò il malation rimane clinicamente utile.

Sono necessarie nuove tecniche per identificare la resistenza e per aiutare nella scelta di trattamento specifici in una determinata area geografica.

### E' necessaria l'esclusione dalla scuola?

L'esclusione dalla scuola per la presenza di pidocchi del capo rappresenta un'indicazione universale. Tuttavia va tenuto presente che i pidocchi erano presenti già da settimane prima del riconoscimento e poche ore in più probabilmente non rappresentano una differenza significativa nella trasmissione. Va ricordato che i  $\frac{3}{4}$  dei bambini con lendini non sono infestati e che la politica "senza lendini" va considerata eccessiva. Va ricordato inoltre a questo proposito che l'esclusione dalla scuola per la presenza di pidocchi o di lendini non è raccomandata dall'Associazione Americana di Salute Pubblica.



Lendine di pidocchio

**Quale ruolo hanno le terapie alternative sulla decontaminazione ambientale?**

Non ci sono pubblicazioni sull'efficacia e sull'innocuità dei trattamenti con erbe, con oli "naturali" o con rimedi preparati in casa, come preparazioni con petrolio, con maionese o con cherosene, o con l'elettrocuzione con pettini caricati a batteria. D'altra parte si sa che il petrolio e il cherosene possono essere causa di avvelenamenti. Mancano complessivamente dati per essere sicuri che la disinfezione del personale o dell'ambiente influenzino l'efficacia delle cure o la ripresa dell'infestazione da pidocchi.

**E' giustificato l'uso prolungato di farmaci locali contro i pidocchi nella prevenzione dell'infestazione?**

Capita che alcuni genitori adoperino in modo continuativo insetticidi locali contro i pidocchi per impedire che il loro figlio prenda l'infestazione, in occasione di epidemie nelle scuole. Una tale pratica è assolutamente da evitare per i pericoli potenziali derivanti dall'uso locale, prolungato di sostanze non completamente sicure.

**Linee guida del CDC, dell'Associazione Americana di Salute Pubblica, della Società**

**Pediatrica Canadese e del Dipartimento della Salute del Regno Unito.**

Le linee guida degli USA raccomandano l'uso locale d'insetticidi (il CDC preferisce il malation, come il più efficace) e non parlano dell'uso del pettine bagnato. Le linee guida canadesi stabiliscono che la diagnosi si basa "sui pidocchi e/o sulle loro uova" e raccomandano l'uso di uno dei molti insetticidi locali. Nel Regno Unito si consiglia l'uso di un pettine fitto su capelli bagnati per la diagnosi; il trattamento viene riservato solo a quelli che sono portatori di pidocchi vivi. Viene consigliato per il trattamento l'uso di insetticidi locali o del pettine fitto bagnato.

Le opinioni sono divise sulla necessità della disinfezione del personale e dei familiari. Il CDC consiglia di porre attenzione che ogni cosa che sia stata toccata dal paziente debba essere lavata a caldo, pulita a secco, mantenuta nella plastica per due settimane o sotto vuoto, mentre le autorità del Regno Unito sconsigliano la pulizia dell'ambiente. L'uso di insetticidi spray per disinfettare gli oggetti non è raccomandato.

**Fabrizio Pregliasco**

Sono disponibili alcuni siti internet ai quali rivolgersi; di seguito viene riportato il più importante:

<http://www.cdc.gov/ncidod/dpd/parasites/lice/default.htm>



Bartolome Esteban Murillo, *La toilette*, 1670-75

## Il Risk Management in Sanità: la situazione italiana

La sicurezza è diventata in ogni settore della vita una delle problematiche di maggior interesse a livello internazionale e nazionale. L'uomo non è attualmente in grado di annullare ogni fattore di rischio ed attualmente l'errore è una componente inevitabile della nostra realtà che cresce in relazione all'aumento dell'utilizzo di strumenti tecnologici. Tanti degli incidenti che avvengono all'interno delle strutture sanitarie, infatti, sono causati dalla scorretta organizzazione e dalla non curanza verso i cosiddetti eventi sentinella che possono essere utili per evitare il verificarsi di altri episodi più gravi.

L'inversione di tendenza su questo tipo di fenomeno e quindi per promuovere e creare sicurezza nell'ambiente sanitario è rappresentata dal *Risk Management*, disciplina che trova tanta applicazione in ambito economico, giurisprudenziale ed ingegneristico.

Il fenomeno del *Risk Management* in Italia ha avuto piena coscienza da parte del Ministero della Salute nel momento in cui si è istituita la Commissione di *Risk Management*, con il preciso intento di avviare una linea di azione nazionale orientata al rischio sanitario non solo in termini di *Good Practices*, ma anche di gestione degli effetti economici del rischio.

Le Regioni italiane mostrano diverse iniziative spesso improntate con strategie prive di linee di indirizzo comuni per lo sviluppo di modelli organizzativi per la gestione del rischio.

Dal punto di vista normativo in Italia si trovano normative interessanti in Lombardia, Toscana, Friuli, Abruzzo, mentre in altre troviamo contesti di definizione istituzionale sui principi per la qualità e l'accreditamento come in Campania e in Veneto.

Nelle altre regioni, la gestione del rischio, è inserita in contesti di accreditamento istituzionali coordinati delle Agenzie Sanitarie Regionali.

La regione Campania, per quanto concerne le linee di indirizzo, ha istituito una Commissione tecnica per il rischio clinico alle quali confluiscono tutte le strategie programmatiche della regione. In Toscana è stato fondato il Centro di Gestione Rischio Clinico e Sicurezza del Paziente all'interno della Direzione Generale Diritto alla Salute. A nord e precisamente in Lombardia è stata emanata la circolare 46/2004 che ha pubblicato gli indirizzi regionali per le varie linee di intervento; in particolare con il DGR. n. 3234/2004 sono le ASSR e le Direzioni Sanitarie a coordinare gli interventi di *Risk Management* per la costituzione di una rete organizzativa regionale. In Abruzzo, l'Assessorato alla Sanità, ha promosso un progetto con il quale si cerca di gettare le basi per una corretta gestione dei rischi sanitari, ma anche dal lato del paziente, tenendo sotto controllo i risvolti economico-finanziari ed assicurativi.

Possiamo quindi notare che gli interventi in merito al *Risk*

*Management* sono distribuite tra Agenzie Sanitarie Regionali e ASL.

Per le ASL la gestione del rischio deve appartenere ad una figura con funzione aziendale in staff con la Direzione Generale/Sanitaria o ad un organo aziendale preposto (Commissione/Comitato aziendale). Inoltre tale figura deve favorire l'intero coinvolgimento dell'intera struttura sanitaria nella gestione dei rischi e definire la responsabilità per la gestione alle varie figure professionali coinvolte.

Ad esempio in Toscana la figura del *Risk Manager* è parte di un team composto da professionisti di aree a maggior rischio coadiuvata da un Comitato Aziendale per la Sicurezza. Nel Veneto, molte ASL hanno costituito gruppi di lavoro con competenze amministrativo, giuridico ed assicurativo, dando un taglio al lavoro di natura economico-organizzativo.

Come già accennato in precedenza le soluzioni adottate in Italia sono molto diverse tra loro. Si sta facendo molto dal punto di vista dell'ingegneria, per quanto riguarda i sistemi informativi, sviluppando strumenti di *Incident Reporting*.

Ad esempio si sono perfezionate le procedure operative per aree terapeutiche, attraverso la formulazione di linee guida aziendali e l'analisi dei processi ospedalieri. Al fine di individuare le maggiori criticità e le aree di intervento prioritarie vengono utilizzati metodi che si basano principalmente sull'analisi dei dati sinistri, laddove tali dati sono disponibili con consistenza significativa. In altre situazioni, vi sono soluzioni tecniche già adottate in altri sistemi sanitari nazionali o nel settore industriale, come il metodo FMEA/FMECA (*Failure Mode and Effects Critically Analysis*), RCA (*Root Cause Analysis*), *Audit*. Inoltre si stanno studiando indicatori di qualità che dovranno essere funzionali al monitoraggio dei livelli di prestazioni in termini di qualità.

Una nuova tendenza arriva dalla Toscana dove si è introdotto un percorso di comunicazione per diffondere la conoscenza e la consapevolezza del rischio. Si prevede il coinvolgimento non solo degli operatori ma anche degli utenti attraverso campagne di comunicazione e di sicurezza; l'altra esperienza interessante arriva dall'Emilia Romagna con la figura del mediatore introdotta dall'Agenzia Sanitaria Regionale.

E' raro in Italia che l'attuazione di strategie per l'attuazione dei programmi di gestione del rischio siano supportati da soggetti esterni all'ASSR come Università, Istituti di Ricerca, Associazioni, Società di Consulenza, etc.

