

LUISA MIRONE

«Il teatro come esperienza di partecipazione». *Dal testo alla rappresentazione di*
Così è (se vi pare): *un itinerario possibile dalla competenza letteraria alla competenza di cittadinanza*

In

La letteratura degli italiani 4. I letterati e la scena,

Atti del XVI Congresso Nazionale Adi, Sassari-Alghero, 19-22 settembre 2012, a cura di
G. Baldassarri, V. Di Iasio, P. Pecci, E. Pietrobon e F. Tomasi, Roma, Adi editore, 2014

Isbn: 978-88-907905-2-2

Come citare:

Url = http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=397
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

LUISA MIRONE

«Il teatro come esperienza di partecipazione».¹ *Dal testo alla rappresentazione di*
Così è (se vi pare): *un itinerario possibile dalla competenza letteraria alla competenza di cittadinanza*

Muovendo dalle definizioni di 'competenza letteraria' fornite da alcuni fra i più autorevoli studiosi di letteratura della nostra epoca, la riflessione prova a chiarire come possa una competenza letteraria specificatamente svilupparsi attraverso il testo teatrale fino a diventare, attraverso la sua rappresentazione, parte essenziale nella costruzione di una 'competenza di cittadinanza'. Il testo pirandelliano è assunto come testo paradigmatico tramite il quale saggiare la validità dell'ipotesi stessa di tale percorso (dalla competenza letteraria alla competenza di cittadinanza passando per il testo teatrale e la sua rappresentazione).

La definizione delle competenze-chiave di cittadinanza ha fornito al dibattito sulle competenze nuovo alimento.² Pur trattandosi di competenze ovviamente trasversali e sostanzialmente sganciate dai cosiddetti programmi scolastici, si è reso necessario il ripensamento delle competenze disciplinari specifiche, ma il dibattito è lungi dall'essersi esaurito: l'idea dinamica del sapere che la competenza sembra suggerirci ci obbliga a ripensare continuamente ai nostri percorsi didattici. Non si tratta soltanto di scantonare quanto di rigido e astorico possa essere contenuto nella nozione di 'programma'; a imporre la riflessione incessante, è la tappa ultima di ogni percorso didattico, ovvero appunto la competenza di cittadinanza intesa

non solo come spazio di diritti e doveri giuridicamente sanciti, né solo come dimensione sociale dell'agire personale, ma come dimensione di senso e finalizzazione di scelte anche private, in nome di una avvertita appartenenza ad una comunità più o meno ampia.³

Che una competenza letteraria contenga sempre e comunque una competenza di cittadinanza e che la competenza di cittadinanza non possa *essere* senza la competenza letteraria, la si direbbe nozione intuitiva; magari non scontata, ma dotata di evidenza agli occhi di quanti si dicono – per mestiere o per adesione ideologica – interessati alla formazione e alla promozione dell'individuo nella società; a costoro la letteratura di ogni luogo e di ogni tempo mostra il suo patrimonio inesauribile di immagini di individuo, di società. E tuttavia si è resa necessaria una sorta di autentica crociata in difesa della Letteratura, per la quale si è mosso un plotone di autorevoli studiosi (Todorov,⁴ Citton,⁵ Jouve,⁶ Nussbaum, giusto per citarne alcuni) armati di argomenti solidamente fondati su osservazioni di natura filosofica, sociologica, politica, psicanalitica, pedagogica, oltre che ovviamente letteraria *strictu sensu*. Si tratta di una riflessione corposa e importante, di un contributo certamente prezioso anche per la ridefinizione del pensiero moderno; e

¹ M. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011, 122.

² Per una ricostruzione delle tappe della riflessione sulle competenze: R. BORTONE, *Un curriculum per la cittadinanza*, «Scuola e amministrazione», settembre 2008; P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2010; M. CASTOLDI, *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2011.

³ «È tale ottica che ci consente di interpretare come *competenze per la cittadinanza* non solo le cosiddette competenze chiave indicate a livello europeo e nazionale, ma anche le competenze disciplinari, da implementare via via nei percorsi di studio». R. BORTONE, *In attesa di un modello per la certificazione delle competenze*, in «Scuola e amministrazione», febbraio 2009).

⁴ T. TODOROV, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.

⁵ Di Y. CITTON si ricordano qui in particolare tre interventi: *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?*, Paris, Editions Amsterdam, 2007; ID., *La compétence littéraire: apprendre à (dè)jouer la maîtrise*, «Il Verri», XLV (febbraio 2011); *Future umanità, Quale avvenire per gli studi umanistici?*, Palermo, Duepunti, 2012.

