

SCUOLA 125 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XIV (serie III)

Novembre 1985

SOMMARIO

Seminario sul tema «la lettura» - Il concetto di neutralità - Il clima di classe nella scuola media - Progetto SIPRI: Riflessioni a partire dal rapporto intermedio elaborato da Michael Huberman - Un nuovo testo di geografia - Convegno manzoniano alla Biblioteca cantonale - Opuscoli ESG per la scuola media - Comunicati, informazioni e cronaca.

Seminario sul tema «la lettura»

Si è svolto recentemente a Locarno e a Lugano un corso di aggiornamento destinato ai quadri scolastici di scuola materna ed elementare sul tema «la lettura». Gli scopi del seminario di studio, organizzato dall'Ufficio insegnamento primario, erano molteplici: confrontarsi direttamente con gli orientamenti più avanzati nel campo della pedagogia della lettura grazie alla presenza di ricercatori di chiara fama internazionale (Jean Foucambert, Jean Hébrard, Giacomo Stella), impegnati da tempo nella elaborazione teorica e nella traduzione operativa di nuovi indirizzi metodologici, verificare su piani diversi il problema delle difficoltà di apprendimento della lettura cercando di evidenziarne le cause e le possibili strategie di intervento, analizzare e discutere la relazione tra lettura e scrittura nell'ambito di un'esperienza ticinese, condotta nelle scuole elementari di Locarno, valutare concrete forme di organizzazione scolastica volte a facilitare l'accesso allo scritto e a stimolare un uso differenziato di testi da parte dei bambini.

Le sei giornate di lavoro si sono poi concluse con un seminario interno, nel corso del quale è stata effettuata un'analisi



della situazione ticinese nell'ambito dell'apprendimento della lettura alla luce dei numerosi elementi di riflessione forniti dai diversi relatori, nell'intento di delineare alcune proposte operative destinate ai settori prescolastico e primario. Vediamo dunque di riassumere brevemente alcune tra le riflessioni più significative emerse dal dibattito, certi che le stesse saranno poi riprese e approfondite ulteriormente dagli addetti ai lavori:

- *Parecchi relatori hanno posto l'accento sui limiti di una pedagogia tradizionale della lettura che fa astrazione dalle conoscenze spontanee che il bambino possiede all'entrata nella scuola elementare e che valorizza quasi esclusivamente la decifrazione del testo scritto.*

Troppo spesso l'insegnamento è incentrato soprattutto sulla corretta decifrazione (lettura ad alta voce) senza soffermarsi a sufficienza sui meccanismi di comprensione del testo scritto da parte dei bambini.

Leggere, secondo gli orientamenti attuali, significa soprattutto produrre dei significati piuttosto che oralizzare-sonorizzare segni scritti: è quindi opportuno dedicare molta attenzione ai processi di estrazione di significati a partire dalle conoscenze spontanee – vedi ipotesi di lettura – che il bambino compie sul testo scritto. Ciò non significa evidentemente che la decifrazione non sia importante, ma si richiede ora al docente di privilegiare la comprensione del messaggio scritto, favorendo attività di lettura e di produzione di testi legate alle esperienze vissute dai bambini, in classe e in tutto il loro ambiente di vita.

- *Questo processo di estrazione di significati dall'universo segnico che ci circonda inizia fin dai primi mesi di vita del bambino. È dunque importante che vi sia un atteggiamento positivo dei genitori verso le attività spontanee di lettura della realtà che il bambino svolge quotidianamente. Non si tratta evidentemente di pretendere una corretta decifrazione dei segni, quanto di favorire la formulazione di ipotesi sui significati dei segni che si ritrovano nell'ambiente. La discussione, il confronto di idee devono essere intesi come strumenti che permettono di attivare la capacità del bambino di «leggere», cioè di produrre significati sulla realtà che lo circonda.*

- *Il ruolo della scuola materna a questo riguardo è fondamentale; la socializzazione delle esperienze di «lettura», il confronto di significati attiva la motivazione verso una futura comprensione e decifrazione del testo scritto. Non si*

tratta evidentemente di anticipare il momento di apprendimento della lettura e della scrittura in termini di alfabetizzazione (apprendimento di un codice alfabetico) quanto di favorire l'uso dello scritto presente all'esterno della scuola materna attraverso attività ludiche e funzionali.

- *Il momento di apprendimento vero e proprio del codice scritto coincide con l'entrata in prima elementare, anche se in questi ultimi anni non è raro il caso che molti bambini sappiano già decifrare correttamente un testo scritto. La realtà dei fatti costringe dunque spesso il docente a confrontarsi sin dal primo giorno con una popolazione fortemente eterogenea quanto a motivazione verso la lettura, capacità di decifrazione, capacità di formulazione di ipotesi e di produzione di significati.*

La differenziazione delle attività (e quindi dell'insegnamento), la valorizzazione delle differenze, nei termini di scambio-analisi dei significati che il bambino attribuisce al testo scritto, sono quindi importanti piste da seguire per il docente. Anche se diversi relatori hanno sostenuto un certo qual relativismo metodologico (sembra archiviato il dibattito sulla superiorità di un metodo sull'altro) occorre pur dire che sarà necessario studiare e valorizzare soprattutto gli approcci che assicurano la continuità di lettura dall'ambiente extrascolastico a quello istituzionale. L'insegnante dovrà quindi essere attento a utilizzare quelle tecniche che stimolano in particolare la produzione di significati piuttosto che la sola decifrazione.

Vengono pertanto ad assumere particolare importanza la qualità dell'offerta segnica, gli stimoli forniti agli allievi, la capacità del docente di far riflettere i bambini sulle diverse ipotesi di lettura. Sembra paradossale detto in questi termini, ma la scuola dovrà cercare di non ostacolare il naturale processo di lettura già presente da tempo nel bambino; si tratterà dunque di permettere una comunicazione autentica in un clima di affettività positiva, senza la pretesa di voler raggiungere rapidamente i risultati, spesso solo apparenti, che un approccio orientato sistematicamente verso la decifrazione permette di ottenere entro tempi relativamente brevi.

- *Particolare attenzione dovrà essere data alla costruzione di apprendimenti stabili nel tempo, a motivazioni durature verso la lettura. Ciò potrà richiedere anche ulteriori differenziazioni dell'insegnamento all'interno di un unico approccio metodologico.*

Le differenze tra bambini riscontrate al momento dell'entrata a scuola sono spesso tali da richiedere un intervento quasi individualizzato: la centrazione sull'esplicitazione delle esperienze vissute, lo sviluppo della comunicazione partendo dai significati che il bambino assegna allo scritto pone il docente nella condizione di diversificare contenuti e percorsi di apprendimento. La motivazione verso la lettura, la stabilità dei futuri «comportamenti da lettore» saranno certamente influenzati da questi primi approcci all'apprendimento strutturato. Ciò che importa è dunque lavorare «con lo sguardo rivolto lontano», piuttosto che accontentarsi di una decifrazione precoce, anche perché il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media sarà particolarmente ostico per i bambini non lettori (cioè non in grado di lavorare autonomamente sui significati veicolati dai molteplici testi a loro disposizione), mentre nell'età adulta una buona capacità di lettura faciliterà senza dubbio un inserimento attivo nella società dell'informazione.

- *Per quanto attiene a possibili proposte operative applicabili alla realtà ticinese occorre dire che il seminario ha senza dubbio fornito interessanti stimoli verso la ricerca-azione nelle classi di scuola materna ed elementare. Ad alcune condizioni: in primo luogo è necessario approfondire ulteriormente il passaggio degli orientamenti teorici alle diverse fasi di concreta applicazione didattica, anche perché è presumibile che siano necessari alcuni adattamenti alle caratteristiche proprie alla lingua italiana. In secondo luogo è necessario che i docenti siano informati, formati e successivamente seguiti e sostenuti nelle diverse fasi del loro lavoro innovativo. Parallelamente a future esperienze – quella presentata dai docenti locarnesi ha fornito interessanti stimoli a continuare la ricerca e la riflessione – occorrerà condurre ricerche longitudinali volte a verificare la proponibilità concreta e l'efficacia delle scelte innovative fin qui teorizzate e applicate, ma non generalizzate, visto che la variabile «docente» è pur sempre il cardine di ogni rinnovamento educativo.*

Entusiasmo, riflessione, desiderio di provare, cautela.

Potrebbero essere in sintesi le parole chiave emerse da questo seminario di studio, che va dunque considerato soprattutto come un punto di partenza verso nuove iniziative, piuttosto che una sorta di consacrazione di modelli teorici, più o meno «à la mode».

Il concetto di neutralità

Il Messaggio del Consiglio Federale concernente l'adesione della Svizzera all'ONU ha sormontato lo scoglio delle due camere e attende il verdetto decisivo della votazione popolare prevista per il prossimo mese di marzo.

Per una corretta interpretazione del dibattito politico, le commissioni culturali del Liceo di Lugano 2 e della Scuola tecnica superiore hanno organizzato per gli studenti delle classi terminali un pomeriggio di studio sul tema, comprendente un'introduzione sul concetto di neutralità del dott. Guido Marazzi e un dibattito politico con due voci opposte: quella a favore, dell'on. Dario Robbiani e quella contraria all'adesione dell'on. Giovan Maria Staffieri.

Del dibattito diremo solo che è stato vivace e ha coinvolto la partecipazione interessata degli studenti: l'on. Robbiani ha insistito sulla vocazione storica internazionale della Svizzera e sulle caratteristiche della politica estera; l'on. Staffieri ha per contro messo in evidenza alcuni pericoli legati al diritto di veto del consiglio di sicurezza, alle sanzioni economiche e alla conseguente necessità di un ruolo attivo e non sempre neutrale per il nostro paese.

Il Consiglio Federale pone la questione della neutralità permanente in termini problematici, allorché, nel Messaggio (p. 52), afferma:

«Anche se è impossibile scartare totalmente, in circostanze eccezionali, taluni rischi per la politica di neutralità, occorre tuttavia non sopravvalutarli. Non v'è politica estera senza rischi. L'unica questione proponibile è quella a sapere se tali rischi restano entro limiti accettabili e controllabili».

Al fine di precisare il senso di tali «limiti», al di là dei quali il discorso relativo all'adesione non è più né accettabile, né controllabile, il dott. Marazzi ha esposto agli studenti la seguente relazione.

È opportuno, in primo luogo, delineare i contenuti generali del concetto di neutralità che, nell'accezione corrente, designa l'atteggiamento di non intervento in un conflitto a fianco dell'uno o dell'altro di due contendenti.

In che cosa consista la «neutralità» secondo il diritto internazionale, ce lo indica la «V convenzione dell'Aia», del 18 ottobre 1907, che non è ancora formalmente decaduta, nonostante le due guerre mondiali e le numerose violazioni che ne sono conseguite. Essa prescrive che lo Stato neutro deve astenersi da ogni atto d'ostilità contro un belligerante; gli è inoltre vietato di fornire truppe alle parti in conflitto o di mettere il proprio territorio a loro disposizione per la condotta delle operazioni; infine è obbligato a difendere l'invulnerabilità del proprio territorio con tutti i mezzi di cui dispone e all'uopo deve, se occorre, far uso della sua forza militare.

La definizione appare però subito ampiamente insoddisfacente (cioè superata) se solo si pon mente ai problemi nuovi connessi con l'evoluzione tecnologica, imprevedibili nel 1907. Per esempio: lo spazio stratosferico (utilizzato da taluni razzi e dai satelliti) è incluso nel concetto «classico» di territorio e relativo spazio aereo atmosferico? E ancora: secondo quali parametri può essere operata una distinzione tra materie ad uso bellico diretto e tecnologia di supporto o prodotto scientifico?

Due sono i tipi di neutralità conosciuti dal diritto internazionale. Il tipo più riduttivo è la «neutralità occasionale», che rappresenta la situazione giuridica di uno stato che, di fatto, non partecipa ad un conflitto scoppia- to tra altri stati. Essa, dichiarata volta per volta, impegna il dichiarante a rispettare le condizioni di neutralità indicate prima, ma non a conservare indefinitamente il proprio status di neutrale, che può perfino attenuarsi fino alla pura condizione di «non bellige-

ranza», cioè a un semplice impegno a non compiere atti di guerra diretti, senza escludere il sostegno indiretto ad una delle due parti in conflitto (ad es. all'inizio della II guerra mondiale: l'Italia in un campo, gli Stati Uniti nell'altro).

La neutralità occasionale può, per la verità, assumere anche una dimensione rafforzata, quella oggi conosciuta con il termine di «non allineamento», che consiste nell'estraniarsi da ogni blocco politico o alleanza militare, così da consentire allo Stato che l'adotta di rimanere padrone del proprio corso politico, senza subire l'influsso dell'attrazione dell'uno o dell'altro dei blocchi contrapposti (Conferenza degli stati non allineati, dalla Jugoslavia all'India). Dimensione «rafforzata» solo per la componente temporale (perché il «non allineamento» di regola si prolunga nel tempo), non in quella «sostanziale» della neutralità, perché il

Il 20 novembre 1815 viene sancito a Parigi «un riconoscimento formale e autentico della neutralità permanente della Svizzera».



«non allineamento» condivide con la «non belligeranza» la mancanza di una esplicita rinuncia a partecipare, in mutate circostanze, ad un conflitto.

Il tipo più complesso e formalmente perfetto di «neutralità» è quella «perpetua».

Lo stato perpetuamente neutro ha scelto una volta per tutte di astenersi da qualsiasi conflitto armato futuro (ad esclusione della difesa del proprio territorio) ed ha ottenuto dagli altri stati il riconoscimento (o la garanzia) di questa sua decisione. Obbligatosi a restare neutro in ogni circostanza, lo Stato perpetuamente tale deve fare tutto quanto occorre per essere costantemente in grado di rispettare il diritto di neutralità, qualora scoppiasse un conflitto: deve astenersi segnatamente dall'assumere impegni internazionali i quali, in caso di conflitto, gli impedirebbero d'attenersi ad una neutralità rigorosa; ha inoltre il dovere di praticare una politica estera che non ingeneri dubbio alcuno sulla sua volontà di rimanere neutro, in altri termini deve, già in tempo di pace, condurre innanzi una politica affidabile di neutralità, la cui messa in opera è tuttavia lasciata alla sua discrezione.

È la condizione della Svizzera, che ha lentamente maturato (come vedremo) questa sua opzione nel sei e settecento, per ottenere poi la garanzia internazionale a Vienna il 20 marzo 1815 e a Parigi nel successivo autunno; garanzia riconfermata dal trattato di Versaglia del 28 giugno 1919 e dai disposti paralleli del 19/20.

Definendo la neutralità svizzera una «opzione» si intende sottolineare che essa non rientra tra gli «scopi della lega svizzera» enunciati dall'art. 2 della Cost. Fed.; è piuttosto (anche nella sua evoluzione storica) un mezzo (insieme con la difesa armata e le misure di sicurezza economica come gli articoli costituzionali sulle misure per il rifornimento del paese in caso di guerra) per sviluppare un sistema generale di sicurezza politica, che (dalla fine del secolo scorso in poi) ha coinvolto anche l'aspetto della partecipazione alle organizzazioni internazionali

pacifiche e della solidarietà verso gli altri popoli (ad es. appoggio e ospitalità alla Croce Rossa, alla Società delle Nazioni, a numerosi uffici di enti collegati con l'ONU). Ecco perché la Cost. Fed. del 1848, tuttora vigente in versione immutata in questo enunciato, utilizza il termine «neutralità» in due soli passi e in forma indiretta: all'art. 85 §6, nell'elenco delle competenze dell'A.F., nel quale include «le misure per la sicurezza esterna, per il mantenimento dell'indipendenza e della neutralità della Svizzera, le dichiarazioni di guerra e le conclusioni di pace», e all'art. 102 §9, nell'elenco delle competenze del C.F., tra le quali figura quella di vegliare «per la sicurezza esterna della Svizzera e per il mantenimento della sua indipendenza e della sua neutralità».

Omette per contro *intenzionalmente* di citare la neutralità tra gli scopi della lega, nel fondamentale art. 2, che suona:

«La Lega ha per scopo: di sostenere l'indipendenza della Patria contro lo straniero, di mantenere la tranquillità e l'ordine nell'interno, di proteggere la libertà e i diritti dei Confederati e di promuovere la loro comune prosperità.»

«Intenzionalmente» perché quando la Dieta costituente esaminò questo articolo, il 17 maggio 1848, alla proposta delle delegazioni di Glarona, Zugo e Sciaffusa di includervi anche la difesa della neutralità, la risposta fu un massiccio voto contrario. Solo Uri e Obvaldo si aggregarono ai proponenti. Giustificazione principale (cito dal verbale della seduta) «la neutralità svizzera non era un principio costituzionale o politico che potesse trovare posto in una costituzione federale».

Addirittura, il successivo 31 maggio, quando si discussero le competenze della A.F., Soletta propose lo stralcio della «difesa della neutralità». La proposta venne respinta, ma raccolse ben 11 voti, tra cui quelli di Zurigo e Berna!

