

SCUOLE TICINESI

Valutazione della scuola media di Franco Lepori

Considerazioni sulla fase di valutazione che inizia ora per la scuola media; una triplice valutazione che dovrebbe aprire la via all'evoluzione della scuola media: la valutazione interna, da parte degli uffici dipartimentali preposti, quella esterna, grazie all'intervento di enti e di esperti e la valutazione politica, a cura del Dipartimento e del Consiglio di Stato.

Previsioni della politica dell'educazione in Svizzera negli anni '90

Quattro i temi: le disposizioni recenti della Confederazione per il perfezionamento professionale; lo studio da parte dell'OCSE della politica dell'educazione in Svizzera; il rapporto sull'educazione nella Svizzera di domani; la revisione del Concordato intercantonale sulla coordinazione scolastica.

Appunti per la riflessione sull'inserimento di allievi di lingua madre straniera di Sonia Crivelli

Sintesi della riflessione del gruppo di sostegno pedago-

gico sui sentimenti e sulle difficoltà, scolastiche ed extra scolastiche, di allievi di lingua madre straniera e sul contributo della scuola per permettere un processo di acculturazione dell'allievo mirante alla formazione di un'identità culturale armoniosa.

Il difficile mestiere di insegnante di Gianni Tavarini

Presentazione di aspetti legati alla problematica della trasposizione didattica.

Ancora sul manuale

di Giuseppe Negro

Partendo dalla presentazione e dal commento dell'ultimo libro di Antonio BRUSA «Il manuale di Storia» vengono proposti gli argomenti del ventennale dibattito pro o contro il manuale.

Per i trent'anni del Centro Scolastico per le Industrie Artistiche (CSIA)

Storia, peculiarità, organizzazione e aspettative del CSIA.

Contributi dell'on. Giuseppe Buffi, di Carlo Bianchi e di Vincenzo Nembrini.

Adulti e orientamento di Marco Lafranchi

Il notevole aumento, negli ultimi anni, di adulti che si rivolgono agli uffici di orientamento scolastico e professionale testimonia una nuova concezione della formazione scolastica o professionale intesa come punto di partenza e non più quale traguardo della vita di una persona.

Giugno '91: 40 docenti di geografia in URSS di Enrico Besana e Tazio Bottinelli

Rapporto del corso d'aggiornamento di geografia tenutosi quest'anno a Mosca e a Leningrado.

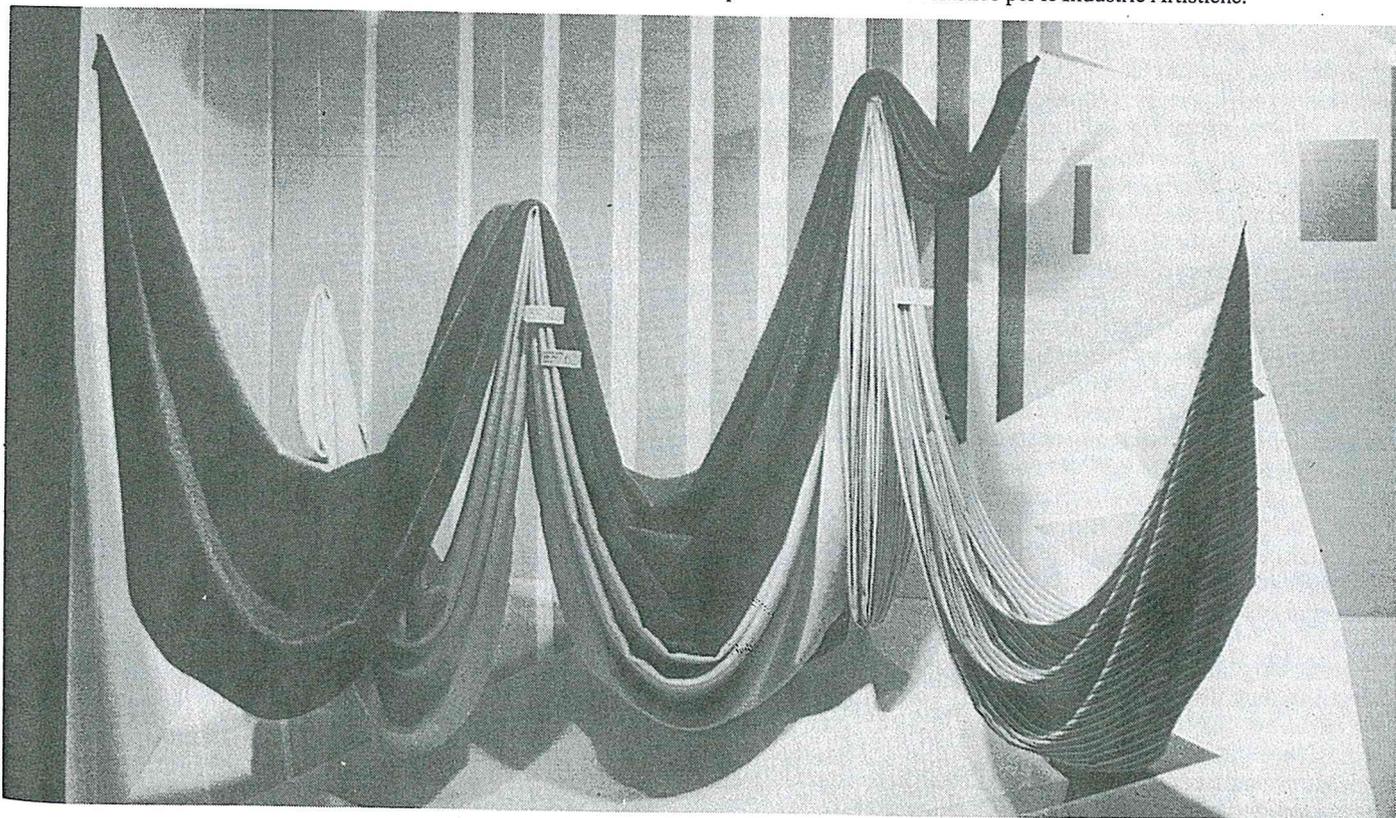
Segnalazioni

Aldo A. Settia: G. VISMARA, A. CAVANNA, P. VISMARA CHIAPPA: «Ticino medievale. Storia di una terra lombarda.»

Aldo A. Settia: AA.VV.: «Il Medioevo nelle carte. Documenti di storia ticinese e svizzera dalle origini al secolo XVI» a cura di G. CHIESI.

Comunicati, informazioni e cronaca

Sezione decoratori-espositori del Centro Scolastico per le Industrie Artistiche.



Valutazione della scuola media

Come può evolvere la scuola media?

Dopo la fase di *ideazione* degli Anni Sessanta e quella di *realizzazione* progressiva, durata dal 1976 al 1989, si apre ora, per la scuola media, una fase di *valutazione*, che dovrebbe aprire la via all'*evoluzione* successiva della stessa scuola. In realtà, valutazioni e aggiornamenti si susseguono fin dall'inizio della riforma; i quattro momenti evidenziati in corsivo indicano le priorità di ciascun periodo e il nesso che li collega.

La fase di valutazione risponde, per altro, a richieste specifiche avanzate in sede politica e alla necessità di ristrutturare il regolamento della scuola media in seguito ai disposti della Legge della scuola del 1990.

Dopo un quindicennio di riforma progressiva, risulta comunque giustificato riconsiderare globalmente l'esperienza compiuta e interrogarsi sulle nuove realtà. Occorrono però tempi di riflessione adeguati, proporzionali all'ampiezza della riforma.

L'esigenza di valutazione non può prescindere, a nostro modo di vedere, da un coinvolgimento iniziale degli operatori e degli organi della scuola media, a cui tocca riordinare i significati dell'esperienza compiuta e delle problematiche vissute attualmente.

A questa **valutazione interna** ne dovrà seguire opportunamente una **esterna**, con l'intervento di enti e di esperti appositamente interpellati. Interverrà infine una **valutazione politica**, a cura del Dipartimento e del Consiglio di Stato.

Per la fase di valutazione interna, l'Ufficio dell'insegnamento medio ha preparato un fascicolo* che contiene gli obiettivi e le modalità della stessa, documenti informativi e considerazioni di merito. Esso verrà inviato ai docenti della scuola media, agli organi d'istituto e agli organi cantonali.

Il significato dell'iniziativa intrapresa si compendia in tre «parole-chiave». *Bilancio* su un'esperienza di riforma che è stata realizzata in modo completo trasformando le strutture e i contenuti della scuola per i giovani

dagli 11 ai 15 anni. *Riflessione* sulla realtà attuale della scuola media, frutto del progetto originario, ma anche dell'opera quotidiana dei suoi operatori e dei cambiamenti culturali e sociali avvenuti nel lungo periodo della sua realizzazione. *Ricerca* di nuovi elementi pedagogici e strutturali, che consentano alla scuola media di evolvere secondo i bisogni nuovi.

Non crediamo che la discussione debba imperniarsi sul tema «*scuola media sì o no*» come se il tempo fosse trascorso inutilmente. La nuova scuola ha dimostrato di saper reggere il suo ruolo di scuola dell'obbligo, di formazione secondaria e con finalità orientative. Noi auspichiamo perciò che la nuova fase porti sostanzialmente a individuare ipotesi e idee in grado di sostenere il dibattito pedagogico e di migliorare la riforma. La domanda centrale è dunque, per noi, *come può evolvere la scuola media?* nel solco dei principi della scuola dell'obbligo e tenendo conto dei nuovi bisogni formativi e delle aspirazioni del nostro tempo in materia di educazione e istruzione.

Costituire un materiale di conoscenza, di giudizio e di proposte

Occorre tenere presente che non si valuta una sperimentazione dai contenuti circoscritti, applicata in poche scuole. Si valuta un intero *sistema scolastico* trasformato negli anni recenti. La complessità metodologica della valutazione in questa circostanza è evidente e implica una messa a punto preliminare dei concetti e degli strumenti che si vorranno usare. I classici strumenti della pedagogia sperimentale non permetteranno di andare molto lontano.

E' necessario distinguere, nel sistema:

- il *modello istituzionale*, costituito dalle normative in vigore e dalle risorse messe a disposizione dall'autorità politica;
- la *scuola reale*, con il suo dimensionamento, le sue attività e i risultati che ottiene;

- le *relazioni* tra modello e scuola nelle componenti di trasposizione e di ritorno d'informazione.

Un'analisi di queste tre realtà – sulla base di ricerche, di indicatori quantitativi, di osservazioni dirette, di confronti ecc. – avrà come scopo di delineare i principali indicatori qualitativi sulla scuola media: *validità, coerenza e efficienza* del sistema nelle sue tre componenti, *pertinenza* rispetto ai suoi obiettivi, *adeguatezza* ai bisogni di formazione attuali, *integrazione* nel sistema scolastico complessivo, *efficacia* in rapporto ai bisogni degli utenti e delle domande esterne.

Si potrà così raccogliere un vasto materiale di conoscenza, di giudizio e di proposte, sulla cui base elaborare interventi appropriati e coordinati.

Accostarsi criticamente alla scuola media è dunque un'operazione che richiede capacità di analisi, di comprensione e di concretezza propositiva. Prima di giudicare occorre capire il sistema nel suo interno e nei rapporti con l'esterno (il sistema scolastico complessivo, le famiglie, le altre fonti educative, le attese sociali ecc.). La valutazione risulterà del resto una fase positiva se permetterà di capire e di far capire più in profondità la scuola per gli allievi di 11-15 anni, di volgere più in positivo le sue problematiche e di rinnovare le energie disponibili, di individuare alcune buone idee da applicare o da provare.

Per alcuni aspetti, i tempi non sembrano favorevoli per valutazioni formative e prospettive. C'è il rischio di calamitare diverse proposte di alto costo finanziario e di trovarsi poi di fronte a sbarramenti legati alla congiuntura finanziaria dello Stato, con la conseguenza di accentuare la frattura tra la scuola e le istituzioni politiche. D'altra parte la valutazione richiede un tempo prolungato, mentre le congiunture evolvono. Tener conto che a corto termine le possibilità di nuovi investimenti finanziari sono ridotte può indurre a praticare più intensamente il confronto tra i costi e i benefici di ogni soluzione e a mettere in valore gli aspetti di politica e di vita scolastica slegati dai costi.

Franco Lepori

* Ufficio dell'insegnamento medio, *Valutazione interna della scuola media*, novembre 1991.

Previsioni della politica dell'educazione in Svizzera negli anni '90

I problemi inerenti a una formazione e a un'educazione di qualità generalizzata sono sempre stati considerati in Svizzera con un'attenzione particolare. Per chi solitamente afferma che «la sola nostra materia prima è la materia grigia» la formazione costituisce realmente un capitale insostituibile che occorre far fruttificare in vista di uno sviluppo culturale, sociale ed economico del nostro paese.

Se numerose strutture dei nostri sistemi di formazione risalgono al XIX secolo, molte riforme e molti aggiornamenti sono tuttavia stati attuati nel corso degli ultimi decenni con la preoccupazione costante di rispettare le diversità culturali e politiche dei 26 Stati cantonali. Come avviene in altri paesi, anche da noi la rapidità dell'evoluzione nel campo economico, tecnologico e sociale, i mutamenti del ritmo di vita in seno alle famiglie, l'estensione del tempo disponibile per gli svaghi, l'accrescimento dei mezzi di comunicazione, la mobilità delle persone e lo sviluppo delle relazioni internazionali impongono ai responsabili del sistema educativo di ripensare la loro missione per adattarla al mondo contemporaneo. Le riflessioni scaturite da diversi anni nell'ambito di molti gruppi di lavoro nazionali (scuola primaria, formazione dei docenti, matematica, informatica, seconda lingua, scuole di diploma ecc.) hanno già prodotto con-

sidevoli sforzi di coordinamento e aperto nuove strade allo sviluppo scolastico. In questo campo gli anni '90 rappresentano senza dubbio una tappa importante per l'avvenire. Quattro avvenimenti qualificanti meritano una segnalazione:

- i provvedimenti presi dalla Confederazione per il perfezionamento professionale;
- lo studio compiuto dall'OCSE sulla politica educativa in Svizzera;
- la pubblicazione, a cura della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), del rapporto intitolato «Educazione nella Svizzera di domani»;
- la decisione presa dall'Assemblea plenaria della CDPE di riesaminare e di estendere il Concordato scolastico intercantonale.

La politica della formazione che la Svizzera dovrà attuare nei prossimi anni sarà indubbiamente influenzata da questi quattro elementi.

1. Disposizioni recenti della Confederazione per il perfezionamento professionale

L'«offensiva a favore della formazione continua» adottata dal Parlamento nel 1989 e nel 1990 prevede un piano di 6 anni e una disponibilità finanziaria di 400 milioni di franchi per la promozione della formazione continua a

livello professionale e universitario e per lo sviluppo di nuove tecniche di fabbricazione integrate dall'elaboratore (CIM). Lo scopo prefisso è di aumentare a lungo termine l'offerta potenziale di mano d'opera qualificata. I provvedimenti riguardano in particolare il miglioramento delle possibilità di accoglienza delle scuole professionali superiori, tecniche e commerciali, la partecipazione delle donne e dei lavoratori immigrati della seconda generazione, la promozione del perfezionamento della mano d'opera qualificata e non qualificata, il reinserimento professionale delle donne e la formazione continua degli insegnanti delle scuole professionali. A livello universitario si tratterà di sviluppare la formazione continua e di finanziare la partecipazione svizzera al programma europeo COMETT II, mentre il programma CIM (Computer Integrated Manufacturing) si propone come obiettivo di colmare un ritardo e inoltre di migliorare a lunga scadenza la produttività dei settori interessati.

