

cultura educazione società

VERIFICHE

Anno 42 - n.2 - aprile 2011



Dalle Alpi al Tibet



Scuola pubblica:
quattro contributi



Un'esperienza educativa
democratica



Anthill

VERIFICHE

In questo numero

Questo fascicolo primaverile di *Verifiche* riporta l'esperienza interculturale promossa da **Antonella Trabattoni Pianezzi**, che ha creato una feconda relazione tra i suoi studenti e quelli del Tibetan Children's Village di Suja/Bir. La docente ci ha pure offerto le fotografie per le illustrare il numero.

Nell'**Editoriale** esprimiamo le nostre forti preoccupazioni per i progetti di nuova formazione continua per i docenti, certificata dal DFA e che potrebbe in prospettiva divenire obbligatoria. Dopo le annotazioni pungenti di **Old Bert**, lo spinoso argomento della formazione continua viene ripreso in altri due testi. Il primo riporta le considerazioni di **Danilo Baratti**, **Fabio**

Camponovo, **Laura De Marco**, **Fabio Pusterla** e **Rosario Talarico**, il secondo è stato redatto dal **Gruppo cantonale dei docenti di scuola media**.

Per sottolineare i dieci anni dalla votazione che sancì il primato della scuola pubblica, l'Associazione per la Scuola Pubblica del Cantone e dei Comuni ha organizzato un convegno. Pubblichiamo i quattro interventi letti in quell'occasione da **Gabriele Gendotti**, **Raffaello Ceschi**, **Fabio Pusterla** e **Saverio Snider**.

Per la rubrica di ritratti femminili ticinesi *Le intellettuali di provincia*, **Francesca Lo Iudice** presenta un profilo di Corinna Chiesa-Galli. **Renato Simoni** recensisce il libro

Educazione laica negli anni Cinquanta, che riporta l'esperienza del Villaggio "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese e **Tiziano Moretti** ci parla di *Anthill*, il romanzo del biologo Edward O. Wilson. Infine, nella rassegna letteraria, **Ignazio Gagliano** presenta *Solar*, l'ultimo libro di Ian McEwan.

Il 18 febbraio si è svolta la festa del quarantesimo di *Verifiche*, una manifestazione che, a giudizio della redazione, ha riscosso un grande successo. Ne riferiremo ampiamente nel prossimo numero.

Buona lettura!

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Ilario Lodi, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

normale Fr 40.-
studenti Fr 20.-
sostenitori da Fr 50.-

Redazione ed amministrazione:

casella postale 1001
6850 Mendrisio
www.verifiche.ch
redazione@verifiche.ch

sommario

- 3 Formazione forzata a suon di ECTS? (*La Redazione*)
- 4 Noterelle volanti (*Old Bert*)
- 5 Dalle Alpi al Tibet (*A. Trabattoni Pianezzi*)
- 8 Monopolio e appiattimento (*Baratti, Camponovo, De Marco, Pusterla, Talarico*)
- 10 Dall'"aggiornamento" alla "formazione continua" (*Gruppo docenti Sme*)
- 13 Scuola pubblica: quattro contributi
- 13 "La scuola pubblica per tutti" (*G. Gendotti*)
- 16 Scuola pubblica: un cantiere sempre aperto (*R. Ceschi*)
- 18 Per una futura difesa della scuola (*F. Pusterla*)
- 21 L'Associazione per la scuola pubblica a 10 anni dal voto (*S. Snider*)
- 23 Corinna Chiesa-Galli (*F. Lo Iudice*)
- 24 Un'esperienza educativa democratica (*R. Simoni*)
- 26 Anthill (*T. Moretti*)
- 28 12 Mesi di romanzi (*I. Gagliano*)
- 31 I giochi di Francesco

Questo fascicolo di *Verifiche* è illustrato con fotografie scattate e selezionate da **Antonella Trabattoni Pianezzi**. Testimoniano l'esperienza didattica e umana vissuta dalla docente al Tibetan Children's Villages vicino a Dharamsala (India), che descrive nel testo *Dalle Alpi al Tibet* a pagina 5. Gli originali sono a colori. Ringraziamo l'autrice per averci autorizzato a pubblicarle sulla rivista.

La Redazione ha chiuso il numero il 14 marzo 2011

Formazione forzata a suon di ECTS?

Uno spettro si aggira tra i meandri della formazione continua destinata ai docenti ticinesi: l'ECTS. Di questo strano oggetto, ma soprattutto delle sciagure di cui sarebbe foriero, diamo conto più diffusamente in due articoli pubblicati alle pagine 8 e 10. Qui ci limitiamo ad alcune considerazioni.

