

SCUOLA 105 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XII (serie III)

Aprile-Maggio 1983

SOMMARIO

Legge-quadro della scuola: esito della consultazione — Scuola materna-scuola elementare: un progetto di collaborazione — Conseguenze finanziarie e politiche dell'evoluzione degli effettivi scolastici in Svizzera — Collegamento dei docenti di storia nei ginnasi e nelle scuole medie ticinesi (no. 4) — Amleto Pedrolì dal «locale» all'«universale» — «Adesso» poesie di Fabio Cheda — Comunicati, informazioni e cronaca.

Legge-quadro della scuola: esito della consultazione

Nel dicembre 1981 la Commissione incaricata dal Consiglio di Stato di elaborare un progetto di legge-quadro per la scuola ticinese ultimava i propri lavori presentando al Dipartimento della pubblica educazione il Rapporto conclusivo, pubblicato per estenso nel no. 96 della rivista.

La bozza della nuova legge della scuola era organicamente articolata in sei Titoli fondamentali: disposizioni generali; componenti della scuola e gestione dell'istituto scolastico; il docente: professionalità e stato giuridico; doveri e diritti dei genitori e degli allievi; l'educazione speciale e gli altri servizi della scuola pubblica; l'insegnamento privato.

La successiva consultazione promossa dal Dipartimento della pubblica educazione ha interessato le diverse componenti (docenti, organismi scolastici, genitori, studenti e apprendisti, autorità comunali, partiti politici, associazioni magistrali, organizzazioni sindacali, associazioni padronali e di categoria, ecc.) e si è conclusa a fine agosto 1982. Come si può desumere dall'elenco degli enti e delle persone che vi hanno partecipato, numerosi sono coloro che hanno inviato al Dipartimento le loro osservazioni. Si può senz'altro affer-

Sergio Riva, Zeiningen - «Confronto N. 74», 1982, disegno.



mare che, finora, nessun progetto di legge aveva suscitato un così vasto interesse, da comportare un tale elevato numero di prese di posizione (177). Se scontata poteva apparire la partecipazione dei docenti e delle associazioni magistrali, degno di nota va considerato l'interesse dimostrato dai partiti politici, dalle associazioni padronali, sindacali e dei genitori e, soprattutto, dalle Autorità comunali. Scarso invece l'impatto presso gli studenti delle scuole postobbligatorie. Ulteriore, seppure indiretta, conferma dell'interesse suscitato ci pare siano le stesse osservazioni critiche rivolte alla forma e all'iter della consultazione, quali ad esempio:

- il limite ristretto di tempo imposto per l'analisi della bozza di legge;
- la difficoltà o l'impossibilità di far capo, durante le discussioni, a persone in grado di chiarire alcuni aspetti del progetto;
- il valore puramente formale attribuito alle consultazioni precedentemente indette;
- il desiderio di un maggior coinvolgimento dei docenti, delle associazioni dei genitori, ecc. nella susseguente elaborazione delle leggi settoriali e dei vari regolamenti;
- la completa diffusione dei risultati della consultazione e l'analisi attenta degli stessi.

Due erano i quesiti posti dal Dipartimento ai consultati:

1. È condivisa l'impostazione generale del progetto di nuova Legge della scuola?
2. Quali osservazioni di carattere generale sui singoli titoli e/o quali concrete proposte di emendamento o di stralcio dei corrispondenti articoli si ritiene di dovere formulare?

* * *

In questa sede, e per ovvi motivi, ci limitiamo a riassumere le principali osservazioni riguardanti la prima domanda posta mentre per quanto attiene a quelle relative alla seconda si rinvia ai rapporti recentemente pubblicati dall'Ufficio studi e ricerche.

Molte prese di posizione espresse dai consultati in merito all'impostazione generale del progetto di nuova legge della scuola rilevano un diverso e, a volte, contrastante atteggiamento nei confronti della proposta commissionale. Le diversità e le sfumature sono così pronunciate che è estremamente difficile dare una sola e univoca risposta all'interrogativo posto.

Le prese di posizione possono essere raggruppate in tre categorie, e più precisamente:

Adesione totale al progetto commissionale: se ne condivide l'impostazione generale. Le adesioni provengono sostanzialmente dai docenti delle scuole elementari, delle case dei bambini e dalle associazioni dei genitori.

Adesione parziale al progetto commissionale: solo alcuni principi fondamentali trovano un sostanziale consenso (ad esempio quelli relativi alle finalità, alla partecipazione delle componenti alla gestione della scuola, allo stato giuridico del docente), mentre le perplessità concernono diversi aspetti (ad esempio, la limitazione dell'autonomia comunale; la diversità dei vari settori scolastici non sufficientemente considerata; una certa sfiducia verso l'Autorità politica e scolastica, ecc.) che si ritrovano nelle osservazioni delle varie componenti consultate.

Non adesione al progetto commissionale: le motivazioni sono molteplici e diversificate. Questa categoria racco-



SERGIO RIVA

Nato a Biasca nel 1942, è autodidatta. Dal 1966 ha esposto in mostre personali o collettive a Lugano, Biasca, Basilea, Ginevra, Stoccarda. Ha compiuto viaggi di studio in Germania, Danimarca, Italia e Francia.

Vive e lavora a Zeiningen (AG), nel Ticino, in Toscana e in Provenza. Dal 1978 il suo tema di lavoro principale è costituito dai «Confronti» o «Triquadri» (v. disegno in copertina), nonché dall'incisione.

glie numerose prese di posizione che provengono da buona parte degli enti consultati (partiti politici; autorità comunali in massima parte; associazioni padronali e sindacali; docenti, segnatamente delle scuole medie superiori; organismi dipartimentali, ecc.).

Al di là delle diversità nell'apprezzamento formale, osservazioni e critiche ritornano spesso nei diversi contributi, con analogha conclusione, anche se con inuguale motivazione.

Le più ricorrenti riguardano gli aspetti seguenti:

- si riconosce la necessità di un nuovo testo legislativo in sostituzione della Legge della scuola del 1958;
- si riconosce l'impegno e la serietà del lavoro svolto dalla Commissione. Il progetto si presenta in modo coerente, anche se i principi enunciati non sono totalmente condivisi;
- il progetto risente dell'impostazione ideologica degli anni settanta per cui si rivela poco adeguato all'attuale realtà socio-economica e politica del Cantone; la sua concezione risulta pertanto superata o fortemente ridimensionata;
- non si è tenuto sufficientemente conto della diversità esistente fra i settori scolastici per cui il progetto, essendo prevalentemente ispirato ai settori medio e medio superiore, pone problemi di applicazione nelle case dei bambini, nelle scuole elementari, nelle scuole

IN MEMORIA DI FELICE PELLONI

Lo scorso 28 aprile abbiamo partecipato ai funerali di Felice Pelloni. La stampa ticinese già ne ha ricordato la biografia e l'attività svolta nella nostra scuola in cui egli occupò con intelligenza e impegno posti di grande responsabilità. La quasi totalità del corpo insegnante attiva ora nei settori elementare e medio obbligatorio ha avuto diretti rapporti con il quotidiano operare dello Scorporo.

Felice Pelloni, dopo aver conseguito a Roma nel 1942 il dottorato in pedagogia e filosofia e dopo qualche anno di insegnamento nei ginnasi, fu nominato docente di pedagogia presso la Scuola magistrale — carica, questa, che occupò per circa un ventennio. In seguito assunse il compito di commissario per le materie professionali di detta scuola e quello di presidente della Commissione d'esame per il conseguimento della patente di abilitazione a insegnare nelle scuole maggiori.

Alla scuola e alla famiglia dedicò tutto il suo tempo e la sua attenzione. Colto, assiduo e aggiornato studioso dei problemi pedagogico-didattici, egli seguì lo sviluppo della nostra scuola con esemplare serietà e umana comprensione.

Notevole fu pure il suo apporto in occasione della riforma dei programmi del 1958 destinati alla scuola dell'obbligo.

Succedendo al compianto Remo Molinari, egli diresse con competenza la nostra rivista — allora organo del Collegio degli ispettori — durante gli anni 1954-1971. I suoi editoriali rimangono una tangibile testimonianza delle sue doti pedagogiche.

«Scuola ticinese» lo ricorda con doverosa deferenza.

La Redazione

(continua a pagina 28)

Scuola materna - scuola elementare: un progetto di collaborazione

L'interesse generale per tutto quanto ha attinenza con l'educazione prescolastica non è una novità effimera e recente.

In questi ultimi anni i temi più ricorrenti riguardavano l'anticipo scolastico, l'obbligatorietà della scuola materna, gli «anni cerniera», cioè l'ultimo anno di scuola materna e il primo di scuola dell'obbligo.

Non poche le voci che hanno toccato o analizzato le problematiche a livello teorico, sperimentale, concreto (per la realtà che ci è vicina solo Ginevra può vantare un piano operativo con il progetto «Fluidité»): operatori scolastici, specialisti, Ministeri dell'educazione e Conferenze internazionali, chi con motivazioni psicopedagogiche, chi per ragioni politiche o istituzionali.

Anche il Consiglio d'Europa, dopo due Simposi dedicati al settore prescolastico (Venezia, 1971 «L'educazione prescolastica: obiettivi, metodi e problemi»; Leyda, Paesi Bassi, 1973 «La formazione del personale insegnante incaricato dell'educazione prescolastica»), ha riservato due Congressi al collegamento tra l'educazione prescolastica e l'insegnamento elementare (Versailles, 1975 e Bournemouth/Regno Unito, 1977).

Le conclusioni, sottoforma di raccomandazioni — riprese e ampliate nella pubblicazione del 1979 sulle priorità dell'educazione prescolastica — hanno portato a 11 tesi essenziali:

- accesso del bambino all'educazione prescolastica almeno due anni prima della scolarità obbligatoria
- gratuità dell'educazione prescolastica per le famiglie
- assegnazione dei servizi dell'educazione prescolastica e dell'insegnamento primario a uno stesso Ministero
- elaborazione concordata dei curricula per l'educazione prescolastica e l'insegnamento primario in un insieme continuo e complementare
- massima flessibilità nel passaggio dall'ultimo anno dell'educazione prescolastica al primo dell'insegnamento primario
- incremento delle ricerche volte ad approfondire lo studio dei diversi aspetti della maturazione infantile
- allestimento di un programma di formazione iniziale e di formazione continua analoga o comune per i due livelli, che preveda comunque periodi di formazione in comune
- coordinazione degli sforzi dei diversi organismi sociali e di assistenza, della scuola e della famiglia, in un rapporto di reciproco rispetto
- sensibilizzazione dell'opinione pubblica e dei genitori in vista di un migliore riconoscimento dell'importanza dell'educazione prescolastica e di una più stretta collaborazione tra gli insegnanti del prescolastico e del primario e così pure tra questi ultimi e le famiglie degli allievi
- promozione di incontri regolari tra la scuola e i genitori, intesi a favorire proficui rapporti lungo tutto l'arco della scolarità e a

diffondere l'informazione inerente alle attività svolte dalla scuola

— adeguata considerazione per l'ambiente naturale del bambino, in occasione dell'arredamento degli edifici prescolastici e primari, che devono offrire la possibilità di attuare metodi diversi di insegnamento e di apprendimento.

Sul versante della ricerca in questo ambito, nel 1978 ecco la pubblicazione di Bianka Zazzo «Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire». La voce della Zazzo*, definita giustamente un suono di campana abbastanza particolare nel concerto delle numerose pubblicazioni consacrate alla scuola materna, non enfatizza certo il «famoso passaggio o rapporto o collegamento», ma porta a serie riflessioni con l'obiettivo di spiegare, prevedere e generalizzare, ma con prudenza.

Il problema principale della ricerca, attorno al quale tutto si organizza, è quello dell'adattamento o più esattamente — come sottolinea l'autrice — del processo di adattamento, processo ancor più complesso perché cambiano nello stesso tempo, parallelamente o in armonia, il bambino stesso e gli ambienti scolastici che attraversa.

Nella fascia di età tra cinque e sette anni l'adattamento è adattamento al cambiamento.

Tramite l'osservazione, tecnica alla quale tutte le altre dovranno subordinarsi, sono analizzati — su una popolazione di cento bambini e con una prospettiva longitudinale — i processi adattivi (non il disadattamento) distinguendone i due aspetti di partecipazione alle attività scolastiche e integrazione al gruppo dei compagni.

Non vogliamo in questa sede presentare l'opera della Zazzo ma inquadrare, anche se in modo schematico, la problematica in una giusta ottica.

Se confrontiamo ora le tesi del Consiglio d'Europa con la realtà strutturale ticinese, non abbiamo linee molto divergenti.

Struttura di base:

- tutti i bambini in età prescolastica che lo desiderano hanno la possibilità di frequentare per due anni la scuola materna;
- l'istituto è gratuito per le famiglie;
- a uno stesso Dipartimento sono assegnati i servizi dell'educazione prescolastica e dell'insegnamento primario.

Formazione degli operatori: nella futura Scuola magistrale sono previsti uguali tempi di formazione, uguale struttura, periodi di formazione comune per operatori del prescolastico e del primario: garanzia questa per un insieme continuo e complementare dei curricula.

«Contenuti» della SE: i nuovi programmi della riforma della scuola elementare sottolineano la globalità dell'insegnamento — soprattutto per il primo ciclo — nelle diverse aree disciplinari.

Con la scelta della tematica dell'ambiente come asse di rotazione, si è nella direzione di «permettere al bambino di esplorare, di conquistare, di costruire l'ambiente e di «costruirsi» «costruendolo»: questi gli obiettivi generali dell'educazione prescolastica**.

Collaborazione tra insegnanti dei due settori: con il progetto di armonizzazione tra la scuola materna e la scuola elementare, si è voluto istituzionalizzare il rapporto tra gli operatori diretti dei due ordini di scuola. Infatti il progetto, elaborato dall'UEP in collaborazione con il CISE nella primavera dell'anno scolastico 1981-82, ha coinvolto 34 sezioni di scuola materna e 19 classi di prima elementare.

Allo scopo di avere un campione significativo della realtà ticinese, sono state scelte scuole situate in zone urbane, semiurbane, di pianura e di montagna. Protagonista il bambino all'ultimo anno di frequenza della scuola materna.



Proposte operative

momento	obiettivi	modalità	periodo
1	scambio di «idee» tra bambini dell'ultimo anno di scuola materna e di I SE; presa di contatto con l'ambiente SE	la maestra di scuola materna, dopo contatto preventivo con la maestra di I SE (anche se non sarà la stessa che accoglierà i bambini a settembre) porta i bambini a visitare la classe SE	fine maggio
2	— sensibilizzazione — «valutazione» della giornata — informazione in genere	nell'ambito dei rapporti scuola-famiglia, la docente di scuola materna organizza un incontro centrato sul vissuto della giornata del momento 1 al quale è invitata la docente di I SE	inizio giugno
3	scambio di informazioni tra maestra di scuola materna e maestra SE (cui è già stata affidata la classe I) in merito ai futuri allievi (possibile elemento-base per la discussione: la griglia d'osservazione del bambino dell'ultimo anno)	riunione docente di scuola materna e docente SE (presente il docente di recupero o sostegno, nei casi necessari)	fine agosto
4	contatto famiglia e allievo con la docente di I SE, ad anno scolastico non iniziato	la docente di I SE è a disposizione in sede un pomeriggio per incontri individuali con i genitori interessati che portano il figlio a far conoscenza con la maestra, l'aula, l'ambiente	settimana precedente l'inizio dell'anno scolastico (presenza obbligatoria in sede dei docenti)

Il momento più significativo è stato sicuramente il primo, cioè la giornata passata con i bambini di prima classe, programmata precedentemente dai docenti dei due ordini di scuola.

Quel giorno alla scuola materna c'erano solo i «grandi» (i bambini di tre e quattro anni sono rimasti a casa), ansiosi di partire per la visita alla scuola elementare.

Visita dell'edificio dapprima: il bambino comincia a farsi un'idea di cosa sia la scuola, ricevendone un'immagine concreta attraverso la visione delle strutture materiali; immagine che gli darà maggiore sicurezza emotiva a settembre quando dovrà affrontare l'esperienza del primo giorno di scuola. Ospiti di una classe di prima elementare si esplora l'aula, si prova l'emozione di sedersi al banco e si partecipa alle attività della mattinata: dal racconto fatto dal docente SE e illustrato poi alla lavagna dai bambini della materna, al gioco percettivo, alla classificazione di forme al flanellografo, alla conversazione su un argomento di comune interesse e altro ancora (in fondo non sono attività così lontane da quanto si è fatto alla scuola materna!).

Durante la ricreazione si gioca insieme e si fa amicizia, ma le sorprese non sono finite: c'è anche la palestra da esplorare (alcune sezioni faranno la ginnastica con i bambini delle elementari).

Al pomeriggio la visita è ricambiata. I bambini di prima elementare vengono accolti alla materna e si riprende l'attività in comune

— teatro dei burattini, proiezioni, canto, ecc. — che si conclude con una merenda. È stata sicuramente una giornata ricca di esperienze e di stimoli, vissuta con entusiasmo dai bambini delle due scuole.

La disponibilità degli insegnanti ha superato anche i piccoli ostacoli organizzativi.

Anche le famiglie sono state coinvolte. Le docenti di scuola materna hanno organizzato in seguito una riunione con i genitori con l'intento di informarli sul valore pedagogico dell'esperienza, di raccogliere le impressioni dei bambini che l'hanno vissuta, di sensibilizzare i genitori sull'importanza di un loro atteggiamento rassicurante e sereno nel preparare il bambino al primo contatto con la scuola elementare.

Dalla relazione di una docente:

«... Il 7 giugno riunione con i genitori e l'insegnante di prima classe. I pareri positivi sono stati unanimi. È stata lodata l'esperienza e tutti hanno auspicato che la stessa venga continuata».

L'anno scolastico 1981-82 si è concluso con questi due momenti.

All'inizio del nuovo anno è stata ripresa la collaborazione tra i due ordini di scuola con altri incontri (cfr. momenti 3 e 4 «Proposte operative») svolti in un'atmosfera densa di motivazioni, sia teoriche che operative.

«... La riunione del 6 ottobre ci ha dato la possibilità di sentire le impressioni delle maestre di SE sul primo mese di scuola e di costatare l'utilità dei precedenti incontri».

Proposte operative semplici, senza ambizioni ma volte a facilitare il rapporto fra scuola e bambino, considerata l'importanza della collaborazione e dell'armonia fra gli istituti educativi (famiglia, scuola materna, scuola elementare).

L'esperienza è stata ampliata nella primavera 1983 con l'interessamento di altre 150 sezioni equamente distribuite nei quattro circondari di scuola materna.

Maria Luisa Delcò

* Dottore in psicologia e responsabile di ricerche presso il laboratorio di psicologia del bambino di Parigi

** Cfr. pag. 19 fascicolo «Informazioni sull'organizzazione e sulle attività della scuola materna», UEP/ottobre 1978.

UEP Ufficio dell'educazione prescolastica
CISE Collegio ispettori scuole elementari



Conseguenze finanziarie e politiche dell'evoluzione degli effettivi scolastici in Svizzera

L'avvenire della scuola si prospetta con caratteristiche assai diverse secondo gli interessi degli osservatori.

Per il sociologo e il futurologo, l'evoluzione della scuola rappresenta soltanto un aspetto dell'avvenire: essi tendono perciò di preferenza a interrogarsi sul destino di una società in profonda trasformazione. Il giornalista che si occupa di politica scolastica si chiede quale tendenza educativa prevarrà fra venti o trent'anni: scuola statale o libera offerta di un insegnamento privato? Lo studioso di problemi educativi cerca invece di valutare le possibilità di riuscita di talune riforme scolastiche come risposta alle necessità future.

Queste considerazioni saranno ovviamente accolte con interesse diverso, a seconda delle persone alla cui attenzione sono proposte: uomini politici o responsabili dell'erario pubblico.

È noto ormai che, oggigiorno, l'aspetto finanziario dei problemi prevale spesso su tutti gli altri. Persino un'«operazione costituzionale» come la nuova ripartizione dei compiti è scaduta a tal punto da ridursi a una semplice operazione finanziaria. Lo stesso uomo politico — amministratore, parlamentare o magistrato — tende a chiedersi in primo luogo se l'evoluzione degli effettivi scolastici in Svizzera si tradurrà in un risparmio o piuttosto in un aumento delle cariche. Ciò non significa evidentemente che l'uomo politico sia contro la scuola; è però possibile che l'evoluzione degli effettivi scolastici nel corso degli ultimi decenni abbia relegato in secondo piano preoccupazioni di indubbia importanza, sia in rapporto alla qualità della vita sia nell'interesse della nazione.

