

Attività di prevenzione primaria dalle dipendenze nelle scuole, di Stelio Righenzi

Presentazione dell'attività del sottogruppo Informazione e Prevenzione del Gruppo operativo droga e uno sguardo particolare all'esperienze realizzate quest'anno in cinque istituti di diverso ordine scolastico.

Cattiva maestra televisione, di Erina Fazioli Biaggio

Si presentano interessanti riflessioni e argomentazioni relative al fenomeno TV proposte da tre studiosi e pubblicate dalla rivista italiana Reset.

Karl Popper, John Condry e Charles S. Clark si pronunciano sulle negative conseguenze derivanti da un'esplosione incontrollata del potere televisivo e in particolare a proposito del tempo assorbito, dell'influenza

sui comportamenti, della competizione con scuola e famiglia, della deformazione dei dibattiti pubblici e della smisuratezza di miti e divismi.

Collegamento dei docenti di storia e di geografia della scuola media (N. 16)

Quattro i contributi accolti in questo Collegamento:

- L'importanza dell'aggiornamento, di *Gianni Tavarini, Giulio Guderzo e Angelo Airoidi*
- Economia e politica nel processo storico - l'integrazione europea, di *Alberto Majocchi*
- Cultura e culture nell'Europa da costruire, di *Evandro Agazzi*
- Tra metodi, contenuti e abilità, di *Romano Bonfanti*

Progetti didattici, di Alberto Jelmini

Recensione di due pro-

getti didattici proposti da allievi-maestri nel secondo anno della Scuola Magistrale.

Aaron Besozzi, *Il bambino inventa la scrittura*
Roberta Cristina, *La tela ti apre l'orizzonte infinito della parola*

Si evidenziano alcune indicazioni sulle problematiche affrontate e sulle implicazioni teoriche, la descrizione degli itinerari didattici con estrapolazione di documenti e infine la valutazione dei lavori ed alcune proposte bibliografiche.

Recensioni

Augusto Colombo: GIUSEPPE BRENNIA, «Montagne del Ticino»
Magiche immagini in bianco e nero per esplorare e per conoscere le montagne del Canton Ticino.

Comunicati, informazioni e cronaca

Dipinto murale - Scuola media di Lodrino - 1992/93



Attività di prevenzione primaria dalle dipendenze nelle scuole

«La prevenzione contro l'assuefazione alle droghe legali (ad es. tabacco, alcol e medicinali) e illegali nella scuola non è un argomento nuovo e non esiste rimedio miracoloso. Il fenomeno «dipendenza» è troppo complesso. Sono molti i fattori che concorrono a creare dipendenza: ad esempio l'ambiente in cui l'individuo vive, il suo carattere, la sua situazione socio-economica; per questo motivo anche la prevenzione deve agire a diversi livelli. A questo proposito la scuola può fornire un valido contributo, conferendo la dovuta importanza allo sviluppo delle capacità comunicative degli allievi e al loro inserimento sociale, proponendosi di far fronte alle loro questioni essenziali (...).»

(estratto dal quaderno di accompagnamento al «Calendario di prevenzione 1992, suggerimenti e materiale didattico per i docenti», edito da RADIX e dal DIC).

Le attività possibili in ambito scolastico, volte alla sensibilizzazione degli allievi nei confronti dei pericoli insiti nelle varie forme di dipendenza, sono essenzialmente definibili a livello di **prevenzione primaria**.

Per «prevenzione primaria» intendiamo tutte quelle iniziative che, suffragate da un discorso pedagogico, tendono a trasmettere agli allievi di ogni ordine di scuola (da quelle dell'infanzia fino alle medie superiori e alle professionali) dei messaggi di vita positivi, di educazione alla salute e di ricerca della felicità attraverso l'incontro con gli altri.

Sono molteplici le attività fattibili nei vari livelli scolastici: esse vanno dalle semplici attività ludiche collettive con lo scopo di trasmettere agli allievi più piccoli il senso di appartenenza ad una comunità gestita da regole e da norme da condividere, fino alle discussioni e alle riflessioni prevedibili soprattutto con gli allievi del settore medio, medio-superiore e delle scuole professionali sul senso della vita, sull'importanza di imparare a vivere in un mondo pieno di stimolazioni non sempre positive, sull'opportunità di saper fare delle scelte critiche di fronte alle varie necessità della vita quotidiana. Nel contesto

dei programmi di scienze della scuola media poi sono pure previste lezioni specifiche di informazione scientifica sugli effetti negativi delle sostanze che generano dipendenza (tabacco, alcol, medicinali, droghe).

Il ruolo della scuola è quindi prevalentemente educativo e, in quanto tale, non può essere che globale, comprendente tante riflessioni e attività sulle varie forme di dipendenza e di devianza, oltre il fenomeno tossicologico.

In questo tipo di attività i docenti ricercano volentieri la collaborazione delle famiglie e talvolta l'incontro delle due istanze educative produce idee che si realizzano a livello di istituto (serate pubbliche, esposizioni tematiche, attività in comune con gli allievi, ecc).

Nell'ambito del **Gruppo Operativo Droga (GOD)** è attivo un **sottogruppo Informazione e Prevenzione**.

Tra i suoi compiti figura anche quello di stimolare e di sostenere le iniziative possibili nelle varie scuole, con l'intervento di animatori «esterni» agli istituti.

Durante il presente anno scolastico **5 progetti di animazione/sensibilizzazione** sono così stati programmati. In 5 istituti di diverso ordine scolastico, alcuni docenti coadiuvati da animatori esterni (operatori di RADIX, dell'Ufficio attività giovanili del DOS) hanno previsto delle attività finalizzate alla realizzazione di interventi di prevenzione primaria.

In particolare:

– alla **scuola media di Lodrino** è stato realizzato un progetto rivolto agli allievi di IVa media di quell'istituto sul tema «Desideri e valori: cosa c'è dietro l'angolo». Lo scopo principale di questa iniziativa era quello di condurre gli allievi a riconoscere e a individuare i loro desideri e i loro valori, la conflittualità che intrattengono tra di loro con quella degli altri compagni e con quella dei valori del mondo degli adulti. Si trattava pure di definire la relazione esistente tra desideri e dipendenze.

I ragazzi hanno lavorato a gruppi



con lo scopo di presentare i risultati delle riflessioni ai loro genitori ed ai loro docenti, sotto forma di scenette, grandi cartelloni, giochi di ruolo, in una serata-dibattito che è stata moderata da un animatore esterno;

- alla **scuola cantonale di commercio di Bellinzona** il tema previsto dai responsabili del progetto, che coinvolge una quarantina di allievi circa, si intitola «Marginalità, esclusione, emarginazione nella nostra società». Lo scopo dichiarato è quello di mettere in contatto gli studenti con persone e problemi per combattere, tramite la conoscenza, ogni tipo di pregiudizio e di discriminazione. Questa attività si iscrive nell'ambito di un ciclo di iniziative organizzate da quell'istituto volte a «conoscere l'altro». Uno dei temi previsti è quello della tossicodipendenza che sarà approfondito dagli allievi che lo potranno scegliere liberamente fra un ventaglio di argomenti da discutere. Anche in questo caso è prevista la partecipazione di una persona esterna alla scuola che fungerà da stimolatore alle discussioni;
- alla **scuola professionale artigianale industriale (SPAI)** di Locarno invece il progetto ha interessato il collegio dei docenti di

(Continua a pag. 24)

Cattiva maestra televisione

Così è intitolato il supplemento che la rivista italiana Reset ha allegato al numero di settembre 1994. In esso tre studiosi propongono le loro riflessioni attorno al fenomeno televisione. Vista la scarsa diffusione di questa pubblicazione e considerato l'interesse delle argomentazioni e delle riflessioni proposte, si è pensato di riassumerne qui qualche aspetto e di citarne i brani e i pareri particolarmente significativi affinché un pubblico più vasto potesse prenderne conoscenza.

I tre specialisti si preoccupano dei danni sociali indotti da un'espansione incontrollata del potere della TV in quanto a tempo assorbito, influenza sui comportamenti, competizione con scuola e famiglia, distorsione della discussione pubblica, crescita abnorme di miti e divismi.

KARL POPPER: **Una patente per fare TV**

Il direttore della rivista Giancarlo Bosetti introduce il saggio, l'ultimo, di Karl Popper, morto proprio il 17 settembre scorso.

Secondo Popper non è più possibile pensare alla TV solo quale mezzo d'espressione attraverso il quale si manifesta e si esercita un principio di libertà, perché «abbiamo bisogno della libertà per impedire che lo Stato abusi del suo potere e abbiamo bisogno dello Stato per impedire l'abuso della libertà». E Popper cita Kant: «l'inevitabile limitazione della libertà è un peso che è la necessaria conseguenza della convivenza umana».

Popper sostiene che la prima e capitale imputazione alla televisione è quella di immettere violenza nella società causando una «perdita dei sentimenti normali del vivere in un mondo bene ordinato in cui il crimine sia una sensazionale eccezione». Si pen-

si in particolare alla grande e gratuita produzione di violenza fittizia che si somma a quella imposta dalla triste realtà dell'attualità. Popper ricorda la sua esperienza nella cura di bambini difficili e la constatazione per cui la causa dei loro disturbi era quasi sempre da ricercare nella violenza presente nelle loro case. Ora, continua Popper, stiamo attenti perché la TV immette ed estende la violenza a tutte le famiglie, anche a quelle che non l'avrebbero di per sé.

I bambini hanno nel loro equipaggiamento per la vita la capacità di potersi adattare ai diversi ambiti che troveranno attorno a loro e sono perciò dipendenti in misura considerevole, nella loro evoluzione mentale, dal loro ambiente: l'educazione ha poi il compito di influenzare l'ambiente nel modo giudicato migliore per il bambino. Oggi la TV può essere parte preponderante dell'ambiente dei bambini e può esercitare grande influenza sui loro atteggiamenti, sui comportamenti, sulle credenze e sui valori.

Popper propone di creare un'organizzazione da parte dello Stato per tutti coloro che sono coinvolti nella produzione televisiva, sulla falsariga di quelle deontologiche dei medici, affinché «chiunque sia collegato alla produzione televisiva debba conseguire una licenza, una patente, un brevetto che gli possa essere ritirato qualora agisca in contrasto con certi principi». Perché chi fa televisione «è coinvolto, gli piaccia o no, nell'educazione di massa, in un tipo di educazione cioè che è molto potente e dovrà conoscere i meccanismi mentali attraverso i quali sia gli adulti sia i bambini non sono sempre in grado di distinguere quello che è finzione da quello che è realtà.»

Secondo Popper questi interventi non sono solo necessari ma anche urgenti in quanto «una democrazia non può esistere se non si mette sotto controllo la TV, o più precisamente non potrà esistere a lungo quando il grande potere della TV sarà scoperto pienamente dai nemici della democrazia. Una democrazia deve far crescere il livello di educazione della popolazione e chi dispone di più conoscenze deve offrirne a chi ne ha di

meno.» Invece l'eccessiva competizione tra le TV per la conquista dell'audience porta «a produrre sempre più materia scadente e sensazionale e difficilmente la materia sensazionale è anche buona. I sapori forti, infatti, sono rappresentati soprattutto dalla violenza, dal sesso e dal sensazionalismo che servono a tenere desta e viva la curiosità del pubblico. E più si impiega questo genere di spezie più si educa la gente a richiederne». Mentre, conclude Popper, «chi fa televisione porta le immagini dentro le case, davanti a bambini, giovani, adulti e deve sapere di aver parte nell'educazione degli uni e degli altri».

JOHN CONDRY:

Ladra di tempo, serva infedele

Così ha intitolato il suo saggio, tradotto per la prima volta in italiano, John Condry, morto nel giugno del 1993. Condry è stato professore alla Cornell University, psicologo, scienziato delle comunicazioni e condirettore del Centro per le Ricerche sugli effetti della televisione.