Da diversi anni *Verifiche* si occupa di abilitazione e formazione degli insegnanti. Spesso con parole dure, a volte con più garbo, la rivista si è sentita in dovere di intervenire in un settore in continua evoluzione e in perenne definizione. Negli ultimi dieci anni la scuola ticinese ha assistito alla trasformazione della vecchia scuola magistrale in acronimi quali l'IAA (Istituto d'Abilitazione e d'Aggiornamento), l'ASP (Alta Scuola Pedagogica) e, infine, il DFA (Dipartimento Formazione e Apprendimento).

Nel 2007 l'allora ASP è stata bocciata dalla commissione della Conferenza dei direttori della pubblica educazione nel settore della ricerca scientifica e nell'ambito della formazione continua. Per correre ai ripari, e non mettere a repentaglio i soldi già spesi in questa voragine pedagogica, le autorità cantonali in fretta e furia hanno spostato l'ASP sotto il cappello della SUPSI in modo da poter usufruire dei suoi canali per risolvere proprio questi problemi. Val la pena ricordare quanto scrivevano i giornali il 20 giugno 2007: «Dato che la bocciatura non è definitiva l'Asp può ancora recuperare ed è quello che sta cercando di fare in tempi brevi, anche perché la Commissione non ha preso in considerazione tutti gli aspetti. Il direttore del DECS Gabriele Gendotti, aveva parlato di importanti novità per l'istituto e secondo alcuni addetti ai lavori si parlerebbe di inserirlo nella Supsi. Questo dovrebbe permettere alla scuola di avere il riconoscimento federale anche per l'insegnamento medio e medio superiore». («Alta Scuola Pedagogica bocciata», 26 giugno 2007, www.ticnonline.ch).

La nascita del DFA aveva dunque l'obiettivo di qualificare l'offerta di ricerca scientifica e di formazione

continua e la nuova direzione si è data «una missione» e degli «obiettivi strategici» all'altezza dell'«importanza e dell'ampiezza della propria missione».

E' evidente che la reale missione del DFA è di riuscire dove l'ASP aveva fallito e dunque di ottenere quel riconoscimento federale necessario per la sua effettiva sopravvivenza. In questo contesto non sorprende che i nuovi *missionari* dell'educazione abbiano elaborato una proposta *strategica* per la formazione dei docenti e che vogliano realizzarla con grande celerità.

Il vecchio aggiornamento è dichiarato defunto e si celebra il nuovo concetto di formazione continua, fatto di corsi di lunga durata e certificati in ECTS (al secolo *European Credit Transfer System*), che risponderebbe «ai bisogni reali e agli interessi degli attori coinvolti».

Sarà così possibile conseguire i CAS (*Certificate of Advanced Studies*), se non i DAS (*Diploma of Advanced Studies*) o i MAS (*Master of Advanced Studies*) mettendo sul piatto della bilancia un impegno quantificabile per un CAS in 300 ore complessive e i docenti costituiranno la materia prima di questo nuovo concetto di formazione continua.

Tali titoli e tali crediti, sebbene si allineino «alle buone pratiche universitarie svizzere ed estere», non hanno nessun valore nel quadro della scuola ticinese e inoltre questi corsi non avrebbero nessun altro riconoscimento. Facciamo un esempio concreto. Di recente il DFA ha formulato una proposta formativa, un CAS di 10 ECTS (300 ore), che si sviluppa sull'arco di tre anni e richiede ai partecipanti di produrre articoli e pubblicazioni sulle sperimentazioni svolte. Per il primo anno non si prevedono sgravi orari, mentre per gli altri «un eventuale sgravio andrebbe discusso con la Divisione scuola».

Cerchiamo allora di tirare le fila del discorso. Il DFA deve mostrare di far ricerca per avere il riconoscimento federale, sebbene difettino le risorse finanziarie e «umane» per creare un vero polo didattico e scientifico di

livello universitario. Il DECS deve salvare il DFA. E i docenti, questa è la desolante impressione, sono la panacea a tutti questi problemi. Sollecitati dal ricevere «*certificati di formazione continua secondo il quadro svizzero delle qualifiche universitarie*», essi rappresenterebbero un capitale umano e scientifico da mettere al servizio di un istituto che fatica a trovare identità e credibilità. E, per dirla tutta, si avverte nell'aria la forte sensazione che il progetto di formazione continua non sia pensato per rispondere ai bisogni dell'insegnamento, ma a mere esigenze politiche di sopravvivenza del DFA. Nonostante l'esito negativo delle recenti votazioni, il trend legato a una certificazione meritocratica nella scuola non sembra essersi esaurito, data l'introduzione a livello internazionale del sistema degli ECTS. In questo contesto si profila la minaccia che a subirne le conseguenze sia ancora il corpo insegnante (già provato dai tagli degli ultimi anni). Dovremmo aspettarci l'introduzione obbligatoria della formazione continua contata in ECTS? I crediti potranno andare ad influire sul livello salariale degli insegnanti? Questa soluzione rappresenterebbe una palese garanzia di sopravvivenza del DFA, che certificherebbe via CAS e ECTS la formazione continua e un'oggettiva riorganizzazione del corpo docenti su basi meritocratiche. E, in definitiva, ciò si traduce in maggiore controllo sugli insegnanti, soprattutto su quelli giovani.

