

SCUOLA TICINESE

La riforma della medicina scolastica: verso un servizio di salute scolastica, di Ignazio Cassis

Con il Regolamento sulla medicina scolastica (del 23.9.1998), la vigilanza sanitaria nelle scuole continuerà ad essere assunta dal Servizio di medicina scolastica. In considerazione dei cambiamenti intervenuti negli ultimi anni (vedi maggior partecipazione finanziaria delle Casse malati), il Servizio si orienterà verso una cooperazione con gli altri responsabili dell'educazione alla salute.

Informatica al servizio dei bambini disabili: il DIC punta sulla formazione continua dei docenti di scuola speciale

Facendo capo ai programmi informatici messi a punto dal Centro informatica disabilità (CID), l'Ufficio dell'educazione speciale ha predisposto in questo anno scolastico dei corsi di formazione destinati ai docenti delle scuole speciali e agli ortopedagogisti del SOIC. L'obiettivo è di accrescere negli operatori scolastici la conoscenza di

strumenti informatici che possono migliorare l'autonomia dei bambini affetti da disabilità motorie o mentali.

La grammatica italiana nella scuola media (II parte), di Daniele Christen

Nella continuazione degli approfondimenti riguardanti l'insegnamento della grammatica nel settore medio, si sviluppano i principi didattici esaminandone gli effetti sul piano morfologico, sintattico e testuale.

Collegamento dei docenti di storia e di geografia della scuola media (N. 20)

• «Insegnare il Novecento», di Giulio Guderzo: Cronistoria dei principali eventi del Novecento secondo una lettura didattica che può essere proposta nelle classi.

• «Una nuova antologia documentaria di storia svizzera e ticinese», di Peter Manz: Presentazione del volume «I baliaggi italiani e i Cantoni svizzeri», a cura di Angelo Airoidi e Gianni Tavarini, che raccoglie più di un centinaio di documenti sui tre secoli di condizio-

ne di baliaggio delle terre ticinesi.

• «Appunti a margine di una visita alla mostra Ticino 1798-1998», di Valeria Fovini: Resoconto e bilancio di un'attività che ha coinvolto tutte le classi della Scuola media di Lodrino.

• «Cosa resta di... 'Lugano nel Settecento'?', di Giuseppe Negro: Riflessioni attorno alle ricadute positive della ricerca storica condotta da un gruppo di scolari di Massagno nel 1998.

• «L'archeologia entra nella scuola», di Anna Trapane: Esempio di avvicinamento all'archeologia in un'iniziativa svolta dalla Scuola media di Bellinzona 2 in collaborazione con l'Associazione archeologica ticinese e i Musei civici di Como.

Sessa: mostra sulla minierra d'oro

Sono elencati gli arnesi, gli strumenti e i materiali esposti alla Cà du Loll (Sessa) fino alla fine di ottobre 1999.

Comunicati, informazioni e cronaca

Una tabella di comunicazione usata nelle scuole speciali ticinesi da un bambino disabile motorio e privo della parola. (TalesCan™ - Copiright CDI)

The screenshot shows the 'TalesCan (FAT)' software interface. At the top, the window title is 'TalesCan (FAT)' and the time is 15:27. The main area is titled 'SCUOLA COMPUTER' and contains a 3x6 grid of icons with labels: IO, ME; COMPUTER; STAMPANTE; BELLO; NON HO CAPITO; NO, NON; BAMBINI; PEDALI; CARTA PER SCRIVERE; APRIRE; STANCO; OK; MAESTRA; DISCHETTO; SCHEDARIO; CHIUDERE; STOP. Below the grid are navigation arrows and a 'STOP' button. At the bottom, there is a sequence of icons: IO, ME; LEGGERE; con il; COMPUTER.

La riforma della medicina scolastica: verso un servizio di salute scolastica

Esiste un legame diretto tra la salute, i risultati scolastici, la qualità di vita e la produttività economica. Studi condotti in Paesi di tutto il mondo mostrano che i programmi di salute scolastica possono simultaneamente ridurre gli usuali problemi di salute, aumentare l'efficacia del sistema d'educazione e far progredire la salute pubblica, l'educazione e lo sviluppo sociale ed economico.

Fin dal 1950 la salute degli allievi in ambito scolastico rappresenta una funzione importante dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). In quegli anni il Comitato d'esperti sui servizi di salute scolastica definisce le prime basi teoriche per un'azione mondiale concertata. Nel 1986 l'OMS e l'UNICEF pubblicano congiuntamente un documento che riporta i risultati di una consultazione internazionale sull'educazione alla salute (*Helping a Billion Children to Learn About Health*). Nel 1991 OMS, UNICEF e UNESCO propongono una consultazione per precisare i contenuti di un'educazione sanitaria completa in ambito scolastico e le misure necessarie per la loro realizzazione.

A circa trent'anni dalla sua effettiva nascita in Ticino (Legge sanitaria del 1958: creazione di un servizio strutturato), si è reso necessario fare il punto della situazione sulla medicina scolastica nel nostro Cantone e aggiornare struttura e contenuti del Servizio, così da poter affrontare con pertinenza ed efficacia le sfide attuali e future dell'educazione alla salute. La riforma, conclusa nel settembre 1998 con il varo da parte del Consiglio di Stato del «Regolamento sulla medicina scolastica», ha avuto inizio nel 1993 da un lavoro preliminare condotto dal dr F. Barazzoni, allora medico cantonale aggiunto.

Osservando la realtà odierna del nostro Cantone notiamo che i classici problemi di salute del bambino e dell'adolescente vengono – tranne rare eccezioni – assunti e risolti dai medici curanti (pediatri e generalisti), ai quali ogni famiglia si può ri-

volgere senza temere per i costi, che sono obbligatoriamente assunti dalle casse malati.

Il varo della Legge sull'assicurazione malattia ha indubbiamente aumentato la qualità del servizio sanitario: infatti oggi i costi derivanti da atti preventivi di indiscussa efficacia – per esempio le vaccinazioni – sono coperti dalle casse malati. E questo per ogni allievo indistintamente.

La figura del Medico scolastico non risponde quindi più a quell'obiettivo di «equità sociale» che lo Stato garantisce alla popolazione tramite l'istituzione scolastica. Egli diventa una figura tra le molte che intervengono sulla salute globale del ragazzo: il medico di famiglia, il servizio per l'accertamento dei difetti auditivi e visivi, l'operatore del SSP, il docente di ginnastica correttiva, il docente di educazione fisica, ecc.

La crescente varietà degli interventi offerti in questo decennio da diversi operatori sulla salute fisica, psichica e sociale del ragazzo, non significa necessariamente che la situazione sia oggi ottimale. «Molto» non è sempre sinonimo di «bene» e di «giusto»! Dall'analisi eseguita è emerso un quadro che evidenzia una morbilità psicosociale non ancora sufficientemente considerata (disturbi dell'umore, dell'apprendimento, della personalità, alimentari, sessuali, dipendenze, depressione, suicidio, ecc.). Inoltre molti interventi non sono mai stati verificati in rapporto alla loro pertinenza e alla loro efficacia.

I ragazzi appaiono poco motivati a diventare protagonisti della propria salute, ad assumere la gestione e la responsabilità del proprio benessere.

Sembra piuttosto persistere il mito della pillola magica, «che interviene dall'esterno e risolve ogni problema». È tuttora diffusa l'opinione che «alla salute ci pensa lo specialista»; si tratta di un sentimento rafforzato fors'anche dalla consapevolezza che il consumo delle prestazioni sanitarie è pagato solidalmente da tutti. È proprio a questo livello che dovrebbe inserirsi l'educazione alla salute, un processo di crescita personale e di gestione del proprio «star bene». Un simile indirizzo è stato del resto voluto dal legislatore con la Legge sanitaria del 1989.

È facile rendersi conto che per promuovere tale cambio di paradigma non basta riformare la medicina scolastica. Un modesto servizio di 19 medici e 1 infermiera non potrebbe mai assumere la leadership di un simile cambiamento. È piuttosto l'assieme di tutti gli attori, operatori e docenti, che permetterà di muoversi gradualmente verso quest'indirizzo. Il nuovo Servizio di medicina scolastica tenterà soltanto – accanto agli usuali compiti di vigilanza sanitaria che non possono essere abbandonati (controllo delle malattie infettive per esempio) – di arricchire con la sua particolare prospettiva questo cambiamento di società.

Si tratterà in particolare di mirare gli interventi ai bisogni locali e temporali nelle sedi scolastiche e di articolare le azioni con gli altri attori che intervengono nella scuola (v. tabella). Le moderne strategie di salute pubblica si compongono solitamente di combinazioni d'interventi collettivi (es. poster, opuscoli, sussidi didattici) e individualizzati. L'azione educativa e preventiva del medico scolastico si dovrebbe situare soprattutto a livello collettivo. In particolare egli deve essere in grado di conoscere i principi della promozione della salute, di comprendere il significato e i li-

(Continua a pag. 28)

Settore	Incaricati
Educazione alla postura/portamento Educazione all'esercizio fisico Educazione sessuale Educazione all'igiene orale Educazione alla circolazione stradale Educazione alimentare Educazione alla salute	ginnastica correttiva educazione fisica tutti i docenti (!) medicina dentaria scolastica docenti con agenti di polizia docenti ?

Informatica al servizio dei bambini disabili: il DIC punta sulla formazione continua dei docenti di scuola speciale

L'Ufficio dell'educazione speciale del DIC si occupa della cura e dell'inserimento scolastico e professionale di bambini e giovani disabili sensoriali, intellettivi o motori; elabora programmi didattici appositi (in particolare programmi basati sull'uso di supporti informatici). Esso sovrintende alle scuole speciali pubbliche e private per allievi in età d'obbligo scolastico. Comprende pure il Servizio ortopedagogico itinerante (5 ambulatori cantonali), che segue i bambini, dai 0 ai 6 anni d'età, affetti da disabilità gravi.

Il Centro informatica disabilità (CID), che collabora con il DIC per allestire programmi per bambini disabili, negli ultimi anni ha sviluppato considerevolmente la ricerca e la progettazione in modo tale da applicare nuove tecniche e strumenti innovativi che consentano ai bambini disabili di acquisire e migliorare una certa autonomia. I programmi informatici e gli ausili elettronici elaborati dal CID sono risultati sempre molto efficaci e hanno avuto una diffusione internazionale. In quest'anno scolastico 1998-99 l'Ufficio dell'educazione speciale ha organizzato il corso di formazione

«Pedagogia specializzata e tecnologie moderne», indirizzato ai docenti delle scuole speciali cantonali (compresi gli ortopedagogisti del Servizio ortopedagogico itinerante e gli operatori di altri istituti specializzati) e diretto dall'ispettore delle scuole speciali del Sottoceneri, prof. Gabriele Scascighini. La richiesta di iscrizioni da parte dei docenti è stata talmente cospicua che numerosi corsi sono stati raddoppiati.

Ogni mercoledì pomeriggio i circa 25 docenti iscritti si sono riuniti per seguire il programma di formazione. Il corso spaziava da temi prettamente tecnici ad altri essenzialmente pedagogici: problemi di accesso al computer e al gioco per disabili motori, uso dei programmi FingerPaint™, TaleScan™, Acces to Math™ ecc., attività di laboratorio e di calcolo scritto, uso approfondito di programmi educativi, proposte didattiche per la predizione delle parole nel processo di scrittura ecc.

I programmi presentati nel corso sono tutti stati creati dal Centro informatica disabilità. Blocks in Motion™ consente di costruire virtualmente quello che per un bambino disabile

non è possibile realizzare nella realtà, come disegni o costruzioni in cubetti o fumetti. Acces to Math™ permette la preparazione di fogli di calcoli con addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni o divisioni in colonna; l'utente risponde alle domande premendo un pulsante (o dà un altro segnale che il computer riceve). Finger Paint™ consente al bambino di disegnare e scrivere, creando vere e proprie sceneggiature multimediali che può anche sonorizzare. TaleScan™ è in grado di interpretare i segnali provenienti dall'utente e di proporre una gamma di simboli pittografici o letterali in modo da rappresentare una risposta a un problema o a una domanda. Adio, AdioScan, Digio sono un insieme di strumenti informatici ed elettronici realizzati allo scopo di consentire al bambino disabile di interagire con giocattoli o periferiche elettriche (trenini, luci colorate, automobiline ecc.). Predictor, indicato ai disabili con difficoltà intellettive e motorie, consente la predizione delle parole: nella ricerca informatica sono stati sviluppati interessanti algoritmi che permettono di predire la parola che un utente intende scrivere sulla base del testo che precede e di quanto l'utente ha finora scritto e "insegna-to" al database-dizionario che il programma comprende.

Questi software possono essere impiegati anche per bambini normodotati a scopo didattico o ludico. Essi si sono mostrati particolarmente efficaci per i bambini affetti da disabilità motorie o mentali, i quali vengono messi nella condizione di scrivere, disegnare, creare e animare costruzioni virtuali, fare calcoli ecc. anche con un semplice click del mouse o toccando lo schermo con un dito. Il livello d'avanguardia e l'efficacia di questi programmi ne ha fatto oggetto di richiesta da molti paesi, soprattutto dagli Stati Uniti; ciò costituisce un riconoscimento per la validità della ricerca operata in Ticino.

L'anno scolastico in corso si segnala per l'intensità della formazione di docenti e operatori di scuola speciale. Il DIC ha voluto impegnarsi in modo particolare per aggiornare e perfezionare la preparazione dei docenti, i quali hanno reagito molto positivamente all'appello del DIC. La ricerca di laboratorio trova il suo compimento nella formazione dei docenti, che ogni giorno operano sul fronte scolastico per facilitare l'integrazione dei bambini disabili.

*Produzione di un testo multimediale di un'allieva di 7 anni
(Finger Paint™ - Copyright CDI)*



La grammatica italiana nella scuola media – II parte

Sul numero 227 di Scuola ticinese è stata pubblicata la I parte dell'articolo di Daniele Christen, dedicato all'insegnamento grammaticale nel settore medio.

3. Classificare le parole

Il fatto che le parole possono essere suddivise in classi ha un'utilità didattica nella misura in cui siano rese esplicite le operazioni mentali che conducono all'individuazione di una data classe. La classificazione tradizionale risulta da un incrociarsi di criteri tassonomici molto eterogenei, di cui le definizioni correnti sono uno specchio assai semplificato e di natura prettamente convenzionale. Se dovessimo acriticamente assumerle come una scontata realtà della lingua e pretendere che gli allievi le imparino altrettanto acriticamente, non sarà il caso di stupirci se, nell'ipotesi migliore, qualcuno di loro ci faccia notare l'incoerenza delle nostre definizioni o, in quella peggiore – ma, ahinoi!, più diffusa –, sia incapace di assimilarle e applicarle.

Occorre dunque innanzi tutto formulare chiaramente i criteri in base ai quali si opera una classificazione. A seconda del criterio adottato emergeranno comportamenti diversi e si approderà a tassonomie più o meno differenti. Per il nostro scopo, i criteri guida per individuare e classificare le unità linguistiche possono essere i seguenti:

- 1) le forme assumibili (criterio morfologico);
- 2) la posizione rispetto ad altre entità nella catena parlata (criterio posizionale);
- 3) il significato (criterio semantico);
- 4) la funzione svolta rispetto ad altre parole o gruppi di parole (criterio funzionale).

La lingua ha un carattere sistematico nella misura in cui si presentano delle regolarità, cioè delle sovrapposizioni, fra classi individuate in base a criteri diversi. Così, ad esempio, si potrà identificare la classe dei verbi in base a certe caratteristiche morfologiche (criterio 1) e osservare che in italiano occupano solitamente la posizione centrale nella proposizione (criterio 2), che spesso esprimono

azioni (criterio 3) e che assumono una funzione di regia (criterio 4) rispetto al materiale linguistico che li accompagna. Ma, come vedremo presto, tale sistematicità non è affatto distribuita uniformemente in tutta la lingua⁹.

Si potrebbe iniziare la riflessione raggruppando le parole di un breve testo a partire dalle intuizioni degli allievi sul significato o sul referente (criterio 3: indicano persone, animali, cose? o azioni? oppure le caratteristiche di qualcosa? non indicano nulla ma servono a collegare tra loro parole o gruppi di parole?) inventando per ogni gruppo un'etichetta provvisoria o assegnandogli quella tradizionale (nome, verbo, ecc.). In un secondo momento si passerà a individuare alcune costanti morfologiche (criterio 1: come possono essere modificate queste parole? quale parte cambia? a quale mutamento di significato si associa un cambiamento della forma?). La natura convenzionale delle etichette non tarderà a manifestarsi: che dire infatti delle parole che indicano azioni ma che si comportano come i nomi (*dormita, telefonata, ecc.*)?