⁶ V. JOUVE, *Porquoi étudier la littérature?*, Paris, Armand Colin, 2010.

tuttavia non può sfuggire che questa difesa – talora appassionata, talora quasi deliberatamente asettica – della letteratura poggi sul recupero della letteratura-valore e che questo valore risulti interamente stabilito in quanto tale sulla base dell'essere la letteratura portatrice di comunicazione interpersonale e sociale, di espressione individuale e collettiva, di rappresentazione onnicomprensiva della realtà, di un metodo multiforme di approccio al reale tale che la letteratura risulti, anche *solo* per questo, depositaria dell'idea stessa di cultura, di un popolo come di un'epoca. Ora, tutto questo costituisce esattamente il complesso delle competenze di cittadinanza. È Todorov ad affermare con calore il «ruolo particolare» della letteratura, che non è nel «formulare precetti», ma nel fornire «una nuova capacità di comunicare». ⁷ Scrive Todorov

Essendo oggetto della letteratura la stessa condizione umana, chi la legge e la comprende non diventerà un esperto di analisi letteraria, ma un conoscitore dell'animo umano. ⁸

E ancora più esplicitamente Nussbaum indica nella competenza narrativa la «capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona», «di comprenderne le emozioni, le aspettative» e la ritiene dunque indispensabile per l'«educazione alla democrazia», «terza competenza del cittadino», accanto a quella «logica e al sapere fattuale». ⁹

E infine Citton, dopo aver definito nelle notissime *Sette proposizioni (su come la competenza letteraria può funzionare per scardinare un'egemonia)* ¹⁰ la competenza letteraria come una competenza essenzialmente interpretativa, rilancia ulteriormente questa idea scrivendo che

Interpretare, più che un'attività individuale, sembra essere una pratica da iscriversi all'interno di un *soggetto collettivo* in continuo movimento e conflitto. ¹¹

e dunque l'interprete (ovvero chi detiene la competenza letteraria) offre alla società un contributo che «non è altro che un certo modo di *rendere significativi* elementi di informazioni disparate a cui *tutti* avevano accesso già da tempo»; ¹² *informazioni disparate* di cui la letteratura sarebbe appunto depositaria.

Ora, questo valore intrinseco alla letteratura emerge con evidenza ancora maggiore quando l'attenzione si concentra, fra i generi letterari, sul teatro piuttosto che sulla poesia o sulla narrativa. La stessa Nussbaum, nel definire il teatro «esperienza di partecipazione», ci suggerisce le competenze di cittadinanza che il teatro è in grado di promuovere non meglio o di più, ma semplicemente più agevolmente degli altri generi. Ma c'è qualcosa di intimamente teatrale nella stessa pratica letteraria, nel rapporto tra scrittore e lettore, qualcosa che emerge con chiarezza dallo stesso repertorio di immagini e vocaboli utilizzato dagli studiosi nel momento in cui si trovano a dover definire cosa una competenza letteraria sia e a dover suggerire un metodo di approccio alla letteratura nonché la sua irrinunciabile funzione nella salvaguardia della democrazia, o addirittura delle *future umanità*. Wolfgang Iser, nel tracciare le coordinate dell'*atto della*

⁷ «La letteratura ha un ruolo particolare da svolgere [...]: a differenza dei discorsi religiosi, morali o politici, non formula un sistema di precetti [...] I romanzi non ci forniscono una nuova forma di sapere, ma una nuova capacità di comunicare [...]» TODOROV, *La letteratura...*, 68-69.

⁸ Ivi, 81.

⁹ NUSSBAUM, *Non per profitto...*, 111.

¹⁰ CITTON, *La compétence littéraire...*

¹¹ ID., *Future umanità...*, 34.