Occorre comunque ammettere che fino ad oggi i crediti destinati all'educazione hanno trovato validi difensori a tutti i livelli. È tuttavia indubbio che la nostra vita politica si complica causa il gran numero di persone coinvolte nelle decisioni; ed è forse una fortuna che si sia verificato un certo «caos» che diremmo «positivo» dal quale la scuola ha potuto trarre dei vantaggi, sebbene ogni conquista sia stata accolta con una parziale insoddisfazione da tutti gli interessati, anche perché tra i diversi ordini e gradi del nostro sistema scolastico non di rado sono emerse delle rivalità.

Nelle nostre pubblicazioni sulle previsioni ci siamo premurati di anticipare e di commentare queste evoluzioni, ma è chiaro che le ipotesi su cui si basano possono fin d'ora essere messe in discussione. Sembra inoltre che la situazione differisca notevolmente da un cantone all'altro (cantoni universitari, di montagna ecc.) e anche fra le stesse persone (età, professione, ecc.). Occorrerebbe preoccuparsi di questo avvenire, il quale senza dubbio ci riserverà delle sorpre-

se dovute alla tecnologia moderna che sembra voler sconvolgere il nostro sistema economico e fors'anche quello sociale e politico. Ciò nonostante, ci preoccupa pure l'eventualità che le nostre previsioni potrebbero avere scarsa influenza sulla politica e sulla pianificazione scolastiche del nostro Paese. Ciò dipende probabilmente dal fatto che la Svizzera non ha particolari predisposizioni per la pianificazione a lungo termine. Le montagne che limitano il nostro orizzonte hanno pure un loro significato.

Di fronte a questi problemi sono possibili tre tipi di reazioni:

1. Nessuna reazione: un mutismo difficile da interpretare

Nel migliore dei casi ci potrà essere una preoccupazione di risparmio. Ma come dovremo interpretare una simile presa di posizione da parte di uomini politici o di amministratori? Ragioni ne possono esistere e, per di più, comprensibili.

In taluni cantoni, infatti, la disoccupazione e la ristrutturazione industriale, prerogative della recessione economica, mettono in secondo piano i problemi scolastici. Inoltre, l'euforia che ha contraddistinto gli anni sessanta nel campo della pianificazione scolastica ha lasciato il posto a una profonda delusione conseguente alla disoccupazione giovanile, un fenomeno che preoccupa tutti i paesi.

Non si pensa più alle riforme e tutte le promesse di certi organismi o di commissioni nazionali e internazionali (OCDE, Consiglio d'Europa) sembrano svanite nel nulla. Di fronte a queste aspettative ci rimane solo la rivolta di molti giovani contro un sistema che per loro è completamente fallito. L'uomo politico non è tanto preoccupato delle sorti della scuola, quanto piuttosto dell'avvenire economico e sociale. Mette conto, perciò, di ricordargli che i due settori hanno strette connessioni? Se non ne ha tenuto conto nel passato, perché dovrebbe preoccuparsene nel futuro?

2. Reazione di scetticismo, atteggiamento di difesa

Molti lettori diranno che le previsioni non ci insegnano niente di nuovo e non facilitano le soluzioni. Inoltre, tutto cambia così in fretta, più in fretta senza dubbio di quanto avvenga per un sistema educativo, che è preferibile rinunciare a una pianificazione condannata domani ad essere superata dagli eventi.

È indubbio che esiste una scollatura tra lo sviluppo e le previsioni scolastiche. Già nel 1967, a Vienna, in occasione della prima Conferenza dei ministri dell'educazione dei paesi europei membri dell'UNESCO, si era constatato che il divario tra i processi di svi-

luppo nella scuola e nell'economia rendeva molto difficile una pianificazione concordata. Questa situazione si è ulteriormente aggravata: sappiamo infatti che una semplice fluttuazione dei prezzi del petrolio può sconvolgere l'economia. La scuola invece si trasforma lentamente, poiché nulla più delle persone e delle istituzioni è difficile da cambiare.

Molti affermeranno anche che i «dati svizzeri» non servono a nulla, siccome le decisioni vengono prese a livelli assai diversificati.

La crisi della coordinazione e della cooperazione è evidente: riesce sempre più difficile agire in modo concordato e coerente. D'altra parte, è ovvio che la conoscenza dell'evoluzione degli effettivi scolastici non basta per poter prendere delle decisioni. Spesso, fin dagli inizi, si è perciò male o insufficientemente informati, oppure si ritiene di esserlo già abbastanza: donde la reazione difensiva a cui abbiamo accennato.

3. Reazione positiva, aperta a riflessioni futuriste

Ci si può chiedere se la regressione degli effettivi scolastici, che succede a un'espansione dovuta all'esplosione demografica, consentirà di attendersi i miglioramenti qualitativi necessari all'attuazione di taluni postulati del passato, come la permeabilità del sistema, la socializzazione della scuola, l'individualizzazione dell'insegnamento.

Un'inchiesta condotta negli Stati Uniti ha provato che la semplice riduzione degli effettivi per classe ha scarsa influenza sul successo scolastico, se l'insegnante non approfitta di questa situazione per modificare il suo metodo di lavoro. Effettivi ridotti permettono evidentemente felici innovazioni pedagogiche. Ed è normale che proprio i docenti minacciati dalla disoccupazione mettano in risalto queste possibilità. Essi non dovrebbero tuttavia ignorare altre categorie di disoccupati. È in ogni caso un'occasione propizia per far del bene alla scuola. Sarà forse possibile preparare meglio i nostri giovani ai cambiamenti che dovranno affrontare, prevedere un sistema di educazione ricorrente o di «unità capitalizzabili», accostarsi alla pedagogia del tempo libero che ha per l'uomo di domani un'importanza almeno uguale alla sua formazione, appena si pensi che ci stiamo incamminando verso una probabile diminuzione dei tempi di lavoro.

È indubbio che, considerata la situazione dominante nei licei e nelle università, taluni cantoni o settori devono risolvere problemi quantitativi. È perciò necessaria un'azione concordata, ispirata a una nuova solidarietà confederale. Infatti, lo si voglia o no, il futuro è già cominciato. Stiamo preparando la generazione dell'anno 2000.

Nessuno ci darà le soluzioni bell'e pronte. È nostro compito cercarle e trovarle in fretta, poiché il mondo cambia rapidamente.

L'arte di governare consiste nel prevedere: occorre dunque accettare le previsioni, correggere continuamente le ipotesi di base per non procedere alla cieca, bensì con cognizione di causa.

Solo favorendo mutamenti sociali importanti e rendendo possibili le innovazioni scolastiche contribuiremo a creare l'immagine dell'avvenire.



COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA NEI GINNASI E NELLE SCUOLE MEDIE TICINESI

Segnali positivi

di Angelo Airoidi e Giulio Guderzo

Chi ci segue sa che non siamo degli ottimisti a tutti i costi. Abituati alla franchezza, ci siamo più volte espressi sulle difficoltà e i rischi di un insegnamento come il nostro, 'politico' quale nessun altro, e per ciò stesso più degli altri esposto a critiche, timori, riserve, manovre. La riforma istitutiva della nuova media, che ha investito e scosso dalle fondamenta la scuola ticinese, non poteva non tradursi in difficoltà, problemi, dubbi, soprattutto nel nostro settore, e così è stato. Docenti ed 'esperti' hanno in vario modo sofferto la prova. Buoni profeti, nel nostro primo editoriale avevamo però previsto altri, più confortanti, esiti. Non ci pare, così, un caso che, mentre la nuova media è ormai 'a regime' in tutto il Paese, i segnali positivi si moltiplichino.

Certo, i problemi non mancano: problemi occupazionali, innanzi tutto, e non solo per le 'matricole' dell'insegnamento; problemi finanziari, per il momento non facile vissuto anche dal nostro Paese, che si riflettono non solo in minori disponibilità di mezzi didattici, ma in ulteriori rinvii del pur indispensabile aggiornamento scientifico; problemi professionali, evidentemente connessi coi precedenti, per cui si devono tollerare situazioni, a dir poco incresciose, di docenti che oltre alla Storia insegnano non solo l'Italiano o la Geografia (e sin qui nulla da dire, ovviamente) ma anche, magari, il Tedesco e — come no? — la Matematica; problemi pedagogici, certo previsti e prevedibili, ma non per questo più lievi, relativi al nuovo tipo di scuola e alla più varia estrazione sociale degli allievi. E l'elenco potrebbe continuare; problemi tutti più o meno gravi e ben presenti nella nostra scuola, certo, e tuttavia legati a situazioni contingenti, di più o meno lunga durata, alcune anche superabili a breve periodo. Non ci pare, però, di dover includere nel nostro elenco — ed è quel ci conforta — un altro, e a ben vedere ancor più grave, problema: quello di un appiattimento, di una banalizzazione ripetitiva e stanca, conseguente a una reale perdita di entusiasmo.

Frequentando, come è nostro compito, la scuola, ci pare di poter rilevare una freschezza, un impegno, una voglia di provare e di fare che veramente onorano, con e per il Paese, la scuola e innanzitutto i docenti,

che della scuola sono la colonna portante. Tanta freschezza, tanto impegno, tanto — anche se schivo e sorvegliato — entusiasmo meritano una risposta altrettanto impegnata e tenace nel perseguire obiettivi che la stessa scuola ci indica.

I colleghi che ci leggono — e osiamo credere siano la totalità dei docenti di storia — sanno che ci stiamo da tempo battendo, ostinatamente, per offrir loro, il più presto possibile, alcuni strumenti che tutti giudicano indispensabili. Il primo cui abbiamo posto mano, perfezionando e ampliando un'idea di chi ci aveva preceduto, è sotto gli occhi di tutti: si tratta del nostro «Collegamento», giunto al suo quarto anno, in costante progresso sia quantitativo che qualitativo. Ne abbiamo fatto, con l'aiuto e per l'intervento dei colleghi, un mezzo di informazione, di aggiornamento, di sostegno, di dibattito, aperto a ogni voce senza distinzione di parte. Col «Collegamento» ci pare stia prendendo corpo una sostanziale convergenza dei docenti di storia nella valorizzazione della disciplina, nella sua difesa da emarginazioni o snaturamenti, sempre possibili in tempi di trasformazione e dunque di crisi. Nelle sue pagine si incontrano, con pari dignità, voci di anziani e di giovani, di insegnanti medi e di accademici.

A un secondo strumento, lo scorso anno, insieme al collega Simoni, abbiamo dedicato molte energie ed esso è ora all'esame dei colleghi che ci leggono. Si tratta, naturalmente, dei programmi. Non siamo, sia chiaro, dei fanatici dei programmi, come sanno i colleghi. Lo fossimo stati, avremmo impegnato ben più dure battaglie sulla famosa 'integrazione' con altra disciplina, laddove i docenti ci hanno trovato dissenzienti, per ben precise ragioni, mai censori. Ma i primi programmi di Storia immaginati per la nuova media avevano presentato, alla prova dell'esperienza, talune mende (ed era inevitabile, in così vasti, incisivi interventi) che andavano corrette, e qualche lacuna. Si è provveduto, e ci auguriamo incontrino l'approvazione dei colleghi. Il sostanziale consenso già raccolto, in linea di massima, nelle prime consultazioni, molto ci rallegra.

In questo stesso numero di «Collegamento», i colleghi trovano il preannuncio di altri due strumenti di lavoro, l'uno già approntato e in via di distribuzione ai docenti di storia e alle biblioteche scolastiche, l'altro in avanzata fase di elaborazione. Si tratta, nel primo caso, di una raccolta di materiali e documenti di storia dell'età preindustriale, portata a termine dal prof. Vigo sulla base dell'esperienza pluriennale condotta nei corsi pavesi per il conseguimento della patente di insegnamento nelle maggiori. Ripresi, notevolmente ampliati, ristrutturati, pensiamo ora che quei materiali potranno trovare una buona utilizzazione nella nostra scuola. Quanto al secondo strumento qui preannunciato, si tratta dell'antologia di documenti di storia svizzera e ticinese su cui siamo, ormai da due anni, seriamente impe-

SOMMARIO

In questo numero:

Segnali positivi - Editoriale di Angelo Airoidi e Giulio Guderzo.

Dalla storia alla didattica. Circolazione delle idee e pratica scolastica - Dario Ragazzini.

Storia e... - Intervista al prof. Luigi Poma.

A proposito della Storia nel primario - Vasco Gamboni.

Materiali e documenti di storia economica e sociale. L'Europa preindustriale - Giovanni Vigo.

Antologia di documenti dell'area elvetica e ticinese

Appunti per una didattica del documento - Giuseppe Negro.

Audiovisivi e storia - Loris Navari.

Note sull'uso didattico di videocassette - Gianfranco Pescia.

Notizie sul Corso di abilitazione e segnalazioni bibliografiche - Renato Simoni.

gnati. La prima parte dell'opera, relativa all'antichità e al Medio Evo, dovrebbe poter arrivare ai colleghi entro l'anno, sempre che tutto vada come speriamo. Abbiamo mosso i primi passi anche in un'altra direzione, ancor più ambiziosa. Chi ci legge sa che crediamo, pur con tutte le cautele e le riserve del caso, nell'utilità del manuale. Nel n. 3 di «Collegamento» abbiamo spiegato come lo vorremmo: agile, aperto, al riparo, per la sua stessa struttura, dalla possibile e temuta accusa di «manuale di Stato». Non nascerà — pensiamo — come operazione 'di vertice', ma dalla base, ossia dalla concreta esperienza del nostro corpo docente. Nel corso di abilitazione in Storia (l'ultimo della serie) avviato nell'82, la maggior parte dei docenti è attualmente impegnata nella redazione di unità didattiche o 'capitoli' di un ideale nostro manuale. Un altro collega sta portando innanzi come tesi di

laurea una «proposta di manuale» per la II media. Da tutto questo molteplice impegno pensiamo uscirà qualcosa di buono, ma la partecipazione alla costruzione del testo dovrà essere ben più vasta, estesa dunque a tutto il corpo docente, con l'intervento e il consiglio — speriamo — anche di illustri studiosi del Paese, sinora rimasti per i più vari motivi 'alla finestra'.

Anche nel settore della Civica i segnali positivi si moltiplicano. L'impegno degli uomini di scuola si sta qui esercitando attivamente per mettere a nostra disposizione nuovi strumenti operativi, tali da valorizzare le opportunità offerte dai mass-media, in particolare dalla televisione. È, questo della Civica, un settore in cui dobbiamo operare con grande senso di responsabilità, ben sapendo che esso non potrà né dovrà esserci sottratto. La separazione della Civica dalla Storia sarebbe operazione demagogica e rea-

zionaria, sempre possibile, beninteso, e contro cui vigilare, ma a nostro avviso estranea alla cultura della nostra migliore classe politica.

Un'ultima considerazione sul tema dell'aggiornamento. I colleghi avranno notato, nel numero di agosto di «Scuola ticinese», l'articolo del dott. Ghirlanda sul Centro Universitario della Svizzera Italiana. Dal DAP (Dipartimento per l'Aggiornamento Permanente) ci aspettiamo, se non a breve almeno a medio termine, la soluzione del problema. Dopo tanti progetti e speranze, e anche, diciamo, tante delusioni, i nostri docenti se lo meritano. Non resta che augurarci la più rapida realizzazione. Con molti auguri a tutti.

Angelo Airoidi
Giulio Guderzo

Dalla storia alla didattica Circolazione delle idee e pratica scolastica

di Dario Ragazzini

Pubblichiamo in anteprima, per cordiale concessione dell'autore e dell'Amministrazione Provinciale pavese, il testo dell'intervento del prof. Ragazzini al convegno internazionale tenuto a Pavia nei giorni 22-23-24 aprile 1982 sul tema «Fare scuola in Europa».

L'interesse per la storia si è sensibilmente accresciuto e diffuso negli ultimi anni. Questo «trionfo della storia»¹⁾ andrebbe analizzato con un po' di attenzione. Senza dubbio si registra un successo editoriale delle opere di storia.

Anche se in Italia non abbiamo un caso emblematico — quanto a successo di vendita — come *Montaillou* o *Le carnaval de Romans*²⁾, registriamo senz'altro una fortuna continuata e diffusa durante gli ultimi anni, riguardo alla storia, con una certa preminenza — nella attività editoriale e d'«immagine» — della storia d'estrazione «annalistica». C'è insieme una attenzione di «pubblico» e di ricercatori.

Insieme all'attenzione della storia, anche se in forma minore, si è manifestata una nuova attenzione al tema dell'insegnamento della storia. Una maggiore attenzione a questi problemi è dedicata non solo dagli insegnanti, ma anche da ricercatori dalle diverse competenze (storici, pedagogisti, filosofi e psicologi). Oltre ai convegni, che da più parti vengono organizzati sulle diverse sfaccettature del problema storia-didattica, e oltre ad iniziative di nuovo tipo per l'aggiornamento degli insegnanti, va segnalato l'inizio di una certa attenzione da parte di istituzioni e centri culturali che cercano di dare un supporto non episodico di strumenti e di riflessioni all'attività didattica o di interpretare il proprio ruolo non solo come rivolto alla ricerca³⁾.

Ma ciò non autorizza a una interpretazione che consideri questi «successi» come inseriti in una circolazione o divulgazione delle idee di tipo continuo e omogeneo. Al contrario esistono «scarti» significativi nella circolazione sociale delle idee. J. Le Goff, a proposito del successo di *Montaillou* ha parlato di un ruolo analogo a quello svolto dal romanzo storico dell'ottocento⁴⁾, accennando così, implicitamente, allo «scarto» tra idee della ricerca e loro uso sociale. L. Stone, in un saggio precedente⁵⁾, ha segnalato come nei citati lavori di Ladurie si ritrovi — proprio come nei romanzi moderni — non una storia lineare, ma una storia che «vaga nella testa della gente». Inoltre, passando in rassegna una parte della recente produzione storiografica europea, egli ha interpretato il ritorno al narrativo (e alla sua destinazione di massa) come un avvio di una nuova fase della ricerca storica. Altri constatano lo scarto tra il diffondersi presso il grande pubblico della scuola «annalista», proprio mentre le posizioni della scuola francese sono fortemente discusse presso gli storici ricercatori.

Le idee storiche hanno a che fare con le ideologie sociali, hanno a che fare con la consapevolezza che di sé hanno le società, cioè con il rapporto che queste riconoscono con il proprio passato, ma anche con quello che stabiliscono con il proprio presente e ipotizzano con il loro futuro. Ho usato la parola «società», ma non dimentichiamo che essa è articolata in gruppi e ceti che intrecciano ideologie proprie e ideologie comuni. Inoltre né le idee sono casuali, né è casuale la loro diffusione, né, infine, essa avviene senza strumenti materiali di divulgazione. Le idee storiche, insomma, si distribuiscono secondo luoghi e contesti in processi «materiali» e «scalari».

Dalla ricerca al grande pubblico i passaggi non sono irrilevanti. Le stesse idee — quand'anche rimangano le stesse — servono a rispondere a esigenze diverse, in contesti e per gruppi diversi (i pubblici e gli storici). M. De Certeau ha insistito nell'interpretare la storia come un «rapporto» tra il mestiere degli storici (come gruppo), le loro procedure (la disciplina) e la costruzione di un testo ('letteratura')⁶⁾. Qui io voglio sottolineare le differenziazioni interne del pubblico destinatario della 'letteratura': i diversi fruitori e i diversi modi di avere un rapporto e di fare la fortuna di idee e testi. Gli insegnanti sono uno di questi gruppi di «pubblico» e la didattica della storia sembra inserirsi come tema professionale di idee sociali, connesso sia alle condizioni di insegnanti, sia alle condizioni della scuola.

Prima di affrontare i contesti della didattica, voglio segnalare il rischio di una separazione possibile tra la nuova attenzione alla storia e la pratica scolastica.