Nella nostra massima carta, la Cost. Fed., non figura insomma volutamente l'indicazione esplicita di uno statuto istituzionale di «neutralità perpetua».

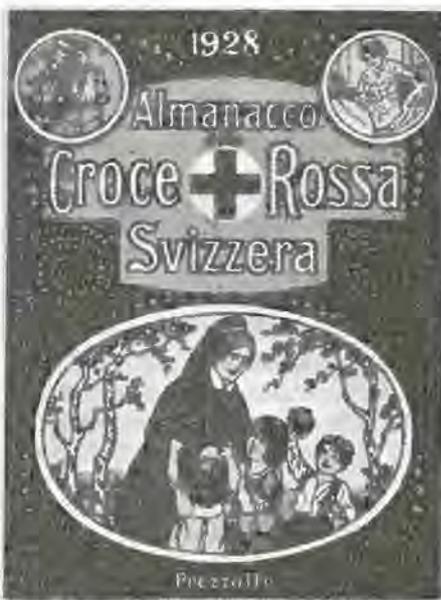
Ciò non deve troppo stupire, perché infatti «neutralità» è un concetto destinato a rimanere puramente allo stato di «intenzione» e di «buona volontà» se espresso in forma unilaterale e può concretizzarsi solo se avviene «contrattuale» nei confronti degli altri stati, cioè ne ottiene il consenso; ha quindi collocazioni diverse dalla carta costituzionale, e cioè in specifici trattati internazionali.

Ma soprattutto perché la «neutralità» è uno strumento politico, non uno scopo a sé stante. Come tale è di natura dinamica, da adeguare alla realtà storica e non è pertanto immobilizzabile istituzionalmente, come lo è invece il «mantenimento dell'indipendenza», che è perciò appunto esplicitato nell'art. 2 della Cost. Fed.

Questa mia affermazione è confortata dalla autorevole interpretazione del C.F. stesso, che – nel messaggio all'A.F. del 21.12.1981 sull'adesione della Svizzera all'ONU – dichiara testualmente (a pag. 44):

«Sostenere l'indipendenza della patria contro lo straniero» è, in virtù dell'art. 2 della Cost. Fed., la finalità primaria della Conf. Obiettivo principale della politica estera è quindi d'assicurare l'esistenza effettiva della Svizzera, in quanto Stato indipendente, e di provvedere a vigilare affinché essa sia riconosciuta come membro di pieno diritto della comunità internazionale. La neutralità permanente e armata connota sempre, in radice, la politica svizzera di sicurezza; essa non si pone come fine a sé stante, bensì come precipuo mezzo per attuare la finalità primaria della politica di sicurezza, vale a dire l'indipendenza del Paese».

Ma anche da un profilo storico il concetto di «neutralità» è nato e si è sviluppato con il



carattere di elemento sussidiario a quello di «pace tra i confederati» e di «indipendenza», cioè semplicemente quale mezzo per meglio conseguire il fine, e dunque sempre adattabile alle circostanze.

«Pace tra i confederati»: è una dimensione della neutralità svizzera che, benché estranea al discorso di diritto internazionale, non deve essere dimenticata. Proprio la preoccupazione di favorirla fu la molla che sollecitò i nostri antenati ad adottare una politica almeno di prudenza nei rapporti con l'estero. Come d'altra parte è logico, in una nazione composta di genti di stirpe, di religione, di ambito culturale così profondamente differenziati quale è la Svizzera.

Ma anche in tempi più recenti, consolidato il legame federale, la «neutralità perpetua» si è rivelata provvidenziale per evitare spaccature interne. Basti pensare al fossato che divide durante la prima guerra mondiale i confederati alemannici, in gran parte simpatizzanti della Germania, dai romandi filofrancesi; un fossato che inserì pericolose fenditure di diffidenza, rivalità e atteggiamenti

ambigui nello stesso esercito, fino all'alto comando. Basti pensare al profondo malessere spirituale durante la seconda guerra mondiale e negli anni immediatamente precedenti, tra simpatizzanti ed avversari del «nuovo ordine» di stampo nazifascista, cui la mistica elvetizzante ribadita come «difesa spirituale del paese» poneva solo scarso riparo. In quei frangenti la tradizione di «neutralità perpetua» servì non poco ad impedire che le passioni e gli interessi di parte sfociassero in decisioni letali per la sopravvivenza della Confederazione.

Rinuncio ad analizzare più a fondo questo aspetto del problema e a toccare l'altro, contiguo, del rapporto tra libertà di pensiero individuale e limitazioni attinenti lo statuto di neutralità. I miei brevi accenni vogliono solo indurre a ulteriori riflessioni.

È però certo che, se ripercorriamo i secoli della nostra storia precedente la rivoluzione francese, le prime saltuarie indicazioni di consapevolezza che una posizione di neutralità potesse risultare di interesse comune le troviamo riferite all'area di preoccupazioni che noi oggi definiremmo dei «rapporti interni». Gli Abschiede, cioè i deliberati della Dieta, lasciano qua e là intravedere questa tendenza.

Talvolta si tratta di evitare che una interpretazione troppo ardita della sovranità cantonale in fatto di politica estera avesse a turbare i delicati equilibri interni; da qui – per es. – l'invito a qualche cantone affinché abbandonasse o allentasse una determinata alleanza. Talaltra è il problema drammatico dei conflitti religiosi in cui, scontati gli inevitabili sottili giochi delle due parti contendenti – cattolici e protestanti – con l'una o l'altra potenza estera, si tratta di salvare la lega, evitando di essere risucchiati e travolti in un conflitto di dimensioni europee, quale fu per es. la guerra dei trent'anni. Nel '700 vi si aggiunse il problema di impedire che l'abbraccio interessato della monarchia francese, benché gradito da quasi tutti i cantoni, divenisse troppo soffocante.

E fu proprio la Francia, ma quella giacobina, che interruppe bruscamente la consuetudine neutralistica che si era andata via via consolidando in Svizzera. L'invasione del 1798 segna l'inizio di un periodo di «non neutralità» anche formalizzata. Il trattato di alleanza con la Francia del 19 agosto 1798 recita infatti all'art. 11 «Il y a dès ce moment entre les deux républiques alliance offensive et défensive» e all'art. V «Il sera accordé (alla Francia) le libre et perpetuel usage des deux routes commerciales et militaires ecc.». E tutti i successivi tentativi di fragile e screditato governo della «Repubblica Elvetica una e indivisibile» per far riconoscere la neutralità svizzera fallirono.

Come pure si dimostrò irremovibile Napoleone mediatore, che andò anzi aumentando, dal 1803 in avanti, le sue pretese di legami sempre più stretti; fino a ipotizzare, nel 1809, una designazione del suo maresciallo Berthier a «landamano permanente» della Confederazione. E fallì anche nell'autunno del 1813, ormai in rotta Napoleone dopo Lipsia, il disperato tentativo della Dieta fe-

derale di far riconoscere la Svizzera come neutrale dalle potenze alleate vittoriose, le quali invece occuparono il paese.

Fu da questa bufera però che scaturì finalmente da un lato la persuasione, da parte svizzera, che la neutralità perpetua fosse l'unica politica praticabile per il paese, dall'altro la convinzione dei nuovi padroni d'Europa che il riconoscimento di questo statuto di neutralità potesse contribuire al mantenimento di un più stabile equilibrio delle forze in Europa, frapponendo un cuscinetto garantito da tutti, debole ma non inerme, tra l'impero asburgico e la Francia da «restaurare».

Il 20 marzo 1815, le potenze convenute a Vienna dichiarano la neutralità svizzera rispondente all'interesse dell'Europa. Con un atto della successiva conferenza della pace di Parigi, del 20 novembre 1815, (cito il passo centrale) «le Potenze della dichiarazione di Vienna, del 20 marzo, sanciscono un riconoscimento formale ed autentico della neutralità permanente della Svizzera, cui garantiscono il mantenimento e l'inviolabilità del territorio all'interno dei suoi nuovi confini. Le Potenze, mediante il presente atto, riconoscono in forma autentica che la neutralità ed inviolabilità della Svizzera, come pure la sua indipendenza da ogni influsso straniero, rispondono al vero interesse di tutta la politica europea».

Questo atto fu firmato da Francia, Gran Bretagna, Austria, Prussia e Russia; più tardi anche da Portogallo, Svezia e Spagna. Il regno d'Italia, appena costituitosi, vi aderì indirettamente con un paragrafo del suo regolamento con la Francia, del 24 marzo 1860. La Svizzera non ha firmato gli atti del 1815, ma essi incorporano un accordo negoziato tra il delegato svizzero e i rappresentanti delle grandi potenze, che equivale ad una sottoscrizione. Se si ricorda infine che il testo del patto federale del 1815, pure avallato dalle potenze, parla all'art. 2 di una armata federale destinata anche a «sostenere efficacemente la neutralità della Svizzera», resta compiutamente perfezionato, con i requisiti che ho indicato all'inizio, l'atto di nascita dello statuto di «neutralità perpetua armata» ancora oggi vigente.

Detto statuto ci è stato implicitamente confermato dalle potenze firmatarie del trattato di Versaglia del 28 giugno 1919, in un passo dell'art. 435 (cito) «Les Hautes Parties Contractantes, en reconnaissant les garanties stipulées en faveur de la Suisse par les Traités de 1815 et notamment l'Acte du 20 novembre 1815, garanties qui constituent des engagements internationaux pour le maintien de la Paix...», ripetuto anche nell'art. 375 del successivo trattato di Saint Germain; e infine ribadito dalle dichiarazioni del Consiglio della Società delle Nazioni, il 13 febbraio 1920 e il 14 maggio 1938, vincolanti per tutte le nazioni che aderivano a questo ente.

* * *

Definite le caratteristiche giuridiche del concetto di «neutralità perpetua» e tracciate le linee storiche della sua maturazione

per quanto riguarda la Svizzera, mi sembra opportuno – nell'ambito dell'attuale dibattito sull'adesione all'ONU – accennare brevemente alle vicende della partecipazione della Svizzera alla Società delle Nazioni.

La prima guerra mondiale aveva mostrato, con evidenza palmare, quanto pericolosa fosse la vecchia politica di forza nei rapporti interstatali e come ne pregiudicasse lo sviluppo futuro. Già nei primi anni del conflitto i capi di Stato dei principali belligeranti videro la necessità di una nuova organizzazione della politica mondiale; l'eco maggiore l'ebbero tuttavia le dichiarazioni del presidente degli USA, Wilson, sulla necessità di efficaci trattati internazionali a garanzia della pace, recate nel suo messaggio del 22 gennaio 1917 e ribadite dopo l'entrata in guerra del suo Paese.



1935. Giuseppe Motta (al centro) è presidente della Società delle Nazioni.

Nella conferenza della pace di Parigi (1919), fu formata una commissione per la Società delle Nazioni, presieduta appunto da Wilson, la quale in breve tempo elaborò un disegno di patto presentato poi alla conferenza durante la seduta plenaria del 28 aprile 1919.

Precedentemente, 13 Stati neutrali (tra cui la Svizzera), non rappresentati alla Conferenza, avevano avuto l'occasione di presentare proposte a un sottogruppo della commissione, senza tuttavia grande successo. Il disegno di patto istitutivo della Società delle Nazioni fu approvato dalla Conferenza della pace e quindi recepito nel trattato di Versailles del 28 giugno 1919. Gli stati vincitori ratificarono il relativo disposto (ad eccezione degli USA) e divennero pertanto membri originari. I 13 neutrali, com'erano stati consultati, così furono invitati ad entrare senza riserve nel nuovo ente e la maggior parte (tra cui la Svizzera) fece uso di questa facoltà entro il termine assegnato. Gli scopi vincolanti i membri della Società delle Nazioni consistevano, giusta il preambolo del patto istitutivo, nel promovimento della collaborazione internazionale e nella garanzia della pace tra i popoli e della sicu-

rezza collettiva. La nuova organizzazione non si poneva quindi come una struttura modificatrice delle basi del sistema politico mondiale, ma come una associazione innanzi tutto intesa a vincere il male cronico della comunità internazionale e cioè la guerra; pertanto essa restava inficiata dalla debolezza di non disporre dei necessari mezzi per influire sulla tradizionale politica di detta comunità.

Il cardine dei rapporti della Società verso gli stati membri era costituito, da un lato, da una serie di principi programmatici ed imprecisi e, dall'altro, da obblighi concreti, concernenti il mantenimento della pace e della sicurezza. L'articolo 8 stabiliva l'obbligo della limitazione degli armamenti; l'articolo 10 la garanzia dell'integrità territoriale e dell'autonomia politica; gli articoli 12 e 13

recavano le norme circa i tentativi per dirimere le controversie; l'articolo 14 prevedeva l'istituzione d'una Corte internazionale di giustizia; l'articolo 16, per attuare il divieto di guerra ed aggressione, istituiva la possibilità di azioni coercitive collettive (tra cui sanzioni economiche, finanziarie e militari contro gli inadempienti).

Dal profilo politico, la Società delle Nazioni era marcata dalla contraddizione tra due tendenze: da un lato quella verso la graduale formazione, a partire dall'alleanza dei vincitori e di alcuni neutrali, di un'organizzazione possibilmente universale degli Stati; dall'altro quella, pure congeniale al nuovo ente, verso la sottolineatura dei criteri di legalità, concepiti come necessarie premesse per divenir membri della Società, che tracciavano ferrei limiti ad una ipotetica espansione universale.

Il patto istitutivo della Società delle Nazioni non divenne perciò mai lo strumento d'una comunità dei popoli veramente mondiale: già sin dall'inizio il Senato degli USA rifiutava di seguire il presidente Wilson e di aderire al patto approntato sotto la direzione di questi, cosicché proprio una delle massime potenze contemplate dal testo istitutivo rima-



Autoritratto, [1875]
olio su tela, 50x32
in basso a sinistra: «Autoritratto
Rossi Luigi a 22 anni»
Biolda di Tesserete

Mostra di Luigi Rossi da Milano a Bellinzona

Nell'ambito della Scapigliatura e della pittura fra realismo e simbolismo del tardo Ottocento lombardo, si colloca la figura del pittore *Luigi Rossi* (1853-1923), ticinese di nascita e italiano di formazione.

L'artista - formatosi a Brera, dove con Tallone e Bazzaro fu allievo del maestro Bertini - è presente alle rassegne milanesi dei primi anni Settanta quando espone opere iscritte al filone della cosiddetta pittura di genere, di derivazione induniana.

La piena maturità del Rossi risale al decennio successivo nel corso del quale l'artista esegue una serie di ritratti psicologicamente profondi ed intensi che si collocano nella migliore tradizione scapigliata.

Dal 1885 all'88 Luigi Rossi è a Parigi, dove vive una fortunata stagione quale illustratore di romanzi francesi di scrittori che gli si legano di profonda amicizia: è il caso di Alphonse Daudet - del quale illustra il celebre ciclo dell'eroe tarasconese e la malinconica «Sapho» - e di Pierre Loti, che fu entusiasta delle illustrazioni del Rossi, fini e spirituali nel narrare per immagini la vicenda di «Madame Chrysanthème».

Di ritorno a Milano, l'artista riallaccia i contatti con gli esponenti della scuola lombarda, e in particolare con Luigi Conconi, Emilio Gola e Giuseppe Mentessi. Il periodo migliore della sua versatile produzione si fissa durante gli anni Novanta, prolungandosi sino ai primi del Novecento: a questa altezza cronologica l'artista dipinge opere come «Il mosto» (Galleria Civica d'Arte Moderna di Milano) nelle quali si fondono componenti realiste e simboliche. Risale a questo momento il sodalizio con lo scrittore Gian Pietro Lucini, che traduce in versi alcuni suoi dipinti, come la divagazione simbolista intitolata «Il sogno del pescatore» (Museo di Ginevra). La mostra, con le opere più significative dell'artista - provenienti da collezioni pubbliche e private svizzere e italiane - documenta la fase liberty, scene d'intimità familiare, di vita contadina, paesaggi montani, lacustri, dell'Atlantico e della Sicilia e dell'amata regione della Capriasca.

La rassegna di Luigi Rossi - con il catalogo (edito da Vangelista) che l'accompagna, a cura di Rossana Bossaglia e Matteo Bianchi - è promossa dalla Regione Lombardia (che di recente l'ha ospitata a Palazzo Bagatti Valsecchi a Milano), dal Canton Ticino, dalla Fondazione Pro Helvetia, e si vale del patrocinio della Commissione culturale consultiva italo-svizzera, nell'intento di favorire scambi culturali necessari e spontanei «fra le terre svizzere e italiane della Lombardia», come si legge in apertura di catalogo a firma dell'Assessore regionale Andrea Cavalli e del Consigliere di Stato Carlo Speziali.