Un buon esempio arriva ancora dalla regione Toscana dove è stata attivata una collaborazione regionale con gli osservatori medico-legali sul contenzioso e con gli uffici affari legali per condividere i dati del sistema di Gestione Rischio Clinico e delle denunce dei sinistri.

Si è pensato di introdurre i dati in un database attualmente in sperimentazione nella ASL di Pisa, Livorno e Viareggio e nell'Azienda Ospedaliera Pisana.



**Marco Benvenuto**

Nato il 6-5-1976, si è laureato in Economia e Commercio presso l'Università del Salento. Attualmente svolge dottorato di ricerca presso l'Università di Pisa in Tecnologie per la salute: valutazione gestione delle innovazioni nel settore biomedicale. Dal 2003 opera nel gruppo di Economia Sanitaria nell'Istituto Scientifico Biomedico Euro Mediterraneo di Brindisi e del CNR-IFC Salento. Ha svolto con successo master di alta formazione in materie economiche aziendali e in trasferimento dell'innovazione in sanità. Ha maturato esperienza nella gestione *financing* dei progetti ministeriali ed europei oltre a numerose docenze in materia di programmazione e controllo e revisione aziendale presso la Facoltà di Economia del Salento e in master post universitari.

L'Emilia Romagna sta mettendo a punto un programma informatico per il monitoraggio dei contenziosi. Mentre in Abruzzo è invece in corso il rilevamento dei contratti assicurativi delle ASL e dei dati sui sinistri e sul contenzioso. Anche in Puglia si sta cercando di istituire per singole ASL la figura del *Risk Manager*.

Fatta questa panoramica italiana sul fenomeno del *Risk Management*, sistema purtroppo non perfettamente integrato tra regioni, si incomincia a intravedere qualche concreto passo avanti a tal punto che il Consiglio dei Ministri, in seguito ai recenti fatti di mal sanità, ha presentato un disegno di legge (sole24ore del 12 maggio 2007, anno 143 - n. 129, pag. 20, a cura del dott. Roberto TURNO), per la creazione di Unità di Rischio nel sistema aziendale delle ASL con il preciso obiettivo di assicurare

che in ogni struttura sanitaria pubblica e privata venga creata la funzione permanente della gestione del rischio clinico grazie al supporto di servizi di ingegneria clinica per l'uso sicuro, efficiente ed economico di tecnologia sanitaria. In tal senso emerge, anche in Italia, la necessità di una nuova figura sanitaria, il *Risk Manager*, che possa coordinare, unire ed applicare le Procedure della Qualità e di Appropriatezza alla buona pratica medica.

Un Sistema Sanità perfetto non esiste e non potrà mai realizzarsi per mille motivi non sempre dipendenti dalle capacità dell'organico o della struttura, ma arrivare ad una Qualità del 99,9%, grazie ad interventi di ricerca e innovazione gestionale (Università, Enti Pubblici di Ricerca, Istituti di Ricerca) è alla portata di ogni struttura sanitaria.

**Marco Benvenuto**

---

## La carta etica in una realtà dissestata

La Carta Etica, com'è noto, è un'espressione odierna della cultura e degli osservatori politici e sociali. Presente ormai da anni in vari contesti istituzionali e produttivi, non ha impedito quei risultati che voleva scongiurare. E' stata utilizzata spesso, per non dire sempre, quale abito di verginità e di buoni propositi ma quasi sempre è rimasta tale, cioè un'apparenza. La "Parmalat", per fare un esempio, aveva la sua Carta Etica e ciò non ha impedito quanto accaduto; nelle pubbliche istituzioni esiste il "Codice Etico" che non impedisce in alcun modo quegli abusi e quei reati tanto frequenti nei pubblici dipendenti.

Eppure, in una realtà disastrosa come purtroppo è stata Taranto per il dichiarato dissesto economico del Comune, un gruppo di cittadini e di professionisti dall'età e formazione più varia nell'ambito del Centro di Cultura "Lazzati" dell'Università Cattolica "Sacro Cuore", sede di Taranto - proprio Taranto - ha creato un nuovo sistema di Carta Etica. Una "Carta" che in definitiva potrebbe essere un'arma, benché non una pistola, per tutelare l'interesse pubblico dei cittadini. L'arma nasce dalla sottoscrizione di un documento, appunto la Carta, da parte di cittadini e amministratori o candidati amministratori che sottoscrivendola si vincolano reciprocamente al dovere di osservarla ed a sottostare alle conseguenze in caso di violazione. Le conseguenze sono chiare e condivise: trasparenza della pubblica Amministrazione (nella dimensione della struttura che l'ha sottoscritta) attraverso un sistema di pubblicazione dei risultati della gestione, tramite il Bilancio Sociale, per la chiara e comprensibile conoscenza da parte dei cittadini dei risultati della gestione; ed il Comitato Etico che è un gruppo spontaneo di cittadini il quale verifica e riferisce alla popolazione soprattutto le violazioni della Carta da parte di coloro che la sottoscrissero e, amministrando un Ente, l'hanno disattesa.

Ma a che cosa impegna la Carta? Innanzitutto coinvolge i cittadini, perché non sempre la colpa è degli amministratori - che non possono non essere politici - in quanto spesso sono gli stessi cittadini che inconsapevolmente, o perché costretti dall'andazzo della società, contribuiscono con il proprio comportamento a tenere basso il livello della pubblica amministrazione. I cittadini devono quindi finirla di votare colui che promette benefici privati (es. posto di lavoro) al proprio elettore e non colui che invece dà maggiore affidamento di rispetto

### Enrico Viola

Esperto di Pubblica Amministrazione; già Manager della sanità, Avvocato di Enti Pubblici; Docente di Economia e Diritto, Docente della Scuola Superiore di Servizio Sociale; Ricercatore Associato del CNR, sede salentina, per "Risk Management in Sanità".

dell'interesse pubblico. I primi a correggersi quindi dovranno essere i cittadini per costituire un'ampia e profonda coscienza e/o movimento di pensiero di modifica dell'attuale situazione. Perché ciò accada non basta predicare, ma è necessario creare le condizioni, soprattutto politiche e sociali, perché dal convincimento razionale si possa passare ai fatti. E i fatti consistono nell'adesione degli amministratori alla Carta e quindi le conseguenze dell'inosservanza.

Per questo la "Carta Etica" di Taranto si distingue dai semplici documenti etici già in uso e può rappresentare un vero e proprio sistema (quindi arma) di tutela degli interessi dei cittadini ben oltre le leggi ed altresì segnare il cammino per un cambiamento radicale e tale da scongiurare la reazione cruenta (rivoluzione?) all'attuale situazione di crisi del rapporto cittadino-amministrazione, non più sopportabile. Peraltro la situazione è presente in vari Paesi del mondo.

Determinanti sono i doveri che impone la Carta di Taranto: astenersi dalla candidatura in presenza di una condanna penale in primo grado anche non passata in giudicato; non assumere nell'ente amministrato, o in cui si è dirigente, i propri parenti; non assumere pluralità di incarichi e svolgere una sola funzione nella società; non utilizzare l'esigenza di crescita culturale per viaggi di piacere; ridurre le spese generali di gestione dell'ente amministrato e, soprattutto, i costi della politica ecc.

E' indubbio che basterebbe anche l'osservanza di alcuni di tali precetti per ridurre o eliminare quel profondo e diffuso senso di sfiducia per le istituzioni che oggi è imperante e pericoloso per la convivenza sociale. I tempi che verranno saranno decisivi.

**Enrico Viola**

## I DOCUMENTI CHE CAMBIANO LA STORIA

### No alle annessioni, Sì all'Unità

## Il grido del popolo dell'Italia meridionale

**“Annessione immediata non significa *unità* ma *separazione*; non significa l'unirsi di tutte le provincie in una Italia, ma quello di una provincia ad un'altra provincia; non Venezia libera ma derelitto all'Austriaco; non Roma per capitale, ma Torino”**

**L**iberi a dispetto del ministero, torinese, che si oppose per quanto seppe all'intrapresa di Sicilia e allo sbarco di Garibaldi sul continente; *liberi non per opera del conte Cavour, ma del Dittatore e col sangue de' suoi volontari*; surti noi tutti a rivoluzione per l'appello e colla scorta del Generale, protestiamo contro le mene di alcuni, che trascinando qua e là una dichiarazione, ingannando gli uomini di buona fede, soffiando nelle basse passioni, dimenticando, sprezzando i voti delle provincie, benemerite della rivoluzione quando la capitale, s'ingegnano di precipitare l'*annessione* col regno sardo, senza guarentigia di sorta.

Sulla bandiera del Dittatore è scritto *Unità nazionale*, e il ministero nel suo manifesto del 12 settembre la nega.