Mi domando se l'aumento di attenzione e di impegno nella pratica didattica storica non sia insufficientemente proporzionale all'aumento di attenzione culturale al tema. Forse la soglia oltre la quale l'interesse, da diffuso e generico, si fa specifico e operativo, non è stata ancora raggiunta. Ciò nonostante, vedo il rischio di una sorta di divaricazione tra discorsi e pratiche. Due motivi sono del tutto evidenti. Mi riferisco innanzitutto a una non circolarità tra didattica, riflessione didattica e teoria, vale a dire di una non organizzazione della ricerca (parlo proprio delle strutture organizzative). Mi riferisco, inoltre, a una insufficiente attenzione (salvo quella commerciale) alle strumentazioni che sostengono le pratiche didattiche (ridotte al libro di testo e assai più da parte di storici che di pedagogisti). La «spontaneità» di chi insegna e la «spontaneità» di chi ricerca si incontrano (quando si incontrano) con grande fatica.

Potremmo interrogarci su questa mancata (o insufficiente) corrispondenza tra interessi culturali e pratiche didattiche. Forse la risposta non rimanda solo alla mancanza di strutture della ricerca e di strumentazioni didattiche. Senza voler dedurre troppo da indizi troppo esili, potremmo chiederci se tutto ciò non segnali che esistono anche esigenze che non sono esaurite da questi am-

biti propriamente didattici. Penso a esigenze di riflessione sul significato della storia nella formazione degli alunni, cioè di riflessione sul rapporto con le nuove generazioni in relazione alla storia degli adulti e al loro comune presente. Ciò aggiungerebbe un ulteriore motivo alle esigenze evidenti di aggiornare l'insegnamento storico ai livelli raggiunti dalla ricerca storica. Quest'ultimo sarebbe solo l'aspetto evidente e normale di qualcosa di più complicato e profondo, precedente e contestuale alla didattica vera e propria.

Recentemente Franco Fortini⁷⁾ ha scritto sul ruolo della memoria e della storia nella esperienza individuale e in quella sociale e di come essa appaia modificata negli ultimi cinquanta anni. Il problema è il rapporto degli adolescenti con la storia dei loro padri, anzi, per essere drammaticamente precisi, di quella del prefascismo con la generazione nata durante il fascismo, di quella della resistenza con la generazione del dopoguerra, di quella degli anni 60 e 70 con la nuova generazione. Il moderno universo tecnologico e dei consumi avrebbe sostenuto l'emergere di una «memoria involontaria (ossia del piacere e del sogno)» separata dal «ricordo (ossia della razionalità e della prestazione)» fino a una loro «giustapposizione schizoide». Nell'articolo non si parla di scuola e la stessa parola storia compare con grande discrezione. Eppure, quando poco fa dicevo che lo scarto tra didattica e discorsi di storia poteva essere spia d'altro, pensavo a qualcosa del genere. L'attività storiografica e la didattica della storia hanno proprio a che fare — per usare le parole di Fortini — con la costruzione di «dure sequenze di una temporalità non individuale», un «ricordo» che sia «oggetto e strumento». Nel nostro linguaggio pedagogico, diremmo della necessità di modulare vissuto personale e passato collettivo, della necessità di trovare un senso al rapporto con le nuove generazioni e all'attività educativa. La storia sembra emergere in primo piano per le sue connotazioni proprie (non trasformata in una inesistente storia educativa). Allargare gli orizzonti temporali, evitare la schizofrenia, gli anacronismi, gli egocentrismi culturali, la ipertrofia dell'io e della cultura di gruppo, il giudicatorismo, sviluppare il senso della diversità, della relatività, del decentramento dei punti di vista, della contestualizzazione. Nessuna tentazione, naturalmente, di ricapitolazione organicistica, ma, appunto, apprezzamento della continuità e della discontinuità. Nessuna impossibile negazione del vissuto, quanto piuttosto costruzione di convivenze, tra vissuto e ricordo storico, non giustapposte, ma controllate e portate a consapevolezza⁸⁾.

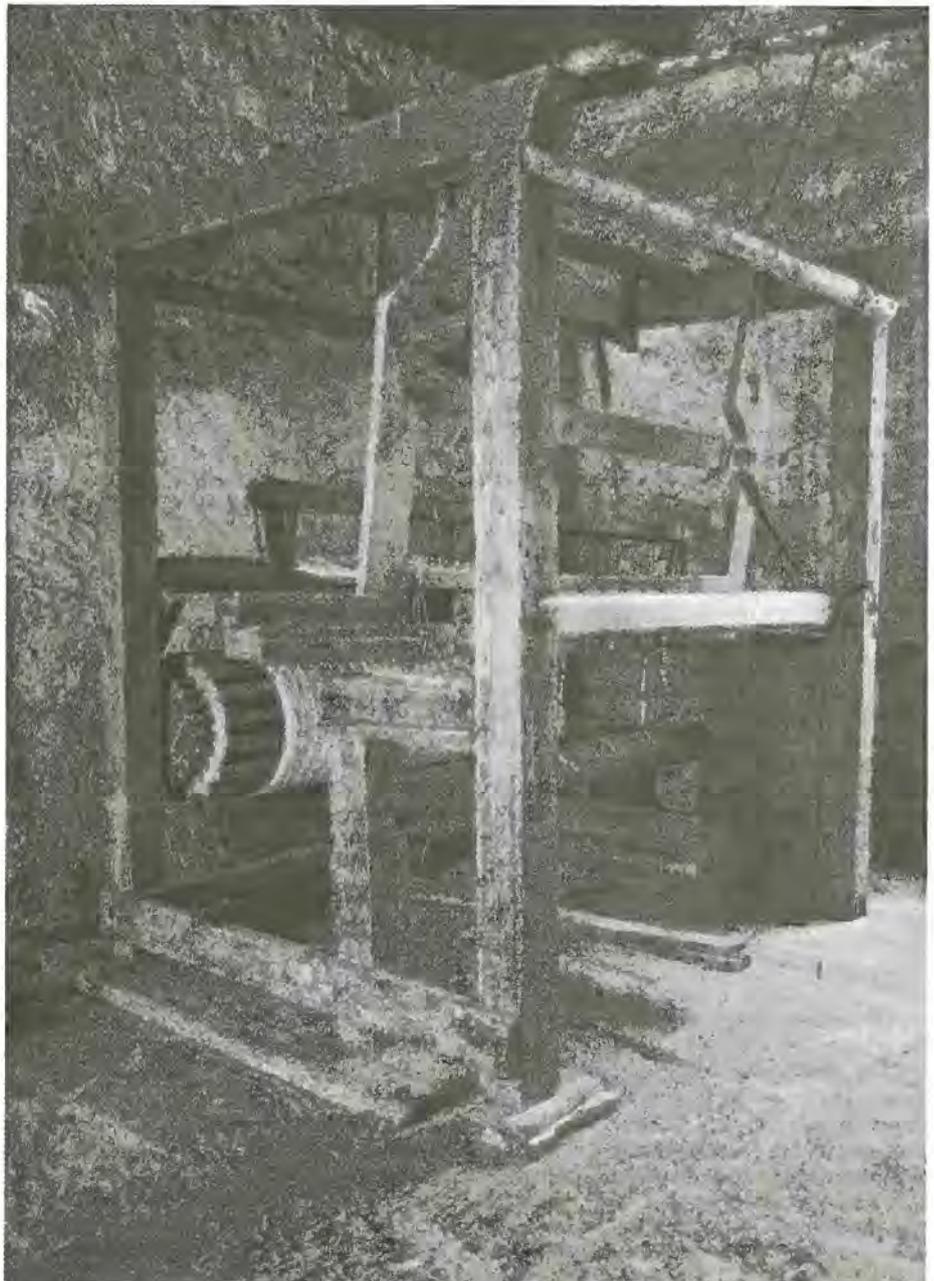
Si tratta proprio dell'esigenza di una nuova collocazione della storia nell'insegnamento che si esprime, prima di tutto, nella esigenza di collocare questa «materia» in modo non strumentale, né accessorio, né laterale rispetto ad altre. A ciò concorre sia l'esigenza di un nuovo rapporto con la storia e di un suo nuovo ruolo sociale in relazione al presente e al futuro (cioè all'identità e alla prospettiva), sia un ripensamento della storiografia con se stessa e un nuovo costituirsi dell'area disciplinare (e quest'ultimo è l'aspetto più evidente). Ma a ciò concorrono anche nuove sensibilità nella ricerca culturale non storica e nella concezione della scuola. Quest'ultimo punto è il meno avver-

tito nell'ambito delle considerazioni inerenti l'educazione storica, ma ha un suo peso perché l'identità della storia e la sua collocazione nell'insegnamento deriva sia da connotazioni proprie, sia dalle interconnessioni che implicitamente ed esplicitamente si stabiliscono con le altre discipline, secondo equilibri dinamici tra identità proprie e reciproche. Proverò a fare due esempi.

Si pensi all'affermarsi sempre più impetuoso della linguistica, della teoria delle comunicazioni ecc. e degli effetti conseguenti sulla didattica dell'«italiano». Questa «materia», così ambigua, ma contemporaneamente così consolidata per tradizione didattica e organizzativa (il tema, il commento alla poesia, la contestualizzazione dell'autore organizzata secondo secoli ecc.) si sta trasformando. Da una parte la storia della letteratura rafforza i suoi legami con la storia della società (testo e contesto, autori e lettori, committenti e destinatari, cultura colta e cultura popolare), dall'altra il bello scrivere perde i caratteri di modello unico per espri-

mersi in più registri e in più possibilità, caratterizzandosi secondo il destinatario e allargandosi al problema della comunicazione non solo tramite scrittura. L'antica corrispondenza scolastica tra letteratura e bello scrivere è tramontata. Con essa viene a scomparire — anche se tenta di sopravvivere altrimenti — l'insediamento in questo insegnamento del cardine tradizionale del «buon» senso comune scolastico (i buoni propositi e le buone idee dei bei temi). Contemporaneamente quel gruppo di considerazioni storico-sociali che facevano blocco nell'insegnamento dell'italiano finisce per perdersi. Più complesso il discorso sulle componenti storico-sociali nell'insegnamento della letteratura, dato che qui le tendenze sono due: quella che tende a limitarsi all'illustrazione dei testi e degli autori e quella che tende ad allargarsi all'indagine sui contesti sociali (ma con l'impossibilità di trasformarsi in storia sociale tout court). Questa giusta tendenza alla distinzione tra educazione linguistica e storia della lettera-

Vecchio telaio a Losone (Foto Ufficio cant. musei)



tura (che non esclude forme di raccordo, mentre esclude le vecchie identificazioni) riguardo all'insegnamento storico produce sia rischi che occasioni. Il rischio è quello che l'insegnamento storico venga usato come rivale e risarcimento della perdita di terreno di «buone» considerazioni sociali che l'insegnamento dell'italiano si sente franare sotto i piedi. In tal caso l'insegnamento storico verrebbe caricato di buone finalità di «educazione» con una storia molto «educativa», ma poco ... storica. L'occasione è che la ridefinizione di tematiche disciplinari finora contigue o sovrapposte aiuti l'insegnamento della storia a riconoscersi come settore proprio che non ha bisogno di mentite spoglie per dichiararsi. (Non si dimentichi poi che in molti casi è uno stesso insegnante che si occupa di queste discipline).

Il secondo esempio concerne le conseguenze dell'emergere del tema del rapporto tra scuola e lavoro, tra scuola e sviluppo, su cui si gioca la credibilità stessa della scuola e del progetto formativo. Se interpretato come indicazione di una semplicistica deduzione della formazione (di tutta la formazione) dalle richieste delle vigenti mansioni lavorative, questo tema può produrre pericolose reazioni di rigetto che potrebbero mascherare le loro avversioni sotto il manto della storia, in quanto campo di formazione esemplarmente non deducibile dalla registrazione delle richieste del mercato del lavoro. La formazione storica, così alla moda, diverrebbe la bandiera di un male inteso umanesimo, astrattamente formativo, separato dal lavoro con implicite connotazioni antiscientifiche e antimoderne. Una diversa interpretazione apre al tema dei rapporti tra formazione storica e formazione per il lavoro, tra formazione disinteressata e interessata, tra formazione per il tempo di vita e quella per il tempo di lavoro, tra formazione per un lavoro esecutivo, appiattito sulle mansioni e quella per una prestazione capace di padroneggiare la propria collocazione nel processo produttivo ecc. Anche questa strada richiede un nuovo ruolo della storia nei processi formativi.

Del resto, nel dibattito per la riforma della secondaria, il tema dei rapporti tra area comune e aree opzionali — ovvero tra formazione comune e formazione pre-specialistica — si è configurato diversamente dai primi progetti ad oggi. Il rapporto da stabilirsi tra storia, scienza e scienze sociali non è stato argomento marginale (storia e scienza; storia, storia della scienza e scienza; scienze sociali e scienza).

Alla ricollocazione della storia nel processo educativo contribuisce — infine — la ridefinizione della storia, in quanto ambito di ricerca degli storici, come scienza sociale o, almeno, come settore che utilizza le scienze sociali. È, questa, una prima grande opzione a favore delle scienze sociali nella storia (che si contrappone alla «storia delle date»). Ma questa grande opzione andrebbe ulteriormente approfondita, specificando quali scienze sociali e in quale rapporto tra loro, così come andrebbe approfondito il nesso tra storia della società e storia politica (essendo fuorviante la contrapposizione tra storia sociale e storia delle date).

Questa *vexata quaestio* sembra entrata in una nuova fase⁹⁾. Se il problema, anche dal lato didattico, è quello di analizzare e descrivere situazioni sociali, è anche vero che non meno interessanti — anzi — sono i muta-

menti e le loro dinamiche. In questo entrano in campo i processi di cambiamento (quelli effettivi, non solo quelli formalmente dichiarati tali) e i processi decisionali con la dislocazione del potere; non solo, dunque, la politica, ma anche le modalità della politica e il suo ruolo sociale supposto e quello effettivo.

Aveva osservato Gramsci che il passaggio da una concezione ristretta del potere ad una concezione allargata (egemonia) comportava il passaggio dalla considerazione del diritto (formale) a quella del così detto indifferente giuridico (norme, abitudini, costumi, ecc.)¹⁰⁾.

Il tema della storia delle mentalità appare, da questo punto di vista, la strada imboccata da alcuni storici per passare dalla sociologia storica alla antropologia storica, ovvero per passare dalle situazioni agli uomini che vi agiscono¹¹⁾. Si potrebbe ricordare l'origine delle due discipline e i loro rapporti reciproci: l'antropologia, nata come parte della sociologia, può essere considerata come l'insieme di cui la sociologia è un sottoinsieme¹²⁾.

Ma questa non è l'unica strada. Esprime piuttosto l'esigenza di comporre nell'analisi storica staticità e cambiamento, processi e tentativi degli uomini di dirigerli e controllarli. Non è difficile pensare a una storia delle società assumendo ad oggetto *anche* la storia politica — insieme alle modalità e ai ruoli della politica nella società —.

Abbiamo fin qui considerato i reciproci rapporti tra la storia — con la nuova identità e consapevolezza di sé, con il ruolo giocato nelle idee sociali — e la sua collocazione scolastica — con i problemi della sua didattica, con i rapporti con gli altri insegnamenti ecc. —. Per chi voglia occuparsi di didattica della storia è necessario aggiungere, però, la considerazione di quel complesso di punti di riferimento e di meditazione entro cui si svolge il lavoro didattico. Mi riferisco a quel complesso di regole, norme e strumenti che costituiscono quello che potremmo chiamare la vita materiale degli insegnanti: penso ai programmi scolastici, agli abbinamenti di materie, agli orari, fino alle risorse didattiche. La «materialità» del contesto non va dimenticata. Non va, però, neppure dimenticato che occorre distinguere i livelli del discorso tra programma generale e scelte didattiche individuali. Si tratta di compiti e finalità diverse e non vale chiedere ai programmi il tipo di scelte che spettano agli insegnanti, né gli insegnanti debbono farsi un alibi con i programmi rispetto a scelte di merito e di metodo che sono loro.

Il rinnovamento storiografico e didattico deve riuscire a esprimersi tenendo conto di queste diverse complessità del discorso. Le domande: quale storia? quale formazione? quale scuola? devono organizzarsi in risposte di qualità diversa secondo i livelli. Non basta definire i due livelli come programma e programmazione, se intesi come un continuum che va dal generale al particolare o dal 'nazionale' al locale. Detto altrimenti, progetti formativi 'nazionali' debbono compiere scelte non generiche e contemporaneamente permettere pluralità di approcci e di esperienze didattiche, le quali soltanto permettono di passare dall'affermazione del pluralismo come criterio nella pratica del pluralismo come confronto.

A proposito del significato della storia nella formazione potremmo dire che siamo di

fronte a tre tendenze diverse e ineliminabili, la cui composizione non mi pare possa essere decisa una per sempre: la necessità di una autonomia della didattica della storia, la necessità di non separarla dalla crisi dei giovani (e degli adulti) nella società e della società con se stessa, la necessità di non concepirla come separata dalle condizioni di lavoro degli insegnanti e dalle condizioni della scuola. Si tratta di un dosaggio da stabilirsi volta per volta, con riequilibrate successive. Gli sbilanciamenti sono ammessi solo per imprimere controtendenze, non assolutamente.

Dario Ragazzini

Note

¹⁾ Per usare l'espressione di J. LE GOFF, *Intervista sulla storia*, a cura di F. Maiello, Laterza, Bari 1982.

²⁾ E. LE ROY LADURIE, *Montailou, village occitan de 1294 a 1324*, Parigi 1976 (trad. it. Rizzoli, Milano 1977); id., *Le Carnaval de Romans*, Parigi 1979 (trad. it. Rizzoli, Milano 1981).

³⁾ Limitando il lungo elenco ad esempi per i quali si può rimandare a materiali a stampa, ricordo l'impegno di alcuni Istituti della Resistenza (di cui v. gli atti del convegno nazionale *La storia: fonti orali nella scuola*, Marsilio 1982 e il bollettino bibliografico dell'Istituto toscano «In/formazione») o l'impegno dell'Archivio di Stato di Bologna (nelle considerazioni di I. ZANNI ROSIELLO, *Gli archivi di stato: una forma di sapere «segreto» o pubblico?*, in «Quaderni storici», n. 47, agosto 1981, pp. 624-638 e id., *Didattica degli archivi, didattica della Storia*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 4 ottobre 1981, pp. 620-636).

⁴⁾ V. la voce *Storia* in *Enciclopedia*, Einaudi, Torino 1981.

⁵⁾ L. STONE, *The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History*, in «Past & Present», n. 85, novembre 1979, pp. 3-24 (trad. it. in «Comunità», n. 183, novembre 1981).

⁶⁾ M. DE CERTAU, *L'opération historiographique*, in *L'écriture de l'histoire*, Gallimard, Parigi 1975, p. 64 (trad. it. *La scrittura della storia*, Il pensiero scientifico, Roma 1977).

⁷⁾ F. FORTINI, *Perché non vogliamo ricordare*, in «Corriere della sera», 24 febbraio 1982.

⁸⁾ Sugli incroci tra tempo, tempo storico e vissuto personale rimando a saggi raccolti in *Il tempo in psicanalisi* (A. Sabbadini ed.), Feltrinelli 1979, *Le frontiere del tempo* (R. Romano ed.), Il Saggiatore 1981; mi permetto di richiamare anche il mio cap. V in S. Guarracino - D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli 1980.

⁹⁾ Mi riferisco al dibattito avviato da «Past & Present» con il citato saggio di L. STONE e proseguito con i saggi di E.F. HOBBSBAWN, *The Revival of Narrative: Some Comments*, ivi, n. 86, 1980 pp. 3-8 e P. ABRAMS, *History, Sociology, Historical Sociology*, ivi, n. 87, 1980, pp. 3-16. Su questo dibattito intervengo esplicitamente anche J. LE GOFF nella citata voce *Storia* dell'*Enciclopedia* Einaudi. Cenni e problemi contigui anche nell'intervista di F. FURET, *Discorso sulla rivoluzione*, in «Rinascita», 5-II-1982, pp. 23-25.

¹⁰⁾ V. ad es. Q.13, n. 7 dei *Quaderni del carcere*, ed. critica, Einaudi 1975, p. 1566.

¹¹⁾ Ciò non significa necessariamente considerare la sociologia una scienza descrittiva delle situazioni stabili. In proposito si possono registrare posizioni differenti. Per esempio sono per una interpretazione in termini statici sia Stone che Abrams nei saggi cit., per una in termini dinamici J. TOPOLSKI, *La storiografia contemporanea*, Roma, Ed. Riuniti 1981 (parte IV, cap. VI), F. FERRAROTTI, *Note su storia e sociologia*, in «La critica sociologica», n. 60, inverno 1981-82, pp. 60-67. Ma il problema non può essere affrontato in una nota.