¹² Ivi, 35.

lettura,¹³ parla chiaramente di un lavoro scambievole tra autore e lettore, in cui non è l'autore a imporre un modello, ma piuttosto il lettore a ricreare un modello a partire dal testo che legge, di cui seleziona gli elementi di interesse solo ed esclusivamente sulla base della sua formazione – e dunque della sua esigenza – culturale ed etica. In sostanza, potremmo dire che il lettore si comporta nei confronti del testo letterario come un regista con l'opera da mettere in scena.¹⁴ Non troppo diversamente si esprime Citton, quando, nell'enunciare le già menzionate *Sette proposizioni*, non solo rivendica per il lettore il ruolo di interprete, ma esplicitamente dichiara che

La competenza letteraria aiuta a riconoscere che gli esseri umani agiscono innanzitutto in quanto attori e che ogni forma di dominio riposa su una logica di spettacolo.¹⁵

Non si tratta di un caso né di un vezzo dei teorici della letteratura. Il percorso della conoscenza (e la Letteratura conoscenza) che si fonda su elementi intimamente teatrali. Bruner, per esempio, nel tracciare l'itinerario che conduce il bambino al pensiero maturo, indica tre fasi, esecutiva, iconica e simbolica, che corrispondono ad altrettanti stadi della conoscenza.¹⁶ Nella fase esecutiva la realtà viene codificata attraverso l'azione, in quella iconica la realtà viene codificata attraverso le immagini e infine in quella simbolica la realtà viene codificata attraverso il linguaggio e altri sistemi simbolici. Ma questo è esattamente l'itinerario che conduce a un testo teatrale. Il genere letterario del teatro trova la sua peculiarità proprio nella rappresentazione del confronto-scontro tra l'individuo e l'altro-da-sé (e non diciamo cosa nuova, essendo stato ampiamente teorizzato da Aristotele in poi!). Ma perché tale rappresentazione ci sia e sia (per dirla con Manzoni) *verosimile*, è necessario che la realtà conflittuale venga innanzitutto sperimentata attraverso l'azione, poi codificata in immagini dotate di evidenza, infine ricondotta a un linguaggio e ad altri sistemi simbolici capaci di rendere quell'azione universalmente riconoscibile.

Ora, nella pratica teatrale adottata nelle scuole il percorso suggerito da Bruner è sicuramente presente e riconoscibile. Il teatro viene ampiamente utilizzato nelle scuole proprio in qualità di strumento conoscitivo del sé e dell'altro-da-sé, dei conflitti con l'interno e con l'esterno, e la recitazione sollecita e sostiene l'oggettivazione dei nuclei di conflittualità.¹⁷ E tuttavia tale pratica, indiscutibilmente preziosa, rischia di risolvere il teatro in uno strumento di supporto psicologico, oscurandone l'insopprimibile valore di testo letterario. Né va meglio quando del testo viene unicamente privilegiato il cosiddetto *messaggio* e, alle istanze – per così dire – psicologiche, si sovrappongono allora quelle ideologiche, sicché un testo non viene più scelto e rappresentato per ciò che (per riprendere la terminologia bruneriana) simbolicamente rappresenta, ma per l'*insegnamento* che sarebbe in grado di fornire. Ogni insegnante di buon senso sa tuttavia che l'unico insegnamento possibile è quello degli strumenti e che ogni insegnamento che pretenda di proporsi come assoluto e perenne è destinato ad essere travolto

¹³ W. ISER, *L'atto della lettura, Una teoria della risposta estetica*, Bologna, Il Mulino, 1987.

¹⁴ Persino Stanley Fish, pur demolendo sostanzialmente le teorie di Iser, parla comunque di «natura performativa del testo» letterario (cfr S. FISH, *Why no one's afraid of Wolfgang Iser*, «Diacritics», 1 marzo 1981).

¹⁵ CITTON, *La compétence littéraire...*

¹⁶ Per una ricostruzione degli studi sullo sviluppo cognitivo da Piaget a Vygotskij a Bruner, cfr. L. CAMAIONI-P. DI BLASIO, *Lo sviluppo cognitivo*, Bologna, Il Mulino, 2002.

¹⁷ E questo non certamente solo nelle scuole italiane: NUSSBAUM dedica ad esempio una lunga riflessione al valore del teatro (danza e canto inclusi) nella pedagogia indiana e statunitense, cfr. *Non per profitto...*, cap.VI.