Con gli allievi che hanno già una certa conoscenza delle parti del discorso è naturalmente possibile ripercorrere la scoperta di certe regolarità adottando sin dal principio il criterio morfologico. Per questa via si individueranno a mano a mano le principali *categorie nozionali*: il genere, il numero, il modo, il tempo, la persona e il caso¹⁰.

Si scoprirà che, dal punto di vista strettamente formale, in italiano esistono cinque classi di parole:

- A) parole che possiedono le marche del modo, del tempo, della persona, del numero (verbi);
- B) parole che possiedono le marche del numero e del genere (le classi tradizionali dei: nomi, articoli, dimostrativi, quantificatori, aggettivi, di alcuni pronomi interrogativi e relativi; può comprendere anche i participi qualora non fossero annoverati tra le forme del verbo);
- C) parole che possiedono le marche della persona, del numero, del genere e del caso (pronomi personali);
- D) parole (i possessivi) che possiedono

le marche della persona (riferita al soggetto-possessore), e del numero e del genere (riferiti all'oggetto-posseduto);

E) parole che non cambiano forma: è un insieme estremamente eterogeneo che comprende le classi tradizionali degli avverbi, delle congiunzioni e preposizioni, e alcuni pronomi indefiniti; ma, a voler essere pedanti, potrebbero capitarci anche i nomi e gli aggettivi invariabili.

Si vede subito che alcune delle classi così individuate risultano piuttosto eterogenee (nomi, aggettivi e articoli sono, da questo punto di vista, indistinguibili!) e che certe parole, attribuite a una data classe, vorrebbero intuitivamente essere collocate in un'altra. Ciò è dovuto al fatto che la sovrapposizione fra caratteristiche formali e caratteristiche semantico-funzionali non è affatto sistematica. Se l'esercizio ha però dato la possibilità di individuare le principali categorie nozionali (numero, genere, modo, tempo, persona, caso) che si manifestano mediante dei morfemi dedicati, lo possiamo dire riuscito.

La mancanza di sistematicità tra aspetti morfologici e aspetti semantici suggerisce di affiancarvi un approccio diverso, fondato sul criterio della funzionalità: in questo caso non si parlerà di classi di parole ma piuttosto di classi di funzioni: una parola non è una tal cosa, ma *fa* una tal cosa («bello» non è un aggettivo, ma *fa da* aggettivo rispetto alla parola cui si riferisce: dove 'far da aggettivo' significherà attribuire certe proprietà a un altro elemento); onde si spiegherà facilmente che una medesima parola può talora *fare cose* abbastanza diverse tra loro¹¹.

Combinando il criterio semantico con quello funzionale potremo individuare le seguenti classi:

- I) parole che introducono nel discorso delle azioni, degli eventi o degli stati di cose, dove sono solitamente coinvolti degli oggetti;
 - II) parole che introducono nel discorso degli oggetti della realtà o del pensiero;
 - III) parole che si legano alle parole della classe II, aggiungendo delle informazioni che precisano o qualificano l'oggetto a cui si riferiscono;
 - IV) parole che si legano alle parole della classe I (e in certi casi di altre classi) modificandone il significato;
 - V) parole che legano tra loro parole delle classi precedenti (connettivi).
- I pronomi (sostituenti) possono esse-

pendentemente dalla loro forma superficiale) e delle effettive difficoltà concettuali, sintattiche e morfologiche che comportano. È, questo, un cambiamento di prospettiva rispetto all'insegnamento tradizionale della sintassi che si giustifica per diverse ragioni. Prima di tutto, raggruppando fenomeni che hanno una medesima natura logico-semantica, si cerca qui di privilegiare il senso sulla forma, o meglio di vedere quest'ultima alla luce del significato, con lo scopo di facilitare la comprensione, la concettualizzazione e la memorizzazione di certi fenomeni linguistici. In secondo luogo si ridurranno i meccanismi sintattici (in particolare i rapporti di subordinazione) ad alcuni tipi fondamentali, spiegandone il funzionamento generale, evitando dunque anche nell'ambito formale i rischi di dispersione delle informazioni che accompagnano solitamente l'analisi logica quando si limiti a presentare un inventario di complementi e di subordinate. In terzo luogo, scoperte le diverse possibilità di realizzazione di un certo contenuto sul piano dell'espressione, l'allievo dovrebbe essere in grado di passare da una formulazione all'altra con maggiore agilità e possedere gli strumenti per ragionare contrastivamente anche su una lingua seconda.

Una volta chiarito il fatto che, nell'ambito concreto della comunicazione, gli enunciati sono spesso incompleti perché il loro contenuto può essere integrato da informazioni che provengono dalla situazione comunicativa (riferimenti impliciti al *contesto*) o da una parte precedente della conversazione o del discorso (*cotesto*), si può rilevare che, quando vengono integrate le informazioni man-

canti, si ha una frase ben formata, completa delle sue parti. È utile, a questo proposito, seguire quei linguisti (Tesnière, Fillmore) che pongono al centro della frase il verbo: esso è l'elemento portante della frase e, a partire da questo, si potranno esaminare gli altri elementi che concorrono a esprimere un dato senso, distinguendoli in base al loro contributo semantico¹⁴.

A questo proposito occorre segnalare subito (al docente, non certo all'allievo di scuola media!) l'ambiguità della nozione di proposizione e gli equivoci che ne conseguono, in particolare quelli relativi alla nozione di soggetto. La concezione aristotelica di proposizione (nel discorso dichiarativo), considerata come un'unità data da un soggetto e un predicato, è una definizione logica che ha solo parzialmente un corrispettivo linguistico. Ma anche in ambito linguistico essa è valida solo per un certo tipo di frase, la frase predicativa¹⁵, che pone come punto di partenza dell'enunciazione un nome che avrà dunque la funzione di SOGGETTO della predicazione e che non deve necessariamente coincidere con il soggetto sintattico (vedi: *A Giovanni piacciono i fiori*). Un altro equivoco che accompagna la nozione di soggetto è quello che nasce dalla sua identificazione con il ruolo semantico (o 'caso profondo' secondo la terminologia di Fillmore) di AGENTE (o AGENTIVO). Il soggetto sintattico non corrisponde necessariamente sempre all'agente, cioè a «colui che compie l'azione espressa dal verbo» (si veda: Paolo prende uno schiaffo), per cui anche la passivizzazione non è pacifica per tutti i verbi transitivi (?? *Uno schiaffo è preso da Paolo*). È dunque

preferibile affrontare le cose da un altro punto di vista:

a) definire la frase come un'unità costituita essenzialmente dal verbo, dai suoi argomenti (complementi) e da eventuali elementi facoltativi (espansioni avverbiali e circostanziali);

b) considerare il soggetto superficiale come uno degli argomenti richiesti dal verbo in base alla sua valenza;

c) definire il soggetto in termini strettamente formali, cioè come il costituente nominale che si accorda nel numero e nel genere con il predicato (cioè restringendo la definizione a quella di soggetto sintattico);

d) rilevare, se è il caso, il valore semantico o pragmatico veicolato dalla scelta di mettere in evidenza, dandogli la funzione di soggetto sintattico, un dato argomento del verbo: è solitamente il caso profondo di AGENTE ad assumere la posizione di soggetto sintattico, ma non è raro il caso in cui il tratto semantico [+umano] prevalga sul ruolo, onde un argomento umano che abbia un ruolo diverso da quello di AGENTE tenderà a sostituirsi a questo nella posizione di soggetto. Ciò acquista particolare evidenza quando si confrontasse l'opzione della diatesi passiva rispetto a quella attiva.

I complementi¹⁶ del verbo, cioè gli elementi obbligatoriamente richiesti dalla sua struttura argomentale (valenza), dovrebbero essere affrontati nell'ambito di un discorso più generale sulla completezza della proposizione quale requisito per la sua correttezza, segnalando naturalmente le condizioni che consentono la violazione di questo principio, come per esempio nel contesto di un dialogo (D: «Cosa mangi?»; R: «Del pane»). I complementi saranno trattati con maggiore efficacia partendo da una classificazione dei verbi su base semantica, considerando il numero e il tipo di argomenti che richiedono, nonché la loro reggenza. Si potranno esaminare dapprima i verbi che esprimono azioni, con un soggetto agentivo, un oggetto/paziente ed eventualmente un benefattivo (complemento di termine) e che consentono la passivizzazione. Si passerà poi a quelli che esprimono un movimento, prestando attenzione alle restrizioni semantiche nella scelta del nome che fa da complemento e del connettivo selezionato (*andare da Milano a Roma, andare a Bellinzona / dal barbiere / da Giovanni / in montagna; passare per*

Figura 1

classe morfologica	∩	classe funzionale	=	classe risultante
A	∩	I	=	verbi
A	∩	II,III,IV,V	=	∅
B	∩	I	=	nomi (e participi)
B (+ E=invar.)	∩	II	=	nomi
B (+ E=invar.)	∩	III	=	determinanti e aggettivi
B	∩	IV,V	=	∅
C	∩	I	=	∅
C	∩	II	=	pronomi personali
C	∩	III,IV,V	=	∅
D	∩	I,II	=	∅
D	∩	III	=	possessivi
D	∩	IV,V	=	∅
E	∩	I	=	∅
E	∩	IV	=	avverbi
E	∩	V	=	connettivi

Roma / lungo la ferrovia / attraverso la piazza / da Maria; tornare a casa / da Roma)¹⁷; e per giungere solo alla fine – nel terzo o nel quarto anno – a quelli più complessi che esprimono atti del pensiero (*pensare, credere, dubitare...*) e della parola (*dire, affermare, riferire, domandare...*) e che comportano anche maggiori problemi sul piano dell'espressione (scelta del modo verbale nella frase completa e soggetto delle forme non finite). Allo stesso modo sarebbe preferibile raggruppare gli elementi facoltativi della proposizione, avverbiali e circostanziali, in base al loro valore semantico, affinché possano essere esplorate contrastivamente le varie forme superficiali che possono assumere. Come per i complementi, anche in questo caso non c'è nessun motivo per trattare dapprima solo i costituenti non frasali, limitandosi dunque ai sintagmi avverbiali, nominali e preposizionali, per parlare solo in seguito (addirittura l'anno successivo) delle stesse – dal punto di vista del significato – espansioni in forma di proposizioni subordinate. Al di là della diversa forma superficiale, i seguenti costrutti esprimono praticamente la medesima cosa:

Paolo è uscito

| ora [detto quando è mezzogiorno]
Avverbio

| a mezzogiorno
Connettivo + GN

| quando l'orologio del campanile
segnava mezzogiorno
Connettivo + F

| mentre tutti rientravano per
il pranzo
Connettivo + F

Inoltre, il meccanismo che lega l'espansione di tempo alla frase reggente è qui lo stesso, sia quando assume la forma di un gruppo nominale (GN) sia quando è dato da una frase (F): in ambedue i casi il collegamento è dato da un connettivo, e non c'è da questo punto di vista nessuna differenza rilevante tra le due costruzioni. Non c'è dunque nessun motivo, né semantico né sintattico, per trattarle separatamente. Inoltre, il ventaglio di possibilità espressive di un allievo può allargarsi se si rende conto che per esprimere un medesimo concetto può usare forme diverse con leggere sfumature («Ci veniva incontro rapidamente / a passi rapidi / quasi correndo»).

Le difficoltà non vanno quindi graduate in base alla semplice distinzione tra proposizione e periodo, ma in considerazione della complessità logico-semantica del costruito globale (reggente + subordinata) che si ripercuote generalmente anche sul piano dell'espressione (morfologia e sintassi), come avviene per esempio nelle frasi costruite sui verbi che esprimono atti del pensiero e della parola e in quelle che traducono relazioni logiche più complesse come la condizionale e la concessiva, dove l'indicativo è di norma sostituito dal congiuntivo e dal condizionale e dove sorgono delle difficoltà sul piano della coreferenza del soggetto non espresso della frase completa («Luigi_[i] ha detto a Paolo_[j] che SOGG_[i] sarebbe uscito» V «Luigi_[i] ha detto a Paolo_[j] di SOGG_[j] uscire»). Come abbiamo visto (cfr. 3: Classificare le parole), la relazione di dipendenza (di subordinazione) tra parole è un fenomeno che può essere introdotto sin dall'inizio (perché è uno dei fattori di cui si tiene conto nella classificazione che abbiamo operato) e che, a questo punto, dovrà essere solamente esteso a delle unità maggiori formate da gruppi di parole. Piuttosto che liste di complementi e subordinate, l'allievo sarà condotto a riconoscere:

1) le unità sintattiche (costituenti) che si possono formare partendo dalle cinque classi funzionali individuate;
2) il modo in cui si manifesta il legame tra i costituenti;
3) il significato di un legame e dunque la funzione svolta da un determinato costituente rispetto a un altro.
Vediamo ora di esaminare ad una ad una queste tre operazioni. L'esposizione adottata qui – ad uso degli insegnanti – procede dai principi generali ai dati empirici forniti negli esempi. Nella pratica didattica sarà però opportuno percorrere il cammino inverso, impiegando cioè il ragionamento induttivo e la generalizzazione per risalire dai dati ai principi generali.

Riconoscere le strutture sintattiche e i costituenti fondamentali della frase

La frase, come abbiamo visto, è data da un verbo (ev. dall'ausiliare e dal verbo) dai suoi argomenti (soggetto e complementi) e da eventuali espansioni. Complementi ed espansioni possono essere formati da un gruppo nominale, da un'altra frase, da un gruppo avverbiale o aggettivale (nei predicati nominali)¹⁸ (cfr. figura 2).

Il gruppo nominale è formato dal determinante, dal nome, dai suoi complementi e da eventuali espansioni. Il determinante può essere un articolo, un dimostrativo o un quantificatore oppure essere nullo. I complementi e le espansioni del nome possono essere dati da un gruppo aggettivale, da un gruppo nominale o da una frase (negli ultimi due casi sono introdotte da un connettivo) (cfr. figura 3).

Da un punto di vista strutturale si hanno dunque i seguenti *costituenti fondamentali*: frase (F), gruppo verbale (V), gruppo nominale (GN), determinante (Det), gruppo aggettivale (Agg), gruppo avverbiale (Avv)¹⁹. Unità più complesse possono risultare dalla *coordinazione* di due o più costituenti dello stesso tipo.

Tra questi costituenti è possibile stabilire le seguenti combinazioni di dipendenze [per motivi di spazio il legame sarà rappresentato orizzontalmente: l'elemento reggente a sinistra e quello dipendente a destra; quello dipendente negli esempi è in corsivo]:

1. F – Avv: *Probabilmente canterà*
[avverbiale di frase]
2. V – Avv: *Canta dolcemente*
3. V – Agg: *Sembra gentile*
4. V – GN: *Mangia la minestra*
5. V – F: *Dice che non è mai stato in America*
6. GN – Det: *Tutti questi gatti*
7. GN – Agg: *libro prezioso*
8. GN – GN: *Napoleone, l'imperatore dei Francesi; l'anello d'oro*
9. GN – F: *Il tentativo di prendere il treno;*
10. Agg – Avv: *molto bello*
11. Agg – GN: *grato della visita*
12. Agg – F: *felice di essere arrivato*
13. Avv – Avv: *molto velocemente*

La costruzione di questa combinatoria delle sei categorie sintattiche fondamentali, a partire da un *corpus* di frasi o da un testo dati dall'insegnante è un esercizio vivamente consigliato. Lo stesso vale per il riconoscimento della forma che realizza un dato legame di dipendenza: l'analisi dei dati dovrebbe condurre ai principi esposti nel prossimo paragrafo.

Riconoscere la forma del legame

Il legame di dipendenza può non essere segnalato: è il caso degli aggettivi e

degli avverbi, il cui rapporto con un altro elemento è dato dalla semplice giustapposizione. In questi casi il riconoscimento del rapporto avviene considerando la funzione (classe di appartenenza) delle parole e il senso globale del sintagma o dell'enunciato.