¹²⁾ Per richiamare alcuni temi del noto dibattito TH. W. Adorno, K.R. Popper, R. Darendorf, J. Habermas, H. Albert, H. Pilot, *Dialettica e positivismo in sociologia*, Torino, Einaudi, 1972.

Storia e...

Un'intervista al prof. Luigi Poma

La relazione del prof. Ragazzini solleva, tra le altre, la questione degli abbinamenti disciplinari, oggetto anche da noi di meditazioni e dibattiti a non finire. Fattori assoluti del principio di abbinamento, almeno nella scuola media, siamo altrettanto tenaci assertori di una relativa libertà di abbinamento, nel senso che vorremmo i nostri storici impegnati anche nell'insegnamento soltanto di una o due altre discipline, e precisamente l'italiano e la geografia. Sull'abbinamento con la geografia, abbiamo più volte espresso il nostro parere favorevole (le nostre riserve sono sempre state rivolte alle modalità operative dell'abbinamento). Dell'abbinamento con l'italiano si è discusso meno; per questo abbiamo voluto intervistare un esperto, intendendo in tal modo avviare un dibattito che ci pare importante e prezioso per la nostra scuola.

«Personalmente — ci ha dichiarato il prof. Luigi Poma — sono convinto (contro tante mode antistoricistiche), che la letteratura è un prodotto storico, nato dalla convergenza e dall'intreccio di tanti condizionamenti sociali, politici, culturali, storici in senso lato. Studiare la letteratura significa pertanto, a mio avviso, cercare di conoscere anzitutto questi aspetti e momenti genetici dell'opera letteraria, al fine di evitare fraintendimenti o parzialità interpretativi, o (peggio ancora) degustazioni impressionistiche, rapsodiche, personalistiche.

Da qui l'utilità anzi, la necessità, dell'abbinamento dell'insegnamento dell'italiano a quello della Storia per lo studio della Letteratura. Nell'ambito della scuola media va poi considerata particolarmente l'utilità di tale abbinamento ai fini dell'educazione linguistica. La Storia, se è storia della civiltà e della cultura, è uno dei veicoli più importanti per l'arricchimento interiore degli allievi; personalmente sono convinto che sia l'arricchimento interiore a portare a un arricchimento espressivo (e non viceversa). Sempre da questo punto di vista, la riesposizione da parte dell'allievo della lezione di Storia tenuta dal docente costituisce indubbiamente un utilissimo esercizio di lingua. V'è poi un terzo aspetto da considerare, ed è quello, previsto dai programmi, dello studio storico della lingua, magari limitato all'età moderna e contemporanea. La lingua si evolve non per forze endogene ma, anche qui, per condizionamenti esterni, e si tratta soprattutto di forze sociali (storiche in senso lato) che occorre conoscere per capire l'evoluzione dei processi linguistici. Ad esempio, il mutamento dell'italiano contemporaneo è connesso a vari fattori: migrazioni interne, elevazioni delle classi sociali (con la conseguente maggior scolarizzazione e la progressiva scomparsa del dialetto), diffusione dei mass-media e particolarmente della TV, ecc. Orbene, l'individuazione e la spiegazione di tutti questi fenomeni in rapporto coi mutamenti dell'italiano contemporaneo richiede che italianista e storico siano fisicamente la stessa persona, almeno se vogliamo ottenere risultati ottimali.

In conclusione ritengo che la separazione dell'italiano dalla Storia risulterebbe dannosa per l'insegnamento dell'italiano nella nostra scuola media. Ciò mi sento di poter affermare nell'interesse della disciplina di cui sono esperto».

A proposito della Storia nel primario

di Vasco Gamboni

Il prof. Vasco Gamboni, membro della Commissione incaricata di preparare i nuovi programmi per la scuola elementare, da noi richiesto di qualche informazione e annotazione sul lavoro svolto nell'ambito di tale commissione e sulle nuove prospettive di coordinamento con l'insegnamento della nostra disciplina nella scuola media, ha così voluto gentilmente risponderci:

«I criteri di partenza, anche per la dimensione storica, sono stati dettati dalla *Linea Programmatica* per una riforma dei programmi di scuola elementare (SE), elaborati dal Gruppo operativo riforma programmi SE (GORPSE) nel 1977. Questo documento pone alla base di tutta l'attività didattica nella SE l'*Ambiente* inteso in senso lato, cioè in tutte le sue dimensioni: sociali, affettive, linguistiche ed anche storiche e geografiche. Secondo la *Linea Programmatica*, l'attività didattica, soprattutto nei primi anni di SE, deve svolgersi in modo il meno disciplinare possibile, bensì globale. Alle discipline si dovrebbe arrivare per gradi soltanto negli ultimi anni di SE dopo aver praticato i metodi che le sostengono non trascurando però di mantenere l'interdisciplinarietà tra le diverse attività di studio. Evidentemente talune attività specifiche, soprattutto di matematica e di lingua, esigono esercizi (i cosiddetti 'laboratori') che hanno una logica loro e che sfuggono all'esigenza di un continuo collegamento delle attività.

Il nostro gruppo si è evidentemente adattato a questo modello, ritenendo che fosse importante insistere più sulle metodologie che sui contenuti.

Il legame tra geografia e storia resta strettissimo fino alla V^a elementare, mentre con la biologia e le scienze naturali è spesso soltanto occasionale; in ogni caso non deve essere forzato.

Per tutta l'area *Ambiente* ci si è riferiti a modelli di altri paesi, soprattutto a quelli francesi elaborati dall'Institut National de la Recherche Pédagogique di Parigi (INRP), di cui abbiamo conosciuto alcuni membri a un congresso del 1980 a Chamonix. Abbiamo poi mantenuto regolari rapporti con il professor Jordan che attualmente insegna anche all'Università di Ginevra.

A Chamonix, abbiamo pure conosciuto la signora Clotilde Pontecorvo dell'Università di Roma, che aveva lavorato intensamente, con gruppi di lavoro formati da pedagogisti e da docenti di SE, sull'argomento. Da lei e dal gruppo Università - Scuola di Roma - Firenze abbiamo ricevuto documenti e materiali ai quali ci siamo in qualche caso ispirati, pur tenendo conto delle specificità ticinesi. Alla signora Pontecorvo abbiamo poi inviato le bozze dei nostri progetti, ricevendone preziosi consigli. Per la determinazione di obiettivi, metodi e contenuti, per 3 anni si è intensamente lavorato con gruppi di docenti di SE.

Come i colleghi avranno potuto constatare, nel nostro progetto di programma (che è attualmente in fase di riorganizzazione) si parte dal presente e dal vicino, dal vissuto dell'allievo, e si va poi a poco a poco ma progressivamente, alla scoperta di tempi e di spazi più lontani.

In prima classe, si tratta per lo più di mettere in cantiere attività di preparazione alla storia, insistendo su esercizi di strutturazione

del tempo e sui concetti fondamentali che lo sostengono: quelli di anteriorità e posteriorità, durata, contemporaneità, successione e via dicendo.

Vi è poi la storia del bambino, con la ricerca di documentazione quali fotografie, album di famiglia, vestitini dei primi mesi, giocattoli, resoconti di esperienze vissute ecc.. Si passa poi alla realtà della famiglia, della casa, del quartiere o villaggio, della regione, per arrivare alla fine della SE al Cantone.

La procedura dovrebbe essere più o meno sempre la stessa: dall'osservazione e dall'analisi del presente a quelle del passato, per ritornare poi ancora al presente facendo scoprire agli allievi i mutamenti ma anche la continuità di certi fenomeni, le costanti, le permanenze.

Il metodo di lavoro non potrà quindi che essere attivo, di ricerca, di scoperta, per sviluppare l'attitudine nei ragazzi ad osservare, raccogliere, classificare ed interpretare.

Gli ambiti di ricerca sono evidentemente scelti, ispirandosi però al programma, dal docente, gli itinerari all'interno di questi ambiti lo sono di concerto con i ragazzi. Si passa da 'cose' vicine e concrete a realtà più lontane quanto astratte negli ultimi anni di SE. Ci si dovrebbe muovere a spirale.

A mio modo di vedere, il programma di I^a media dovrebbe inserirsi sul Ticino e sul passato recente (fino al 1800 compreso), riprendendo qualche argomento del programma di V^a elementare con un maggiore approfondimento. Non si dovrebbe però ripetere per mesi attività (quali le ricerche genealogiche sulle famiglie) che possono benissimo essere fatte con successo già dalla III^a elementare. Lo dico per averlo verificato nelle classi. Il Ticino ed il suo passato fino all'800 dovrebbe essere l'anello di collegamento tra SE e SM. Poi, già in I^a media, a mio avviso, si dovrebbe partire verso lidi e tempi più lontani.

Il nostro programma potrà a taluno sembrare troppo geografico e troppo fondato sulle 'cose' materiali. Ma il tempo avvolge tutto, sempre, anche il territorio (a maggior ragione quello umanizzato). Le dimensioni del fantastico, della leggenda, del mito, della sensibilità ecc. vengono affrontate soprattutto a partire dal programma di lingua materna e sono il collegamento ideale con l'ambito storico-geografico.

È chiaro che soprattutto nella SE storia e geografia sono indissolubilmente legate. Qualche attività specifica, per esempio su aspetti di morfologia e geologia, è più prettamente geografica, evidentemente. Attività sulle tradizioni popolari, il folclore, la religiosità popolare, la sensibilità collettiva sono più prettamente 'storiche' (anche se traggono ispirazione dalla sociologia, dalla psicologia collettiva, ecc.). I livelli, è chiaro, debbono essere 'elementari', malgrado le parolone che ho appena usato.

Va da sé che, affinché si possa lavorare seguendo le nostre proposte, occorrerà in futuro un'approfondita e costante formazione dei docenti già in servizio. Le Magistrali, a questo proposito, potrebbero fare parecchio. Esse però dovranno assolutamente essere tenute a stretto contatto con la Scuola Elementare; con l'istituzione della postliceale questo legame dovrebbe anzi essere rafforzato.

Materiali e documenti di storia economica e sociale

L'Europa preindustriale

di Giovanni Vigo

Un libro di storia non svela mai la fatica di chi l'ha scritto. Ogni pagina ha alle sue spalle migliaia di documenti scovati spesso in archivi disagiati, scelte personali compiute attraverso mille dubbi, esclusioni di fatti e di problemi imposte dalla tirannia dello spazio. E soprattutto non riesce mai a far partecipare lo studente al faticoso processo che a partire dal documento arriva fino alla stesura del manuale scolastico.

L'esperienza fatta durante i corsi pavesi per il conseguimento della patente di scuola magiore, nel settore della storia economica e sociale dell'Europa preindustriale, ha mostrato che un uso molto duttile dei documenti accanto ad un buon testo può colmare, almeno in parte, questa lacuna e rendere lo studio della storia più vivo e attuale. Si è così deciso di rimettere mano a quei documenti, farne una selezione, integrarli con altro materiale ed offrirli all'attenzione di docenti e studenti per sperimentarne la validità. Allo scopo di chiarire i limiti della raccolta e i problemi aperti, pubblichiamo l'introduzione di Giovanni Vigo.

Negli anni più recenti, le raccolte di documenti storici si sono moltiplicate a dismisura. Non ci sarebbe dunque ragione di metter mano ad una nuova raccolta, se quelle esistenti rispondessero alle multiformi esigenze didattiche di una scuola che si va trasfor-

mando. Ciò non capita spesso, ed è ben comprensibile. Ciascuno ha un'esperienza particolare e, fra gli innumerevoli documenti a sua disposizione, seleziona quelli che gli sembrano più adatti a mettere in evidenza alcuni eventi o alcuni processi ritenuti essenziali per comprendere l'epoca storica di cui tratta. Non c'è altro modo di procedere se si vuol fabbricare un «prodotto finito» da consegnare alle stampe. Così è accaduto per le raccolte che conosciamo, e che hanno il merito non trascurabile di avvicinare lo studente ai documenti sui quali vengono costruiti i libri di storia.

Ma ci si può porre anche in una prospettiva diversa, cominciando, ad esempio, col proporre una classificazione dei materiali che rispecchia i grandi capitoli della storia su cui nessuno può trovarsi in disaccordo, e sottoporre questo lavoro preliminare al vaglio dell'esperienza didattica. È quanto si è cercato di fare con questi «materiali e documenti» che vengono consegnati ai docenti con l'esplicita richiesta di sottolinearne le insufficienze, di suggerire integrazioni, di proporre articolazioni diverse all'interno di ciascuna parte, di rilevare quali strumenti andrebbero utilizzati più ampiamente e quali scartati (grafici, cartine, serie statistiche, ecc.). Si tratta, in altri termini, della prima bozza di un lavoro che potremo condurre a termine insieme se la sua utilità non verrà smentita dall'esperienza.

È evidente che ci sono lacune che andranno colmate. Ad esempio, non si parla quasi mai della guerra, eppure sappiamo come essa sia stata importante per le finanze dello Stato, per lo sviluppo della tecnologia, per la congiuntura economica e così via. La stessa cosa si può ripetere per la moneta, per la banca, per la scienza, ecc. Ma come, e con quale estensione, questi problemi devono essere trattati, può risultare in modo più efficace dal lavoro quotidiano dell'insegnante.

Ancora: nel trattare ciascun argomento, si è scelta la via della schematicità, non perché la storia sia schematica o sia riducibile entro schemi rigidi, ma perché la schematizzazione ha almeno il vantaggio della chiarezza, e consente poi a ciascun docente di presentare il materiale con la «filosofia» che ritiene più opportuna. La parte dedicata alla produzione agricola, tanto per fare un esempio, sottolinea alcuni fatti oggettivi: la maggiore importanza di certe coltivazioni rispetto ad altre (il grano o le piante coloranti rispetto agli alberi da frutta), i legami fra industria ed agricoltura (si pensi alle lavorazioni tessili), la distribuzione della proprietà fondiaria, le crisi di sussistenza. Nessuno può avere dubbi sul fatto che si tratta di aspetti primari della vita agricola, ma ciascuno deve poter utilizzare questi materiali come meglio ritiene. Le crisi di sussistenza sono un caso classico: esse possono essere considerate come una manifestazione dei fragili equilibri della società preindustriale, oppure potrebbero essere attribuite — almeno in parte — alla natura dei contratti agrari, che avvantaggiavano il proprietario fondiario a danno del contadino. Questi, ed altri aspetti che abbiamo ommesso, potrebbero trovar posto nella sistemazione definitiva della raccolta.

Potrebbe rivelarsi attraente anche un esperimento di questo genere: una volta individuato un documento che ci interessa, si potrebbe mostrare che cosa lo storico ricava dai dati contenuti. Si prende ad esempio uno «stato d'anime» (che è l'elenco delle famiglie di una parrocchia con i rispettivi membri, le età e, talvolta, le professioni) e su questa base si costruisce la piramide della popolazione, si studia la composizione per sesso di quel gruppo umano, si mettono in luce le attività produttive, si ricava il numero dei componenti di una famiglia tipo, ecc. Un trattamento analogo può essere riservato alle serie storiche dei prezzi e dei salari, ai bilanci pubblici, ai dati sull'istruzione, e via dicendo. Si tratta, insomma, di mostrare qual è il lavoro dello storico a partire dalle prime elaborazioni dei dati grezzi cui si trova di fronte. Tutto questo per mostrare che i documenti non parlano da soli, ma che, per far loro dire qualcosa, vanno interrogati.

È però evidente che non ci si può arrestare a questo punto. Perché un fatto acquisito significativo, è necessario che venga inquadrato nel suo contesto storico, che non è mai un momento particolare bensì un processo, qualcosa che dura nel tempo. Per questa ragione si è ritenuto opportuno affiancare ai documenti dei materiali già elaborati. Si parla degli alti tassi di natalità e di mortalità e della loro influenza sull'andamento demografico, e allora è bene conoscere il ritmo di sviluppo della popolazione in età preindustriale attraverso una semplice tabellina statistica. Si parla del fiorire, qua e là, delle industrie tessili, e allora torna utile avere una visione d'insieme, attraverso una cartina, della loro distribuzione geografica visto che i prodotti di lusso avevano una circolazione internazionale. Si parla del tenore di vita nel Quattro o nel Seicento, e allora è quanto mai necessario conoscere il trend di lungo periodo mediante una curva secolare dei salari reali.

I materiali qui presentati altro non sono che il primo nucleo di un progetto, che dovrà crescere in estensione, includendo nuovi aspetti, e nel tempo, spaziando in altri secoli. La direzione di questi sviluppi sarà tanto più proficua quanto più potrà fondarsi sull'esperienza di chi se ne servirà nel suo lavoro quotidiano.

Parte I: le strutture fondamentali.

1. La popolazione. La sua morfologia e le sue fluttuazioni.
2. La produzione agricola. Piante alimentari e piante industriali. La proprietà fondiaria e la sua evoluzione. L'allevamento.
3. La produzione manifatturiera. Beni di lusso e beni di uso quotidiano. La geografia della produzione manifatturiera. Sviluppo e decadenza di regioni e città.
4. Il commercio. Commercio locale, commercio internazionale e autoconsumo. Le vie di comunicazione e i mezzi di trasporto.
5. La tecnologia e le sue modificazioni nel medioevo e nell'età moderna.

Parte II: lo Stato.

1. Le forme del potere e le loro relazioni con l'economia.
2. Le finanze pubbliche. Le entrate, le uscite e la struttura dei bilanci pubblici.
3. La politica economica.

Parte III: la società.

1. Dove vivono gli uomini. Strutture urbane e strutture rurali. La loro dinamica. La rivoluzione urbana.
2. La struttura sociale. I ceti. Le lotte sociali e le rivolte contro il potere.
3. I «servizi sociali». La scuola, la sanità, la beneficenza pubblica.
4. La vita quotidiana. Il lavoro, l'alimentazione, il tenore di vita.

La preparazione del burro con la zangola a pistone (Foto Museo Valmaggese)



Antologia di documenti dell'area elvetica e ticinese

L'iniziativa per la preparazione di un'antologia che raccolga le fonti più significative della storia dell'area elvetica e ticinese dall'età antica alla fine dell'età medievale è entrata nella fase di attuazione.

I «pezzi» della silloge che riguardano il Ticino (fonti narrative, statuti, documenti pubblici e privati) sono stati raccolti in gran parte dal prof. Luciano Moroni. Stampa con attenzione soprattutto agli interessi e alle possibili curiosità culturali dei giovani studenti della scuola secondaria, tenendo anche conto dell'esigenza di offrire un'idea la più completa possibile dello sviluppo e della complementarità della vicenda storica.

Ogni brano, avendo in sé i dati per consentire un'adeguata apertura sul momento e sulla situazione presi in esame, lascia anche individuare con chiarezza i rapporti che si possono costruire tra la fonte e la sintesi storica.

Per una prima idea utile, seppure approssimativa, dei temi toccati nell'antologia, si ritiene opportuno elencare qui sommariamente i brani, precisandone il titolo e la collocazione cronologica (il lettore vorrà però tener conto del fatto che l'elenco riguarda solo il Ticino — mancano i documenti 'elvetici' — ed è provvisorio):

1. 30 a.C. - 20 d.C. Paragrafo di Strabone in cui vi è menzione del territorio in parte dell'attuale Canton Ticino.
2. 6 a.C. Epigrafe commemorante la vittoria di Augusto sui popoli alpini, tra cui i Lepontini.
3. Età romana. Iscrizione di Riva S. Vitale riguardante un legato.
4. 529-533. Definizione del diritto data da Ulpiano e inserita nel *Corpus Iuris Civilis* di Giustiniano.
5. 590 c. Brani dell'*Istoria Francorum* di Gregorio di Tours relativi alla calata dei Franchi su Bellinzona.
6. 721-744. Relazione di un giudice a Liutprando re sullo stato giuridico di una persona di Campione.
7. 854 maggio 6, Bissone. Contratto di affitto in cui sono specificati gli obblighi verso il padrone del fondo.
8. 948 agosto, Milano. Attone, vescovo di

Vercelli, dona al clero milanese le valli di Blenio e Leventina.

9. 1002 marzo 25, Montiglio. Arduino re d'Italia dona al vescovo di Como la sua parte del castello di Bellinzona.