2. Lo studio da parte dell'OCSE della politica dell'educazione in Svizzera

L'interesse di un simile studio proviene in primo luogo, per il paese coinvolto, dal rapporto di base che deve presentare. Per noi fu l'occasione propizia di allestire un inventario completo e di fare una valutazione approfondita delle realtà, dei bisogni e degli sviluppi auspicabili. La visita degli esperti nel corso di 15 giorni ha completato l'approccio «accademico» per il tramite di un confronto con la realtà. Gli esperti, da parte loro, hanno messo in chiaro i problemi già citati nel rapporto di base e, considerando i problemi «dall'esterno», ne hanno sollevato altri. La giornata «di confronto» o, meglio, di sintesi, ha consentito di allargare il dibattito e di sfumare alcuni aspetti.

Senza dubbio, numerose riflessioni e suggestioni scaturite dalle diverse fasi dell'esame compiuto saranno prese in considerazione nei prossimi anni: borse di studio, uguali possibilità per i figli degli emigrati, cultura generale/formazione professionale, selezione posticipata, mobilità intercantionale degli insegnanti, sviluppo del settore terziario non universitario, riforma degli studi ginnasiali, accesso agli studi superiori, sviluppo della statistica e della ricerca educati-



va, potenziamento della coordinazione, promozione dell'educazione permanente ecc.

3. Il rapporto «Educazione nella Svizzera di domani» (Bichmo)

Il gruppo di lavoro della CDPE ha compiuto, nel corso di circa tre anni, uno studio di previsione sull'educazione nella Svizzera di domani (Bildung in der Schweiz von morgen). Partendo da un'analisi della letteratura esistente e da una serie di interviste a personalità appartenenti a tutti gli ambienti svizzeri, il gruppo ha pubblicato un rapporto di sintesi che, nella prima parte, così enumera e specifica i problemi e le tendenze nuove:

- Formazione di base e formazione ricorrente;
- Interazione accresciuta tra la formazione e la pratica;
- Riduzione delle materie insegnate e nuova concezione della formazione elementare;
- Strutture più flessibili al servizio di persone più autonome;
- Applicazione dell'uguaglianza dei diritti fra uomo e donna;
- Estensione delle aperture professionali per gli insegnanti;
- Miglioramento della coordinazione su scala intercantonale e internazionale.

Secondo l'opinione del gruppo di lavoro, il sistema educativo di domani dovrà interagire con quattro altri settori fondamentali e cioè:

Per ognuno di questi settori il rapporto propone l'attuazione di progetti di sviluppo scolastico a livello svizzero, cantonale e comunale.

La Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione ha deciso di adottare questo rapporto come base di riflessione per l'avvenire e di concentrare l'attenzione, in primo luogo, sui temi seguenti:

- nuove forme d'insegnamento e di organizzazione scolastica;
- vie d'accesso alla formazione e alla mobilità professionale degli insegnanti;
- istituzione di unità di formazione per gli adulti;
- formazione elementare durante la scolarità obbligatoria (riduzione delle materie d'insegnamento e nuova concezione).

Questi nuovi progetti estenderanno la riflessione già in corso, per esempio per quanto riguarda il perfezionamento degli insegnanti o l'elaborazione di piani-quadro per le scuole di maturità. D'altra parte occorre osservare che le stesse regioni e i cantoni hanno una loro peculiare dinamica e gestiscono nei rispettivi ambiti i loro progetti di sviluppo scolastico.

4. La revisione del Concordato intercantonale sulla coordinazione scolastica

Questo strumento, adottato nel 1970, è la sola forma giuridica attualmente accettabile nel nostro sistema politi-



co, in cui la maggior parte della responsabilità in materia scolastica è competenza dei 26 Stati cantonali.

Esso ha contribuito, in molte circostanze importanti, a migliorare la coordinazione scolastica in Svizzera nel corso di questi ultimi 20 anni. La necessità di perfezionare il funzionamento interno del sistema e le previsioni di una più accentuata integrazione europea della Svizzera hanno indotto la CDPE a decidere una revisione di questo Concordato.

Nuovi impegni saranno assunti dai cantoni per il riconoscimento dei diplomi d'insegnamento, l'armonizzazione del regime delle borse di studio, l'età d'inizio della scolarità, la riforma degli studi ginnasiali, i rapporti con i direttori dell'economia pubblica per la formazione professionale, la politica dell'educazione a livello internazionale.

E' nota la riflessione di Michelet: «Qual è la prima parte della politica? L'educazione! La seconda? L'educazione! La terza? L'educazione!». In un mondo in rapida trasformazione, nel quale le risorse umane occupano uno spazio predominante, la sfida di una «educazione di qualità per tutti» non potrà essere raccolta soltanto dai responsabili dell'educazione: è necessaria un'azione globale e concordata fra tutti i partner, a livello governativo, economico e sociale.



Appunti per la riflessione sull'inserimento di allievi di lingua madre straniera

Premessa

Durante questi ultimi anni, il gruppo di sostegno pedagogico si è occupato spesso della tematica dell'inserimento di allievi di lingua madre straniera, sia per un approfondimento teorico che per la discussione o interscambio fra gli operatori su situazioni contingenti.

Il testo che segue è la sintesi della riflessione avvenuta lo scorso anno scolastico; non considera quindi le recenti analisi ed esperienze fatte dalle persone implicate nella ricerca di una pedagogia interculturale.

Spunti per una riflessione più ampia

«Nel suo senso letterale, migrare significa cambiare, inteso come movimento verso un nuovo luogo geografico.

Ha un significato più vasto di emigrare, partire, spostarsi dal proprio luogo di origine in modo temporaneo o definitivo, e di immigrare, entrare in un paese straniero o in un'altra zona della propria nazione per stabilirvisi in modo temporaneo o definitivo. La maggior vastità del termine migrare sta nel suo significato di cambiamento, inteso come cambiamento sia di spazio, sia di tempo e quindi di codici culturali.» (Lorenzo Grespi, lavoro di diploma per il corso di formazione dei docenti di sostegno pedagogico, 1987).

Il concetto di migrante e di figlio di migrante permette di mantenere sempre presente l'azione di cambiamento, senza dover distinguere le categorie giuridiche (presenza in Svizzera della famiglia per motivi finanziari, di lavoro, di perfezionamento professionale, asilante, esperienza di prima o seconda generazione...). Se accettiamo il termine di figlio di migrante, ammettiamo quindi la sua condizione di precarietà e di dipendenza dal contesto familiare, in modo ancora più marcato dei suoi compagni di scuola.

Il bambino straniero appena arrivato nelle nostre classi appartiene a una famiglia che attraversa una grande fase di insicurezza, di ansia e di pau-

ra, i cui problemi maggiori sono quelli della sopravvivenza innanzitutto, del disorientamento per l'impatto con il contesto socio-culturale in cui si trova e della verifica della validità del progetto intrapreso. In generale, i genitori mettono in secondo piano, in questo inizio di soggiorno in Svizzera, le aspettative sulla riuscita scolastica dei figli. L'inizio della scuola corrisponde alla prima fase del processo di acculturazione, intesa come processo culturale di confronto fra la propria identità etno-culturale e l'identità culturale della società che ospita.

Nella famiglia di migranti, è il bambino che risente maggiormente di questo processo di acculturazione perché desidera non essere rifiutato dalla nuova realtà in cui è situato; la separazione dalla famiglia, vissuta già in modo talvolta conflittuale dal bambino, diventa più evidente in questo caso e può causare disadattamento o insuccesso scolastico. I messaggi e i linguaggi possono essere molto diversi da quelli della sua cultura d'origine ed egli potrebbe trovarsi molto a disagio; per lui espri-

mersi nella lingua del paese di accoglienza è difficile e va oltre il semplice esercizio di traduzione. L'incessante bombardamento dei significati che gli arrivano attraverso i compiti scolastici, che egli tenta di eseguire, e attraverso le relazioni con l'ambiente può essere vissuto in modo conflittuale, perché è carico di attributi simbolici: accettare questo codice significa aprire una breccia da dove s'insinuerà il tradimento nei confronti della società d'origine e il rifiuto dei suoi valori.

La situazione potrebbe anche essere diversa per altri allievi i quali, dopo un breve tempo per l'adattamento, possono venire sottoposti a richieste e ad aspettative da parte dei genitori poiché essi devono riuscire là dove padre e madre hanno fallito. È facile immaginare le difficoltà che possono sorgere, perché in questo caso il ragazzo deve assumere spesso il ruolo dei genitori, anche in funzione delle sue capacità di lettura e di conoscenze in generale e agire al posto degli adulti nel rapporto con la realtà e le istituzioni del paese in cui si trova.

Un figlio di migranti ha quasi sempre il senso dell'instabilità e della provvisorietà; se ha la possibilità di ritornare al paese d'origine egli vive maggiormente questo sentimento perché spesso si sente emarginato, anche in patria. «Arrivando in Italia ci chiamano gli Svizzerotti e qui... Italiani.



Gli italiani non sono niente. Vi trattano male, delle volte vi trattano bene. Arrivando là il primo giorno in Italia è bello... dopo una settimana comincia l'odio. Dicono: - Quello viene dalla Svizzera. Ma ha qualche cosa nella testa che non va, quello è uno Svizzerotto. E' abituato a mangiare carne...» («La parola ai figli degli emigranti italiani», S. Crivelli - mémoire di licenza 1976).

I temi dell'identità e dell'identità culturale sono sovente oggetto di studio nelle varie discipline e il contributo di queste ricerche è molteplice e differenziato. Le modalità di adattamento del migrante adulto sono diverse da quelle dei bambini e dei giovani, i quali devono mettere in atto processi ancora diversi dai loro coetanei del paese che li ospita. Per capire i meccanismi di adattamento e di acculturazione, occorre prendere in considerazione tutte le variabili. Camilleri (1980) definisce l'identità come «l'ensemble des mécanismes par lesquels on reconnaît ou on construit les aspects de son être, qu'ils soient passés, présents ou futurs, de l'ordre

du fait ou du projet et qui donne à chacun le moyen de se définir et d'accepter que l'on le définisse» (Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, n. 11-12, 1987). Non si tratta quindi di una nozione statica ma bensì di un modello dinamico dell'identità, fortemente presente nella società attuale.

La scolarizzazione dei figli di migranti non è cosa semplice: le difficoltà che essi generalmente incontrano testimoniano della loro scarsa padronanza degli elementi della cultura del paese ospite e delle carenze del sistema pedagogico. «Si les jeunes sont familiarisés avec la société française bien mieux que ne le sont leurs parents, leurs fréquents échecs dans le maniement de son code et de ses significations attestent de l'importance du handicap qui les entrave; ils n'en sont pas toujours en effet une bonne appréhension, et n'en perçoivent pas totalement les sens, dans toutes ses explications; c'est pourquoi la compréhension de leur comportement doit passer par la prise en compte des faiblesses de leur équipement per-

sonnel, en liaison avec les évidentes lacunes du milieu familial impuissant à secourir l'enfant en difficulté» (Neuropsych. 11-12, 1987). Accanto alla mancanza degli strumenti per meglio adattarsi alle richieste della nostra scuola, è giusto sottolineare che ci possiamo trovare di fronte anche a delle possibili resistenze o rifiuti da parte degli allievi ospiti.

E' opportuno rammentare in questi brevi spunti di riflessione, anche se non si è voluto fare distinzioni giuridiche, come i rifugiati sono confrontati, oltre ai problemi soprammenzionati, al traumatismo della guerra i cui avvenimenti sono già di per sé fattori di rischio e scompensano psichico. Il figlio di asilanti deve ritrovare l'equilibrio, adeguando il proprio vissuto, quello della sua famiglia e del contesto sociale in cui viveva, della sua età e della sua personalità alle esigenze della società, nella quale egli ha proiettato tutte le aspettative. Buona parte del vissuto di questi ragazzi è ricco di paure e a scuola essi portano con sé la problematica dell'elaborazione del lutto. Lutto per la patria abbandonata, per i parenti morti o lasciati al paese, lutto di una parte di sé che non c'è più.

Secondo Bettschart (Neuropsych. 11-12, 1987), i figli di migranti non presentano problemi psichiatrici in numero superiore ai giovani indigeni; in ogni paese essi riscontrano però difficoltà scolastiche con ritardi di apprendimento e insuccessi come pure dei comportamenti asociali. Le difficoltà psichiche sono invece numerose, come i disturbi di identità, il sentimento di insicurezza e la mancanza di autostima, una coerenza interiore insufficiente rispetto al passato e al futuro. I più colpiti sono i figli di ambienti socio-culturale sfavoriti. Bettschart, in un'analisi sugli aspetti psicologici e patologici dei figli di migranti nel canton Vaud, indica quali sono i sintomi che si possono incontrare. Cita in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence (n. 11-12, 1987):

- la sofferenza di certi bambini che si sentono esclusi a causa della loro origine, la loro ricerca di un'identità;
- la mancanza di una sicurezza affettiva ed economica; i ragazzi risentono della difficoltà a formulare dei progetti per il futuro;
- l'enorme quantità di energia che essi devono investire nel rispondere alle esigenze della scuola, per



cui non hanno più la forza di divertirsi, di praticare uno sport, insomma non hanno l'opportunità di avere piacere nella loro vita quotidiana;

- il sentimento di abbandono perché i genitori lavorano per cercare con ogni sforzo di adeguarsi allo standard di vita svizzero.

Sempre nella monografia della rivista citata, analizzando i problemi psicopatologici conseguenti ai traumi di guerra e di emigrazione, Bathien e Malapert elencano pure i sintomi maggiormente riscontrati: le difficoltà scolastiche, le difficoltà di integrazione, la somatizzazione, i disturbi del sonno, la manifestazione di angoscia, i tratti depressivi, i disturbi di identità.

Per meglio intuire quali possono essere i sentimenti e le difficoltà del figlio di migrante, diamo la parola a Bettschart, il quale dice: «Beaucoup d'enfants disent qu'ils aimeraient retourner dans leur pays parce qu'il fait plus chaud et qu'il y a plus de soleil. Quoi de plus normal que les enfants - comme nous tous - expriment, par un triste jour pluvieux, leur désir, leur nostalgie, d'une vie dans un endroit ensoleillé? Mais quand, par un jour torride, un enfant me fit cette remarque, j'ai compris qu'il s'agissait d'un message symbolique: le désir d'une ambiance chaleureuse, d'un lieu agréable où le soleil brillerait pour chacun et où la vie serait douce...».