La lingua italiana mette a disposizione dei parlanti solo tre strategie per rendere visibile un rapporto di dipendenza tra due elementi:

- a) la lessicalizzazione: impiegando una marca lessicale cioè una parola, solitamente un connettivo;
- b) la grammaticalizzazione: impiegando cioè una marca morfologica come il modo verbale;
- c) la posizionalità: riservando a certe funzioni sintattiche certe posizioni piuttosto che altre.

Le tre strategie possono combinarsi tra loro (dando luogo a una segnalazione ridondante), ma spesso sono insufficienti e occorre il ricorso al senso dell'enunciato per poter decidere tra quali elementi si stabilisce un dato legame.

Il sistema più comune e più semplice da impiegare è quello della lessicalizzazione: le preposizioni indicano il legame tra un verbo o tra un nome e i loro complementi ed espansioni quando queste sono date da un gruppo nominale. Le congiunzioni sono dei connettivi particolari che legano tra loro delle frasi (la subordinata conserva il modo finito, generalmente l'indicativo oppure il congiuntivo nella protasi delle ipotetiche). Il pronome-connettivo relativo segnala la dipendenza di una frase da un nome rispetto al quale assume una funzione restrittiva o appositiva (come gli aggettivi).

La marca grammaticale appare nel verbo per segnalare mediante l'accordo (persona e numero) il legame con il gruppo nominale espresso o non espresso che assume la funzione di soggetto. Il modo (gerundio, infinito, participio, congiuntivo) serve a marcare una frase subordinata. Infinito e congiuntivo possono occorrere insieme con un connettivo. Il participio, oltre a indicare la dipendenza da un'al-

tra frase, è anche usato nelle frasi con funzione aggettivale che dipendono da un nome.

Teoricamente, per segnalare una frase dipendente, si hanno dunque le quattro seguenti possibilità:

- A) connessione = congiunzione subordinante/pronome relativo + modo finito
- B) connessione = gerundio
- C) connessione = (preposizione) + infinito
- D) connessione = participio

Alcune di queste quattro forme della dipendenza sono ammesse solo tra certi tipi di costituenti e possono esprimere solo certi tipi di relazione logica. Con gli allievi si potranno esplorare le restrizioni grammaticali e semantiche che vincolano la scelta della forma del legame.

La marca posizionale è rilevante nella misura in cui gli elementi vicini tendono ad essere raggruppati. Ciò non impedisce però le ambiguità: nella frase *Ho visto la donna con il cannocchiale*, il GN *con il cannocchiale* può dipendere sia da *donna* che da *vedere*. Il legame di coordinazione può essere dato, come noto, da una semplice pausa (segnalata mediante la virgola) oppure lessicalizzata mediante una congiunzione coordinante. Vi sono regole abbastanza precise per quanto riguarda la successione di connettivi nella correlazione e la compatibilità tra tipi di connettivi (congiunzioni, disgiunzioni, ecc.) che sono spesso fonte di errori e che dovrebbero essere esaminate con gli allievi.

Riconoscere il significato del legame

I quattro modi di connessione subordinante individuati sopra non vengono usati indifferentemente per ogni tipo di rapporto logico-semanticco. Le congiunzioni subordinanti sono portatrici di un certo significato, solitamente senza ambiguità e agevolano l'identificazione della funzione logica della subordinata che introducono (fanno eccezione a questo riguardo: *perché*: ambiguo tra causa efficiente e causa finale, *quando*: impiegabile sia nei nessi temporali che in quelli ipotetici, *mentre*: ambiguo tra il senso temporale e quello avversativo, *allora*: temporale e consecutivo...).

Nel caso delle subordinate con modo non finito (implicite) questa operazione è resa più difficile in quanto si deve tener conto di un insieme di fattori tut-

Figura 2

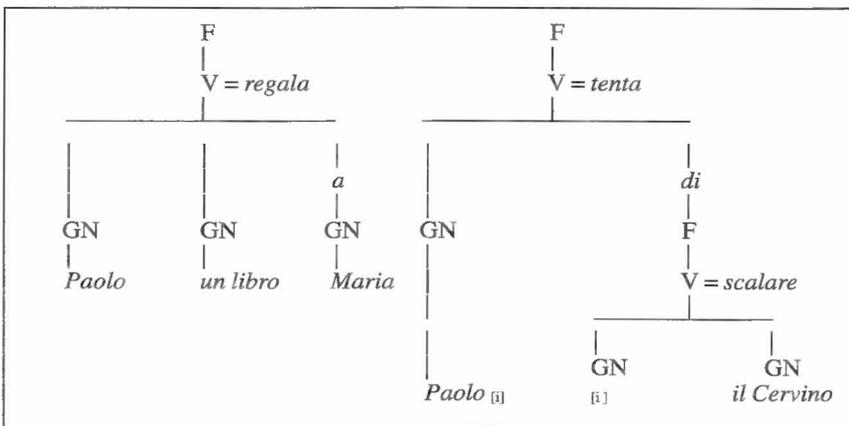
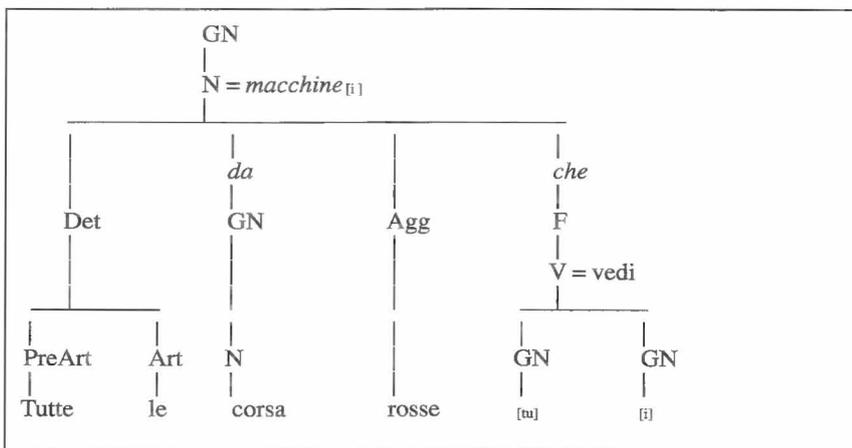
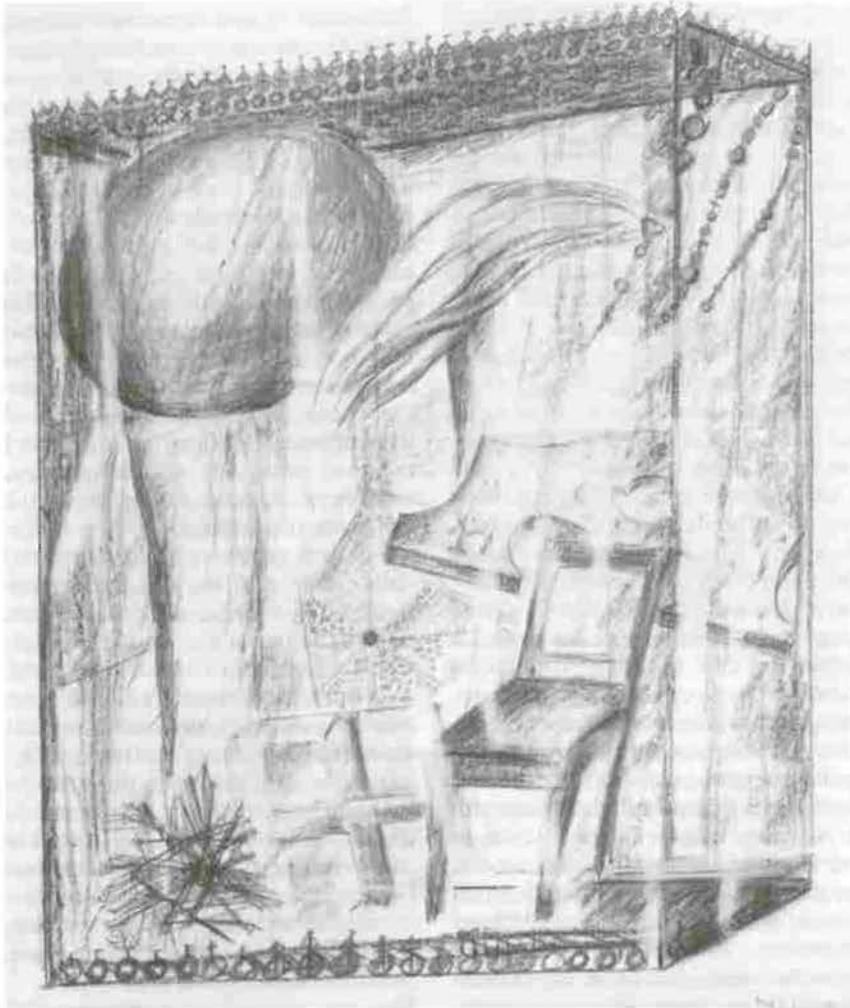


Figura 3





Ilse Weber, *Armadio di vetro*, 1971

ti significativi, in particolare il contesto («*Camminando per ore* [CAUSA?], non potevano che essere esauriti» V «*Camminando per ore* [MODO], arrivarono alla meta» e il tempo verbale («*Avendo camminato per ore* [CAUSA], arrivarono alla meta esauriti»). Il docente dovrà tener presente che in questi casi la comprensione avviene perlopiù in maniera del tutto indipendente da considerazioni di ordine grammaticale, ricorrendo piuttosto alla conoscenza del mondo (enciclopedia) del parlante. Porta quindi maggior beneficio discutere con gli allievi la loro interpretazione, sondandone i presupposti logici ed empirici e ammettendo che vi sono situazioni ambigue o incerte, piuttosto che procedere in modo fiscale nella pretesa che la ricchezza dell'universo espressivo si lasci tutta imprigionare nei loculi di una classificazione fissata a priori. L'accordo nella persona e nel numero

del verbo con un gruppo nominale serve ad assegnare a questo gruppo il ruolo di soggetto. Essa da sola non basterebbe però a evitare i casi ambigui, onde concorre con altri segnali (oltre al senso) come la marca posizionale. Quest'ultima, in considerazione della notevole libertà di movimento delle parole in italiano, si limita ad agevolare l'assegnazione della funzione di soggetto e di oggetto, nella misura in cui il primo occupa solitamente una posizione preverbale e il secondo quella postverbale.

5. Morfologia

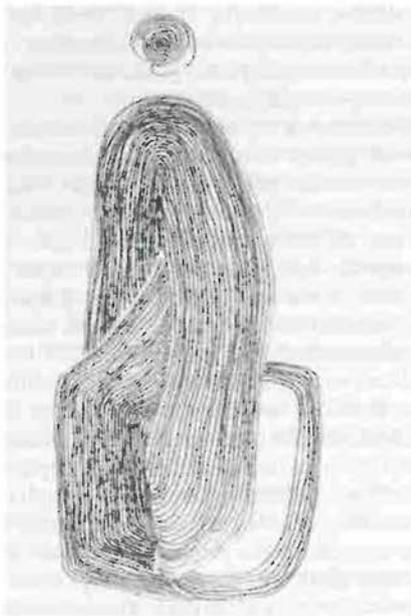
Raggruppiamo le seguenti osservazioni sotto il titolo di morfologia anche se spesso si esulerà da un discorso strettamente morfologico (semmai fosse possibile definirne i contorni). Si consiglia di trattare gli aspetti formali delle varie classi di parole partendo dal contesto sintattico in cui ap-

paiono, passando quindi organicamente dalla dimensione sintattica a quella morfologica e lessicale per tornare poi a quella sintattica.

Della classe dei verbi si potranno rilevare prima di tutto le caratteristiche semantiche più generiche (che cosa indicano solitamente?) per poi procedere all'esame sistematico di alcuni aspetti nozionali e morfologici: la persona e il numero, il tempo. Per quanto riguarda il modo ci si soffermerà in un primo tempo solo sulle forme dell'indicativo, segnalandone marginalmente il valore fattuale in opposizione al condizionale e al congiuntivo. L'imperativo può essere definito senza particolari problemi. Degli altri «modi» verbali (infinito, participio, gerundio) si tratterà in un primo tempo solo il participio come parte dei 'tempi composti' e si richiamerà l'attenzione sull'accordo, nella persona, nel numero e anche nel genere, con il soggetto. Tra gli avverbi si potranno distinguere quelli che esprimono un particolare atteggiamento o un giudizio di chi parla sul contenuto del proprio enunciato (avverbiali di frase: *certamente, forse, probabilmente...*) da quelli che modificano o qualificano il significato di verbi e aggettivi (avverbi di modo e di quantità). Gli avverbi di tempo e di luogo saranno invece preferibilmente trattati nell'ambito delle espansioni circostanziali della proposizione.

Per i nomi si esamineranno le tipologie morfologiche in base al genere (grammaticale: spesso distinto da quello naturale) e al numero. Si osserverà che molte di queste parole occorrono generalmente insieme formando un gruppo (gruppo nominale) in cui alcune di esse occupano delle posizioni fisse (vedi gli articoli) e che il gruppo è segnalato come unità sintattica grazie all'accordo morfologico. Si potrà, già in quest'ambito, rilevare un altro scopo della marca del numero e del genere nei gruppi nominali: quello di contribuire a segnalare, tramite l'accordo con il predicato, la funzione di soggetto del gruppo nominale. Dei nomi non si introdurranno che le sottocategorie rilevanti sul piano della selezione del determinante e dell'accordo nel numero e nel genere con gli altri elementi del gruppo (nomi propri, nomi comuni, nomi di massa e collettivi).

Per i determinanti si procederà alla scoperta della diversa funzione degli articoli determinativi e indeterminativi, si noterà il valore deittico del dimostrativo e la sua funzione di sostit-



Gertrud Debrunner, Senza titolo, 1953

tuate. Quest'ultima funzione è inoltre caratteristica di quasi tutti i quantificatori (talora preceduti dall'articolo: *i più*). Per gli aggettivi si distinguerà la funzione appositiva da quella restrittiva e si scopriranno le eventuali differenze di senso legate alla loro distribuzione (prenominale o postnominale). Il discorso sull'aggettivo può essere completato presentando il cosiddetto predicato nominale, costruito attorno a un particolare gruppo di verbi (verbi-copula: *essere, sembrare*, ecc.). Inoltre si farà osservare che alcune parole (*molti, pochi*, ecc.) possono fungere sia da determinanti (quantificatori) che da aggettivi (per cui potranno essere precedute dall'articolo o dal dimostrativo e far parte del predicato nominale). Una sottoclasse particolare è data dai possessivi, sensibili alla persona (del «possessore») e al genere e al numero (del «posseduto»). Si procederà ad una esplorazione della gamma di valori semantici che possono assumere all'interno del gruppo nominale; si segnaleranno l'uso senza articolo davanti ai nomi di parentela (ma: *la mia mamma* è piuttosto comune) e il loro possibile impiego come sostituenti (necessariamente accompagnato dall'articolo determinativo) e come complemento del «predicato nominale».

Il discorso sul gruppo nominale può essere completato introducendo un'altra classe, quella dei cosiddetti *pronomi*: i «pronomi indefiniti»²⁰ (*uno, nessuno, chiunque, ognuno, qualcuno*, ecc.) e i pronomi personali.

La grammatica tradizionale li tratta alla stessa stregua di quelli che abbiamo chiamato sostituenti anche se la loro funzione non è propriamente forica (cioè di ripresa di un elemento del testo), ma è più vicina a quella dei nomi in quanto rinviano a un referente extralinguistico. I pronomi personali presentano delle caratteristiche semantiche e morfosintattiche abbastanza complesse. Innanzi tutto si potrà sottolineare la funzione deittica dei pronomi della prima e della seconda persona (singolare e plurale): il loro riferimento è dato vicendevolmente da chi parla e da chi ascolta²¹. Il sottosistema dei pronomi personali è inoltre l'unico settore in cui la lingua italiana ha conservato la traccia di un'organizzazione linguistica anteriore (quella delle lingue flessive) in cui la funzione logico-sintattica, il *caso*, possiede una marca morfologica dedicata. La nozione di caso (limitato in italiano al nominativo, accusativo e dativo) potrà quindi essere adeguatamente trattata solo alla luce di considerazioni di ordine sintattico. Si può nondimeno introdurre già qui la distinzione fra pronomi personali liberi e legati, e presentarne il paradigma per i tre casi accompagnando ogni forma con la relativa parafrasi. Questa potrebbe essere inoltre un'occasione per compiere qualche escursione nella storia della lingua (i casi in latino) o nella grammatica contrastiva: osservando il grado di conservazione del caso in francese (pronomi relativi: *qui/que*), in tedesco e in inglese. (La stessa cosa vale naturalmente anche per la categoria del genere; un discorso sulla categoria del numero potrebbe poi aprirsi a un breve ma curiosissimo confronto fra lingue anche lontane e le rispettive culture).