La TV ha modificato in modo spettacolare le abitudini personali e familiari nell'impiego del tempo e la conoscenza del mondo e di se stessi non parte più, o quasi più, dice Condry, dalla viva esperienza diretta. Infatti la TV ha ormai un posto privilegiato, tra la famiglia, la scuola e i coetanei, nel formare l'ambiente di vita dei bambini. «Fino a duecento anni fa, la maggior parte dei bambini trascorrevano il proprio tempo osservando dal vivo gli adulti nelle loro attività di lavoro e di gioco e acquisivano così le capacità e le attitudini necessarie ad inserirsi in una società che conoscevano e avevano a portata di mano. Ciò che veniva appreso in famiglia durante una generazione veniva messo in pratica nella successiva e il bambino imparava a conoscere il lavoro e la vita, acquisiva quelle conoscenze del mondo che esistevano nella famiglia e nella comunità». In seguito, prosegue Condry, la rivoluzione industriale, con nuove opportunità economiche e sociali, e l'avvento dei nuovi media elettronici hanno profondamente mutato il tessuto delle abitudini e dei contatti sociali. Il ruolo della televisione nel creare un ambiente in cui i bambini socializzano, merita dunque di essere studiato. «I bambini hanno più difficoltà, a causa della loro limitata comprensione del mondo, a discernere i fatti dal-

L'editoriale e questo articolo sono illustrati con i dipinti murali eseguiti dagli allievi della Scuola media di Lodrino, durante le lezioni di educazione visiva, sotto la guida del professor Franco Orlandi.

la finzione. Sono più vulnerabili degli adulti. Gli influssi primari che i bambini subiscono – la famiglia, i coetanei, la scuola e la televisione – operano tutti insieme. I bambini non sono molto capaci di separare ciò che imparano in questi diversi contesti. Anzi, l'utilità dell'informazione ottenuta in uno di essi dipende in parte da ciò che si impara negli altri. Senza il sostegno della famiglia, gran parte di ciò che succede a scuola perderebbe di importanza. Se la scuola fosse più efficace, la televisione non sarebbe tanto potente. I coetanei esercitano il loro influsso nella misura in cui la famiglia e la scuola non esercitano il proprio».

«L'influenza della televisione dipende da due fattori: l'esposizione e i contenuti. Quanto maggiore è l'esposizione dello spettatore allo spettacolo televisivo, tanto maggiore è, in genere, l'influenza esercitata dal mezzo. In una certa misura l'influenza sarà determinata dai contenuti. Tuttavia l'esposizione basta da sola ad influenzare lo spettatore, indipendentemente dai contenuti».

La televisione, dice Condry, è una ladra di tempo e i bambini che guardano molto la televisione tendono a leggere di meno, a giocare di meno e ad essere obesi. Inoltre il contenuto dei programmi e della pubblicità influenza profondamente gli atteggiamenti, le convinzioni e le azioni dei bambini. Secondo Condry, per esempio, il messaggio che figura in posizione preminente nei cartoni animati di «azione-avventura» è che se uno vuole una cosa e ha più potere di un altro, la ottiene. E' ampiamente documentato, continua Condry, che il quantitativo di violenza contenuto in questo genere di spettacoli è sostanzialmente maggiore rispetto a quello di molti programmi per adulti. I cartoni animati di «azione-avventura» sono «vicende di potere». Inoltre si dimentica facilmente che i bambini non capiscono i contenuti allo stesso modo degli adulti. Ad esempio, non capiscono le sequenze lunghe, hanno una comprensione ridotta delle motivazioni e delle intenzioni dei singoli personaggi, non sono capaci di trarre deduzioni da un'azione sottintesa ma non esplicitamente mostrata.

Sia studi sperimentali su un numero limitato di bambini, sia vasti studi sul campo concordano per lo più sul fatto che i bambini che guardano molto la TV sono più aggressivi di quelli che non la guardano spesso.

«La struttura dei valori morali della TV è strettamente intrecciata con il modo di raffigurare i personaggi. In una ricerca effettuata sull'argomento è stato chiesto a singole persone intente a guardare uno spettacolo televisivo di valutare la moralità di varie azioni rispetto ad una scala graduata che andava dal buono al cattivo. E' stato chiesto anche di esprimere la propria simpatia per ciascun personaggio. Abbiamo così constatato che la moralità di una specifica azione dipende da chi la compie». (...) «Molti comportamenti che normalmente sarebbero giudicati «immorali» – il ricatto, l'omicidio, la rapina, ecc. – sono accettabili se adottati da qualcuno che gode del favore del pubblico». Dunque, prosegue Condry, il fatto che una cosa sia giusta o sbagliata dipende, almeno in televisione, da chi la fa, non dalla cosa stessa.

Questi esempi indicano che «la televisione non può costituire un'utile fonte di informazione per i bambini, e che anzi può essere una fonte di informazione pericolosa. Essa presenta idee false e irreali; non possiede un sistema di valori coerente se non il consumismo; fornisce scarse informazioni utili circa l'io dello spettatore».

Anche la presentazione dei ruoli maschili e femminili è, secondo Condry, stereotipata e chi guarda molto la televisione mostra, nei propri atteggiamenti in fatto di ruoli sessuali, l'influsso di ciò che ha visto. Anche nel modo di rappresentare (o di non rappresentare) le persone molto giovani e molto anziane, gli ammalati o certe categorie professionali, come per esempio i medici e la polizia, o in generale la fatica del lavoro, le convenzioni televisive distorcono gravemente le situazioni della vita reale. Ecco quindi che assumono grande importanza il ruolo e la presenza dei genitori, i quali, suggerisce Condry «dovrebbero parlare con i figli degli spettacoli televisivi che guardano, commentando le parti che trovano particolarmente false e illusorie. Questo può servire a rendere i bambini più critici rispetto all'uso della televisione come fonte primaria di informazioni sul mondo». Perché bisogna sapere che «la televisione non può insegnare ai bambini ciò che debbono sapere via via che crescono e diventano adolescenti e poi adulti». Inoltre «i bambini hanno bisogno di conoscere se stessi tanto quanto hanno bisogno di conoscere il mondo; e

queste informazioni si ottengono soltanto agendo nel mondo, cioè tramite l'interazione reale fra esseri umani. I bambini hanno bisogno di più esperienza e meno televisione».

Condry conclude il suo intervento soffermandosi sul ruolo della scuola nel rapporto tra bambini e TV:

«Occorre che la scuola insegni ai bambini qualcosa sulla televisione, per quanto riguarda sia i programmi che la pubblicità. E' necessario istruire i bambini sull'uso che si può fare della televisione e sulle cose per le quali la televisione non serve. Anziché ignorare la televisione, la scuola dovrebbe incoraggiare i bambini a discutere i programmi e le idee – buone e cattive – che essa comunica.

La scuola dovrebbe elaborare dei programmi pedagogici per insegnare ai bambini ad essere telespettatori critici, e questo in età assai precoce. Lasciamo che i bambini usino apparecchiature video per realizzare loro stessi dei piccoli spettacoli e spot pubblicitari: che capiscano da soli quant'è facile per una telecamera distorcere la realtà».

CHARLES S. CLARK: La violenza in TV

Il terzo e ultimo contributo apparso nella pubblicazione di *Reset* è di Charles S. Clark, ed è tratto dalla rivista «CQ – Researcher». L'autore si occupa in particolare del rapporto tra violenza e TV e riporta diversi pareri e alcuni risultati di ricerche svoltesi in America. La sua relazione inizia con questa constatazione:

«Grazie alla TV, un bambino americano assiste in media a ottomila omicidi e a centomila atti di violenza prima di aver terminato le scuole elementari. L'ipotesi che esista un legame tra la violenza simulata proposta dal piccolo schermo e le aggressioni reali della vita quotidiana risale agli albori della TV, negli anni cinquanta, ed è stata sempre respinta dall'industria televisiva. Tuttavia, non molto tempo fa i tre principali network degli Stati Uniti hanno firmato la prima dichiarazione congiunta della loro storia, in cui proponevano misure destinate a ridurre la violenza».

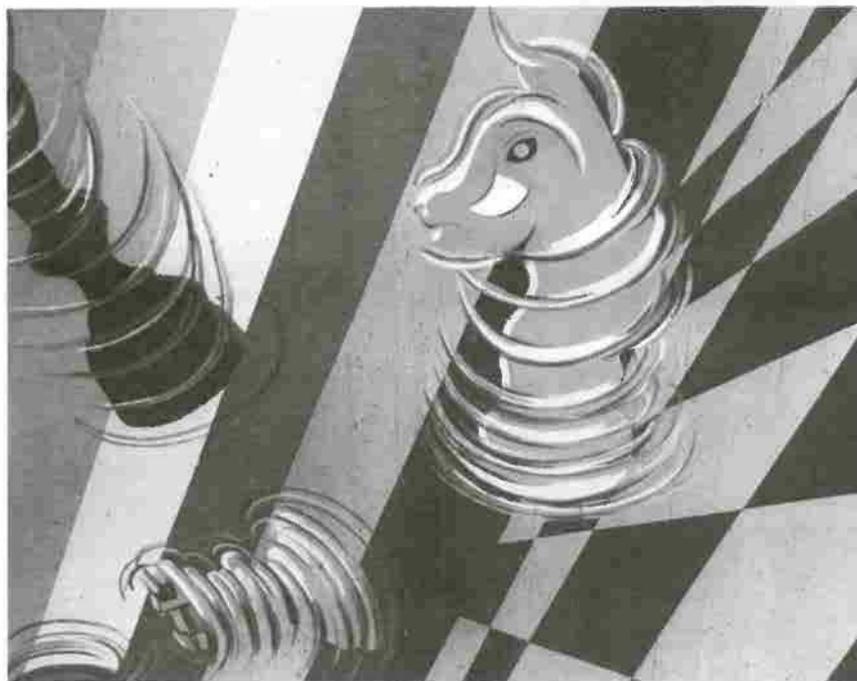
Ma, dice Clark, gli attivisti dei movimenti contro la violenza in TV e gli esperti di televisione ritengono che non si voglia affrontare veramente e concretamente il problema, che è grave e preoccupante. Infatti in base ai dati raccolti dall'American Academy of Pediatrics, nel corso degli

anni ottanta la dose di schizzi di sangue, stupri, incidenti stradali e vittime urlanti ammannita ogni sera dal piccolo schermo si è triplicata. Il 25% degli spettacoli trasmessi in America nel corso dell'autunno 1992 durante la prima serata conteneva materiale estremamente violento, dice la National Coalition on Television Violence. I palinsesti del 1992, secondo i ricercatori dell'Università della Pennsylvania, hanno stabilito un record assoluto di scene brutali nelle trasmissioni per bambini: 32 atti violenti ogni ora. Ciò che è grave e senza precedenti, secondo George Gerbner, decano emerito dell'Annenberg School of Communications dell'Università della Pennsylvania, è

psicologia, «un bambino che ha seguito delle trasmissioni con un contenuto aggressivo ne ricava l'impressione che il mondo sia una giungla irta di pericoli e che l'unico modo per sopravvivere sia essere sempre in posizione di attacco». Ma l'impatto potenziale sui giovani telespettatori, secondo Ronald G. Slaby, psicologo dello sviluppo, va al di là del cosiddetto «effetto-aggressore» (l'aumento di probabilità di aver un comportamento violento). I giovanissimi sperimentano anche un «effetto-vittima» (aumento del timore di restare vittima della violenza) ed un «effetto-spettatore» (l'aumento dell'indifferenza verso la violenza subita dagli altri).

televisiva è concluso ed è giunto il momento di passare ai fatti. Per decenni un valido insieme di ricerche sulla violenza è stato attivamente ignorato, attaccato e persino presentato scorrettamente al pubblico americano». Secondo Robin Crews, docente e dirigente di Peace Studies Association, «l'onere della prova non dovrebbe ricadere su coloro che cercano di mostrare l'esistenza di un legame, ma su chi continua a promuovere la violenza utilizzandola come forma di spettacolo». Perché non è un argomento valido quello di dire, come fanno, spiega Clark, i difensori dei palinsesti televisivi attuali, che la violenza c'è sempre stata. A loro risponde così lo studioso della comunicazione G. Gerbner: «C'è sangue nelle favole, violenza nella mitologia e delitto in Shakespeare. Questo è un mondo violento. Ma la violenza, storicizzata, limitata, elaborata caso per caso, utilizzata selettivamente e spesso tragicamente simbolica, è stata travolta da una sorta di 'violenza allegra' prodotta all'ingrosso dalla catena di montaggio dell'industria dello spettacolo ed immessa nel filone centrale della nostra cultura. La violenza allegra non provoca dolore e non ha conseguenze tragiche. E' la soluzione facile e veloce di molti problemi, a cui ricorrono tanto i buoni che i cattivi e che conduce sempre a lieto fine».