inesorabilmente dal tempo. Sotto la Rivoluzione francese, fu il destino di un buon numero di drammaturghi utilizzati sui palcoscenici di piazza come strumenti di propaganda politica. Non basta che un testo promuova principi ritenuti *politically correct* perché promuova competenze di cittadinanza; diversamente solo testi contenenti tematiche dichiaratamente politiche o sociali (come alcune opere di Alfieri o dei grandi tragediografi greci) risulterebbero proponibili, mentre tutti gli altri (e sarebbe una quantità invero ragguardevole!) no. Ma le competenze di cittadinanza non si costruiscono solo a partire da temi che esplicitamente chiamino il cittadino in causa impegnandolo con la riflessione politico-sociale. E d'altra parte, se in un testo si cercasse soltanto 'il messaggio', non sarebbe nemmeno necessario lavorare su un testo artisticamente valido, sarebbe sufficiente avere davanti un buon *pamphlet*. Però la letteratura, pur essendo stata giudicata – come abbiamo visto più su – capace di sviluppare quelle che chiamiamo competenze di cittadinanza, non è un pamphlet, una vetrina ideologica; lo stesso Todorov ci ammonisce a tenerci lontani da un approccio alla letteratura in cui «il pensiero e i valori espressi da ciascuna opera» siano «imprigionati in una costrizione ideologica prestabilita». ¹⁸ E in certo modo ci ammonisce anche a tenerci lontani dall'approccio deteriormente scolastico che induce taluni a proporre la messa in scena di quegli autori e di quelle opere che siano funzionali allo svolgimento del programma, dichiarando senza mezzi termini che «si uccide la letteratura [...] quando si fanno delle opere le semplici illustrazioni di una visione formalista [...] o solipsista della letteratura». ¹⁹

Il nostro intento sarà dunque quello di riportare la messa in scena al suo valore di interpretazione, dunque – secondo le indicazioni di Iser e Citton – di promotrice competenza letteraria, così fortemente connessa a quella di cittadinanza.

Per tracciare il percorso che dalla competenza letteraria porti alla competenza di cittadinanza passando per il testo teatrale, si è deciso di lavorare su *Così è (se vi pare)*. Questa riflessione non pretende tuttavia di offrire alcun contributo alla ricchissima messe di studi su Pirandello; il testo pirandelliano è qui assunto come paradigmatico del suddetto percorso e non in un'ottica esegetica. Apparentemente sprovvisto di dichiarati intenti politici, ma indiscutibilmente portatore – per dirla con Segre – di quelle straordinarie «innovazioni nella sensibilità dei lettori» tipiche dei «grandi scrittori», ²⁰ *Così è (se vi pare)* si è offerto con particolare evidenza all'attenzione mia e della mia quinta classe di liceo lo scorso anno scolastico. Nel marzo scorso ci è stata data infatti l'opportunità di seguire a Catania il lavoro di messa in scena dell'opera compiuto da una compagnia teatrale di professionisti, ²¹ dalla lettura a tavolino fino alla sua rappresentazione. Abbiamo dunque preso parte alle prove e all'interpretazione del testo che s'imponeva ai due registi ben prima che agli attori. Assistere al lavoro di regia ci ha dato modo di comprendere profondamente cosa intendano Iser o Citton o Todorov quando indicano nell'interpretazione l'essenza della competenza letteraria.

Il testo di Pirandello era stato dai registi rispettato nella sua estensione e nel suo sviluppo, ma non nella scansione degli atti (tre nel testo, due nel copione). Questa scelta rappresentò il primo punto di riflessione per gli studenti (che ovviamente avevano letto l'opera), educati a considerare gli elementi strutturali del testo letterario non come

¹⁸ TODOROV, *La letteratura...*, 14-15.

¹⁹ Ivi, 81.

²⁰ C. SEGRE, *Critica e critici*, Torino, Einaudi, 2012, 148.

²¹ *Così è (se vi pare)*, Compagnia BUIOINSALA, Catania, regia G. Bisicchia-M. Giustolisi; 'prima' presso il Teatro ZO di Catania, 25 marzo 2012.

accessori ma come portanti. Ci interrogammo allora sul senso che la tripartizione degli atti aveva avuto per Pirandello e su quello che assumeva la bipartizione, riprendendo in considerazione la nozione puramente formale di 'atto' e rivisitandola finalmente alla luce vivificante del senso. Ciò che sino a poco prima era apparso come un semplice strumento ordinatore, al servizio di una variazione spazio-temporale o addirittura di un'esigenza esclusivamente performativa, s'illuminò di un valore nuovo e finì con l'indicare agli studenti la strada per comprendere la sconcertante novità del testo. In effetti la scelta di Pirandello, informata banalmente sul salto temporale (ad ogni salto vistoso, un cambio d'atto) stride con la straordinaria intuizione che sostiene invece l'intero impianto drammaturgico. Sembrò agli studenti che Pirandello, lanciato il sasso assai lontano, ben oltre i rassicuranti e claustrofobici orizzonti conoscitivi del salotto piccolo-borghese del consigliere Agazzi, avesse poi ritirato la mano nascondendosi dietro la forma conosciuta dell'atto codificato dal tempo di svolgimento della vicenda. Pirandello aveva reso accessibile allo spettatore *almeno* lo svolgimento della vicenda, quasi a farsi perdonare o a rendere un po' più tollerabile l'inquietante inaccessibilità della Verità, così come emerge dalle celeberrime battute finali della Signora Ponza e di Laudisi.²² La scelta registica sembrava dunque liberare Pirandello da Pirandello, restituendo al testo la centralità del tema della conoscenza della verità (peraltro voluta dal suo Autore!) e dunque dividendo la vicenda in due sulla base della doppia verità incarnata dalla Signora Ponza.