Il Dittatore vuol atterrato in Roma il governo ecclesiastico; e il ministero torinese si propone di conservarlo e difenderlo contro chiunque.

Nel programma del Dittatore è la liberazione della Venezia; e il ministero torinese non vuole saperne.

Il Dittatore combatte per far l'Italia colle braccia degli Italiani; e il ministero Cavour acciabbata un regno sardo ingrandito; e negozia per dividerne i frutti con Napoleone.

L'*annessione* dell'Italia centrale ha già costato *Nizza* all'Italia.

L'*annessione* dell'Italia meridionale forse costerà la *Sardegna* od altra provincia. E noi, che siamo Italiani ed unitari, protestiamo contro la vendita di *Nizza*, perché non vogliamo nuove vendite e nuovi baratti.

*Annessione* immediata non significa *unità* ma *separazione*; non significa l'unirsi di tutte le provincie in una Italia, ma quello di una provincia ad un'altra provincia; non Venezia libera, ma derelitto all'Austriaco; non Roma per capitale, ma Torino.[...].

Il paese del resto conosce quelli che vogliono l'*annessione* immediata, e il perché del volerla, ei conosce i vecchi magistrati corrotti, che operano in questo modo per conservare i loro posti, ei conosce i tristi cortigiani, che anelano d'aggraziarsi un nuovo padrone; ei conosce i liberali di sembiante e non di cuore, che nelle stalle del pubblico servizio cercano soppiantare gli antichi.

In nome d'Italia, di Napoli e delle provincie, noi perciò dichiariamo:

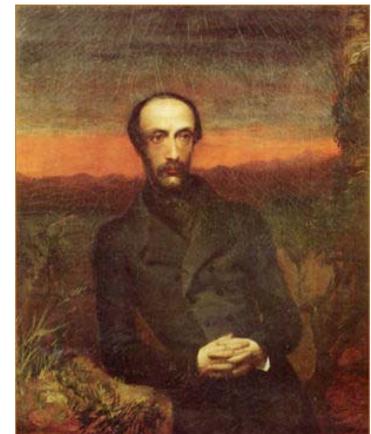
La nostra rivoluzione fu fatta a conquista dell'Unità nazionale; e ripudiamo il sistema delle annessioni;

Il nostro programma è quello del generale Garibaldi; esso forma la nostra legge;

Alcune petizioni della capitale non possono menomamente decidere della sorte delle provincie e del regno;

Tocca deciderle ai nostri rappresentanti nel primo parlamento italiano, congregato a Roma. In Roma e non altrove vogliam proclamato Vittorio Emmanuele Re d'Italia.

“Il Garibaldi”, Napoli 26 settembre 1860



Ashurst Venturi Emile,  
Giuseppe Mazzini nel 1846

### Osservi, l'uomo, la legge morale

La sovranità è in Dio, nella legge morale, nel disegno provvidenziale che governa il mondo e ch'è via via rivelato dalle ispirazioni del genio virtuoso e dalle tendenze dell'Umanità nelle epoche diverse della sua vita; e nello scopo che bisogna raggiungere nella missione che bisogna compire. Non è sovranità nell'individuo, non è nella società se non in quanto l'uno e l'altro s'uniformino a quel disegno, a quella legge, e si dirigano a quello scopo. Un individuo o è il migliore interprete della Legge morale e governa in suo nome, o è un usurpatore da rovesciarsi. Il semplice voto d'una maggioranza non costituisce sovranità se avversi evidentemente alle norme morali supreme, o chiuda deliberatamente le vie al Progresso futuro. Bene sociale, Libertà, Progresso: al di fuori di questi tre termini non può esistere Sovranità.

**Giuseppe Mazzini**

## L'Unità prima di tutto

# Né apostati né ribelli

## Mazzini: “Non si fonda la Patria Libera ed Una annettendo una o altra provincia del Piemonte”

**L**a diffidenza cieca, come la cieca fiducia è fatale alle grandi imprese. I maneggiatori politici del moto Italiano peccano in oggi della prima e vi aggiungono l'ingratitude; il popolo d'Italia pecca della seconda.

Della necessità che il popolo d'Italia non segua passivamente servile l'ispirazione che scende dalle sfere governative, ma senta la vita iniziatrice che ha in sé, e la svegli e provveda più che non fa, con l'opere proprie, colle proprie sorti, ho parlato sovente, e riparlerò. Parlo oggi per conto mio e de' miei amici repubblicani; della diffidenza sistematica, che perseguita di calunnie e di stolti sospetti essi e me. Né parlo perch'io creda debito nostro il giustificarci o difenderci con gli uomini che distendono quelle calunnie o affettano di nudrir quei sospetti, nei più tra essi calunnie e diffidenze non sono sincere, ma solamente calcolo basso politico e codardo; guerra d'uomini meschini contro uomini che paventano, a torto, rivali possibili sul campo dov'essi mietono; però non li stimo. Né parlo pei molti che credono senza appurare, e sperdono così la speranza di una concordia che nell'intimo cuore desiderano [...].

Da quali fatti muovono i sospetti che oggi ancora si accumulano contro i repubblicani? Per quanto io cerchi, non ne trovo uno solo che non sia una assurda calunnia smentita dieci volte da prove documentate.

Ebbe luogo, in un sol punto d'Italia, un solo tentativo di sommossa repubblicana? Fu trovata, fu letta negli ultimi due anni, una sola linea scritta pubblicamente o privatamente da noi, dagli uomini che più o meno rappresentiamo il principio del Partito, che accenni a repubblica? Fu mai promossa da noi, dal primo svolgersi del moto d'Italia, la questione di forma di istituzioni politiche?

No; e mi smentisca coi fatti chi può. Prima della pace di Villafranca, parecchi tra noi protestarono contro il commettersi de' nostri fati alle armi straniere e ad armi dispotiche: sapevano d'antico che nessuna Unità Nazionale s'era fondata a quel modo; e la subita pace, e lo smembramento di Nizza e Savoia vennero poi a giustificare l'antiveggenza. Dopo la pace di Villafranca, appena l'emancipazione Italiana rimase opera di menti e braccia Italiane, anche quei che non avevano fatto se non astenersi, senza badare alla bandiera che padroneggiava il moto, s'affrettarono a unirsi. Il programma *monarchico* di Garibaldi fu il loro. Le file di Garibaldi son piene di repubblicani. Essi pugnarono, vinsero, morirono lietamente sotto di lui. Né prima né dopo l'infausta pace uscì dalle loro labbra altro grido che quello dell'Unità, di quella Unità alla quale i loro tentativi, i loro scritti, le loro associazioni, i loro martirii, avevano educato l'Italia. Ovunque fu pericolo onorato da corrersi per promuoverla, là furono. La sola sfera nella quale i loro nomi non si trovano o si trovano più che rari è quella degl'impieghi lucrosi. Sdegnati,

calunniati, respinsero le calunnie senza una parola che riconducesse l'antica questione sul campo. Perseguitati, oggi sorrisero, e il dì dopo giovarono, come fu loro dato, alla causa della Patria e dell'Unità. I più tra loro promossero, stimandola giovevole, l'annessione combattuta dalle Province del centro. Taluni si tennero, in Toscana segnatamente, a contatto col governo per rassicurarlo e appoggiarne più validamente le mosse quando tendessero all'Unità. Io che scrivo dichiarai sull'onore e pubblicamente, che se mai nuovi smembramenti di terra Italiana, o il rifiuto deliberato dell'Unità da parte dei Reggitori ci riducesse, disperati d'altre vie, alla nostra vecchia bandiera, noi lo annunzieremmo anzi tratto con la stampa agli avversi.

Può un partito dar pegni più solenni di questi? Può spingersi più oltre, per amore della concordia, l'abnegazione? Può la riverenza alla sovranità dell'opinione Nazionale esigere altro da noi?

Il popolo d'Italia lasciato alle proprie aspirazioni, non traviato da calunnie, risponderebbe: *non può*. I raggiratori che strisciano intorno alla piramide del potere vorrebbero più. Diseredati di fede e veneratori materialisti dell'*opportunità* e della forza, essi vorrebbero rapirci la nostra. Non basta ad essi che da noi si chini riverenti il capo alla sovranità dell'opinione dei più; vorrebbero che dichiarando di aver errato nel passato, noi ci dicessimo credenti nella fede monarchica. Vorrebbero che l'anime nostre si prostituissero a manifestazioni intolleranti d'un entusiasmo non sentito. Vorrebbero che non fossimo *accettatori* ma *propugnatori* della dottrina che in oggi domina. Non lo vogliamo né lo possiamo. La nostra è fede; possiamo tacerla per un tempo, rinunziare ad ogni tentativo d'attuaria; non rinnegarla e dirla follia per l'avvenire [...].