La mostra, inaugurata a Bellinzona, alla *Villa dei Cedri*, lo scorso 28 novembre, rimarrà aperta fino al 19 gennaio '86 (da martedì a domenica: 10-12/14-17; lunedì, chiuso).

Bibliografia recente sull'artista

R. BOSSAGLIA-M. BIANCHI, *Luigi Rossi (1853-1923)* - Biografia - Un artista europeo - Rassegna critica - Bibliografia - Catalogo dell'opera - Appendici, Busto Arsizio, Bramante, 1979.

J. SOLDINI, *Tra prudenza e inquietudine: l'opera di Luigi Rossi* - (Milano-Bellinzona), Vangelista, 1985.

R. BOSSAGLIA-M. BIANCHI, *Catalogo della mostra di Luigi Rossi* - (Milano-Bellinzona), Vangelista, 1985.

se estranea all'organizzazione. Per contro, nel 1934, si registrava l'entrata dell'Unione sovietica, ma questa importante adesione non poteva ormai più rivitalizzare la Società delle Nazioni che si trovava indebolita dall'uscita della Germania e del Giappone e ridotta in pratica a una alleanza politica tra potenze occidentali.

Il popolo svizzero aveva dato la propria adesione all'entrata nella Società delle Nazioni con il referendum del 16 maggio 1920 (poco più di 400'000 voti favorevoli, contro oltre 300'000 contrari) dopo che le grandi potenze avevano accordato al nostro paese una riserva di neutralità, soprattutto in caso di sanzioni militari.

Questa politica di «neutralità differenziata» fallì però al momento delle sanzioni decretate contro l'Italia in seguito alla guerra di Etiopia, per cui la Svizzera tornò, nel '36, allo stato di «neutralità integrale», ribadito all'inizio della II guerra mondiale.

La Società delle Nazioni in quegli anni dal '35 al '39 era ormai agonizzante, per le defezioni già citate e per l'impotenza dimostrata in occasione dei conflitti preparatori della guerra mondiale (guerra civile in Spagna, guerra d'Etiopia, incorporazione dell'Austria, problema cecoslovacco, ecc.).

Nell'attuale dibattito sulla eventuale adesione della Svizzera all'ONU ci si riferisce spesso alle vicende che contrassegnarono la nostra partecipazione alla Società delle Nazioni.

È bene allora osservare che le difficili condizioni di esercizio della neutralità negli anni trenta non furono condizionate dalla nostra appartenenza alla Società delle Nazioni, ma derivarono sia da oggettive situazioni di rapporti internazionali di forza, sia da orientamenti di politica interna e che la partecipazione della Svizzera alla Società delle Nazioni fu complessivamente utile per consolidare l'immagine del nostro paese all'estero, immagine non poco appannata dalla opinione diffusa di una nemmeno troppo mascherata simpatia per la Germania, durante la I guerra mondiale; essa permise tra l'altro alla Svizzera di dare un contributo importante in occasione di ben 24 trattati di conciliazione, firmati tra le due guerre.

Mi astengo volutamente da valutazioni di opportunità politica che esulano dai fini del mio contributo; mi sembra tuttavia doveroso richiamare, sottolineandolo, il carattere di «mezzo per far politica» e non di «scopo istituzionale», che è insito nel concetto di «neutralità»; da cui deriva, da questo punto di vista, una incontrovertibile ammissibilità di un'adesione del nostro paese ad organizzazioni politiche internazionali.

Ci sembra dunque corretto ritenere, concludendo, che un'eventuale adesione all'ONU non modificherebbe la nostra opzione tradizionale di «politica di neutralità», ma rappresenterebbe solo la scelta di un «diverso modo» di realizzarla. Una scelta sicuramente stimolante, ma anche rischiosa; non più rischiosa tuttavia di quella dell'autoisolamento.

Guido Marazzi

Il clima di classe nella scuola media

«*Che genere di atmosfera comunicativa si respira di norma durante le lezioni del secondo biennio della scuola media?*»

Da questa domanda ha preso l'avvio un ampio e sistematico lavoro d'indagine condotto nel biennio 1980-82 da due ricercatori dell'Ufficio studi e ricerche, Martino Beltrani e Giorgio Mossi, allo scopo di tracciare un organico quadro d'insieme «*di ciò che di fatto avviene entro le pareti delle aule scolastiche*».

- Quali sono i tipi di attività didattiche prevalenti?
- Come vi partecipano gli allievi?
- Quali rapporti intercorrono tra gli allievi e gli insegnanti e tra gli stessi allievi?

Sono problemi che i due ricercatori raggruppano sotto l'etichetta complessiva di «clima di classe», e che trovano una risposta articolata nel rapporto di ricerca che è stato pubblicato recentemente a cura dell'USR¹⁾. Lo studio è stato impostato peculiarmente sui risultati forniti dall'analisi statistica dei dati raccolti tramite un'apposita scheda di rilevamento dei comportamenti osservati durante le visite alle classi incluse nella popolazione sperimentale.

L'elaborazione di risultati delle registrazioni ha consentito agli autori di fornire una descrizione dettagliata del contegno adottato nel corso delle lezioni dalle scolaresche delle classi che formavano oggetto dell'indagine.

La popolazione sperimentale era costituita da un consistente campione ponderato di 415 allievi, pari al 36,9% dell'intera volée degli allievi acceduti al ciclo di orientamento nel settembre del 1980. Le osservazioni hanno avuto luogo su 20 delle 53 classi in cui era stata suddivisa l'intera popolazione

del secondo biennio nel periodo considerato.

Le 153 ore complessive di visite sono state condensate nelle materie di carattere teorico-culturale: la lingua materna e le lingue moderne, la matematica, le scienze, la storia e la geografia, anche allo scopo di evitare un'eccessiva dispersione statistica dei dati. La popolazione sperimentale includeva in maniera proporzionale classi di sezione A e di sezione B, di livello 1, di livello 2 e a composizione eterogenea (per le materie svolte a tronco comune nelle sedi ove vige la struttura integrata).

I dati risultanti dal lavoro di spoglio e di elaborazione del materiale di rilevamento sono stati integrati tramite la somministrazione alla medesima popolazione campione del classico sociotest di J.L. Moreno.

Lo scopo cui miravano i ricercatori si configura quindi come un tentativo di inglobare la descrizione del comportamento scolastico degli allievi in una più ampia cornice che tenesse anche conto - oltre che dei fattori relativi alla composizione delle diverse classi (estrazione socioculturale, sesso, profitto scolastico, nazionalità, tasso di dialettologia, ecc.) - anche della rete dei rapporti socio affettivi invalenti tra i ragazzi.

La combinazione dei due strumenti d'indagine, la scheda di osservazione e la costruzione del sociogramma, ha reso peraltro possibile sia un'analisi precisa dei nessi intercorrenti tra la socializzazione, il comportamento e gli altri fattori sopraindicati nella determinazione dell'adattamento complessivo di un allievo all'ambiente della scuola sia un esame piuttosto dettagliato dell'incidenza di questo insieme di variabili sugli esiti scolastici dei differenti sottogruppi della popolazione studiata.

In questo articolo ci si occuperà in ogni caso soltanto del problema del comportamento degli allievi, che costituisce la prima parte del rapporto di cui verranno qui presentate talune linee di analisi principali (cfr. tabella in calce).

Sono dati che non è facile commentare in mancanza di elementi oggettivi di riferimento provenienti da altri ed analoghi lavori d'indagine.

Gli estensori del rapporto si limitano quindi a rilevare «*a titolo del tutto soggettivo*» che «*una così alta frequenza di comportamenti inadeguati e non funzionali da parte di (...) un buon quarto dell'intero campione costituisce un dato sul quale varrebbe forse la pena di riflettere*», anche perché appare probabile - dati i criteri di composizione del campione - che questi risultati «*offrano ancora un quadro piuttosto mitigato dei problemi disciplinari correntemente incontrati dai docenti*»²⁾.

Esistono delle determinanti apparenti che rendano ragione diretta dei modelli di comportamento adottati dalle diverse categorie di allievi?

Difficile dirlo. Ma l'appartenenza a ciascuna di queste categorie non sembra correlarsi né col sesso, né con l'estrazione socioculturale né con altri fattori ad eccezione del profitto scolastico: buona parte degli allievi con una media insufficiente presentano un comportamento indisciplinato o turbolento. Circa gli altri fattori, invece, una più precisa corrispondenza si avverte soltanto per quei ragazzi catalogati come «turbolenti», che costituiscono una sorta di gruppo a sé ove si assumano tutti gli elementi «classici» dello svantaggio socio-culturale: ciò che non ha luogo per quelli genericamente etichettati come «indisciplinati».

Tale «*eterogeneità radicale*» di questi allievi particolarmente «difficili» sembra legittimare l'esigenza di esperire «*criteri di trattamento del tutto particolari e soluzioni educative specifiche quali quelle proposte dai docenti del sostegno pedagogico nel «progetto atelier»*».

La classificazione degli allievi secondo la condotta

Secondo i criteri di catalogazione adottati dai ricercatori si possono distinguere 4 tipi di allievi che vengono rispettivamente denominati: «*esemplari*», «*disciplinati*», «*poco disciplinati*» e «*turbolenti*».

Il seguente specchio fornisce i dati della distribuzione di questi sottogruppi sulle diverse componenti del campione:

	Sez. A		Sez. B		Tot. sez.		3L ₁ + 2L ₁		3L ₂ + 2L ₂		Tot. classi integrate		Totale popolazione	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Esemplari	53	28,2	11	9,7	64	21,3	18	31,0	8	18,6	26	25,8	90	22,4
Disciplinati	99	52,7	63	55,8	162	53,8	31	53,4	19	44,2	50	49,5	212	52,7
Poco disciplinati	29	15,4	20	17,7	49	16,3	9	15,6	8	18,6	17	16,8	66	16,4
Turbolenti	7	3,7	19	16,8	26	8,6	—	—	8	18,6	8	7,9	34	8,5
Totali	188	100,0	113	100,0	301	100,0	58	100,0	43	100,0	101	100,0	402	100,0



L'incidenza delle strutture sul comportamento

Ma in che misura è la struttura stessa della classe a incidere di fatto sul comportamento degli allievi? In altri termini, quali differenze di disciplina si avvertono in concreto tra i due tipi di scuola: quello con le sezioni e quello con le classi integrate e i livelli?

Era stato appurato da precedenti lavori d'indagine già eseguiti negli scorsi anni dallo stesso Ufficio studi e ricerche che il fatto di trovarsi a diretto contatto con i compagni più preparati e motivati viene ad esercitare un'attiva spinta stimolatrice sugli allievi più deboli del sistema integrato. Ma può darsi lo stesso anche per quanto concerne la condotta?

In effetti le osservazioni effettuate nei due tipi di scuole hanno fornito di fatto dei risultati globali sostanzialmente equivalenti, con uno scarto poco rilevante a vantaggio del sistema integrato.

Il confronto diventa però più stringente se si paragonano direttamente i dati registrati nella sezione A con quelli dei livelli 1, e quelli della sezione B coi risultati dei livelli 2.

Istituendo infatti un rapporto tra i comportamenti registrati nelle sezioni e quelli dei corsi a livello (un confronto, cioè, forzatamente limitato alle tre materie poste a insegnamento di grado differenziato nella struttura integrata: il francese, il tedesco e la matematica), si avverte che se la condotta nei livelli 1 va nell'insieme lievemente meglio che nella sezione A, esiste per contro «un grosso sbalzo di risultato tra le sezioni B e i livelli 2: uno scarto di entità comparabile a quello intercorrente tra la sezione A e la B»³⁾.

Sennonché una volta che si adotti un criterio di confronto più globale ci si avvede che la realtà è ancora più complessa. Se infatti si rapportano gli allievi di sezione B a quelli che hanno scelto due o tre livelli 2 (i due sottogruppi risultano infatti proporzionalmente equivalenti) si constata che vi è una migliore condotta degli allievi delle classi di B solo per le lezioni di francese, tedesco e matematica (le tre materie che nel sistema integrato sono poste a livello), mentre invece il comportamento degli allievi del sottogruppo con una prevalenza di livelli 2 risulta significativamente più disciplinato e più atti-

vo nelle lezioni svolte a tronco comune (italiano, scienze, storia e geografia).

Secondo gli autori del rapporto questo dato significa che «le differenze si presentano solo in relazione al grado di omogeneità più o meno accentuato in classi composte da allievi deboli e/o poco motivati. Quanto più un allievo si trova inserito in un gruppo eterogeneo, tanto più si attutiscono i suoi comportamenti negativi. Le sezioni B risultano dunque un po' meno indisciplinate rispetto ai corsi di livello 2 esclusivamente in ragione al loro grado relativamente maggiore di eterogeneità, particolarmente marcata nella maggior parte delle sedi selezionate per la (...) ricerca»⁴⁾.

Nei livelli 2 si ritrovano infatti tutti gli allievi che assommano delle difficoltà specifiche in una singola materia: si tratta quindi di gruppi con un margine di disparità di valori generalmente più basso che nelle sezioni B. Ma nel contempo è interessante osservare che quando, conseguentemente, si adotta la medesima linea di ragionamento anche per il rapporto tra gli allievi della A e quelli del sottogruppo corrispondente delle sedi a struttura integrata, ci si dovrebbe logicamente attendere uno scarto a vantaggio di questi ultimi. E invece i risultati dei due tipi di classe nelle lezioni di francese, tedesco e matematica sono nel complesso sostanzialmente equivalenti, mentre – sorprendentemente – per le materie svolte a tronco comune, con la classe unificata, l'atteggiamento degli allievi più forti delle sedi con i livelli risulta significativamente migliore di quello dei loro coetanei delle sezioni A. Segno, evidentemente, che la presenza dei compagni più deboli nelle classi integrate non turba la concentrazione e l'impegno dei ragazzi più preparati e motivati.

Il clima di classe in rapporto all'impostazione didattica

I dati di cui abbiamo appena trattato non vanno tuttavia intesi in senso assoluto, ma valgono soltanto a definire il rapporto tra le due strutture. In altri termini, essi non significano che il comportamento degli allievi più forti della struttura integrata sia migliore nelle lezioni a tronco comune che nei corsi a livello, ma piuttosto che in italiano, scienze,

storia e geografia la condotta degli allievi delle sedi a struttura integrata è in genere sensibilmente migliore di quella registrata nelle classi con le sezioni.

Bisogna però subito specificare che tanto nell'una quanto nell'altra struttura si riscontra uno scarto non indifferente nell'atteggiamento degli allievi, che risulta in linea di massima (con l'eccezione, come si è visto, degli allievi più deboli della struttura integrata) assai più positivo nelle materie di tipo linguistico o scientifico che in quelle a carattere umanistico.

I migliori indici di comportamento si registrano in assoluto in matematica e in francese e i peggiori in storia e in italiano.

Esiste, a questo proposito, una interessante correlazione tra il grado complessivo di selettività di una materia e la condotta delle scolaresche.

Gli allievi canalizzano palesemente i loro sforzi e la loro attenzione verso le discipline ove viene generalmente adottato un metro più rigoroso di giudizio.

Ma ciò che mobilita l'impegno degli allievi non è soltanto il timore di una bocciatura. Un altro elemento che ha gioco nel determinare una risposta positiva delle classi sembra essere il carattere più o meno strutturato delle lezioni.

I dati delle osservazioni dimostrano infatti che «quanto più una lezione è formalmente strutturata, tanto migliore è in generale la disciplina degli allievi.

Il migliore indice di comportamento si ha per le lezioni, che in linea di massima consistono in un susseguirsi di brevi esposizioni alternate da uno o più esercizi di applicazione; seguono le lezioni di lingue effettuate con metodi e secondo cadenze esattamente definite; e all'ultimo posto vengono le lezioni fondate su esposizioni di lavori o ricerche da parte di allievi. L'unica apparente eccezione a questa tendenza è determinata dal buon indice di comportamento riscontrato per le attività di gruppo»⁵⁾.

Per queste ultime – che in realtà più che in attività di ricerca sembrano in genere più che altro consistere in compiti collettivi svolti in consultazione – la spiegazione va ovviamente ricercata nel valore che per gli allievi (si è già visto) riveste la dimensione sociale della scuola e la possibilità d'interazione con i compagni: un'esigenza soprattutto avvertita dai ragazzi che accusano le maggiori difficoltà di ordine scolastico.

La «qualità» dell'impegno

Se si pongono in rapporto i comportamenti che indicano un atteggiamento di interesse e di costruttiva disponibilità e quelli che, viceversa, denotano una palese negligenza o – peggio – una evidente indisciplinazione neutralizzando gli atti che non definiscono il grado di partecipazione e d'impegno, i ricercatori arrivano alla conclusione che «al di là della stretta osservanza della routine di lavoro cui l'allievo è tenuto per definizione, e volendo circoscrivere in particolare gli atteggiamenti più specificamente qualificanti (in un senso sia positivo che negativo), i margini delle

oscillazioni verso l'alto e verso il basso risultano nell'insieme abbastanza bilanciati.