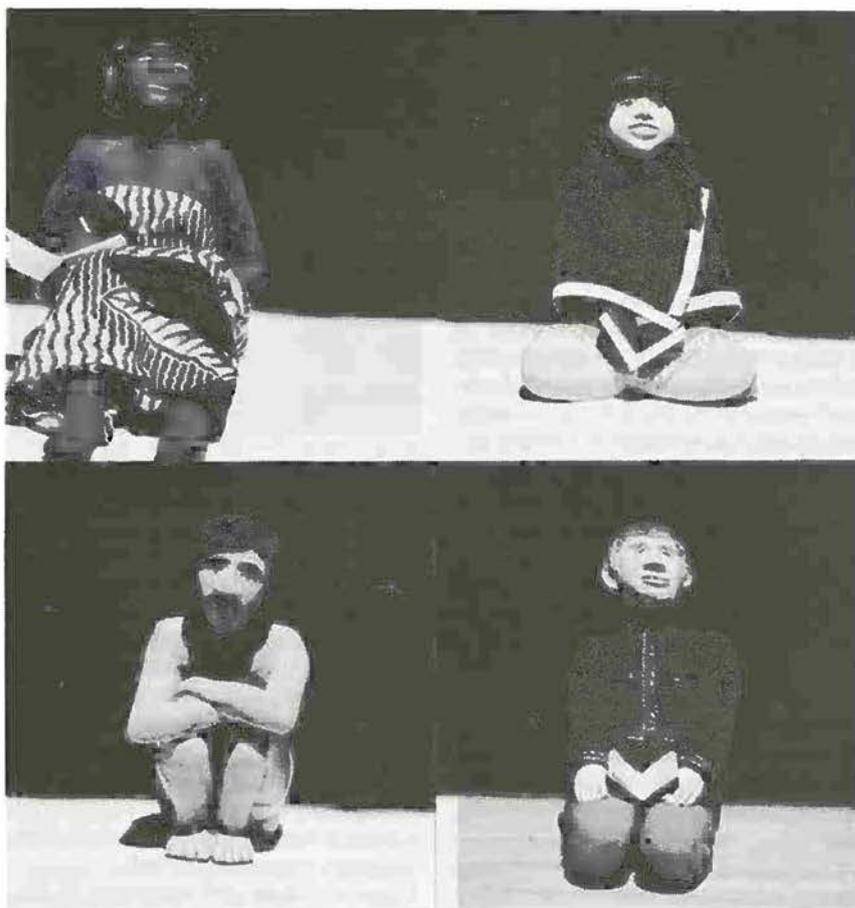
Il figlio di migrante a scuola

In «La parola ai figli di emigrati italiani», quasi tutti i ragazzi intervistati affermano che la scuola svizzera è migliore di quella italiana, che la proporzione di italiani rispetto agli allievi svizzeri è superiore nelle classi inferiori e nelle sezioni di tipo pratico, «perché al liceo ci sono soprattutto svizzeri».

Ma poi uno dice: «No, non si parla di noi, siamo piuttosto trascurati.», mentre la compagna commenta: «E pensare che nella mia classe siamo quasi tutti stranieri.»

Il figlio di migrante si esprime poco in classe, il suo linguaggio familiare con i suoi segni, i gesti, i simboli e la sintassi non sono sempre compatibili con il linguaggio del posto ed egli deve ricostruire tutto: un bambino straniero ha molto più lavoro del suo compagno svizzero.

Senza voler rivolgere delle critiche



all'istituzione scolastica, si vorrebbe evidenziare, anche con il rischio di essere fraintesi, alcuni aspetti che possono essere causa di disadattamento e di insuccesso.

La scuola, spesso, fatica a seguire il veloce mutamento della società e sembra restia a considerare le differenze culturali, ad accettarle e a valorizzarle. Si va infatti verso una realtà nuova, si parla di «estinzione dell'uomo ticinese»; gli anni a venire saranno contrassegnati in maniera forte e decisiva della presenza in Svizzera e in tutta l'Europa di uomini provenienti dagli angoli più lontani del pianeta. Ma la scuola sembra apparire ancora troppo chiusa a questo cambiamento, a questa convivenza di etnie e razze. Non accettando le differenze e non preparandosi per tempo ai cambiamenti, la scuola finisce per instaurare un rapporto educativo unidirezionale, che richiede ai bambini uno sforzo di adattamento non sempre adeguato.

Il figlio di migrante vive così in modo evidente lo scarto tra i suoi vissuti e la realtà scolastica con il pericolo di mettere in moto dei comportamenti

demotivanti, per reciproca mancanza di comprensione.

La valutazione scolastica è basata sul raggiungimento di obiettivi di padronanza ma anche sui vissuti del docente, intesi come concetto della propria autorità e autorevolezza, degli obblighi della sua identità e opinione rispetto all'altro e, in questo caso, allo straniero. Già dal primo giorno di scuola, «uno scambio di interpretazioni verbali e/o gestuali approvano o rifiutano le attitudini e i lavori di certi allievi» (Dinello, Convegno D.P.E., Canobbio 1982).

Il bambino di migrante può certamente identificarsi al docente e quindi alla cultura del paese che lo ospita, ma la conseguenza potrebbe essere quella di svaloriare le figure identificatorie primarie e la propria origine, come citato prima.

Come può intervenire la scuola affinché si tengano in considerazione gli aspetti annotati finora e altri non menzionati? Come è possibile facilitare un processo di acculturazione che porti verso la formazione di un'identità culturale armoniosa?

Il rapporto con la famiglia

«Collaborare con la scuola, sta a significare aprire il proprio mondo primario, affettivo, alla società e quindi autorizzare in Pedro il processo acculturativo che metterebbe immediatamente in pericolo il loro equilibrio familiare.» (Grespi, lavoro di diploma, 1987).

Alcuni genitori, quindi, presentano delle resistenze al confronto con la scuola perché vogliono sottolineare la loro differenza e il disagio di fronte alla società ospite. Sono quasi sempre coloro che sperano di tornare definitivamente in patria, in condizioni politiche o economiche migliori. La richiesta di collaborare è quindi vista come un'intrusione.

Altri invece, sentendosi sprovveduti di fronte alla nuova realtà, preoccupati per i figli e per la loro evoluzione, accettano volentieri gli interventi delle nostre istituzioni, ma spesso si mettono in posizione di inferiorità, delegano ogni responsabilità o esprimono il loro disagio nel constatare le differenze che esistono tra loro e i figli.

La famiglia va sempre coinvolta nel lavoro educativo, proprio perché la realtà del bambino in generale e del figlio di migrante in particolare non può essere compresa solo attraverso la conoscenza del suo contesto culturale. Questo approccio è indispensabile, perché aiuta pure l'operatore scolastico, il quale viene forzatamente condotto a ridiscutere i suoi valori, in poche parole ad essere meno etnocentrico.

Il servizio di sostegno e il figlio di migrante

All'inizio degli anni ottanta, il nostro gruppo assumeva tutti gli allievi di lingua straniera segnalati, anche se appena arrivati nelle nostre scuole. Ci si occupava di loro e li si aiutava nell'inserimento e nell'apprendimento della lingua italiana. Ci si è resi conto che un bambino impara presto la lingua e, se non ci sono problemi particolari, egli riesce a comunicare in modo sufficientemente corretto nello spazio di due o tre mesi. Non erano certo gli interventi del sostegno a suscitare questi risultati immediati, ma il lavoro in classe, l'interazione e la collaborazione con i compagni, l'inserimento riuscito nel quartiere, la motivazione del bambino stesso e dei genitori.



Dopo queste constatazioni, si è deciso per un'accettazione della segnalazione dell'allievo solo dopo due o tre mesi dal suo arrivo. Ciò ha suscitato alcune polemiche, ma si era convinti che la soluzione adottata permetteva al docente titolare di fare una valutazione globale dell'allievo e di segnalarlo poi al nostro servizio con delle motivazioni maggiormente definite. Gli interventi prima della scadenza di questo termine sono stati eccezionali e solo quando le difficoltà dell'allievo erano marcate e globali.

L'introduzione del «docente di lingua italiana» a Lugano, nel gennaio 1990, non ha modificato di molto le condizioni del docente di sostegno pedagogico (SP). Egli è confrontato con richieste di valutazione per i nuovi arrivati riguardanti soprattutto la matematica oppure continua a seguire gli altri allievi, quando presentano problematiche globali.

L'introduzione di questa nuova figura di docente, se non preliminarmente discussa nell'ambito dell'istituzione, rischia di creare disorientamento nella rete di collaborazione degli operatori scolastici; di conseguenza l'allievo potrebbe esserne svantaggiato.

La valutazione spesso richiesta al servizio per poter definire quale tipo di intervento proporre all'allievo o per conoscere le sue competenze non è sempre di facile risposta. L'interpretazione dei risultati pone degli interrogativi. Nella maggior parte dei casi, questi sono mediocri ma ciò non significa che i figli di migranti abbiano un'intelligenza inferiore ai loro compagni di scuola. Gli studi in questo campo stanno facendo i primi passi e prendono in considerazione una serie di variabili. In ogni caso, si auspica un maggior approfondimento delle conoscenze in campo etnolo-

gico, anche per un adeguamento degli strumenti diagnostici.

Conclusioni

La complessità dell'argomento non rende possibile, per ora, una sintesi che soddisfi.

La presenza crescente di diverse culture nella scuola e nella nostra società è un processo irreversibile. Essa ci porta ad interrogarci su come noi stessi stiamo cambiando e come il progetto pedagogico andrà di conseguenza modificato.

E' preferibile quindi concludere con alcuni interrogativi, ai quali noi cercheremo di rispondere al nostro interno per adeguarci, senza avere la pretesa di essere esaustivi.

E' possibile valorizzare il biculturismo e farne un aspetto positivo, nel rispetto dei sentimenti che ognuno prova nei confronti della propria regione?

E' giusto pensare a un'altra forma di accoglienza del figlio di migrante a scuola, nella classe e chiedere un campo di intervento più ampio al docente di lingua?

Si può prevedere un interprete di fiducia che permetta una migliore comprensione tra scuola e famiglia?

E' possibile privilegiare i contatti tra bambini di origine diverse, attraverso il gioco, la conoscenza delle culture reciproche?

E' sbagliato pensare che la presenza di figli di migranti nelle nostre scuole potrebbe essere una ricchezza per una formazione più aperta e altruista dei nostri figli?

Come evitare che nasca l'intolleranza tra i figli di migranti stessi?

I programmi scolastici non andranno modificati al fine di approfondire le diversità presenti?

Le biblioteche scolastiche non dovranno tener conto anche di questo nuovo indirizzo di società multirazziale e arricchirsi di libri che aprono la curiosità sugli altri?

E' facile sensibilizzare gli allievi di ogni fascia di età ai problemi che dovranno affrontare?

Come formare i docenti a questo compito, affinché si vada quindi verso una società futura eterogenea e tollerante? Come formare i docenti di lingua, perché possano facilitare l'acculturazione dei figli di migranti e l'arricchimento dei loro compagni di classe? E come dovrà essere fatta la valutazione dei figli di migranti?

Sonia Crivelli

Il difficile mestiere di insegnante

L'Institut national de recherche pédagogique di Parigi ha dedicato il suo sesto incontro sui problemi della didattica della storia e della geografia al tema «analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage».

Dalle relazioni generali e dai gruppi di lavoro organizzati su specifici aspetti relativi alla difficile problematica della trasposizione didattica, sono scaturite indicazioni che, pur non rappresentando una novità assoluta, nondimeno confermano e avvalorano suggerimenti e linee di tendenza a più riprese segnalate negli incontri con i docenti e presenti nei nuovi programmi di storia.

La doppia coppia analizzare-gestire e insegnamento-apprendimento rinviano entrambe ad una concezione della conoscenza come costruzione, basata su rappresentazioni particolari della realtà e possibile solo grazie ad un personale coinvolgimento.

Nel caso specifico della storia ciò significa che bisogna tener conto di molteplici variabili interattive:

a) l'esistenza di una divulgazione scientifica che si pone come «ideale di scientificità» a cui far riferimento, ma che si pone anche come un sapere extra scolastico che precede e fonda culturalmente quest'ultimo;

b) la presenza di una teoria della conoscenza nel suo significato più ampio di costruzione personale del sapere a sua volta comunque inscritto nella sfera dei rapporti sociali;

c) il ruolo di altre discipline più o meno affini che possono intervenire proficuamente come referenti scientifici utili al raggiungimento della conoscenza.

La difficoltà dell'insegnamento e il ruolo della didattica consistono nel far correttamente interagire queste variabili; al docente si chiedono doti di programmazione e capacità di orientamento e di decisione di notevole responsabilità. Si tratta infatti di saper scegliere gli elementi giusti per i giusti scopi sapendo che l'oggetto di studio così circoscritto darà origine a rappresentazioni molto diverse nella testa degli allievi e in quella degli insegnanti; così diverse da poter essere considerate contraddittorie. Gli allievi saranno naturalmente portati a privilegiare una lettura di tipo con-

creto (fatti, individualità, descrizione) mentre l'insegnante tenderà a voler evidenziare gli aspetti astratti (generalizzazioni e concetti).

La conciliazione di queste due procedure di analisi può portare a duratura conoscenza nel caso in cui si riesca a porre i termini dello studio sotto forma di problema in grado di sollevare domande a cui dover rispondere attraverso procedure di soluzione sulla base di strumenti e conoscenze in parte già possedute: il successo massimo si avrà quando la soluzione dal punto di vista personale del problema coincide o rientra nella soluzione generale dello stesso; quando cioè il particolare trova giustificazione e fondamento nel generale.

Un tale modo di agire esige l'individuazione di situazioni-problema effettivamente significative e presuppone il raggiungimento di un «contratto didattico» tra l'insegnante e la classe il cui denominatore comune consiste nella disponibilità da parte di entrambi ad investire tempo e sforzo nella risoluzione del problema. Lo sforzo deve essere finalizzato al raggiungimento di coerenza verso le

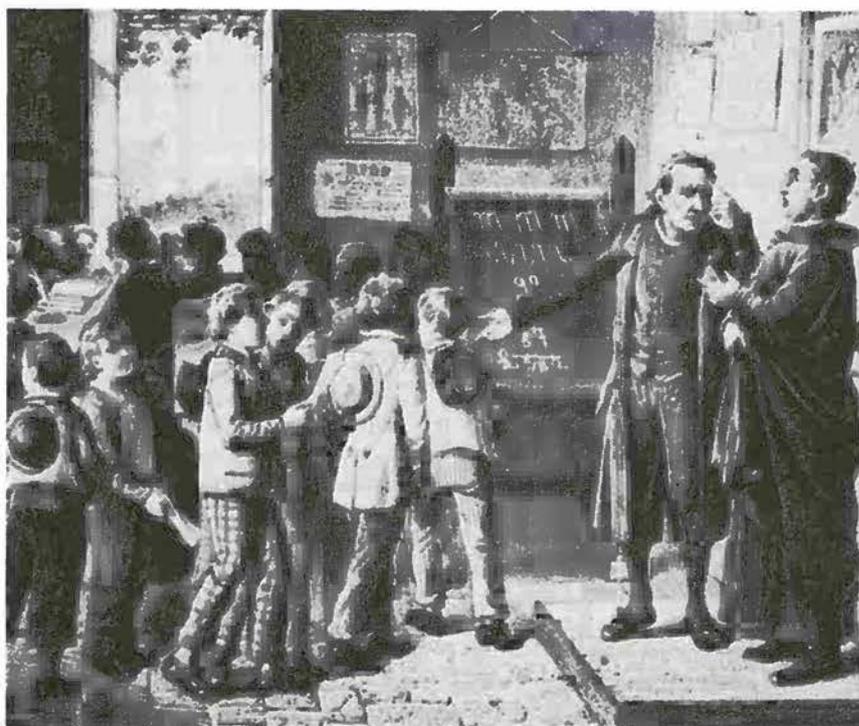
ipotesi formulate e di gratificazione sia di ordine scientifico sia di ordine valoriale.

Un processo di conoscenza realizzato in questo modo, non sempre ovviamente possibile nelle concrete situazioni scolastiche, mette in evidenza la necessità dell'intervento personale nell'appropriazione del sapere e contemporaneamente considera il sapere stesso come una frontiera mobile, assolutamente non preesistente e definito; non solo, in più induce a prendere coscienza della relatività delle «verità» e a contrapporre alla categoria del giusto/sbagliato quella molto più proficua del se... allora e delle molteplici catene causali in grado di spiegare un fenomeno.

Un caso estremamente interessante e fondamentale che può entrare in considerazione in questo contesto, poiché intrinsecamente connaturato alla storia, è il problema del tempo, della sua percezione e di un suo possibile insegnamento. Non è certamente possibile affrontare in brevi righe un argomento di così grande complessità, ma val la pena sottolineare come il problema del tempo rinvia anch'esso ad una percezione soggettiva dello stesso.