10. 1010 gennaio, Arogno. Gli abitanti di Arogno promettono di non contrastare un territorio appartenente alla cella di S. Zeno di Campione (Primo avvio alla costituzione di un comune rurale).

11. 1117-1127. Episodi della guerra tra Como e Milano combattuta sul lago di Lugano, narrata da un anonimo.

12. 1182 febbraio. Patto di Torre.

13. 1186 giugno 27, Giubiasco. Federico I Barbarossa prende sotto la sua protezione i nobili di Locarno.

14. 1198 dicembre 19. I consoli del borgo di Lugano emettono una sentenza.

15. 1209 dicembre 29, Torre. Liberazione di un servo.

16. 1213 marzo 28, Lugano. Documento in cui sono menzionati gli aldi (persone semilibere).

17. 1237 aprile 5, Osco. Statuti della comunità di Osco in Leventina.

18. 1292 gennaio 1, Biasca. «Carta della libertà di Biasca».

19. 1335. Elenco delle strade e dei ponti nel territorio ticinese la cui manutenzione incombe ai comuni vicini.

20. 1335. Elenco delle misure di capacità e di peso che certi comuni ticinesi sono tenuti a possedere.

21. 1339 giugno 22. Diminuzione del pedaggio maggiore di Como in favore dei Leventinesi e di altri.

22. 1346 novembre 10. Convenzione tra la comunità di Bellinzona e la società dei mercanti di Milano per il trasporto delle merci milanesi da Bellinzona a Magadino.

23. 1358 febbraio 10, Locarno. Ordinamento del pascolo nel piano di Magadino.

24. 1364 settembre 24, Milano. Indulgenza concessa agli oblatori dell'ospizio sul passo del S. Gottardo.

25. 1375 agosto 30, Como. Ordinamento della pesca sui legghi di Como e di Lugano.

26. 1380 c. Tariffa del forletto di Bellinzona.

27. 1422 c. Descrizione della battaglia di Arbedo.

28. 1426 luglio 21, Bellinzona. Trattato tra Filippo Maria Visconti e gli Svizzeri.

29. 1440 dicembre 17, Lugano. Pace giurata tra Guelfi e Ghibellini di Lugano.

30. 1441 aprile 4, Lucerna. Filippo Maria Visconti dà in pegno Leventina a Uri.

31. 1445 gennaio 8, Lugano. Ordinamento sull'osservanza della pace tra Guelfi e Ghibellini di Lugano.

32. 1450 marzo 16, Monza. Francesco Sforza approva i capitoli sottopostigli dalla comunità di Bellinzona.

33. 1451 agosto 15, Lodi. Ordini impartiti al castellano di Castel Grande di Bellinzona.

34. 1452 aprile 8, Como. Pisanello di Pisa scrive a Francesco Sforza sulla fiera dei cavalli di Chiasso.

35. 1453 aprile 2, Bellinzona. Branda de Pusterla riferisce a Francesco Sforza sul transito di cavalli ultramontani a Bellinzona.

36. 1457. Descrizione della piazzaforte di Bellinzona.

37. 1467 gennaio 26, Lucerna. Trattato fra i duchi di Milano e gli Svizzeri, con promessa di cadere la Leventina.

38. 1473 agosto 23, Sonvico. Statuti di Sonvico. Elezione e compiti dei consoli.

39. 1477 luglio 10, Lucerna. Rinnovo dell'alleanza tra Milano e gli Svizzeri, con promessa di cadere la Leventina.

40. 1478 novembre. Relazione che enumera i motivi di guerra di Uri e Milano.

41. 1478 dicembre 28, Bellinzona. Lettera dei Bellinzonesi a Giovanni Molo cancelliere, in cui è data notizia della sconfitta di Giornico.

42. 1479-1480. Pace e alleanza fra Milanesi e Svizzeri, in cui è ceduta definitivamente la Leventina.

43. sec. XV. Statuti dei dazi di Val Lugano.

44. sec. XV. Verbale di una seduta del Consiglio di Bellinzona.

45. 1500 aprile 14, Bellinzona. Dedizione di Bellinzona agli Svizzeri.

La traduzione dei brani, quasi tutti in lingua latina, è affidata al dr. Ezio Barbieri dell'Istituto di Paleografia e Diplomatica dell'Università di Pavia e al dr. Giuseppe Chiesi del Centro di ricerca per la storia e l'onomastica ticinese.

Bellinzona, porta delle valli, in un disegno del sec. XVII.



Appunti per una didattica del documento

di Giuseppe Negro

La necessità di un superamento della didattica tradizionale ha promosso nella pubblicistica degli ultimi anni un interessante dibattito sui problemi inerenti all'insegnamento della Storia: utilizzazione del manuale, metodologia della ricerca d'ambiente, uso del documento, impiego di mezzi audiovisivi, ecc. Questo lavoro mira ad esaminare le proposte innovative più interessanti emerse intorno ad uno di questi temi — l'uso didattico del documento¹⁾ storico — e a tradurle in chiave operativa.

L'uso del documento ha trovato nella didattica motivazioni diverse: considerato²⁾ dapprima come semplice «rinforzo» di conoscenze già acquisite dall'allievo per altra via (lezione, studio del manuale), il documento è stato successivamente teorizzato come strumento sussidiario per una didattica basata sulla ricerca³⁾. Entrambe le posizioni, malgrado la seconda possa ritenersi pedagogicamente più «evoluta» della prima, hanno lasciato tuttavia aperti alcuni problemi. Concepire l'uso del documento solo in chiave di rinforzo ha significato mantenere l'insegnamento ancorato a forme tradizionali, impostate sulla centralità della parola del docente e sulla lezione; utilizzare il documento in funzione della ricerca ha comportato il rischio di limitare la ricerca stessa all'ambiente, provocando nell'allievo — ancora privo di schemi interpretativi o esperienze alle quali commisurare i risultati acquisiti — la tendenza a fermarsi al particolare e a individuare nel caso studiato l'essenzialità di una problematica che al contrario può essere in generale assai più complessa⁴⁾. Da due punti di vista diversi si è dunque finito per proporre un uso riduttivo del documento, pur riconoscendone l'importanza o l'utilità per un insegnamento attivo. Senza rifiutare i risultati positivi offerti dalle precedenti posizioni, ci pare sia possibile avanzare una terza ipotesi di utilizzazione didattica del documento: una ipotesi che, senza essere regressiva a posizioni preattivistiche, permetta di affrontare in modo corretto i problemi della didattica della storia, presentandosi come una delle forme — non l'unica — attraverso cui l'insegnamento può procedere⁵⁾.

Per ogni proposta innovativa in campo didattico, due sono le necessità imprescindibili: innanzitutto occorre che sia salvaguardato il principio per cui l'allievo deve essere elemento attivo nel processo d'apprendimento; contemporaneamente è necessario far sì che nell'insegnamento della storia venga tenuto in debito conto l'obiettivo di «suscitare negli allievi spirito critico (...) abituarli all'onestà intellettuale e alla ricerca della verità»⁶⁾. Poste tali premesse, emerge con evidenza la possibilità di condurre l'insegnamento della storia attraverso la strada della preparazione metodologica dell'allievo, troppo sovente trascurata dinanzi alle pretese totalizzanti degli aspetti contenutistici.

Invitare l'allievo a riprodurre, seppur su sca-

la minore, le operazioni proprie della ricerca eseguita dallo storico di professione, permette infatti non solo di operare con un insegnamento attivo, ma anche di condurre l'allievo — attraverso un'adeguata programmazione — allo sviluppo delle attitudini indicato dai programmi della scuola media. Si giunge pertanto a postulare un'identità tra il metodo storico⁷⁾ e il metodo di scoperta da parte dell'allievo: identità che non significa analisi degli stessi problemi o raggiungimento di identici risultati, ma utilizzazione di uno stesso metodo critico, di uno stesso linguaggio. In questa prospettiva l'uso del documento non soltanto è utile, ma essenziale, costituendo la materia prima della ricerca storica⁸⁾.

L'uso del documento non è tuttavia scevro di pericoli: pensare di poter risolvere ogni problema didattico ricorrendo al documento è un'ingenuità, specialmente se l'uso che se ne fa è immediato, superficiale, non sottoposto a un controllo tanto didattico quanto storico. In un contributo del 1980⁹⁾, redatto in collaborazione con Guarracino, Ragazzini metteva in guardia contro i pericoli di quello che si potrebbe definire «l'uso selvaggio del documento». Secondo Ragazzini l'uso del documento pone problemi «la cui sola soluzione soddisfacente può far decidere dell'ambito e delle condizioni di applicabilità e utilità di procedure didattiche che usano il documento in classe»¹⁰⁾. Come permettere all'allievo di accedere a documenti (ad esempio un testo in italiano antico o in lingua straniera) difficilmente comprensibili? Come permettere all'allievo di capire che importante per lo storico non è avere un solo documento, ma più documenti confrontabili? Come evitare che il documento venga letto e interpretato con le categorie e i valori culturali del presente? Come impedire che il documento venga considerato un semplice dato, indicando all'allievo che è il problema che si cerca di chiarire a «imporre» la selezione delle fonti? Si tratta ovviamente di problemi diversi, la cui soluzione non è sempre immediata, ma non così gravi da indurre alla rinuncia. Non pare infatti didatticamente scorretto proporre all'allievo, accanto al documento originale, una traduzione in italiano contemporaneo (ricordando tuttavia quanto ogni studioso di linguistica ci insegna: traduttore, traditore); o proporre all'allievo più documenti su uno stesso problema; o utilizzare il documento col proposito di portare l'allievo a confrontare valori di ieri con quelli di oggi; o infine proporre questionari «ad hoc» che permettano di capire come il documento fornisca risposte differenti a seconda delle domande che gli si pone, e che non è il documento, ma il problema dello storico il punto di partenza dell'indagine. Alcuni di questi problemi erano già stati individuati anche da Bendiscioli e Berardi nel 1963¹¹⁾; essi non solo insistevano sulle precauzioni di ordine metodologico, ma anche su quelle più propriamente didattiche: dal suggerimento di ricorrere di preferenza a

fonti narrative, a quello di evitare documenti per i quali gli allievi non avessero preparazione culturale o capacità di comprensione, fino a ribadire la necessità che l'uso del documento non si riducesse ad una semplice spiegazione da parte dell'insegnante, ma implicasse un contributo di analisi, discussione e confronto da parte dell'allievo. Ma la parte più interessante del lavoro, o quella che più si presta anche oggi ad una fruizione immediata, è la concreta analisi di alcuni documenti: nell'impossibilità di riportare per esteso le molte pagine dedicate dagli autori a questo aspetto, vogliamo però ricordare i punti su cui — a loro parere — dovrebbe maggiormente incentrarsi il lavoro: a parte considerazioni particolari che ogni documento può suggerire, l'analisi andrebbe condotta principalmente sulla data, sull'autore, sul tipo di documento, sulle motivazioni che hanno presieduto alla sua stesura, sull'attendibilità.

Alle riflessioni di Bendiscioli e Berardi ci pare doveroso accostarne altre di Guarracino e Ragazzini: pur ricordando giustamente che per i documenti «È l'uso che ci si propone di fare di essi, e non il loro contenuto, a essere veramente significativo»¹²⁾, i due autori sottolineano la necessità di non limitare la scelta dei documenti a quelli politici: un'analisi del *Capitulare de villis* o delle descrizioni di Milano fatte da Bonvesin de la Riva possono essere molto più feconde di quella condotta sul testo della Pace di Versailles del 1919, così non andrebbe dimenticato un documento come la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* (particolarmente adatta ad un'analisi dell'evoluzione del lessico politico) o altre fonti in grado di illustrare «ciò che gli uomini di un certo tempo pensarono di un avvenimento che scosse le coscienze»¹³⁾.

Come si vede il documento si presta ad un'utilizzazione assai varia, ma il suo impiego non deve essere enfatizzato. Occorre infatti avere sempre ben presenti i rischi che si corrono confidando eccessivamente nella capacità d'analisi autonoma dell'allievo¹⁴⁾. La mancanza di schemi interpretativi e di conoscenza dei quadri storici generali può indurre in certi casi l'allievo (soprattutto nei primi anni di scuola media inferiore) ad attribuire eccessiva importanza al documento esaminato, radicando in lui la convinzione che in ogni caso la dinamica dei fatti storici sia quella individuata nel lavoro d'analisi di un certo avvenimento. Inoltre l'allievo nell'analizzare il documento può essere portato a trascurare l'essenziale per l'accessorio; oppure, viceversa, a non cogliere che l'informazione principale, sorvolando su quelle che, nascoste tra le righe, non sono di immediata lettura. Infine non va dimenticato il rischio di indebite generalizzazioni: applicare a documenti di diversi periodi le stesse categorie interpretative non solo è metodologicamente scorretto, ma può indurre l'allievo a ritenere equivalenti fenomeni diversissimi: le dinamiche inflazionistiche dei secoli XVI-XVII non sono le stesse di oggi, così come il servo della gleba non è assimilabile né allo schiavo greco o romano né al proletario del mondo capitalistico. L'ideologia insita nel linguaggio è fuorviante per un reale processo d'apprendimento, e ad essa va riservata un'attenzione particolare, anche se neutralizzarla costituisce indubbiamente uno degli obiettivi di più difficile realizzazione¹⁵⁾.

Ma che tipo di lavoro si può quindi impostare sul documento? E, soprattutto, con quale progressione? È chiaro che la preparazione metodologica non può essere rinviata al secondo biennio della scuola media, e che quindi si impone la necessità di individuare la strumentazione didattica in grado di innescare già dal primo anno gli opportuni meccanismi d'apprendimento. Una possibile soluzione è quella offerta dalla identificazione, a cui si è già accennato, tra metodo storico e metodo della ricerca applicato dall'allievo al documento. Estrapolando dal metodo dello storico i momenti qualificanti delle operazioni relative all'uso del documento, si possono individuare quattro fasi fondamentali di lavoro: una volta individuato (e, si suppone, posto correttamente) il problema, è necessario: 1) reperire e inventariare i documenti; 2) analizzarli; 3) criticarli; 4) confrontarli. Ognuna di queste fasi si presta ad essere riprodotta in sede didattica, con graduazioni di difficoltà che spetterà di volta in volta all'insegnante decidere. Non è detto inoltre che due o più fasi non possano, in condizioni particolari, sovrapporsi parzialmente. Vorremmo ora proporre, per ognuna delle fasi individuate, un questionario che, per quanto non esaustivo delle possibilità d'impiego del documento, serva da base per la costruzione di un itinerario di lavoro.

Reperire e inventariare¹⁶⁾

- Dove è stato trovato il documento? (In un archivio, presso un privato, ecc.? Faceva parte di un *corpus* o era isolato?)
- Perché il documento si trovava in quel luogo? (Vi era stato raccolto intenzionalmente o per caso? Da chi?)
- In che condizioni è il documento? (Buone, discrete, cattive? Perché? A cosa si deve lo stato di conservazione?)
- È un documento riguardante quale periodo?
- È un documento relativo a che ordine di problemi? (militari, economici, sociali, amministrativi, ecc.?)

Lo scopo di queste domande non solo è quello di portare l'allievo a rendersi conto di dove i documenti storici possono essere conservati, ma anche di fargli capire quali sono i meccanismi di accumulazione della memoria collettiva, sia negli aspetti psicologici che materiali. Laddove per un determi-

nato problema non fosse reperita documentazione, le domande da porre sarebbero altre; perché la documentazione è scarsa, o inesistente? Si tratta di un caso o è stata volontariamente distrutta? Da chi, e perché? Ciò che è necessario esercitare in questi casi è soprattutto un'arte sistematica del sospetto: non è detto che solo ciò che esiste abbia importanza; anzi, le assenze sono a volte assai più significative dell'eccessiva quantità di documentazione.

Analizzare

- Di che documento si tratta? (Editto, proclama, lettera, contratto, relazione, ecc.)
- Chi è l'autore? (Se non è indicato, è possibile l'attribuzione attraverso la lettura del documento o per qualche altra via?)
- A quando risale il documento? (Se non vi è data, si possono stabilire termini *post quem* e *ante quem*?)
- Qual è l'argomento principale del documento?
- A chi si rivolge il documento?
- Per quale motivo e/o per quale scopo è stato scritto?
- Quali ulteriori informazioni ci fornisce il documento?

Le domande, anche in questo caso, tendono a individuare la massima quantità di informazioni reperibili nel documento. Per certi aspetti alcune di esse possono essere superflue o non avere risposta; altre invece — è soprattutto il caso dell'ultima — dovranno essere ulteriormente specificate in funzione degli obiettivi conoscitivi e/o critici da realizzare.

Criticare

- L'autore era presente ai fatti che narra?
- Se era presente ai fatti, aveva qualche motivo per riferirli in modo non veritiero? Se sì, quali?
- Se non era presente ai fatti, da chi ha avuto le notizie?
- Quelle utilizzate erano le uniche fonti a sua disposizione?
- Se aveva a disposizione altre fonti, perché non le ha utilizzate?
- L'autore si limita a riferire fatti o esprime giudizi?
- Se esprime giudizi, sulla base di che cosa li formula?
- Quali sono le idee dell'autore in materia politica, religiosa, ecc.?

Resta escluso da questo gruppo di domande ogni riferimento ad un lavoro di verifica dell'autenticità dei documenti, sia perché richiede tecniche d'indagine troppo specialistiche, sia perché la consapevolezza del metodo storico ed il suo esercizio nella scuola non vanno confusi con l'effettiva padronanza di quelle procedure proprie solamente dello storico, che le utilizza a tali livelli di raffinatezza da renderle assolutamente irripetibili nell'esperienza scolastica.

Confrontare

- Quali sono i punti comuni ai documenti? Quali invece le differenze?
- Le differenze riguardano un diverso modo di riferire i fatti o di giudicarli?
- Quali aspetti sono particolarmente sottolineati nei documenti? Perché?
- Quali sono gli aspetti trascurati nei documenti? Perché?
- Quale documento rende meglio conto di tutti gli aspetti del problema?

Anche in questo caso il questionario va ritenuto sia legato alle precedenti fasi sia aperto a ulteriori domande in grado di permettere un'utilizzazione più feconda dei documenti.

Ci sia permesso infine riportare, a titolo esemplificativo, due brevi raccolte di documenti: la prima consiste in tre differenti versioni sulla nascita del Sacro Romano Impero; la seconda è una raccolta di giudizi sulla Comune di Parigi: pensiamo possano costituire due occasioni di verifica della fruibilità delle note didattiche sopra esposte.

Giuseppe Negro

Tre versioni sulla nascita del Sacro Romano Impero¹⁷⁾

La versione carolingia

L'ultimo viaggio, che Carlo fece a Roma, fu dovuto al fatto che i Romani avevano compiuto gravi violenze contro il papa Leone, che era stato perciò costretto ad implorare l'aiuto del re. Pertanto, venendo a Roma per ristabilire l'ordine della Chiesa, che era assai conturbato, Carlo vi trascorse tutto l'inverno. Fu proprio allora che egli ricevette il titolo di Imperatore e di Augusto. Dapprima però se ne mostrò scontento e contrariato al punto di affermare che in quel giorno — quantunque di grande festa — avrebbe rinunciato ad entrare in Chiesa, se avesse potuto sapere in precedenza il progetto del pontefice. Tuttavia sopportò con grande pazienza la gelosia degli imperatori romani d'Oriente, indignati che egli avesse assunto quel titolo. E solo grazie alla sua magnanimità, nella quale senza dubbio li superava, riuscì a vincere la loro opposizione inviando numerose ambasciate e chiamandoli nelle sue lettere con i nomi di «fratelli». (Eginardo).

La versione papale

Ricorrendo il Natale di nostro Signore Gesù Cristo, tutti si riunirono nella basilica di San Pietro e il venerabile pontefice con le proprie mani incoronò Carlo imperatore, ponendogli sul capo una corona preziosissima. Fu allora che tutti i fedeli romani, tenendo presente la grande protezione e il particolare amore che Carlo aveva sempre offerto alla Chiesa romana e al Sommo Pontefice, esclamarono all'unanimità e ad altissima voce per ispirazione di Dio e di San Pietro, custode delle porte del regno dei Cieli: «A Carlo, piissimo Augusto, coronato da Dio grande e pacifico imperatore, vita e vittoria». Dinanzi alla sacra tomba del beato Pietro apostolo, invocando molti Santi, ripeterono questa invocazione tre volte: e così Carlo fu riconosciuto da tutti imperatore dei Romani. Subito dopo il santissimo pontefice Leone unse con l'olio santo Carlo, suo eccellentissimo figlio, in quello stesso giorno di Natale di Nostro Signore Gesù Cristo. (Liber Pontificalis).