I comportamenti autenticamente encomiabili valgono a compensare di stretta misura quelli di segno opposto. Ciò ci consente forse di esprimere una valutazione d'insieme circa il comportamento di massima delle nostre scolaresche, al di là di tutte le differenze peculiari, situandolo come «sensibilmente approssimato ai valori della norma». A volersela cavare con una boutade al quanto scanzonata, fante per rimanere nel gergo della scuola, verrebbe quasi da classificare il comportamento globale medio del nostro campione con la nota collettiva del 4+! In realtà, per fare un discorso formalmente più serio, su un totale di comportamenti genericamente etichettati come «positivi», quelli che veramente denotano un atteggiamento di genuino impegno non superano il 17%; una percentuale che (...) pare in verità alquanto modesta (...). Ma c'è d'altronde anche da dire che tra gli atteggiamenti negativi quelli che prevalgono di gran lunga sono soprattutto la distrazione e le chiacchiere, che costituiscono dei comportamenti poco costruttivi e, se si vuole, sgradevoli, ma tutto sommato pur sempre «normali» mentre i veri e propri comportamenti disadattivi o apertamente trasgressivi (come far chiasso, infastidire i compagni, menifestare aggressività, rifiutare di eseguire un ordine, andarsene a spasso per l'aula, intervenire «fuori registro», urlare, canterellare o fischiettare durante la lezione) concernono solo 1.113 registrazioni sulle 61.502 complessivamente effettuate (1,8%): si tratta quindi, nel complesso, di situazioni abbastanza marginali, anche se possono farsi avvertire in modo assai pesante in caso di forte concentrazione di ragazzi particolarmente problematici, come di fatto avviene in talune classi di sezione B.

A questo proposito però occorre pure tenere presente che dal novero delle (...) osservazioni, in base al criterio di cernita adottato sono state deliberatamente escluse talune classi di sezione B notoriamente assai turbolente»⁶¹.

Il clima complessivo del secondo biennio si può dunque probabilmente definire come «piuttosto tiepido», con una partecipazione disincantata che porta la maggior parte degli allievi ad un'applicazione dosata su un diretto tomaconto scolastico.

La tendenza ad un «adeguamento passivo»

Questi ultimi risultati, che d'altronde ben s'accordano con le conclusioni circa il rapporto tra il comportamento e i diversi tipi di attività didattiche, portano gli autori a confermare indirettamente, e quindi a fare proprie, le conclusioni cui era già pervenuta qualche anno fa una ricerca effettuata nell'ambito del corso di aggiornamento dei direttori della scuola media e del ginnasio⁷¹ «almeno relativamente all'individuazione della tendenza degli allievi ad un adeguamento passivo» e ad un accettazione pragmatica della realtà esistente» (...) con tutte

le implicazioni che queste scelte comportano: «attivismo strumentale rivolto al sé», «orientamento al privato e al contingente», privilegiamento del reale e dell'utilitario rispetto all'ideale»⁸¹.

«Su questi presupposti generazionali, sembra del tutto conseguenziale – prosegue il documento – che questo tipo di allievo sembri in genere più propenso (o più abituato) a canalizzare meglio il suo impegno verso un tipo di lavoro piuttosto convergente che divergente; e che quando si trova di fronte a un compito del secondo tipo tenda più spesso a disperdere l'attenzione e l'applicazione. E non escluderemmo che ciò sia dovuto anche al fatto che questo tipo di attività risulti più «rassicurante», in una società in cui tutto tende di giorno in giorno a diventare sempre più instabile e precario»⁹¹.

Questi rilievi contribuiscono forse a spiegare anche un altro dei risultati cui il documento perviene relativamente alla tipologia delle lezioni osservate.

Lasciamo ancora una volta la parola ai ricercatori:

«- Non sono state registrate attività di carattere interdisciplinare (se non relativamente all'area storico-geografica) o di animazione drammatica, né lavori individualizzati per i contenuti o per i tempi di attuazione;

- Il 40% di tutte le lezioni svolte alla presenza dei ricercatori sono di tipo frontale, con una punta di quasi il 50% per la sezione A;

- Solo il 14,4% di tutte le lezioni osservate è stato interamente dedicato all'esecuzione di lavori individuali o di gruppo. A questa percentuale occorre anche aggiungere le fasi di carattere applicativo delle lezioni di tipo B (NdR: Esposizioni intercalate da brevi esercitazioni). Ma non si è quasi mai trattato in realtà di attività classiche di ricerca: di lavori, cioè, differenziati sia nei tempi che nei mezzi, o comunque scanditi nelle tipiche fasi della scelta, della progettazione, dell'esecuzione, della rielaborazione e della presentazione. L'unico effettivo riferimento all'attività di ricerca è solo in 3 delle 5 lezioni di tipo C, pari a meno del 2% sul totale delle lezioni osservate. Ciò che abbiamo invece generalmente riscontrato è l'esecuzione di

un medesimo lavoro per tutta la classe svolto talvolta individualmente e talvolta da gruppetti di allievi in consultazione.

Queste situazioni si ripetono con poche varianti in tutte le strutture del ciclo di orientamento, con una maggiore frequenza di esercizi applicativi (tipo B) nella sezione A e nella struttura integrata, e con un maggiore impiego del lavoro in gruppo nella sezione B»¹⁰¹.

Di conseguenza, a parte le disparità tra i vari tipi di classe (tendenza alla lezione cattedratica nella sezione A e maggiore ricorso ai metodi più attivi nella B e nelle classi integrate) secondo i due ricercatori «rimane pur sempre l'impressione che la lezione media (...) ha luogo in genere secondo un modulo abbastanza tradizionale a parte un maggiore o minore ricorso al dialogo da parte del docente. E infatti anche nei momenti dialogati della lezione, secondo la nostra esperienza, i docenti facevano soprattutto uso di domande «chiuse» anziché di «domande aperte»: una differenza abbastanza importante per giudicare la qualità del tessuto dialogico, e che del resto trapela anche dal fatto che tra le voci che abbiamo considerato come indici d'interazione diretta, un'ampia fetta è occupata dalla «Risposta collettiva», e cioè dalle risposte date in coro dall'intera scolaresca ad una domanda evidentemente assai strutturata posta dal docente. Ma a parte i dati quantificati, la nostra esperienza globale di osservazione è quella di uno stile di lavoro generalizzato eminentemente fondato su quella che il Flanders definisce «influenza diretta» dell'insegnante sulla scolaresca»¹¹¹.

Questa tendenza di fondo ad una didattica di tipo piuttosto direttivo, unita all'impiego assai scarso della pedagogia della ricerca, porta Beltrani e Mossi ad affermare che ci si trova dunque in sostanza di fronte ad una prassi didattica in linea di massima abbastanza discosta da quella che era stata ipotizzata nei documenti programmatici della scuola media e nei corsi abilitanti.

Questa sorta di ripiegamento pedagogico che ha finito col mettere un po' la sordina all'uso di strumenti educativi quali il lavoro di gruppo, l'individualizzazione o il dialogo



«aperto», non va però tanto interpretato come una «caduta di tensione» da parte del corpo docenti o in termini di un generico e non meglio definito «riflusso». La spiegazione semmai va cercata secondo i ricercatori in un duplice ordine di fattori.

«È chiaro, in primo luogo, che una pedagogia della ricerca costituisce un tipo di strategia educativa che richiede del tempo. Essa presuppone dunque una scuola in cui gli obiettivi di formazione della personalità siano privilegiati rispetto agli obiettivi cognitivi fissati nei programmi. In caso contrario, è una lezione frontale ben strutturata quella che meglio consente di trasmettere il massimo dell'informazione nel tempo più breve. Non c'è dubbio che il ricorso ad uno svolgimento più strutturato del programma è, per così dire, più «efficientistico» di una pedagogia della ricerca.

La scelta della lezione di tipo espositivo-dialogico del genere da noi riscontrato come prevalente potrebbe quindi rivelarsi funzionale (come ci è stato spesso detto da parte di numerosi docenti) alle esigenze e ai tempi di attuazione imposti dal completamento dei programmi che per talune materie risultano abbastanza densi ed impegnativi e che per altre sono compresi in un piano orario alquanto ridotto. Questa ipotesi contribuirebbe a spiegare – insieme agli altri rilievi sopra avanzati – come mai nella sezione A la lezione frontale è quella di gran lunga predominante e come mai il metodo del lavoro di gruppo viene impiegato soprattutto nella sezione B, ove il docente è molto più libero da impegni imperativi in materia di obiettivi programmatici.

Una delle lamentele che più spesso abbiamo avvertito da parte degli insegnanti delle classi da noi visitate è che, a loro avviso, le mete di carattere scientifico e contenutistico hanno finito col mettere un po' in ombra gli obiettivi di sviluppo»¹¹.

A questa prima ipotesi esplicativa se ne può poi aggiungere una seconda, connessa al discorso già svolto circa le caratteristiche generazionali di queste ondate di allievi che li portano a quanto sembra ad adottare delle reazioni differenziate e specifiche verso i diversi tipi di attività didattica.

«Non potrebbe infatti darsi che i docenti abbiano finito col prendere partito a favore di

un insegnamento di tipo più strutturato anche per fronteggiare taluni problemi di ordine disciplinare che si presentano con più frequenza in determinati tipi di lezione?»¹². Il cerchio così si chiude su questa convergenza di fatto tra gli indirizzi educativi dei docenti e la risposta degli allievi: la fisionomia complessiva della scuola media assume in tal modo dei tratti abbastanza marcati e caratteristici che ne misurano il percorso rispetto ai progetti e alle ipotesi pedagogiche di partenza.

Si tratta comunque di un quadro che non

manca di delinearci e di precisarsi ulteriormente nell'ultima parte del rapporto, quella relativa agli esiti del test sociometrico, dove prende corpo un'altra delle idee direttrici del documento: quella di «orientamento di valore» in quanto atteggiamento esistenziale e pragmatico predominante che definisce e canalizza gli «effetti di campo» all'interno di una classe o di una struttura curricolare.

Ma su questo secondo aspetto della ricerca torneremo probabilmente a riferire ai nostri lettori su uno dei prossimi numeri della rivista.

Anno internazionale della gioventù: partecipazione, sviluppo economico e pace

Quando l'assemblea generale dell'ONU, nel 1979, ha designato l'anno corrente come Anno internazionale della gioventù, non intendeva certo proporre effimere riflessioni sui problemi dei giovani, ma sensibilizzare l'opinione pubblica, mettendola a conoscenza dei problemi e delle aspirazioni dei giovani allo scopo di aiutarli a partecipare concretamente allo sviluppo economico e sociale e a favore della pace universale. E proponeva quindi tre temi: *partecipazione, sviluppo economico e pace*.

Nel 1975 si contavano 730 milioni di persone d'età fra i 15 e 24 anni; se ne avranno 1 miliardo e 180 milioni all'inizio del secolo XXI^o, poiché per i paesi in via di sviluppo si prevede una crescita media dell'80% e del 5% quanto ai paesi industrializzati. Diversi sono i giovani dei vari paesi del globo; tuttavia tutti hanno in comune le stesse preoccupazioni e aspirazioni: prepararsi a partecipare nel migliore dei modi alla vita della collettività cui appartengono. Identici sono pure i problemi ai quali si trovano di fronte: incertezze nel campo economico, disoccupazione, fame, situazioni ambientali, tossicomania, delinquenza, violenza, razzismo, analfabetismo e altro.

La gioventù è simbolo dell'avvenire, ma è pur anche il presente. Sono i giovani di oggi che guideranno il mondo domani nelle sue fasi più delicate.

Già dal 1981 un programma di attività è stato preparato a livello nazionale, suggerito nell'intento di indurre ogni paese ad analizzare la situazione della propria gioventù e a cercare soluzioni adeguate riguardanti i problemi della disoccupazione, dell'insufficienza dell'insegnamento, della delinquenza e della progressiva erosione dei valori culturali e familiari.

Oggi già in 124 paesi opera un comitato nazionale di cooperazione, di cui fanno parte giovani e associazioni giovanili. Anche un comitato consultivo, creato dall'assemblea dell'ONU, coordina gli sforzi di ogni paese e ne sostiene le iniziative a livello internazionale, nazionale e regionale. Misure concrete

sono pure state prese nei settori dell'educazione, dell'impiego, della salute, della formazione, dell'aiuto ai rifugiati e contro l'abuso degli stupefacenti. Altra preoccupazione di questo comitato: il servizio d'informazione a tutto il pubblico (concorsi tra i giovani, cartelloni pubblicitari, documentari cinematografici attinenti al tema «Essere giovane»).

Naturalmente anche l'UNESCO, data la sua particolare funzione, ha curato un programma che mira a promuovere la partecipazione dei giovani all'insieme delle attività dell'Organizzazione che possono essere così riassunte:

- stimolare la ricerca concernente la gioventù nei differenti paesi del mondo;
- promuovere la diffusione e lo scambio d'informazione sui giovani e per i giovani;
- contribuire all'elaborazione di politiche e quindi all'attuazione di programmi destinati a incrementare la partecipazione dei giovani allo sviluppo sotto ogni aspetto della vita della società.

Ne consegue che particolare attenzione venga dedicata al promovimento dello sport specialmente tra la gioventù rurale, agli sforzi per trovare nuove strategie d'azione atte a risolvere il problema della disoccupazione. Altra azione è in atto, quella di sostenere tutte le iniziative a favore della pace fra i popoli.

La lotta contro l'analfabetismo prosegue con maggiore intensità. La percentuale degli analfabeti tende a diminuire. Ma ancora nel 1980 si contavano 123 milioni di ragazzi da 6 a 11 anni e 209 milioni in età tra 12 e 17 anni senza ricevere né aver ricevuto istruzione scolastica; il 38% delle giovani tra 15 e 19 anni è ancora analfabeta nei paesi in via di sviluppo!

L'avvio alle conoscenze scientifiche e tecniche è continuamente seguito e curato tramite corsi di formazione, campi estivi e altro, così pure impulsi e aiuti di vario genere vengono dati a tutte le attività culturali nei settori della musica, della danza, del teatro e dell'ecologia.

11) MARTINO BELTRANI - GIORGIO MOSSI: Il clima di classe nella Scuola Media - Rilevamento sul comportamento e la socializzazione nel secondo biennio - USR 85.04, Bellinzona, giugno 1985.

12) Pag. 51-52.

13) Pag. 28.

14) Pag. 29-30.

15) Pag. 43.

16) Pag. 17-18.

17) Gli atteggiamenti e le aspirazioni degli studenti ticinesi - IX anno di scuola - USR 80.06, Bellinzona 1980.

18) Pag. 46 - Le parti sottolineate sono citate dal documento indicato nella nota precedente.

19) Pag. 44-45.

20) Pag. 35-36.

21) Pag. 38.

22) Pag. 39.

23) Stessa pagina.

Progetto SIPRI

Riflessioni a partire dal rapporto intermedio elaborato da Michael Huberman

Il progetto intercantonale SIPRI (verifica della situazione della scuola elementare nella Confederazione) volge al termine: iniziato nel 1979, dopo una fase preparatoria di alcuni anni, si concluderà infatti nel 1986. Due anni or sono la direzione del progetto avvertì la necessità di una verifica intermedia e affidò tale incarico al prof. dr. Michael Huberman, docente alla FAPSE di Ginevra e alla Stanford UNI, persona molto nota nell'ambito delle scienze dell'educazione. La scelta di questo esperto non è stata certo indolore: abituato a lavorare con estrema professionalità e franchezza, M. Huberman ha rassegnato un rapporto molto critico sull'insieme del progetto, permettendo di aprire un dibattito sulle condizioni e sulle possibilità reali di lavoro sul piano intercantonale

in uno Stato in cui gran parte delle competenze educative sono delegate dalla Confederazione ai Cantoni.

Il relatore è cosciente di aver usato a volte la «mano pesante», tanto che nell'introduzione al rapporto così si esprime: «A entendre divers responsables du projet, mes propos ont été souvent trop critiques, de telle sorte que j'ai eu parfois l'impression qu'avec des amis conseillers comme moi, l'on n'avait guère besoin d'ennemis».