A conclusione del suo intervento Charles Clark riporta ancora un fatto e una provocazione. Il primo vuole mettere in evidenza come a volte, malgrado l'intestardirsi dei dirigenti televisivi nel sollevare dubbi circa la relazione tra violenza in TV e violenza reale, siano gli stessi network a contraddire la tesi che la televisione non influenza i comportamenti. Infatti un dirigente televisivo ebbe modo di pubblicamente lodare e portare ad esempio il caso di un bambino che imitò un'azione di soccorso vista alla TV per portare aiuto nella realtà a una persona in pericolo. La seconda è un ultimo spillo contro l'indifferenza o la minimalizzazione del problema. Clark cita la seguente dichiarazione di un deputato dello Stato di New York, C. E. Schumer: «Come si spiegano i miliardi di dollari spesi ogni anno in pubblicità televisiva se la televisione non ha alcun effetto sugli spettatori?»



che i bambini «cominciano a vedere la TV da piccolissimi. La maggior parte delle storie che conoscono non le hanno imparate dai genitori, dalla scuola, in chiesa o dai vicini di casa, ma da un pugno di grandi gruppi industriali che devono vendere i loro prodotti».

Secondo Clark «la moderna violenza ipertecnologica – ottenuta facilmente grazie agli effetti speciali realizzati col computer – è indirizzata a un pubblico giovanile smalizzato che si aspetta una velocità d'azione sempre maggiore. Di conseguenza, una delle maggiori fonti di preoccupazione sono le continue scene di percosse nei cartoni animati per bambini». Secondo Leonard Eron, docente di

Il presunto legame tra violenza sul piccolo schermo e violenza reale è forse il problema che è stato studiato più a fondo. Il risultato, secondo moltissimi esperti e gruppi impegnati sull'argomento è che un effetto causale esiste, con incrementi misurabili tra il 3 e il 15 per cento. Un rapporto dell'American Psychological Association riferisce: «L'aggregato delle ricerche dimostra chiaramente che esiste una correlazione tra visione di scene violente e il comportamento aggressivo, vale a dire che coloro che guardano molta televisione sono più aggressivi di chi ne guarda poca». Secondo esperti come Eron, Donnerstein e Slaby «il dibattito scientifico sugli effetti della violenza



COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

L'importanza dell'aggiornamento

Nel momento in cui prende avvio l'Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento, ci pare opportuno richiamare talune valenze non ancora del tutto esplicitate.

Più di un collega può aver pensato che si tratti di un istituto prevalentemente orientato alla formazione iniziale e agli approfondimenti didattici dell'insegnamento. Esso apre in realtà interessanti prospettive per la promozione di iniziative anche in settori di più ampio respiro culturale nei diversi ambiti disciplinari. In questo senso riteniamo che, superata la fase iniziale di fondazione, l'aggiornamento prenderà spazio sempre più ampio nelle iniziative dell'istituto in un ventaglio di opzioni che potranno situarsi anche al di fuori della sede istituzionale.

Da questo punto di vista un ruolo importante di stimolo e appoggio all'attività dell'istituto potranno continuare a svolgerlo gli esperti disciplinari, la cui esperienza e i cui agganci con altre realtà permetterà di conferire all'aggiornamento quella duttilità e molteplicità di proposte che noi tutti riteniamo fortemente auspicabile.

In tal senso si sono d'altronde già venute dispiegando talune attività sia frutto dell'autonoma iniziativa degli insegnanti sia opera degli stessi esperti.

Citiamo tra le prime il caso di due colleghi, l'uno dottorando per un triennio in storia economica presso un ateneo milanese, l'altra che ha seguito per un anno corsi di antropologia culturale presso due università romande.

Quanto all'iniziativa presa dagli esperti, i colleghi sanno che si è trattato dei due pomeriggi di studio svol-

tisi a Giubiasco e a Cadenazzo con la partecipazione di quattro docenti qualificati di università italiane e svizzere sui temi del nazionalismo e del federalismo. Di questi incontri pubblichiamo parziale resoconto negli articoli dei professori Majocchi e Agazzi.

Beninteso, se abbiamo ritenuto opportuno sottolineare questi aspetti, talvolta a torto sottovalutati, non intendiamo affatto sminuire il ruolo di altri strumenti ai quali anzi si è dato, negli ultimi anni, vigoroso impulso attraverso l'istituzione di gruppi di lavoro che hanno prodotto strumenti didattici generalmente apprezzati.

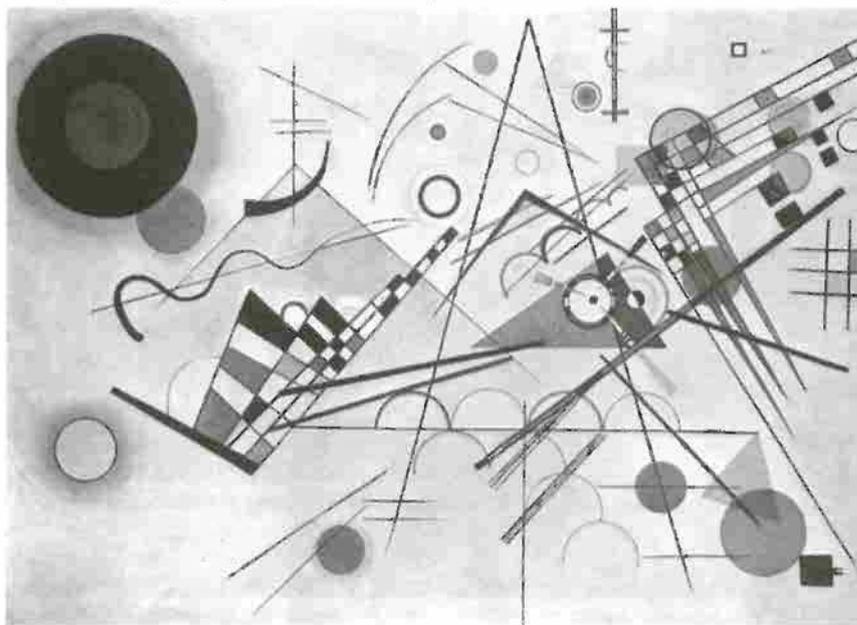
Ricordiamo al riguardo che è tuttora in preparazione, ed è di prossima

pubblicazione, il fascicolo per l'insegnamento della civica, mentre resta aperto il problema dell'elaborazione di un sussidio per l'insegnamento della storia in seconda media e della ripresa dell'impegno per la pubblicazione di antologie di documenti di storia svizzera e ticinese.

In ogni caso, l'organizzazione di giornate di studio o la preparazione di strumenti didattici e le pur lodevoli - ma inevitabilmente eccezionali - iniziative di aggiornamento con interruzione dell'attività lavorativa, non coprono l'ampia gamma delle opzioni di formazione culturale e pedagogica né tantomeno possono sostituire quell'aggiornamento continuo su cui si fonda la nostra professionalità e con essa lo stesso buon andamento della scuola.

**Gianni Tavarini
Giulio Guderzo
Angelo Airoidi**

Vasilij Kandinsky, composizione VIII N. 260, 1923



Economia e politica nel processo storico – l'integrazione europea

Il processo di integrazione europea affonda le sue radici nella storia, ma diventa un fatto politico concreto soltanto dopo la fine della seconda guerra mondiale. L'avvio di questo processo è legato alla necessità, da un lato, di promuovere rapporti pacifici fra i diversi Stati europei – che nel corso dei secoli si sono affrontati in sanguinose guerre civili – e al contempo di garantire la difesa del mondo occidentale nei confronti del blocco sovietico; e all'esigenza, d'altro lato, di favorire la formazione di un mercato di dimensioni continentali per avviare la nuova rivoluzione industriale e portare l'Europa a competere su un piede di parità con gli Stati Uniti.

Si può affermare senza ombre di dubbio che il primo obiettivo è stato storicamente raggiunto. L'Europa ha goduto di un lungo periodo di pace e ha esercitato una forte attrazione nei confronti del mondo comunista, fino alla caduta del muro di Berlino nel 1989 e all'esplosione dell'impero sovietico.

Sul terreno economico, il processo di integrazione ha preso avvio nel 1951 con la costituzione della Comunità europea del carbone e dell'acciaio, ma si è definitivamente consolidato

con la firma – nel marzo 1957 – del Trattato di Roma che ha costituito il punto di avvio per la formazione del mercato comune. L'obiettivo prioritario era quindi quello di realizzare fra i Paesi europei un'unione doganale, ovvero un'area di libero scambio in cui le merci possono circolare liberamente, senza dover pagare alle frontiere interne dazi doganali e senza essere soggette a restrizioni quantitative. Ma in effetti la Comunità Economica Europea non soltanto ha messo in atto politiche comuni – in particolare nel settore agricolo, ma anche in altri settori dell'attività economica –, ma ha avuto fin dall'inizio l'obiettivo politico di pervenire alla costruzione di un vero e proprio assetto federale in Europa.

Nei quarant'anni che ci separano ormai dall'inizio di questa avventura, l'Europa ha creato fra gli Stati membri una comunità di destino, favorendo lo sviluppo economico, la crescita dell'occupazione e la riduzione dei divari fra Paesi ricchi e Paesi poveri all'interno della CEE. In questo contesto evolutivo, anche Paesi relativamente arretrati come l'Italia hanno potuto realizzare senza costi sociali eccessivi la trasformazione da Paese agricolo a grande potenza industriale.

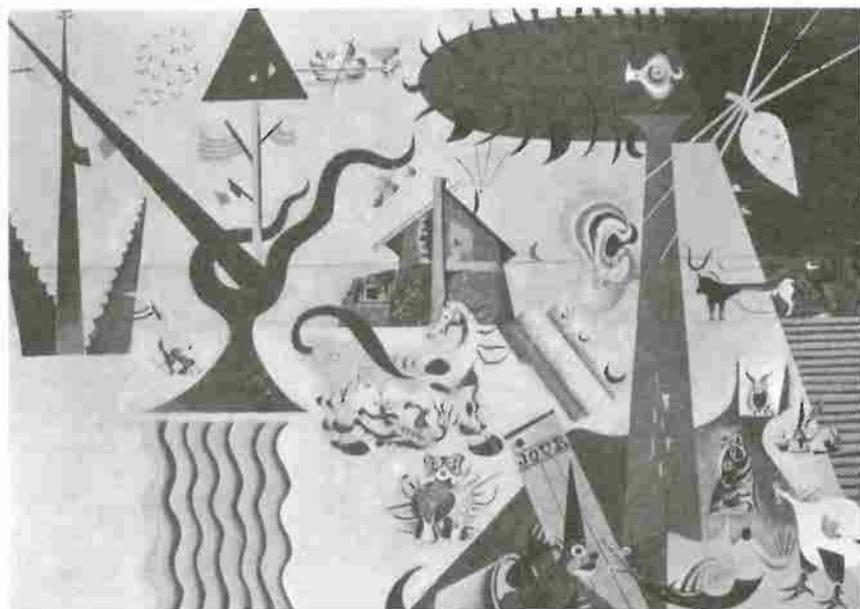


Joan Miró, Interno olandese, 1928

Il passaggio successivo del processo di integrazione è costituito dall'approvazione nel 1985 del *Libro bianco*, che ha portato alla creazione di un grande mercato interno senza frontiere entro il 1° gennaio 1993, eliminando gli ostacoli residui al libero movimento delle merci, dei servizi, delle persone e dei capitali e rendendo così il mercato europeo un vero proprio mercato interno, comparabile agli Stati Uniti e al Giappone e capace quindi di garantire una nuova fase di sviluppo dell'economia europea.

Questo progetto del mercato interno senza frontiere ha portato a notevoli innovazioni anche sul piano istituzionale, con l'approvazione dell'*Atto Unico* nel luglio 1987. È stato quindi possibile approvare 264 Direttive – sulle 282 previste dal *Libro bianco* – per eliminare le residue barriere interne e nel gennaio 1993 si è potuto dar vita al Mercato Unico.