Volete servi non liberi alleati all'impresa? Raccoglierete una menzogna di libertà o nuova servitù poco dopo. Preferireste averci cortigiani, ipocriti e gesuitanti, all'averci operatori leali noi, e salvo il pudore il pudore dell'anima, salva la dignità d'uomini noi? Qual pegno avrete del nostro non tradirvi domani? Movendo all'emancipazione delle Marche e dell'Umbria - emancipazione che voi dichiaravate inopportuna e pericolosa cinque giorni prima di compirla con l'armi vostre - noi innalzavamo la bandiera dai tre colori d'Italia senza lo stemma Sabauda. Con qual diritto avremmo noi, pochi iniziatori e semplici cittadini, detto alle popolazioni alle quali impendevamo di portar libertà: *noi vi aiutiamo a patto di padroneggiarvi?* Non dovevamo aspettare che la volontà dei nostri fratelli, come altrove si dichiarasse?

Non rimase la bandiera pura d'ogni stemma in Toscana prima che il voto popolare a favore dell'annessione si rivelasse? Innalzarono altra bandiera, che l'Italiana gli insorti della Sicilia, quando per sei settimane Rosolino Pilo, e i compagni di lui

tennero vivo, aspettando Garibaldi, il combattimento? Perché voler noi, noi soli repubblicani, usurpatori della Sovranità del popolo? Non bastava a voi la promessa che il nostro grido repubblicano avrebbe taciuto? Che avremmo accettato il vostro vessillo dal primo libero Municipio che l'avrebbe – e non vi era dubbio – innalzato? Perché pretendere che ci mostriamo in sembianza d'iniziatori monarchici? Perché l'Italia impari a rigenerarsi convincendosi che non v'è partito entro i suoi confini, capace di non vendere o calpestare la propria fede e non di meno capace di sacrificarne la realizzazione immediata all'opinione dei concittadini all'Unità della Patria.

Scorrete le file dell'esercito di Garibaldi. Là, tra quei forti che numerano i giorni con le battaglie, voi trovate il repubblicano a fianco dell'uomo della monarchia. Nessuno diffida del compagno; nessuno sospetta ch'egli covi un pensiero d'insidia nell'anima. Perché non è lo stesso nei ranghi della vita civile? Perché non potremo parlare di Patria e Unità senza che voi diciate: intendono parlar di Repubblica?

Né Apostati, né Ribelli. Noi serbandolo fede al nostro ideale, ci serberemo il diritto di non apporre il nome nostro in calce d'Inni monarchici; di non dire oggi ai nostri concittadini: *vogliamo che siete Regii e non altro*; di esprimere pacificamente, conquistata l'Unità della Patria, davanti al Paese le nostre credenze; d'astenerci dagli uffici che altri si contenderanno; di ripigliare taluni tra noi la via dell'esiglio.

Oggi chiediamo di essere ammessi, senza calunnie, senza sospetti villani, senza interpretazioni maligne, date ad ogni nostra parola, senza testimonianze d'ingratitudine che a noi, securi nella coscienza, importano poco, ma che disonorano la Patria nostra, a lavorare noi pure per l'Unità, a combattere qualunque straniero o Italiano la avversa, lasciando al popolo ogni decisione su la forma che deve incarnarla.

Ma il diritto di lavorare per l'unità importa diritto di consiglio; e di questo intendiamo usare liberamente

quant'altri, come uomini ai quali l'Italia è patria, e che hanno operato costantemente a fondarla.

Non vi è tra noi contesa sul fine dell'oggi; accettiamo tutti il voto della maggioranza; la contesa è sui mezzi di raggiungere sollecitamente l'Unità che tutti vogliamo. Su quel terreno comincia il dissenso. Chi pretende impedirci di esprimerlo è intollerante, esclusivo, settario: continua con nomi diversi il sistema di padroni che i nostri sforzi hanno rovesciato.

Chiediamo libertà per dire non che la repubblica è il miglior de' governi; ma che noi, 25 milioni d'Italians, dobbiamo essere in casa nostra padroni [...].

Chiediamo libertà per dire che non si fonda la Patria libera ed una annettendo una o altra provincia al Piemonte; ma confondendo Piemonte e tutte le provincie nell'Italia, in Roma che n'è core e centro; che l'annessione immediata delle provincie conquistate a libera vita, ponendole sotto il dominio del programma di Cavour e sottraendole a quello di Garibaldi, arresta il moto, toglie le forze del Paese delle mani di chi vuole usarne per darle a chi vuole condannarle all'inerzia, e cancella per un tempo l'idea dominatrice.

Chiediamo questo e non l'altro. Confutateci ma non calunniate. Non ripetete sempre stoltamente o di mala fede che noi lavoriamo ora per la Repubblica, quando tacciamo di repubblica da due anni. Non v'ostinate a giudicarci senza leggerci. Non ripetete, servi ricchi d'ogni gazzetta ministeriale, affermazioni smentite cento volte dai fatti. Non aizzate contro noi perfidamente con la menzogna, le passioni di un popolo che deve a noi in gran parte quanto ei sente, quanto ha conquistato della propria Unità. La menzogna è l'arte dei triste codardi. La credulità senza esame è abitudine di idioti.

**Giuseppe Mazzini**

Lo scritto è apparso su "Il Garibaldi", Napoli, 26 settembre 1860

### MAZZINI FANCIULLO

La signora Jessie W. Mario così racconta nel suo libro *Garibaldi* (Treves, ed.):

Fanciullo gracile e precoce, fino a sei anni non poté camminare e stava sempre seduto sopra un piccolo sgabello ai piedi della madre, ascoltando i discorsi che si facevano intorno a lui, domandando a tutti di contargli le storie, ma non volendo sentirle ripetere, *meditando, sognando* con uno sguardo, nei suoi stupendi occhi bruni, di chi, col corpo in questa terra, ha lo spirito in un mondo lontano.

Il padre, medico, aveva proibito che gli si insegnasse a leggere; ma egli, presente alle lezioni delle sue sorelle, a quattro anni sapeva già leggere correttamente. La primissima volta che egli uscì per le strade di Genova, a fianco della madre, si fermò tutto commosso davanti a un vecchio mendicante, che, seduto sui gradini della Chiesa, domandava la carità; insistette presso la madre per avere dei soldi e, versandoli nelle mani del vecchio, lo abbracciava. Costui era un romano, e toccato dall'insolito dono e ancor più dal modo, disse nell'energico linguaggio di Roma: "Tenetelo caro, o signora, è *uno che amerà il popolo!*". Quante di queste storielle tesoreggiava la signora Maria intorno al suo figlio! Essa amava tutti gli amici di lui, ma li distingueva in due categorie: quei di prima, quei di dopo il 1848, cioè gli amici dell'esule oscuro, e del triumviro di Roma. Un vecchio colonnello d'artiglieria, cugino della madre, consultato da essa sul come dovea condursi con questo ragazzo di sette anni così intelligente e così gracile, scriveva: "Credetemi, cugina mia, questo piccino sarà una stella di prima grandezza, che un giorno illuminerà tutta l'Europa", e aggiungeva altre cose vere e singolari che oggi sembrerebbero inventate se non esistesse la lettera originale. Anche Mazzini ebbe per primo precettore un prete e fece sì rapidi progressi che a tredici anni entrava all'Università di Genova.

**Jessie W. Mario**

# Sfogliando... Sfogliando...

a cura di Rita Stanca



Rita Stanca

## I sentimenti del cuore

Scuola Secondaria di primo grado di Muro Leccese

## Diamo sostegno ai popoli senza voce

3C - Scuola Secondaria di primo grado di Muro Leccese

## Stagioni dai mille colori

Scuola Secondaria di primo grado di Muro Leccese

## Ricordi di un'estate

2A - Scuola Secondaria di primo grado di Palmariggi

## Bicicletta... che passione!

Scuola Secondaria di primo grado di Muro Leccese



Disegno di Chiara Bizio

1^ D - a.s. 2006 - 2007

Scuola Secondaria di primo grado di Muro Leccese

## Scuola Secondaria di primo grado di Muro Leccese **Diamo sostegno ai popoli senza voce**

Il mondo è grande, immenso, enorme. Se pensiamo a tutte le terre emerse ricche di vegetazione, fiumi, paesaggi e faune diverse, a tutti i mari e gli oceani che lambiscono e bagnano le diverse coste, ci rendiamo conto di quanto possiamo essere piccoli, di fronte a tali grandezze...