La direzione del progetto dal canto suo ha accolto con interesse il rapporto, pur non potendo accettare tutte le critiche espresse. Interessante a questo proposito, perché sottolinea alcuni aspetti del federalismo educativo elvetico, la seguente controosservazione: «... nous 'les aveugles de

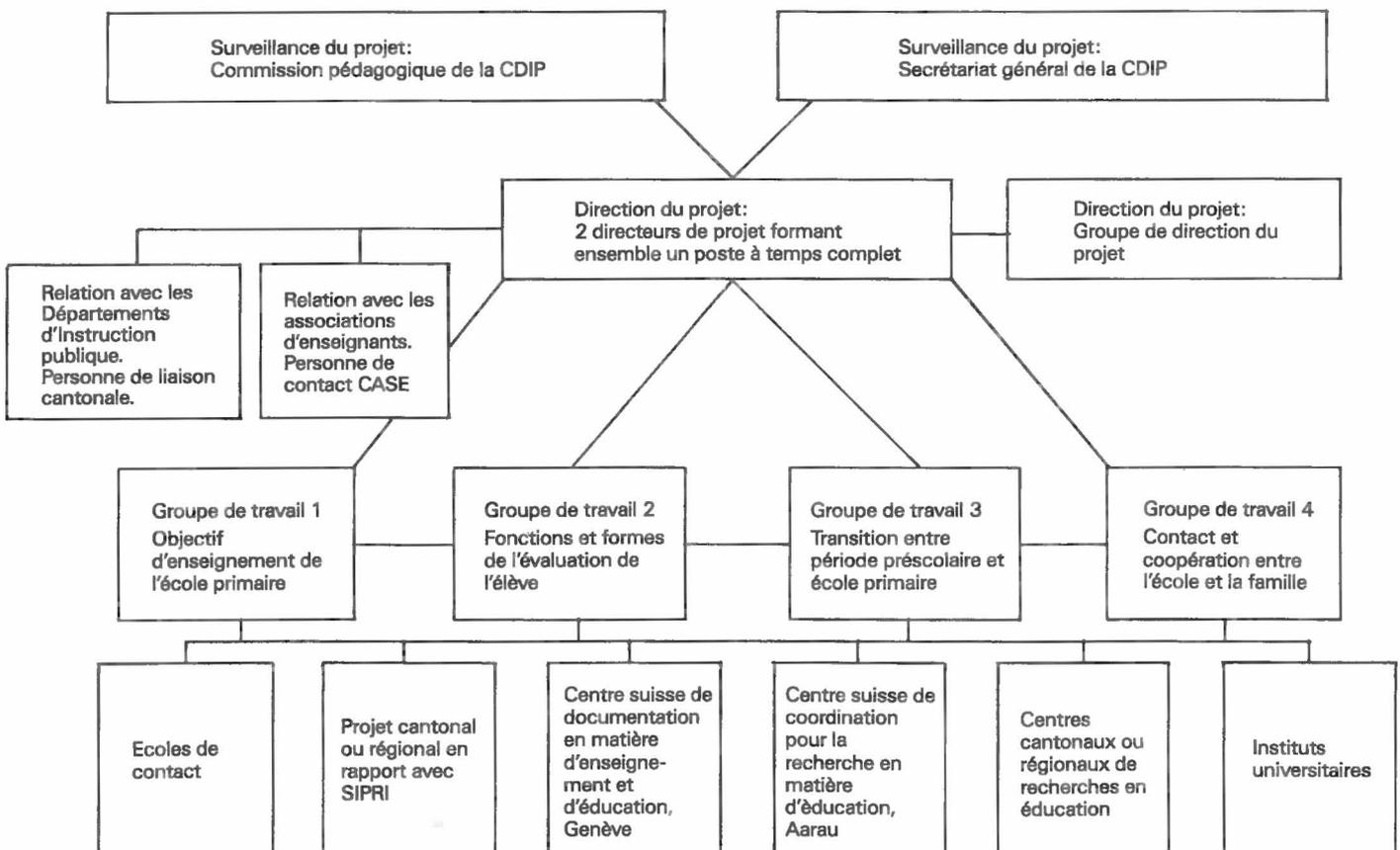
l'entreprise', nous ne pouvons pas nous déclarer d'accord avec tous les points soulevés. Ce rapport d'évaluation nous donne parfois l'impression que M. Huberman examine toute l'activité de SIPRI, voire celle de la Conférence des directeurs des départements de l'instruction publique, avec en arrière plan une politique d'instruction publique suisse plus ou moins cohérente. Or ce n'est pas le cas.»

Vi è dunque un primo fatto positivo al di là delle normali 'querelles' tra Cantoni/Università/aree linguistiche: la valutazione intermedia di un progetto che ha coinvolto un numero notevole di persone e di istanze a livello intercantonale è stata affidata ad una persona competente, libera di esprimere il suo pensiero al di là di condizionamenti regionali o di orientamenti politico-scolastici locali. Ne è risultato un rapporto duro, a volte perfino irriverente, sicuramente diverso rispetto ai consueti documenti ministeriali caratterizzati dal «tout va bien...».

Vediamo ora di considerarne alcuni aspetti, senza la pretesa di riuscire ad esporre in modo esaustivo le problematiche contenute in un rapporto di 130 pagine ridotto poi ad una sintesi destinata alla diffusione (*).

(*) Michael Huberman, *Le projet intercantonal SIPRI: Un bilan en cours de projet / novembre 1984.*

Examen de la situation de l'école primaire projet SIPRI



possibilité de travail et ressources d'information

SIPRI: le origini e gli intendimenti

Il progetto, promosso dalla «Conferenza dei capi di dipartimento della pubblica educazione» aveva lo scopo di effettuare una sorta di punto alla situazione della scuola elementare svizzera all'inizio degli anni '80. Obiettivo supplementare (non troppo dichiarato): sondare il terreno sul piano intercantonale, circa le possibilità concrete di introduzione della seconda lingua nei curricula di studio di questo settore della scolarità obbligatoria.

La struttura del progetto comprendeva quattro gruppi di lavoro, composti da persone provenienti da una decina di Cantoni della Confederazione, con formazioni e funzioni assai diversificate: docenti, direttori, ricercatori, ispettori, psicologi, pedagogisti, ecc. Ad ogni gruppo erano assegnate un certo numero di scuole elementari, dette «di contatto», in modo da facilitare l'osservazione diretta della realtà educativa (cfr. l'organigramma complessivo del progetto a pag. 11).

Inizialmente si è trattato di un progetto a scopo descrittivo: il mandato dei gruppi e delle scuole di contatto era chiaramente quello di tentare una sorta di «radiografia della realtà scolastica nazionale» per quanto attiene al settore elementare.

Non vi erano dunque ambizioni innovative, nel senso che a nessuna istanza era chiesto un lavoro di progettazione volto alla modifica della prassi educativa quotidiana.

Man mano che il progetto si è sviluppato e che i gruppi hanno cominciato a produrre documenti e a essere presenti sul terreno, «l'intérêt des participants se déplaça progressivement vers la recherche de possibilités de modifier la pratique existante» (doc. cit. pag. 5).

Ecco dunque una prima modifica di rotta, chiaramente non desiderata, venuta a complicare la già non facile gestione di un progetto complesso: il mescolarsi di approcci descrittivi e progettuali ha disorientato spesso i partecipanti ai gruppi di lavoro e ha posto i docenti delle scuole di contatto in situazioni di grossa ambiguità.

Quali erano i loro compiti? Lavorare normalmente seguendo le direttive cantonali o lasciarsi andare a partecipare sempre più alla verifica di talune ipotesi innovative proposte dai gruppi?

I responsabili cantonali di settore vivevano poi con alterna partecipazione l'evolversi del progetto - chi con interesse, chi con distacco, chi con preoccupazione - privilegiando in ogni caso le necessità locali agli obiettivi di questa iniziativa nazionale.

La prima fase dei lavori

Di fatto la struttura del progetto era oggettivamente assai complessa, in rapporto alle risorse a disposizione nei vari Cantoni.

Il sistema di una partecipazione «di milizia», da parte di una larga maggioranza dei membri dei gruppi non facilitava certo il lavoro, già frenato, almeno inizialmente, dall'eterogeneità dei partecipanti, diversi quanto ad



aspettative, formazioni, lingue, realtà di provenienza.

Il rapporto di Huberman evidenzia a più riprese questo dato di fatto:

«... des gens très bien, pour la plupart très compétents, mais pas dans ces conditions-là. Souvent j'ai eu l'impression qu'on était des professionnels fonctionnant comme des amateurs» (pag. 5)

«on s'occupe de SIPRI quand on a réalisé ses autres obligations professionnelles» (pag. 5)

«on est chercheur, enseignant, inspecteur... mais on ne représente personne... on n'a aucun mandat» (pag. 8)

Malgrado questa difficile situazione di partenza i gruppi si riunivano 3-4 volte l'anno, in sedute di una giornata, producendo nel contempo documenti e organizzando giornate di studio.

Furono anni di attività intensa che permisero di raggiungere parecchi obiettivi di un certo interesse: il miglioramento nel pas-

saggio dell'informazione a livello intercantonale, l'avvicinamento di ricercatori e quadri scolastici alla realtà della scuola nel territorio, la creazione di una buona coesione interna ai gruppi di lavoro.

La seconda fase

A partire dal 1983 le modalità di lavoro vennero sostanzialmente modificate. Riunioni su temi ben definiti, pochi oggetti all'ordine del giorno, documenti di lavoro inviati preliminarmente ai partecipanti, sedute di lavoro della durata di più giornate con la presenza di relatori specializzati sui temi in discussione.

La nuova organizzazione dei lavori permise una migliore circolazione dell'informazione e una discreta efficacia nell'analisi di realtà richiesta dal progetto. Numerosi i documenti prodotti in questo periodo: val la pena di ricordare i rapporti sulla valutazione degli allievi, sul sovraccarico di lavoro di docenti e allievi a seguito delle riforme, l'inchiesta concernente la preparazione degli allievi maestri alla conduzione delle serate con i genitori, lo studio sulle tendenze didattiche a livello nazionale. E altro ancora.

Le scuole di contatto

Designate all'inizio del progetto come ambienti di verifica di una realtà nazionale eterogenea al limite del possibile, più tardi veri e propri piccoli centri di innovazione, le scuole di contatto hanno indubbiamente sofferto di questa ambiguità di fondo.

Difficile a questo riguardo proporre un'analisi che delinea gli elementi comuni e difficile rispondere al quesito iniziale - a che punto è la scuola elementare in Svizzera? - tanto sono risultate evidenti le disparità regionali quanto a mezzi, concezioni educative, obiettivi specifici, ecc.

Si può invece entrare nel merito dei legami tra scuole di contatto e gruppo di lavoro e qui Huberman solleva numerosi interrogativi circa lo statuto dei docenti, le condizioni di lavoro, l'implicazione nel progetto. Vediamo uno dei passi più critici:



- Scuole di contatto
- Gruppo SIPRI/ATE
- ▲ Gruppo SIPRI/BERNA

«*Que peut-on réellement attendre d'un projet consistant en une réunion entre enseignants de deux heures tous les 15 jours ou tous les mois, assortie d'un appui très sporadique d'un accompagnant externe? J'ai assisté à quelques-unes de ces réunions, souvent à midi, seul moment possible pour tous. Il faut une demi-heure pour reprendre le travail au début et une demi-heure pour organiser la suite. Entre-temps, il faut aussi manger quelque chose... Le tout repose, en définitive, sur le travail accompli par quelques-uns entre ces séances, c'est-à-dire après l'école, travail que les autres doivent trouver le temps d'assimiler également. Ce niveau d'activité, cette disponibilité effective, correspond à la majorité des écoles de contact observées. Dans ces conditions-là et sans un feu sacré ou un dévouement colossal, on ne pouvait tout simplement pas s'attendre à grand chose. Je me suis parfois demandé, je l'avoue, pourquoi l'on avait échafaudé un projet intercantonal d'une telle échelle pour déboucher sur ce niveau relativement dérisoire d'activité locale.*» (pag. 14)

In sostanza appare qui uno dei temi ricorrenti nell'analisi del relatore: un progetto di una tale portata, comprendente gruppi di riflessione a livello teorico e classi con funzione di concretizzazione, operatori scolastici di provenienza diversa e obiettivi di lavoro solo genericamente definiti in partenza, avrebbe dovuto poter contare su una maggior professionalità nella definizione dei 'cahier des charge' dei partecipanti e su una più attenta e realistica pianificazione delle risorse. Molto invece è stato lasciato al volontariato, all'iniziativa dei singoli e questo ha limitato non poco il SIPRI, sia in fase di elaborazione che in quella di diffusione dell'informazione.



Quali i risultati?

Al di là delle osservazioni critiche espresse sulla concezione del progetto, sulle modalità di lavoro, sull'efficacia dell'attività dei gruppi e delle scuole di contatto, M. Huberman riconosce a SIPRI quattro apporti fondamentali dati allo studio della realtà educativa della Confederazione:

- a) il rafforzamento dei legami sul piano regionale e intercantonale;
 - b) la scelta effettuata nella seconda fase del progetto, volta a riunire, su temi specifici, i migliori specialisti del Paese per un'analisi critica della situazione;
 - c) l'apporto positivo dato alle scuole sul piano tecnico-operativo;
 - d) l'utilizzazione della scuola come unità funzionale per la formazione, la risoluzione dei problemi, il rinnovamento dell'insegnamento e l'innovazione scolastica.
- Sempre secondo lo stesso rapporto l'influsso di SIPRI sui docenti coinvolti nell'esperienza dà adito ad alcune costatazioni incoraggianti: si riconosce un'evoluzione positiva dei gruppi (maggiore coesione interna e progressiva convergenza degli obiettivi educativi), lo sviluppo di una migliore analisi critica delle situazioni che si presentano all'interno dei gruppi classe, la sensazione, per molti docenti, di essere diventati 'plus professionnels' (più sicuri, competenti, fiduciosi e riflessivi).

Gli aspetti negativi così come sono stati indicati dai partecipanti meritano attenzione, anche perché forniscono interessanti elementi di valutazione su un approccio che richiede la collaborazione di entità con diverso peso decisionale (dipartimenti/direzione SIPRI/incaricati della vigilanza/esperti):

«*Pour qui travaille-t-on? Pour nous-mêmes? Pour les écoles avoisinantes? Pour le Canton? Pour SIPRI en tant que projet intercantonal?*

Qui dirige les opérations? Travaillons nous pour l'accompagnant ou l'accompagnant travaille-t-il pour nous? Qui fixe les lignes de conduite?»

Il problema di fondo rimane dunque, secondo Huberman, nel concetto di autorità, nelle modalità di gestione di un progetto educativo complesso, nella professionalità della conduzione.

L'atteggiamento interlocutorio, dialogante della direzione, anche se in parte giustificato dal federalismo elvetico e dall'eterogeneità della popolazione coinvolta, non ha portato particolari benefici quanto all'efficacia del lavoro.

Anche in campo educativo sembra farsi strada una concezione più manageriale nella conduzione dei gruppi: ovviamente ciò non significa una volontà di ritornare a modalità verticistiche di gestione dell'innovazione scolastica, ma piuttosto una precisa richiesta di una guida intelligente e razionale delle risorse - umane e materiali - presenti in ogni progetto educativo.

Concludo qui questa sintetica analisi del rapporto: per chi come il sottoscritto ha partecipato intensamente ai lavori del pro-



getto SIPRI (compatibilmente con gli impegni in Ticino e quindi certamente non nella misura desiderata) questi anni di attività con colleghi operanti in altri contesti, diversi, seppur geograficamente non lontani, hanno senza dubbio costituito un'importante occasione di confronto di idee e di analisi critica della realtà educativa nazionale.

L'analisi di M. Huberman, persona estremamente qualificata che ho avuto modo di apprezzare anche al momento della mia formazione a Ginevra, evidenzia da un lato i limiti (più che i pregi) del federalismo elvetico e pone tutta una serie di interessanti interrogativi sulle concezioni partecipative tanto care alla pedagogia degli anni '70. È indubbio che molte posizioni che avevano assunto un valore quasi assiomatico tra gli esperti di scienze dell'educazione devono ora essere riviste e forse ridimensionate alla luce di nuove esperienze. Gli stimoli a continuare non mancano di certo.

Alberto Cotti

Progetto SIPRI - Pubblicazioni in lingua francese

Rapport d'atelier 2

La préparation des enseignants aux contacts avec les parents d'élèves pendant la formation de base et dans le cadre du perfectionnement et de l'appui pédagogique aux jeunes maîtres.

Group de travail no. 4/35 pages, Genève, Mai 1983.

Edo Poggia, Anton Strittmatter, Bathli Meyer,
La situation des classes à plusieurs niveaux en Suisse, 82 pages, Bull. CDIP, no. 42 b, Genève, Décembre 1983.

Rapport d'atelier 1

Reflexions sur l'évaluation de l'élève, 48 pages, Genève, Février 1983.

I documenti citati sono ottenibili al seguente indirizzo:

Sekretariat EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel. 031 46 83 13.