In effetti il tempo storico ha poco a che vedere con il tempo oggettivo e quantificabile della fisica, anche se la

Una scuola ticinese. Questa illustrazione è apparsa nell'Almanacco popolare della Svizzera Italiana per l'anno 1871, anno 1°, Lugano, Tipografia Cortesi, 1870. (da R. Ceschi, Storia dell'Ottocento ticinese, 1986).



storia non ne può fare a meno per ovvi motivi di riferimento e ordinamento soprattutto cronologico: più utile e significativa è la percezione soggettiva del tempo entro cui si inseriscono e si organizzano fino a darne un significato di coerenza gli avvenimenti storici: come già sottolineava* Sant'Agostino non esistono né il passato né il futuro, bensì il presente del passato, il presente del presente e il presente del futuro, il che tra l'altro ci fa capire la falsità del luogo comune che identifica la storia come scienza del passato!

Il problema del tempo allora si pone in relazione all'oggetto storico che si intende studiare e dipende dal modo con cui si viene a conoscenza della storia, un insieme di segni interpretati e rielaborati da specialisti, con la quale in un modo o nell'altro siamo confrontati e unico mezzo a nostra disposizione per elaborare una coscienza collettiva.

Il racconto, attraverso il quale ancora oggi ci costruiamo la nostra immagine del passato, risulta quindi essere molto lontano da quella oggettività di cui vorrebbe essere neutrale testimone e necessita perciò di strumenti e metodologie di indagine e di comprensione più complessi e articolati di cui da tempo la storiografia più attenta e seria ne ha evidenziato la ricchezza di apporti e informazioni.

La conoscenza del passato e quindi il senso storico si può afferrare meglio attraverso particolari situazioni-problema che necessitano di modelli esplicativi, relazioni e nessi che dimostrano la coerenza dei fatti e da cui il tempo risulta come punto di arrivo di un processo generale di spiegazione: il tempo, o meglio le diverse temporalità sono costruite, non date e preesistenti.

Il prima e il dopo di per sé sono vuoti di senso storico; essi acquistano significato se messi in relazione e se, opportunamente riempiti di contenuti, riescono a dare intellegibilità storica a fatti altrimenti giustapposti e poco comprensibili.

Coniugare la necessità del racconto, ricco e stimolante mezzo di rievocazione, con l'apporto della scienza storica è l'arduo ma soddisfacente compito di ogni insegnante di storia.

Gianni Tavarini

Ancora sul manuale

Tra coloro che seguono con attenzione e assiduità i problemi della didattica della storia, pochi avrebbero oggi difficoltà a indicare nel manuale l'elemento fatto maggiormente oggetto di riflessione, dibattito e polemiche negli ultimi vent'anni. Accusato di crimini orrendi negli anni Settanta, rivalutato e recuperato alla pratica didattica nel decennio successivo, il manuale ha infatti attirato su di sé l'attenzione di un tale numero di studiosi e insegnanti, e fornito lo spunto per una tanto vasta mole di pubblicistica, da rendere sempre più problematica una seria riflessione che non si limiti a ribadire tesi del passato.

E' pertanto con un certo stupore, o con sospettosa curiosità, che si può guardare all'ultimo libro di Antonio Brusa, *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, 1991; ma è con sorpresa che, iniziata la lettura, ci si rende conto di come il sopirsi delle polemiche – anche aspre – del passato, invece di chiudere il discorso sul manuale, renda possibile una nuova serie di riflessioni capaci di riattivare l'analisi critica di un oggetto che l'uso quotidiano rischia continuamente di rendere scontato o banale.

In un agile volumetto di circa 80 pagine, corredate da utili schede di esercitazione ad uso del lettore, Brusa propone una rivisitazione del dibattito sul manuale sviluppatosi negli ultimi vent'anni in Italia; trae inoltre da ciò lo spunto per un'analisi dei meccanismi – spesso poco visibili – che hanno condizionato e a tutt'oggi condizionano la trasformazione del manuale sia nei suoi contenuti, sia nella sua struttura, sia negli aspetti grafico-compositivi. Brusa passa poi a delineare una serie di procedure atte ad analizzare il manuale in una prospettiva strettamente didattica, per concludere con interessanti proposte di lavoro per chi intenda in futuro legare la riflessione didattica principalmente al manuale.

Per l'Italia all'inizio del dibattito pro o contro il manuale si può porre il lavoro di un gruppo di insegnanti genovesi che nel 1969, a coronamento del faticoso esame di ben 263 testi di scuola elementare, avevano pubblicato i risultati ottenuti in un volume dal significativo titolo *Contro i libri di testo*. Il contributo rompeva il tacito

patto di non-belligeranza esistente in precedenza tra chi vedeva il manuale come elemento di chiarezza, certezza e sicurezza e chi lo voleva invece colpevole «di quell'uccisione dell'imprevisto e della ricerca, che genera sempre il tedio del lettore». Spezzando questa tradizione, il lavoro degli insegnanti genovesi poneva una questione diversa: il manuale va rifiutato perché è fatto male, o per il semplice fatto di essere un manuale? Il dibattito che si sviluppò fu strettamente connesso al tentativo di dare sbocco politico a riflessioni nate in ambito didattico, ma che si voleva diffondere in un'arena politica più vasta: erano gli stessi concetti usati per l'analisi (selezione scolastica, concentrazione editoriale, neocapitalismo) a richiederlo.

Accese in questo modo le polveri, non potevano tardare a scendere in campo gli storici di professione; il loro contributo fu essenzialmente quello di collegare la riflessione sul manuale ad un chiarimento preventivo delle caratteristiche proprie del modello di storia che gli allievi apprendono a scuola; e poiché tale modello si costituiva acriticamente su elementi di finalismo, etnocentrismo

Alle origini della Confederazione: la consegna di un documento (carta di libertà?) (P. Eterlin, Cronaca confederata, 1507).



* «Le confessioni», Cap. XX, p. 325 B.U.R.

MANUALE
DI
PEDAGOGIA E METODICA

AD USO
DELLA MADRE, DEI PADRI, DEI MAESTRI,
DEI DIRIGENTI ED INSEGNANTI SCOLASTICI
E DELLA AUTORITÀ AMMINISTRATIVE

DEL GINTORI TICINO

DI
L. A. PARRAVICINI

DIRETTORE DELL'I. R. SCUOLA TECNICA DI VENEZIA

VOLUME II.

LUGANO
Edigrafia del Verbano
1845

e fede in valori razionali assoluti, non si poteva sperare che il suo corrispondente didattico, il manuale, si strutturasse in modo alternativo, magari proponendo un insegnamento critico, un apprendimento legato all'esperienza del discente e una spiccata attenzione alle tecniche della ricerca storica. Né la semplice immissione nella pratica didattica di ricerche d'ambiente, di storia materiale o locale, potevano ritenersi soddisfacenti: facendo derivare dalla teoria storiografica la pratica didattica, si precludeva a questa ogni possibilità di articolare un discorso autonomo; inoltre si trattava di iniziative che apparivano legate più a fenomeni di moda stimolati dall'industria culturale, che a salde convinzioni teoriche radicate negli insegnanti. Si rivelava in quest'aspetto della questione una rigida separatezza tra mondo accademico, a cui erano per lo più estranei i problemi della formazione didattica dei futuri insegnanti, e mondo della scuola: una separatezza già testimoniata dal fatto che nel dibattito era stato assente qualunque accenno ai nuovi programmi di Scuola Media e alla legge sulla valutazione nel frattempo entrata in vigore.

L'imponente produzione di nuovi manuali, verificatasi in conseguenza del dibattito a cui si è accennato, era destinata comunque a restare fortemente condizionata dall'assenza di un adeguato apparato concettuale didattico e dalla affermazione della tesi

secondo cui l'inadeguatezza del manuale era frutto di pratiche storiografiche scorrette. Una tesi che se da un lato permetteva un rinnovamento non solo formale del manuale, contribuendo a trasformarlo da «sommario di storia» a testo con più sezioni (iconografia, glossario, atlante, esercitazioni, ecc.), dall'altro non poteva impedire che in alcuni casi la ricerca storiografica subisse vere e proprie forzature e distorsioni nell'adeguamento che se ne tentava a fini didattici. Il che dimostra come nella produzione di nuovi manuali più condizionanti della pratica storiografica siano altri elementi: la politica delle case editrici, i programmi, le richieste degli insegnanti.

Ma dove cercare dunque i criteri per una corretta valutazione del manuale? Invece di individuare ancora una volta in elementi esterni la soluzione del problema, Brusa opta per l'approccio più diretto: l'analisi della struttura del manuale stesso. Ed ecco emergere l'esigenza che il testo sia scientificamente corretto, che non appiattisca la narrazione ma offra un tessuto problematico, che abbia condizioni generali di leggibilità (con un linguaggio comprensibile, l'impiego di periodi non troppo lunghi, un uso non indiscriminato dell'ipotassi). Ma accanto a questi aspetti di spiccata evidenza, altri vanno tenuti in considerazione: come ad esempio il fatto che la difficoltà di un brano di storia sta anche «nella rete di riferimenti interni e esterni che il lettore è obbligato a costruire, o che deve aver già introiettato come sua competenza (...). Tale difficoltà propone una alternativa rigida: o il manuale se ne fa carico nella sua stessa struttura, reinventando in qualche modo la categoria della manualistica, e si predispone ad essere uno strumento di laboratorio, sul quale l'allievo acquisisca gradatamente tali competenze; oppure resta il compendio, falso libro di lettura di tutte le storie, affogandole per di più con schede, glossari e domandine, e passa il cerino acceso ad un insegnante, confinato nel ruolo familiare di chi 'spiega'».

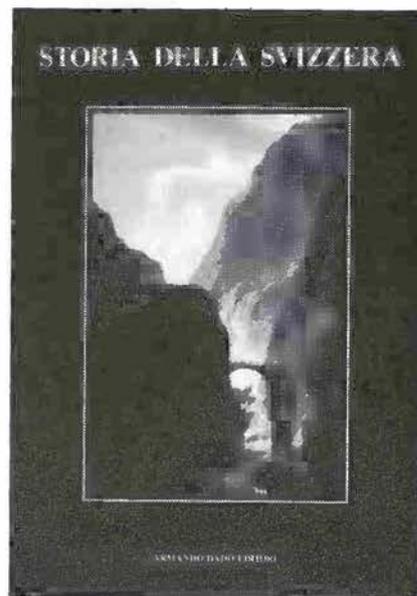
Analoghe attenzioni sono da prestare agli apparati di esercitazioni, che durante gli anni Ottanta hanno costituito il cambiamento più appariscente nei manuali di Scuola Media: «C'è un solo modo per acquisire la capacità di scelta degli esercizi interessanti e ben fatti, e conseguentemente la capacità di impiegarli corretta-

mente...: imparare a costruirli. Questo apprendimento non comporta lunghissimi allenamenti di tipo tecnico: richiede piuttosto un approccio particolare verso la pagina di storia che si legge. Può darsi che questa sia vista come uno scritto da capire, metabolizzare e da spiegare ai propri allievi: gli esercizi si imparano a progettare, quando si incominciano a immaginare delle attività da eseguire su quella stessa pagina».

Accanto a questo problema acquista rilevanza quello della leggibilità dei testi, tanto più grave in quanto oggi si assiste ad una massiccia diffusione di testi difficili: è una questione che «penetra soprattutto per effetto delle discussioni e dei lavori in campo linguistico, anche nelle ore di storia. Produce per il momento alcune ipotesi generali di leggibilità. Per compiere dei passi avanti, richiede sperimentazioni specifiche sulla storia, che forniscano modelli testuali e producano inventari di difficoltà».

La ricerca di soluzioni per questi problemi è per ora interamente affidata all'iniziativa di singoli insegnanti, di autori o di case editrici: del tutto assenti invece sono le istituzioni e i centri di ricerca; la loro collaborazione è peraltro indispensabile se si vorrà, in un prossimo futuro, raggiungere buoni risultati nell'innovazione non solo dei linguaggi e delle attività di studio, ma anche dei contenuti, tanto globali che di singoli settori della storia.

Giuseppe Negro



Per i trent'anni del Centro Scolastico per le Industrie Artistiche (CSIA)

Una fucina aperta sul futuro

Potrebbero apparire poca cosa trent'anni di vita di un istituto scolastico, se non affondassero le radici in un passato secolare, come ben ha documentato il curatore della cronologia che compare in queste pagine. Il Centro si presenta infatti come naturale sbocco, al termine di una lunga maturazione, degli impegni assunti 150 anni fa dal giovane stato ticinese per sovrapporre cultura e metodo alla particolare perizia manuale e artistica delle maestranze di alcune regioni del Cantone.

Di più: il Centro scolastico per le industrie artistiche si configura oggi come conservatore di una parte notevole delle varie espressioni artigianali e creative di un Paese di straordinaria fertilità artistica, che ha inviato messaggi di talento nelle più lontane regioni d'Europa fin dagli evi più lontani.

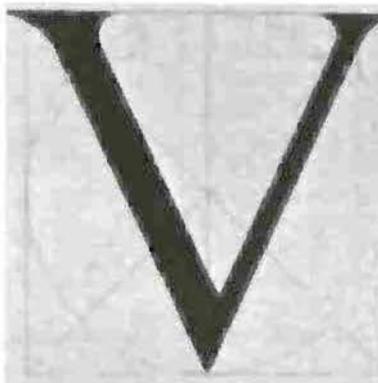
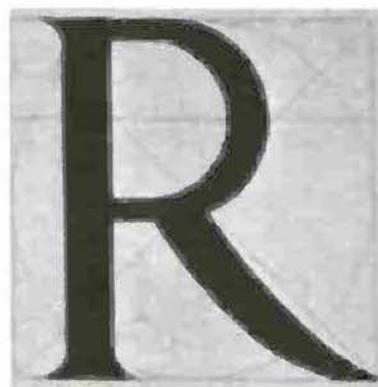
Nel contempo il Centro è un laboratorio privilegiato di analisi e di sintesi delle idee e delle opere degli esponenti contemporanei delle manifestazioni d'arte o d'industria artistica nella Svizzera italiana, chiamati, per la particolare posizione geografica del Cantone, a raffrontarsi con due culture diverse e due modi diversi d'intendere l'arte e l'industria artistica; e a far anche da cerniera tra questi due mondi artistici - quello di espressione italiana e quello di espressione teutonica - dando rilievo alle peculiarità regionali meritevoli di essere promosse e difese.

Infine il Centro può essere fucina, aperta sul futuro, di nuovi professionisti, capaci di confrontarsi sia con mezzi espressivi più tradizionali sia con quelli più avanzati, facenti capo quest'ultimi, in modo particolare, alle tecnologie dell'elettronica e dell'informatica.

E' sempre difficile valutare la «redditività» di un istituto scolastico. Esiste tuttavia per il CSIA un elemento di valutazione concreto, coinvolgente un suo versante, quello industriale, che si ritrova persino nella sua denominazione. Ebbene i risultati che gli assolventi o i licenziati delle varie sezioni conseguono quando sono chiamati a evadere commesse di enti privati e pubblici, oppure quando partecipano a concorsi banditi sul piano nazionale, sono spesso di preminenza, e ciò in un contesto di confronti duri e spietati. Quale migliore testimonianza del valore dell'istituto?

Apprezzamenti così positivi (e non sospetti, poiché vengono da un mondo, quello dell'industria e dell'economia, in genere poco disponibile a guardare alle istituzioni pubbliche con occhio di favore) si riflettono in modo lusinghiero non solo sui responsabili diretti ma anche sull'autorità cantonale. E' legittimo allora chiedersi quale sia il ruolo da essa svolto per consolidare la buona immagine del Centro verso l'esterno.