Se poi pensiamo a tutte le centinaia di milioni di persone che su questo territorio vivono, sì che sembriamo davvero minuscoli. Eppure siamo una società progredita, economicamente sviluppata, che non ha certo problemi a comunicare con il resto del mondo, grazie all'utilizzo dei più moderni e avanzati sistemi e apparecchi tecnologici che, ormai, sembrano aver schiacciato, sotto il loro potente peso, ogni logicità dell'uomo, trasformandolo in un meccanismo che, di fretta, scandisce il tempo con un ritmo sempre uguale. Sembra quasi strano, ma in questa società moderna, non ci accorgiamo di sopraffare, depredate economicamente e culturalmente molti popoli che, ormai, sono in via di estinzione.

Sono più di cinquemila le popolazioni definite marginali, primitive: sono popoli con una loro lingua e una loro cultura, legati alla vita naturale (Utu, Boscimani, Tutsi, Masai, Pigmei...). Il problema per la loro sopravvivenza sono purtroppo gli abitanti del Primo Mondo, i ricchi della Terra, pronti allo sfruttamento totale delle risorse forestali, come il pregiatissimo mogano tropicale, e soprattutto i minerali: petrolio, oro, uranio, manganese, rame.

E nulla si fa per evitare altre catastrofi o per rendere serena la vita di chi soffre. Forse perché si tratta di popoli ancora senza voce, senza diritti, che, comunque, costituiscono un enorme patrimonio che dovremmo fare di tutto per proteggerlo, custodirlo, difenderlo. Facciamo qualcosa prima che sia troppo tardi ...Salviamoli!!!

**Classe 3^C**  
a.s. 2006-2007



Cartellone realizzato dagli alunni della 3^A,  
a.s. 2003-2004 - Scuola Secondaria di primo grado di Palmariaggi

## I sentimenti del cuore



Disegno di **Jackline Pellegrino**  
3<sup>A</sup> - a.s. 2006-2007  
Scuola Secondaria di primo grado di Palmariggi

### L'AMORE

Grandi cose si sono sempre dette sull'amore,  
tante che io ormai non saprei più cosa dire.  
Ma l'amore cos'è? Proviamo un po' a capire.  
L'amore più grande è quello di una madre per i suoi figli  
sia quando li sgrida o quando gli dà buoni consigli;  
l'amore più tenero è quello che sboccia a scuola  
tra due ragazzini quando tra i banchi volano i primi  
bigliettini;  
l'amore più maturo è quello tra mamma e papà  
uniti per sempre nella vita, nella gioia, nel dolore e con  
tanta felicità;  
l'amore più sincero è quello tra due veri amici  
che anche se a volte litigano, poi tornano ad essere felici.  
Ma l'amore quello vero, grande e immenso  
è quello che prova per tutti noi il Padre Eterno.  
Un amore per tutti gli esseri del mondo.  
Un amore senza remore, che sia un lavoratore oppure un  
vagabondo.  
Lui ama allo stesso modo gli uomini di tutte le religioni,  
per lui non esistono frontiere alle nazioni.  
Questo è l'amore che anche io vorrei provare  
per tutte le persone che mi sono accanto,  
ma a volte noi uomini siamo meschini  
e questo per noi non è di certo un vanto.

**Chiara De Pascalis**

3<sup>A</sup>B - a.s. 2006-2007

Scuola Secondaria di primo grado di Muro Leccese

### AMICIZIA

Non ho trovato le parole,  
non so dove poterle cercare,  
non ho trovato odio e rancore,  
non ho cercato la guerra,  
non ho trovato l'ingiustizia,  
non ho trovato la sofferenza,  
non ho trovato l'orrore,  
ma  
ho trovato due sole mani,  
una bianca e una nera,  
che si stringevano  
in un arcobaleno di amore.  
Ora ho capito cos'è l'amicizia!

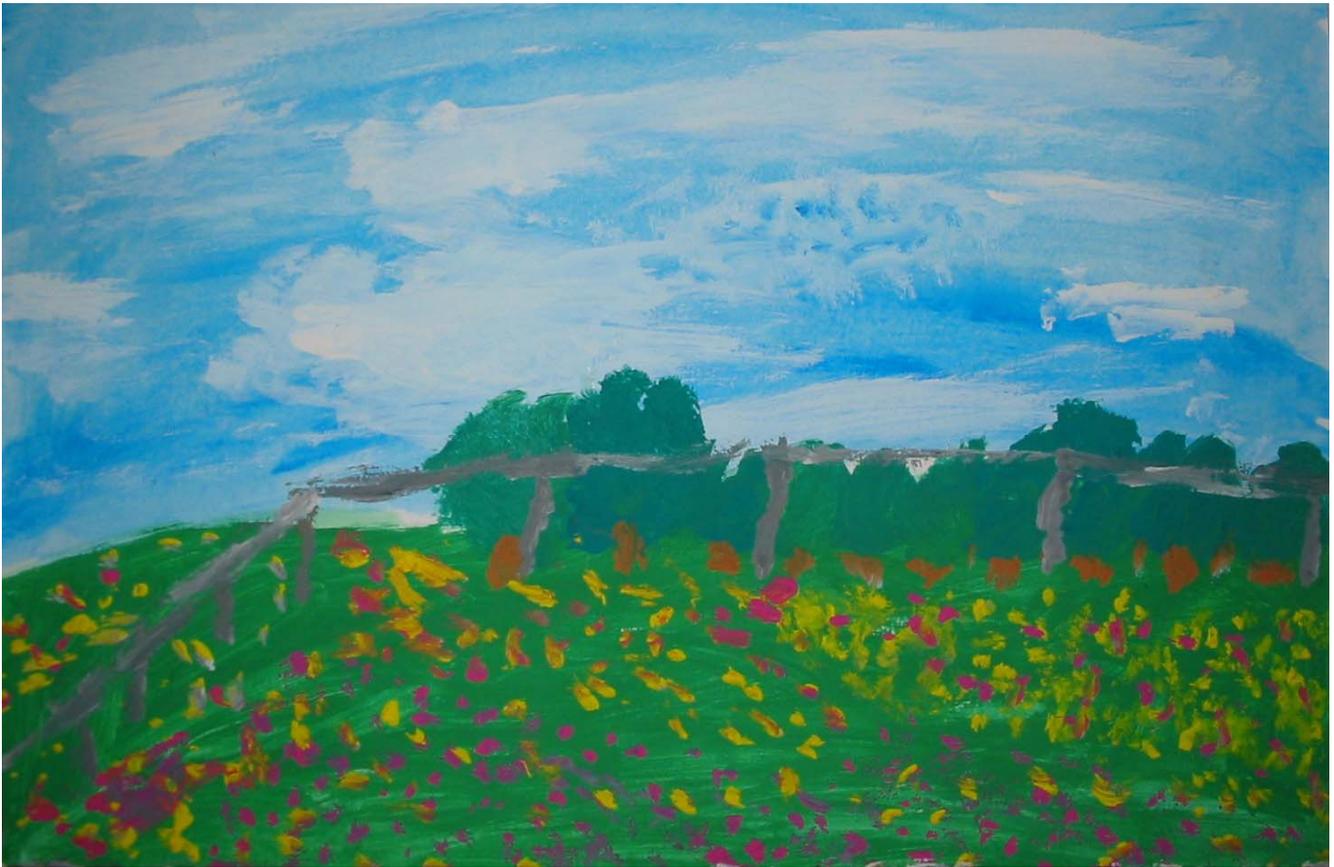
**Silvia Benegiamo**

2<sup>A</sup>B - a.s. 2006-2007

Scuola Secondaria di primo grado di Muro Leccese

Scuola Secondaria di primo grado - Muro Leccese

## Stagioni dai mille colori



**Disegno di Luigi Brocca**  
3<sup>a</sup> B - a.s. 2006-2007

### LA PRIMAVERA

E' arrivata la stagione  
tanto aspettata  
soprattutto per le belle giornate  
impegnate  
per giocare e divertirsi.  
Questa è la primavera  
la stagione più vera  
che porta ogni anno  
tanta felicità  
per ogni bambino  
che non ne ha.

**Debora Stefanizzi**  
1<sup>a</sup>B - a.s. 2006-2007

### LA FARFALLA

La farfalla vola di fiore in fiore.  
E' tutto uno splendore,  
con le sue ali di seta  
sembra una cometa.  
Vola, torna, si posa,  
sembra un petalo di rosa.