Un nuovo testo di geografia

Commento di Remigio Ratti alla presentazione dell'opera «Geografia della Svizzera» di Oskar Bär, tradotta e adattata da Tazio Bottinelli, Franco Lepori e Athos Simonetti – Bellinzona, 20 settembre 1985

L'editore della versione italiana del libro di Oskar Bär ha avuto l'originalità di rivolgersi ad un non-geografo, ad un economista e responsabile di ricerche regionali come me, per presentare, assieme al politico, questa «Geografia della Svizzera». Ho accolto l'invito, non senza qualche perplessità iniziale, non tanto perché a conoscenza da tempo della lunga fase di gestazione di questo pregevole volume, quanto per le due ragioni seguenti:

– la geografia stessa così come intesa in senso moderno, quale strumento di lettura della presenza e dell'impatto delle attività dell'uomo su degli spazi territoriali ed ambientali in continua evoluzione, è una disciplina che si situa in un ambito privilegiato di intersezione, fra le scienze naturali e le scienze umane. Così i processi e i rapporti economici sono una delle componenti che il geografo odierno integra nello sforzo di conoscenza analitica e di sintesi della realtà e dei suoi processi evolutivi;

– in secondo luogo, il testo presentato oggi è sì una traduzione e l'adattamento alla lingua italiana di un testo già largamente conosciuto e diffuso nella Svizzera tedesca e romanda ma è pure – e questo non è evidente – il risultato di un'originale ricerca geografica. Così si devono interpretare alcuni complementi introdotti dai co-autori ticinesi – Tazio Bottinelli, Franco Lepori, Athos Simonetti ed altri – che dimostrano come anche un'opera che vuol essere principalmente di divulgazione generale e particolarmente al servizio della scuola, abbisogna del continuo arricchimento dovuto a nuovi elementi conoscitivi.

In particolare va assolutamente messo in risalto il capitolo concernente «la regione ticinese» che in sole 25 pagine, da 149 a 174, completate da una dozzina di pagine di dati di base e di proposte interpretative sugli aspetti settoriali dell'economia ticinese, costituisce un po' un libro nel libro. Esso documenta ed innova molto nell'interpretazione della nostra realtà e arriva con elementi assai costruttivi ad illuminare numerose zone d'ombra determinate da una percezione della realtà distorta oggi da approcci e strumenti di lettura superati. Esempi: lo svizzero tedesco che vuol vedere nel Ticino un'agreste «Sonnenstube» ma anche il ticinese che non avverte gli elementi per adeguatamente percepire il Ticino come «regione aperta».

È su tre risultati di ricerca sinteticamente proposti in questo capitolo interpretativo ed originale della realtà ticinese che vorrei insistere:

- la nuova lettura dell'organizzazione territoriale ticinese, con un Ticino che diventa regione;
- l'originale apprezzamento della crescita economica e demografica ticinese rispetto alla Svizzera e rispetto alle altre Regioni dell'Arco Alpino;
- alcuni elementi interpretativi dell'evoluzione economico-settoriale, nell'agricoltura, nel turismo e nel terziario ticinesi.

«Il Ticino che diventa Regione»

Se la definizione di una Regione si basa sui due criteri di coesione e di organizzazione interna tra le sue parti rispetto ad un più ampio sistema di relazioni con l'esterno (altre Regioni e spazi socio-economici), allora si può ben affermare come il Ticino non sia mai stato veramente «Regione». Nel secolo scorso il Ticino pre-ferroviario – a causa della compartimentazione del suo territorio, della mancanza di comunicazioni interne e di veri effetti di polarizzazione – non era riuscito nei primi 3/4 della sua vita a dotarsi, come si sa, di una capitale politico-amministrativa stabile. E non lo è stato nemmeno successivamente, quando la ferrovia gottardiana l'ha orientato su una trama nord-sud. Ma il Ticino è in definitiva più una costruzione storico-politica ed economica che uno spazio naturale. E proprio i lavori dei geografi – fra i quali va sottolineata l'originalità e la creatività degli studi di Tazio Bottinelli che trovano una sintesi nell'opera qui presentata – dimostrano come il paese si sia essenzialmente trasformato in funzione della progressione, del grado di accessibilità interna e, soprattutto di quello verso l'esterno. Il ticinese ha un estremo bisogno di assimilare questo nuovo concetto di regione definita come un sistema, dotato di una relativa coerenza interna, aperto verso l'esterno in continua evoluzione.

Non c'è da meravigliarsi allora se con questa chiave di lettura si sconfinano oltre certe barriere, siano esse quelle definite dalla geografia fisica, dalle delimitazioni istituzionali o quelle definite dalla nostra percezione soggettiva di un territorio. Così, alla barriera naturale del Monte Ceneri (Jean Billet parla di «deux domaines bien tranchés, le Sopra et le Sotto-Ceneri») vanno tolti una buona parte di quei significati di barriera relativa anche dal profilo sociale, economico e politico. Appare invece un'altra linea che si situa appena a nord del Locarnese e del Bellinzonese: essa definisce il limite settentrionale di quell'area (molto sottocenerina) corrispondente al Ticino della forte espansione economica ed urbana degli ultimi trent'anni. Pur nel rispetto dei confini cantonali il geo-

Geografia della Svizzera



grafo non può fare a meno di considerare nella lettura della realtà della «regione Ticino» gli intensi rapporti con la Mesolcina e soprattutto, quelli con le zone italiane fortemente dipendenti dal mercato del lavoro ticinese da dove provengono 30'000 lavoratori frontalieri, oltre 1/5 della nostra forza di lavoro.

La «regione Ticino» in senso socio-economico è così uno spazio che comprende ca. 330'000 abitanti, rispetto ai 270'000 del Cantone. Le conseguenze di questo modo di vedere le cose sono allora fondamentali ed implicano per esempio l'approfondimento di quel discorso di cooperazione transfrontaliera che le contingenze politiche ed istituzionali ci hanno fatto interrompere fra la metà dell'ottocento e la metà del ventesimo secolo.

Ho sottolineato che il Ticino diventa regione proprio per indicare che più che altro si tratta di un processo in corso e che sicuramente va ancora verificato ed approfondito. Tuttavia questo discorso innova e rappresenta un salto rispetto ancora alle analisi dell'approfondito studio di geografia regionale del professore di Grenoble Jean Billet. Infatti il Billet aveva potuto già osservare i profondi e rapidi mutamenti in atto nel corso degli anni '60 in particolare nella forte urbanizzazione, ma questi mutamenti gli apparivano ancora, con i loro aspetti settoriali, congiunturali e traumatici, pericolosamente disorganici: «L'urbanisation, fouettée par le gonflement de la population citadine, est désordonnée, la vie des régions complètement désorganisée par les transfusions d'hommes».

In conclusione si ha l'impressione che con questo nuovo testo di geografia il Ticino non sia più principalmente da leggere quale aggregato di zone contrapposte, fra valli e piano, fra città e periferia; la nuova realtà principale può essere quella del «Ticino-regione», da intravedere nel suo contesto di relazioni con l'esterno e da differenziare all'interno secondo una nuova analisi più corrispondente alla realtà sociale di regione



Vecchia autopostale nella Bassa Engadina

ad urbanizzazione diffusa, con una nuova gerarchia urbana esterna ed interna, con nuovi problemi di disparità socio-economiche.

«Leggere il Ticino con scale diverse»

Chi è in contatto con i geografi si sarà accorto come essi, nelle discussioni più disparate, arricchiscano spesso il discorso facendo dei salti di ottica – cambiando di «scala» secondo il loro linguaggio – come saltando dall'atlante, alla carta nazionale, fino alla carta per le nostre gite pedestri. Quasi sempre si tratta di un approccio fertile. E chi legge il paragrafo alle caratteristiche della crescita demografica economica ticinese se ne accorge subito.

Cito da pag. 166:

«All'inizio dell'800 la popolazione effettivamente residente nel Ticino e nel Moesano non superava probabilmente i 90'000 abitanti. Da allora la popolazione si è dunque più che triplicata. Ciò costituisce una crescita di intensità *media* per un paese dell'Europa occidentale, *inferiore* rispetto a quella svizzera, ma nettamente *superiore* a quella di molte altre regioni del versante sudalpino (ad esempio, nello stesso lasso di tempo, la popolazione residente in Valtellina è raddoppiata, quella della Val d'Aosta è aumentata soltanto del 50%).»

In questa breve frase si trovano una serie di indicazioni che certamente pochissimi ticinesi sono in grado di dare e soprattutto di percepire, un «condensato» estremamente utile e ricco per la costruzione di una nostra trama di identità regionale. In particolare è interessante il confronto orizzontale – una dimensione che ci manca ancora nell'analisi del Ticino odierno – con vallate alpine simili alla nostra, la Valtellina, l'Ossola o la Val d'Aosta. La nostra crescita è stata in termini demografici analoga a quella di queste regioni fino agli anni '50, poi si è avuta quasi un'esplosione nel nostro sistema economico. Tradotto in termini demografici, l'au-

mento di dimensione del nostro sistema economico – si legge a pagina 174 del testo – è dunque quantificabile attorno alle 140'000 persone in più fra il 1950 e il 1980; in termini relativi la crescita è stata di quasi il 75%. Un ritmo d'aumento doppio di quello svizzero e lombardo e due volte e mezzo superiore a quello piemontese».

In un grafico, a pag. 166, si scopre pure che l'evoluzione del Ticino è invece analoga (e leggermente più forte solo nell'ultimo decennio) a quella del Vallese. A cosa vanno attribuite le analogie e gli scarti osservati nell'evoluzione delle diverse Regioni? Queste sintetiche osservazioni del geografo vanno valorizzate. È chiaro, esse non rispondono ancora alla domanda sulle cause di questa diversa evoluzione ma aprono immediatamente il campo ad un bisogno di sapere straordinariamente allargabile ad ampie fasce della nostra popolazione ticinese. In che misura l'accresciuta permeabilità del territorio ticinese e l'accresciuta mobilità dei residenti (pensiamo alla motorizzazione privata ed all'apertura, specie nel Sottoceneri, sulle zone di frontiera) ha influenzato la nostra crescita? Quale è stato il ruolo dell'immigrazione? Una crescita così forte doveva necessariamente far ricorso all'immigrazione per un recupero demografico che ha trasformato il nostro Cantone da Paese di emigrazione a terra di immigrazione; ma essa non deve illudere in quanto – avverte il geografo che qui è anche demografo – esso offusca una tendenza di fondo che non va persa di vista: quella dell'invecchiamento della popolazione residente, destinata a diventare sempre più importante in futuro.

Anche quest'ultima osservazione, lo faccio notare, nasce dall'attitudine al cambiamento di scala.

Gli spunti per una riflessione sugli aspetti settoriali dell'economia ticinese

Da ultimo non dimenticherei l'Appendice che è pure tutta da leggere anche se qui il testo abbandona il tono divulgativo per costituire vere e proprie schede a supporto della costruzione di un discorso didattico e di una riflessione formativa. Cercherò anche qui di far saltar fuori alcuni punti che mi sembrano fra i più interessanti.

Per esempio, prendendo il settore del turismo, lo studio dimostra l'originale conformazione delle nostre strutture d'offerta turistica rispetto a quella di altre regioni alpine. Infatti la nostra immagine legata a quella di «paese del sud» può spiegare la nostra caratteristica di turismo alimentato da una clientela in grande parte proveniente dal mondo di lingua tedesca e di turismo estivo, concentrato sulle rive dei laghi. Alla luce di un'attenta analisi geografica della dinamica ticinese l'ampio mondo montano situato alle spalle di Lugano, Locarno, Ascona è guardato non per sé stesso ma come polmone verde per le escursioni in partenza dalle località più meridionali. Uno sviluppo turistico autonomo delle nostre zone di montagna, seppur oggetto di attenzioni politiche negli anni '60 appare oggi come un

controsenso. Una conclusione questa che pure è da collegarsi con una diversa chiave di lettura della nostra evoluzione in quanto, per esempio, contrasta con quella del già citato Billet che invece credeva che le nuove strade alpine e l'autostrada avrebbero potuto costituire una sfida con qualche possibilità per le zone montane di uscirne vincenti. L'immagine del Ticino «enclavé» e periferico riceve pure qualche scossone nell'analisi svolta relativamente al settore dei servizi.

Cito:

«In modo più evidente e profondo che per gli altri settori, la crescita recente del terziario sembra rimettere in discussione le costrizioni esercitate da alcune caratteristiche – di dimensione, di situazione e di morfologia – tradizionalmente invocate quale cause «geografiche» invarianti del mancato o precario sviluppo del Cantone». «... Addirittura, l'esistenza del confine politico verso sud, spesso indicata quale ostacolo alla diffusione alle nostre terre dell'area industriale alto-lombarda, ha per contro esercitato un ruolo decisivo, basato appunto sulle differenze di appartenenza politica, nello stimolo di varie attività terziarie: da quelle bancarie a quelle legate all'esistenza di un efficiente settore di servizi pubblici». Certamente l'analisi e il discorso sono qui appena accennati. Ma è importante notare come mai non ci si situi al solo livello descrittivo per invece elevarsi a quello della formazione di uno schema mentale d'approccio ai problemi. Basta leggere quest'altra frase:

«Lo studio del terziario è illustrativo dell'enorme potenziale di sviluppo originale e dei rapidi capovolgimenti di situazione di cui è capace la società attuale. Esso sottolinea, inoltre, come l'organizzazione territoriale di ogni Paese sia profondamente modificata non soltanto da fatti visibili, concretamente iscritti sul suo territorio (le vie di traffico, le fabbriche) ma come essa dipenda in modo crescente da fatti «invisibili». I flussi d'informazione, il grado di efficienza dei servizi, la competizione per l'uso del suolo ecc.»

Credevo che quest'ultima citazione mi permettesse di concludere nel migliore dei modi questa mia presentazione del libro del Bär, una presentazione molto personale che mi sono permesso di limitare alla parte originale e ticinese dell'opera.

Più che un'analisi critica il mio intento è stato quello di valorizzare alcuni aspetti che si possono ritenere come fondamentali per «leggere il Ticino con occhi diversi», aspetti che del resto hanno già avuto un loro notevole impatto politico a livello, per esempio, della costruzione in corso del nostro Piano direttore cantonale.

In conclusione questo bel testo «Geografia della Svizzera» è un'opera da non sottovalutare come ancora per esempio la mia generazione poteva sottovalutare l'insegnamento e l'apporto della geografia; un'opera sia pur divulgativa e tuttavia non solamente testo scolastico, usato dai docenti, ma un testo che io mi auguro sia domani largamente diffuso in ogni famiglia ticinese.

Remigio Ratti

Convegno manzoniano alla Biblioteca cantonale

Lugano, 24-26 ottobre 1985

Centenari

Centenari, croce e delizia dell'uomo di cultura del nostro secolo, consapevole e orgoglioso di un patrimonio di civiltà che intende gestire giudiziosamente, investendo con larghezza e riscuotendo i dovuti interessi: occasioni privilegiate per la riscossione, appunto, le ricorrenze centenarie. Inutile ricordare lo scetticismo, a non dire il fastidio, che ogni evento celebrativo suscita in molti, pur tra gli stessi addetti ai lavori: quel che di buono è in gestazione, si dice, viene alla luce anche senza il forcipe della ricorrenza, che non accresce se non il numero dei contributi d'occasione, e perciò dozzinali. Ma c'è di più. Gli astri, si direbbe, hanno addensato i genetliaci degli uomini illustri nel nono decennio del secolo, e in particolare nei suoi anni centrali, onde questo '85 rigurgita di riti celebrativi. Sulle ragioni di tale circostanza non è certo qui il caso di indagare; vale invece la pena di notare che non tutti gli insigni commemorandi offrono allo zelo dei commemoratori uguale agio di manifestarsi. Vi è chi, come Dante, con una precoce dipartita ha bensì rischiato di lasciare imperfetto il poema sacro, ma ha in compenso impresso alle celebrazioni postume cadenza all'incirca cinquantennale, con i vantaggi che sono a ognuno evidenti; e chi invece, come Manzoni, con una proterva longevità ha squilibrato le ricorrenze secolari, costringendole a due a due nell'angusto spazio di un dodicennio.

Bicentenario manzoniano

Date queste premesse, è chiaro che molto di nuovo non ci si poteva attendere dal bicentenario manzoniano; di nuovo, intendo, rispetto ai frutti - essi stessi, a detta di molti, scarsi e poco saporosi - maturati in occasione delle celebrazioni del '73. Va fatta un'importante eccezione: le concordanze dei *Promessi sposi*: quello degli strumenti filologici è forse il settore in cui più fruttuosamente può dispiegarsi la funzione catalizzatrice di energie critiche e di munifiche sovvenzioni propria dei centenari. Detto questo, resta il fatto che l'anniversario è stato generosamente ricordato; e per il Ticino, a poco più d'un tiro di schioppo dai più famosi «luoghi manzoniani», s'è trattato quasi d'una festa di famiglia. Nel giro di un mese (si perdonino eventuali omissioni), ciclo di conferenze e tavola rotonda - destinatari gli studenti - al Liceo di Locarno, convegno alla Biblioteca cantonale di Lugano, mostra «Manzoni in Ticino» a Villa Ciani.