Mentre concludiamo questo editoriale, ci giunge la notizia di un'iniziativa generica del PPD, volta, guarda caso, a modificare la legge sulla formazione dei docenti. La prima richiesta è quella di indicare «in modo vincolante il numero di crediti certificati da dedicare annualmente ai corsi di aggiornamento». Lo spettro avanza.

La Redazione

Noterelle volanti

Docenti a pezzi

16 febbraio 2011: *Teleticino* manda in onda, con la partecipazione di alcuni candidati al Consiglio di Stato, un vivace dibattito sulla scuola non privo di perle. Quella più preziosa ci vien regalata, in chiusura di programma, da Sergio Morisoli in risposta a questa secca domanda del moderatore: “Lei farà il capo del DECS?”.

Il candidato liberale, smesso per un momento l'ostentato sorriso, aggrotta la fronte, si fa serio e compunto e sciorina un autentico proclama: “Se chi sarà eletto e io lo spero con me deciderà di sì lo farò più che volentieri. Se dovessi farlo la prima cosa che farei è una cosa molto semplice: non ascolto l'apparato, riunirei i docenti magari in una sala non ci staranno tutti perché sono quattromila, ma a PEZZI (grassetto e maiuscolo sono nostri) e farei una semplice domanda. Chi di voi è convinto che la scuola va bene così alzi la mano. Chi di voi è convinto che si possa migliorare e cambiare la alzi. Poi quelli che saranno da quella parte cominceremo a lavorarci assieme (...)”. Fine della citazione letterale.

Tiene poi a dichiarare, in conclusione del suo infervorato intervento, che è questa una promessa elettorale che manterrà.

Difficile immaginare quale contributo potrebbero offrire, al virtuale capo del DECS, tanti docenti ridotti a pezzi. Più facile ipotizzare che a finire a pezzi, dopo la sintassi, potrebbe essere la scuola, quella pubblica. A chi l'avesse dimenticato ricordiamo che nel 2005 il signor Morisoli, vicesindaco di Monte Carasso, riuscì a far passare, con l'avallo di Municipio e Consiglio Comunale, la proposta di assegnare sostanziosi ticket ai genitori che fossero stati disposti a iscrivere i figli in una scuola privata. Allora intervenne il capo del DECS. Ma in futuro?

Ministro della pubblica educazione

Durante questa campagna elettorale tutti i candidati hanno parlato di scuola, dimostrando in diversi casi

di conoscere poco gli argomenti. In questo esercizio si è distinto Giovanni Jelmini, candidato pipidino al Consiglio di Stato. L'illuminante articolo apparso su *La Regione* del 12 febbraio è per molti versi sconcertante. Così esordisce il forse candidato ministro della pubblica educazione: “Non so fino a che punto sia vero, ma mi si dice che lavoriamo sostanzialmente [...] con programmi in larga misura datati, che risalgono agli anni Ottanta”. Da questa premessa, assimilabile più a una chiacchiera da osteria che a un'analisi seria e articolata, discendono interrogativi sulla capacità della scuola di affrontare i complessi cambiamenti del mondo moderno. Questi, in sostanza, si ridurrebbero alla constatazione che “la comunicazione [per e-mail o via sms] è più rapida, istantanea, magari meno ricca e interessante ma comunque efficace”. Forse Jelmini ha confuso la formazione con l'informazione e per quanto riguarda i programmi scolastici, quelli delle scuole medie risalgono al 2004.

Laicità di Stato

Sul numero di marzo 2011 di “Scuolaviva”, periodico della Fondazione San Benedetto, voce delle scuole di Comunione Liberazione, leggiamo le ragioni che hanno spinto dei genitori ad operare la giusta scelta scolastica per il proprio figlio. “*Il Piccolo Principe è una scuola di ispirazione cattolica, e anche questo è stato importante per noi nonostante avessimo frequentato entrambi la scuola dello Stato. Ma ai nostri tempi nelle scuole pubbliche non veniva imposta ai bambini una laicità forzata, come invece oggi è spesso la norma, e non veniva negato loro di conoscere le origini della loro cultura, le proprie radici*”. Insomma, per certe persone la scuola pubblica è espressione di uno Stato tiranno e totalitario che inculca nei giovani una perniciosa “ideologia laica”.

Ma nella laicità non si possono ravvisare le radici della cultura occidentale? O queste risiedono solo nel credo cattolico?

Gli accordi trilaterali

Come si fa a chiudersi nel proprio guscio leghista, mentre adesso col volere dei venti il cesio radioattivo nipponico potrebbe piovere sulla lattuga ticinese?