**Dante Troisi**  
1<sup>a</sup>B - a.s. 2006-2007

## UNA VACANZA MERAVIGLIOSA

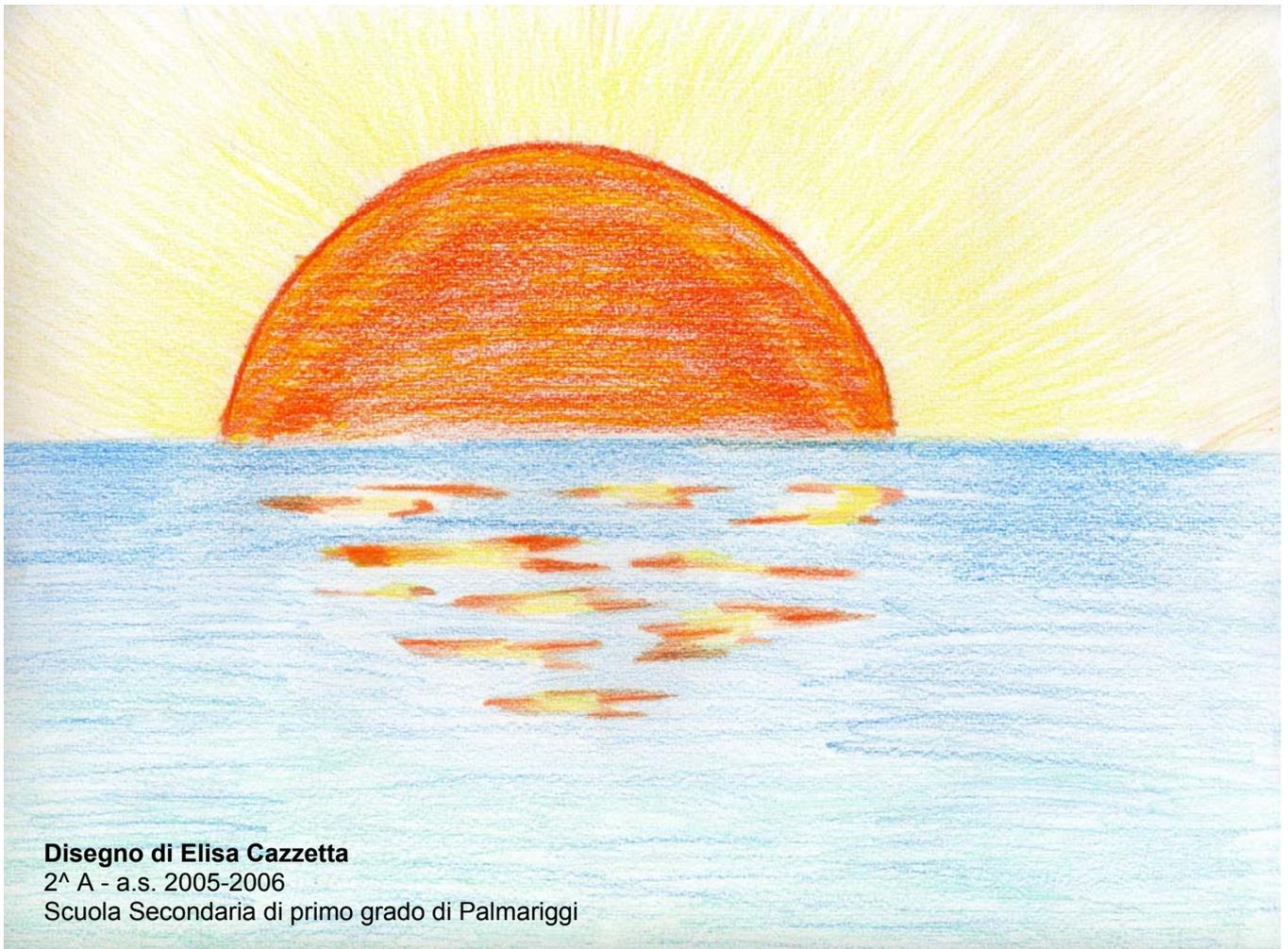
In questa calda estate  
 ti porterò con me:  
 il sole sulla pelle,  
 il cielo pieno di stelle,  
 dei prati l'odore del fieno,  
 di funghi un gran cesto ripieno;  
 l'aria sonora del torrente,  
 dei fiumi l'odore pungente.  
 La strada che porta in vetta,  
 il canto di una civetta,  
 il vento che soffia in funivia,  
 salite e discese in compagnia,  
 i verdi, gli azzurri e i rosa  
 di una vacanza meravigliosa.  
 Il mio zaino sarà pesante,  
 ma ciò che porto è davvero importante!  
 Una foglia color oro,  
 tante emozioni cantate in coro,  
 pini, nocciole e molti sassi  
 tutti raccolti sui miei passi.

**Gianmarco Coppola**  
 1<sup>^</sup> B - a.s. 2006-2007

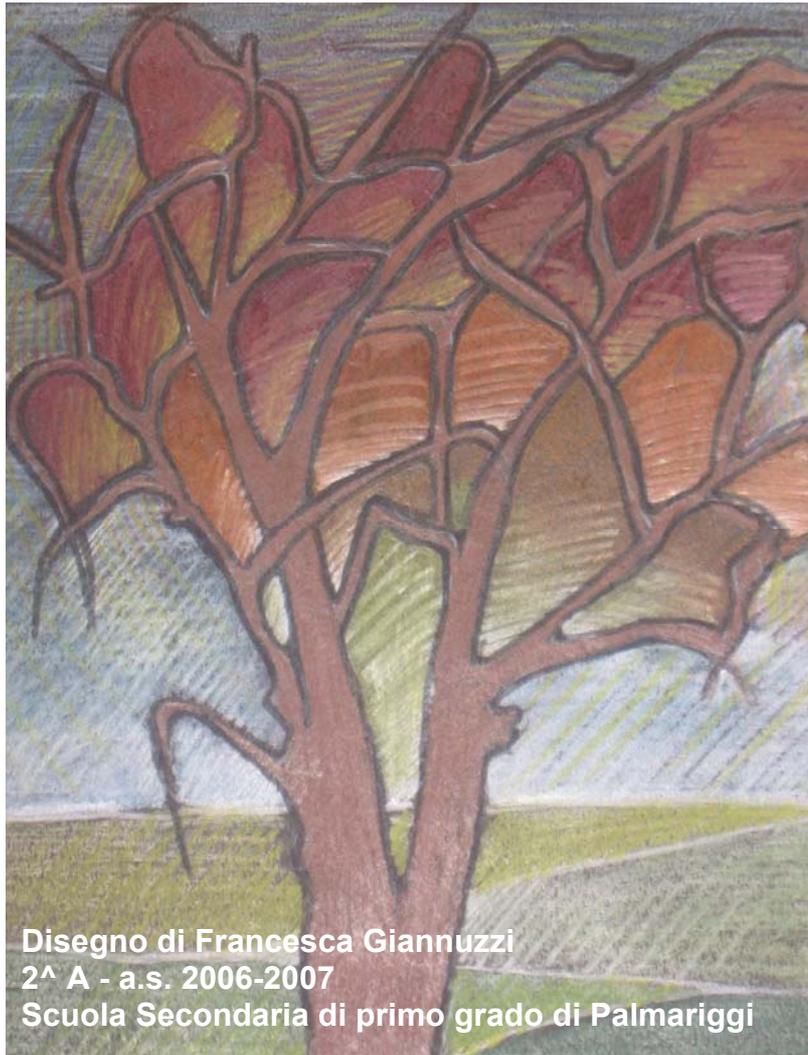
## LA NOSTRA ESTATE

L'estate è una bella stagione,  
 ci fa provare tanta emozione.  
 In estate siamo tutti felici  
 perché andiamo in bici con gli amici.  
 Andiamo al mare sotto il sole cocente,  
 con tutti i parenti sembra più divertente.  
 Si gioca in cortile in veranda o in giardino  
 per il divertimento di ogni bambino.  
 In pineta è bello andare  
 perché aria pura si può respirare.  
 Vogliamo proprio dire  
 che l'estate ci fa divertire!!!

**Giuseppe Monteforte**  
**Emiliano Carluccio**  
**Lucia Botrugno**  
 1<sup>^</sup>C - a.s. 2006-2007



**Disegno di Elisa Cazzetta**  
 2<sup>^</sup> A - a.s. 2005-2006  
 Scuola Secondaria di primo grado di Palmariggi



Disegno di Francesca Giannuzzi  
2<sup>a</sup> A - a.s. 2006-2007  
Scuola Secondaria di primo grado di Palmariggi

## AUTUNNO

Dagli alberi colorati cadono le foglie  
rivestono le vie e le strade spoglie.  
Nasconde il sole una nuvola scura  
dando al paesaggio un'aria da paura.  
Il vento soffia forte verso il mare  
spazzando via un brutto temporale.  
L'odore delle caldarroste lungo la via  
trasforma ogni cosa in poesia.  
E' arrivato l'autunno con i suoi mille colori  
accompagnato dai suoi frutti e tanti odori.