La diligenza della Valle di Campo. Ultima corsa: 6 maggio 1946. (Foto Museo Valmaggese)



La versione tedesca

Poiché l'impero di Bisanzio, rimasto senza imperatore, era governato da una donna, sembrò bene a Papa Leone, a tutti i santi padri riuniti in assemblea e a tutto il resto del mondo cristiano, di nominare imperatore Carlo, re dei Franchi, il quale allora occupava non solo la stessa Roma, dove erano sempre soliti a risiedere i Cesari, ma anche le altre città d'Italia, Gallie e Germania. Ora, poiché Dio onnipotente aveva concesso di mettere tutte queste regioni alle sue dipendenze, sembrò giusto che con l'aiuto di Dio e su richiesta di tutto il popolo cristiano, egli assumesse anche il titolo imperiale. Il re Carlo alla loro richiesta non oppose rifiuto e, sottomettendosi umilmente alla volontà di Dio e alla richiesta dei sacerdoti e dell'intero popolo cristiano, ricevette il titolo di Imperatore con la consecrazione nello stesso giorno del Natale di nostro Signore Gesù Cristo da parte di Papa Leone III. (Annali di Lorsch).

Alcuni giudizi sulla Comune di Parigi.

La Comune fu una rivolta spontanea e senza obiettivi chiari, di carattere popolare e piccolo-borghese più che realmente operaio. E se la società si sentì bruscamente minacciata, al punto che si poté parlare di grande paura, la maggior parte dei capi aveva una levatura modesta e la minaccia reale non era certo proporzionata alle voci che corsero allora. (J.P. Daviet)¹⁸⁾

Dal 18 marzo al 28 maggio 1871, Parigi è stata governata da un pugno di rivoluzionari... che non avevano programmi precisi (se non qualche formula, la più celebre delle quali è «terra al contadino, attrezzi all'operaio, lavoro a tutti») e che del resto non hanno avuto il tempo di fare importanti riforme. Nata dalla febbre ossidionale e dalle provocazioni di Thiers, che alle trattative ha preferito una guerra in complicità coi prussiani ancora all'assedio della capitale, la Comune è un gran momento della tradizione socialista perché i comunisti hanno assicurato la vita amministrativa, praticato una scrupolosa gestione dei fondi pubblici, impedito saccheggi, specialmente quello della Banca di Francia, mentre affermavano la loro fede nell'avvenire di una società socialista mediante un'opera che non poteva essere se non frammentaria, come la regolamentazione del lavoro e l'organizzazione delle camere sindacali. (R. Mandrou)¹⁹⁾

La Comune fu l'antitesi diretta dell'Impero. Il grido di «repubblica sociale», col quale il proletariato parigino aveva iniziato la rivoluzione di febbraio, non esprimeva che una vaga aspirazione a una repubblica che non avrebbe dovuto eliminare soltanto la forma monarchica del dominio di classe, ma lo stesso dominio di classe. La Comune fu la forma positiva di questa repubblica... La Comune fu composta di consiglieri municipali eletti a suffragio universale nei diversi mandamenti di Parigi, responsabili e revocabili in qualunque momento. La maggioranza dei suoi membri erano naturalmente operai, o rappresentanti riconosciuti della classe operaia. La Comune doveva essere non un organismo parlamentare, ma di lavoro, esecutivo e legislativo allo stesso tempo. (K. Marx)²⁰⁾

Versailles, 26 maggio 1871. Signore, l'opera abominevole dei federati che soccombono sotto l'eroico sforzo del nostro esercito, non può essere confusa con un atto politico. Essa è costituita da una serie di delitti, previsti e puniti dalle leggi di tutti i popoli civili. L'assassinio, il furto, l'incendio, ordinati sistematicamente, preparati con abilità infernale, non devono permettere ai loro autori altro rifugio che quello dell'espiazione legale. Nessun paese può concedere loro l'immunità; sul suolo di tutti le loro presenze sarebbe un'onta e un pericolo. Se dunque voi venite a sapere che un individuo compromesso nell'attentato di Parigi ha passato la frontiera del paese presso il quale siete accreditato, vi invito a sollecitare il suo arresto immediato dalle autorità locali e a darne subito avviso, affinché io possa regolarizzare questa situazione con una domanda di estradizione. Firmato: Jules Favre.²¹⁾



Ritratto di famiglia, di fotografo sconosciuto (Ripr. Ufficio cant. musei)

La fucilazione degli ostaggi fu voluta da Thiers, che non volle sentir parlare mai né di cambi di prigionieri, né di conciliazione con Parigi. Invano uomini di cuore tentarono; invano la Massoneria francese piantò sugli spalti la sua bandiera verde di pace. Thiers fece il sordo. Egli volle considerare sempre i combattenti della Comune non come soldati che difendono la bandiera e la causa loro, ma come ribelli; poiché questi ribelli, presi, erano (contro il diritto delle genti e gli usi delle guerre) freddamente fucilati, la Comune, per rappresaglia, e per por freno, se era possibile, a quelle esecuzioni sommarie, ordinò la fucilazione degli ostaggi. Dolorosa fatalità delle guerre!... Relativamente agli incendi, la Comune non ordinò che quelli strettamente necessari alla difesa. «Gli incendi, dice il Montorgueil, furono non un insieme, concordato, di distruzione; furono atti individuali, su cui, sinora, incombe un gran mistero». È falso pertanto che la Comune facesse incendiare il Palazzo di città, quello delle finanze, e così via. (A. Costa)²²⁾

Note

¹⁾ Il significato con cui il termine «documento» viene usato nel presente lavoro non è quello che solitamente ad esso attribuisce la diplomatica; il termine «documento» sta qui ad indicare qualunque fonte scritta, escludendo pertanto altri tipi di fonti che, come ad esempio quelle iconografiche, richiederebbero un diverso tipo di riflessione.

²⁾ Cfr. a questo proposito il saggio di BENDISCIOLI e BERARDI *L'insegnamento della storia*, Firenze, 1972², p. 206. La prima edizione dell'opera è del 1963.

³⁾ Cfr. *La ricerca in storia e socioistoria*, a cura di A. ZOI, Brescia, 1978², pp. 7-35.

⁴⁾ È la posizione assunta anche da G.R. RICUPERATI in *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in «Rivista di storia contemporanea», Torino, ottobre 1972, n. 4, pp. 496-516.

⁵⁾ Sull'uso didattico del documento cfr. anche: MARCEL REINHARD, *L'insegnamento della storia*, Roma, 1972², p. 75 e segg.; CLAUDIO VOLPI e TERESA M. MAZZATOSTA, *Storia e educazione civica*, Firenze, 1982, p. 97 e segg.; A.A.V.V. *Il lavoro storico nella scuola media*, n. 4 di «Quaderni di cooperazione educativa», Firenze, 1970.

⁶⁾ Programmi d'insegnamento della scuola media. *Storia*, in «Scuola Ticinese», n. 27, anno III, giugno 1974, p. 29.

⁷⁾ Sui problemi inerenti al metodo storico la bibliografia è immensa, per cui non sembra il caso di indicare qualche titolo col rischio di dimenticare altri ugualmente o forse più importanti. Preferiamo invece ricordare, a chi sia interessato ai problemi del metodo storico, l'opera di UMBERTO MORELLI *Metodologia della ricerca storica. Bibliografia (1900-1970)*, Torino, 1974.

⁸⁾ Anche sull'uso del documento nella ricerca storica la bibliografia è estremamente ampia. Anche a questo proposito da consultare è l'opera di U. MORELLI già citata.

⁹⁾ S. GUARRACINO, D. RAGAZZINI, *Storia e insegnamento della storia*, Milano, 1980.

¹⁰⁾ S. GUARRACINO, D. RAGAZZINI, op. cit., p. 262.

¹¹⁾ BENDISCIOLI e BERARDI, op. cit., p. 205 e segg.

¹²⁾ S. GUARRACINO, D. RAGAZZINI, op. cit., p. 307-308.

¹³⁾ S. GUARRACINO, D. RAGAZZINI, op. cit., p. 309.

¹⁴⁾ Occorre tener ben presenti le caratteristiche psicologiche dell'allievo a quest'età; un'utile lettura è comunque costituita dai lavori di J. PIAGET.

¹⁵⁾ Sui problemi relativi ai rapporti tra linguaggio e ideologia in prospettiva storica, cfr. J.P. FAYE, *Introduzione ai linguaggi totalitari*, Milano, 1975.

¹⁶⁾ Questa fase è interamente riproducibile qualora la ricerca interessi l'ambiente ed i documenti siano reperiti dagli stessi allievi. Alcune problematiche tendono ovviamente ad annullarsi nel caso di documenti astratti da libri, antologie scolastiche, raccolte già ordinate di documenti, ecc.

¹⁷⁾ I tre documenti sono riportati in A. BRANCATI, *L'uomo e il tempo*, Firenze, 1972, vol II, p. 233-234.

¹⁸⁾ J.P. DAVIET, *La società e i gruppi sociali*, terzo capitolo di *L'età della borghesia*, a cura di G. PALMADE, Storia Universale Feltrinelli, vol. 27, Milano, 1975, p. 247.

¹⁹⁾ R. MANDROU, *La Francia moderna e contemporanea*, in G. DUBY - R. MANDROU, *Storia della civiltà francese*, Milano, 1968, p. 567.

²⁰⁾ K. MARX, *La guerra civile in Francia*, Roma, 1973, p. 112.

²¹⁾ Documento riportato in P.O. LISSAGARAY, *La Comune di Parigi*, Milano, 1973², p. 133-134. L'autore della lettera è J. FAVRE, ministro degli esteri del governo Thiers.

²²⁾ A. COSTA, *Il 18 marzo e la Comune di Parigi*, in M. BAKUNIN, *La Comune e lo Stato*, Roma, 1970, p. 22.

Audiovisivi e storia

di Loris Navari

La riflessione

Questo nostro tempo è in larga parte dominato dal 'linguaggio iconico' nei cui confronti riesce difficile, come massa e come singolo, tenere un rapporto di equilibrio e di misura.

Per i pessimisti l' 'immagine' oggi è più prevaricazione che sussidio; ammicca dai muri, 'convince' a tesi poco 'convincenti' nelle sale cinematografiche; sollecita curiosità, crea urgenze nel segreto delle case.

Per gli ottimisti: disponiamo finalmente di un efficace rimedio contro la vecchia 'civiltà della chiacchiera'; il molto teorizzare è quindi bilanciato da fattualità ed oggettualità a livelli precedentemente inimmaginabili.

La scuola, comunque, non poteva restare indifferente di fronte al fenomeno 'audiovisivi'; essendo essa uno dei tanti codici di interpretazione della vita, non il meno qualificato, le spettava l'obbligo di gestire i media con realismo; era suo dovere elaborare un'etica d'uso secondo (o contro) le indicazioni che con tanto vigore furono di Marshall McLuhan; doveva acquisire consapevolezza teorica e pratica del fenomeno.

Consideriamo ora tale problematica nell'ambito della didattica con riferimento alla storia, materia che si avvale particolarmente del sussidio audiovisivo.

L'insegnamento storico può convogliare tutta la ricchezza dello scibile umano; può porre in risalto interazioni e/o transfert di docenti in passaggi particolarmente ideologizzati; può evidenziare la loro provenienza da questa o quella corrente storiografica: di M. Bloch, di L. Febvre, di E. Le Roy Ladurie, di F. Braudel, di J. Le Goff (Les Annales, per intenderci), oppure di L. Stone¹, di E. J. Hobsbawm² o dei nostri G. Galasso, C. Ginzburg o addirittura di G. Spini, che dopo tanto peregrinare della storiografia a sostegno della storia «come racconto, anzi come narrativa vera e propria» ha spezzato una lancia in favore di una storia eminentemen-

te politica contro quella «storia oscura di tutti verso la quale in modi diversi tutta la storiografia tende oggi» (la definizione è di F. Braudel); può mostrare fede marxista intatta, evidentemente in lotta o in contrasto con la 'nuova storia'...

Queste brevi citazioni per un veloce assaggio del tormentato universo della storiografia attuale³.

Quando il docente offre oralmente la sua scienza storica ha occasione di spaziare, argomentando, secondo i codici interiori della sua formazione e gestire il manuale storico in modo personale. Ma se usa il mezzo audiovisivo disporrà ancora di altrettanta libertà? La sua azione pedagogica ne patirà? Poniamoci perciò due quesiti:

1. Educare ad una certa 'mens' storica l'allievo anche per mezzo degli audiovisivi, risponde a realtà pedagogica?
2. Gli audiovisivi sono, inoltre, mezzi e tecniche idonee per comunicare storia?

La messa a fuoco

«È sempre spettata alla storia una grande funzione sociale nel senso più ampio: e nella nostra epoca, se le si danno i mezzi di ricerca, di insegnamento (a tutti i livelli scolastici) e di diffusione dei quali ha bisogno, la nuova storia è in grado di svolgere questa funzione più che mai necessaria»⁴.

In poche parole la storia penetra i media con tutta normalità essendo 'norma' l'uso del 'linguaggio' del tempo.

Ogni epoca ha posseduto particolari linguaggi per educare: «il teatro e la scultura espressero la vita dei greci, l'architettura la società romana e la mistica medioevale, la pittura la civiltà del XIV e del XV secolo in Toscana»⁵.

Ora, poiché il linguaggio iconico rappresenta la maggiore espressione dell'identità del nostro tempo, può essere ritenuto, a pieno diritto, pedagogico.

Ci fu un tempo in cui gli stessi studiosi (pedagogisti, sociologi, psicologi...) nei confronti dei mezzi audiovisivi si divisero in 'apocalittici' ed 'integrati'.

I primi vedevano, in questi strumenti, i segni della decadenza e della corruzione dell'alta dignità dell'educatore, insidiata dal mezzo meccanico. I secondi attribuivano invece, ai nuovi mezzi, il carisma della cultura; come l'invenzione della stampa aveva allargato smisuratamente il sapere, i mezzi della comunicazione di massa (novelli universali) avrebbero raggiunto masse diseredate... di cultura; da qui (si disse) il fatto sociale divenuto genuinamente pedagogico.

Attualmente le tesi degli 'integrati' si è ammorbidita.

«In realtà, oggi, la maggior parte degli studiosi (...) si attesta su posizioni di maggior prudenza nei confronti di acculturazione e di inculturazione dei mezzi di comunicazione di massa»⁶.

Prudenza tuttavia non può dire rifiuto, specialmente nel 'dopo McLuhan', ma significa dare all'uomo quel che è dell'uomo e al mezzo quel che è del mezzo.

Rispondere al secondo punto è alquanto più complesso.

Gli audiovisivi sono mezzi e tecniche idonee per comunicare storia proporzionalmente all'opportunità che offrono di fare storia (scusate il bisticcio).

Prendiamo, a un esempio qualsiasi, una diapositiva. Essa, qualunque soggetto rappresenti, è documento/monumento nel senso della staticità (anche avesse fissato un gesto dinamicamente drammatico).

Ciò che rappresenta è comunque un tema che può e deve essere sviluppato dall'intervento del docente. La spazialità è, qui, indeterminata: collima con il molto e con il poco della comunicazione didattica; comunicazione che non può mancare.

Ma quando il mezzo audiovisivo sostiene tesi, si inerpica in particolari concettualità (vedi il documentario o il film), in cui tutto è finalizzato a tesi di chiara matrice ideologica sia in negativo che in positivo e l'intervento personale del docente è impossibile, viene meno l'opportunità della quale si parlava. L'audiovisivo diviene un 'coibente' e vietando l'interazione docente-allievo denota certi suoi limiti.

Questo modo di fare storia, inoltre, è meno educativo perché manca di personale attiva partecipazione del ragazzo, il quale resta spesso soffocato dall'enorme quantità di informazioni visive e auditive. Fare storia, perciò, col mezzo audiovisivo non va esente da rischi.

I rischi

Il primo: lo sminuimento, talora, del docente che viene defilato nei confronti del mezzo meccanico. Il non intervento del docente denuncia distacco, forse imprudenza, ma soprattutto personale disagio quando è attinta concettualità tale da richiedere assolutamente l'apporto e il ritocco umano. Se poi, come potrebbe accadere, per strana malia, il mezzo audiovisivo venisse innalzato a feticcio tecnico della scuola o a garanzia didattica del nostro tempo e, per tentazione, vi si ricorresse fiduciosamente e indiscriminatamente, in tal caso si potrebbe parlare di prevaricazione: prevaricazione del mezzo sull'uomo a discapito di mediazione razionale, parziale o totale.

Filatrice di Bosco Gurin, 1945. (Foto Museo Valmaggese)



Gli stessi allievi così poco dediti allo 'sport' qualificante dell'attrazione avrebbero buon gioco ad assistere passivi soprattutto all'ammannimento di documentari i quali riportano più 'fatti' che 'perché'.

Inoltre: dato che la storia si muove spesso sul crinale di razionalità ed irrazionalità, da una posizione di così incerto equilibrio può toglierla (o almeno tentare di farlo) l'interpretazione del docente consapevole di filosofia della storia, di tecnica storiografica, al di là, al di sopra, dei fatti.

La conclusione

Il mezzo audiovisivo è oggi sussidio indispensabile. Le tecniche audiovisive hanno un valore; sono come un nuovo fatto linguistico; sono come 'la vita spirituale del nostro tempo'... pur ricordando tuttavia che «le tesi del rinnovamento pedagogico attraverso i mezzi audiovisivi restano sovente prigioniere dei grandi miti del mondo moderno e soprattutto di quello della strana finestra aperta (...) sul mondo, mondo che ormai si dichiara «a portata di mano». Il mondo abbondante e multicolore delle immagini visive e sonore (sempre) pronto a fare irruzione a volontà nella classe». Per esemplificare: «gli insegnanti possono evocare a loro piacere i razzi e le amebe, il volo degli insetti e la crescita delle piante, Pablo Casals e Picasso, Hitler e Paul Valéry, il cuore della foresta vergine e il fondo dell'alto forno, le contrazioni del piloro e la faccia sconosciuta della luna»⁷⁾.

Quanto materiale, quante possibilità! Ammesso che i mezzi audiovisivi, espressione di un vastissimo 'concreto' vengano gestiti nel sommo rispetto della cultura personale del docente e delle capacità astrattive dell'allievo.

Per quanto concerne la storia, nonostante la bontà degli audiovisivi, dobbiamo profondamente ritenere che essa non ha tanto bisogno di immagini quanto piuttosto di riflessioni, di meditazioni e mediazioni delle quali unico artefice sarà sempre, in primo piano, l'uomo!

Note

¹⁾ Stone ha parlato di declino della storiografia «scientifica» che si preoccupa soprattutto di rispondere ai «perché» del passato, di analizzare i processi economico-sociali di lunga durata e di un ritorno più o meno generalizzato alla storia come racconto, anzi come narrativa vera e propria.

²⁾ Per Hobsbawm decidere di vedere il mondo attraverso un microscopio anziché attraverso un telescopio non significa tornare alla narrativa e abbandonare il progetto di una storia scientifica. Significa (...) utilizzare la cosiddetta microstoria per andare più a fondo nell'analisi di alcuni problemi altrimenti difficilmente sondabili e procedere in seguito a più soddisfacenti generalizzazioni. (Le due note di: Nicola Tranfaglia).

³⁾ - J. LE GOFF (a cura di), *La nuova storia*, Milano, 1980.

- J. TOPOLSKJ, *La storiografia contemporanea*, Roma, 1981.

- J. LE GOFF - P. NORA (a cura di) *Fare storia*, Torino, 1981.

- S. GUARRACINO - D. RAGAZZINI, *Storia e insegnamento della storia - Problemi e metodi*, Milano, 1980.

- C. GINZBURG, *Il formaggio e i vermi*, Torino, 1981.

⁴⁾ J. LE GOFF, op. cit., p. 39.

⁵⁾ P. BALDELLI - E. TARRONI, *Educazione e cinema*, Torino, 1970, p. 77.

⁶⁾ P. BALDELLI - E. TARRONI, op. cit., p. 71.

⁷⁾ H. DIEUZEIDE, *Le tecniche audiovisive nell'insegnamento*, Roma, 1976, p. 44.