Per coerenza, chiediamo a tutti i leghisti, di prestare servizio con gli ombrelli aperti, a protezione sia della popolazione locale che dei campi di insalate nostrane, fintanto che non sia scongiurato ogni pericolo di questo genere.

Campagna elettorale?

Campeggiano in campagna elettorale gigantografie con piani interi o medi o primissimi di persone che si esibiscono in improbabili sorrisi più o meno ammiccanti e che si presentano così per chiedere al popolo di essere votati. Al passante (il popolo), questi manifesti, sembrerebbero molto di più il bando per un concorso di bellezza, i cui partecipanti si stimino a dismisura, piuttosto che un manifesto elettorale; in ogni modo gli argomenti sciorinati in questo modo, oltre ad essere inesistenti, sono spesso controproducenti, perché inguardabili.

Il nucleare? No, grazie!

Il tragico terremoto in Giappone e il disastro nucleare che ne è conseguito inducono forzatamente alla riflessione e al ripensamento per quanto concerne il nucleare quale possibile fonte energetica sicura e pulita per il futuro. Politici che da anni si adoperano per convincere l'opinione pubblica della bontà dell'opzione nucleare sorretti dai cosiddetti esperti del nucleare minimizzano ciò che sta accadendo anche se la situazione sta evolvendo e i reattori stanno saltando uno dopo l'altro. Con la progressiva fuoriuscita di materiale radioattivo ulteriori interventi per limitare il danno diventano sempre più difficili e addirittura impossibili. È questo il futuro dello sviluppo sostenibile che le centrali nucleari ci possono garantire?

Old Bert

Dalle Alpi al Tibet

Una comunicazione interculturale

Da molti anni lavoro con gli adolescenti in una scuola a carattere sanitario e sociale. Oltre all'insegnamento della storia e delle scienze sociali, negli ultimi anni si è aggiunto il compito di tenere un seminario sulle tematiche della società multiculturale, per permettere ai nostri giovani di meglio apprezzare i compagni di classe che hanno origini diverse. Ho sentito quindi il desiderio di fare un'esperienza diversa, in campo educativo e quando si è presentata l'occasione fornita dal modulo Scuola-Azienda-Scuola dell'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFPF, Massagno) mi sono detta che quello era il momento di agire e di proporre uno stage all'estero in una organizzazione a scopo umanitario. Grazie all'associazione Ticino-Tibet ho potuto inoltrare la mia candidatura alla sorella del Dalai Lama, Sigrig Jetsun Pema che vive in India da quarant'anni ed è responsabile dei Tibetan Children's Villages, scuole - famiglie che ospitano bambini e giovani tibetani che ogni anno fuggono dal Tibet cinese attraversando clandestinamente le montagne dell'Himalaya allo scopo di essere scolarizzati ed avere un

futuro migliore. Così mi sono messa in viaggio verso la regione dell'Himachal Pradesh, dove il governo indiano ha permesso l'insediamento di una grande comunità tibetana e lì, a 70 km da Dharamsala, ho trascorso sette settimane nel Tibetan Children's Village di Suja/Bir, a 1500 m di altitudine.

In Tibet, la possibilità di una completa formazione è quasi preclusa ai tibetani. Nonostante la Cina abbia sottoscritto la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del fanciullo e la Convenzione sull'eliminazione di ogni discriminazione nei confronti delle donne, si stima che un terzo delle bambine e dei bambini tibetani non ricevano istruzione a causa delle tasse scolastiche molto elevate per i tibetani e delle particolari discriminazioni a favore degli allievi di etnia Han.

Nelle scuole del Tibet cinese è proibito indossare abiti tradizionali, lo studio della storia e della cultura indigene sono bandite in quanto considerate retaggio di un antico mondo feudale, l'uso della lingua tibetana sempre più saltuario. In modo lento ma irreversibile, il governo cinese attua da anni un

processo di annientamento dell'identità tibetana. Oltre a ciò, non essendo formati, i tibetani non possono beneficiare delle nuove opportunità professionali legate alla modernizzazione in atto nel paese.

Per questi motivi, ogni anno, numerose famiglie tibetane prendono la dolorosa decisione di inviare i loro figli in esilio, per assicurare loro un futuro migliore ed avere l'opportunità di approfondire la cultura delle proprie radici.

Molti giovani, quasi tutti figli di pastori nomadi di capre e yak, affrontano così un viaggio di 20-30 giorni ad alte quote (dai 2500 metri s/m in su), mal equipaggiati, dormendo di giorno in caverne e camminando di notte, per non essere rintracciati dai militari cinesi che controllano i passi fra il Tibet ed il Nepal. Molti soffrono di ipotermia e congelamento agli arti, alcuni muoiono, tutti escono traumatizzati da questo viaggio della speranza.