Fenomenologia congressuale

Ci si occuperà qui brevemente del convegno luganese. Previa, tuttavia, un'ulteriore

premessa su quella che definirei «fenomenologia congressuale». Ogni manifestazione di tal genere, specie quando lo spunto è in certa misura esterno (la ricorrenza, appunto, generatrice d'inflazione), pone problemi particolari agli organizzatori, ai relatori, al pubblico. I primi pensano per lo più a infoltire il programma, a moltiplicare l'offerta, spesso cercando di diversificare i contributi anche allo scopo di creare una certa tensione polemica. I celebranti invitati, presi nel vortice delle commemorazioni, devono badare a non deludere l'attesa, ma nel contempo devono pure provvedere a una sapiente rotazione del materiale disponibile, da distribuire tra le varie sedi d'intervento; magari perseguitati da qualche affezionato e molesto audace, itinerante sulle loro tracce per troppo di devozione. I fruitori dal canto loro sono divisi - e come auditorio e, non di rado, come singoli lacerati da interno conflitto - tra un atteggiamento sostanzialmente reverenziale nei confronti del conferenziere-personaggio e una reazione di difesa contro l'eventuale plagio ad opera d'esso conferenziere, sospettato di spacciare, sotto le specie del nuovo, merce non fresca: donde i «questo lo sapevamo tutti»; «questo l'ha già detto XY vent'anni fa»; e così via. Più in generale, si può dire che vi è conflitto tra funzione scientifica e funzione divulgativa della manifestazione.

Il convegno luganese

Tali problemi, nessuno escluso, sono aggalati, in qualche caso vistosamente, anche in occasione del convegno luganese, e le voci critiche levatesi non sono poche, né certo tutte senza fondamento. Una cosa comunque si può dire con sicurezza: malgrado la molta - forse troppa - carne al fuoco, il ritmo è stato spedito; ogni oratore ha rispetta-

to, a volte con ampio margine, il tempo-limite assegnatogli, e i presenti hanno avuto lo spazio per uno scambio di opinioni tra una relazione e l'altra, il che ha indubbiamente contribuito a creare un clima dei migliori. Quanto ai relatori, il cast era ragguardevole, e nell'insieme ben assortito per tematiche e per tendenze.

«Convegno manzoniano», secondo la dicitura ufficiale: in pratica, si direbbe, convegno sui *Promessi sposi*, con qualche puntata in zone contigue. Del Manzoni lirico e tragico, nulla o quasi; pressoché totale l'identificazione dello scrittore con la sua opera più famosa, pure se va detto che questa è stata per lo più oggetto di analisi che hanno messo capo alla definizione di vari aspetti della personalità di Manzoni.

Manzoni e la lingua

L'intervento di apertura è stato affidato a Dante Isella, il quale, pur non portando elementi nuovi, ha delineato con la sicurezza e la maestria nel porgere che lo distinguono la genesi e lo sviluppo, nella coscienza dello scrittore, della problematica linguistica relativa al romanzo. Romano Brogginini ha in seguito arricchito il discorso sulla lingua tratteggiando la figura del Cherubini, autore di quel dizionario milanese-italiano che fu per il Manzoni strumento prezioso. Sottolineata in particolare la coscienza emergente, nella Milano degli anni del *Conciliatore*, del dovere per l'intellettuale di testimoniare in una realtà che si avviava ad assumere dimensioni nazionali: di qui l'esigenza diffusa dell'acquisto di una lingua che fosse patrimonio di tutti gli italiani.

Manzoni e la storia

La relazione di Bruno Caizzi, che ha avuto una sorta di appendice documentaria nell'intervento di Raoul Merzario su «Il 'popolo' dei *Promessi sposi*», ha toccato, con intento fortemente critico, il tasto dell'attendibilità del Manzoni sotto il profilo storiografico. Ma l'accusa non è la solita, di ascendenza crociana (troppa smania di giudicare, il passato visto con gli occhi dell'oggi, e insomma una passionalità incompatibile col mestiere di storico): l'accusa è proprio di carenza di documentazione, carenza che

Quel ramo del lago di Como... - Cristina Bacciarini, 4° corso di grafica, CSIA.



avrebbe portato lo scrittore a dare un'immagine sostanzialmente deformata della realtà secentesca. A dispetto dell'acribia con cui scandagliò il vasto materiale a sua disposizione, dice Caizzi, Manzoni pagò lo scotto della mancanza, ai tempi suoi, di quella che ora definiamo «microstoria». Efficace nel delineare i «destini collettivi», per dirla col Braudel, Manzoni fallì nella ricostruzione del quotidiano, per cui Lucia, Renzo, Agnese risultano figure estremamente improbabili nei loro connotati socioeconomici e, di riflesso, anche sotto il profilo psicologico. Manzoni spuciava i documenti pubblici, la *nouvelle histoire* privilegia quelli privati: atti notarili anziché gride. Lo scrittore è assolto,



Renzo e Lucia - Pietro Pozzi, 1° corso di grafica, CSIA.

data l'impossibilità di attingere a una documentazione ai suoi tempi inesistente, ma il giudizio negativo sull'attendibilità della sua ricostruzione storica rimane. Merzario ha però ricordato come già si sia dato atto al Manzoni di aver visto assai bene, nel suo saggio sul romanzo storico, l'importanza di quelle ricerche di cui proprio la microstoria si nutre.

Dagli interventi uditi al convegno il Manzoni storiografo è uscito assai meglio per quanto riguarda il problema sopra accennato della neutralità di principio dello storico. Claudio Varese ha sottolineato come fosse viva nello scrittore la consapevolezza dell'opinabilità di ogni procedere che applichi a eventi del passato categorie di giudizio proprie del momento in cui viene compiuta la ricostruzione; e tale consapevolezza, in virtù della quale Manzoni dichiara «strano» il passato illuminato dalle categorie dell'oggi, ha creduto di poter accostare, pur con tutte le cautele d'obbligo, all'intuizione sklovskiana dell'effetto straniante dell'arte.

Problemi dei *Promessi sposi*

Alcune relazioni (Orelli, Pozzi, Pontiggia, Fasani) hanno illuminato problemi particolari concernenti i *Promessi sposi*. Giorgio Orelli, sulla scia del suo intervento locarnese dedicato all'uso del termine «cosa» nel romanzo, ha indagato con la sensibilità che gli è propria le connessioni intratestuali del nome «Lucia», ponendo in particolare evidenza quelle con «lucignolo» e «lucerna» (scena notturna in casa di don Abbondio, analizzata nelle diverse stesure) e proponendo gli immancabili richiami a Dante (il Dante dei «plenilunii sereni» di Par. XXIII, 25-33). Giovanni Pozzi, ampliando a sua volta la relazione tenuta a Locarno sulle occorrenze del nome di Cristo nei *Promessi sposi*, ha esaminato l'impiego dei nomi di Dio nel romanzo. Ricca la gamma di osservazioni, efficace la griglia predisposta per l'analisi, persuasive e sostanzialmente inedite le conclusioni, di cui qui non è possibile dar conto se non in misura brutalmente riduttiva; mi limiterò a ricordare la contraddizione rilevata tra la presenza massiccia del religioso nel romanzo e l'eccezionalità dell'impiego dei nomi di Cristo, della Madonna, dei santi. Spiace solo che la pubblicazione di tali risultati sia, a quel che pare, tutt'altro che certa. Studi come quelli di Orelli e di Pozzi, basati come sono su pazienti spogli del testo, paiono quasi impegnati a precedere l'uscita delle concordanze, le quali certo propizieranno una vasta attività in questo settore della ricerca. Assai meno impegnativo, con un tono non sempre gradevole di improvvisazione, l'intervento di Giuseppe Pontiggia sull'ironia nei *Promessi sposi*. Non si vuol negare la pertinenza di alcune considerazioni, ma è mancata l'elaborazione del materiale, e soprattutto è mancata una tipologia di riferimento che consentisse di inquadrare il fenomeno in modo meno impressionistico. Più costruita la relazione di Remo Fasani dedicata al «Tentativo di un'interpretazione simbolica dei *Promessi sposi*». I materiali utilizzati non erano, né potevano essere, di prima mano, ma resta lo sforzo di unificare sotto il segno di una valenza simbolica descrizioni paesistiche, ritratti fisici di personaggi, contenuti tematici di similitudini e altri elementi ancora del testo manzoniano.

Altre questioni

Un aspetto particolare della ricostruzione storico-narrativa compiuta da Manzoni ha costituito l'oggetto della relazione di Alessandro Martini, che ha messo in luce come lo scrittore, nel delineare la figura del cardinal Federigo, abbia rinunciato al tono encomiastico, introducendo anzi gradualmente, nel passaggio dall'una all'altra stesura, elementi che, sia pure in modo talora implicito, concorrono a ridimensionare la figura storica del personaggio. La relazione Porta-Manzoni è stata al centro dell'intervento di Franco Brevini, che ha costruito una serie di convincenti dicotomie, da ricondurre tutte alla fondamentale opposizione tra la visione locale, municipalistica, della realtà, propria di Porta, e la visione manzoniana, più ampia

sotto il profilo non solo politico, ma anche culturale e ideologico. La differente scelta linguistica operata dai due non fu quindi che il corollario di tale diversità di Weltanschauung. Il contributo di Giorgio Rumi ha poi posto in evidenza, tra l'altro, un aspetto non molto noto della fortuna di Manzoni: l'atteggiamento di vasti settori della stampa cattolica, che, dopo aver contrastato i tentativi dei laici di «appropriarsi» lo scrittore appena defunto, giunsero a rifiutarlo come portatore di un messaggio giudicato per certi aspetti addirittura anticristiano.

Personalità

A prescindere dal contenuto specifico dei singoli interventi, due sono i nodi intorno a cui ha finito per convergere l'interesse dei partecipanti al convegno: la personalità di Manzoni e la popolarità postuma dell'autore e dell'opera, col corollario della loro contestata «attualità». La personalità di Manzoni, complessa, poliedrica, al limite della contraddittorietà: concetto certo non nuovo, ma che è utile di tanto in tanto ribadire per contrastare la tendenza sempre viva a irrigidire tale complessità in un'immagine oleografica. Allora il Manzoni che, appena scritto un romanzo storico di immediata e larghissima risonanza, nega la legittimità stessa del «genere»; il Manzoni pronto a dichiarare - a dispetto del ruolo decisivo della Provvidenza nell'azione di un racconto apparentemente a lieto fine - la sua profonda sfiducia nel trionfo della giustizia (relazione di Dionisotti a Locarno, richiamata più volte durante il convegno); il Manzoni che, scrittore cattolico per definizione, è decisamente antifederalista e filopiemonese nelle vicende che vedono il compiersi dell'unificazione italiana a spese dello Stato pontificio: tutti questi aspetti dell'io manzoniano sono stati lumeggiati, sia pure non sistematicamente, in più contributi. E ancora: Manzoni dopo i *Promessi sposi* non può più scrivere romanzi, e tanto meno poesia, perché si è fatta dominante in lui un'esigenza di univocità del segno che lo porta a considerare con diffidenza - o addirittura a rifiutare - la risonanza polisemica, avvertita quasi, moralisticamente, come strumento d'inganno (relazione di C. Varese); Manzoni - come ha, vorrei dire, appassionatamente ricordato Biancamaria Travi in una prospettiva di utilizzazione scolastica del romanzo - ha una consapevolezza acutissima dell'estrema problematicità della vita (per cui è tanto difficile separare la ragione dal torto), rifugge da ogni conclusione categorica, è pronto sempre a rimettere in discussione anche le acquisizioni più certe.

Popolarità

La popolarità del Manzoni e dei *Promessi sposi* e la loro effettiva influenza sulla cultura e l'evoluzione linguistica dell'Italia unita, temi toccati più volte dai relatori, sono state al centro del solo vero dibattito acceso durante il convegno. Al di là delle discordanze di valutazione sulle tirature effettive del romanzo, è emerso che la popolarità dell'auto-

re e quella dell'opera sua più famosa furono non poco inferiori a quanto si stima comunemente. Ciò da un lato per lo scarso grado di alfabetismo (ma come valutare il numero dei fruitori per interposta persona?); dall'altro – e qui il discorso si fa più delicato – per la sostanziale eterogeneità della *forma mentis* manzoniana rispetto alla psicologia e alla cultura di gran parte dell'Italia risorgimentale e postunitaria. Tommaso Di Salvo, in un suo intervento *extra moenia*, è arrivato ad affermare che Manzoni era un francese trapiantato in Italia: giansenistica la matrice della sua religiosità, francese il modello (e illuministica la strategia) in materia di lingua, francese la metodologia storiografica (Thierry). Paradossalmente quindi lo scrittore potrà essere davvero sentito come nostro solo quando la cultura italiana sarà entrata pienamente nel circolo della cultura europea. Per ora Manzoni non è amato, non è avvertito come elemento indispensabile alla formazione spirituale, come accade invece per Shakespeare in Inghilterra. In una prospettiva diversa, la popolarità dei *Promessi sposi* è stata al contrario ribadita da Angelo Stella, presidente della seduta, in quanto l'opera delinea in sostanza l'educazione sociale di un popolano. Inoltre la lingua della quarantana, non fosse altro che per l'introduzione ufficiale del romanzo nella prassi didattica, non poteva non esercitare un influsso profondo.

Manzoni nella scuola

Con questo tocchiamo il dibattito problema della presenza dei *Promessi sposi* nella scuola: proporli o non proporli, integralmente o per lacerti, commentandoli o lasciandoli alla libera degustazione dei lettori? Le alternative sono molte, le soluzioni di compromesso innumerevoli. Se la Travi ha difeso la lettura integrale illuminata da riscontri con altri testi manzoniani, altri oratori si sono mostrati assai più cauti, per non dire scettici. Una volta riconosciuto che tali perplessità nascono anche dalla densità del testo, che richiede ai lettori un impegno ormai giudicato eccessivo da non pochi insegnanti, si deve pur ammettere che il problema di fondo, soggiacente a quello dell'opportunità di un impiego didattico del romanzo, è il problema dell'attualità dell'opera e, più in generale, dell'attualità di Manzoni.

Manzoni inattuale

Su questo tema, primattore – come da copione – è stato Guido Ceronetti («Inattualità di Manzoni», collocato praticamente in chiusura del convegno). *In cauda venenum?* Con tutto il rispetto per il relatore – e per gli organizzatori che hanno voluto evitare un congedo in chiave idillica –, si può dire che, se l'attore è stato pari all'aspettativa, le tesi perentorie che ha sciorinato richiederebbero il supporto di argomentazioni un poco più distese. La laconicità del dettato di Ceronetti, se accresce la forza della sassetta, impedisce di valutare appieno la precisione del colpo. Manzoni è vivente ma non attuale, ha detto il suo critico. Puntò su una lingua perdente e su una religione perdente;

non ebbe la virtù profetica di avvertire il nuovo che fermentava nel suo secolo; non osò fissare lo sguardo sulla radice metafisica del male, illudendosi di esorcizzarlo con la consolante visione di una giustizia trascendente. A differenza ad esempio di Hölderlin, di Schopenhauer, di Baudelaire, di Nietzsche, dello stesso Leopardi, Manzoni «non si pose mai gli interrogativi che non hanno risposta».

Quale attualità?

Nella discussione seguita alla lettura di Ceronetti si è ribattuto che il Manzoni non è per nulla ottimista, che la conclusione del romanzo non è lieta quanto sembra. Mi pare

sub specie historiae può essere vista come elemento che in qualche modo contribuisce all'attualità del romanzo: proprio perché mai definiti dalle coordinate storiche, in certa misura idealizzati, quei personaggi potrebbero meglio prestarsi a far scattare nel lettore di oggi il meccanismo dell'identificazione.