Circa quest'ultimo aspetto bisogna sottolineare che sono riservate al Centro attenzioni usuali e regolari, ma anche riconoscere che resta un



Sezione grafica (SAA) - lettering.

Breno, insegna di una delle prime scuole di disegno.



grosso nodo da sciogliere: quello di una sede unica, confacente, ideata sin dall'inizio in funzione di un compito complesso e multiforme. E' da sperare che in un prossimo futuro possano maturare le condizioni migliori per l'attuazione di soluzioni concrete, in grado di rispondere alle molte aspettative, tutte legittime. Gli sforzi che l'autorità scolastica intende intraprendere in questa direzione saranno reali: è più di una promessa, è un impegno.

Giuseppe Buffi
Consigliere di Stato Direttore
del Dipartimento della pubblica educazione

1961: Istituzione del Centro Scolastico per le Industrie Artistiche

Trent'anni fa, i giovani ticinesi si confrontavano per la prima volta con questo suono un po' ostico e un po' misterioso: CSIA.

La sigla significava «Centro Scolastico» (e fin qui era chiaro a tutti) e... «Industrie Artistiche»: un concetto complesso, non facilmente accessibile.

Fino a quel momento il Ticino nell'ambito artistico contemplava la Scuola dei pittori, a sua volta erede delle scuole di disegno che dalla metà dell'Ottocento erano state le prime scuole di formazione professionale del Paese nel solco della tradizione della nostra gente, da secoli specializzata nel campo dell'edilizia, della decorazione e dell'arte.

Alla Scuola dei pittori era affiancata pure, dall'inizio del secolo, la Scuola dei Capimastri.

Nell'immediato dopoguerra quando il Ticino fu investito dal fenomeno dell'industrializzazione e del terziario e quindi della nuova edilizia, e nel momento in cui il dialogo con le culture di oltralpe cominciò ad essere più operativo, fu sentita la necessità di adeguarsi con realismo alle nuove esigenze tanto dell'economia quanto del clima culturale che, con i nuovi mass-media, si cominciava a respirare non solo in Svizzera, ma anche in Europa.

La sensibilità e la preveggenza di un gruppo di persone propose allora la creazione di una nuova scuola che non rinunciasse alla tradizione ma che nello stesso tempo facesse tesoro dei movimenti più aggiornati nel campo artistico espressi dall'Europa nei primi decenni del secolo e che aveva avuto nel Bauhaus il proprio fulcro.

Pietro Salati, artista ed uomo di cultura, sorretto dalla fiducia e dalla collaborazione illuminata di Taddeo Carloni e da autorità scolastiche come Luigi Brentani e Francesco Bertola, impostò coraggiosamente nuove strutture e nuove metodologie per la formazione di professioni fino allora non contemplate al sud delle alpi.

Nasceva così la prima e l'unica Scuola d'arte applicata della Svizzera italiana, che ben presto ebbe il riconoscimento federale e l'ammissione alle scuole d'arti svizzere.

L'attività delle nuove professioni e anche le nuove esigenze di mercato

del lavoro richiamarono un sempre maggior numero di giovani; si manifestò anche l'esigenza di corsi di perfezionamento sino a quando - ed è storia recente - le autorità federali hanno istituito, sulla base delle sezioni arti e mestieri e professionali, la Scuola Superiore di Arti Applicate (SSAA).

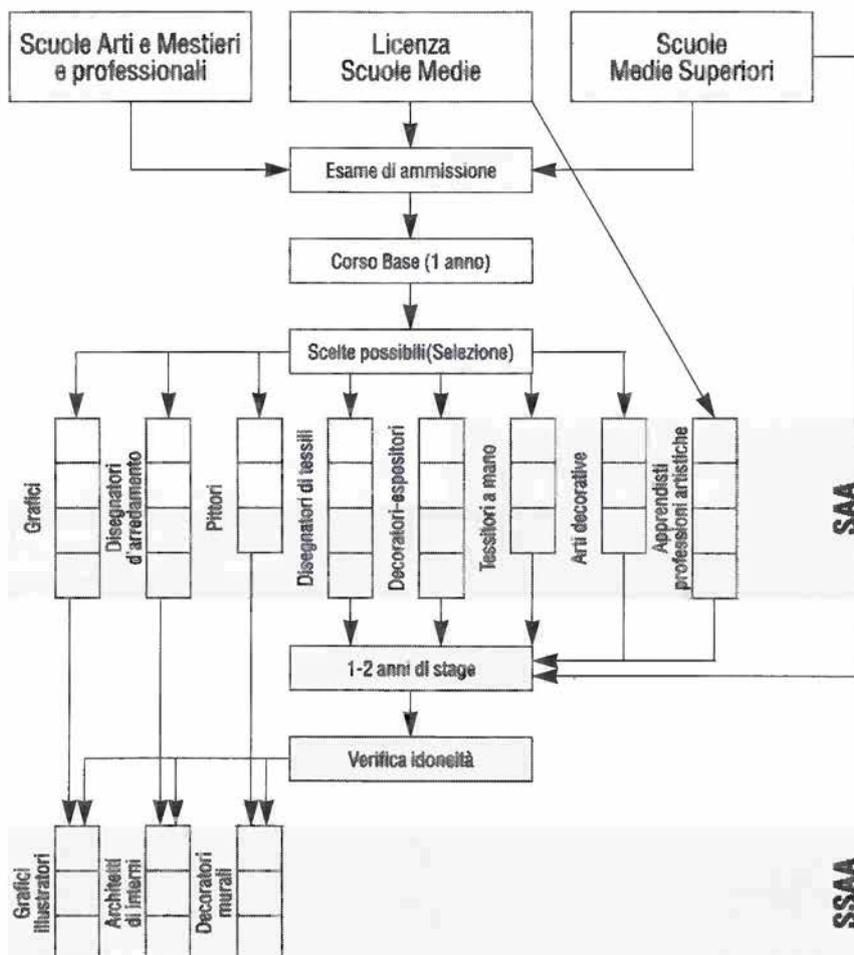
Le tre direttrici della nuova scuola sono sempre state realistiche e funzionali, formando professionisti nel settore artistico, culturalmente e tecnicamente aggiornati sia nel campo della grafica e della comunicazione visiva sia nel campo dell'habitat sia infine in quello della conservazione urbanistica, architettonica e decorativa.

In questo momento la veloce evoluzione tecnologica e culturale che sta impegnando il nostro Paese esige un

continuo sforzo nell'aggiornamento tanto nel settore infrastrutturale che in quello metodologico, aggiornamento che risponda non solo alle necessità del mercato, ma anche alle aspirazioni delle nuove generazioni. Se vogliamo restare fedeli ai valori della nostra tradizione culturale e partecipare attivamente alle nuove prospettive dobbiamo produrre un nuovo sforzo di vitalità, sorretti da comprensione e da aiuti concreti. Nell'immediato ci è necessaria una nuova sede funzionale aperta alle sempre nuove esigenze; a medio termine bisogna prevedere la realizzazione di un liceo artistico statale per la Svizzera italiana.

Carlo Bianchi,
direttore del CSIA

Possibilità d'entrata al Centro Scolastico per le Industrie Artistiche (SAA) e alla Scuola Superiore di Arti Applicate (SSAA)



Le peculiarità della scuola

L'impatto con la realtà di un istituto come il Centro scolastico per le industrie artistiche può anche non essere facile per un'autorità scolastica che fosse legata a schemi prefissati di scuola, da condurre secondo precisi canoni che non lasciano spazio a interpretazioni di particolare sorta. La prima impressione che si può ricavare da un contatto superficiale con il Centro è, infatti, quella di un «disordinato» laboratorio.

Ma anche lo sguardo più superficiale coglie la presenza di una scuola viva, fertile di idee, di progetti, di tentativi, di realizzazioni.

Il giudizio dell'autorità scolastica sulla scuola esige pertanto un occhio libero da pregiudizi, che badi piuttosto alla sostanza, intesa come qualità dei risultati che l'istituto ottiene quando il suo prodotto, i licenziati, si immette nell'attività professionale: questo prodotto è sovente eccellente, in un giudizio neppure regionalistico, ma che contempla anche il confronto con l'intero novero delle scuole d'arti svizzere.

Le peculiarità del Centro lasciate intravedere nelle righe precedenti chiamano i docenti a un compito più difficile del solito, sollecitati come sono a trascurare qualche formalismo che può essere ritenuto appropriato in altri istituti scolastici, per fissare l'attenzione maggiormente sul nocciolo degli insegnamenti.

Inoltre dagli stessi docenti si pretende qualcosa in più della semplice competenza disciplinare e metodologica che potrebbe bastare in altre scuole. Ad essi si richiede anche un certo prestigio extrascolastico, o perlomeno significativi riconoscimenti nel campo artistico o nell'industria artistica in cui operano. Sarebbe tuttavia fallace considerare come essenziale soltanto quest'ultimo requisito, pena il rischio di improduttive fratture tra discente e docente: alla chiara fama insomma deve accompagnarsi altrettanta perizia metodologica.

Anche gli allievi del Centro sono chiamati a un diverso impegno. Infatti sono richieste loro determinate attitudini già nella fase di ammissione, attitudini che devono poi essere consolidate durante la frequenza. Il rischio è che, in un ambito scolastico del tutto particolare, meno conforme



Genestrerio. La sezione decorazione murale riporta la facciata della chiesa allo stato primordiale.

agli usuali canoni d'insegnamento, i requisiti iniziali si smarriscono per strada e la durissima selezione iniziale spinga al margine i meno motivati.

Il Centro, nei suoi trent'anni di vita ufficiale (le ascendenze sono ben più lontane), è vissuto e si è sviluppato anche in virtù di stimoli interni ed esterni: l'articolazione in più livelli di formazione con l'istituzione, in ultima analisi, della Scuola superiore d'arte applicata, oppure l'istituzione di nuove sezioni, in risposta ad esigenze avanzate dal pubblico o dal privato. Stanno pure profilandosi nuove sollecitazioni che dovrebbero garantire anche per il futuro la presenza di una certa tensione evolutiva che fa crescere ogni istituto di formazione.

Si allude qui ai mutamenti che si stanno delineando anche in campo federale, per l'istituzione di una maturità artistica che troverebbe la sua naturale collocazione nel Centro, dove già è attiva una sezione di arti decorative che la prefigura. In un contesto più ampio potrebbe essere concretizzata, a partire dal primo anno che segue il

30° della scuola, una maturità professionale che inglobi l'attuale licenza. Ancora, sembrerebbe indispensabile che il Centro assuma compiti formativi nell'ambito dell'espressione multimediale, ma in particolare in quella che ha come tramite i nuovi mezzi elettronici e informatici.

L'augurio è pertanto quello di poter trovare, anche nei prossimi anni, una scuola che esce un poco dal quadro tradizionale di un istituto di formazione, ma che sia nel contempo viva e attenta all'evoluzione nei vari campi dell'arte e dell'industria artistica in cui esplica la sua attività e che sappia coglierne gli elementi più importanti da introdurre nell'insegnamento: un augurio che ha un tasso notevole di realizzabilità, conoscendo il carattere, le attitudini, la motivazione e l'estro delle varie componenti di questa scuola.

Vincenzo Nembrini,
direttore della Sezione per la formazione professionale

Cronologia

1850: Viene aperta la prima «Scuola statale di disegno» a Curio, per la formazione di pittori, decoratori e stuccatori.

1872: Apertura della «Scuola di disegno» di Breno per pittori e stuccatori.

1908: Istituzione della «Scuola cantonale diurna di disegno tecnico e ornato».

1915: Istituzione della «Scuola capimastri e pittori».

1950: Separazione e autonomia della «Scuola dei pittori».

1961: Istituzione del «Centro scolastico per le industrie artistiche», scuola parificata alle «Kunstgewerbeschulen» della Svizzera tedesca e alle «Ecoles des Beaux-Arts» della Svizzera romanda.

1964: Istituzione del «Corso di perfezionamento di architettura d'interni» della durata di due anni.

1971: Istituzione del primo «Corso di formazione per docenti di disegno e lavoro manuale».

1974: Istituzione del secondo «Corso di formazione per docenti di educazione visiva».

1977: Sede dei corsi di aggiornamento per docenti di educazione visiva del settore medio.

1982: Prolungamento del «Corso d'architettura di interni» da 2 a 3 anni e istituzione sperimentale di un corso parallelo di «grafica illustrativa».

1983: Il Dipartimento federale dell'Economia pubblica, su richiesta della Conferenza dei direttori delle scuole d'arti svizzere, emana l'Ordinanza concernente le esigenze minime per il riconoscimento delle scuole superiori di arti applicate.

1984: Il «Corso di perfezionamento sperimentale di grafica illustrativa» diventa definitivo e triennale.

1985: Il Collegio dei docenti del CSIA approva il progetto dell'istituzione della «Scuola Superiore di Arti Applicate» (SSAA) e lo inoltra alle autorità competenti.

1987: Il «Corso di architettura d'interni» del CSIA riceve il riconoscimento federale SSAA.

1988: Il «Corso di grafica illustrativa» del CSIA riceve il riconoscimento federale SSAA.

1988: Inizia il «Corso di decorazione murale».

1990: Il Collegio docenti del CSIA approva il progetto del «Corso di decorazione murale» a livello SSAA e lo inoltra alle autorità competenti.

1991: Primo esame federale per i corsi di decorazione murale.

Breve scheda di presentazione del CSIA

Sede	6900 Lugano, Via Ronchetto 3, tel. 091/51.90. 21
Scopo	Formazione professionale, artistica, culturale, tecnica e professionale nei diversi rami delle arti industriali.
Corso base	Durata: 2 semestri. Orientamento e introduzione alle professioni artistico-industriali . E' obbligatorio per poter accedere ai corsi professionali.
Scuola di arti applicate (Sezioni professionali)	<ul style="list-style-type: none">• grafica: 4 anni• decorazione ed esposizione: 4 anni di cui 1 di stage (3° anno)• disegno tessile: 4 anni compreso uno stage (nel 3° anno)• pittura industriale: 3 anni con brevi periodi di stage, qualcuno anche durante parte delle vacanze estive• arti decorative: 3 anni artigiano-accademia d'arte• disegno d'arredamenti: 4 anni• tessitura a mano: 3 anni non è organizzato tutti gli anni: informarsi presso la scuola. Il numero degli studenti è limitato a 5 per ognuna delle classi che compongono le sezioni.
Scuola superiore di arti applicate	<ul style="list-style-type: none">• architettura interna: 6 semestri• grafica illustrativa: 6 semestri• decorazione murale: 6 semestri
Programmi	<ul style="list-style-type: none">• Cultura generale: italiano, civica, economia, matematica, contabilità, geometria, tedesco, dattilografia.• Cultura artistica: disegno - formazione professionale.
Ammissione	<ul style="list-style-type: none">• Al corso base: 15 anni d'età ed esame attitudinale (massimo 36/39 posti).• Alle sezioni professionali: promozione dal corso base ed idoneità valutata dai docenti a seconda della sezione scelta.
Titoli rilasciati	Attestato federale di capacità (AFC) alla fine dei corsi professionali (escluso «arti decorative»). Il riconoscimento SSAA è dato per architettura interna e grafica illustrativa.
Nota	dopo i corsi professionali, previo esame di ammissione, è possibile accedere alle Accademie di Belle Arti.
Condizioni finanziarie	Ammissione gratuita per i giovani domiciliati nel Cantone e nel Grigioni italiano. All'inizio dell'anno gli allievi devono procurarsi il materiale scolastico d'uso personale. Spese di materiale e laboratorio a carico degli allievi: ca. 1200.- fr. per il corso base, ca. 1500.- fr. annui per i corsi professionali. Gli allievi hanno diritto ai normali assegni di studio per apprendisti.
Osservazioni	Anno scolastico di dieci mesi (primo lunedì di settembre - ultimo venerdì di giugno). Possibilità di alloggio: Casa dello studente, Via Trevano 69A, Lugano (tel. 091/51.77.31). Tutte le sezioni (esclusa «arti decorative» che comporta una formazione artigianale in diverse tecniche) prevedono un contratto di tirocinio. Nessun stipendio.