Giunti in Nepal sono soccorsi in un grande Centro di accoglienza per profughi tibetani e poi condotti a Dharamsala, dove vengono inseriti in uno dei Tibetan Children's Villages, istituzioni riconosciute da SOS



Kinderdorf International, che da quel momento diverrà la loro scuola ma anche la loro famiglia.

All'inizio, ho vissuto alcuni giorni di disorientamento perché ero l'unica occidentale all'interno di una comunità tibetana di oltre 2000 persone. Anche l'impatto con le condizioni materiali ha reso i primi momenti piuttosto intensi e fin dall'inizio ho pensato fosse importante entrare progressivamente nel flusso e nel respiro della loro vita quotidiana in modo da far accettare la mia presenza che voleva essere discreta. Nella prima fase dello stage, mi sono lasciata permeare dai numerosissimi stimoli offerti e ho cercato di adattare continuamente il mio pensiero e le mie azioni alla nuova realtà. È stato fondamentale farmi conoscere dagli insegnanti poiché una presenza come la mia è rara nei Tibetan Children's Villages ed alcuni di loro, forse, temevano che fossi un'autorità giudicante nei loro confronti. Dopo le prime giornate di osservazione dell'atmosfera in classe, ho iniziato ad interagire con loro, dapprima aiutando i ragazzi nei momenti di lavoro individuale, poi intervenendo - su loro richiesta - durante le lezioni, in seguito svolgendo lezioni complete. Nelle ultime settimane, alcuni docenti si assentavano e mi lasciavano la completa responsabilità della classe, e grazie alla disponibilità dei colleghi tibetani ho avuto modo di conoscere da vicino il loro mondo scolastico. Il rapporto che i docenti stabiliscono con i ragazzi è affettuoso ed autorevole, molti di loro sono cresciuti e si sono formati nei TCV e molti, da bambini, hanno preso la via dell'esilio, attraversando l'Himalaya. Per questi motivi, conoscono bene le difficoltà emotive e psicologiche che possono sorgere nei loro allievi.

Le metodologie didattiche non sono molto diverse da quelle adottate nelle nostre scuole: lezioni frontali, lavori individuali e di gruppo, ricerche scritte, presentazioni orali ecc. Ho particolarmente apprezzato l'organizzazione di dibattiti su temi scelti. Questi scambi di idee sono del resto parte fondamentale della formazione dei giovani monaci buddhisti che studiano in monastero o presso l'Istituto di dialettica buddista; un sistema organizzato per perfezionare e mettere alla prova la padronanza delle questioni filosofi-

che fondamentali. La metodologia rimane valida anche per i laici perché più che un sistema per affinare la mente e per imparare a difendere le proprie opinioni, è un modo per adottare un atteggiamento flessibile e obiettivo nei confronti della realtà. Sono stata inserita nelle lezioni di Inglese e di Social Science della Senior Section e i primi giorni sono stati per me di grande stupore, poiché in classi di 37, 40 giovani, fra i 16 ed i 22 anni, ho trovato studenti estremamente motivati e pronti all'ascolto e alla discussione, gentili e rispettosi con i docenti e con i compagni. Io suscitavo molta curiosità e quando si è rotto il ghiaccio sono partite mille domande sulle tematiche più diverse, in particolare sul sistema educativo europeo. Li ho trovati molto curiosi nei confronti del mondo occidentale e appassionati nella descrizione delle tradizioni del loro paese e nel sostegno alla loro causa. I Tibetani conservano un legame vivissimo con la natura e si illuminano quando possono descrivere gli ambienti naturali nei quali sono cresciuti. Sono molto sensibili ai temi dell'inquinamento e alla protezione delle risorse naturali. In particolare denunciano lo sfruttamento delle risorse minerarie e la deforestazione che i cinesi da anni operano nel loro Paese. Durante le lezioni di Social Science mi sono progressivamente inserita nei temi che stavano trattando, cercando di trasferire le mie conoscenze in un ambiente culturalmente e materialmente molto diverso, dando lezioni di storia, civica, geografia e nozioni di economia. Gli studenti si sono infatti interessati alla struttura federativa della Svizzera e dell'Unione Europea, alla posizione della Svizzera durante la Seconda guerra mondiale, alla morfologia del nostro paese e in particolare alle sue montagne, alle conseguenze della globalizzazione in Europa. Mi hanno anche chiesto di illustrare tematiche precise, ad esempio come le istituzioni svizzere gestiscono i bambini abbandonati, che io ho collegato alla povertà delle famiglie e al fenomeno dei working-poor; oppure di trattare l'argomento dell'inquinamento nei nostri paesi, quali consigli vengono dati alla popolazione per contenerlo ecc.