Note sull'uso didattico di videocassette

di Gianfranco Pescia

Nel 1979 uno dei responsabili della «Bundeszentrale für politische Bildung» di Bonn dichiarava: «con l'ausilio del mezzo televisivo viene messo in discussione tra milioni di cittadini un determinato problema, ciò che sarebbe possibile conseguire soltanto presso un numero esiguo di cittadini operando unicamente con gli strumenti della politische Bildung»¹⁾.

Tilman Ernst, il responsabile di cui sopra, si riferiva alla Germania e al filmato *Holocaust*, «sceneggiato mediocre tratto da un brutto libro», come lo ha definito lo storico Enzo Collotti²⁾.

Decine di milioni di spettatori in tutto il mondo, un avvenimento come la «soluzione finale»³⁾ presentato e spiegato, anche se in forma alquanto schematizzata e rozza, non sono però risultati da sottovalutare, come non è da sottovalutare l'impatto tout court di ogni trasmissione di immagini (film, diapositive, lucido) di uso soprattutto didattico.

Vediamo il problema concreto riferendoci al programma di storia di IV^a.

Il periodo 1900-1950 è particolarmente seguito perché le lezioni 'tradizionali', con libro di testo e documenti vari (statistiche, grafici, discorsi, lettere e così via) possono essere integrate da una serie di immagini contenute soprattutto nelle serie di videocassette «trent'anni di storia».

Di seguito abbozziamo (e solo questo) qualche ipotesi di lavoro circa l'uso di questi filmati:

1. È evidente che bisognerà fornire all'allievo un bagaglio minimo di conoscenze tecniche per la lettura delle immagini. Pensiamo al tipo di riprese: e qui il discorso potrebbe spostarsi sui vari tipi di censura che entrano in gioco nella realizzazione e nella trasmissione delle immagini⁴⁾. Pensiamo ancora al sonoro (spari, esplosioni, rumori della folla, canti, musiche varie) quasi sempre aggiunto e non originale⁵⁾.

2. Una seconda lettura ci permette di entrare nel vivo dell'argomento. Una grande quantità di immagini della serie è consacrata, e non poteva essere altrimenti, alle battaglie. Si potrà allora utilizzare, come integrazione, la serie (o qualche cassetta sparsa) «le grandi battaglie». Questo per tentare di vedere i cambiamenti strutturali avvenuti (politici, tecnici, sociali) e costruire così una tipologia, anche schematica, delle costanti e delle variabili di un periodo o di una serie di periodi⁶⁾.

3. È utile — parliamo per esperienza personale — che gli allievi prendano qualche appunto durante la visione del filmato: questo per abituarli a un lavoro di ricerca e selezione di informazione in un materiale effimero come le immagini filmate (si può a questo proposito fermare il film o l'immagine)⁷⁾.

4. Qualche parola infine sull'uso tecnico di queste videocassette: qualche volta si ha a che fare con filmati rovinati nell'audio e nell'immagine (o in tutt'e due). Sarebbe auspicabile, a questo proposito, da parte di tutti i fruitori, una maggior cura di questo patrimonio di immagini⁸⁾.

A parte la cura 'normale', qualche altro suggerimento: duplicare subito le cassette registrate, stabilire (da parte del settore di educazione ai mass media del Centro didattico cantonale) contatti proficui con la TSI onde poter registrare qualche trasmissione eventualmente sfuggita ai responsabili di sede o cantonali degli audiovisivi; e, perché no?, tentare di accrescere questo patrimonio con registrazioni di filmati che pochi, pochissimi, hanno visto (pensiamo ad es. al *Cinegiornale svizzero*, o a documenti di grande valore storico come *Hitler, eine Karriere, La batalla de Chile, La hora de los hornos*).

Così si potrebbe realizzare globalmente quel che H. Trevor - Roper si proponeva per il nazismo:

«Ebbene io vorrei che chi pensa al nazismo possa vederlo e sentirlo arrivare. A costui mostreli con fotografie e film la documentazione della sua crescita e del suo trionfo, la volontaria resa ad esso di una nazione, inclusi molti cittadini che non erano certo tra i più egoisti e stolti. A costui farei ascoltare la registrazione della voce di Hitler: quei suoi accenti striduli e violenti, che agli stranieri parvero dapprima così ridicoli, ma che affascinarono e ispirarono il suo uditorio tedesco e tennero più tardi l'Europa impaurita e col fiato sospeso»⁹⁾.

Note

¹⁾ Citato da ENZO COLLOTTI, *Holocaust, il privato e la storia*, in «Italia contemporanea / Rassegna dell'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione». XXXI, 137, 1979, p. 89.

²⁾ COLLOTTI, art. cit., p. 84.

³⁾ Cfr. sull'argomento la sintesi rigorosa di LÉON POLIAKOV, *Bréviaire de la Haine. Le III Reich et les Juifs*, Paris, 1951.

⁴⁾ Cfr. *Rivista di storia e critica della fotografia*, I, 1, 1980, numero monografico su *La guerra rappresentata*.

⁵⁾ Cfr. GEORGES SADOUL, *Témoignages photographiques et cinématographiques* in CHARLES SAMARAN (a cura di), *L'histoire et ses méthodes*, Paris, 1961, 1067², p. 1395-96 e 1411-17.

⁶⁾ Un utile studio sull'argomento è quello di JOHN KEEGAN, *Il volto della battaglia*, Milano, 1978.

⁷⁾ Cfr. MARC FERRO, *Cinéma et histoire*, Paris, 1978.

⁸⁾ Il problema della conservazione delle immagini è vasto e complesso; v. per una prima informazione, GEORGES SADOUL, *Cinéma et photothèques*, in SAMARAN, op. cit., p. 1167-1178.

⁹⁾ Prefazione a FREDERICK GRUNFELD, *Il caso Hitler. Storia sociale della Germania e del nazismo*, Milano, 1975, p. 1 (opera molto importante da un punto di vista didattico: contiene infatti centinaia di illustrazioni di grande interesse documentario; da integrare, per un discorso critico sull'immagine, con ANDO GILARDI, *Storia sociale della fotografia*, Milano, 1976, in part. le p. 249-50 e 297-99).

Notizie sul Corso di abilitazione e segnalazioni bibliografiche

di Renato Simoni

Nel mese di giugno del 1982 è cominciato un nuovo corso di abilitazione per gli insegnanti di storia di scuola media.

Durante la settimana disciplinare si sono toccati alcuni aspetti metodologici importanti, attraverso il contributo di alcuni specialisti provenienti dal mondo universitario e di docenti operanti nelle nostre scuole.

Dopo aver discusso su una relazione concernente il significato e i problemi dell'insegnamento della storia nella scuola media (M. Soldini), i partecipanti si sono chinati sull'utilizzazione di alcune fonti nella scuola: il giornale (R. Berardi), le testimonianze orali (P. Lombardi) e l'iconografia (R. Carloni).

Si è cercato, nel limite del possibile, di mantenere uno stretto rapporto tra riflessione teorica e applicazione didattica, attraverso alcune concrete esemplificazioni: la raccolta e l'utilizzazione della fonte orale, la presentazione di un diaporama sulle testimonianze romane in Svizzera.

G. Vigo, muovendosi all'interno di un arco di tempo plurisecolare, ha cercato, con vivacità e concretezza, di delineare un'evoluzione del tenore di vita nella società pre-industriale europea, mettendo a fuoco il rapporto tra le varie componenti che concorrono a determinarne il movimento.

Prendendo lo spunto da un recente articolo di M. Vovelle su «storia e lunga durata» e dai lavori di P. Bois, P. Macaluso ha centrato il suo contributo sulle dinamiche dei tem-

pi storici, sottolineando la loro centralità per la spiegazione delle grandi trasformazioni (crisi del Trecento, crisi d'ancien régime). L'ultima giornata è stata dedicata al ruolo del manuale nell'insegnamento. Dopo un'ampia relazione di D. Ragazzini, i docenti Grifa e Rinaudo hanno presentato un bilancio critico sui libri di testo in circolazione da alcuni anni a questa parte nelle scuole ticinesi.

Malgrado lo spazio previsto, per il dibattito, dopo ogni intervento, è forse mancato il necessario approfondimento dei vari problemi sollevati; lavoro che dovrebbe avvenire lungo il biennio del corso, attorno all'esame delle unità didattiche che i corsisti si sono impegnati ad impostare nei pomeriggi di studio dello scorso autunno.

Salutiamo con piacere la pubblicazione della *Nuova storia della Svizzera e degli Svizzeri*¹⁾, di cui è uscito il primo dei tre volumi all'inizio del mese di novembre (cfr. sul fascicolo no. 103 della rivista l'ampia recensione di Adriano Soldini).

Facendo propri i risultati di numerose ricerche poco accessibili a coloro che non seguono da vicino la produzione storiografica d'Oltralpe, essa ha il merito di aver tentato una nuova lettura della storia del nostro paese. Ne esce — si vedano a questo proposito i capitoli di G. Marchal sulla nascita

della Confederazione — una visione dinamica e problematica della storia elvetica, in cui, accanto agli avvenimenti diplomatici e militari, trovano uno spazio adeguato le tendenze di lungo periodo nella loro dimensione demografica, economica e sociale.

Sempre nell'ambito delle opere di sintesi è da segnalare il *Profilo di storia economica e sociale della Svizzera* di B. Biucchi²⁾, un'opera che affronta con lucidità ed impegno politico le radici della Svizzera attuale, offrendoci nel contempo un esempio di ciò che l'insegnamento dovrebbe poter offrire agli studenti: il costante e stretto rapporto tra presente e passato.

Partito con obiettivi analoghi a quelli di B. Biucchi, ma di valore notevolmente inferiore ci sembra il saggio di M. De Lucia *Economia e società della Svizzera nell'età preindustriale*³⁾.

Esso dimentica buona parte della storiografia svizzero-tedesca e le recenti ricerche di storia demografica, economica e sociale uscita dagli ambienti universitari romandi (ad es. i lavori di Piuze, Perrenoud, Körner), per cui aggiunge assai poco a ciò che già si conosceva.

Nel campo della pubblicazione di documenti di storia svizzera è doveroso rilevare la collana di *Documenti di storia diplomatica svizzera*, curata dai migliori specialisti in materia e in corso di edizione⁴⁾.

La sua importanza sta, da un lato, nelle novità concernenti la storia delle nostre relazioni con l'estero, ma pure nell'apporto per una migliore comprensione della politica interna.

Una raccolta di fonti concernenti la storia della Confederazione, ma direttamente legata alle esigenze dell'insegnamento, è in atto da parecchi anni all'interno dei corsi organizzati dal «Centro svizzero per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole secondarie» (CPS).

Un gruppo di lavoro tiene annualmente un corso bilingue, della durata di 3-4 giorni, aperto a tutti i docenti e collaboratori interessati. Il prossimo avrà luogo a Lucerna dal 12 al 14 gennaio 1984. Chi fosse interessato deve rivolgersi entro il 2 dicembre 1983 al CPS, Casella postale 140, 6000 Lucerna 4, e richiedere l'autorizzazione al Dipartimento della pubblica educazione.

In attesa della pubblicazione di questa nuova raccolta, rimangono sempre valide le collane:

«Quellenhefte zur Schweizergeschichte» (7 vol.), che coprono il periodo 1231-1945, a cura della Società svizzera degli insegnanti di storia⁵⁾; «Zeiten, Menschen, Kulturen», sette volumetti riccamente illustrati, in dotazione presso le scuole medie del canton Zurigo⁶⁾.

Note

1) AAVV, *Nuova storia della Svizzera e degli Svizzeri*, Lugano/Bellinzona, G. Casagrande, 1982, fr. 43. — il vol.

2) B.M. BIUCCHI, *Profilo di storia economica e sociale della Svizzera*, Locarno, Dadò, 1982, fr. 18. —

3) M. DE LUCIA, *Economia e società della Svizzera nell'età preindustriale*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1982.

4) AAVV, *Documenti diplomatici svizzeri*, Berna, Benteli, 15 vol.

5) AAVV, *Quellenhefte zur Schweizergeschichte*, Zürich, SABE, 1974, 7 vol., fr. 45. —

6) P. ZIEGLER, *Zeiten, Menschen, Kulturen*, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1981, 7 vol., fr. 49. —

Sui monti di Biasca, verso il 1930 (Ripr. Ufficio cant. musei)



Amleto Pedroli dal «locale» all'«universale»

L'ultima raccolta di poesie, scritte dal 1971 al 1981 da Amleto Pedroli¹⁾, pubblicata dalla Fondazione Arturo e Margherita Lang (che inaugura così una nuova collana di autori ticinesi, in cui seguirà una monografia sui dialetti della Verzasca di Lurati e Pinana) e presentata a Lugano il 3 marzo scorso da Amilcare Berra e Graziano Papa, non significa soltanto l'ultima tappa di un costante lavoro durato decenni, ma dà la misura della maturità poetica dell'autore.

«Nel garbuglio dei nomi» (il pertinente o originalissimo titolo dell'opera) fa seguito, infatti, a quattro precedenti raccolte uscite negli ultimi trent'anni: la prima risale al 1953, «Poesie», Mendrisio, Tiponova (con nota introduttiva di G. Ungaretti), cui seguirono «Poesie nuove», Padova, Rebellato 1961, «Le messi d'agosto», Bellinzona, Casagrande 1968 e «Due cantate profane», Lugano, Pantarei 1971.

Le ultime due opere avevano già segnato un notevole progresso rispetto alle prime prove. Recensendo, nel '68, «Le messi d'agosto», l'avevo definito «una specie di poemetto — moderno e quasi contestatario — fissato sul nostro piccolo mondo (il Mendrisiotto) in trasformazione e tessuto di una nostalgica comunione con la gente della nostra terra, come segno di un profondo 'engagement' morale».

Delle «Due cantate profane», a quanto avevo detto alla radio, che cioè la «cantata» sulla famiglia non era affatto «profana» (da *pro-fanum*, cioè fuori del tempio), ma profondamente religiosa nel senso del *mos maiorum*, faceva eco Mario Agliati per ribadire che «profane sono soltanto in apparenza, perché sono piene di pietà, di amore per l'umanità sofferente, di sentimento stupido del paesaggio».

E Giovanni Bonalumi, ricordando la figura dell'«uomo» in quella raccolta, lo definiva «un uomo per niente universale, visto com'è chiuso tra le colline / della rete della frontiera».

Orbene, se fino allora la poesia di Amleto Pedroli poteva ancora sembrare legata forse troppo palesemente al «locale» della sua terra natale (Chiasso e il suo Mendrisiotto), dove «il confine ha tagliato le radici, / siamo contesi tra l'amore di terra lontana / e l'avvilente esilio / con la vita alle porte di casa», e sebbene anche le 32 nuove poesie possano essere lette come frammenti dell'autobiografia dell'autore, mi sembra che con quest'ultima opera la sua poesia diventi veramente «universale», perché il desiderio di fermare il «passare» non è più solo limitato all'autore (cioè al «suo» passare), ma a quello di tutti gli uomini, dell'intera umanità che passa. Si ha cioè l'impressione che il «confine locale» diventi simbolicamente l'«al di là», che l'«effimero» si faccia «eterno», come si può intuire nel componimento XXXI:

*È bene che tu dica a te stesso
che non ti mancò la grazia,
né la fede nei giorni,
negli eventi di oggi e di ieri,
che non ti venne a mancare
la speranza di cogliere nelle stagioni
l'effimero e l'eterno,
non per desiderio d'immobilità,
ma proprio perché
specchiarsi in precarie esistenze
è ancora essere al confine,
in attesa di passare
con gli altri che ancora non sono
polvere nella polvere del tempo.*

È appunto dalla realtà del «confine» e dal senso dell'«esilio» che nasce il desiderio del «passare», «lessema verbale — come ben osserva Bonalumi — che costituisce il perno della maggior parte dei componimenti». Se poi, oltre alla citazione dei vari passaggi dove s'incontra tale lessema, si volesse spingere più in profondità l'analisi semantica, ci si potrebbe accorgere che quel «passare» non è più inteso solo in senso «locale», ma, appunto, «universale». Esso però non corrisponde al «*panta rei, ouden menei*» (tutto passa, nulla resta) di Eraclito, come potrebbero far pensare sia quel «*futuro inarrestabile / che, generandosi, muore*» (V), sia tutto il componimento XVI dove lo scorrere del tempo è poeticamente concretizzato nei «*fiori sul monumento della piazza*».

A me pare che il «passare» possa intendersi come il passare dell'uomo nell'«*ansia di durare*» nel tempo, cioè di una vita e di un tempo intesi in senso positivo. Passare il confine, cioè «sconfinare» diventa così metafora poetica, dove il «confine», la «frontiera» sono un momento topico, un punto critico, sì, ma, se non in senso metafisico e trascendentale, almeno con il chiaro valore simbolico di uno sguardo interiore nell'uomo che cerca «*la giusta direzione*» (IX).

Ciò che, forse, il poeta aveva già anticipato negli ultimi due versi del componimento XVIII di «*Due cantate profane*»: «*E l'uomo che passa / accenna ad altre esistenze*», si risolve ora, proprio all'inizio della nuova raccolta (che pure può essere considerata un «poemetto») nel «*certo passaggio / che qui si configura / come un aperto varco*» (II), per concludersi esplicitamente nell'ultima: «*A te che mi puoi leggere e sei qui... / queste parole di uno che passa*» (XXXII).

Qual è il significato di questo «aperto varco», se non quello del passaggio «*per transitare dai vivi ai morti*» (XV)? cioè per la maturazione della morte?

*Ma il passare è visibile un poco,
sul volto delle più vecchie case,
e nel lento declino dei già forti alberi
che maturano la morte imperturbati* (XIX)

La maturazione della morte, però, non è passiva accettazione di una legge biologica



di questa nostra «migrazione» che «*da secoli dura*» (II), ma diventa maturazione del «*nostro destino*» (XIII) e si fa «*quasi una leggenda / ... che vera vita adombra*» (XXIII). Forse è questa speranza che salva il poeta e l'uomo dall'impressione di naufragio di «*stagioni / volte alla dissoluzione*» (X), «*dove il raccolto si perde*» (III), impressione che lascia talvolta perplessi in certi versi, per quel senso di contraddittorietà o contrarietà di cui è imbevuta tutta la poesia del Pedroli, riassunta nei versi: «*nel cuore dell'immutabile contrarietà / nell'attesa di una partenza certa, / in un'incerta stagione*» (XXIX).

La netta opposizione tra «*certa*» e «*incerta*» parrebbe giustificare «*l'immutabile contrarietà*», come in altre situazioni della raccolta, fin dal titolo. Infatti, il «*garbuglio*» (groviglio, intrico contraddittorio) riferito ai «*nomi*» (parole, espressioni, frasi) è messo in relazione anche all'«*illusorio fabbricato*» (XVII), come possibile metafora del mondo, e potrebbe essere esteso a molte altre espressioni, apparentemente ingarbugliate e contraddittorie, come «*l'indispensabile superfluo*» (IX) o l'«*odiosamente convalle*» (XIV) o «*questo sonno che sembra vita*» (XX) o l'«*amaro miele*» (XXVIII), ecc.

Un segno di questa contraddittorietà (con la quale soltanto — ha affermato l'autore stesso alla presentazione — egli fa poesia) è dimostrata anche dal frequente uso della congiunzione avversativa «*ma*», la quale introduce un termine o una frase opposta a ciò che precede (e che appare 16 volte nelle 32 poesie, e ben 3 tanto nella XV, quanto nella XIX).

Eppure, dopo un'attenta rilettura, l'impressione che affiora chiara, superando ogni dubbio e incertezza, è quella di una positiva continuità dell'uomo nella vita, che può dire a se stesso «*Non è vano questo darsi da fare / prima di sera*» (IV) e che si sente, quindi, di continuare il suo «*discorrere sommerso / che da secoli dura*» (XXX). L'aggettivo «*sommerso*» esprime anche il tono nuovo di queste ultime poesie: non più preziosità linguistiche, immagini troppo levigate, po-

che analogie (la «convalle è una conca funghita», XIV), ma un linguaggio più discorsivo, un ritmo di poesia/prosa, quasi di «recitativo» jenniano (dimostrato anche dai molti gerundi usati — 20 volte —), molti paragoni e similitudini con il tradizionale «come»: «come i grani di un rosario» (XIX), «come sui monti la neve» (II), «rinascano come l'erba tagliata» (XXX), ecc.