Adulti e orientamento

Sempre più adulti si rivolgono all'orientamento

Secondo le ultime statistiche dell'UFIAML (Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro) una persona su tre, che si rivolge agli uffici di orientamento scolastico e professionale, ha più di venti anni. In effetti, nel corso dell'ultimo decennio, la parte di adulti che fa capo ai servizi di orientamento è in costante aumento e percentualmente è addirittura raddoppiata rispetto al 1980, passando dal 15% dei consulenti a oltre il 30% lo scorso anno. Oltre al numero, anche il tipo di consulente adulto è però cambiato.

Agli inizi degli anni ottanta erano soprattutto disoccupati e donne alla ricerca di un reinserimento professionale a richiedere la collaborazione dell'orientamento, nel tentativo di trovare soprattutto una soluzione al problema occupazionale. Oggi si assiste invece piuttosto alla ricerca, da parte di giovani e meno giovani, di un'ulteriore via di formazione o di riorientamento, che permetta loro il cambiamento, la promozione o la soluzione migliore alle nuove esigenze e aspettative che possono legittimamente sorgere dopo un periodo più o meno lungo di lavoro in un'attività che magari non li soddisfa più appieno.

Adulti e mobilità professionale

Il cambiamento professionale, più che in passato, sta diventando sempre più la regola piuttosto che l'eccezione nel curriculum lavorativo dell'adulto. La formazione scolastica o professionale, intesa come momento o traguardo ben definito nel corso della vita di un individuo, fa infatti parte di una concezione educativa passata. Sempre più ci si accorge che la formazione diviene un processo permanente, che accompagna lungo tutto l'arco della vita, e non si conclude pertanto dopo aver appreso una professione o terminato un ciclo di studi. La nostra epoca è contraddistinta da ritmi di evoluzione rapidissimi: le fluttuazioni congiunturali, le innovazioni tecnologiche, gli avvenimenti e

le decisioni politiche, modificano radicalmente e costantemente il mondo del lavoro e le strutture delle professioni.

Questo stato di fatto esige dall'individuo una notevole flessibilità, che lo obbliga ad adattarsi con mezzi nuovi alle situazioni che gli si presentano e comporta la necessità non solo di un costante aggiornamento, specializzazione e perfezionamento, ma anche di una predisposizione alla mobilità, che gli permetta di far fronte ai repentini cambiamenti che intervengono. Il concetto di mobilità intraprofessionale e interprofessionale coinvolge ormai più della metà delle persone attive, cosicché la professione appresa inizialmente non è più quella che si esercita dopo qualche anno.

Attori o spettatori in una società in profonda trasformazione

Per comprendere i bisogni e capire le ragioni e le aspettative che si manifestano vieppiù nell'adulto, occorre inoltre considerare come le esigenze dell'individuo, in una società in profonda trasformazione, siano radicalmente mutate rispetto a un passato anche recente. Oggi, e ancor più domani, una gran parte delle persone attive non trova e non troverà più la possibilità di realizzarsi, di esprimersi, di soddisfare le proprie aspirazioni nell'esercizio della propria attività professionale. L'automazione crescente del lavoro comporta e porterà una profonda ristrutturazione delle professioni e un'altrettanto radicale rivoluzione nei processi lavorativi.

Verrà a crearsi, nell'ambito professionale, una dicotomia di competenze che porterà l'individuo ad essere sempre più attore oppure spettatore dei processi lavorativi, a seconda del ruolo che sarà chiamato a svolgere. In situazioni simili, i livelli di competenza determinano infatti ruoli decisamente più profilati, che favoriscono l'istituzione di figure professionali maggiormente definite nei compiti e nei livelli di responsabilità. Per una grandissima parte di persone, che saranno chiamate a svolgere un ruolo

meno qualificato, con compiti soprattutto ripetitivi e standardizzati, il lavoro non permetterà più di soddisfare le proprie aspirazioni personali, ma assumerà in misura sempre maggiore una funzione di mera sopravvivenza economica.

Meno lavoro, più tempo libero

Un altro fenomeno che certamente ha determinato cambiamenti di atteggiamento e nuove esigenze individuali, va ricercato nella crescente riduzione della durata lavorativa e dalla conseguente maggiore disponibilità di tempo libero. Se pensiamo che ancora nel secolo scorso le ore dedicate al lavoro corrispondevano a quelle in cui l'uomo era sveglio, e pertanto si lavorava per 16 ore al giorno, 6 giorni la settimana e per 52 settimane all'anno, il tempo da dedicare ad altre attività era praticamente nullo. Oggi, il tempo dedicato al lavoro, all'attività remunerata, per distinguersela da altre che invece non lo sono (ma che soddisfano magari maggiormente le proprie esigenze ed aspirazioni), diminuisce praticamente di decennio in decennio. La realtà delle 40 ore, obiettivo ormai raggiunto da buona parte delle categorie professionali, non è che una tappa verso un'ulteriore riduzione del tempo di lavoro (in nazioni a noi vicine, la settimana di 35-36 ore è ormai già realtà acquisita).

Job sharing piuttosto che full time

Anche lo job sharing, ovvero la divisione dell'attività lavorativa in perio-



di più brevi o meno frequenti, sta ormai decisamente emergendo nei rapporti di lavoro e nel grado di occupazione delle persone attive, interessando soprattutto campi d'attività dove è operativa la donna. Il lavoro all'80%, al 60%, al 50%, con riduzione dell'attività durante il giorno o la settimana, è una realtà ormai ampiamente diffusa, che permette a colei o colui che la scelgono, di dedicare uno spazio sempre maggiore al tempo libero, pur rimanendo attivo e percependo uno stipendio commisurato ai propri bisogni. I dati statistici, su piano federale e cantonale, confermano la chiara tendenza in questo senso.

Nei due settori economici con la maggior presenza di manodopera, ovvero il settore secondario e terziario, dov'è occupato il 95% delle persone attive operanti in Svizzera (in Ticino addirittura il 97%), abbiamo una chiara dimostrazione di come sia in costante aumento la parte di persone occupate a tempo parziale rispetto a quelle occupate a tempo pieno. In 10 anni, dal 1975 al 1985, mentre il numero delle persone attive a tempo pieno è passato da 2'533'735 a 2'773'507, con un aumento del 9,29%, quello delle persone operanti a tempo parziale è aumentato del 48,1%, passando da 341'036 a 505'083 unità. Il fenomeno è ancora più evidente se si considera l'evoluzione del numero di donne attive nello stesso periodo. Ad un aumento del 9,61% (da 782'165 a 857'356) per le donne attive a tempo pieno, si contrappone il netto aumento del numero di donne attive a tempo parziale, passato da 227'236 nel 1975 a 366'225 nel 1985, con un incremento quindi del 61,17%. Nel terziario, il numero di donne attive a tempo parziale è addirittura aumentato del 70,39%, passando da 177'253 a 302'023 unità.

Anche la proporzione tra occupati a tempo pieno e occupati a tempo parziale tende inoltre sempre più a favore di quest'ultimi. Nel 1985, un quinto delle persone attive nel terziario in Svizzera esercitava una professione a tempo parziale; dieci anni prima questa proporzione era ancora di uno su sei. Una donna su tre, addirittura, era impegnata nel 1985 a tempo parziale, mentre 10 anni prima il rapporto era ancora di una su quattro. Il fenomeno tende quindi ad accentuarsi sempre più a favore dell'impiego a tempo parziale.

Esiste, di conseguenza, una sempre maggiore disponibilità di tempo da dedicare ad altre attività, non solo legate al puro divertimento, ma anche al conseguimento di proprie aspirazioni, non necessariamente soddisfatte nell'ambito lavorativo in cui si opera. Più della retribuzione per il lavoro svolto, diviene importante per molti il soddisfacimento delle proprie aspirazioni. Un numero sempre maggiore di persone rivede pertanto, nel corso della propria vita, la propria posizione nei confronti della professione e muta di conseguenza la propria attività e i propri ruoli.

Il netto incremento di adulti che si rivolgono ai servizi di orientamento per una consulenza, dimostra quindi inequivocabilmente l'esigenza di cambiamento e la disponibilità alla riqualificazione, presenti in un numero sempre maggiore di persone disposte a seguire un'ulteriore formazione, sacrificando parte del tempo libero, sia frequentando corsi serali, dopo il lavoro, oppure, di giorno, riducendo volontariamente il grado di occupazione. Proprio in quest'ottica sono da interpretare i provvedimenti speciali della Confederazione in favore del perfezionamento ai livelli professionale e universitario, con lo stanziamento di crediti per 150 milioni di franchi atti a favorire appunto iniziative tese a promuovere la formazione, il perfezionamento e il promovimento del reinserimento professionale.

Fare di necessità virtù

Anche la costante riduzione del numero di giovani che si affacciano al mercato del lavoro a causa del decremento e della successiva stagnazione delle nascite e le aumentate esigenze del mondo economico in quanto a manodopera, hanno contribuito e contribuiranno a squilibrare ulteriormente la bilancia della domanda e dell'offerta. Sempre più si è confrontati con il fenomeno della riformazione professionale, ovvero di quella parte di persone (soprattutto donne), che hanno abbandonato per qualche tempo il loro lavoro per dedicarsi alla famiglia e che, dopo un periodo di 10-15 anni, intendono rientrare in un ambito che però è radicalmente mutato rispetto al giorno in cui hanno lasciato il mondo del lavoro. Per costoro, oltre ai problemi citati in precedenza, si aggiunge quello dell'aggiornamento, se intendono rientrare

nella stessa attività esercitata in precedenza, oppure, e spesso, quello della riformazione verso altre professioni, soprattutto nell'ambito sociale, educativo e paramedico, se intendono cambiare professione. Un potenziale enorme e importante, che l'economia ha riscoperto quando si è trovata di fronte a problemi di reclutamento di manodopera. Un potenziale certamente interessante che si è arricchito di esperienze che possono essere messe a frutto nell'ambito della loro nuova attività e che generalmente richiede tempi meno lunghi di formazione.

Soggetti e oggetti del cambiamento professionale

Un mondo, quello degli adulti che si rivolgono all'orientamento, dove si presentano da un lato i «soggetti» del cambiamento, ovvero coloro per i quali il mutare posto di lavoro, professione o semplicemente genere di attività, è una delle chiavi di riuscita: consultano il servizio di orientamento per meglio conoscere o valutare le possibilità di formazione e di perfezionamento offerte, per trovare attività o posti di lavoro che meglio soddisfino le proprie aspirazioni, la propria personalità o i propri valori. Oppure talvolta soltanto una conferma, un aiuto nella presa di una decisione che li porterà a nuove scelte. Dall'altro ci sono gli «oggetti» del cambiamento professionale, coloro che sono obbligati a cambiare a causa delle innovazioni tecnologiche, delle ristrutturazioni aziendali, di imperativi economici. Sono spesso individui in crisi, che hanno bisogno di un sostegno importante, tanto sul piano psicologico quanto su quello strettamente legato alle procedure e ai passi da intraprendere. Una casistica molto diversificata quindi, con bisogni che vanno dal desiderio di cambiamento professionale alla richiesta di informazioni sulle possibilità di formazione complementare o di perfezionamento, dalla consulenza per la pianificazione di una formazione di base o del reinserimento all'allestimento di un vero e proprio piano di carriera, senza dimenticare la consistente parte di coloro che cercano un aiuto per risolvere dei problemi, sovente in relazione diretta o indiretta con il lavoro svolto o con la propria situazione personale.

Marco Lafranchi

Giugno 1991: 40 docenti di geografia in URSS

Presentiamo il rapporto che, in qualità d'esperti di geografia per la Scuola media e responsabili del corso d'aggiornamento a Mosca e a Leningrado (S. Pietroburgo), abbiamo inviato al Dipartimento della pubblica educazione il 5 luglio scorso, cioè un mese e mezzo prima del grande «ribaltone» sovietico.

Lo pubblichiamo come testimonianza di un'esperienza che ci ha tutti profondamente colpiti sul piano emotivo prima ancora che su quello dei contenuti epistemologici e di didattica disciplinare che pure avevano orientato la nostra iniziativa. Forma e contenuti del rapporto, così diversi dal solito «rapporto d'attività» del gruppo di geografia, sono conseguenza di questa esperienza umana: sin dall'arrivo in URSS, il nostro gruppo si è trovato immerso in un'atmosfera densa di disorientamenti e abbandoni. A molti di noi sembrava di essere davanti a un immenso fenomeno di metamorfosi «fluida» come

«Pietro il Grande contro il flutto...»
Fonte: Damba-Leningrado.



sospesa nel tempo; appariva chiara la volontà di liberarsi dai cocci della vecchia corazza, ma non si intravedevano altrettanto chiaramente le vie che l'organismo amorfo così messo a nudo intendeva percorrere per strutturarsi in altro modo: dall'interno? Dal basso?...

Il rapporto è stato leggermente modificato in funzione delle necessità della presente pubblicazione; non sono però cambiati né i contenuti né i tempi allora utilizzati per la redazione (quindi, per esempio, «oggi» si riferisce alla situazione constatata a fine giugno).

«Il rapporto seguente è strutturato in tre punti che riguardano altrettanti momenti centrali di un corso di formazione:

1. Dimensione formativa.
2. Dimensione organizzativa.
3. Conclusioni e raccomandazioni.

1. Dimensione formativa

1.1 Programmazione della formazione

A seguito di una proposta di collaborazione presentata al Dipartimento, il 20 febbraio avevamo avanzato un programma formativo strutturato attorno a quattro temi:

- A) L'URSS da Breznev a oggi:
- Rotture, continuità, emergenze. La posizione dell'URSS nel contesto internazionale. I problemi interni (etnici, economici, istituzionali, ecologici).
 - Le soluzioni prospettate, i problemi aperti (in particolare le ventilate migrazioni verso l'Europa occidentale).

- B) La pianificazione in URSS.
- Breve istoriato a partire dalla rivoluzione d'ottobre.
 - La situazione attuale: valutazione settoriale (agricoltura, industria, trasporti, rete urbana, ecologia).
 - Le nuove direzioni pianificatorie.

- C) Le «visioni del mondo» veicolate nella Scuola media e media superiore sovietiche.

- Scelte di programma.
- Immagini veicolate sull'Europa occidentale, sul Terzo Mondo, sui rapporti est-ovest.

D) Attuali direzioni di ricerca nella geografia accademica sovietica e in didattica della geografia.

Avevamo inoltre richiesto due interventi di specialisti (il primo a Mosca, l'altro a Leningrado) che mettessero a fuoco storia, aspetti simbolici e funzionali, problemi attuali e politiche pianificatorie per le due città visitate. Si raccomandava infine ai nostri partner:

- che le mattinate sovietiche fossero dedicate al lavoro di formazione/informazione dei docenti in un istituto universitario o in organismi specializzati;
- che i temi A e B fossero trattati prioritariamente, eventualmente anche da diversi docenti universitari;
- che i pomeriggi fossero dedicati a visite culturali o a incontri extrauniversitari in relazione al lavoro svolto durante la mattina (momenti seminariali e/o sul terreno).