Al mio ritorno dalle montagne dell'Himachal Pradesh mi sono posta molte domande su come mettere a

beneficio degli allievi l'esperienza vissuta. All'interno del Seminario di Scienze umane riservato agli allievi di Maturità specializzata con indirizzo sociale è partito il progetto di conoscenza reciproca e lo scambio epistolare. Il lavoro didattico è avvenuto in modo graduale, nel senso che ho ritenuto importante permettere loro di avvicinarsi a un mondo così diverso, lentamente e progressivamente, ma, dato che l'esperienza di lavoro volontario era stata mia, volevo evitare che il progetto fosse considerato come imposto dall'alto. Fra le priorità di questo progetto consideravo importante l'attitudine, l'atteggiamento nella relazione con "gli altri". Così, al mio ritorno, ho recapitato le lettere dei giovani profughi tibetani della classe VIII D del TCV di Suja e da questi scritti è iniziata ad emergere una realtà sconosciuta, un mondo giovanile lontano, diverso dalle abitudini e dalla vita quotidiana dei miei allievi. La cosa li ha incuriositi e l'avventura è iniziata. Dallo scambio epistolare sono emersi numerosi interrogativi sulla realtà tibetana e così abbiamo intrapreso un progetto di ricerca sul Tibet ed il suo popolo che la classe ha recentemente portato all'esame orale di Scienze Umane. I ragazzi, inoltre, hanno mostrato interesse anche nei confronti dei tibetani residenti all'estero ed hanno elaborato dei questionari che hanno sottoposto ai membri della comunità residente in Svizzera e in Italia. Il lavoro è stato completato con la realizzazione di una mostra fotografica sul tema dell'amicizia realizzata con foto e lettere dei due gruppi di giovani.

Bilancio del progetto didattico

La comunicazione a distanza ha progressivamente messo a fuoco le differenze culturali, ciò che ha arricchito il loro bagaglio culturale, ma contemporaneamente queste nuove informazioni hanno innescato un processo di osservazione delle proprie abitudini e comportamenti. Ad esempio, il confronto con il coetaneo tibetano che nella lettera ti chiede spesso come va la tua famiglia e ti chiede se hai trascorso le vacanze aiutando i tuoi genitori in casa e sul lavoro, necessariamente porta ad osservare come sono i tuoi rapporti affettivi e come vivi i tuoi legami familiari. Fin dall'inizio, ci siamo resi conto che stavamo entrando in un campo di temi e

valori universali in quanto fin dalle prime lezioni si è parlato di sofferenza, nostalgia, privazioni, ma anche di gentilezza, amicizia, speranza, solidarietà. Inoltre, la diversa attenzione al concetto e al ruolo dell'apprendimento, il senso dell'impegno e l'immensa gratitudine che i giovani tibetani testimoniano nei confronti di chi permette loro di andare a scuola, hanno portato i miei allievi a riflettere su come vivono loro stessi la scuola, le sue gratificazioni, le fatiche, il rapporto con i docenti e così via. Grazie a questi scambi si è avviato anche un dialogo sul concetto delle radici e dei legami che ognuno ha con la famiglia, col gruppo, col passato, ma anche una riflessione sulla molteplicità delle nostre appartenenze ed identità che proiettano verso il futuro e verso l'età adulta. Dalle lettere provenienti dal centro profughi sono giunti messaggi di speranza in un mondo più solidale e rispettoso delle peculiarità di ognuno, e tutto questo ha portato i miei studenti a riconsiderare la propria vita all'interno della collettività anche per il solo fatto di doverne scrivere ai coetanei hima-

layani. In questo senso si può affermare che la scrittura, la narrazione scritta ha contribuito a migliorare la coscienza del proprio essere e del proprio sentire, ha dato uno stimolo alla focalizzazione degli obiettivi formativi per i quali si stanno impegnando a scuola e mi auguro abbia anche migliorato la riflessione sulla cittadinanza e l'importanza di svolgere un ruolo attivo all'interno della nostra società.

Non si può però negare che lungo il percorso non siano sorte alcune difficoltà. Non sempre è stato facile riattivare la motivazione, ed esaurita la curiosità iniziale in alcuni momenti ho avuto l'impressione che vi fosse una banalizzazione della tematica. Penso tuttavia che questo scambio epistolare che ora continua, anche senza la mia presenza, abbia generato un processo di evoluzione e trasformazione personale, un'apertura all'altro, basata sul riconoscimento di valori come il rispetto, la tolleranza, la solidarietà.