Una volta conseguito questo obiettivo si è reso però necessario un ulteriore avanzamento sul terreno dell'integrazione europea. Delors, Presidente della Commissione, ha infatti messo in evidenza la necessità di procedere verso una moneta unica europea, dati gli effetti negativi che possono conseguire dall'esistenza di diverse monete in un mercato senza frontiere. E in effetti, nonostante i vincoli imposti dall'appartenenza al Sistema Monetario Europeo (SME),



Joan Miró, Il campo arato, 1923-24

le monete europee sono soggette sul mercato a spinte contrastanti, che possono portare a gravi crisi valutarie, come è avvenuto nel 1992 quando la lira è stata costretta ad abbandonarne la disciplina.

Questo ambizioso progetto è stato ormai fatto proprio dall'Europa, che con l'approvazione del Trattato di Maastricht, nel febbraio 1992, si è posta un duplice obiettivo: la realizzazione dell'Unione monetaria entro il 1997 o, al più tardi, entro il 1999; la trasformazione in una vera e propria Unione europea, che dovrà occuparsi – al di là delle competenze tradizionali nel settore economico – anche dei problemi della politica estera e della difesa.

In realtà oggi l'Europa si trova di fronte a un bivio storico. Da un lato, gli obiettivi che nel primo dopoguerra l'Europa si è posta, e che hanno favorito l'avvio del processo di integrazione, appaiono ormai in larga misura conseguiti. D'altro lato, l'Europa si trova a dover far fronte a nuove sfide e non sembra attrezzata per affrontarle con successo.

La prima sfida è quella dell'allargamento. L'Europa nasce a 6 – i tre grandi Paesi (la Francia, la Germania e l'Italia), più i tre Paesi del Benelux; poi diventa progressivamente a 12 – e l'ingresso della Gran Bretagna pone già notevoli problemi. Oggi l'Europa è a 15, con il recente ingresso di Austria, Svezia e Finlandia, ma già si profila un nuovo allargamento ai Paesi dell'Europa centrale e orientale.

Si pone qui una prima serie di problemi politici di grande rilievo. Le istituzioni che hanno finora consentito di governare l'Europa possono essere efficaci anche in un'Europa a 15 o domani a 20? L'Europa a 6 si fondava su una comunità di valori: ciò è vero ancora in un'Unione europea a 20? L'asse del processo si è spostato decisamente verso Nord e verso Est; ma in questo modo non si rischia di sacrificare gli interessi del Sud, e in particolare dei Paesi del Mediterraneo?

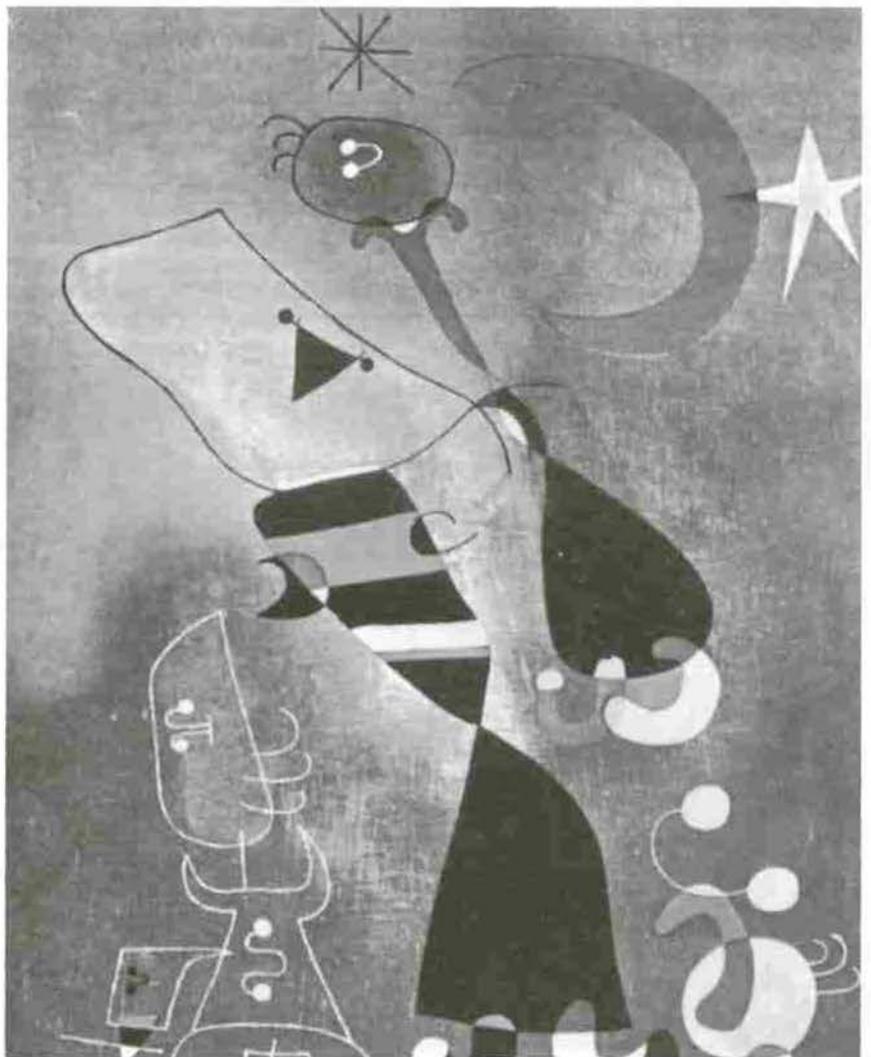
E' necessario dare una risposta positiva a queste grandi domande che oggi sono sul tappeto, anche in vista della riforma del Trattato di Maastricht, prevista per il 1996. D'altro lato, è necessario chiarire che il federalismo si fonda sull'applicazione concreta del principio di sussidiarietà, che è ormai formalmente riconosciuto dal Trattato di Maastricht. Su que-

sta base, tutti i problemi devono essere affrontati al livello territoriale più basso, salvo che per la loro natura essi possano essere affrontati in modo efficace soltanto da un livello superiore di governo. Si tratta, in sostanza, una volta avviata la trasformazione istituzionale che è indispensabile per garantire un'effettiva capacità di decisione al livello dell'Unione europea, di invertire la spinta che ha portato nel corso di questi anni ad accrescere le competenze di Bruxelles e di promuovere una struttura effettivamente federale, che porti il governo il più possibile vicino al livello territoriale in cui vivono e operano i cittadini.

Un'ultima esigenza è quella di definire in modo più chiaro per l'opinione pubblica il modello di sviluppo che l'Europa intende promuovere. Un primo riferimento in proposito è rappresentato dal Piano Delors, che mira a promuovere un modello di svi-

luppo sostenibile, capace di garantire non soltanto l'accrescimento della ricchezza degli europei, ma anche che venga trasmesso alle generazioni future uno stock di risorse naturali e ambientali pari almeno a quello che è stato ricevuto in eredità dalle generazioni precedenti. Si afferma in questo modo anche un modello di società che molti autori definiscono il «modello renano» – fondato sulla solidarietà fra le diverse classi sociali e fra le diverse generazioni – in alternativa al «modello americano». E in questa prospettiva vanno anche inquadrati i problemi dei Paesi in via di sviluppo, che l'Europa ha l'obbligo di sostenere non soltanto per esigenze morali, ma anche per garantire i propri interessi di sicurezza, in particolare con riferimento ai problemi del bacino del Mediterraneo.

Alberto Majocchi



Joan Miró, Donne e uccello al chiaro di luna, 1949

Cultura e culture nell'Europa da costruire

1. Esigenza di una architettura spirituale che alimenti una cultura europea.

Nonostante gli importanti passi avanti compiuti dal processo d'integrazione in Europa nei poco meno che cinquant'anni trascorsi dalla firma del primo trattato – per l'istituzione della CECA: Comunità europea del carbone e dell'acciaio – che metteva fine al secolare contrasto franco-tedesco in un settore strategico per l'industria degli armamenti, una vera unità del continente è meta ancora lontana. E i dubbi dei cosiddetti euroscettici, specialmente a fronte degli eventi dell'89 e dell'esplosione di vecchi e nuovi nazionalismi, particolarmente, ma non soltanto, nell'Europa orientale, appaiono in aumento.

Questi dubbi sono il chiaro sintomo, o per meglio dire la conseguenza, di una fragilità di quel 'pensiero europeo' che ha ispirato per decenni sogni, speranze e progetti della costituenda unità europea. Si tratta di una fragilità imputabile a una sottovalutazione dei fattori spirituali che sorreggono il corso della storia, accompagnata da un'eccessiva fiducia nelle costruzioni dell'ingegneria politica ed economica. Queste, per la verità, hanno consentito di realizzare e far funzionare istituzioni e organismi comunitari apparentemente tali da spianare la strada al superamento di quelle residue «sovranità» nazionali che ancora intralciano il cammino unitario. Sicché molti, ancor oggi, ritengono che il cammino potrà essere vigorosamente ripreso quando risanamento delle finanze pubbliche, irrobustimento delle economie deboli e altre misure economiche avranno creato le «indispensabili» precondizioni.

La fragilità di questa «filosofia» si può sintetizzare nell'illusione che l'Europa politica si possa costruire, sostanzialmente, sulla base di trattati. Ma i trattati sono, in fin dei conti, dei contratti, volti a tutelare i diversi interessi dei contraenti, che tenderanno a rescinderli o a non rispettarli quan-

do danneggino appunto quegli interessi. Ogni comunità che si basi unicamente sul rispetto di contratti è destinata all'instabilità, come tanti esempi dimostrano. Solo l'esistenza di rapporti più profondi di comunanza, di solidarietà, di reciproca stima e rispetto può costituire il cemento sufficiente a far convivere, in modo non effimero, degli individui in una collettività e di più collettività fra loro. Non che i trattati non siano necessari, ma lo sono per offrire le opportune regolamentazioni giuridico-istituzionali a un'architettura spirituale che abbia già tradotto lo spirito di coesione richiesto e continui ad alimentarlo. In questo concetto di «architettura» si dissolve l'antitesi «centrifugo-centripeto» che sembrerebbe la più idonea a far comprendere le difficoltà che si sono negli ultimi anni manifestate nei confronti del progetto di unificazione europea. In un'architettura, infatti, non soltanto non esiste quasi mai un «centro», ma, anche quando esiste, esso non è la ragione dell'unità architettonica. Che risulta, invece, da una reciproca armonia strutturale e funzionale delle parti, da una concezione organica in cui ogni parte svolge il suo ruolo rispetto al tutto. Più ancora che negli artefatti umani (come gli edifici o le macchine) questo concetto è esemplificato negli organismi viventi e la sua elaborazione scientifica viene oggi offerta nella teoria dei sistemi. Ogni sistema è costituito da parti che sono in realtà dei sottosistemi, ciascuno dei quali possiede caratteristiche e funzioni fortemente specifiche e, tuttavia, contribuisce al sussistere e al funzionare sia di altri sottosistemi, sia del sistema globale. E in un sistema l'unità non si esprime nella convergenza verso un 'centro' (inesistente) bensì nella partecipazione a una struttura e a una funzionalità globali, rispetto alle quali ogni sottosistema si trova implicato, per così dire, in una comunità di destino. Questa, se il sistema ha natura dinamica e si mantiene nel tempo, può anche esprimersi come una «comunità di storia».

Nel caso delle comunità umane, tali concetti di unità architettonica e sistemica si traducono in un tessuto che, se riutilizziamo un termine introdotto da un'illustre tradizione, che va da Montesquieu ai Romantici e ad Hegel, possiamo definire il suo «spirito», riconoscendo che, in concreto, esso si esprime nelle forme di una specifica cultura. Questa si costituisce sulla base di una comunità di radici, di storia, di tradizioni; su affinità di costumi; sulla condivisione di alcune fondamentali concezioni del mondo e della vita; su un patrimonio intellettuale comunemente accettato e apprezzato. Ed è essa il cemento che tiene assieme in modo spontaneo le comunità umane, al di sopra di ogni contratto, e non può essere artificialmente surrogata da vincoli contrattuali o, più in generale, tecnico-istituzionali ed economici.