Nei mesi seguenti, con i nostri partner abbiamo affinato e dettagliato il programma del corso. La versione definitiva prevedeva la concentrazione del lavoro di formazione all'Università Lomonosov di Mosca, visite agli enti di pianificazione territoriale delle due città, un incontro in fabbrica con sindacalisti, la visita a una cooperativa di distribuzione e un dibattito con esponenti politici conservatori e progressisti. Si trattava dunque di realizzare un programma formativo denso, che richiedeva un'importante opera di organizzazione sul terreno e che lasciava poco spazio a improvvisazioni e a momenti di svago culturale. Su questa traccia abbiamo aperto le iscrizioni al corso. Vi hanno aderito 37 docenti. Hanno partecipato allo stage 34 insegnanti delle scuole medie e delle scuole medie superiori.

1.2 Formazione e informazione in URSS

Presso la facoltà di filosofia (dipartimento di scienze politiche) dell'Università Lomonosov di Mosca abbiamo avuto modo di seguire un programma di formazione forgiato su

misura per cercare di rispondere alle nostre esigenze. Si sono mobilitati dodici docenti universitari per trattare in modo approfondito i temi da noi proposti. In particolare il dottor Panin e i suoi collaboratori, i dottori Zotov, Pavlov, Mironov, hanno illustrato i processi politico-economici in atto in URSS, glasnost e perestrojka, procedendo ad adeguati confronti con la situazione sovietica precedente l'era Gorbaciov. In modo riassuntivo, i contributi dei nostri relatori hanno suscitato negli scriventi immagini di un paese che ha vissuto, negli ultimi decenni, imbrigliato in un sogno: quello di una classe politica che, appellandosi all'ideale di costruire una società internamente forte, continuamente in crescita, voleva esprimere la sua forza d'attrazione sulla scena mondiale. Per realizzare questo ideale, la classe politica sovietica ha perseguito il controllo totale sul Lavoro; il progetto espresso è stato quello di trarre la massima energia da questa risorsa umana. Lo ha fatto attraverso i sistemi della pianificazione tecnica dell'economia (controllo dell'energia produttiva), dell'orientamento ideologico dei valori legati alla produzione (controllo dell'informazione) e applicando capillarmente il principio d'autorità (controllo poliziesco delle forze produttive). L'utopia del controllo totale sul Lavoro quale mezzo per organizzare la forma e la crescita della società ha causato distorsioni gravissime nel sistema sociale sovietico. Acccecata dal suo stesso sogno, trascinata dalla necessità di non smentirsi per non perdere potere e credibilità, la classe politica dominante ha eluso anche i più semplici principi economici inventando regole anti-economiche per guidare lo sforzo produttivo di milioni di lavoratori¹⁾; ha ignorato e calpestato principi etici, morali e politici mai del tutto sopiti, in quei decenni, nella popolazione sovietica. I risultati di questo atteggiamento sono stati devastanti: progressivo dissesto economico interno e dilagare dell'economia sommersa, sviluppo di centri di potere paralleli a carattere mafioso²⁾, distacco sempre più marcato della classe dirigente dal paese reale, incapacità dei dirigenti di produrre soluzioni e di riprodurre così il sistema socialista, disillusione della popolazione sull'operare dei vertici, progressiva abdicazione popolare dall'assunzione di responsabilità individuali in tutti i campi

dell'esistenza collettiva. Secondo tutti i nostri relatori non si poteva più attendere: era urgente frenare il tracollo del paese. Consumatasi nel sogno e nello spreco l'antica dirigenza, alla prima occasione si è tentato di modificare la rotta issando ai vertici del paese dei riformisti provenienti da quella particolare «casta» che è l'«intelligenza» sovietica. Il sogno irrealistico di pochi è diventato allora un incubo collettivo perché, poco a poco, si sono sollevati i veli sui risultati di settant'anni di socialismo reale portato agli estremi dell'esasperazione. Oggi le prospettive non sono per nulla allegre: le condizioni sociali nelle quali i sovietici sono chiamati a operare per evitare il collasso dell'URSS e per l'immediata sopravvivenza individuale sono quelle descritte nelle linee precedenti. Vi si aggiungano lo sconforto della constatazione dei danni subiti (con le tensioni che ciò provoca) e il retaggio di decenni di comportamenti collettivi, forzatamente anomali, con i timori e le titubanze conseguenti sul comportamento da adottare per trarsi d'impaccio: il paese discute, dibatte, chiacchiera liberamente ma, nella sostanza, non appare ancora un progetto politico chiaro e collettivamente sostenuto per uscire da una situazione drammatica.

Queste sono, schematicamente, alcune delle informazioni che abbiamo ricavato personalmente dagli incontri con i nostri corrispondenti universitari relativamente ai due temi centrali che avevamo chiesto di sviluppare. A corollario di questa informazione di base, ne abbiamo ricevute altre. Riguardano, in particolare, la situazione delle nazionalità sovietiche (dott. Bicerov: relazione un po' troppo «prudente» e meno esaustiva) e le forme di resistenza e di dissidenza sviluppatasi durante il regime brezneviano. Relativamente ai temi C e D (visioni della realtà veicolate dai programmi scolastici sovietici di geografia e direzioni di ricerca accademica e in didattica della geografia) il nostro giudizio è cauto. L'apporto sulla scuola e sulla scolarità sovietiche si è ridotto a due brevi interventi: il professor Panin ha illustrato la struttura dell'insegnamento accademico; un suo collaboratore ci ha offerto alcune informazioni sulle tecniche e sulle strategie adottate per l'insegnamento della filosofia nelle scuole medie e medie superiori so-

vietiche. Interessante ci è parso il fatto che, dopo anni di abbandono, l'insegnamento della filosofia nei licei sovietici venga oggi ripreso e diffuso da professori universitari volontari. Quanto alle direzioni di ricerca attuali della geografia accademica sovietica, l'unica occasione che abbiamo avuto per informarci ci è venuta da una visita alla Società Sovietica di Geografia, la cui sede centrale si trova a Leningrado. In tutto il mondo queste società sviluppano attività di ricerca, concentrano l'informazione e divulgano i risultati della loro attività. Purtroppo la nostra intrattenitrice sembrava poco al corrente di quanto si va facendo nell'ambito della ricerca geografica in URSS. Perciò il nostro incontro si è limitato all'illustrazione del bel museo della Società, in cui sono raccolte testimonianze delle esplorazioni sovietiche nel mondo: troppo poco per esaudire il nostro interesse verso la geografia e il suo insegnamento. D'altronde il professor Zotov aveva denunciato lo stato d'abbandono in cui versano la ricerca e l'insegnamento della geografia in URSS prospettando, per una ripresa, soluzioni analoghe a quelle adottate per la filosofia. Infine dobbiamo menzionare le attività di formazione ed informazione svolte sul terreno. A Mosca abbiamo potuto profittare dell'esperienza e delle conoscenze dei pianificatori del territorio. Abbiamo visitato la sede del «Mockbaplan», l'istituto di pianificazione della regione metropolitana moscovita, dove ci sono stati presentati i concetti attuali per la pianificazione del territorio³⁾ e scorci sulle pianificazioni del passato. Con i responsabili di questo servizio abbiamo poi solcato l'agglomerazione osservando le realizzazioni attuate e quelle in corso (quartieri residenziali periferici e soprattutto aree e impianti sportivi che sembrano essere il biglietto da visita della città). L'impressione ricavata da questa visita, breve nella parte espositiva per una serie di disguidi organizzativi, è quella di un servizio attualmente in crisi per la mancanza di fondi da destinare allo sviluppo della pianificazione e per l'incertezza che regna in ogni settore dell'attività pubblica a causa degli avvenimenti politici in corso. L'informazione ricevuta, limitata ma di buona fattura, ci ha permesso comunque di individuare le tappe di sviluppo della città sin dall'atto di fondazione e di verificare alcuni orientamenti che

hanno guidato la crescita della metropoli negli ultimi trent'anni. Anche a Leningrado abbiamo potuto godere di un programma che integrava un momento espositivo con una visita guidata da specialisti, per avere un riscontro reale su quanto presentato a tavolino. Il tema: salvaguardia dell'ambiente per lo sviluppo di Leningrado. La relazione, tenuta dal responsabile della pianificazione della città, ha offerto una panoramica dei problemi ecologici di questa metropoli nordica⁴⁾ e delle priorità ecologiche d'intervento integrate nei piani regolatori cittadino e regionale. In questi documenti si prevede, fra l'altro, la costruzione di una diga nell'estuario della Neva per proteggere Leningrado dalle devastanti inondazioni che colpiscono regolarmente la metropoli. La costruzione di questa infrastruttura ha sollevato nell'ultimo decennio - secondo i nostri relatori - aspre polemiche fra gli oppositori al progetto, preoccupati dal deperimento ambientale che comporterebbe la modifica del corso delle acque (eutrofizzazione, stagnazione) e i promotori dell'impianto. Conseguenze di questo conflitto sono state l'internazionalizzazione del problema, con l'intervento di specialisti e di commissioni nazionali e internazionali per l'osservazione della qualità delle acque dell'estuario, e la sospensione dei grandi lavori di costruzione della diga (1985), a misura del nuovo impatto dell'opinione pub-

blica sulle decisioni politiche in URSS. La visita all'impianto, guidata da un ingegnere, ci ha mostrato un panorama inaspettato: immensi cantieri abbandonati, macchinari rosi dalla ruggine, sabbie che si sono accumulate sulle zone edificate. Il panorama di una crisi che assume tinte africane. Anche questa attività di formazione ci ha suggerito immagini su aspetti diversi della realtà sovietica ed ha risposto adeguatamente alle nostre richieste di informazioni formulate a programma (cfr. tema B).

1.3. Bilancio d'attività

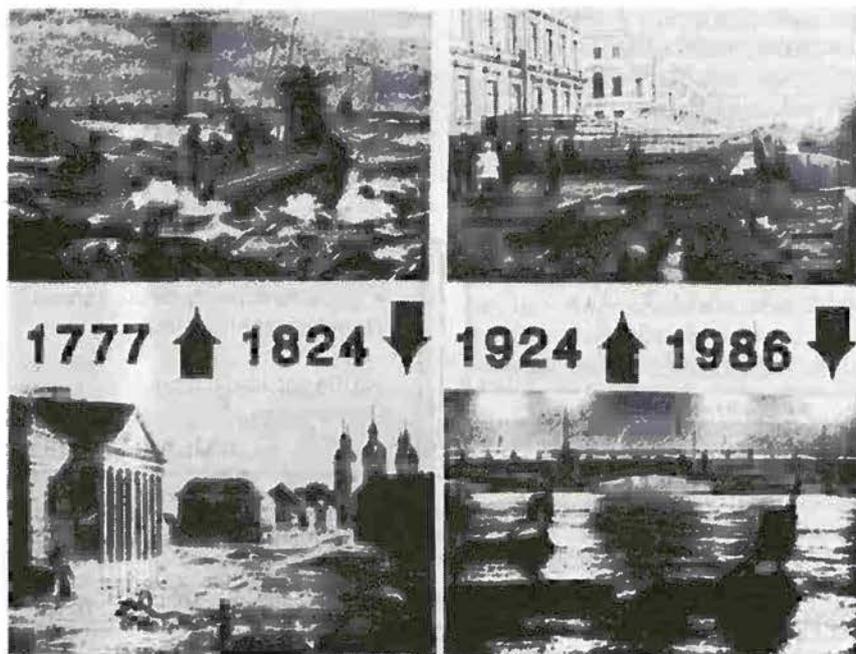
Confrontando le intenzioni programmatiche con la loro realizzazione, ci accorgiamo che i requisiti da noi posti sono stati soddisfatti in modo diverso. I temi A e B sono stati affrontati prioritariamente e in modo approfondito da specialisti. I relatori si sono alternati per offrirci visioni complementari sulla situazione sovietica attuale, considerata da tutti come presente problematico le cui cause sono tutte da ricondurre a un passato giudicato negativamente. Nessuno dei relatori si è dichiarato apertamente conservatore ed è quindi venuta a mancare la possibilità di assistere a un contraddittorio fra posizioni conservatrici e progressiste: a detta dei nostri accompagnatori e dei responsabili dell'agenzia russa che ha organizzato in loco i nostri contatti è estremamente difficile reperire, oggi, uomini politici disposti a di-

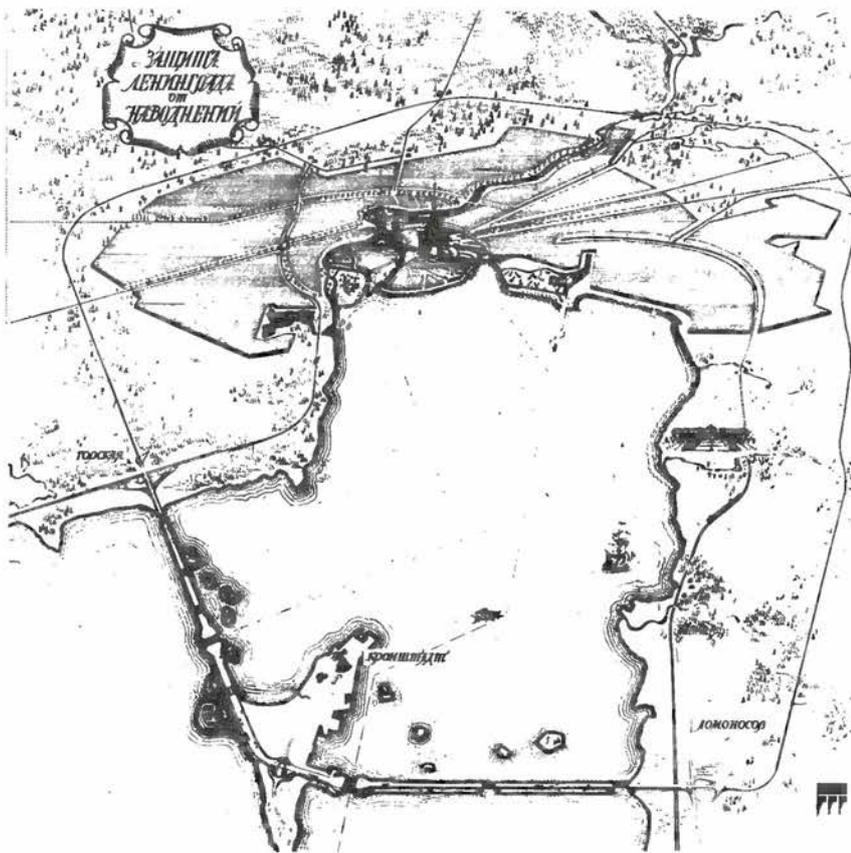
chiararsi apertamente conservatori. Nell'intento di diversificare le attività, il lavoro in classe si è svolto prevalentemente la mattina ed è stato più o meno adeguatamente sostenuto da visite a enti specializzati e da esemplificazioni pratiche guidate da esperti (clausola del lavoro extrauniversitario). Il bagaglio informativo di cui disponiamo dopo una settimana di lavoro in URSS è importante, variato e di ottima qualità. I quadri elaborati con la trattazione dei temi A e B costituiscono una miniera di conoscenze traducibili nel nostro ambito scolastico. Le informazioni ricevute possono inserirsi nelle programmazioni per le III e le IV medie, sostanzialmente. I temi C e D, invece, non hanno trovato adeguati sviluppi anche per il mancato contatto con insegnanti di ordini di scuola russi corrispondenti ai nostri. Sono quindi venute meno le opportunità di allacciare contatti con l'istituzione della scuola obbligatoria sovietica e di scambiare vedute sulle strutture educative, i contenuti, i metodi d'insegnamento della geografia. Peccato, tanto più che, da informazioni raccolte (rettor Panin) sembrerebbe che la scuola sovietica, investita dal vento della perestrojka e della glasnost, stia affrontando diversi esperimenti di riforma. Anche i programmati incontri con sindacalisti non hanno trovato adeguato spazio nel programma svolto. Fra le visite guidate, segnaliamo pure quella alla mensa dell'Università Lomonosov. Un malinteso intercorso fra gli scriventi e gli organizzatori sovietici ha tramutato la prevista visita a un'agenzia di distribuzione di beni di consumo (grossisti) in una visita a una mensa di grandi dimensioni. Non di meno l'incontro ci ha aperto gli occhi su aspetti legati alla distribuzione dei generi di prima necessità; nelle mense pubbliche e negli alberghi i generi alimentari non mancano. E' a livello individuale che si riscontrano i maggiori problemi d'approvvigionamento.