Quella di sostituyente, come abbiamo visto, è una funzione che può essere assolta da parole che normalmente accompagnano il nome (in particolare: dimostrativi, quantificatori, possessivi). Si potrà comunque accennare all'esistenza di alcune forme che appaiono al posto del nome in contesti particolari: i pronomi (o *pro-forme*) interrogativi, il cui contenuto dovrebbe essere saturato dalla risposta attesa; e i pronomi congiuntivi-relativi, che qualche grammatica tratta come meri elementi di connessione. Una trattazione più sistematica di queste due sottoclassi potrà avvenire in modo efficace solo quando si affronteranno le proposizioni subordinate corrispondenti.

Per quanto riguarda i connettivi si potrà osservare che alcuni sono portatori di un certo significato (*quando, perché...*) mentre altri lo acquistano solo nel contesto delle parole che hanno legato.

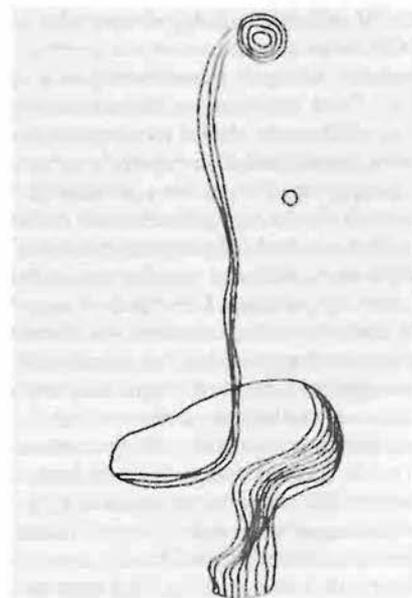
6. Lessico e semantica

L'insegnamento dell'italiano contribuisce in vari modi ad arricchire la competenza lessicale degli allievi. Lo porta ad accrescere il suo vocabolario attivo e passivo tramite l'assidua esposizione a testi lessicalmente ricchi, e alla consapevolezza del valore di certe scelte lessicali a seconda del contesto semantico e comunicativo, cioè anche rispetto a un dato registro o a un certo uso settoriale.

Quasi ogni parola veicola una serie di valori affettivi, di associazioni mentali che possono essere il punto di partenza di una o più narrazioni²². La memorizzazione di nuovi vocaboli è tanto più facilitata quanto più essi sono associati ad esperienze intellettuali ed emotive significative. La lettura è l'attività che maggiormente si presta a fornire l'occasione per esperienze di questo tipo. Ma anche ripercorrere la storia di una parola, ricostruendone l'etimologia, può arricchire la nostra sensibilità per i valori sempre mutevoli portati dal lessico (si pensi a *testa, stella, cavallo* o simili curiosità).

I lessemi non devono essere considerati delle unità a sé stanti dal punto di vista strutturale: la maggior parte di loro è potenzialmente già una frase²³, e porta con sé una certa struttura argomentale e sintattica (ciò vale non solo

Gertrud Debrunner, Senza titolo, 1953



per i verbi, ma anche per i nomi: *l'arresto di qualcuno; il tentativo di qualcuno di fare qualcosa; gli aggettivi: grato di/per qualcosa; capace di fare qualcosa; i connettivi: davanti a qualcosa*).

A questo proposito è possibile introdurre alcuni meccanismi di derivazione (verbi e aggettivi denominali, nomi deverbali, avverbi deaggettivali), mostrando le modificazioni sintattiche subite dagli eventuali argomenti (il soggetto o l'oggetto di certi nomi deverbali che diventa il famigerato «complemento di specificazione» o il possessivo del gruppo nominale corrispondente).

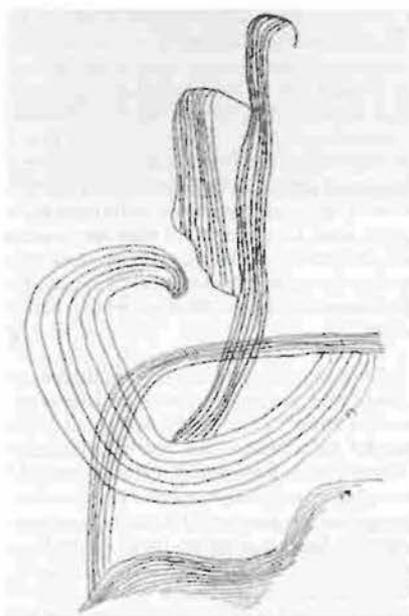
L'allievo dovrà essere introdotto all'uso del vocabolario, in particolare per risolvere i problemi legati alla morfologia, al significato, alla valenza e alla reggenza e agli usi figurati delle parole.

I rapporti semantici (sinonimia, antonimia, iper- e iponimia) potranno essere illustrati in modo particolarmente efficace a partire dall'analisi di alcuni meccanismi fondamentali della progressione tematica e della coesione testuale. È solo in quest'ambito, infatti, che le conoscenze relative ai rapporti semantici tra le parole diventano veramente operative ed è dunque utile farvi riferimento solo in questa prospettiva.

7. Pragmatica

Le forme dell'espressione, nel concreto delle pratiche comunicative, non veicolano un *significato*, ma un *senso*, cioè un significato attualizzato in una data situazione comunicativa, in un atto – per dirla con Saussure – di parole²⁴. Questo fatto assume particolare rilevanza nell'ambito di una riflessione sulla lingua che si soffermi sugli enunciati come «atti linguistici»²⁵. Con gli allievi non sarà difficile compiere un'esplorazione delle tante cose che si possono «fare» parlando: dai veri e propri atti perlocutivi (battesimo, giuramento), agli ordini, alle richieste, fino alle varie forme di copertura parziale o totale dello scopo reale di un enunciato mediante forme superficiali che normalmente codificano atti linguistici diversi (*Mi sa dire che ore sono? Non dovrete già essere in aula a quest'ora? Vorrei un po' di pane*).

Alcuni aspetti formali della lingua potrebbero essere affrontati in modo sistematico e pertinente proprio a partire dal valore pragmatico che veicola: ciò vale per esempio per l'imperativo, per le costruzioni interrogative



Gertrud Debrunner, Senza titolo, 1953

dirette, per le forme di cortesia (uso particolare dei pronomi personali).

In quest'ambito si introdurranno anche i fattori della comunicazione (secondo l'ormai classico schema di Jakobson), la cui utilità si mostra anche nell'esame dei codici non verbali e nell'ambito di una riflessione più generale sull'importanza della comunicazione per il funzionamento di organismi complessi come le società umane e animali in genere, ma anche di sistemi meccanici e biologici.

8. Tipologie e funzioni testuali

Le frasi formano degli enunciati e si presentano concretamente come testi (orali o scritti). È nell'ambito di un testo che le frasi funzionano insieme per rappresentare un determinato concetto e per rispondere a certe intenzioni comunicative. Un testo risponde innanzi tutto a un *piano* (progetto)²⁶, più o meno accurato e rispettato a seconda della situazione comunicativa e del mezzo espressivo (parlato o scritto). La comprensione di testi viene enormemente facilitata dal riconoscimento del progetto sottostante: nella ricezione, per esempio, ciò consente di fare delle anticipazioni sul contenuto, di colmare le lacune, di compiere le inferenze corrette e di individuare gli scopi dell'emittente. La preparazione di un piano del discorso non ne agevola soltanto la futura ricezione, ma aiuterà anche l'emittente a svolgere compiutamente i suoi pensieri e a sorvegliare la coerenza di quello che dice o scrive. È dunque necessario richiamare sin

dall'inizio l'attenzione degli allievi sull'organizzazione interna dei testi affrontati durante la lettura e invitarli a dare un certo ordine prestabilito alle informazioni che intendono comunicare. Tipologie testuali diverse richiedono una diversa organizzazione dei contenuti e, pur essendovi all'interno di ciascuna tipologia ampi margini di libertà, ognuna di essa presenta caratteristiche strutturali sue proprie. Ciò è dovuto al fatto che le tipologie più importanti (narrazione, descrizione, esposizione, argomentazione, testo regolativo) sono individuabili non soltanto in base al loro diverso scopo²⁷, ma soprattutto in base ai processi cognitivi che sollecitano e alle loro caratteristiche sul piano della natura e dell'organizzazione delle conoscenze veicolate²⁸. La descrizione ha una referenza prevalentemente statico-spaziale, la narrazione di tipo dinamico-temporale, l'esposizione e l'argomentazione fanno riferimento a un ordine concettuale, e il tipo regolativo a una dinamica comportamentale.

L'analisi di testi di diverso tipo, riconducibili globalmente o nelle loro parti a una delle cinque tipologie fondamentali, dovrebbe condurre gli allievi a riconoscerne le caratteristiche organizzative e a interiorizzare dei modelli applicabili durante le proprie produzioni testuali.

In particolare essa dovrebbe gradualmente giungere a individuare la *funzione testuale* delle diverse parti (*unità testuali*: frasi, gruppi di frasi, capoversi) di cui è composto il testo, con riferimento a una tipologia funzionale molto semplificata come quella che segue:

- I. FATTO (presentazione di un oggetto concreto o astratto, di uno stato, un evento, una conoscenza)
- II. SPIEGAZIONE (definizione, analisi, descrizione, esempio, causa, conseguenza, scopo...) di un fatto
- III. GIUDIZIO su un fatto
- IV. PROVA a sostegno di un giudizio (dato, affidamento, ragione, esempio pratico)

Si tratta dunque di far giungere l'allievo alla consapevolezza, durante la lettura come durante la produzione, non solo del tipo di testo con cui si confronta, ma anche del ruolo svolto dalle diverse unità testuali le une rispetto alle altre e rispetto al progetto complessivo del discorso.

Daniele Christen

(Esperto per l'insegnamento dell'italiano nella SM)

COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

Insegnare il Novecento

Sei anni or sono, un gruppo di lavoro coordinato da Angelo Airoidi e Gianni Tavarini pubblicava un quaderno di Sussidi didattici e suggerimenti per la programmazione dell'insegnamento della storia in IV media, intitolato «Il XX secolo». L'autore del presente intervento considera quel testo tutt'altro che superato, anche se forse non molto utilizzato soprattutto nella parte relativa all'ultimo cinquantennio, come sembrerebbe indicare, a livello cantonale, i risultati delle ultime prove di fine ciclo. Di qui l'idea di proporre ai colleghi qualche ulteriore riflessione – o «provocazione» – sul tema, intendendo sottolinearne l'importanza per una comprensione piena dell'intera storia del secolo.

Sino almeno a dieci anni fa, ma anche oltre, su una storia del Novecento che non si arrestasse al termine della II guerra mondiale o poco oltre, sulla sua stessa insegnabilità, la maggior parte dei colleghi avrebbe, quanto meno, avanzato molti dubbi. Pareva a molti trattarsi di materia ancora non sufficientemente sedimentata, più «cronaca» che «storia». Se ne temevano, da altri, possibili, o addirittura inevitabili, letture ideologiche. Sicché, trattandone, ci si sarebbe fatalmente dovuti schierare, con gli USA o con l'URSS, o almeno col marxismo – magari non necessariamente di stampo sovietico – o il «capitalismo

borghese». E si delegava volentieri, per certi aspetti alla Geografia per altri alla Civica, il compito di tentare qualche approccio più ravvicinato col presente o col meno lontano. Che allontanandoci dalla metà del secolo e avvicinandoci progressivamente alla sua conclusione, questa fosse una posizione sempre meno sostenibile, non solo sotto un profilo meramente scientifico (gli storici non avendo affatto fermato le proprie ricerche al '45 o ai primi anni Cinquanta, e venendo la documentazione almeno americana e britannica via via aperta alla consultazione – ad oggi sino a tutto il '68 –) ma, altrettanto e più, in prospettiva didattica, era idea già circolante e da più d'uno sostenuta quando il crollo del muro di Berlino, nell'89, sembrò subito, almeno a molti, evento di tale portata da spazzar via d'un sol colpo ogni

dubbio. La susseguente caduta della maggior parte dei regimi comunisti nell'est europeo, la dissoluzione dell'URSS (e con essa di buona parte dell'impero ereditato dalla Russia zarista), la finale ricomposizione di quella Germania che dalla guerra era uscita spezzata in due diversi Stati, parevano in effetti chiudere non solo un lungo, cinquantennale, secondo dopoguerra, ma addirittura quella più lunga, drammatica vicenda che era cominciata nel '17, con la rivoluzione di Lenin. Sicché nel continente dilaniato da due guerre devastanti e da quella che taluni storici avevano definito 'guerra civile' (tra europei comunisti ed europei anticomunisti) si sarebbe tornata a dipanare una storia diversa, più simile, forse, a quella conosciuta prima del 'fatale' '17. Erano, s'intende, conclusioni affrettate. Sarebbe stato necessario uno studio ben altrimenti approfondito per cogliere le linee essenziali di un disegno che si prestava, comunque, a diverse interpretazioni. Che una cruciale fase storica del Novecento si potesse considerare conclusa, che per quella conclusione si fosse aper-

La prima guerra mondiale: partenza per il fronte (1914)



Le immagini dell'intero Collegamento propongono personaggi ed avvenimenti significativi del nostro secolo

ta la strada a nuove ricerche (tra l'altro con l'apertura, sia pur in certi casi limitata o temporanea, di archivi – quelli sovietici – sin allora pressoché inaccessibili) oltre che a più serene meditazioni, che quella storia potesse e dovesse essere ormai insegnata era, in ogni caso, indubitabile, anche se con la prudenza suggerita da una riconsiderazione storiografica dell'intera vicenda ancora *in fieri*.

Volendo, a tale proposito, proporre ai colleghi didatticamente impegnati su questo 'fronte' non più che qualche (personale) spunto di riflessione, attirerei innanzi tutto la loro attenzione su taluni aspetti che, del resto non solo a me, sembrano in ogni caso illuminanti. L'89 e quel che l'ha seguito (ma anche non poco di ciò che, di segno uguale o poco diverso, specialmente all'Est, lo precedette) indica senz'ombra di dubbio che ci sono stati dei vincitori e dei vinti. Hanno vinto gli Stati Uniti, ha perso l'Unione Sovietica. Con loro ha certo vinto e, rispettivamente, perso il 'sistema' di cui ciascuna di queste due grandi potenze uscite vittoriose dalla II guerra mondiale si era fatta portatrice e interprete. Ha dunque vinto il 'capitalismo' – o, se si preferisce, l'economia di mercato – e, rispettivamente, perso il comunismo – o, se si preferisce, l'assoluto dirigismo –. Checché, però, si pensi di un 'sistema' capitalista o, rispettivamente, comunista, ritengo sarebbe fuorviante, ai fini di una ricostruzione della vicenda, considerare la storia delle due potenze, dal '17 – o dal '45 – all' '89, meno importante o significativa di quella dei due sistemi. Non mi pare lontano dal vero chi definisce il Novecento «secolo americano», scorgendo i prodromi di questa supremazia delinearli già nell'ultimo scorcio dell'Ottocento, quando la concorrenza americana costrinse l'Europa liberista a un generale ritorno al protezionismo, inevitabilmente alleato a un già presente, e presto dilagante, nazionalismo. Per una di quelle straordinarie coincidenze che la Storia talvolta ci regala, il 1917 fu sì l'anno della rivoluzione di Lenin ma anche l'anno dell'intervento americano nella I guerra mondiale. E fu quell'intervento, non la rivoluzione, a decidere le sorti della guerra e dell'Europa. Gli Stati Uniti, in quel lontano '17, erano dunque già arbitri dei destini europei. L'Europa si era giocata il proprio primato planetario in una ennesima guerra civile (uso, in questo caso, il termine nel senso indicato da Luigi

Einaudi) ritenendo di poter risolvere al proprio interno la tradizionale contesa per l'egemonia continentale e, per estensione, mondiale. Ne usciva stremata, seppur non ancora, per lo più, cosciente di quella svolta epocale.