Applicando tutto ciò al problema dell'unità europea, se ne ricava che la sua realizzazione richiede, come presupposto, che esista una comune cultura europea e, in tal caso, che questa venga compresa, analizzata e posta alla base del progetto unitario. Le condizioni di unità culturale, che si esprimono nel senso di identificazione con una data comunità, percepita come comunità di storia e di destino, sono i costituenti fondamentali del concetto di nazione ma valgono anche per ogni progetto di comunità sopranazionale, e ciò per le caratteristiche sistemiche di cui s'è detto. E la vitalità di una comunità politica risulta dal suo saper conciliare l'unità con le differenze, le specificità con le affinità; anzi, essa è fondata sul coesistere di un'affinità nelle differenze, e di differenze nell'affinità.

La conquista dell'unità nazionale da parte dell'Italia e della Germania vale ad illustrare e confermare questa tesi. Per entrambe, il persistere, ancora agli inizi dell'Ottocento, della divisione politica in piccoli Stati autonomi non poteva far dimenticare l'esistenza, in entrambe, di una cultura nazionale sostanzialmente unitaria, ancorché fortemente articolata, riflessa nell'esistenza di una lingua «colta» (sufficientemente uniforme e distinta dai vari dialetti) e basata su una comunanza di tradizioni, di costumi, di memorie, di storia e di destino, la quale alimentava una coscienza nazionale, esplicitamente e variamente tematizzata per secoli da molti intellettuali e ormai in via di diffusione in strati sempre più ampi

della popolazione. L'aspirazione alla realizzazione di uno Stato nazionale e le lotte affrontate per conseguirla furono il frutto di questa coscienza nazionale e delle potenti energie spirituali che essa fu in grado di alimentare. All'unità politica ambedue pervennero, quasi contemporaneamente, nella seconda metà del secolo scorso, ed essa risultò compatibile con le profonde differenze culturali tra le varie regioni in cui esse erano state per secoli divise (e la cui varietà e originalità costituiva proprio il fascino e la ricchezza di entrambe).

La validità di questa tesi emerge anche dall'esame di situazioni nelle quali, viceversa, non si è potuti pervenire a una comunità politica capace di superare e integrare le differenze culturali. E' il caso della maggior parte degli imperi apparsi nella storia, ultimo dei quali quello zarista ereditato dall'ex Unione sovietica. Essi raggruppavano diverse nazionalità e culture, ridotte sotto il dominio di una nazione in seguito a conquista militare. La loro unità era sostanzialmente di natura amministrativa e militare, secondo un modello centralistico, combinato con concessioni più o meno ampie di autonomia locale in quei settori nei quali non intendeva esercitarsi la «sovranità», appunto, del sovra-

no. In essi la coesione delle parti fu estremamente debole, perché non poteva radicarsi in una comunità di cultura, di storia, di destino, di ideali.

A questo punto, è forse possibile capire meglio il senso dei dubbi sul processo di unificazione europea, scaturiti essenzialmente dal crollo dell'impero sovietico e dall'esplosione dei nazionalismi. Finché esisteva il «blocco orientale», si poteva pensare l'unità europea come una sorta di ritaglio dentro il «blocco occidentale», basato su trattati fra Stati politicamente affini. Scomparsi i blocchi ed emersa anche all'Est la dichiarata volontà di aderire a modelli di democrazia parlamentare e di libero mercato, non sono stati più «ovvi» i confini dell'Europa che si vuol costruire e sono venuti al pettine i veri nodi, cioè la presenza di quei fattori di unità culturale di cui s'è detto. Si tratta, in particolare, di capire se settant'anni di sistema sovietico per le regioni dell'ex URSS o quaranta di sottomissione a regimi comunisti negli altri Paesi dell'Europa orientale abbiano determinato divergenze incolmabili o invece ulteriori caratteri specifici, dei quali è necessario tener conto, ma che non intralciano sostanzialmente la loro inclusione nel processo di unificazione europea.

Quanto al problema dell'esplosione dei nazionalismi, esso appare il frutto di una tragica rimozione del corretto concetto di nazione e della connotazione necessariamente pluralistica e sistemica che lo caratterizza. La conseguenza è che, quando si pensa all'unità europea, taluni pensano che occorra previamente un «superamento» delle nazionalità, percependo gli attuali movimenti nazionalisti come un segno della illusorietà del progetto unitario; mentre, tra quanti rivendicano i diritti di culture nazionali conculcate nelle forme centralistiche di Stato via via attuate, molti non vedono altro modo per farlo se non quello di rinnegare ogni genere di unità sopranazionale (lasciandosi addirittura trascinare in forme di razzismo e di discriminazione etnica che sono il peggior retaggio dei degenerati nazionalismi europei).

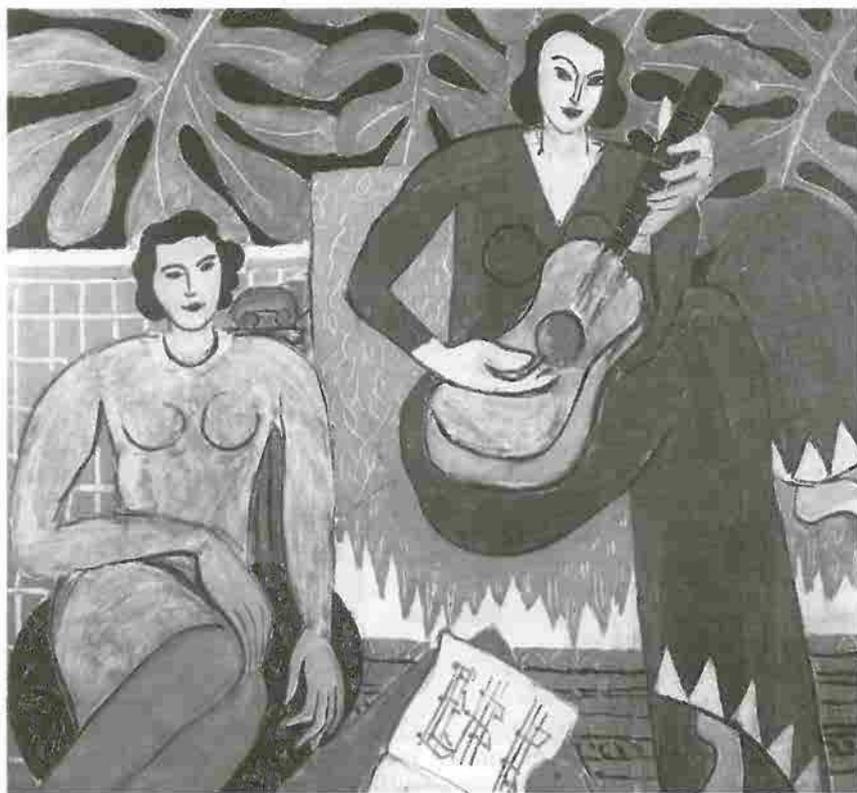
2. Originalità e ricchezza della cultura europea: unitaria nelle radici e nei contenuti e insieme multinazionale.

Esistono «radici comuni» della civiltà europea, che consentano di pensare l'Europa come una comunità di storia e di destino? Ortega y Gasset diceva che «quattro quinti dei pensieri, dei sentimenti, ecc. di ogni europeo sono proprietà comune dell'Europa». Più o meno istintivamente sentiamo tutti che ciò è vero e questo è importante non solo per quanto riguarda i quattro quinti, ma anche per il quinto residuo, il quale costituisce il contributo irriducibile e necessario che ogni cultura particolare deve coltivare e proteggere, affinché gli Europei continuino ad esser tali.

Senza la pretesa di esplorare in dettaglio i quattro quinti di cui parlava Ortega, possiamo tentar di indicare brevemente le «radici comuni» della cultura europea, che ne caratterizzano lo spirito, prima ancora dei numerosi e significativi contenuti comuni. Tali radici sono rintracciabili nella classicità, nel cristianesimo, nella laicità.

Per quanto riguarda la classicità, è indubbio che la «persona colta» di qualunque regione d'Europa ha sempre incluso nel bagaglio della sua formazione una conoscenza più o meno approfondita del mondo classico, la lettura più o meno ampia di autori greci

Henri Matisse, La musica



e latini, lo studio delle rispettive lingue. Certo, nei tempi più recenti questo riferimento alla classicità si è fatto più debole (complice anche la scuola, preoccupata di non essere sufficientemente «moderna») senza per questo cessar di alimentare le forme «alte» della cultura, dalla produzione letteraria a quella artistica, filosofica e perfino scientifica.

Quanto al cristianesimo, esso ha costituito non soltanto il quadro di riferimento religioso, ma la concezione generale del mondo, dell'uomo, della vita, dei valori morali entro cui si è svolta la storia d'Europa e con cui tutta la cultura europea si è confrontata, sia per accettarlo e articolarlo, sia per contestarlo. Se il riferimento alla classicità ha agito come radice della cultura europea ai livelli «alti», il riferimento al cristianesimo l'ha investita e caratterizzata ben più profondamente, non lasciando fuori dal suo raggio d'azione alcuno strato sociale. Buona parte della storia politica d'Europa si è giocata in ragione di istituzioni, concezioni, forze sociali legate in modi diversi alla concretizzazione storica del cristianesimo, mentre «contenuti cristiani» hanno riempito gran parte della produzione artistica, letteraria, filosofica europea. Il che non ha significato per gli Europei una sorta di chiusura confessionale nei confronti di culture diversamente ispirate. Perché caratteristica della cultura europea è stata, ed è, anche la dimensione della laicità.

Non confondibile, se non in marginali contesti polemici, con un atteggiamento antireligioso, questa dimensione di laicità è già presente nel pensiero greco, che è stato razionalista senza essere irreligioso, non meno che nel pensiero scolastico medioevale (si pensi ai pieni diritti della ragione «naturale» affermati da S. Tommaso anche nei confronti della rivelazione) e ha caratterizzato ancor più incisivamente l'età moderna e quella contemporanea. Per questo la cultura europea ha conosciuto soltanto in momenti effimeri e in forme superficiali la ierocrazia e la teocrazia (diversamente da quasi tutte le altre culture) e i programmi teocratici sono stati sconfitti anche in epoche di fortissima affermazione della coscienza cristiana (come nel caso delle lotte fra papato e impero nel medioevo). Né ha avuto successo la pretesa di imporre il controllo teologico sulle conoscenze del mondo naturale e, fatto ancor più importante, si è venuto in essa affer-



Henri Matisse, Polinesia, il mare, 1946

mando fra i diritti fondamentali della persona quello della libertà religiosa e di coscienza.

Dopo aver detto delle radici, non è certo difficile sia pur solo accennare ai contenuti comuni della cultura europea, intendendo per tali l'insieme di ciò che abitualmente sa una persona sufficientemente colta. Essi si sono per lo più venuti costituendo lungo la millenaria storia europea, confluendo in un patrimonio comune di «cose» che si sanno, si studiano, si leggono, si ascoltano, si godono, si ammirano, senza distinzione di nazionalità o provenienze: Giotto, Michelangelo, Raffaello, Rubens, Rembrandt, Velázquez, gli impressionisti, Picasso, non meno che Dante, Petrarca, Ariosto, Tasso, Corneille, Racine, Shakespeare, Goethe, Schiller, Cervantes, Ibsen, Tolstoj, Dostojevski sono nomi che significano per ogni europeo grandi vette nella produzione artistica e letteraria e lo stesso vale per i grandi della musica, della filosofia, delle scienze. Nessuno di costoro è ammirato o amato perché italiano piuttosto che francese o tedesco, ma non è meno vero che questa grande ricchezza di cultura è stata prodotta nel contesto di singole tradizioni nazionali. E qui sta appunto l'eccezionale ricchezza dell'Europa: nell'aver accumulato un patrimonio comune che conserva il gusto delle differenze, fatto di opere che, mentre ci comunicano un messaggio universale, nello stesso tempo ci consentono di aprirci a qualcosa che è più o

meno diverso da quanto siamo soliti vivere ed esperire nel contesto della nostra singola cultura nazionale. In altri termini, la cultura europea è, nello stesso tempo, unitaria e multinazionale.