Tuttavia, non mancano spie che, con altri elementi, contraddistinguono la prosa dalla poesia: rime interne ed esterne («cosa... qualcosa», «maturazione... perfezione... dissoluzione», «violenza... esistenza...», «frutti... lutti», ecc.); assonanze e allitterazioni («fresca... resta», «angoli... angeli», «verde... erbe», ecc.); inversioni di tipo

classicistiche («Albero, ancora verdi foglie / albero porti», V, «nei rami salendo / delle generazioni», XVIII, «Vidi tutto il giorno rondini cadere», XXIV, «Nella finalmente raggiunta requie», XXVI, ecc.); l'uso del chiasmo («l'occhio indugia / s'impetra l'animo», XX, ecc.).

Infine, anche un'analisi di tipo fonetico testimonierebbe, insieme con quanto abbiamo detto, il cosciente desiderio dell'orazione «lima» e l'estrema cura sul prodotto presentato dopo un decennio di maturazione, che onorano e danno valore alla serietà del mestiere in Amleto Pedrolì.

Fernando Zappa

«Adesso» poesie di Fabio Cheda

Nello scorso dicembre la Tipografia Pedrazzini di Locarno ha pubblicato la seconda raccolta di poesie di Fabio Cheda: un libretto di 34 liriche corredate da una Premessa e una breve Prefazione dell'Autore oltre che da 8 disegni di Giuseppe Martini: una pubblicazione meritevole di attenzione per più di un aspetto.

La Premessa: un discorsetto simpaticamente «didattico» sulla poesia e sul rapporto con la poesia rivolto, sembrerebbe, tanto a giovani allievi quanto agli adulti impegnati nella frenetica corsa della vita (verso dove? si domanda il poeta) e perciò distratti da ciò che nell'uomo trascende gli immediati meccanismi dell'esistenza. Una frecciatina alla scuola che la poesia «ce l'ha sempre (o quasi) fatta "digerire" a memoria; o non ce l'ha

fatta conoscere del tutto». Un'altra a chi contribuisce a fare che il testo poetico sia considerato «come un tabù, una riserva di caccia per specialisti, o, peggio ancora, un qualcosa fuori della realtà». Un appello ai semplici e ai profani ad avvicinarsi con fiducia a questa «parabola» che cerca di svelare all'uomo «un mondo che presentiva» (A. Gatto).

Il breve testo che abbiamo chiamato Prefazione è in realtà una noticina di «poetica» in punta di penna, in cui è anticipato esplicitamente quanto il lettore constaterà leggendo le poesie: «Poesie non solo più piane nella forma, ma anche più quotidiane nel contenuto». «Più rispetto a quali altre? Ebbene, rispetto a quelle della raccolta «Una punta di vento» pubblicata pure da Pedrazzini nel 1974, con cui F. Cheda aveva per la prima volta fatto sentire la sua «voce».

Tra le due raccolte sono passati otto anni, durante i quali molte cose sono cambiate per l'autore e per la sua poesia: per l'autore, in quanto F. Cheda nel frattempo ha fatto alcune «scelte esistenziali» non indifferenti: si è sposato, ha avuto dei figli, è andato a insegnare alla Scuola Media di Cevio (dopo avere incominciato nei ginnasi del Locarnese) ed è andato ad abitare a Maggia (dopo essere cresciuto a Muraltò); in una parola Fabio Cheda in questi anni ha operato quelle che possiamo chiamare l'opzione vallera, lasciando l'agglomerato locarnese per andare a condividere l'esistenza dei Valmaggesi di oggi. È così cambiato il suo punto di osservazione: adesso egli guarda al carrozzone della civiltà da una valle appartata e minacciata, con il cuore trepido del padre, del maestro e del fratello «che ne sa di più»; vi guarda con occhio alquanto preoccupato.

Parallelo all'itinerario biografico quello poetico: se la prima raccolta rendeva conto dell'apprendistato di vita e di parola del giovane studioso cittadino, questa raccolta risuona con la voce di un uomo certo ancora giovane ma che ha ormai trovato il proprio stile di vita e di poesia. L'autore ne è con-

sapevole e lo dimostra già con i titoli: c'è un *Prima*, formato da versi antecedenti «fatti sgattaiolare» nel nuovo volumetto, c'è un *Adesso* «con i versi più recenti» e, implicitamente, c'è un *Dopo*, che resta da vivere e da scrivere.

Con i versi di *Prima*, F. Cheda sembra congedarsi dal proprio passato, indugiando un'ultima volta, prima di staccarsene, su temi dell'adolescenza e modi dell'apprendistato. Con quelli di *Adesso* tutto cambia: il posto dei contenuti è occupato da presenze che si distinguono agevolmente in amiche e nemiche: amiche quelle familiari e vicine: la moglie, le figliole, l'infanzia del villaggio, la natura della valle, gli «angoli non sempre appariscenti del nostro paesaggio (così ben colti anche da Giuseppe Martini, che scopriamo con piacere «illustratore» devoto); nemiche, il mondo «esteriore» che insinua i suoi fenomeni inquietanti e minaccia le persone e la vita.

Ci sembra che Fabio Cheda testimoni di aver trovato nel vecchio ambiente della valle, sentito come «fitto mondo di uomini e di cose» (v. Dialetto) una — l'unica? — sua possibilità di vita e di felicità.

Ma di una felicità (lui parla di «una vaga felicità» Lia II) che si intuisce tenue come un puntino, un fragile hic et nunc, uno sguardo di bambina, proprio. Infatti sull'asse del tempo non c'è niente che lo sostenga se non il personale presente: il passato, infatti, è passato «Dialetto che non parliamo più», il futuro non c'è (il verbo al futuro è rarità), non guardato forse per paura; sull'asse dello spazio stessa precarietà: al di fuori del nido non sono che realtà deprimenti: «fossi anneriti, / seminati di luci bislacche» (v. Prosa).

Sul versante «formale» parleremmo piuttosto di svolgimenti e di maturazioni. Vorremmo prendere ad esempio i ritmi; nelle due raccolte la versificazione, globalmente presa, appare libera, varia, con prevalenza di versi brevi con alcuni brevissimi che mettono in evidenza parole o sintagmi cruciali. Guardando più da vicino, si resta stupiti dal fatto che, già nella prima raccolta ma in modo particolare nella seconda, parole e sintagmi tendono a disporsi in un ritmo particolare, quello ternario del trisillabo piano (una tonica tra due atone); prendiamo quasi a caso dalla prima raccolta: «... veloce / dall'ansa - del monte, / il vento - lamenta un - sospiro / tra i rami - dei pini, / eppure - la pace è - completa, / serena, / vicina al - la gioia / che non co - nosciamo.» (La pace) (il segno / marca la fine dei versi, il segno - la scansione interna nelle misure ternarie di cui stiamo parlando). La frequenza con cui le parole nella poesia di Fabio Cheda si organizzano in questo ritmo è tale da assurgere a fatto significativo; specialmente in *Adesso* tale ritmo si manifesta come una vera «struttura profonda» che presiede alla «generazione» del discorso.

Vediamo di inventariare: incontriamo *trisillabi* decisamente isolati e in evidenza: «... canzoni, / sbadigli, - lamenti, / commenti» (Lia I); con la stessa «misura ritmica» inizia pure la maggior parte dei versi; per esempio in «Cardada», su 19 versi ben 14 in modo evidente o appena camuffato.

Troviamo poi moltissimi trisillabi duplicati a formare *senari* isolati o in serie: «Passeggio, la sera, / finita la pioggia / per viali affollati / toccando la gente-pigiata / davanti ai teatri» (Prosa); qua e là incontriamo *senari*



abbinati: «... ammiccano insegne di tutti i colori» subito seguito da: «Scoppiettano i passi / sui dadi lucenti» (ancora in «Prosa»).

Altre volte la stessa misura compare in tripliazioni a formare *novenari* «di quelli di una volta», incalzanti come in Primo grigio-verde:

*«Nessuno è mai sveglio alla diana.
Eppure siam lì col sapone -
una mano aggrappata ai calzoni -
tappando una bocca che invano
dilaga disperatamente.»*

con questo finale:

*«... mentre uno, già sveglio da giorni,
ci infilza di urlate la faccia.»*

Sui dieci versi di questa lirica sette sono praticamente *novenari* regolari nell'accentazione, vigorosi nel passo. A dire che cosa? La violenza della diana in caserma, ovviamente, in contrasto col risveglio svogliato del milite, ma forse anche altro, come cercheremo di capire.

Altrove, come in «Diagnosi» lo stesso ritmo appare rattenuto, spezzato com'è da cesure sintattiche, ma opera ugualmente:

*«Gli infiniti secondi, i minuti,
sudati al via vai di ogni porta
che sbatte. Si posano pesi - diversi
sulle sedie già calde. Chissà...»*

a mimare anche qui un'insidia (il fantasma della malattia in agguato) che viene a turbare il soggetto, a gravarlo di pesi fastidiosi.

Altre volte, finalmente, lo stesso ritmo produce trisillabi, senari, *novenari*, decasillabi (questi ultimi non sono che una variante del *novenario*: un'atona iniziale in più) variamente intrecciati, come nel già citato «Prosa» e tutto il testo assume un piglio risoluto, quasi spavaldo (di confronto e di sfida?).

Che senso ha tutto ciò? Si sa che ogni poeta ha i suoi ritmi «profondi» (c'è chi senza volerlo scrive racconti in endecasillabi) e che il ritmo è uno degli elementi che permettono alla personalità di esprimersi; sembra che nel ritmo il poeta esprima soprattutto aspetti del proprio carattere: sensibilità, volontà, rapporto con le cose...

Nel caso concreto: il ritmo ternario che abbiamo ritrovato in F. Cheda è, in apparenza, quello di molte canzonette e ariette del melodramma:

*«Che abisso di pene
Lasciare il mio bene,
lasciarlo per sempre,
lasciarlo così!»* (Metastasio)

ma ci accorgiamo subito che in Cheda esso non ha questa levità cantabile e facilina, tutto sommato evasiva, anche perché non dà luogo a strofette bensì a sequenze ben più complesse. Non ricollegheremo perciò Cheda a questa tradizione, semmai, almeno per prova, a un altro poeta, che pure sembra «avere nel sangue» lo stesso ritmo di base, che si chiama Guido Gozzano:

*«Il tempo che vince non vinca
la voce con che mi rimordi...»*
(Un rimorso)

dove questo ritmo «a valuta» sembra produrre effetti di ripiegamento, come un fumo che si avvolge su se stesso (effetto qui rafforzato dalla disposizione a chiasmo della «m» e delle «v»), o ancora una ninna nanna protettiva. Ecco, ci sembra veramente che anche in F. Cheda questo ritmo serva a esprimere qualcosa di simile a una volontà

protettiva e difensiva: l'io che si trova in equilibrio precario tra fragili «cose» amiche e gigantesche forze insidiose prova il bisogno di dominare le situazioni e lo fa anche sistemando in questi ritmi decisi sia ciò che gli è caro, per proteggerlo meglio, sia ciò che lo insidia, per dominarlo meglio e tenerlo a bada. Vorremmo dire che anche in questo ritmo «arcuato» si traduce la situazione di un «io» che si reputa fortunato ma nel contempo assediato e che nella segreta contesa per la persona contro i demoni spersonalizzanti sta l'essenza della poesia di Fabio Cheda.

Da questo atteggiamento di protezione e difesa ci sembra comunque derivare il piglio volitivo di questa poesia da noi osservato nei ritmi, ma confermato anche dalla nitidezza perentoria della sintassi: «È nata, da te. / Esiste, da me. Una gomma, una pelle che / piange / nelle braccia di un camice bianco». (Matia I), da certe riprese per ribadire con decisione: «... c'imboccano i mass media / d'impaurose paure...» ripreso più sotto e isolato così: «*Impaurose paure, sì!*» È chiaro a questo punto che l'accostamento a Guido Gozzano non ci impegna a definire F. Cheda un neo-crepuscolare: per qualsiasi schedatura c'è tempo, ma questa ci sembra per intanto improponibile, tali sono le differenze: narrativo, ammiccante, corrosivo Guido Gozzano, piuttosto lirico, esplicito, non alieno dai toni della denuncia e dello sdegno Fabio Cheda: «Ci regaliamo regali a contraccambio / nel rispetto del dare per avere.» e tutto il «Natale».

Se è così, allora la poesia di Fabio Cheda s'inserisce tra le testimonianze del dramma forse più preoccupante del nostro tempo: la desolidarizzazione della persona dal mondo, o dalla civiltà, nel quale pure è costretta e implicata. Si tratta di un dramma che in occidente si sviluppa da tempo e non cessa di aggravarsi: la persona che guarda a fondo dentro di sé, che vuole essere sé stessa e vuole crescere secondo le proprie esigenze, arriva alla penosa esperienza di non potersi realizzare nella civiltà dominante, perché sente che questa civiltà disprezza e conculca la persona e la sua ricerca di essere.

È l'esperienza di chi un giorno si accorge che quella offerta, per esempio attraverso i mass media, è una caricatura di persona, un fantoccio risultato di manipolazioni per lo più indolori tanto sono raffinate, eppure micidiali. E allora, in una stagione di piombo in cui il controllo e la repressione scoraggiano i tentativi nella misura in cui sono incisivi, ecco la ritirata «verso casa»: «Mi snodo in su, da Ponte Brolla... Dopo Gordevio, l'occhio riposa... Un tratto liquido. Silenzio». (v. Verso casa); il ripiegamento sulla casa e la famiglia: i «richiami / acuti delle due bambine / che mi corrono incontro» (ibidem); la denuncia di un mondo che non ci permette di essere e di diventare ciò che dobbiamo, dove anzi i mass media «c'imboccano», dove noi «inghiottiamo», per finire disumanizzati:

*«Crudele indifferenza d'animali,
che presi in un giro di morte,
invece di fuggire da ribelli
si adattano al colore della trama!»*
(Metamorfosi)

Malgrado le frequenti note festose (specialmente delle poesie dedicate alle bambine), quella di Cheda finisce così per essere una poesia malinconica di dissenso e di protesta; dissenso e protesta tanto più stringenti



Sergio Riva - «Villaggio ticinese», tempera.



«Anemoni», disegno.



«Scialuppa nel porto di Kiel», tempera/pastello.

quanto più sono ragionati e contenuti, come velati:

*«Questa fitta trama di pioggia
ci ruba anche
la solidarietà.»*

Concludendo, a Fabio Cheda il merito di aver detto questa sua (ma anche di quanti altri?) condizione di uomo che, per sfuggire alle offese di una civiltà che inchioda l'essere umano in istato di sottosviluppo, si è costruita la propria capanna appartata, dove coltiva la propria semplice umanità: movimento che non è di evasione, bensì, come detto, di resistenza. E merito di avercela confidata, tale sua condizione, in una lingua poetica aggiornata: l'italiano di tutti i giorni usato in modo «creativo» (come da noi ha magistralmente esemplificato Giorgio Orelli); con parole domestiche, davvero spontanee, aperte e dirette, come auspicava Remo Fasani dopo aver letto la prima raccolta del giovane poeta; con espressioni molto spesso felicemente dense e nitide.

Mario Forni

Tessere di favore per il Festival del cinema

Anche quest'anno il Comitato del Festival mette a disposizione dei docenti ticinesi particolarmente interessati alle proiezioni un certo numero di tessere a prezzo ridotto. La tessera costa Fr. 60. — Le richieste vanno inviate per iscritto al Centro didattico cantonale, sezione Audiovisivi, ex Caserma, 6501 Bellinzona, indicando a lettere maiuscole: cognome, nome, scuola, indirizzo privato ed allegando una foto formato tessera.

La somma va versata preventivamente al Centro didattico sul CCP 65-92.

Si terrà conto, fino ad esaurimento delle tessere, della data d'invio.

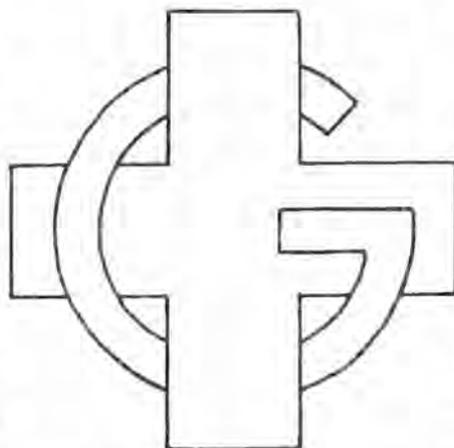
Non saranno date tessere se non a docenti attivi(e) durante tutto l'anno scolastico 1983-84. È escluso il rimborso per qualsiasi caso di mancata utilizzazione della tessera.

Croce Rossa: esposizioni itinerante

Nella primavera 1982 le scuole medie e medie superiori ticinesi furono invitate dalla Croce Rossa svizzera a partecipare a un concorso per la creazione dell'emblema «Croce Rossa della gioventù». L'iniziativa suscitò vasta eco e «l'impatto» con i giovani fu molto positivo, tanto da indurre la giuria a programmare una mostra itinerante.

L'esposizione, inaugurata per la prima volta a Locarno, è stata successivamente aperta a Bellinzona e a Lugano.

I disegni esposti sono 260, ossia tutti i lavori giunti alla Croce Rossa. Si tratta prevalentemente di ricerche grafiche studiate in gruppo e per le quali gli allievi sono stati spesso



assistiti dai loro docenti di educazione visiva. L'emblema vincente è stato presentato da una classe della scuola media di Locarno 1, su idea dell'allievo Clemente Gramigna (docente di educazione visiva, il prof. Michel Balogh).

L'emblema premiato, composto di una croce rossa sostenuta e avvinghiata da una «G» (gioventù), servirà a contraddistinguere le attività giovanili della Croce Rossa.

Legge-quadro della scuola: esito della consultazione

(continuazione da pagina 2)

speciali e nelle scuole del settore professionale;

— il progetto limita le competenze e l'autonomia comunale e, a volte, rivela una sfiducia nei confronti dell'Autorità politica e scolastica;

— s'intravede una disparità di trattamento riservata ai docenti rispetto agli altri impiegati (comunali e cantonali);

— per alcuni, diverse proposte (ad esempio l'articolo relativo alle innovazioni e sperimentazioni; il Titolo II relativo alle componenti della scuola e gestione dell'istituto, ecc.) non sono completamente accettabili; per altri, le proposte relative al Titolo II costituiscono un'involuzione rispetto alla situazione attuale in atto in alcuni istituti; per altri ancora, dati gli scarsi poteri decisionali affidati, il modello non può garantire un tipo di gestione veramente democratica;

— alcuni organismi proposti sono complicati e macchinosi; le loro competenze vanno meglio definite; per qualcuno appaiono superflui, per altri invece potrebbero complicare ulteriormente il funzionamento attuale della scuola e contribuire pure ad aumentarne i costi di funzionamento;

— il progetto si rivela complesso, a volte generico (all'enunciazione di principio non corrispondono strumenti adeguati alla loro realizzazione), il lin-

guaggio utilizzato è talvolta di difficile comprensione;

— alcuni articoli, per contro, sono eccessivamente dettagliati, per cui si auspica che parte della materia sia demandata alle leggi settoriali e ai regolamenti di applicazione.

Senza voler passare in rassegna tutti gli articoli del progetto di legge rileviamo che alcuni di essi, estremamente importanti, raccolgono un'adesione totale o parziale, ad esempio l'art. 1 (Definizione) e, in modo più sfumato, gli articoli 2 (Finalità) e 8 (Innovazioni e sperimentazioni). Controverse appaiono invece le prese di posizione per gli art. 37 (Consiglio d'Istituto) e 41 (Direttore e vice-direttore), mentre una sostanziale opposizione si manifesta all'art. 9 (Consiglio cantonale della scuola) e all'art. 52 (Attuazione del pubblico concorso per il quale si preferisce la proposta contenuta nel rapporto di minoranza). Una certa delusione e perplessità suscita invece il contenuto dell'art. 60 (Riduzione del corpo insegnante).

* * *

Come si può desumere dalle rapide indicazioni riassunte, non manca sicuramente materiale per procedere a una definitiva rielaborazione del progetto di nuova legge. Il problema, semmai, è quello di operare celermente affinché quello che sarà il progetto dipartimentale, dopo l'approvazione del Consiglio di Stato, sia esaminato e votato dal Gran Consiglio nel corso della corrente legislatura.

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada
Enrico Simone

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Risaone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 15. —
fascicoli singoli fr. 2. —