Il primo dopoguerra può, indubbiamente, prestarsi a letture diverse. A quella di chi lo interpreta come contrapposizione tra regimi borghesi in versione più o meno autoritaria – o addirittura totalitaria – e comunismo, mi pare possa agevolmente opporsi un'interpretazione che viceversa sottolinei la continuità – e nella continuità la degenerazione – delle divisioni nazionali e degli aggressivi, devastanti nazionalismi all'interno della compagine europea, cui le eccezionali difficoltà di natura economica messe in moto dalla grande crisi del '29 (inizialmente, essa pure, tutta americana) forniscono un alimento potenzialmente esplosivo. In quest'ottica, la II guerra mondiale si presta ad esser rappresentata come la ripresa della I, in un rinnovato tentativo di risolvere la contesa per l'egemonia nel consueto quadro continentale. Alla guerra, poi, effettivamente si arriva perché l'arbitro del '17, in un comprensibile soprassalto isolazionista, non se l'era sentita di continuare ad arbitrare la partita, sia a guerra appena conclusa, sia quando più ce ne sarebbe stato bisogno, negli anni Trenta. Chi abbia qualche dimestichezza con le opinioni dei 'padri fondatori' della federazione americana sa, del resto, come l'Europa con le sue tradizionali contese avesse costituito il referente negativo nella costruzione degli Stati Uniti.

È, una volta ancora, l'intervento ame-

ricano a risolvere la guerra europea e mondiale, prima e dopo il '41, anche se non si deve certo sottovalutare l'apporto dell'Unione Sovietica alla sconfitta della Germania nazista e dei suoi alleati. Come dalla I, anche e più dalla II guerra gli Stati Uniti escono rafforzati nel proprio potenziale economico e finanziario, pronti ormai ad assumersi quella funzione di *leader* planetario che un quarto di secolo prima avevano rifiutato. Per il 'grande disegno' immaginato da Roosevelt e dal suo *staff*, in un mondo liberato dalle barriere doganali che, soprattutto – ma non soltanto – dopo il '29, l'avevano frammentato producendo crisi e stagnazione, l'URSS sarebbe stata un apprezzato partner. (E chi ancor oggi ritenesse quello rooseveltiano uno scenario irrealista non avrebbe che da guardare alla Cina comunista e al posto che essa oggi va vieppiù occupando nell'economia mondiale). Sopravvalutando, forse, le proprie pur colossali potenzialità economiche, o ancor più, forse, fiducioso nel 'sistema' che aveva portato alla vittoria (ma insieme anche ossessionato dal problema della sicurezza) Stalin ripropone nel secondo dopoguerra la tradizionale politica per la conquista dell'egemonia in Europa, avendo inizialmente nella Gran Bretagna rappresentata da Churchill l'altrettanto tradizionale contendente. Diversamente da Hitler, si trova però presto a dover fare i conti con un'America consapevole della propria forza e decisa ad assumersi le funzioni di garante di un ordine internazionale che risponda anche – seppur non soltanto – ai suoi interessi primari. La partita che si gioca è politica, per

Lenin parla ai soviet (7 novembre 1917)



la *leadership* europea e planetaria. La contrapposizione dei 'sistemi' la carica di valenze ideologiche che rischiano di oscurarne senso e portata. Nella sua essenza economico-finanziaria, spogliato dei valori etici di solidarietà che pur ne sono parte sostanziale, il comunismo è capitalismo di Stato, le cui regole di funzionamento sono tratte da quel regime di mobilitazione economica e finanziaria che, quale più quale meno, tutti i Paesi coinvolti nella I guerra mondiale hanno applicato. È in grado, sul breve periodo, di assicurare risultati produttivi anche eccezionali. Sulla media e lunga distanza manca però di quella duttilità, di quelle capacità innovative che, viceversa, caratterizzano il 'sistema' opposto. Può dislocare d'autorità risorse su uno o più obiettivi strategici, accelerando la crescita dei settori interessati, ma la sua economia centralizzata e burocratizzata non riesce a competere, sul medio-lungo periodo, anche per la destinazione 'politica' degli investimenti, con le più agili, decentralizzate economie di tipo occidentale. La ripresa postbellica, caratterizzata da indici di sviluppo percentualmente più alti di quelli americani, può anche, per un certo tempo, illudere i suoi dirigenti e il 'popolo comunista', così all'interno dell'Unione Sovietica come oltre confine, sulla possibilità di un 'sorpasso', rispetto alla grande rivale. L'esito finale del confronto consente però di collocare in una prospettiva storicamente adeguata anche quelle illusioni. Il confronto più duro si situa sul piano militare, dove l'Unione Sovietica riesce a concentrare – a spese dei settori 'civili' della propria economia – tali e tante energie da sperar di competere con gli Stati Uniti e i loro alleati. Si tratta, fortunatamente, di uno scontro assai più virtuale che reale. Giova a mantenerlo tale la presenza di un'arma 'assoluta' quale l'atomica, dallo straordinario potere dissuasivo. Alla periferia delle rispettive aree d'influenza si combattono, tuttavia, guerre 'minori', in grado di saggiare capacità e volontà di resistenza delle grandi potenze, in particolare degli Stati Uniti, ai reiterati tentativi di alterare equilibri e schieramenti a vantaggio dell'uno piuttosto che dell'altro contendente. Il confronto decisivo si colloca negli anni della presidenza Reagan, quando nel drammatico poker si alza decisamente, per iniziativa americana, il livello della po-

sta, mettendo in campo sistemi di difesa e soprattutto di difesa tanto e sempre più sofisticati e, corrispondentemente, costosi da rendere praticamente impossibile all'Unione Sovietica la prosecuzione della partita. Su questo fondale, a mio parere indispensabile, ritengo possa collocarsi la presentazione più o meno approfondita, a giudizio del docente, di alcuni temi nodali, opportunamente inseriti in una periodizzazione di cui quella qui offerta – per il mezzo secolo seguito alla II guerra mondiale – non vuol essere altro che una delle possibili, peraltro coerente con lo scenario prescelto. La storia delle relazioni internazionali consente di evidenziare alcune scansioni importanti, generalmente utilizzate, del resto, dai colleghi che si sono cimentati almeno con le prime tappe del percorso. Una prima, più generale, ricognizione potrebbe portarci – mi pare – alla definizione di cinque fasi, rispettivamente comprese tra il '45 e il '47, tra il '47 e il '56, tra il '56 e il '68, tra il '68 e il '79, tra il '79 e l'89. La prima fase segna, tra il '45 e il '47, il fallimento del 'grande disegno' rooseveltiano e insieme il progressivo riconoscimento dell'URSS come antagonista, con il corrispettivo avviamento di un'aggregazione politica, economica, militare dell'Occidente. Si va quindi verso la 'guerra fredda' con la realizzazione, tra il '47 e il '49, di quelle premesse, dalla dottrina Truman al Piano Marshall all'Alleanza Atlantica. L'episodio greco già indica come gli Stati Uniti siano ormai decisi e pronti ad assumersi la preminente funzione di garante degli equilibri politico-diplomatici raggiunti al termine della guerra e a «contenere» un'avanzata sovietica in Europa. Ciò a fronte di una Gran Bretagna non più in grado di assolvere quel genere d'impegni (com'era viceversa stato soprattutto nel Sette e Ottocento). Appartiene – non solo cronologicamente – a questo periodo anche la gigantesca migrazione, in buona parte coatta, di milioni di europei (particolarmente, ma non soltanto, tedeschi) a seguito della definizione dei nuovi confini interstatuali in Europa. Alla seconda fase, dal '47 al '56 – ma soprattutto dal '47 al '53 – può essere correttamente attribuita la definizione di «guerra fredda». La divisione della Germania in quattro zone d'occupazione – tre occidentali, una sovietica – con una Berlino situata nel cuore della zona sovietica ma

essa pure divisa tra i vincitori, ha posto le premesse di un contenzioso che durerà sino all'89. Qui già nel '48, col blocco delle vie d'accesso terrestri e fluviali alla città, viene saggiata la capacità occidentale di resistenza alla pressione sovietica. L'America risponde con un 'ponte aereo' che costringe Stalin a dar vinta la 'mano' all'Occidente. Il '49 vede la fine del monopolio atomico americano e la conclusione della guerra civile cinese con la vittoria dei comunisti guidati da Mao (mentre in Giappone gli Americani già hanno avviato una ricostruzione del Paese improntata ai propri principi politici ed economici). Si colloca in questo periodo anche la prima decolonizzazione, che riguarda soprattutto un'Asia profondamente segnata dalla sconfitta nella II guerra mondiale dei 'signori' europei (ma anche americani, nelle Filippine) ad opera dei Giapponesi, e dalla collaborazione – e/o dalla resistenza – di gruppi indigeni nei confronti degli occupanti. Se nel caso dell'India, della Birmania, di Ceylon, poi dell'Indonesia, il trasferimento formale dei poteri ai gruppi localmente emergenti risulta non eccessivamente travagliato, nel caso indocinese si arriverà a un conflitto concluso con la sconfitta militare francese a Dien Bien Phu, nel '54. La guerra di Corea, nel '50, ha alzato frattanto il livello dello scontro. Percepita in America come frutto di un accordo cino-sovietico inteso a erodere l'area d'influenza americana, impone una risposta che, come nel caso tedesco, conferma la divisione del Paese, riproponendo l'immagine di un'America garante dell'ordine internazionale, così in Asia come in Europa. Ancora tra il '50 e il '53, si avvia in Europa una serie di iniziative volte a superare le tradizionali divisioni tra i Paesi occidentali. Le più significative delle quali risultano la creazione della CECA, (che lega stabilmente Francia e Germania occidentale nello strategico settore carbo-siderurgico e con loro l'Italia, il Belgio, l'Olanda e il Lussemburgo) e la tentata integrazione della stessa Germania nell'organizzazione militare occidentale su un modello analogo, con la CED. La morte di Stalin, nel '53, a mezzo il decennio, sembra concluderne anche il periodo critico, sicché tra il '53 e il '56 si può dire prenda avvio una prima distensione. Ne fa le spese il processo d'integrazione europea: è fermata la CED e il riarmo della Repubblica fe-

derale tedesca si realizzerà in modo assai meno innovativo, attraverso l'UEO e la NATO. Ne trae profitto l'Austria, liberata nel '55 dal regime di occupazione delle potenze vincitrici. La stessa risposta sovietica al riarmo tedesco, con la stipulazione del Patto di Varsavia, che lega, sempre nel '55, all'URSS i Paesi europei del blocco comunista, rappresenta non più che una cristallizzazione e stabilizzazione della divisione in atto.

Nel '56, una serie di avvenimenti di eccezionale rilievo segna insieme la conclusione della seconda e l'inizio della terza fase, che può essere definita della coesistenza competitiva. Francesi e Inglesi reagiscono alla nazionalizzazione della Compagnia del canale di Suez (che di fatto ne toglieva loro il controllo) attaccando l'Egitto di Nasser d'accordo con gli Israeliani. Al soprassalto colonialista, gli Stati Uniti, attraverso l'ONU, rispondono bloccando l'operazione, d'accordo con i Sovietici. La decolonizzazione, con ciò che ne consegue, viene evidentemente favorita dagli Americani, che tendono a sostituire agli 'storici' imperi europei proprie più agili presenze economiche e finanziarie. Sempre nel '56, al XX Congresso del Partito comunista sovietico, il segretario del partito, Krušev, avvia il processo cosiddetto di destalinizzazione, con una prima cruda denuncia dei crimini staliniani. Ancora nel '56, la rivolta ungherese, intesa a riformare dall'interno il regime comunista strettamente legato all'URSS, ma inaccettabile per Mosca quando decide l'uscita del Paese dal Patto di Varsavia, viene spenta dall'intervento armato sovietico. Gli Americani però non intervengono. Analogamente, quando il presidente Kennedy avvierà l'impegno americano nel Vietnam, nei primi anni Sessanta, né l'URSS né la Cina comunista interverranno direttamente nel conflitto. La crisi ungherese vale comunque a rivelare la sostanziale debolezza di un'aggregazione che patisce la pacifica competizione dei vicini occidentali. Il cui superiore tenore di vita attira non solo simpatie ma, come nel caso della Germania, drena ormai un'immigrazione tanto consistente da costringere, nel '61, il governo della RDT (la Germania orientale) a costruire uno sbarramento lungo il confine con la Germania occidentale e tra le due zone di Berlino (qui con un vero e proprio muro) così da render quasi impossibili ulteriori 'fughe'.

Il processo di decolonizzazione riguarda in questa terza fase soprattutto l'Africa. Dal '54, all'indomani della sconfitta francese nel Tonchino, si avvia la rivolta algerina, i cui drammatici sviluppi giungono a sconvolgere la stessa 'madrepatria'. La Francia ne esce in modo finalmente onorevole per il prestigio e l'abilità politica di De Gaulle, cui pure si deve l'ordinata, rapida decolonizzazione della restante area 'francofona' in Africa, negli anni Sessanta. Assai meno indolore, sempre in quel torno di tempo, il ritiro belga dal Congo (Zaire). Si è intanto avviata la decolonizzazione dell'area 'inglese' (a cominciare dal Ghana, nel '57). Come nel caso algerino, infine, anche per le colonie portoghesi il ritiro europeo dovrà passare (a mezzo degli anni Settanta) attraverso la sconfitta, nel territorio metropolitano, delle forze che pretenderebbero di perpetuarne militarmente il possesso.

Già evidente in Egitto, dove i Sovietici sono approdati accettando di finanziare la ciclopica impresa di regolazione delle acque del Nilo – e del loro impiego per la produzione di energia – con la costruzione della diga di Assuan, la competizione fra le grandi potenze si dispiega ormai in una sfida globale, planetaria. In cui il 'modello di sviluppo' – 'socialista' o 'liberista' – fatto proprio da un Paese (e per esso da chi politicamente lo controlla) equivale, di fatto, a una scelta di campo a fianco dell'una piuttosto che dell'altra grande potenza, URSS o USA, con tutto ciò che ne segue. Sicché a scelte idealmente motivate possono accompagnarsene altre, di segno affatto diverso, venendo la sfida combattuta su molti fronti, ivi compreso, e non dei meno importanti, quello dei servizi segreti e dell'informazione (e «disinformazione»).

Si collocano in questo quadro sia l'acquisizione della Cuba di Castro al modello 'socialista' e il rischioso tentativo sovietico di rispondere, nel '62, allo spiegamento – a scopi evidentemente deterrenti – di missili nucleari americani nel Mediterraneo con un analogo spiegamento di missili nucleari sovietici nell'isola caraibica, sia l'intervento americano nel Vietnam. Kennedy e poi Johnson (ma anche buona parte della pubblica opinione americana) sono, in realtà, persuasi che a Saigon si giochi una 'mano' cruciale della grande partita. Perché, argomentano, come nel 'do-

mino', la caduta dell'intero Vietnam nelle mani dei comunisti, che già sono padroni della sua parte settentrionale, porterebbe alla susseguente caduta delle altre 'pedine' nell'intero Sudest asiatico, dalla Thailandia alla Malesia, alle Filippine, all'Indonesia. Se la crisi di Cuba termina con un'onorevole ritirata sovietica, a Saigon gli Americani non riescono a ripetere il 'contenimento' conseguito in Corea. E come per i Francesi nel caso algerino, seppur in modo meno traumatico, l'impresa oltremare produce un serio contraccolpo interno. Dilaga nelle Università la protesta contro una guerra i cui scopi i ragazzi americani – come gran parte degli intellettuali – non condividono e per la quale non intendono mettere in gioco la propria vita. Da quella iniziale motivazione, prende però avvio una più generale protesta contro un modo giudicato antiquato e sostanzialmente antidemocratico di gestione del potere. E dall'America quel movimento, soprattutto, ma non soltanto, studentesco guadagna rapidamente consensi particolarmente in Europa. Il '68 ne è senz'altro l'anno emblematico.

Passaggio e svolta fra terza e quarta fase, nel '68 si situano non solo l'inizio della crisi e del successivo ritiro americano dal Vietnam, ma un altro sussulto dell'Europa controllata dai Sovietici, con un nuovo tentativo di riforma interna del 'sistema', questa volta a Praga. Come già in Ungheria, il movimento è represso dall'intervento sovietico, e come allora gli Americani non intervengono. La distensione, a dispetto delle crisi, evidentemente continua. Dopo la firma, nel '63, di un accordo per la messa al bando degli esperimenti nucleari nell'atmosfera, giusto nel '68 è la volta di un Trattato di non proliferazione nucleare, inteso a mantenere ristretto il 'club' dei possessori di armi atomiche. Il periodo compreso fra il '68 e il '79 – e, in particolare, fra il '68 e il '72 – può essere in effetti definito della 'grande distensione' pur registrando una forte ripresa aggressiva sovietica. La sfida è ora più che mai planetaria, soprattutto dopo che la guerra cosiddetta del *Kippur*, tra Israele e i nemici arabi che lo circondano, con la susseguente crisi energetica in Europa, è parsa evidenziare nel '73 smagliature e punti di minor resistenza nel fronte 'capitalista'.