Tutto ciò non è frutto del caso, bensì la conseguenza del fatto che la storia europea è storia di nazioni, la cui affermazione non è mai riuscita a cancellare la loro comunità di radici e di destino, realizzando quello che si può definire l'assioma romantico, per cui ogni nazione è un organismo che vive di articolate differenze al proprio interno e, nello stesso tempo, non può fare a meno di convivere in un mutuo scambio con altre nazioni, su un piano di pari dignità. La degenerazione della coscienza nazionale verso egoismi, orgogli e aggressivi atteggiamenti nazionalistici rappresenta una perversione che ha funestato, particolarmente negli ultimi cent'anni, la storia d'Europa e del mondo e che, di riflesso, ha indotto a rimuovere il genuino concetto di nazione dalla sfera del pensiero politico contemporaneo. E' però ora di fare chiarezza e ritrovare nel progetto di un'Europa multinazionale, che vive della ricchezza delle proprie differenze non meno che della profonda unità della sua storia e della sua tradizione, l'ideale e il modello per progettare un futuro più avanzato, dal punto di vista civile e umano, prima ancora che politico ed economico, per il nostro continente.

Evandro Agazzi

Progetti didattici per le scuole elementari

Pubblichiamo la quarta e la quinta di una serie di recensioni a progetti didattici prodotti dagli allievi maestri nel secondo anno della Scuola Magistrale. Lo scopo è quello di far conoscere materiali didattici nuovi e interessanti, invogliando i maestri della scuola dell'infanzia e di scuola elementare a farvi capo (questi lavori sono infatti reperibili presso la biblioteca della Scuola Magistrale o direttamente presso gli autori).

ARON BESOZZI, Il bambino inventa la scrittura, pagg. 44 + 16 allegati, Locarno, Scuola Magistrale, anno scolastico 1990/91.

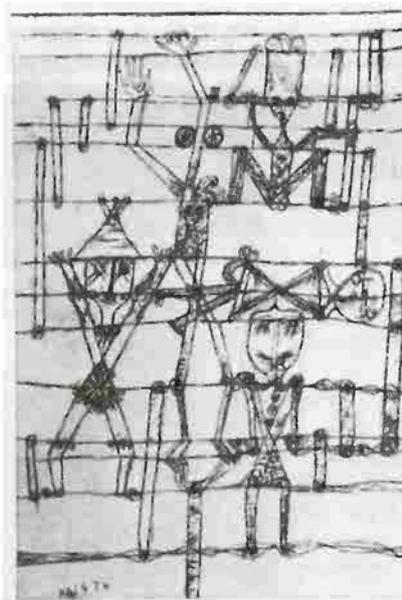
La ricerca si situa nell'ambito delle nuove proposte riguardanti il problema dell'apprendimento del leggere e scrivere, viste in contrapposizione ai metodi tradizionali. Il presupposto fondamentale è che una moderna teoria in questo campo debba partire «considerando da vicino le competenze cognitive e le conoscenze linguistiche che il bambino possiede nel momento in cui entra nella scuola elementare» (pag. 2). D'obbligo quindi il riferimento agli studi di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, di cui si propongono, in sintesi, le caratteristiche dei vari livelli (presillabico; sillabico; sillabico-alfabetico e alfabetico) relativi all'evoluzione degli atti di scrittura spontanea del bambino. L'autore, rifacendosi alla concezione piagetiana secondo cui il punto di partenza di ogni processo di apprendimento (in questo caso la letto-scrittura) è il soggetto stesso, ribadisce i principi base che hanno guidato la ricerca delle due studiose, e precisamente:

1. Leggere non vuol dire decifrare: la lettura non è più considerata come un semplice uso di abilità percettive, ma sottintende un coinvolgimento da parte del lettore. Quest'ultimo deve «far ricorso» alla sua competenza linguistica che si traduce in una serie di informazioni non visive (relative all'interazione soggetto-oggetto di conoscenza) quali l'anticipazione ri-

spetto al contenuto del testo, la categorizzazione del supporto che lo contiene, l'integrazione delle informazioni visive con quelle non visive, le previsioni lessico-semantiche e sintattiche ...

2. Scrivere non vuol dire copiare un modello dato: la scrittura sottintende attività di ordine concettuale che il bambino deve mettere in atto per comprendere il sistema lingua scritta al di là dell'acquisizione tecnica e dell'impegno percettivo-motorio per tracciare i segni.

Paul Klee, Scrittura di figure umane, 1924



Date queste premesse, l'autore approda all'approccio Monighetti, del quale analizza i principi generali, sottolineando in particolare la dimensione legata al *senso* (consapevolezza da parte del bambino degli scopi della scrittura) e il problema della *conciliazione fra senso e codice*. Parallelamente vengono analizzate le attività che lo caratterizzano: testi funzionali (lettere, cartoline, messaggi...); testi narrativi; strisce; paroline vuote; testo mascherato e attività di segmentazione fonematica. L'allievo-maestro, in considerazione

del momento (mese di novembre) e del tempo a disposizione, ha voluto cercare in queste attività un filo conduttore che potesse dare senso e unità alla ricerca. Egli si è perciò proposto di *stimolare i bambini a scoprire le corrispondenze suono-segno*, accelerando in tal modo lo sviluppo del bambino all'interno degli stadi proposti dalla Ferreiro. L'obiettivo generale diventa quindi:

«*Stimolare i bambini alla scoperta delle regole di lessicalizzazione della lingua italiana (scoperta di alcune corrispondenze suono-segno e di ipotesi di lessicalizzazione di tipo alfabetico). Questo obiettivo deve avere un «riflesso» sulle attività di scrittura spontanea del bambino. In particolare intendo raggiungere una produzione di scritture connotate a partire da un livello sillabico-alfabetico (pag. 16).*»

Le attività che meglio rispondono a tali esigenze (ma non bisogna dimenticare che siamo in prima elementare, a novembre, dopo due mesi di lavoro!) risultano quelle di mascheramento, quelle sulle strisce e quelle di segmentazione fonematica.

Attraverso lo *smascheramento* i bambini giungono alle prime intuizioni delle corrispondenze suono-segno, in un contesto che li sprona a cercare e dotato di senso (spostando gradualmente il cartellino che copre la parola, il bambino si trova infatti confrontato ai singoli fonemi e può addirittura anticiparli). Questa «scoperta» viene poi sfruttata e sviluppata attraverso *attività di laboratorio fonologico*, mediante interventi graduati che partono dalla discriminazione fonologica della lettera iniziale e (per lo più contemporaneamente) da attività sulle *strisce* (frasi nate da discussioni in classe e riportate su una striscia di carta). Qui il bambino è portato a riconoscere le corrispondenze fra la catena parlata e quella scritta, dapprima a livello di parole, in seguito (grazie anche al riconoscimento delle «paroline vuote») fino al livello della singola lettera.

La parte pratica, dopo uno schema che permette di visualizzare le modalità di lavoro (con tutta la classe, a sottogruppi di tre bambini, a coppie, individualmente, oltre a una differenziazione generale in due livelli), si sofferma in un'analisi dettagliata della raccolta delle conoscenze spontanee, volta a identificare le competenze scritte all'inizio dell'intervento. Esse saranno confrontate con

quelle proposte alla fine, allo scopo di verificare i progressi fatti. Secondo l'autore, il lavoro ha portato buoni frutti, «anche se non tutti i bambini, alla fine dell'itinerario, hanno fatto ricorso a scritture connotate a partire da un livello sillabico-alfabetico» (pag. 43). Infatti non sono mancate le difficoltà, date soprattutto dalla necessità di integrare meglio i vari campi di attività e di poter svolgere, accanto al lavoro in comune, molti interventi differenziati, a livello di gruppo e di singolo allievo.

Per maggiore concretezza, voglio riportare due commenti, riferiti rispettivamente ad attività sulle strisce e sulle paroline vuote, fornendo per forza di cose solo qualche esempio delle numerose osservazioni riguardanti gli sforzi continui e a volte personalissimi che i bambini compiono nel tentativo di appropriarsi del codice alfabetico.

ATTIVITÀ SULLE STRISCE

a) *Obiettivi*

- far percepire al bambino che ad ogni parola scritta corrisponde una parola orale (localizzazione delle parole nella frase);
- costruire un universo linguistico stabile;
- favorire lo sviluppo della capacità di segmentare la frase nei suoi costituenti minimi.

b) *Svolgimento*

I bambini hanno a disposizione una frase («Oggi Flipper è andato in spiaggia»), selezionata da un cartellone sul quale essi hanno già lavorato. Devono *riconoscerla* (tramite associazione selettiva, riconoscendo la forma globale di alcune parole, o grazie ad indici) e *memorizzarla* (riperterla più volte).

Si passa poi ad *attività di reperimento* (tecnica Ferreiro): «Dove c'è scritto...?».

La striscia viene capovolta, in modo da portare l'attenzione sulla stringa sonora. I bambini devono segmentare la frase nei suoi costituenti minimi: «Quanti cartoncini mi occorrono se voglio dividere la frase in tanti pezzettini, e se per ogni parola viene usato un cartoncino?».

Dopo aver ritagliato la frase, bisognerà «riordinarla». Fatto questo verrà *tolta una parola*: i bambini avranno il compito di *riconoscerla* e quindi di «rileggere» la frase omettendo la parola in questione. Infine,

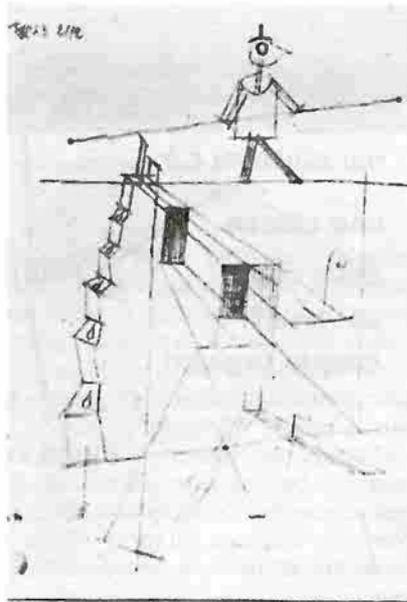
lo stesso tipo di lavoro sarà effettuato basandosi unicamente sulla stringa sonora.

c) *Commento*

«(...) Nell'attività di segmentazione sonora della frase ho notato alcuni bambini in difficoltà. In particolare essi dicevano che occorreva dividere la frase in cinque pezzettini. Tale difficoltà era dovuta al fatto che i bambini univano in un unico blocco il predicato «è andato». Si tratta di un comportamento che potrebbe essere collocato all'interno di una fase evolutiva in cui il bambino considera la scrittura come la trascrizione di alcuni elementi del linguaggio, alcuni dei quali (come gli articoli, le congiunzioni, e forse alcune preposizioni) non sono considerati come parole e quindi non vengono scritti.

(...) Una bambina non ha avuto nessun tipo di problema se non nel mo-

Paul Klee, Funambolo, 1923



mento in cui si è apprestata a rileggere la frase. A questa richiesta (e dopo aver reperito in modo corretto le varie parole) si è bloccata, leggendo: «Oggi Flipper è an...». La bambina ha abbandonato il ricorso al riconoscimento della frase per associazione selettiva e sta entrando in una nuova fase, nella quale comprende che le parole del parlato sono segmentabili in fonemi. Questa strategia non le permette più di rileggere velocemente la frase in quanto è portata all'analisi dei fonemi che compongono le parole...».

ATTIVITÀ MISTA (dalla striscia al reperimento di paroline vuote)

a) *Obiettivi*

- lettura veloce della striscia
- riconoscimento di paroline vuote

b) *Svolgimento*

L'allievo-maestro mostra le strisce ai bambini (per alcuni secondi). Dopo averle riconosciute, essi devono reperire le paroline vuote contenute in esse (senza il supporto visivo della frase). Queste sono trascritte e appese su un cartellone.

c) *Commento*

«Ho segnalato questo intervento in quanto ha dato adito a comportamenti molto significativi. Matteo ha riconosciuto la parolina vuota «per» nel verbo «perso» («Qui c'è la parolina «per» con attaccato qualcosa...»). Si tratta di un indicatore di accesso al codice (individuazione di un pattern sublessicale), in quanto la parolina «per» è considerata come un'unità astratta (è una parte di un tutto) e non come un indice strettamente legato alla parola.