Il Tibet oggi

Il Tibet è stato invaso dalla Cina nel 1949. Nel '59 il Dalai Lama ha

dovuto lasciare il suo paese e da allora vive in India. L'invasione ha provocato oltre un milione di morti. La cultura tibetana è da allora in pericolo, il tibetano non è quasi più insegnato nelle scuole e la religione è sotto un rigido controllo politico. Il governo tibetano in esilio chiede l'autonomia del Tibet all'interno della Cina e non l'indipendenza. Ma non si vedono segni di alleggerimento della politica cinese. Il Dalai Lama ha dichiarato che se entro 15 anni non ci saranno cambiamenti, il Tibet sarà un paese con un'altra identità e cultura. Già oggi, in seguito alla immigrazione di cinesi Han, i tibetani sono una minoranza nel loro stesso paese. Il destino del Tibet potrà solo cambiare se a Pechino ci saranno grandi cambiamenti e la richiesta di un maggior rispetto dei diritti umani anche da parte del popolo cinese, non potrà rimanere a lungo inascoltata. Ma quando ciò avverrà? E cosa significherà questo per il Tibet?

Antonella Trabattoni Pianezzi



Monopolio e appiattimento

Riflessioni avanti cena sul pericolo di una formazione continua coatta

Allarmati dai movimenti in atto, ci siamo riuniti nel tardo pomeriggio del primo di marzo per parlarne. Questa è una sintesi di quanto è uscito. Lo scopo era quello di riordinare fatti e voci, fare un po' di chiarezza, lanciare un dibattito. Sappiamo che nel frattempo anche altri si stanno muovendo, spinti dalle stesse preoccupazioni. Questo è un bene.

1. Fatti e voci

Ci stanno arrivando addosso i CAS e gli ECTS. Sarà utile ricordare in apertura di cosa si tratta. Un credito ECTS (European credit transfert system) è l'unità di misura del lavoro di uno studente, creata nell'ambito del sistema di Bologna: corrisponde a circa 30 ore di lavoro (in parte lezioni seguite, in parte lavoro personale). Un CAS (Certificate of advances studies) è un corso lungo, distribuito su tre o più semestri, del valore di almeno 10 ECTS. Ci sono poi anche i DAS e i MAS, che lasciamo alla curiosità dei lettori. L'altra sigla qui ricorrente è quella del DFA, il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI. Apriamo con quattro informazioni.

a) Recentemente nel settore medio i docenti hanno dibattuto sul ruolo del docente di classe e sulle sue difficoltà. Il DFA intende ora proporre un CAS per formare i docenti di classe.

b) Nel mese di febbraio vi è stata una riunione del gruppo cantonale di scienze umane del medio superiore con il direttore dell'UIMS Daniele Sartori e con Alberto Piatti, responsabile della formazione DFA. Sono stati presentati il modello di formazione continua e un CAS sull'interdisciplinarietà che doveva partire nel maggio 2011. La reazione negativa dei docenti ha fatto slittare il CAS di un paio d'anni.

c) Il DFA ha organizzato per il 18 marzo una «giornata di riflessione sul lavoro di maturità», «coordinata e animata da specialisti del tema», che ha tra gli obiettivi l'identificazione di «potenziali contenuti di moduli brevi di formazione continua rivolta agli insegnanti di SMS inerenti il lavoro di maturità». Non

si parla di CAS, ma l'aria è quella.

d) Tra le proposte del DFA vi è pure un corso breve per direttori, esperti e altri interessati: quattro incontri per imparare a organizzare corsi di aggiornamento riconosciuti e certificabili. Non che i convenuti non lo sappiano già fare, ma per organizzare un corso riconosciuto, certificante e generatore di ECTS, bisognerà d'ora in poi essere passati attraverso questo corso. Il certificato diventa così certificante.

2. Evoluzione (più che) probabile

Si vede bene come il DFA sia pronto a cogliere ogni spunto proveniente dalla scuola reale per inventare corsi brevi e CAS: è la contingenza a dettare i temi della formazione. I disagi dei docenti di classe producono un CAS, così come le preoccupazioni legate al cambiamento di statuto del lavoro di maturità liceale permetteranno di creare qualche corso breve. C'è da immaginare che in questo modo anche il «profilo del docente SMS» appena diffuso dall'UIMS diventi generatore di corsi. Si delinea un processo di espropriazione e di monopolizzazione dipartimentale di problemi che potrebbero e dovrebbero essere affrontati innanzitutto nei luoghi di lavoro e da chi ci lavora, attraverso discussioni, confronti allargati e scambi di pratiche, sperimentazioni dal basso.

Dietro questa tendenza, che già si va configurando, vi è forse anche un problema di sopravvivenza del DFA: i bisogni di formazione iniziale si stanno riducendo (fra un po' si concluderà il grande cambio generazionale in atto nella scuola) e l'istituto deve quindi perfezionarsi sul piano della formazione continua. La moltiplicazione di corsi può rispondere a questa esigenza. Non va dimenticato, a questo proposito, che sta prendendo corpo un vero e proprio mercato della formazione, un mercato che cresce al di fuori di ogni coinvolgimento critico dei docenti, delle associazioni magistrali, dei sindacati. Manca di fatto un reale dibattito sul tema della formazione continua e sconcerata che un tema così delicato e così impor-

tante venga tradotto in sperimentazioni contingenti. Di fatto sembra profilarsi una convergenza di interessi tra la Divisione scuola, che mira a istituzionalizzare la formazione continua (e ha bisogno di un'agenzia esterna di formazione che la offra) e il DFA che ne sarà il fornitore e garante esclusivo.