L'URSS interviene ovunque le si aprano spazi di manovra, nello Yemen come in Etiopia, in Angola e Mozam-

bico o nello stesso 'cortile di casa' statunitense, dove da una Cuba tanto gravemente penalizzata dall'embargo americano quanto generosamente aiutata da Mosca si irradia un'azione politica intesa a sottrarre Centro e Sudamerica al controllo finanziario (e, di riflesso, politico) di Washington. Si collocano in questo quadro l'avventura boliviana del 'Che' Guevara e la breve parabola del governo Allende in Cile, spente entrambe per l'indiretto intervento statunitense. Deve però anche, l'URSS, subire il contraccolpo di una inevitabile crisi nelle relazioni con la Cina, le cui ambizioni alla *leadership* comunista a livello mondiale, giustificate dalle sue stesse dimensioni, oltre che da un diverso approccio ai testi canonici del marxismo-leninismo, si scontrano contro l'eguale e contraria volontà sovietica. Di quella crisi sa approfittare l'America di Nixon che, lasciandosi alle spalle l'avventura vietnamita, può aprire nei primi anni Settanta un dialogo estremamente proficuo con la Cina.

Il '79 segna insieme il momento percepito in Occidente come il più acuto della nuova aggressività sovietica, con l'intervento dell'Armata rossa nell'Afghanistan, ma insieme anche l'inizio della svolta che porterà, dieci anni dopo, alla definitiva crisi del 'sistema'. Pur via via elaborato in Occidente come il *pendant* sovietico dell'intervento americano nel Vietnam, in realtà non in Afghanistan ma in Europa si gioca, una volta di più, la 'mano' forse più importante anche se non ancora decisiva. La scelta nel '78 di un papa polacco nel conclave seguito alla morte dell'intellettuale e modernizzatore Paolo VI, sembra quasi emblematicamente aprire la strada a un nuovo tentativo di riforma dei regimi dell'Est. L'adesione massiccia degli operai a un sindacato che in Polonia si richiama direttamente ai valori religiosi e nazionali del Paese, fuor dalla tutela degli organismi istituzionali del regime, avvia una crisi dai contraccolpi al momento imprevedibili. Quel che il fermento in corso denuncia non è, d'altronde, solo la carenza di libertà politica in un sistema monolitico che *ab origine* intende assorbire programmaticamente e mediare al proprio interno tutte le istanze sociali. L'URSS e tutto il sistema 'socialista' stanno in realtà attraversando una gravissima crisi economica, non congiunturale ma strutturale, non riuscendo a tenere il passo con le economie dell'opposto 'sistema'.



La grande depressione: fila di disoccupate a New York (1933)

Mentre il processo di distensione si scontra con le difficoltà create dall'ammodernamento dei sistemi missilistici sovietico e, rispettivamente, americano (con lo spiegamento dei sovietici «SS-20» e degli euromissili) quella crisi offre il destro a un'America, viceversa, in fase di grande ripresa economica, di lanciare l'ultima, decisiva sfida. Cui Gorbaciov, al potere dall' '85 e deciso a riformare politicamente ed economicamente il 'sistema', deve, pressoché inevitabilmente, rispondere dando partita vinta all'avversario. Dopodiché, però, non riesce a ridare efficienza a un regime ormai sclerotizzato, né a tenere legati all'URSS gli alleati e satelliti europei, per i quali l'Occidente, con lo stile di vita presentato dai suoi *media*, costituisce un abbagliante miraggio di benessere e libertà. Si mette così in moto quel processo che avrà il suo momento emblematicamente significativo nella distruzione, a furor di popolo, del muro di Berlino.

Non so quanto una storia del Novecento presentata, come sin qui, in chiave fondamentale 'politica' persuada i colleghi. È mia – del tutto personale – opinione che si tratti tuttavia di un'intelaiatura necessaria, nelle cui maglie (più o meno fini ad esclusiva scelta del docente) si possa poi agevolmente collocare quella più ariosa (e certo interessante) presentazione di un Novecento che non è davvero solo politico (e militare) sostanziato come pur è di cultura nelle più varie accezioni del termine (ivi comprese le diverse espressioni del senti-

mento religioso), economia, scienza e tecnologia, forme più e meno avanzate di partecipazione alle decisioni politiche, relazioni tra Paesi cosiddetti 'avanzati' e 'in via di sviluppo', nazionalismi e razzismi più e meno esasperati come altresì forme nuove (o antiche) di aggregazione (caso esemplare l'UE) che quelle divisioni tendono a superare, degrado ambientale e via enumerando. Sono grandi temi, peraltro più o meno tutti – direttamente o *a contrario* – agganciabili al 'secolo americano': dall'avanzante globalizzazione economica al consumismo, alla trionfante invasione scientifica e tecnologica dello stesso 'privato', alla cosiddetta secolarizzazione. Piaccia o meno, l'America è d'altronde già un 'modello' negli anni Venti. Nell'Italia fascista, si 'dissent' suonando o ascoltando jazz. Persino l'America della grande depressione, di Faulkner e di Woodie Guthrie, è tradotta, amata e ispiratrice di letteratura e poesia nella 'vecchia' Europa. All'America si guarda prima, durante e dopo la II guerra mondiale come nell'Italia del Risorgimento all'Inghilterra. Piaccia o meno (e agli europei, a ragione, mi sembra, spesso piace poco) l'America anticipa mode e stili di vita via via poi adottati a scala planetaria. Con l'America e il 'suo' secolo è in ogni caso necessario far i conti se vogliamo che il nostro insegnamento sia efficace e realmente incisivo. Questa, almeno, è la mia opinione.

Giulio Guderzo

Una nuova antologia documentaria di storia svizzera e ticinese

Come lavoravano, nelle scuole secondarie d'inizio secolo, gli insegnanti di storia? Come si muovevano, per esempio, i docenti della Kantonschule della Rämistrasse di Zurigo? Che strategie e che strumenti didattici mettevano in campo? Elias Canetti, allievo di quel liceo negli anni della grande guerra, nel noto romanzo autobiografico «La lingua salvata», descrive i suoi docenti di storia come due figure autorevoli e carismatiche che, senza troppi contorcimenti didattici, avrebbero puntato quasi tutto sul racconto, sulla potenza evocatrice della narrazione, ipnotizzando, è il caso di dirlo, il giovane Elias, letteralmente estasiato: «Parlava in continuazione (...) non si interrompeva mai (...) parlava molto bene (...) con fervore e passione (...)». Insomma, figure pedagogiche «forti», quasi taumaturgiche, dotate di un'eloquenza irresistibile, di capacità retoriche e affabulatorie straordinarie, capaci di incantare e di rapire i propri allievi: «Le lezioni di storia avevano sempre lo stesso effetto (...) tutto ciò che diceva mi appariva nuovo». In breve: «Fui conquistato (...) un maestro meraviglioso».

Come lavorano, oggi, in un contesto diverso (più arduo?), con un profilo professionale diverso (a rischio?), gli insegnanti di storia di fine secolo? Con che strumenti didattici operano? Oggi il docente di storia può evidentemente far capo a strategie pedagogiche più complesse e ad una didattica della storia più sofisticata. Può far uso di una presentazione verbale diversa, più sorvegliata e più organizzata, più rigorosa sul piano scientifico (storiografico) e più aggiornata, più dialogica e più interattiva. Può disporre di un «arsenale» di supporti didattici certamente più nutriti: manuali, atlanti, carte, audiovisivi. Può ricorrere, soprattutto, all'antologia. Può mettere in primo piano la lettura, l'interpretazione e la discussione del documento. Ebbene, da qualche mese disponiamo di una nuova e pregevole raccolta di documenti che merita (in attesa di una vera e propria recensione) una breve segnalazione. In novembre Angelo Airolidi e Gianni

Tavarini hanno presentato alla stampa il volume «*I baliaggi italiani e i Cantoni svizzeri*» edito dal Dipartimento dell'istruzione e della cultura. Si tratta di una silloge di storia locale dedicata alla Svizzera italiana nell'ancien régime, destinata alle scuole (medie, professionali e superiori) come pure ad un pubblico più vasto.

La nuova antologia colma, innanzitutto, una lacuna. Una lacuna tutt'altro che trascurabile. Infatti, ora disponiamo, finalmente, di un repertorio di fonti, in lingua italiana, costituito di materiali di base adeguati (non sempre facili da reperire in tempi brevi), tutto dedicato all'età dei baliaggi, cioè ad un periodo, a sud delle alpi, tradizionalmente poco studiato e poco conosciuto. Quali sono i caratteri generali dell'opera che, ad una prima lettura, si apprezzano di più? Convince, innanzitutto (ma forse era una scelta obbligata) l'impianto generale dell'opera: l'ampio respiro cronologico che abbraccia tutta l'età moderna, dalla pace perpetua con la Francia (1516) al crollo della vecchia Confederazione dei 13 cantoni (1798). Piace la concezione aperta e generosa. Piacciono i suoi estesi oriz-

zonti geostorici: qui abbiamo un'antologia né insulare né isolazionista, ma capace di spaziare ben oltre le ristrette vicende interne delle «italienische Vogteien», di illustrare tutta una serie di raccordi e di interrelazioni con il «Corpo elvetico», cioè con i cantoni sovrani ed i loro alleati, ma anche con la vicina Lombardia, prima spagnola e poi asburgica. Un'antologia né autarchica né endemista, ma capace, con puntualità, di evocare, con un approccio contrastivo, la più ampia cornice circostante, cioè l'irrinunciabile contesto europeo. Persuade l'impostazione storiografica, moderna e aggiornata, antropologica e interdisciplinare, l'«histoire totale» dello sguardo a tutto campo. Un'altra scelta forse obbligata, ma tutt'altro che facile. Il lettore apprezza lo sforzo dei curatori di mettere in primo piano non soltanto documenti di storia economica, religiosa e del diritto, ma anche di storia sociale, di storia demografica, di storia agraria, dell'alimentazione, della salute, dell'educazione, della mentalità (sensibilità) collettiva, senza trascurare (anzi, dandole un giusto rilievo) la storia politica, diplomatica e militare. Dà soddisfazione anche la struttura interna, articolata in quattro comparti omogenei (demografia, economia, politica, religione e cultura). L'impressione non è soltanto quella di un'intelaiatura proporzionata ed equilibrata, ma, più in generale, di un'organizzazione né acritica né oleografica, ma interrogativa e problema-

I Berlinesi acclamano Hitler dopo la vittoria sulla Francia (luglio 1945)



tica. Se poi proviamo ad entrare in questi comparti interni, colpisce non soltanto il numero dei documenti (più di un centinaio), ma anche la loro varietà: fonti letterarie, effemeridi, pagine odepistiche, visite pastorali, trattati, statuti, sentenze, gride, ma anche stati delle anime, contratti di tirocinio, patti agrari, tariffe daziarie, formulari-inchiesta di vescovi, regole di confraternite... Ma colpisce, soprattutto, la qualità dei documenti. Infatti, la raccolta non presenta soltanto le fonti più citate e più note al grande pubblico: pensiamo per esempio a fra Paolo Morigia, a Hans Rudolf Schinz o a Karl Viktor von Bonstetten. Qui si presentano pagine meno note e talvolta poco conosciute: pensiamo a Platter, a Simler, Ryff, alla diplomazia veneziana (Padavino e Vendramino Bianchi), a Hirzel, a Osterwald e a Ulrich Bräker. Tra i documenti tradotti dal tedesco spiccano ben otto brani tratti dagli «Abschiede» della «Tagsatzung», cioè dai verbali della dieta, una fonte, com'è noto, di importanza capitale e tuttora poco compulsata. Non è poi inutile sottolineare come quest' accurata selezione di documenti riesca a «coprire» il territorio in modo omogeneo. Non soltanto orizzontalmente (dalla Leventina urana fino alla pieve «lariana» di Balerna), ma anche verticalmente, sul piano della profondità sociologica: i documenti propongono via via immagini di landfogti e di sindacatori, di patrizi e di possidenti, di bottegai e di artigiani, di alpigiani somieri e massari, di emigranti e di apprendisti, ma anche di accattoni e briganti. Una silloge come questa ha poi il merito di riproporre un tema a tratti un po' inflazionato, ma sempre ancora cruciale, quello della nostra identità collettiva: consente, sia pure in modo sommario, di ridelineare il primo insorgere dell' «Italia svizzera», di inseguire la genesi e il primo sviluppo della «Lombardia elvetica», la fase in cui queste «contrade cisalpine» cominciano a recidere legami a sud e a costruirne altri a nord, quella in cui il carattere di italianità comincia ad amalgamarsi a quello, nuovo, di elvetica. Prima conclusione: la nuova antologia appare molto vicina alle aspettative dei suoi destinatari principali, verosimilmente perlopiù docenti e studenti. Infatti, il taglio dell'opera non è specialistico, ma divulgativo. Il registro è adeguato. Il volume è prodigo di supporti, di introduzioni, di cappelli introduttivi, di utili



Esplorazione atomica (Hiroshima, 6 agosto 1945)

richiami bibliografici. I documenti sono non soltanto intriganti, ma anche funzionali, brevi ed accessibili, realmente utilizzabili.

Per un bilancio critico conviene probabilmente attendere la pubblicazione, prevista per quest' autunno, del secondo volume della *Storia del Canton Ticino* diretta da Raffaello Ceschi, dedicato appunto alle triscolari vicende dei baliaggi italiani sotto la dominazione svizzera. Tuttavia sin da ora si possono immaginare alcuni aggiustamenti formali e sostanziali: perché non inserire una bibliografia adeguata? perché non aggiungere due indici, uno di nomi e uno di località? qual è qui la funzione della documentazione iconografica? perché rinunciare alla cartografia? in che misura si è potuto tener conto di altre (preesistenti) antologie cantonali o intercantonali d'oltralpe? quali sono i temi e i problemi, forse un po' negletti, sui quali insistere un po' di più? le relazioni tra i singoli baliaggi? la formazione delle élites in Lombardia? l'immigrazione da sud e da nord (dei Beroldingen, Vonmentlen e Jauch)? le tensioni e le frizioni sociali interne ai baliaggi? alcuni dei grandi protagonisti della storia dell'arte? la Valtellina grigionese?

Che dire, in conclusione, dello stile pedagogico e della didattica della storia che incantavano il giovane Elias Canetti? Certo: la rappresentazione di Canetti è un po' naïf, edificante, qua e là agiografica. Non solo: la procedura didattica seguita dai suoi insegnanti oggi ci appare obso-

leta, anche perché sorretta, essenzialmente, da una verbosità quasi imbarazzante. Colpisce, in particolare, la pochezza degli strumenti didattici impiegati. Oggi c'è evidentemente bisogno di un approccio più moderno. C'è bisogno, per esempio (come suggeriscono bene Airoidi e Tavarni), del confronto tra docente ed allievo sul documento, del lavoro critico sulle fonti, di un' educazione al metodo critico: «Lo spirito critico degli alunni, per destarsi seriamente, ha bisogno di essere messo a diretto contatto coi testi» (Pasquale Villani). Eppure, a ben guardare, l' esperienza di Elias Canetti conserva un suo valore. Soprattutto oggi, in una scuola pubblica di massa così diversa dalla Kantonsschule della Rämistrasse. In una scuola pubblica assediata da una molteplicità di problemi sempre più numerosi, più intricati e più pressanti. Conserva un valore per il docente di storia alle prese con quattro o cinque programmi, dieci classi, oltre duecento allievi, quasi mezzo migliaio di verifiche, voti e «giudizi» al semestre. In una scuola in cui non mancano incognite e insidie: pensiamo solo, come suggeriva già trent'anni fa Giorgio Spini, ai rischi di un *ipse dixit* troppo grigio, di uno stile cattedratico unilaterale e monocorde, di un apprendimento passivo e meccanico. Al rischio di alimentare anonimato, demotivazione e disaffezione (Qui, diciamo, di questi tempi non aiuta certo l'attuale politica di austerità che rischia di precarizzare e di penalizzare il corpo docente, di mettere in discussione autonomia, professionalità e qualità del lavoro). Cosa ci ricorda Canetti? Qualcosa di elementare, che conoscono tutti coloro che hanno qualche cognizione di psicologia e di pedagogia dell'età evolutiva. Ci ricorda che il docente con qualche ambizione (non solo quello di storia) che vuole sperare di trasmettere con successo la sua materia è sempre ancora chiamato, come ha risottolineato di recente Umberto Galimberti, a operare con intelligenza sulla dimensione (delicatissima) delle emozioni, della reattività, delle identificazioni e delle proiezioni. Ci ricorda che la lezione di storia deve restare, comunque, al di là di tutte le altre considerazioni possibili, un'interazione capace di suscitare sì curiosità ed interesse, ma anche, quando è possibile, piacere e passione.