**Ivan Marsano**  
1<sup>a</sup>A - a.s. 2006-2007

**Disegno di Francesco Montinaro**  
2<sup>a</sup>A - a.s. 2006-2007  
Scuola Secondaria di primo grado di Palmariggi

## L'AUTUNNO CHE VA VIA

L'autunno sta per finire  
ma sembra che non lo voglia capire,  
è come un bambino che non vuol mollare  
un suo giocattolo che ha tra le mani.  
Ancora le sue piogge rovescia  
sui campi appena seminati  
a cui i contadini  
si son tanto dedicati.  
La sua pioggia  
sembra di un usignolo un pianto  
a cui si toglie il canto.  
Nell'aria è ormai scomparso  
l'odor delle caldarroste  
che prima viaggiava  
lieve e delicato,  
come fatato.

**Fernando Corinto**  
1<sup>a</sup>A - a.s. 2006-2007

## INVERNO

Alberi spogli  
senza la forza di respirare,  
son fredde le strade  
ma son calde  
le nostre case.

**Stefano Spano**  
1<sup>a</sup>C - a.s. 2006-2007



Scuola Secondaria di primo grado di Palmariggi – Classe 2<sup>A</sup>

## Ricordi di un'estate



**Disegno della classe 3<sup>A</sup>  
a.s. 2005-2006  
Scuola Secondaria di Palmariggi**

### UN'ESTATE...

Questa estate è stata molto bella, ma purtroppo è finita. Il primo giorno di scuola ho ripensato a tutti quei momenti trascorsi al mare.

Quando sento la parola "ESTATE", mi tornano in mente divertenti tuffi in mare, i castelli di sabbia, le emozioni che si provano a giocare a pallone, insomma tutto il divertimento dell'estate!

La mia estate, però, non è stata solo mare, ma anche lavoro, perché la sera andavo a dare una mano a mio padre in un ristorante magnifico, "Lo Sciarabbà", di mia proprietà.

Solo adesso mi rendo conto quanto sono stato

sciocco quando delle volte, stanco, non volevo andare al mare. L'estate era lì che mi aspettava, ma io le ho chiuso la porta in faccia!

Quando finivo di lavorare, mi accompagnavano a Otranto e dormivo a casa di mia nonna. La mattina i miei amici mi passavano a prendere per andare al mare e, una volta arrivati, giocavamo tutto il tempo a pallone. Quando ripenso a quel momento in particolare, mi riempio di felicità, perché, secondo me, è stata la cosa più bella dell'estate. Ricordo il giorno in cui i miei amici mi dissero che avevano tolto il campo dalla spiaggia. Rimasi fermo, immobile come un bambino sperduto che cercava la sua mamma. La tristezza m'invase il cuore e ripensai a tutte le volte che con loro correvo e segnavo.

Quest'anno scolastico non mi aspetto che sia facile, perché so che quello che sto vivendo è un momento delicato per la mia vita e devo saperlo gestire. I miei buoni propositi sono quelli di studiare e di uscirne a pieni voti, perché voglio diventare un uomo di cultura.

**Raffaele Ruggero**

### GIOIE E TRISTEZZE DI UN'ESTATE

Le vacanze estive le ho trascorse a San Foca. E' stata la prima stagione in cui abbiamo preso in affitto una casa. Appena abbiamo traslocato ero molto contenta di stare lì, forse perché era la prima volta!. Con il passare di una settimana, avevo nostalgia del mio paese, dei miei amici, della mia casa. Da una parte ero contenta perché andavo al mare tutti i giorni, dall'altra no, perché non avevo fatto amicizia con alcuno. Allora ho pensato che avrei potuto ospitare la mia migliore amica Dory, per qualche giorno. Quando c'era lei, ero molto felice: uscivamo, conoscevamo nuovi amici. Quando invece non c'era, tornavo ad essere triste! Mia madre e mio padre non avevano nostalgia, perché avevano le loro amicizie, e nemmeno mio fratello: lui voleva solo andare al mare! Mia sorella, invece, è stata pochi giorni lì e in quei pochi giorni abbiamo fatto tante cose. Le ultime settimane è venuta una mia amica di Bari e, in quell'arco di tempo andavamo a Torre dell'Orso, a San Foca e un po' a Roca. Dopo qualche giorno se ne sono andati tutti. Mia sorella ed io abbiamo deciso di tornare a Palmariggi anche perché era ormai ora!

**Silvia Mangione**

## UN'ESTATE MERAVIGLIOSA

Quest'estate, oltre ad essere stata una delle più calde, è entrata anche nella categoria delle più veloci, ma i sentimenti, le emozioni che ho provato, me li ricordo come se fosse ieri. Di certo è stata un po' monotona, tranne qualche giorno trascorso a San Foca dalla mia amica Silvia. E in alcune piscine del Salento. Ogni giorno andavo al mare e incontravo i miei zii; quando tornavo a casa di solito uscivo per incontrare i miei amici. I giorni più belli ed emozionanti sono stati pochi. Penso che il più bello sia stato quando sono andata con i miei cugini e la mia famiglia al parco acquatico "Acquasplash"; mi sono divertita davvero tanto. Andavamo da uno scivolo all'altro, ma il peggio è arrivato il giorno dopo quando non riuscivo a muovermi perché mi faceva male tutto: schiena, testa... per i lividi che mi ero procurati il giorno prima. Alla fine è giunto il giorno che per alcuni vuol dire la fine dell'estate o delle mattine passate a dormire: il 13 settembre, inizio di un altro anno scolastico da cui mi aspetto nove mesi di felicità, cinquantasei weekend di fortuna, e trecentosessantacinque giorni di successo!

**Dory De Donno**

## ESTATE A OTRANTO

Quest'estate mi sono trasferita da mia zia a Otranto per 4 settimane, mi sono divertita moltissimo e non mi rendevo conto che quelle settimane stavano passando velocemente.

Appena mi alzavo la mattina verso le 5:00 aprivo la porta e vedevo il sole che sorgeva e l'aria fresca che sentivo sulla pelle mi dava una sensazione meravigliosa! Facevo colazione in giardino, poi aiutavo mia zia a lavorare nei parcheggi. Mentre l'aiutavo sentivo gli uccellini cinguettare, vedevo gli insetti camminare sull'erba e mi divertivo a inseguire le farfalle. Era davvero stupendo, non mi sono mai divertita così in tutta la mia vita! Verso le 2:00 pomeridiane andavo al mare con mia cugina e lì, poiché avevo fatto amicizia con delle ragazze e dei ragazzi, mi divertivo tanto; eravamo ormai una squadra! Giocavamo e facevamo lunghissime passeggiate in pineta.

Cenavamo fuori, in campagna, ed io osservavo i topolini che camminavano sugli alberi. Quando dovevo andare a dormire, mi stendevo sul letto e pensavo a tutto quello che era successo nella giornata, alcune volte mi mettevo a piangere perché non volevo andarmene.

Quest'estate mi sono divertita moltissimo e mi sentivo a mio agio pur essendo ospite in casa di mia zia. Quest'anno mi aspetto buoni voti, perché ci tengo ad essere brava a scuola.

**Serena Piccinno**



Disegno di Jackie Pellegrino  
a.s. 2006-2007 - Scuola Secondaria di

Palmariggi

## Scuola Secondaria di Muro Leccese

# Bicicletta... che passione!

### LA BICICLETTA

Driin! Driin!

Un campanello sembra proprio un ritornello,  
ecco arriva senza fretta è proprio lei,  
la bicicletta!

Sta passando proprio ora  
e non va certo a cento all'ora,  
va piano e va lontano  
vi sembra forse strano?

E' fantastica, ha due ruote  
puoi salirci a tasche vuote,  
allungata ma non larga  
viaggia sempre senza targa.

Con manubrio, sella e pedali  
lei percorre tutti i viali,  
viaggia tranquilla per tante ore  
evviva la bici che non fa rumore.

Se mantieni l'andatura  
puoi guardare la natura,  
lei non vuole la benzina  
e stai pur certo... non inquina!

Può esser grande, media o mini  
è adatta ai nonni, ai genitori e ai bambini,  
colorata, bella, perfetta,  
è solo una bicicletta.

**Aden Pesce, 2<sup>A</sup>B**  
a.s. 2006-2007



Disegno di  
**Alessia De Pascali, 2<sup>A</sup>B**  
a.s. 2006-2007

### LA BICICLETTA

La bicicletta è un mezzo di trasporto,  
né lungo né corto.

In bicicletta si può andare lontano,  
magari volando come un aeroplano.

E' fatta così:  
due ruote tonde  
come le onde.

Una colomba bianca e blu  
che la dirigi dove vuoi tu.

Una sella  
comoda e bella.

Ora che dire...

Provate a chiudere gli occhi,  
immaginate una bicicletta  
che vola su una nuvoletta.

Saliteci sopra e cominciate a pedalare,  
iniziate a pensare...

pensate a quei bambini,  
senza il sorriso sui loro visini.

E allora voi, pedalando forte,  
porterete pace, dove di solito c'è morte.

Ma poi, ritornando sulla terra,  
ci si accorge che la realtà è sempre quella.