2. Dimensione organizzativa

Poche righe per qualificare questa dimensione. Fin dal primo impatto con la realtà sovietica (aeroporto di Mosca: bagagli dirottati) ci è subito apparsa la difficoltà di organizzare una settimana di permanenza in URSS. E' nostra convinzione che sia difficile programmare con precisione qual-

«Leningrado: ecco i flutti» Fonte: Damba-Leningrado.





«Protezione idraulica di Leningrado (L'URSS contro i flutti: megaprogetti abbandonati)»
Fonte: Damba-Leningrado.

siasi attività in un paese in piena metamorfosi, per anni coltivato alla disabitudine ad assumere chiare responsabilità individuali. E ancor più difficile è guidare un gruppo numeroso come il nostro, con esigenze collettive e individuali particolari. I ritardi e i disguidi che abbiamo incontrato sul terreno sono, riteniamo, il risultato dell'incontro di tutte queste dimensioni.

E' però indubbio che l'impegno profuso dalle parti chiamate a partecipare a questa esperienza abbia contribuito alla buona riuscita del corso, non solo dal punto di vista intellettuale ma anche da quello dell'amicizia e della socializzazione. A questo proposito ci preme segnalare che questo corso ha messo in contatto docenti che non si conoscevano, o si conoscevano poco, prima di lasciare il Ticino. L'esperienza di una settimana trascorsa assieme ha creato e rafforzato quei legami fra colleghi che, alla lunga, costituiscono una delle matrici indispensabili per ottenere una buona qualità dell'insegnamento in Ticino. Il clima di cordialità che si è venuto a creare nel nostro gruppo ha avuto riflessi sugli scambi

con i nostri interlocutori sovietici, che hanno avvertito e ricambiato l'interesse e il calore umano manifestato dal gruppo. La partecipazione alle giornate formative è stata intensa, sia nella presenza che nella qualità degli interventi rivolti ai professori sovietici. I legami che si sono creati fra docenti ticinesi e docenti sovietici sono testimoniati da piccoli ma significativi episodi: dagli inviti reciproci al ballo in occasione della cena di chiusura del corso, agli inviti espressi a titolo personale da colleghi ticinesi ai colleghi russi per trascorrere qualche settimana di vacanza da noi. E' questa una risposta eloquente ai reciproci desideri e necessità di apertura e contatto⁵⁾.

3. Conclusioni generali e raccomandazioni

In conclusione possiamo dire, senza timore di sbagliare, che questa esperienza ha arricchito sotto molti punti di vista tutti i partecipanti. A nostro avviso questi corsi di breve durata sono importanti:

- perché collegano la scuola ticinese con realtà più vaste;

- perché amalgamano e cementano le relazioni fra i docenti ticinesi all'interno dello stesso ordine di scuola e fra ordini diversi;
- perché sono fonte diretta di informazioni utili per aggiornare le immagini veicolate nelle nostre classi.

In questo senso riteniamo che queste attività vadano mantenute e ricercate anche in futuro, anche se l'attuale situazione finanziaria dello Stato sembra esservi poco favorevole. Ci sembra strategicamente utile, e finanziariamente vantaggiosa, la formula che prevede la collaborazione fra Ufficio dell'insegnamento medio e Ufficio dell'insegnamento medio superiore per lo sviluppo di queste attività. Particolarmente interessante per future attività di questo tipo ci pare il periodo estivo immediatamente successivo alla chiusura della scuola, perché fa coincidere lo stacco netto dalla realtà ticinese con il prolungamento di un'attività professionale connessa alla scuola. Infine ci sembra necessario curare le relazioni con quegli enti e quelle organizzazioni che, a condizioni finanziarie adeguate, possono assicurarci servizi indispensabili per svolgere le nostre attività d'aggiornamento.

Chiediamo qui la nostra relazione arricchita dalla preziosa occasione offerta dal Dipartimento per conoscere una realtà oggi più vicina».

Enrico Besana e Tazio Bottinelli

¹⁾ Oggi si riconosce che anche in un sistema economico socialista il confronto fra domanda e offerta è il principio inalienabile per determinare la formazione dei prezzi e il mezzo indispensabile per commisurare l'intervento regolatore dello Stato; fino al 1985, invece, un carroarmato sovietico costava 10'000 rubli pari a 528 franchi. La produzione costava all'epoca 1 milione di rubli!

²⁾ Si stima che 250'000 persone abbiano tesaurizzato cinquecentomila miliardi di rubli, un capitale speculativo immobilizzato in attesa di poterlo giostrare liberamente.

³⁾ In URSS soltanto da un lustro si ritiene il valore differenziale del terreno quale fattore per la pianificazione del territorio!

⁴⁾ Acque, aria, suolo e sottosuolo, vegetazione e fauna, energia (in particolare nucleare).

⁵⁾ Vista l'impronta essenziale lasciata dagli architetti ticinesi nella costruzione di Leningrado e dato lo stato generale d'incuria in cui versano questi monumenti, è stata pure ventilata una proposta concreta: l'idea di diffondere presso la nostra opinione pubblica e i politici ticinesi e svizzeri, la necessità di un intervento di salvaguardia e ristrutturazione ad hoc sul modello di quello già adottato per Venezia.

Storia del Ticino medievale

Giulio Vismara, Adriano Cavanna, Paola Vismara Chiappa, *Ticino medievale. Storia di una terra lombarda*, Armando Dadò editore, Locarno 1990, pp. 423, ill.

Il medioevo nelle carte. Documenti di storia ticinese e svizzera dalle origini al secolo XVI, testi di Giuseppe Chiesi, Lothar Deplazes, Patrizia Mainoni, Claudia Storchi Storti, Pierluigi Tozzi, a cura di Giuseppe Chiesi, Bellinzona, Stato del Cantone Ticino, 1991, pp. XIV-392, ill.

Triangolo basato sulla catena alpina e spinto nel territorio italiano, il Canton Ticino «ancorché di convinzioni politiche robustamente svizzere» (p. 121) è senza dubbio terra culturalmente italiana, anzi lombarda, prodotto – non diversamente dal resto d'Europa – più della storia che della geografia. Come in altre zone delle Alpi, anche qui nel medioevo le forme del popolamento si limitano a villaggi e a castelli e l'eco della città giunge, oltre che dalla non lontana Como, attraverso i possedimenti di importanti enti ecclesiastici milanesi e pavesi, che hanno anch'essi fortemente contribuito a fare del Ticino odierno una terra di cultura lombarda.

Ben lo sanno Adriano Cavanna e Giulio Vismara i quali, nella loro veste di studiosi di storia del diritto, avevano insieme esaminato uno dei documenti chiave per la storia della regione (*Il patto di Torre* (febbraio

1182). *Gli antecedenti e la formazione della comunità di Val Blenio*, Bellinzona 1982), anch'esso direttamente legato agli avvenimenti di Lombardia. I due studiosi si sono ritrovati a fianco a fianco in questa nuova impresa che li vede mettere la loro competenza di specialisti di storia giuridica al servizio della storia «tout court». Il primo si è riservato la trattazione del periodo altomedievale (*Alto medioevo*, pp. 17-114), mentre il secondo espone le vicende intercorse *Dal Barbarossa alla dominazione svizzera* (pp. 117-264); Paola Vismara Chiappa si occupa della *Vita religiosa* (pp. 269-369). Un rilevante numero di pagine è destinato alla bibliografia (pp. 371-392) e agli indici dei nomi di persona e di luogo (pp. 395-412); una ricca scelta di illustrazioni fuori testo, infine, riproduce monumenti, fonti iconografiche, reperti archeologici e documenti scritti, corredando opportunamente il testo in connessione cronologica.

Il periodo della storia ticinese che dall'età della dominazione gotica giunge al secolo XI viene inquadrato da uno sguardo non superficiale né superfluo alle caratteristiche del territorio e dell'ambiente fisico (le quali, al di là di ogni determinismo geografico, hanno pur sempre la loro importanza anche nella storia), con gli indispensabili riferimenti ai principali avvenimenti generali. Il legame tra l'attuale Stato del Canton Ticino (per gli Italiani il «Ticino» è un fiume) e la Lombardia iniziò di fatto con lo stanziamento dei Longobardi sul versante meridionale delle Alpi; giusto quindi che a tale processo, nell'ambito del periodo altomedievale, sia stato riservato un ampio spazio. Le conoscenze sul periodo longobardo, nonostante importanti scoperte archeologiche, rimangono essenzialmente connesse con la cospicua documentazione scritta conservata nell'archivio dell'abbazia milanese di S. Ambrogio; basterà osservare che dei 54 documenti – a suo tempo impeccabilmente editi a cura di Moroni Stampa nel suo *Codex palaeographicus Helvetiae subalpinae* (Lugano 1957) – soltanto 7 sono di provenienza non ambrosiana. E' guardando al villaggio di Campione e ai beni nelle mani del longobardo Titone da Campione, poi donati a



S. Ambrogio, che si può ricostruire gran parte della vita giuridica e sociale del Ticino altomedievale.

L'a. è ben conscio del pericolo di generalizzare deduzioni basate su dati troppo scarsi, o di retrodatate all'alto medioevo indizi che si colgono solo nella documentazione più tarda, e sfugge così all'atemporalità e alla genericità che potrebbero insidiare le ricostruzioni di questo genere. Il quadro che ne esce è vivido e affascinante nonostante i residui di un certo «longobardismo» di stampo bognettiano oggi per più di un aspetto invecchiato.

Per il periodo che va dal XII secolo (il «più importante secolo del medioevo», p. 151) al Rinascimento la maggiore disponibilità di fonti e una densa storiografia cui attingere rendono più agevole il compito di alta divulgazione che il volume si propone: uomini, patteggiamenti, intrighi e famose battaglie vengono rievocati con attitudini di vero narratore pur senza trascurare lo scrupolo scientifico di un'accurata e aggiornata metodologia storica: il gioco della grande politica sveva e dei comuni urbani lombardi a cavallo delle Alpi, le robuste ambizioni della signoria milanese, le iniziative «gottardiste» e la successiva preponderanza degli Svizzeri al di qua dei passi prendono, in efficace e suggestiva prosa, l'andamento di un racconto coerente e serrato, di ottima leggibilità tale da farsi perdonare un certo scolastico ricorso a citazioni poetiche (che non si esclude tuttavia possano essere gradite ai potenziali lettori).

La diffusione del cristianesimo, l'origine e lo sviluppo dell'organiz-



zazione per pievi, la distribuzione delle chiese sul territorio e degli ospizi sulle strade, clero e ordini religiosi, la religiosità dei fedeli (non esclusi i casi di devianza), formano l'oggetto del terzo denso saggio nel quale si offriva l'occasione – non sfruttata – di verificare ed eventualmente ridimensionare le deduzioni santoriali ritenute longobarde attraverso le recenti ricerche archeologiche condotte sulle chiese altomedievali ticinesi.

L'antologia di documenti «dalle origini al secolo XVI», che forma il *Medioevo nelle carte*, pur essendo stata concepita in modo del tutto indipendente dal volume sul *Ticino medioevale* – il cui contenuto abbiamo qui sopra rapidamente indicato – viene in concreto a costituire un corredo documentario ad esso puntualmente riferito. Le «carte» del titolo vanno di fatto intese come fonti scritte in generale, dal momento che il volume comprende tanto «documenti» in senso proprio quanto brani di fonti narrative. Non rientrano invero in tali categorie i due «pezzi» epigrafici inseriti all'inizio i quali, insieme con un passo di Strabone, rappresentano anche una piccola – per quanto non indebita – intrusione dell'antichità nel medioevo. Esce inoltre dall'ambito territoriale considerato un brano, di importanza generalissima, sulla giustizia e sul diritto tratto dal *Corpus iuris civilis* di Giustiniano. Ognuno dei 64 documenti che danno corpo alla bella e ricca antologia vie-

ne preceduto da una breve introduzione stesa in forma piana e didattica, da una bibliografia essenziale che permette di collocare la fonte utilizzata e lo specifico argomento in un quadro storiografico pertinente (non a caso ricorre, assai frequente e opportuno, il rimando alle trattazioni contenute in *Ticino medioevale*).

Al testo dato nella lingua originale – sia greco o latino, sia tedesco o italiano medioevale – segue una buona traduzione in italiano corrente. La disposizione degli argomenti scelti rispetta l'ordine cronologico.

Si ritrovano documenti che sono stati oggetto di accesi dibattiti e dai quali la storiografia locale non può prescindere, come il «testamento» di Attone di Vercelli (948) e il patto di Torre (1182), insieme con concessioni regie e altri documenti pubblici di contenuto strettamente politico e sempre di rilevante interesse. Un posto importante è riservato a statuti comunitari di diversa epoca – Osco (1237), Sonvico (1473) – e di organizzazioni religiose laiche, come la confraternita di S. Marta di Daro (sec. XIV). L'ambiente ticinese, ad un tempo rustico e vivacemente commerciale, trova adeguata illustrazione attraverso documenti di interesse giuridico sociale: i contratti agrari, la condizione servile, la regolamentazione del diritto di pascolo, e in generale la società rurale; ad essi si accompagnano fonti di interesse prevalentemente economico mercantile: tariffe di pedaggi e di trasporto, ordinamenti per la pesca nei laghi, pas-



L'oste, silografia

saggio di mercanti, la presenza degli Ebrei, elenchi di prezzi. Rispecchiano la storia della mentalità, soprattutto sul piano religioso, le testimonianze sulle offerte all'ospizio del San Gottardo e l'interrogatorio di una strega leventinese. Si sente qui, forse, la mancanza di qualche documento sull'organizzazione ecclesiastica per pievi che, come si sa, in Lombardia ebbe peso anche sugli ordinamenti civili. Esce da tali categorie la interessante descrizione di Bellinzona fatta nel 1457 da un inviato del duca di Milano.

A parte una breve citazione di Gregorio di Tours su Bellinzona, si ricorre alle fonti narrative quasi esclusivamente per trarne racconti di battaglie famose che hanno interessato le sorti della regione soprattutto nell'ultimo secolo del medio evo, ponendo di fronte eserciti abituati a tecniche di combattimento diverse: Arbedo (1422), Castione (1449), Grandson e Morat (1476), Giornico (1478), Melegnano (1515). Alcune di esse non hanno invero alcuna attinenza diretta con la storia del Canton Ticino e riguardano piuttosto la storia complessiva della Confederazione elvetica, alla quale pure si connette una serie di altri documenti intesi appunto a presentare avvenimenti significativi sulla nascita e «sviluppo della Confederazione dal secolo XIII in poi» (p. XIII), ma che poco dicono sulla storia del Ticino medioevale in quanto tale.

I due volumi, pur frutto di iniziative editoriali separate, appaiono fra loro perfettamente complementari costituendo un insieme di grande interesse e utilità anche sul piano didattico.

Aldo A. Settia

Locarno, il castello visto dai Saleggi (disegno di J. R. Rahn, 1891).