Peter Manz

Appunti a margine di una visita alla mostra Ticino 1798-1998

Se non ora, quando?

Durante il plenum di inizio anno avevo segnalato l'interessante mostra allestita per sottolineare la ricorrenza del secondo centenario dell'indipendenza del Ticino che ci era stata presentata in un corso di aggiornamento di due giornate tenutosi a Lugano e promosso dagli esperti di storia.

Sottolineando ai colleghi della sede l'eccezionalità di una simile manifestazione, la sua completezza, auspicavo una partecipazione di tutte le classi. Si prospettavano allora alcuni problemi organizzativi legati ai contenuti proposti che non potevano, in relazione allo sviluppo dei programmi, già essere acquisiti dai ragazzi e alle esigenze di colleghi di altre materie che, pur intenzionati a sostenere l'iniziativa, gradivano un indirizzo, un approccio comune finalizzati a perseguire gli stessi obiettivi, nell'utilizzazione successiva di quanto recepito durante la visita.

Ho quindi segnalato l'esistenza di un catalogo a cura di Andrea Ghiringhelli e Lorenzo Sganzi, *Ticino 1798-1998. Dai baliaggi italiani alla Repubblica cantonale*, ed. Giampiero Casagrande, un prospetto «*Ticino 1998*» di tutte le manifestazioni commemorative per il bicentenario dell'indipendenza del Ticino, i fogli reperibili all'entrata della mostra con i contenuti delle varie sale, la raccolta di documenti «*I baliaggi italiani e i Cantoni svizzeri*» curata da Angelo Airolti e Gianni Tavarini, una *visita preliminare*, ma per i ragazzi non esistevano materiali didatticamente finalizzati a una proficua visita.

Si è allora pensato in collaborazione con i colleghi Rita Del Don (italiano e francese) e Celestino Falconi (storia e geografia) di redigere un questionario mirato a indirizzare i ragazzi durante la visita a una osservazione più attenta e precisa di determinati aspetti presentati nelle varie sale. Con la collega Del Don abbiamo visitato di nuovo la mostra selezionando in ogni sala ciò che si riteneva prioritario agli effetti di una migliore conoscenza della storia del nostro paese, abbiamo preparato una serie di domande.

Da questo lavoro è scaturito un questionario di tredici pagine, così strutturato:

– la prima pagina era di presentazione della manifestazione e forniva indicazioni sul tipo di mostra, sui motivi per i quali era stata allestita, sul luogo, sui tempi, sui curatori e tipo di impostazione. (cfr. Tabella 1)

– la seconda pagina prevedeva alcune indicazioni sull'uso del questionario per gli allievi del primo e secondo biennio, con modalità da seguire nella redazione dello stesso; come orientarsi nell'itinerario in relazione al numero della sala, al tema in essa presentato, al tipo di classe a cui era destinata una certa serie di domande. (cfr. Tabella 2)

– un asterisco faceva poi riferimento al rimando a un **glossario** dell'ultima pagina, dove si potevano trovare spiegazioni di documenti, definizioni, personaggi storici. (cfr. Tabella 3)

– le pagine seguenti del questionario seguivano sala per sala l'itinerario imposto dalla struttura di Villa Ciani e dalla mostra.

Durante la visita, il docente accompagnatore ha seguito il proprio gruppo, presentando in breve i vari temi proposti e fornendo indicazioni o suggerimenti per le risposte alle domande del questionario su cui gli allievi erano tenuti a lavorare.

La sala 209, conclusiva dell'esposizione, proponeva il tema «Miti e riti di un'identità: il 'ticinesismo'».

Data la complessità dell'argomento la domanda «**Che cosa significa per te essere ticinese o vivere in Ticino**» era indirizzata solo agli allievi di IV e da svolgere in classe.

Cito le testimonianze di due allieve:

«È molto difficile rispondere a questa domanda perché non ho mai avuto delle esperienze significative che mi facessero riflettere su questo argomento. Comunque quando raramente vado in Italia al mercato o vado a Ginevra sento, non tanto la mancanza del Ticino, ma quella del mio paesino.

Essere ticinese per me significa avere delle tradizioni che si distinguono da quelle di ragazzi provenienti da altre culture.

Tabella 1

Ticino 1798-1998

Dai baliaggi italiani alla Repubblica cantonale

Tipo di manifestazione: esposizione nella quale viene presentato materiale di vario genere, in gran parte inedito e frutto di aggiornati studi, per conoscere il Ticino attraverso la sua storia centenaria, l'arte, le testimonianze religiose, le feste popolari, i suoi costumi, le sue usanze, gli strumenti di lavoro, le sue istituzioni, le sue tipiche costruzioni.

Perché è stata allestita la mostra? Per sottolineare la ricorrenza del secondo centenario dell'indipendenza del Ticino.

Luogo: Lugano: Villa Ciani, una delle più belle residenze ticinesi ottocentesche, eretta su richiesta di Giacomo Ciani dall'architetto Luigi Clerichetti nel 1840. Dal 1912 è proprietà del comune.

Quando: dal 1° agosto al 1° novembre 1998.

Come è organizzata? È divisa in tre sezioni:

1. L'epoca dei baliaggi e la disunità delle terre ticinesi (secoli XVI - XVIII)
2. La costruzione del nuovo Stato (secolo XIX)
3. La ricerca di un'identità (secoli XIX - XX)

Da chi è stata curata? Da molte persone sotto la direzione di Lorenzo Sganzi e Andrea Ghiringhelli.

Avere un'identità è molto importante, nel senso che siamo tutti diversi e non sarebbe normale avere ognuno lo stesso comportamento.

Io sono molto orgogliosa di essere ticinese e svizzera.

Il ticinese è «un tipo alla buona», non è tanto pignolo, è semplice, ma non maleducato.

Quando si esce dal «proprio guscio», bisogna cercare di portare con sé solo gli aspetti più belli, senza vantarsene. Vivo in Ticino, sono ticinese e sono contenta di esser chi sono». (Kim IV B)

«Io non sono di origini ticinesi, sono svizzera, sono vodese.

Sono nata qui e ho sempre vissuto qui. Mio padre è vodese, ma anche lui è nato qui, mia mamma invece è nata ed ha vissuto fino a vent'anni in Mesolcina. Per me vivere in Ticino è importante, perché sono abituata al paesaggio e alla mentalità della gente. Quando, ogni tanto, vado a Losanna dai miei cugini, sono contenta di recarmi in un luogo diverso, in una città, ma poi sono altrettanto felice di tornare al mio piccolo e tranquillo paesino, in mezzo alle montagne.

Di una cosa sono sicura, non ce la farei a vivere in pianura; a me piace moltissimo vivere in Ticino, nel Sopraceneri e spero di potervi rimanere ancora per molto tempo.

Purtroppo però non c'è più una «mentalità» unica: ci sono moltissimi stranieri che la pensano diversamente: è giusto rispettare le idee degli altri, ma anche loro devono rispettare le nostre abitudini e tradizioni». (Nadine IV B)

La visita è stata effettuata da tutte le classi, in ambiti diversi, con docenti diversi.

Le seconde hanno visitato l'esposizione nell'ambito di «una settimana verde» ad Arzo e documentato l'itinerario con una serie di diapositive, realizzate dal collega Franchino Sonzogni (italiano).

Tutto il lavoro è stato poi ripreso e completato in classe, permettendo agli allievi di verificare le conoscenze acquisite e di focalizzare gli aspetti più significativi di alcuni momenti della nostra storia.

L'esperienza è stata positiva nel complesso e, come approccio alle tematiche della nascita del nostro paese, utile e incisiva.

Molto offre il panorama culturale ticinese e la scuola deve svolgere una funzione di mediazione per rendere i ragazzi non più fruitori succubi, ma protagonisti attivi in manifestazioni che non sono sarcofagi della memoria, ma vivaci scenari di stimoli e suggestioni. Forse in questa ottica è possibile evitare in futuro le lunghe file di pessimi allievi - adulti delle grandi manifestazioni-mostre, che, per ore con cortese docilità, aspettano per meritare di vedere Bacon, Munch, Modigliani, per i quali l'essenziale non è vedere e capire, ma dire di aver visto (vedi Philippe Delerm, *Aveva piovuto tutta la domenica*, Ed. Frassinelli, pag. 17).

Altre iniziative analoghe le stiamo

Tabella 2

Per facilitare la tua visita della mostra e per prestare maggiore attenzione ad aspetti particolarmente significativi, ti è stata preparata la presente serie di domande che segue il percorso dell'esposizione e relativa a ciascuna sala.

Prima di iniziare la visita leggi con attenzione il glossario allegato. Potrà servirti per comprendere il significato di alcuni termini usati e contrassegnati nelle domande con un asterisco ().*

Rispondi in ordine e a penna alle domande; in classe verificherai la validità dei loro contenuti.

Nota introduttiva

Il 1798 è per i baliaggi (*) italiani a sud delle Alpi un momento di capitale importanza perché cancella una sudditanza di tre secoli ai cantoni svizzeri trasformando i sudditi in cittadini della nuova Repubblica Elvetica una e indivisibile (1798-1803) (*). E subito emergono i grandi dilemmi con cui gli edificatori dello Stato cantonale si dovranno confrontare a partire dal 1803, quando il Ticino diventerà un cantone autonomo e sovrano. Per accedere alla prima sala dovrai salire su una scala, alle cui pareti, potrai leggere delle citazioni relative al pensiero di alcuni uomini di cultura del 1800 e del nostro secolo, in merito alle sorti del Ticino nel 1798.

Ad opera di chi, secondo Peter Bichsel - scrittore - 1995, è sparita la vecchia Confederazione?

Sala 001 - Un paese frammentato: la vecchia Confederazione (solo III e IV)

Come si presenta la Confederazione alla vigilia del 1798? Osserva la cartina presente nella sala.

praticando in sede, dopo l'esposizione che è stata ospitata nella nostra aula polivalente sui «Dipinti murali del tardo medioevo» e una visita nel sito di Palio (Lodrino) alla chiesa di S. Martino con Giulio Foletti (ufficio beni culturali) per mostrare agli allievi i recenti lavori di restauro di alcuni affreschi.

Durante le ore di educazione visiva

Tabella 3

GLOSSARIO

Atto di Mediazione: documento del 1803, composto da 20 capitoli, attraverso il quale Napoleone (*) impone ai delegati dei cantoni svizzeri, riunitisi a Parigi, una costituzione (*). Questo documento è il risultato di un compromesso tra «federalisti e unitari» e porterà al riconoscimento del Ticino quale cantone a tutti gli effetti.

Baliaggi: territori con proprie istituzioni, propri statuti, privilegi e decreti, alle dipendenze di uno o più cantoni.

Balivo o Landfogto: amministra la giustizia nei baliaggi attenendosi agli statuti, privilegi e decreti ed esercita una generica sorveglianza sull'amministrazione locale.

Costituzione: insieme dei principi e delle leggi che regolano uno stato.

Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino: documento del 26 agosto 1789 proclamato dall'Assemblea Nazionale in Francia, nel quale vengono enumerati i principi che avrebbero dovuto ispirare la nuova costituzione francese: uguaglianza dei cittadini di fronte alla legge, libertà di parola e di stampa, diritto alla proprietà privata.

Napoleone I Buonaparte: (Ajaccio 1769-Sant'Elena 1821). Imperatore dei Francesi.

Repubblica Cisalpina: territorio che comprendeva le attuali regioni italiane della Lombardia ed Emilia, sotto il dominio francese, in epoca napoleonica.

gli allievi stanno lavorando sotto la guida del collega Francesco Orlandi a un grande pannello sul modello del capolavoro di Guernica di Picasso (attuale - purtroppo!).

L'importante è offrire spunti, guidare e fornire ambiti di riflessione, del resto se non ora, quando?

Valeria Fovini

Cosa resta di... «Lugano nel Settecento»?

A quasi un anno dall'uscita del volume «Lugano nel Settecento» riprendo contatto con gli allievi che ne sono stati autori, e che ormai navigano su rotte ben lontane da quelle della Scuola Media. Come l'assassino, ritorno sul luogo del mio delitto: avrò lasciato tracce compromettenti, qualcosa che a distanza di tempo possa farmi accusare di lesa maestà verso la storia, o la didattica?

Rileggo qua e là il testo, e mi accorgo che sviste, errori ed omissioni sono continuamente soffocati dall'immagine di quella compatta squadra di allievi che ho indotto ad essere complici dei miei desideri di insegnante: ho un ricordo tenero e orgoglioso dei nostri mercoledì pomeriggio passati tra scuola e archivi.

Abbiamo semplicemente fatto una ricerca? O mentre pensavamo di leggere e interpretare documenti ci siamo resi inconsapevoli protagonisti di qualcos'altro? Per quanto mi riguarda ho più di un dubbio: sospetto rapporti umani che si approfondivano, intelligenze messe alla prova della

pazienza necessaria a sopportare la mia pignoleria, stupori che esplosevano improvvisi dinanzi a piccole ma insospettabili scoperte...

Ma forse è solo il frutto del mio immaginario; ho bisogno di conferma, e reinterrogo i miei complici: e se non avrò la verità, avrò almeno qualche indizio sull'eventuale gravità dei miei misfatti, didattici e umani.

La domanda è semplice, forse troppo ingenua: cosa vi è rimasto di quell'esperienza?

Ottingo le risposte e scopro che hanno più di un tratto comune: la positività del lavoro in gruppo, l'apprendimento di conoscenze che normalmente a scuola vengono trascurate, l'eccitante novità di svolgere un'attività insolita.

«Devo dire che è stata un'esperienza molto positiva, grazie al lavoro di squadra svolto con i miei compagni e con il mio professore...»; «Mi è piaciuto il fatto che facendo questa ricerca ho potuto imparare cose che a scuola non vengono insegnate...»; «Ho scoperto e compreso, almeno in

parte, qual è il lavoro dello storico e posso affermare che non è affatto noioso come potrebbe sembrare...». E poi c'è l'orgoglio di essersi messi alla prova e aver superato le difficoltà: «Ci abbiamo messo i nostri sforzi, il nostro tempo libero, e molta pazienza! E sì che non era sempre facile cercare in quei vecchi registri...». Qualcuno si spinge oltre: «la cosa che ho apprezzato di più è stato l'instaurarsi di un rapporto amichevole col docente, lo spirito di collaborazione tra noi allievi e il docente...».

Mi sento lusingato, ma raggiungo vette estreme di autocompiacimento ad un'altra considerazione: «Quando veniamo al mondo non ci preoccupiamo di certo di conoscere il passato della nostra terra e, purtroppo, durante l'apprendimento ci limitiamo a studiare le grandi civiltà ormai scomparse, a volte distanti migliaia di chilometri da noi e dalla nostra realtà, senza mai soffermarci a riflettere su ciò che era il nostro Cantone una volta, su quella che era la vita dei nostri avi. Questo è veramente un peccato, perché l'esistenza si basa in parte anche su quello che proviene dal nostro passato. Grazie a questo lavoro ho potuto apprendere molte cose su ciò che succedeva una volta nei luoghi dove ora sorgono le nostre case e ritengo che una simile conoscenza sia molto importante per tutti noi, ci permette infatti di capire un po' meglio noi stessi: il frutto di una lunga evoluzione svoltasi anche nel periodo dei nostri studi».

Ho portato a questo i miei allievi? Provo meraviglia, anche se so che la loro capacità di riflettere e di apprendere a volte ci sfugge del tutto, e il cammino che percorrono personalmente è talora molto più lungo di quello che noi insegnanti ci immaginiamo: e, sia chiaro, è per merito loro, non nostro.