Matteo si è segnalato anche in seguito quando, dopo aver riconosciuto la parolina vuota «un», ha esclamato: «un con la a diventa una!».

In questo caso il bambino ha operato una fusione fonemica che sottintende in lui una progressiva attenzione al codice. Nella verifica finale Matteo ha infatti denotato un notevole miglioramento in relazione alle sue competenze fonografiche e fonologiche».

Per quanto riguarda la bibliografia, vorrei aggiungere a quanto indicato a pag. 44 del lavoro del Besozzi qualche titolo recente (in un caso, per quanto riguarda la traduzione italiana) di opere molto interessanti per i maestri alle prese con i problemi dell'apprendimento della letto-scrittura:

C. MERINI, *I problemi della lettura*, Torino (Boringhieri) 1991.

R. C. SCHANK, *Il lettore che capisce*, Firenze (La Nuova Italia) 1992.

G. PINTO, *Dal linguaggio orale alla lingua scritta*, Firenze (La Nuova Italia) 1993.

I. MONIGHETTI, *La lettera e il senso. Come i bambini imparano a leggere*, Firenze (La Nuova Italia), 1994.

ROBERTA CRISTINA, **La tela ti apre l'orizzonte infinito della parola**, pagg. 76+91 allegati, Locarno, Scuola Magistrale, anno scolastico 1990/91.

Lo scopo di questo lavoro interdisciplinare (educazione all'immagine, italiano, attività grafico-pittorica, educazione musicale) è almeno doppio: da un lato introdurre il bambino nel mondo dell'arte pittorica, intesa come liberazione del cuore e della mente e non come controllo dell'occhio e della mano; d'altro canto permettergli di sviluppare la sua abilità narrativa attraverso l'attenta lettura dell'immagine artistica di carattere realistico, partendo dalla caratterizzazione psicologica del personaggio principale. *L'ipotesi di partenza* è infatti la seguente:

«Lo sviluppo della capacità di lettura di un'immagine visiva (dipinto) dovrebbe avere dei riscontri a livello della struttura narrativa (arricchimento del campo semantico della produzione narrativa), nel senso che la capacità di qualificazione psicologica di un personaggio (ma anche quella fisica) si trasferisce nell'attività di produzione scritta (pag. 31).»

La scelta è caduta sul pittore settecentesco Giacomo Ceruti, detto il Pitocchetto, per l'interesse rivolto alla rappresentazione di temi legati alla vita dei poveri (soprattutto bambini). Quadri estremamente realistici dunque, ma che proprio per questa loro caratteristica permettono, attraverso l'osservazione dei dettagli, di ricreare un ambiente e da qui una storia. La parte teorica del lavoro, in una trentina di pagine, affronta dapprima gli aspetti psicologici e didattici legati alla lettura dell'immagine. In modo particolare le modalità e i livelli di lettura (di denotazione e di connotazione), in rapporto al tipo di immagini (realistiche, astratte o surreali) e in rapporto all'età del bambino. Nella seconda parte si esamina invece il problema della scrittura, «sia dal punto di vista di un modello del suo funzionamento cognitivo, sia dal punto di vista del suo apprendimento da parte del bambino» (pag.27). Un rimando importante tocca la teoria bruneriana relativa ai tre tipi di conoscenza, o meglio, ai tre modi di rappresentazione mentale delle cose percepite dall'uomo: attiva, iconica e simbolica. Stadi che non vanno visti

unicamente nel loro sviluppo diacronico, ma favoriti anche nel loro integrarsi a livello sincronico. L'attenzione è pure rivolta ai rapporti fra immagine e parola e alle modalità del lavoro di gruppo, strategia privilegiata per l'intero itinerario didattico.

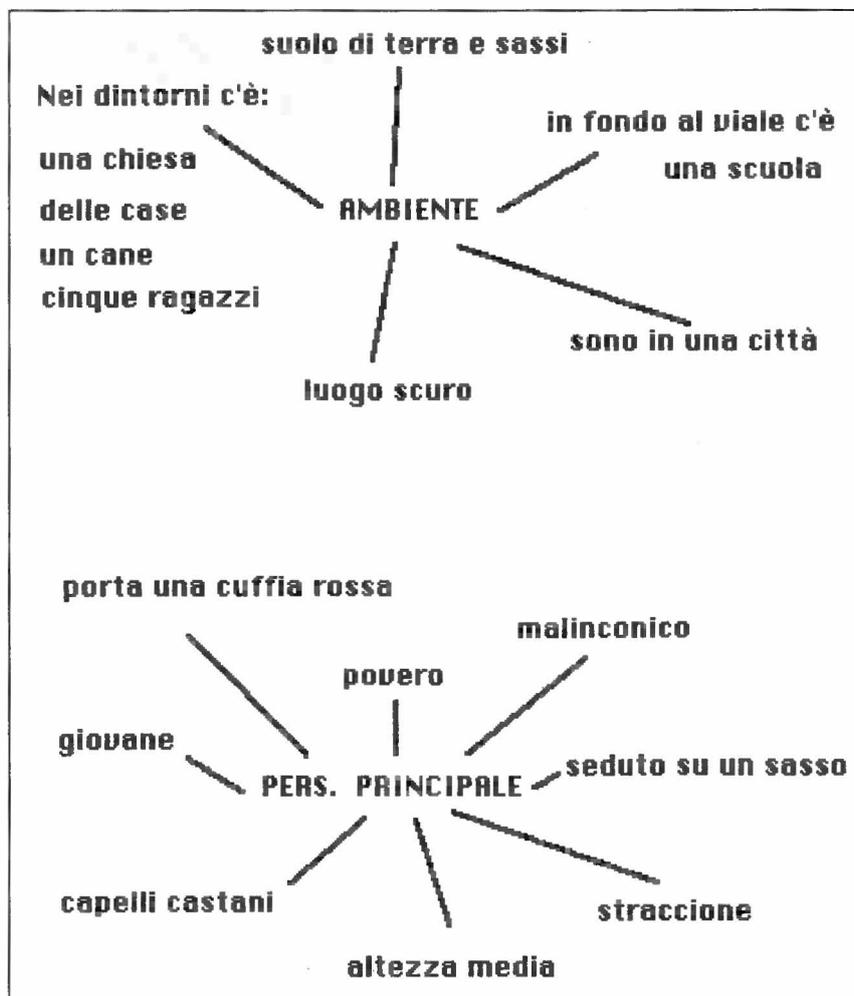
L'itinerario, applicato in una **quinta elementare**, comprende cinque momenti principali e due prove di verifica (iniziale e finale). Queste consistono nell'osservare un dipinto e nell'immaginare un racconto che abbia come protagonista il personaggio raffigurato.

La prima fase consiste nella «messa in scena», improvvisata, di un dipinto del Ceruti che verrà successivamente analizzato. È un'attività che «permette di verificare quali sono gli aspetti a cui gli allievi prestano attenzione dopo una prima lettura globale» (pag. 41). Si tratta soprattutto di «ricreare» la situazione proposta: posture dei personaggi, espressione dei visi, gesti.... Da qui, attraverso la tecnica del Brain-storming riferito all'ambiente e al personaggio, si

giungerà ad un'analisi approfondita del dipinto che gli allievi, a coppie, mettono per scritto. Ecco un esempio, riferito al quadro del Ceruti in cui un ragazzo si fa leggere la sorte da un compagno (cfr. schema).

La stessa cosa vien ripetuta col personaggio secondario e, se è il caso, con altri elementi importanti del dipinto. L'allievo si trova così ad avere di fronte un ricco materiale, sfruttando il quale redige un primo testo. Si tratta di una descrizione del **PRESENTENTE**, per cui il prossimo passo sarà quello di dividere la classe in due gruppi (a loro volta suddivisi in due sottogruppi) col compito di scrivere quanto immaginano sia capitato **PRIMA**, rispettivamente **DOPO** l'attimo rappresentato. Il risultato sono due narrazioni lette e discusse in classe. L'allieva-maestra, fra altro, così commenta i risultati ottenuti in questa prima fase:

«...Particolarmente positiva e convincente è risultata la modalità im-



piegata per la programmazione preventiva del «cosa scriviamo»; insomma il Brain-storming e la scaletta si sono rivelati due strumenti efficaci e funzionali che hanno aiutato a superare il primo timore che generalmente il foglio bianco crea... (pag. 46).»

La seconda fase è detta di consolidamento, e si basa su «giochi» di descrizione-riconoscimento di quadri. Si tratta di descrivere, dapprima a coppie, in seguito individualmente, e facendo tesoro di quanto appreso nella prima fase, altri quadri dello stesso autore. Gli scritti, ben particolareggiati, saranno letti alla classe e i compagni dovranno «indovinare» a quali dipinti si riferiscono. È una fase importante, in quanto permette al maestro di rendersi conto del livello raggiunto da ogni allievo singolarmente.

La terza fase vede gli allievi diventare «pittori-artisti». Infatti si riprendono le due narrazioni per essere divise nei «momenti principali», illustrati in seguito individualmente. I disegni sono confrontati, discussi e valutati dai compagni, i quali esprimono il loro parere sulle scelte fatte, sull'efficacia del disegno e dei colori usati. Infine si tratterà di riprodurli con colori a tempera su cartelloni formato poster che rappresenteranno una vivace narrazione, ma saranno altresì l'occasione per inventare nuove storie, sempre riflettendo sul prima, l'adesso e il dopo.

Nella **quarta fase**, il campo viene allargato ad autori di altre epoche e si realizza una GRIGLIA – GUIDA per la lettura di opere pittoriche. Questa è divisa in due parti; la prima si riferisce al **livello denotativo**, in cui si mettono a fuoco gli elementi:

- Luogo – Spazio (dove è ambientata la raffigurazione; aspetti fisici e sociali)
- Tempo (quando si svolge la scena raffigurata; tempo reale, fittizio, fantastico; tempo storico, meteorologico e di durata)
- Azioni (cosa fanno i personaggi coinvolti nella scena raffigurata)
- Personaggio principale, descrizione fisica, anagrafica, sociale:
 - come è, come si presenta (abbigliamento, pettinatura...)
 - chi è (mestiere, hobby, attività extra...)

- cosa fa nella scena raffigurata
- dove sta, con chi, perché...
- espressione del volto, sguardi, gesti...

La seconda parte della griglia riguarda il **livello connotativo** e riprende i punti visti sopra, cercando però gli informanti o gli indizi che permettano di interpretare il dipinto, segnatamente gli aspetti psicologici del personaggio principale (come si sente; cosa pensa; quali le sue paure, i suoi timori; quali i suoi desideri, aspirazioni, sensazioni...).



Giacomo Ceruti (detto il Pitocchetto), «Due portaroli che giocano»

Una terza parte riguarda l'**aspetto strutturale e compositivo dell'opera**, in cui si considerano gli elementi colore, forme e luce, nel senso di precisarne il contesto storico-sociale e trovare conferme alle ipotesi avanzate. L'ultimo punto della griglia invita l'allievo a esprimere liberamente un giudizio sull'opera nel suo insieme. Questa quarta fase comprende inoltre l'ascolto di brani musicali che vengono accostati, per affinità, all'uno o all'altro dei dipinti visti. Ma il punto più importante riguarda sicuramente la realizzazione di un DIAPORAMA, scegliendo e combinando i quadri visti del Ceruti (soprattutto nella fase di consolidamento). Si tratta di un lavoro «aperto», in quanto, oltre alla storia ideata in comune, ogni allievo potrà scegliere le combinazioni che vuole e illustrarle oralmente nell'ultima fase.