Disegno di  
**Chiara De Pascali, 1<sup>A</sup>D**  
a.s. 2006-2007

**Graziana Assalve, 1<sup>A</sup>B**  
a.s. 2006-2007

## Diario di una bicicletta

26/3/2007

Caro diario,  
come stai? Spero che almeno tu stia bene.  
Io adesso sto meglio, ma amico mio, me la sono vista proprio brutta! Ahi! Ahi! Che male!... Che brutta avventura!... Sono appena tornata dal meccanico, per fortuna era un amico del mio proprietario Mattia, che mi ha aggiustato qualche pezzo andato fuori uso. Sono ancora arrabbiata con il mio padroncino che dice di volermi bene, ma certe volte è proprio un gran... distratto! Dopo giornate di pioggia, ieri, uscita una bella giornata, Mattia ha deciso di fare, con i suoi amici, un giro con me al parco. All'inizio la passeggiata è stata piacevole: sentivo il vento che mi accarezzava venendomi incontro; le pozzanghere, lasciate dalle piogge dei giorni precedenti, davano una sciacquata alle ruote.

Quando siamo arrivati al parco sono iniziati i guai: io e le altre bici siamo state lasciate vicino a un muretto e Mattia, insieme ai suoi amici, è andato a giocare a pallone.

Ehi! Ehi! Aiuto! Aiuto!... Grido con tutta l'anima, ma nessuno mi sente... Figuriamoci Mattia che se la spassa col pallone. Andrea (un amico di Mattia) ha deciso di fare uno scherzo al mio proprietario: Andrea velocemente e silenziosamente mi ha presa e mi ha nascosta fra le foglie di un cespuglio.

All'inizio sembrava una cosa non molto grave perché dopo lo scherzo io sarei stata rimessa al mio posto, ma le cose non sono andate come previsto. È arrivato Billi, un cane a cui non sto molto simpatica. Ogni volta che mi vede passare mi insegue e mi abbaia! Per la verità non mi raggiunge mai perché c'è Mattia che riesce a seminarlo. Purtroppo, però, l'altro giorno non c'era Mattia e Billi ha avuto il suo momento di gloria... Mi ha fatto... (mi vergogno anche a dirlo)... Dicevo, ha fatto i suoi bisogni proprio lì,... sulla mia parte più bella, sensibile. Indovina un po':... sulla mia sella!!!

Mi sentivo male con quella puzza, ma finalmente mi è stata fatta giustizia, perché Andrea, che a causa del suo scherzo mi ha causato questo problema, è arrivato sorridendo, gridando a Mattia:

«Era solo uno scherzo, adesso te la riporto!»

Mi ha preso per portarmi da Mattia ma non si è accorto che sulla sella c'era il ricordino di Billi se non quando gli altri si sono messi a ridere a causa della macchia che c'era sul suo sedere! Ecco quello che si meritava dopo aver fatto quello stupido scherzo! Che risate ragazzi! Se ci penso, rido ancora!

Dopo una bella sciacquata alla sella, sono ricominciati i giri in allegria... Quelli, sai, sono il mio punto debole!

Mattia non è un ragazzo che fa le impennate ma, nonostante questo, fa altre cose pericolose come andare troppo veloce. In quello stesso giorno le avventure per me non erano ancora finite! Mattia ha voluto fare una gara con i suoi amici lungo alcune strade, ma durante la corsa non si è accorto che la strada era piena di pietre e di buche. Non era stato previsto!... Tutti andavano veloci e quasi nessuno è riuscito a frenare in tempo. Mattia era uno di quelli: è caduto e per fortuna non si è fatto niente, ma io e le altre bici abbiamo avuto la peggio. Ahi! Ahi! La mia povera ruota posteriore con quasi tutti i raggi rotti, un freno spezzato e una grossa riga sul telaio... Ahi! Ahi! Sento ancora tanto tanto dolore...

Sono stata portata subito dal meccanico, amico di Mattia, che mi ha rimesso in ordine e adesso eccomi qua, di nuovo lucida e perfetta con tutti i pezzi al suo posto.

Spero che quest'episodio sia stato di lezione a Mattia e ai suoi amici. Tornerò a scriverti al più presto.

Ciao,  
una bicicletta avventurosa.

**Mattia Spano, 2B**  
a.s. 2006-2007

Disegno di  
**Teresa Pedio, 3^B**  
a.s. 2006-2007



## Matrimonio in bicicletta

Ho chiesto alla mia nonna, quando pensa alla bicicletta, quali sono i suoi ricordi. Sono state tante le cose che mi ha detto, però quella che mi ha particolarmente colpita è stato il racconto del giorno del suo matrimonio.

Così la nonna racconta:

"Era la mattina del 19/04/1952, giorno in cui mi dovevo sposare. Come puoi ben capire quel giorno mi sono svegliata molto presto per sistemare la casa, facevo tutto molto in fretta, ero agitatissima e pensavo a lui, il mio futuro sposo, che era a casa sua a prepararsi.

Io indossavo un abito bello... non uno qualunque! Era proprio quello bianco, da sposa! Che confusione quella giornata!...

Pensavo a lui e volevo essere puntuale, quando all'improvviso, non so come, in un attimo, sono inciampata e ho strappato un angolo del mio vestito. Le lacrime scendevano da sole, mi bagnavano il viso, non sapevo più che fare. Per fortuna, esistono gli angeli! Vicino a casa mia abitava una sarta, l'ho fatta chiamare e con un po' di buona volontà è riuscita a sistemarmi il vestito velocemente.

In Chiesa sono stata accompagnata da mio cognato, invece lui, il mio sposo (tuo nonno) era lì che mi aspettava; appena mi ha vista gli si sono illuminati gli occhi di gioia, perché non mi aveva mai vista così bella.

Dopo la celebrazione del matrimonio, fuori dalla Chiesa tutti gli invitati ci hanno gettato i confetti e i <<candallini>> (piccoli confetti a forma allungata e sottile), finché non siamo arrivati alla macchina. A quei tempi le automobili erano poche e gli invitati, che dovevano venire al ricevimento, hanno formato un corteo davvero originale.

In pochi istanti la piazza si è movimentata. Ogni invitato correva a prendere la sua bicicletta e appena tutti sono saliti in sella, ci siamo mossi: noi sposi

davanti con la macchina, e gli invitati tutti dietro con le biciclette.

Tutto era bellissimo. Le biciclette erano state addobbate a festa: sui manubri c'erano legati pezzetti di velo e nastri di tulle bianco svolazzanti, mazzetti di fiori di campo e, per fare un po' più di rumore, qualcuno aveva legato anche, dietro ai portapacchi, dei barattoli vuoti. Alcuni invitati portavano la moglie seduta sulla canna della bicicletta e il figlioletto sul manubrio; altri la madre o il fratello più piccolo e gli amici.

Ricordo che sulla bicicletta di mio fratello erano in quattro: lui, la moglie in canna, un figlio più piccolo nel seggiolino davanti e il più grandicello lo avevano sistemato sul portapacchi di dietro. Insomma nessuno è rimasto a piedi, tutti ci seguivano facendo grande festa.

Tutti gli ospiti cominciarono a suonare insieme; lo scampanello forte e sfrenato dei campanellini delle biciclette, insieme al rumore dei barattoli legati dietro ai portapacchi facevano sentire il nostro arrivo. Ovunque passavamo tutte le persone uscivano di casa per salutarci e per fare gli auguri.

Dopo aver girato per le vie del paese andammo tutti a casa a festeggiare...

Tutti insieme avevano fatto un corteo nuziale davvero unico, divertente e festoso rendendo quella giornata per me unica e irripetibile. Un matrimonio davvero speciale!

Per sempre!..."

Gli occhi di mia nonna si sono riempiti di lacrime ed io l'ho abbracciata forte forte.

Io ho immaginato quella scena e se la confronto con un matrimonio dei miei giorni, mi viene da ridere, perché penso... Adesso c'è la corsa all'abito più bello, alle macchine più lussuose, mentre allora era tutto più semplice e "romantico".

Voglio concludere dicendo che mi sono resa conto che prima la bici era considerata un mezzo di

trasporto "importante", mentre adesso è considerata "banale".

Tutta la storia che ho ascoltato si è "incastonata" nel mio cuore e credo proprio che non la dimenticherò. Ricorderò per sempre la voce emozionata e tremante e gli occhi lucidi di mia nonna mentre raccontava il giorno del suo matrimonio e posso anche dire che, in un certo senso, mi sono emozionata molto anch'io nell'ascoltare il suo racconto...

**Ilaria Brocca, 2<sup>A</sup> B**  
a.s. 2006-2007



Disegno di  
**Veronica De Pascali, 3<sup>AB</sup>**  
a.s. 2006-2007