Religione e moralità

La seconda premessa occulta di Ceronetti insinua che chi si arroga la *pars destruens* acquisisce per ciò stesso un passaporto per l'attualità perenne, mentre i «costruttori» sono inevitabilmente penalizzati dalla storia, data la transitorietà di ogni soluzione positiva: il pessimismo, il catastrofismo, l'u-



La peste – Andrea Christen, corso di perfezionamento di grafica illustrativa, CSIA.

che si possa andare più a fondo, mettendo a nudo le premesse occulte su cui riposa la bipartizione gerarchica istituita da Ceronetti. La prima di tali premesse asserisce che l'attualità di un autore si misura unicamente sul metro di una presunta capacità di presagire le grandi svolte della storia umana. Ora, se ciò fosse vero, neppure Shakespeare sarebbe attuale; esiste invece un'attualità che scaturisce dalla capacità di fornire una rappresentazione della psicologia dell'uomo – singolo o folla – tale che ci consenta di riconoscerci nelle figure create dallo scrittore, al di là delle contingenze di luogo e di tempo. Penso sia facile consentire che i personaggi manzoniani – dai più costruiti, come Renzo e don Abbondio, sino alla macchiotta del sarto, e non escluse le folle – presentano una straordinaria gamma di reazioni psicologiche che anche l'uomo di oggi può riconoscere come proprie; è questo del resto il terreno da cui si raccolgono i frutti migliori anche nel lavoro scolastico sul romanzo. In questa prospettiva, l'inattendibilità – di cui ha detto Caizzi – dei personaggi manzoniani

mor nero sono sempre paganti. Manzoni invece ha voluto costruire. Nella realtà del Seicento e nella coscienza di un uomo che aveva riscoperto la Fede, il positivo non poteva, oggettivamente, non incarnarsi nel Dio cristiano. Ma se ammette che qualunque giudizio sull'attualità di un autore deve sforzarsi di scervere ciò che nella sua opera è sostanza, e quindi valido oltre il suo tempo, da ciò che è accidente, storicamente condizionato; se si ammette questo, nell'epoca della morte di Dio (non prevista da Manzoni, dice Ceronetti) non dovrebbe scandalizzare la proposta, per paradossale che sia, di vedere la Fede e la Provvidenza come elementi non pertinenti alla sostanza più profonda dell'opera manzoniana. Ancor più forte e radicata dell'istanza religiosa è in Manzoni l'istanza morale. Vivissima già prima della conversione, come appare dai famosi versi del carne in morte dell'Imbonati, essa pervade il romanzo e domina nelle opere successive, prima fra tutte la *Storia della colonna infame*. Don Rodrigo, l'innominato, i torturatori di Mora e Piazza

sentono in qualche misura che ciò che fanno è male; perfino Adelchi lo avverte. Che tale coscienza si manifesti in alcuni di essi come timore del castigo divino è, nel senso che si diceva prima, accidente; resta il fatto che Manzoni scava nel cuore dell'uomo («...più si va addentro a scoprire il vero nel cuore dell'uomo, più si trova poesia vera») per cogliervi le radici così del male come del bene, così della colpa come della respicienza. Dostoevskij, al pari di Shakespeare, non è tanto lontano quanto pensa Ceronetti. Il quale, sollecitato in tal senso da Brevini e da Pozzi, ha ammesso che il Manzoni vede il male in sé – a prescindere cioè dalla prospettiva religiosa –, ma solo come categoria morale, non metafisica. Si può dire che quanto Manzoni, a detta di Ceronetti, ebbe orrore del metafisico, altrettanto Ceronetti ha in orrore il morale.

La sua chiave di lettura del moderno è sostanzialmente demoniaca e apocalittica, conforme a moduli che già furono di certi Scapigliati: suo simbolo d'elezione la schizofrenia teratologica di Jekyll-Hyde. A Manzoni, viceversa, quasi per meglio costituirlo bersaglio polemico, Ceronetti attribuisce una concezione estetizzante del bene (torna alla mente, a proposito di Scapigliatura, il «vegliardo in sante visioni assorto» di Emilio Praga): «Vorrei sentire Manzoni parlare di bellezza o bruttezza morale con una figlia drogata.» No, qui la categoria del bello è fuorviante: la moralità di Manzoni è incarnata semmai dal «santo Vero»; dal «non far tregua coi vili»; dalla persuasione che «la vita non è già destinata ad essere un peso per molti, e una festa per alcuni»; dal sacrificio per amore del prossimo (fra Cristoforo); dalla forza che è necessaria per soffocare l'istinto della vendetta. È una moralità che si nutre di lotta, non una moralità da anime belle.

La lingua di Manzoni

Per concludere, ancora una considerazione sul problema della lingua del romanzo, tanto per non lasciar cadere nel vuoto la tagliente definizione di Ceronetti: «lingua perdente». È per lo meno strano che siano tanto numerosi coloro che di fatto rimproverano a Manzoni di non aver scritto esattamente come scriveremmo noi oggi: di fronte al sapore sgradevole di certi fiorentinismi pare dimentichino di colpo quanto più vicina all'italiano attuale (e quindi «vincente») sia la lingua della quarantana rispetto a quella, poniamo, delle *Operette morali* scritte negli anni immediatamente precedenti l'abborrita risciacquatura. Probabilmente anche qui Manzoni paga l'impegno con cui cercò di «costruire», non limitandosi a denunciare l'inadeguatezza del reale. Volendo definirne aforisticamente l'atteggiamento di fronte alla vita, si potrebbe forse ricorrere, con un accostamento dei più provocatori, a una norma di condotta spirituale enunciata nientemeno che da Antonio Gramsci: «Pessimismo dell'intelligenza, ottimismo della volontà».

Giorgio Rossini

Opuscoli ESG per la scuola media

La Fondazione delle Edizioni Svizzere per la Gioventù non ha bisogno di particolare presentazione, dopo quasi mezzo secolo di attività anche in Ticino.

Gli opuscoli che pubblica, ogni anno a settembre, nelle 4 lingue nazionali sono ormai diventati un appuntamento ricorrente, accolto con gioia dai ragazzi di tutta la Svizzera. Ne fa fede il giro di vendite, che ammonta annualmente a quasi un milione di copie complessivamente in Svizzera, di cui da 40 a 50 mila in Ticino.

Gli argomenti trattati coprono un ampio ventaglio; hanno in comune il carattere o di lettura individuale educativa (specialmente sul piano sociale), oppure di «dilatazione» in tono piacevole del discorso su temi cui capita talvolta di accennare a scuola, senza che essi siano parte integrante del programma.

Le ESG presentano testi per 4 categorie di età: prescolastico e prime letture, I ciclo SE, II ciclo SE, III ciclo (cioè scuola media). Nel nostro cantone la diffusione nelle scuole elementari è ottima, mentre incontra difficoltà nella scuola media, probabilmente perché i libretti ESG sono meno conosciuti dai docenti; viene quindi a mancare la sollecitazione del loro consiglio all'acquisto da parte degli allievi (o almeno della sede). Acquisto che non presenta particolari difficoltà organizzative, perché in ogni sede di scuola media la bibliotecaria ha tra i propri compiti anche quello di farsi tramite per le ordinazioni (che fanno capo alla Biblioteca per Tutti di Bellinzona) e i pagamenti.

In ogni biblioteca esiste inoltre una dotazione di alcuni opuscoli, per consultazione dei docenti e dei ragazzi.

Il prezzo di ciascun opuscolo è estremamente modico: fr. 2.40 la copia.

* * *

Riteniamo utile segnalare ai docenti di scuola media alcuni testi particolarmente riusciti, tra quelli destinati ai ragazzi della fascia di età tra gli 11 e i 15 anni.

a) Conoscere il passato del nostro paese

N° 1342 - Gualtiero Schönenberger, *Conservare i monumenti e le bellezze naturali - perché*. Gli stati membri del Consiglio d'Europa hanno promosso nel 1975 una vasta campagna per la salvaguardia degli elementi architettonici che testimoniano la cultura, la civiltà e la storia europea. L'opuscolo aiuta i giovani ad affrontare seriamente il problema.

N° 1413 - Guido Fiscalini, *I Tondù di Lionza*. È la storia di una famiglia di spazzacamini, i Tondù, che abitavano a Lionza nelle Cento-

valli. Stentavano a tirare avanti con i magri raccolti della terra. Così, ogni autunno, il padre doveva emigrare verso l'Italia per guadagnare qualche soldo. Restava lontano da casa per ben 8 mesi. Il racconto si svolge nel 1630.

N° 1494 - Pier Angelo Donati, *Ticino - 2500 anni fa*. L'autore parte da un preciso ritrovamento di oggetti in una sepoltura dell'età del ferro per allargare la visione sugli antichi abitanti delle nostre terre, sul loro modo di vivere, sulle dimore, sui mestieri e sui traffici, sulle tombe e il culto dei defunti.

N° 1538 - Angela Maria Binda-Scattini, *Indagine al museo*. La visita a un museo valterano sollecita la curiosità di un ragazzo, che vede esposti oggetti appartenenti ai suoi nonni e lo sprona a ripercorrere i sentieri tra il villaggio e gli alpi sulle tracce di testimonianze che lo portano a contatto diretto con usi e costumi del passato.

N° 1622 - Allievi di Alberto Nessi, *Le vite che abbiamo fatto*. Da cinque testimonianze, raccolte con il registratore e trascritte con fedeltà emergono i temi dell'emigrazione, della povertà, della durezza delle condizioni di lavoro, del mondo rurale con le sue usanze.

N° 1661 - Ely Riva, *Grotte del Ticino*. L'autore, fotoreporter e giornalista, racconta le numerose esplorazioni, compiute assieme a un amico, nelle grotte della Sopra e del Sottoceneri. Un mondo affascinante, sconosciuto ai più, rievocato con immagini fotografiche originali e ricordi.

b) Scienze naturali e tecnica

N° 903 - Hans Graber/Guido Cotti, *Fiumi e laghi, specchio della nostra patria*. L'autore guida il piccolo lettore verso il ruscello, lo stagno, la torbiera, poi verso la sorgente, il fiume, il lago e dappertutto gli mostra la svariatissima vita degli animali e dei vegetali. Il libretto si basa sopra esatte nozioni scientifiche e può servire anche in classe.

N° 1345 - Walter Trüb/Andrea Salvella, *In viaggio con le FFS*. Il lettore, con un viaggio immaginario da Basilea a Chiasso, ha la possibilità di rendersi conto della complessa organizzazione delle ferrovie: stazioni di confine, trasporto merci, procedura di partenza di un treno diretto, misure preventive di sicurezza, svolgimento del traffico, ecc.

N° 1374 - Sandro Oldrati, *La fotografia*. Come si fa una foto? L'opuscolo dà le conoscenze di base: come scegliere l'apparecchio e la pellicola, come riprendere, come sviluppare noi stessi la pellicola e stampare le foto.

N° 1376 - Ernst Krebs/Guido Marazzi, *Il bosco è anche tuo*. Un esperto forestale ci



conduce attraverso la foresta e ci spiega i rapporti essenziali esistenti nella natura: relazione tra foresta e aria, tra foresta e acqua, e soprattutto tra foresta e uomo.

N° 1495 - Walter Stenek/Sandro Pelloni, *Cosmo senza confini*. La nascita, la vita e la scomparsa dei corpi celesti più splendidi e più noti e dei miliardi di stelle comuni; la struttura dell'universo e lo sviluppo del cosmo nel tempo.

N° 1540 - Edj Lanners/Silvio Chiesa, *Illusione e realtà*. La trasmissione dell'immagine al nostro occhio può essere falsata; la luce può essere interrotta o l'immagine deformata. Si tratta di illusioni ottiche. Ma le illusioni del nostro cervello, che deve interpretare ciò che vediamo, sono ancora più interessanti. È consigliata la collaborazione del docente.

N° 1541 - Giovanni Lombardi, *L'energia solare*. Dopo un'introduzione di carattere generale, l'autore - una personalità in questo campo - analizza con esempi questa fonte energetica e le sue possibili applicazioni.

N° 1584 - Carl Stemmer/Maddalena Gobi, *Come passano l'inverno gli animali?* Spiega con moltissimi esempi la differenza tra letargo vero e proprio, rigidità invernale e sonno. In tal modo, scopriamo come e dove svernano molti animali. Suggestivo spunto per i pomeriggi dedicati alle osservazioni scientifiche. È consigliabile la collaborazione del docente.

N° 1728 - Christian Wolf/Claudio Scascighini, *Divertiti con la chimica*. Contiene una raccolta di molti esperimenti nuovi, che possono essere eseguiti con sostanze innocue che si trovano in casa (per esempio con zucchero, aceto, succo di limone, lievito secco, bicarbonato e così via).

c) Biografie

N° 214 - Pio Ortelli, *Un grande architetto cinese a Roma*. È la narrazione avvincente della vita di Francesco Borromini.

N° 607 - Giuseppe Martinola, *Stefano Francini*. Emerge l'eroica figura dello statista, dell'educatore, del cittadino esemplare, che si preoccupa in ogni momento e in ogni circostanza del benessere del suo paese.

N° 1016 - Piero Bianconi, *Breve storia di Giovanni Serodine*. La vita di un artista scritta da un artista.

N° 1142 - Mario Medici, *Vincenzo Vela*. Le fatiche giovanili nelle cave di marmo della sua terra, gli studi a Milano, le lotte per la libertà.

d) Racconti

N° 780 - Plinio Martini, *Acchiappamosche e il maiale*. Una vicenda comica in apparenza, ma nel fondo drammatica e commovente, tutta pervasa d'umanità e di poesia. Le figure di Acchiappamosche, di sua moglie, di Ercole, della vecchia Sartorella sono indimenticabili e l'ambiente paesano è ritratto con vigore e autenticità.

N° 1098 - Mimma Oberle, *Casetta Bianca*. Raccontini che presentano la vita degli animali in un'aperta e libera campagna e descrizioni della natura, così come si presenta nelle diverse stagioni dell'anno.

N° 1273 - Gabor von Vaszary/Rosemarie Porta-Maricelli, *Così va il mondo*. Molto sovente le apparenze sono diversissime dalla realtà. Così la povera donna che ha lavorato tutta la vita non trova felicità nella bellezza e nel denaro, la ritrova nel suo lavoro; il distinto signore che fa sfoggio di buon cuore risulta assolutamente insensibile, proprio al contrario della ragazza che fingeva indifferenza.

N° 1372 - Angelo Casè, *Un'amicizia*. Nicola T. è un pittore che ama il suo paese e ne ritrae gli angoli più tipici. Cerca di catturare quelle caratteristiche che stanno scomparendo per lasciare il posto al cemento che sta rendendo anonimo il mondo. Rattristato da queste trasformazioni trova conforto nella vicinanza di alcuni amici, uno dei quali ce ne racconta la vita.

e) Vari

N° 1017 - Allenspach/Tarabori/Janke/Politta, *Tu e i francobolli*. Il libretto è una preziosa guida per i giovani collezionisti, anche non più principianti.

N° 1229 - Piero Salati, *L'arte di guardare l'arte*. I ragazzi si trovano sovente tra gente che parla di arte, di stili; tra gente che giudica quadri e parla di musica o di cinema. Molti termini e molti concetti sono per loro incomprensibili, come incomprensibili sono certe opere d'arte moderna. Salati mette a frutto le sue esperienze di docente in una scuola d'arte per offrire a tutti i ragazzi qualche chiave di accesso allo stimolante mondo dell'arte.

N° 1346 - Walter Baumann/Lina Koger, *Senza fermata fino a Betonville*. Opuscolo edito nell'anno della protezione dei monu-

menti e dell'ambiente, presenta la trasformazione dell'abitazione dalle vecchie case di campagna e di città alle moderne agglomerazioni.

N° 1447 - Gualtiero Schönenberger, *Sulle piste dei falsari d'arte*. I giovani lettori (con la collaborazione dei loro docenti di educazione visiva) riusciranno a ricostruire l'identikit dei falsari d'arte, scoprendo i trucchi inquietanti della loro attività e nel contempo venendo a conoscenza degli accorgimenti che permettono di stabilire l'autenticità o meno di un quadro o di una statua.

N° 1449 - Peter Hohler/Elio Guglielmetti, *Scacco matto*. Questa piccola opera vuole aiutare tutti coloro che già conoscono il nobile gioco e quelli che appena incominciano, dagli 11 ai 91 anni d'età.

N° 1585 - Max Bolliger/Angelo Casè, *Amnesty International*. Viene presentata la molteplice attività di questa organizzazione internazionale che opera per la difesa dei Diritti dell'uomo, indipendente da qualunque governo, fazione politica o credo religioso.

N° 1732 - Ernst Strähl, *Atletica leggera*. Il fascicolo vuole portare ragazze e ragazzi ad una pratica cosciente dello sport e promuovere il piacere del movimento naturale della corsa, dei salti e dei lanci. L'opuscolo permette agli allievi di lavorare in modo autonomo, ma è pure un aiuto per tutti coloro che insegnano sport.

Dove vanno i giovani

Tra le manifestazioni previste per l'Anno della gioventù si è avuto, nel nostro paese, il convegno di studio organizzato nel dicembre 1984 a Mendrisio dal Centro culturale *L'Incontro*, sul tema appunto «Dove vanno i giovani d'oggi»: convegno che aveva interessato una larga cerchia di persone, in particolare educatori e animatori dei movimenti giovanili.

Recentemente, gli atti di quel convegno sono stati pubblicati in fascicolo, sempre a cura dell'*Incontro*. È da segnalare prima di tutto il valore stimolante delle due relazioni principali, quella del prof. don Giancarlo Milanesi (docente all'Università salesiana di Roma) sul tema: «I valori dei giovani, tra emarginazione e lotta per l'identità», e quella del prof. Mario Forni (docente alla Scuola magistrale cantonale) sul tema: «Tra Tesi e Anti-Tesi, problemi della gioventù svizzera». Larga parte del fascicolo è poi dedicata agli interventi svolti durante la tavola rotonda, da parte di don Claudio Laim, Matteo Baggi, Luigi Maffezzoli e Matteo Oleggini, che hanno esaminato rispettivamente la posizione dei giovani di fronte alla religione, alla politica, all'impegno ecclesiastico e al problema dell'occupazione. Completa il fascicolo un riassunto della discussione.

La pubblicazione, interessante esempio di approfondimento dei problemi giovanili in un'ottica interdisciplinare, può essere richiesta all'*Incontro* (c.p. 92, Mendrisio). Il fascicolo costa fr. 10.- la copia.