Quinta fase. Il diaporama e i disegni dei singoli allievi confluiranno in una mostra creata in occasione della festicciosa di fine anno e saranno com-

mentati-animati dal vivo dai ragazzi stessi. Anche la modalità di questa presentazione è lasciata alla loro fantasia e al loro estro e, bisogna dirlo, alla loro disponibilità e al loro entusiasmo. È questo infatti un dato che emerge in modo chiaro da tutti i momenti toccati dall'itinerario e che ci convince sull'utilità di un lavoro che, partendo dall'immagine artistica, porta gli allievi a produzioni orali, scritte e grafiche. Lo testimonia tutta una serie di produzioni aggiunte in appendice, vivaci e solidamente strutturate dal punto di vista narrativo. Evidentemente si possono ancora migliorare molte cose, soprattutto a livello di correttezza sintattica, ma per il maestro sarà molto più facile questo compito, avendo sotto mano un ricco materiale al quale gli allievi sono molto interessati. Concludiamo riportando una produzione che si riferisce sempre al quadro del Ceruti già incontrato in precedenza:

«Era una mattina fredda e cupa, in una povera città siciliana di nome Barranea, dove la natura è quasi morta; non si vedono alberi, ma solo una grande strada in terra battuta. Nella strada ci sono una decina di persone, tra uomini e donne; ci sono anche alcuni animali. In un edificio c'è la salumeria, lì vicino c'è anche una bella chiesa.

Seduto su un sasso c'è un ragazzo sui quattordici anni; ha dei grandi e tristi occhi marroni, un naso normale, come vestiti ha una camicia bianca, dei pantaloni marroni, sul capo ha un cappuccio rosso. Vicino a Pasquale, così si chiama il ragazzo che tra l'altro è anche il capo di una banda, chiamata la banda dei diciassette, (...) c'è un altro ragazzo seduto su un cesto di vimini. Quest'ultimo si chiama Salvatore, ha circa dodici anni, porta un paio di pantaloni blu, una camicia piuttosto stracciata, anche lui ha un cappuccio sul capo, ma non rosso, blu. Ha degli occhi neri così come i capelli.

Pasquale con il braccio destro sta puntando cinquecento lire; se lo può permettere, visto che soltanto ieri aveva rubato diecimila lire. Ma torniamo ad oggi.

Salvatore, che tra l'altro, oltre ad essere il suo migliore amico, è anche il suo braccio destro, sta dando le carte, molto probabilmente stanno giocando d'azzardo...»

Alberto Jelmini

Montagne del Ticino*

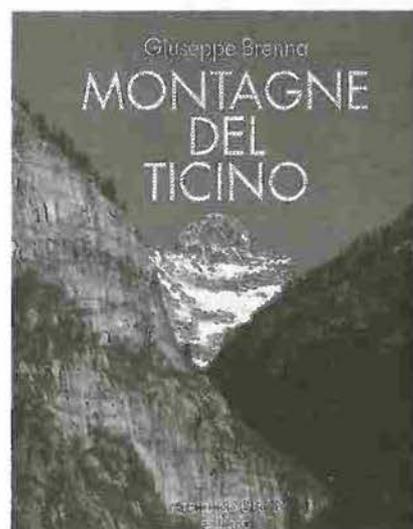
Con il libro di Giuseppe Brenna in mano mi diceva una persona: «Peccato che le foto non siano tutte a colori, come quella di copertina». Ma non aveva capito l'anima del libro. Certo, Daddò è un editore che sa il proprio mestiere. Una bella pagina a colori – la Valle d'Osogna con il Torrione Alto a farle da sentinella – attira lo sguardo della gente, che sfoglia il libro e forse comincia a capire. E allora lo compra. Dopo tutto anche il marketing ha le sue regole e Daddò conosce i segreti del mestiere. Ma questo libro è in bianco e nero. Non c'è la cosiddetta magia del colore, che però non è magia vera, perché non c'è l'incanto del viaggio dentro l'anima dell'immagine. La bella fotografia a colori nasce da uno studiato lavoro di filtri e finisce in un libro, sopravvissuta a una scelta fra mille altre foto. E' da ammirare, ma le manca l'incanto dell'immediatezza. Bella, ma senz'anima. Giuseppe Brenna è l'autore delle guide del Club Alpino Svizzero che descrivono passo dopo passo tutte le montagne del Ticino. Il quarto volume, compresa la Mesolcina e la Calanca, uscirà fra un paio d'anni. Sono guide per tutti, non solo per gli specialisti della montagna. Non descrivono solo itinerari (il tragitto, la durata, le difficoltà, ecc.), ma parlano della storia della nostra gente, della vita sui monti, di un nostro passato non tanto lontano e contengono preziose informazioni su testi e autori che hanno parlato di montagna. Dunque ope-



re destinate anche al docente che vuole con i propri ragazzi programmare qualcosa di diverso dalle solite passeggiate scolastiche, e di autentico, perché è la nostra storia. Giuseppe Brenna ha solcato tutte le nostre montagne; ogni metro descritto nelle sue guide è stato percorso sul terreno. Percorsi quei metri con la macchina fotografica sempre a portata di mano, a scattare fotografie, immagini che improvvisamente si aprono davanti ai tuoi occhi e che durano attimi, emozioni che ti scuotono dentro, forme che s'accendono e subito si spengono e mutano con il tuo camminare, il velo della nebbia che avvolge la corona della montagna o il raggio di sole che trasfigura la cresta e crea giochi di luci e di ombre, la tua anima a seguire quel mondo di immagini che muta a ogni passo, il mutare delle sensazioni dentro di te, di stupore, di ammirazione, di gioia e di paura, di rispetto per chi è vissuto tra quelle conche oggi paradisi di pace ma dimenticate dall'uomo, sensazioni di irrequietezza, di silenzio. Il silenzio degli alpeggi dimenticati, degli specchi d'acqua tra le pietraie mute, il silenzio della parete abitata solo dagli stambecchi, della distesa di neve sotto il cerchio dei costoni, il silenzio dentro di te. La sensazione di libertà.

La magia del bianco e nero è libertà, è la magia del raccontare attraverso l'immagine e la libertà dell'altro di dar forma al proprio cammino, raccontare gli attimi del tuo camminare, solo accennare il tuo sentire, lasciar cadere dentro l'anima solo un niente, perché chi capisce s'illumina dentro e senta la tua voglia di comunicare la tua gioia e il tuo invito a scoprire un mondo perso, valori persi. Ma anche le ragioni che ti avvicinano alla montagna: i grandi spazi, la solitudine, la ricerca del passato, una sfida a te stesso, il guardare il mondo dall'alto, un record, solo una camminata, un po' d'aria pura, il colore delle rocce, un momento di riflessione, l'azzurro del laghetto, il senso del tempo che passa, l'incontro della pagina letta con la realtà, te stesso solo davanti alla difficoltà alla paura all'ignoto, solo la tua vita e nient'altro.

Le cascine dell'Alpe d'Alnasca hanno il disegno delle rocce sovrastanti,



pietra dopo pietra; l'uomo che ha lottato contro la natura, che lui ama e rispetta e di cui teme le ire e il mistero, un'immagine simbolo di una vita di stenti e di lotte. L'elefante del Pizzo di Sovètra (oramai un ricordo), la Fiamma di Baggio, l'ometto sulla Cima di Nèdro e tutti gli ometti delle nostre montagne testimoniano anche della necessità per gli uomini delle montagne di popolare quel mondo di silenzi di simboli ai quali rivolgersi per sentirsi protetti, come la cascina dell'Alpe di Paràula che s'incolla al masso sotto la cresta che confina con il cielo. Le immagini delle nebbie alla Cresta Rossa o al Poncione di Pianca Lunga raccontano di mondi pieni di intimità, ai confini del reale, un ripiegarsi su se stessi per ritrovare il senso della propria vita. Le arrampicate sui Denti della Vecchia sono la gioia di vivere e lo sguardo al futuro.

Sono alcune immagini di vent'anni di camminate sù e giù per il Ticino. Alcune apparse nelle guide, altre inedite. C'è nel libro la preoccupazione di fissare le immagini di un po' tutto il Ticino. Belle certo perché Giuseppe Brenna ha il senso della fotografia e dello spazio, ma belle anche perché libere, perché trasmettono sensazioni che ognuno fa sue, la sensazione del Ticino, terra di libertà. Belle e con un'anima.

Con le sue guide, un libro a disposizione dei docenti per qualche nuova avventura. La scuola ha sempre bisogno di nuove avventure.

Augusto Colombo

* Giuseppe Brenna: «Montagne del Ticino», Armando Daddò, editore, 1994, pag. 240, 250 illustrazioni in bianco e nero.

Attività di prevenzione primaria dalle dipendenze nelle scuole

(Continuazione da pagina 2)

quell'istituto, nel corso di una giornata di inizio anno scolastico. Il tema scelto è stato il seguente: «Nella scuola a blocchi riusciamo ad affrontare le difficoltà di comunicazione con i giovani?». Lo scopo dell'operazione era quello di proporre ai docenti, attraverso alcune attività ed esercizi interattivi, situazioni di disagio comunicativo sulle quali poi discutere assieme. I docenti hanno lavorato in piccoli gruppi e hanno poi riportato le loro riflessioni conclusive nell'ambito della riunione plenaria di fine giornata;

- alla scuola propedeutica per le professioni sanitarie e sociali di Savosa invece una docente di quell'istituto, specializzata in animazione teatrale, sta approntando, in collaborazione con un animatore esterno e 5 docenti «accompagnatori», un progetto dal titolo «Cenerentola 2000» che dovrebbe, nelle intenzioni degli organizzatori, coinvolgere sia gli studenti che, nel limite del possibile, le loro famiglie in una sorta di «teatro d'improvvisazione interattivo». Tra i temi che si vorrebbero dibattere vanno citati i rapporti familia-

ri, i rapporti interpersonali, i doveri, i diritti, la gestione della propria indipendenza, la dipendenza psicologica, il dialogo, la fiducia, il rispetto e il fato;

- al liceo di Mendrisio infine il gruppo redazionale del giornalino interno «Traccie», coadiuvato da un docente e da un animatore esterno, ha curato la pubblicazione di un numero speciale sul tema «Diritti dei giovani», rispetto alla sfera personale, rispetto alla giu-



stizia, nell'ambito scolastico, rispetto all'associazionismo, ecc. Gli scopi dichiarati sono quelli di stimolare la ricerca, la discussione e la presa di coscienza del proprio esistere come cittadini, primatori della propria vita. Il giornalino comprende vari contributi completati da interviste a giovani liceali. E' pure prevista la pubblicazione di un secondo numero dello stesso giornalino sempre su questi temi.

Al termine di queste prime esperienze coordinate dal sottogruppo Informazione e Prevenzione del GOD, è prevista una valutazione complessiva delle stesse, che sarà condotta di comune accordo con i docenti e gli animatori interessati con lo scopo di prevederne l'estensione ad altri istituti scolastici.

Oltre queste esperienze realizzate quest'anno o attualmente ancora in atto è però doveroso osservare che diverse altre scuole hanno assunto negli scorsi anni ed assumono tuttora l'iniziativa di organizzare serate per i genitori, esposizioni tematiche all'interno degli istituti, incontri degli allievi con operatori del settore sociale, ecc.

Merita pure di essere segnalata l'ini-

ziativa di aggiornamento interno organizzata dal Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media che, con il coinvolgimento di una sessantina di docenti di quel servizio, ha organizzato una giornata di studio sul tema «Proposte di attività di prevenzione dalle dipendenze», alla quale è intervenuta la professoressa A.-C. Menétrey dell'ISPA di Losanna. Questa prima esperienza avrà un seguito nel corso del prossimo mese di giugno e coinvolgerà pure i docenti di corso pratico della Scuola media.

Il sottogruppo Informazione e Prevenzione si occupa inoltre di coordinare le attività del Centro di documentazione sociale del GOD che raccoglie una cospicua documentazione scritta (libri, riviste, articoli specialistici, materiali vari) e visiva (videocassette, film) ed è a disposizione di tutte le persone interessate e soprattutto degli studenti e di tutti coloro che in qualità di educatori o genitori sono a diretto contatto con i giovani ed i loro problemi.

Da ultimo va segnalata l'organizzazione di una formazione e un aggiornamento specifici nel campo della prevenzione e della cura delle tossicodipendenze da parte della Scuola cantonale degli operatori sociali di Mendrisio.

Stelio Righenzi

G.A.B. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Divisione scuola - 6501 Bellinzona

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Giorgio Merzaghi
Renato Vago

SEGRETERIA:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 - c.c.p. 65-3074-9

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & Co. SA
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 20.-
fr. 3.-