Penso e ripenso a queste considerazioni e mi chiedo se non siano pietose bugie per compiacermi. Ma non ne hanno più motivo, mi dico, e pensare che non abbiano tratto da quell'esperienza nulla di positivo, sarebbe fare un'ingiuria alla loro intelligenza. Ad ogni modo: grazie di cuore, ragazzi.

Giuseppe Negro

** Lugano nel Settecento: alcuni aspetti economici e sociali, a cura della Scuola media di Massagno, Quaderni della scuola media, Ginevrina Assicurazioni e Centro didattico cantonale, 1998*

Il Mahatma Gandhi al lavoro con l'arcolaio.



L'archeologia entra nella scuola

Prendendo spunto da un corso di aggiornamento destinato agli insegnanti di storia nella scuola media, è stato deciso, alla Scuola media 2 di Bellinzona, di organizzare una due giorni sull'archeologia. Visto il tema trattato e l'attinenza dello stesso al programma di storia di prima, le classi alle quali è stata destinata l'iniziativa sono state le quattro sezioni di prima media della sede. Per la realizzazione di questa attività ci si è potuti avvalere della preziosa e competente collaborazione dell'archeologa Alice Bianchi (dell'Associazione Archeologica Ticinese) e degli archeologi dei Musei Civici di Como.

Durante la prima giornata, le classi hanno assistito a una conferenza tenuta dalla dottoressa Bianchi sul mestiere dell'archeologo. Raccontando la propria esperienza di scavo in Siria, che dura ormai da alcuni anni e nella quale è attivamente impegnata nel corso dell'estate, la dott.ssa Bianchi ha potuto, con l'ausilio di diapositive, illustrare ai ragazzi lo scavo archeologico in tutte le sue fasi, partendo dall'individuazione del sito, passando ai vari momenti dello scavo, per arrivare al recupero dei reperti e infine alla loro classificazione.

Le classi, in un momento successivo alla conferenza, hanno visionato un filmato che riproduceva la vita quotidiana in un villaggio neolitico, fissando poi su una scheda di lettura gli aspetti ritenuti più interessanti. E' stato questo un espediente per introdurre l'argomento che sarebbe stato trattato nella seconda giornata di lavoro.

Nella giornata successiva, infatti, si è tentato di far rivivere ai ragazzi quelle che erano le attività principali svolte dagli abitanti di un villaggio neolitico. Sono stati allestiti nelle diverse classi dei laboratori nei quali gli allievi, sotto l'esperta guida degli archeologi dei Musei Civici di Como, si sono potuti cimentare nella macinazione dei cereali e nella fabbricazione del pane secondo i metodi dell'epoca, nella lavorazione dell'argilla per la creazione dei vasi fino a sperimentare la decorazione a freddo

del rame e la metallurgia vera e propria, attraverso la fusione dei metalli e la creazione di fibule con l'utilizzo di stampi.

La fase finale della due giorni sull'archeologia è stata dedicata alla rielaborazione e all'approfondimen-



I primi anni dell'Europa unita - Charles de Gaulle e Adenauer (settembre 1962)

to degli argomenti emersi. Dividendo le classi in gruppi e fornendo loro il materiale necessario è stato richiesto di elaborare alcuni brevi testi sulle tematiche trattate in precedenza. Si è tentato in questo modo di introdurre i ragazzi nella difficile attività di ricerca.

I docenti di storia hanno poi ripreso in classe l'esperienza, al fine di completarla. Utilizzando le ricerche svolte dai ragazzi è stato infatti elaborato un piccolo opuscolo e preparato un testo di commento al filmato girato durante la realizzazione dei laboratori archeologici. Il tutto dovrebbe sfociare in una piccola mostra a tema che sarà allestita alla fine dell'anno scolastico con l'esposizione degli oggetti realizzati dai ragazzi.

Il bilancio di questa iniziativa è senz'altro positivo. I ragazzi, commentando l'esperienza, si sono mostrati entusiasti, ma non solo, hanno anche dimostrato di aver appreso in maniera chiara e approfondita, pur in un arco di tempo breve, contenuti che attraverso le lezioni tradizionali vengono acquisiti in un tempo maggiore.

L'attività dei laboratori archeologici è quella che senza dubbio ha incontrato maggiormente il favore degli allievi. Cimentarsi nella lavorazione dei metalli, dell'argilla e dei cereali non è stato soltanto un modo originale per gli allievi di conoscere le tecniche di lavorazione preistoriche, ma ha permesso loro di fissare le brevi spiegazioni di approfondimento fornite dagli archeologi nel presentare le attività. Molto gratificati sono stati anche alcuni allievi che, incontrando difficoltà più o meno accentuate nelle normali attività scolastiche, hanno potuto mostrare le loro abilità manuali. Il momento forse meno riuscito dell'esperienza è stato quello della ricerca. Pur avendo diviso i ragazzi per gruppi, avendo fornito loro del materiale selezionato con cura in base all'argomento e dato una scaletta in cui fossero segnati gli argomenti su cui bisognava soffermarsi, ci siamo resi conto della difficoltà che incontrano nel leggere testi diversi, nel comprenderne il contenuto e individuare i concetti principali al fine di effettuare un breve lavoro di approfondimento. Sarà nostra cura trovare per il prossimo anno scolastico, quando riproporremo l'iniziativa, una strategia didattica differente per attuare con successo un'attività di rielaborazione e di approfondimento.

Anna Trapanese

Il primo uomo sulla Luna (luglio 1969)



Sessa: mostra sulla miniera d'oro

Note storiche

Che ci fosse dell'oro nelle viscere dello Scéré, la collina fra Sessa e Astano, lo si sapeva oltre due secoli fa.

Nel 1785 Giovanni Battista Trezzini di Astano chiede invano al landfogto Wild il permesso di procedere a scavi. Agli inizi del 1800 Francesco d'Omar mette in azione diversi mulini per tritare il materiale aurifero che ha portato alla luce, ma il Governo gli fa interrompere i lavori, sebbene il Giudice di Pace di Sessa avesse perorato la sua causa con lettera del marzo 1806 al Piccolo Consiglio. Infine, nel 1857, si fa avanti un conte milanese abitante a Sion: Vinasco Baglioni; è autorizzato a sfruttare la «miniera argentifera e aurifera in territorio di Astano e Sessa». Nello stesso anno Luigi Lavizzari rende noto che quel filone contiene in media 3 grammi d'oro e 13 di argento per 100 chili di materiale. (E' possibile che chi ha riportato le cifre abbia tralasciato uno zero. Altri, più recenti sondaggi, hanno stabilito che nel minerale, ricco di blenda, galena, quarzo, mispickel, pirite - gialla come l'oro -, grafite e arsenico, l'oro è presente in ragione di 3 grammi per tonnellata e l'argento di 15 grammi.)

Di pari passo con gli scavi alla Costa è costruita la fonderia, uno stabile tuttora visibile alla Ressiga di Monteggio, dove si bruciava l'arsenico. L'attività cessò nel 1869, con la morte di Vinasco Baglioni.

Il 20 gennaio 1873 ecco ancora un conte che s'interessa alla miniera: è Francesco del Verme di Milano. Nel 1907 ottiene la concessione e incarica l'ingegnere Dubois di riprendere le ricerche. Spetterà all'ing. John Burford di Ginevra, 17 anni più tardi, il compito di dare inizio agli scavi per conto della *Société de mines et métallurgie françaises*, una società già attiva nell'allora Indocina e che nel 1933 darà vita ad una sua creatura, la *Minière di Costano SA*. Tale società, della quale fanno parte l'avvocato Luigi Balestra di Bioggio e il prof. Antonio Pani, amministratore locale, ha un Consiglio d'amministrazione svizzero per tre quinti ma è sempre finanziata dalla società madre.

I lavori proseguirono con alterne vicende fino a quando, durante la se-

conda Guerra mondiale, la Francia fu invasa e tutto si bloccò. I lavori ripresero saltuariamente nel dopoguerra e si conclusero nel 1952 con lo scioglimento della società. In tal modo cessò il lavoro nell'ultima miniera d'oro attiva in Svizzera.

Alcuni anni fa la società canadese *Narex* ottenne il permesso di riprendere i sondaggi ma, vista anche la posizione negativa di gran parte della popolazione, non diede seguito ai progetti e resta in posizione di attesa.

L'esposizione

Ci ha pensato Beppe Zanetti a riportare d'attualità l'oro della Costa. Dagli eredi di Battista Antonietti detto Loll, l'orologiaio di Sessa, ottenne di poter usare la casa, da tempo disabitata, per allestirvi una mostra sulla miniera. Il Loll fu un personaggio originale che portò in paese diverse novità: si ricordano un grammofono a mano e un biciclo dalle ruote disuguali.

Beppe Zanetti lavorò tutta l'estate, aiutato dal maestro d'ascia Angelo Locci di Dumenza, per sistemare al pianterreno gli arnesi e gli strumenti ch'era andato raccogliendo da anni, nonché tutta la bibliografia reperibile sull'argomento. L'angolo accanto all'entrata è stato riservato al Loll, ai suoi orologi, alle sveglie, alle rotelline e a tutto quanto serviva alla professione. Subito dopo, una raccolta di medaglie ricorda gli scavi più importanti, vicini e lontani. Frammezzo una pepita della California e una fogliolina d'oro nostrano. Si tratta infatti del risultato di un lungo lavoro di setacciamento fatto da Beppe Zanetti nel greto della Lisora.

Un elenco, anche approssimativo, di tutto quanto è esposto nei due locali al pianterreno porterebbe troppo lontano. Sono picconi, martelli, crogioli, lampade, caschi, frammenti di minerale della Costa e di altre miniere, resti dell'imponente macchinario di Beredino, dove avveniva la lavorazione, che fu smantellato e venduto come ferro vecchio, bocce di acciaio usate nel cosiddetto tamburo per ridurre in polvere i frammenti di minerale, le «carote» degli assaggi e via dicendo. Ricca anche la documentazione scritta e fotografica, piani di galle-

rie, carte geografiche, vecchi libri-paga e documenti vari. Impressionante il quadro del pittore Delpret che rappresenta un gruppo di operai all'uscita della galleria. Addossata a una parete la porta del bunker dov'era custodito, con l'esplosivo, anche il pericoloso cianuro di potassio.

Dal pianterreno una scala stretta e buia porta in cantina. Eccoci in miniera. Le pareti nude, il suolo sterrato con i binari sui quali scorrevano i vagoncini carichi di minerale, le armature per sostenere la roccia, esattamente come nel primo tratto di ogni galleria, quando non si è ancora in presenza della viva roccia... A completare l'impressione di miniera vi è una vecchia perforatrice, con la punta ficcata nella parete che sembra in procinto di riprendere il lavoro. Ai lati dello stretto passaggio si trova una quantità di arnesi: tenaglie, asce, soffietti di medie e grandi dimensioni, roncole; tutto ciò ricorda i fabbri, i falegnami e gli altri artigiani che hanno lavorato alla miniera. È un ambiente che riporta alla mente chi, nel corso di due secoli, ha portato avanti giorno dopo giorno un lavoro quasi disumano. Anche chi non vi ha lasciato la vita per incidente - come Demarchi e Summermatter nel 1874 - ha sofferto, morendo talvolta a causa della perfida silicosi. Giustamente, dunque, buona parte dell'esposizione è dedicata al lavoro dei minatori.

La mostra potrà essere visitata fino alla fine di ottobre 1999, presso la Cà du Loll (Centro paese di Sessa), nei giorni di sabato e di domenica (dalle ore 16 alle 18) e su richiesta anche negli altri giorni.

Per ulteriori informazioni, si prega di rivolgersi al conservatore del Piccolo Museo di Sessa, sig. Beppe Zanetti, tel. 091/608.19.39.



La riforma della medicina scolastica: verso un servizio di salute scolastica

(Continuazione da pag. 2)

miti degli interventi di educazione alla salute, di contribuire alla sorveglianza epidemiologica dei disturbi di salute, di valutare situazioni d'emergenza sanitaria, d'intervenire in modo interdisciplinare, ecc. Deve cooperare in sinergia con gli altri attori dei differenti settori educativi, trovando un linguaggio comune, considerando le barriere territoriali e definendo obiettivi concreti.

Il medico scolastico, come figura esterna alla scuola e all'amministrazione cantonale, gode di una indipendenza che può rivelarsi un aiuto prezioso per i docenti e gli altri operatori.

La riforma del Servizio di medicina scolastica ha comportato anche importanti modifiche strutturali. In particolare:

- Divisione del territorio in nove circondari, conformemente alla divisione territoriale della scuola elementare, al fine di permettere una migliore penetrazione nel tessuto scolastico e con le famiglie.
- Ogni circondario ha due medici, che si suppliscono a vicenda in caso di assenza. Il circondario di Lugano, più grande, ha tre medici.

- Separazione netta del medico scolastico dal medico delegato: si tratta ora di due figure distinte con ruoli ben specifici.
- Assunzione di un'infermiera quale coordinatrice del Servizio (sig.ra A. Galfetti, Ufficio del medico cantonale), per coordinare, documentare, preparare e organizzare le azioni concrete decise dal Servizio e dal Medico cantonale.
- Riduzione del numero dei medici scolastici a 19, di cui 10 specialisti FMH in pediatria e 9 specialisti FMH in medicina generale. Costituzione di un Collegio e di un Comitato. Quest'ultimo è composto dal Presidente (dott. L. Bianchetti di Minusio), dai due Vicepresidenti (dott. I. Del Grosso di Lumino e dott. M. Raggi di Massagno) e dall'infermiera-coordinatrice.
- Possibilità di realizzare, nell'ambito dei crediti disponibili in preventivo, progetti particolari di ricerca e d'azione a livello regionale e limitati nel tempo.
- L'interlocutore del medico scolastico è il Direttore o il Docente responsabile della Sede scolastica. Qualsiasi preoccupazione possa avere un docente in merito a questioni di salute sarà valutata assieme alla Direzione scolastica, così da poter cercare la risposta più pertinente.
- Responsabile del Servizio di medicina scolastica è il Medico cantonale.

bozza di piano d'intervento si rivolgerà alle sedi scolastiche interessate per concordare le modalità d'informazione e di promozione.

Un secondo compito che verrà affrontato al più presto è quello relativo al monitoraggio della copertura vaccinale degli allievi, così da poter conoscere ogni anno la percentuale di giovani vaccinati e intervenire per i non vaccinati. Ulteriori compiti potranno essere la preparazione di linee guida relative a problemi sanitari minori, che si presentano tuttavia con una certa frequenza nelle scuole. Invitiamo sin d'ora ogni sede scolastica a voler contattare il rispettivo medico scolastico per una conoscenza reciproca e una prima analisi dei bisogni. La Direzione di ogni scuola ha ricevuto la lista nominale dei medici e l'attribuzione delle sedi scolastiche.

L'auspicio è che nasca una profonda e proficua collaborazione affinché l'opera di educazione alla salute nelle scuole permetta di soddisfare realmente i bisogni espressi da allievi e famiglie, e di trasformare gli alunni di oggi in adulti coscienti, responsabili e protagonisti della propria salute.

**Il Medico cantonale
Dott. med. I. Cassis**

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

La prima iniziativa di cui si sta occupando il Servizio è la promozione di una Campagna di vaccinazione generalizzata contro l'epatite B rivolta agli adolescenti dagli 11 ai 15 anni (dalla prima alla quarta media).

Pur esistendo dal 1982 un vaccino efficace, l'epatite B resta una tra le malattie infettive più gravi al mondo. Oltre 2 miliardi di persone sono contagiate dal virus, 350 milioni sono contagiose e un milione di persone muore annualmente a causa di questa malattia. Ogni anno in Svizzera più di 2'000 persone si contagiano. La grande maggioranza dei soggetti colpiti ha un'età compresa tra i 20 e i 29 anni, fenomeno spiegabile con la trasmissione sessuale dominante. Per questo motivo è stata scelta per la campagna di vaccinazione questa fascia d'età.

Il Servizio sta valutando in questi giorni gli aspetti organizzativi della campagna. Non appena vi sarà una

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Giorgio Merzaghi
Renato Vago
Francesco Vanetta

SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona
telefono 091 814 34 55
fax 091 814 44 92

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti grafiche Salvioni SA
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 20.-
fr. 3.-