L'interpretazione registica proprio del personaggio della signora Ponza rappresentò il secondo e importante spunto di riflessione. Com'è noto, nel testo pirandelliano la signora Ponza compare solo nell'ultima scena dell'ultimo atto, velata, e vive solo di quelle battute. I registi invece scelsero di far comparire la Signora sin dall'inizio, in una sorta di prologo muto in cui la donna – rigorosamente velata - veniva a forza vestita da sposa. Col procedere della vicenda, la signora Ponza si riaffacciava frequentemente sulla scena dietro una sorta di fondale trasparente, quasi impercettibilmente mutando d'abito, seguendo con gesti e movenze fortemente simboliche gli accadimenti. Fra il primo e il secondo atto, la sua voce si anticipava agli spettatori con parole tratte dalla novella *La signora Frola e il signor Ponza, suo genero*, le stesse che la donna ripeteva nell'atto di attraversare il fondale per la scena conclusiva; dove si mostrava finalmente senza velo sul viso.

Anche in questo caso l'elemento strutturale (il sistema dei personaggi) sembrava alterato. E anche in questo caso gli studenti ritennero in prima battuta che si trattasse unicamente di una trovata scenica che, per quanto suggestiva, nulla aggiungeva al testo. Ma la presenza costante della Signora Ponza li indusse a interrogarsi sul personaggio. In effetti – constatarono – la fantomatica Signora, pur assente, era in realtà l'oggetto unico delle discussioni all'interno del salotto Agazzi. Non appena il consigliere e i suoi adepti la nominavano, non appena Frola o Ponza prendevano a raccontare di lei, la Signora si manifestava dunque dietro il fondale, vera e viva, almeno tanto quanto nei discorsi era solo immaginata, e nei racconti alternativamente morta o come Lina o come Giulia. Per questa strada il personaggio venne definitivamente sottratto dagli studenti alle fuorvianti domande borghesi (il pazzo è Ponza? La pazza è Frola?) e restituito alla sua natura simbolica, sicché l'interrogativo centrale dell'opera si fece largo con chiarezza: esiste la Verità?

²² «La signora Ponza: - La verità? È solo questa: che io sono, sì, la figlia della signora Frola [...] e la seconda moglie del signor Ponza [...] e per me nessuna, nessuna [...] per me io sono colei che mi si crede./ Laudisi: - Ed ecco signori come parla la verità.» L. PIRANDELLO, *Così è (se vi pare)*, III, 9.

E mentre gli studenti si accaloravano, con giovanile e adorabile entusiasmo, per trovare una risposta, io proposi loro la lettura di Gilles Deleuze, quando scrive, a proposito delle condizioni necessarie all'interpretazione, che

Il problema non è più quello di fare in modo che le persone si esprimano, ma di procurare loro degli interstizi di solitudine e di silenzio a partire dai quali avranno finalmente qualcosa da dire.²³

È la solitudine del nucleo Frola-Ponza, chiuso e concluso al suo interno, non solo a zittire l'inutile chiacchiericcio del salotto di casa Agazzi, ma a creare quegli spazi di silenzio necessari all'essere umano per cercare e riconoscere – innanzi tutto dentro di sé – la verità; non quella pettegola e circoscritta della risposta *hinc et nunc*, ma quella delle ben più complesse (e forse inarrivabili) risposte esistenziali; per formulare le quali è necessario un tempo assai dilatato, certamente non riconducibile a quello quantificabile e mortificante nel quale viene condotta, col benessere del Prefetto, la goffa indagine di Agazzi e del commissario Centuri.

Terzo elemento di riflessione fu proprio la diversa fruizione del tempo da parte del nucleo Ponza-Frola e del nucleo Agazzi&Co., avviata – per strano che possa sembrare – dalla scelta dei costumi. I registi decisero che al primo atto tutti gli adepti del salotto di casa Agazzi vestissero abiti color tortora, ad eccezione del solo Laudisi, che vestiva la classica giacca da camera rosso bordeaux. Frola e Ponza erano invece, come da testo, vestiti di nero, e tali rimanevano anche al secondo atto, quando invece per gli altri avveniva una curiosa inversione: Agazzi e i suoi vestivano un rosso chiassoso, festaiolo, un po' sguaiato; Laudisi virava verso le discrete e composte tonalità del beige. La Signora Ponza, dietro il suo fondale, lasciava lentamente il bianco dell'abito da sposa per indossare abiti le cui tinte s'incupivano di gradazione, fino ad arrivare al nero della scena finale. Gli studenti ne rimasero colpiti. I registi spiegarono loro le intenzioni contenute nella segnaletica dei colori, che tendevano a uniformare, in una sostanziale assenza di individualità, i borghesi, e a tutelare invece l'integrità e l'intimità del nucleo Ponza. La curiosità morbosa e sguaiata dei borghesi, tenuta a bada dalle tinte sbiadite del primo atto, esplodeva nel rosso del secondo atto, mentre Laudisi, vivacemente critico nel rosso del primo atto, nel secondo aderiva, anche con la discrezione dei suoi abiti, alla dignitosa solitudine dei Ponza. Gli studenti notarono tuttavia un'altra differenza negli abiti dei due nuclei: i primi erano, sì, uniformi, ma dichiaratamente modaioli, i secondi erano invece senza tempo. I registi confermarono questa impressione (espressione, direi, di competenza letteraria!): i borghesi erano sottoposti inesorabilmente alle leggi di un tempo 'utilitaristico', 'opportunistico', i Ponza esprimevano invece la atemporalità del loro dramma, che è quello dell'intimità violata. Più tardi sottoposi ai miei studenti la lettura di Lazzarato:

La corsa al profitto tende a regolare il tempo, per uniformare e rendere omogenea, insieme a questo, la soggettività. L'impoverimento della soggettività è innanzitutto e soprattutto un impoverimento di tempo, una neutralizzazione del tempo come fonte di cambiamento.²⁴

Sottratti alla corsa al profitto dalla solitudine della loro verità, i Ponza vivono la loro soggettività, sebbene a prezzo dell'esclusione; tanto quanto i borghesi rinunciano alla

²³ G. DELEUZE, *Pourparler*, Macerata, Quodlibet, 2000, 173.

²⁴ M. LAZZARATO, *Expérimentations politiques*, Paris, Editions Amsterdam, 2009, 168.

loro soggettività proprio perché rinunciano al «tempo come forma di cambiamento», accontentandosi di fruirlo come mero contenitore di eventi misurabili.²⁵

Ora, appare evidente che un testo teatrale che riesca a proporre agli studenti attraverso l'interpretazione, una riflessione sulla ricerca del senso esistenziale e della verità, una riflessione sul rapporto col tempo e sui meccanismi claustrofobici di certe «forme di dominio», sia un testo che promuova fortemente le competenze di cittadinanza intese come «competenze interpersonali, interculturali, sociali e civiche».²⁶ Anche se a noi, inguaribilmente utopisti, piace pensare alla competenza di cittadinanza come quella capace di dar vita al «paese immaginario» disegnato da Marchamalo, al quale affidiamo le nostre conclusioni:

Quasi fossero gli strati ideologici di un sito archeologico, i libri permettono di portare alla luce i resti di tutti i naufragi. [...] I libri, alla fine, arrivano a disegnare un territorio comune, sono le frontiere dichiarate del paese immaginario in cui ci muoviamo.²⁷

²⁵ Il testo di *Così è (se vi pare)* è pieno di riferimenti temporali 'circostritti' che Agazzi e i suoi ritengono invece fondamenti indubitabili di verità. Basti pensare che sono disposti ad accordare maggior credito al tempo documentato dalle 'carte' piuttosto che a quello documentato dai racconti dei due sopravvissuti al terremoto.

²⁶ Ci si riferisce ovviamente alle competenze di cittadinanza prima suggerite nelle *Raccomandazione* del 2006 del Parlamento europeo e poi fissate nel decreto Fioroni dell'agosto 2007.

²⁷ J. MARCHAMALO, *Toccare i libri*, Milano, Salani, 2011, 16-17.