Va ancora detto che con gli ECTS si introduce un processo di formazione continua che promuove un modello di corso a forte dimensione applicativa e tende a spostare il peso dal sapere disciplinare alla formazione psico-pedagogica trasversale. Questo sia per quanto attiene alla finalità dei corsi, sia per la loro modalità di funzionamento, che riversa buona parte del lavoro sugli stessi docenti da formare (circa il 70-80% del tempo è «assegnato per attività che il docente svolge personalmente, soprattutto nell'ambito della sua attività professionale»). Due piccioni con una fava: stabilito il contenitore (il CAS) basta moltiplicare i temi, e poi sono gli stessi docenti a dover applicare, eseguire, fare progetti. Anche senza avere le risorse per garantire la formazione continua, si possono far lavorare i docenti...

3. Ipotesi sul non detto

Ci sono almeno due questioni fondamentali: la prima riguarda la natura dei crediti, il senso della loro introduzione, l'altra la qualità delle future proposte formative.

Crediti per cosa? Cosa ci fai con un CAS di docente di classe? È almeno spendibile in qualche forma sul mercato del lavoro? È difficile non condividere una risposta che gira nell'aria: di fatto si mira a rendere obbligatoria la formazione continua, arrivando a stabilire un numero minimo di crediti ECTS che un docente dovrà cumulare in un determinato numero di anni. Si otterrebbe così una massa critica della domanda di formazione (coatta) in grado di garantire l'esistenza del DFA. La massa critica sarebbe assicurata, oltre che dall'obbligo, dal monopolio formativo (i corsi dovranno essere certificati/certificanti) e dalla conseguente multipli-

formazione continua

cazione dell'offerta. Il corso formativo rischia quindi di diventare l'unica modalità (imposta) di formazione continua. (Ci permettiamo anche di immaginare qualche esito particolarmente divertente di questo processo ipertrofico, come un corso breve per organizzare le gite di studio e uno sulla sorveglianza serale durante le giornate sportive invernali.) Tutti gli altri corsi facoltativi pensati e offerti finora “dal basso” o dagli esperti, peraltro ben frequentati, rischiano di scomparire o comunque di vedere ridotta la loro importanza.

L'altra questione: chi terrà i corsi? L'apprezzamento della formazione fin qui offerta dall'ASP, ora trasfigurata in DFA, è generalmente negativo. La maggior parte di chi l'ha attraversata, considera la propria formazione iniziale una triste perdita di tempo, un percorso per lo più inutile e anche vessatorio. Il dato è noto a tutti, benché non se ne parli apertamente (il silenzio pubblico su questo punto ha parecchie spiegazioni, tra cui il comprensibile desiderio di concludere la *corvée* senza danni e non pensarci più). Un aspetto spesso evocato è quello di un enorme stacco della formazione dalla realtà della scuola. C'è da immaginare e temere che anche i corsi del nuovo concetto di formazione continua possano essere gestiti dalle stesse persone e nella

stessa ottica avvilita. L'idea di affrontare i problemi della docenza di classe avviando un corso di 300 ore è un esempio assurdo e illuminante di quanto sia lontana la «logica formatrice» dalla realtà del lavoro (e chi vorrà più farlo, il docente di classe, se ai suoi problemi si aggiunge anche questa tegola?).

4. Come far fronte a tutto questo

Se vista come luogo di autoformazione e ricerca, di approfondimento e riflessione comune, come spazio che recupera e valorizza la dimensione intellettuale della professione – e non come luogo di mera trasmissione di alcune procedure o ideologie – la formazione continua è una parte costitutiva del nostro mestiere. Lo è di fatto e di diritto, visto che l'articolo 4 dell'attuale legge sull'aggiornamento (1990) dice che «il docente è responsabile del proprio aggiornamento; egli lo realizza sia mediante iniziative individuali, sia partecipando alle iniziative promosse dal Cantone o da enti da esso riconosciuti». Ma se il futuro è quello delineato – corsi monopolizzati dal DFA, quantificati in ECTS, obbligatori – non c'è dubbio che la condizione dell'insegnante peggiorerà ulteriormente, sia in termini di ore di lavoro, sia in termini di qualità dell'aggiornamento (e, di riflesso, ne risentirà l'insegnamento/apprendi-

mento). La nostra condizione negli ultimi vent'anni si è degradata anche per l'aumento delle richieste senza una corrispondente diminuzione dell'orario di lavoro (anzi! si è aggiunta un'ora settimanale). Di fatto le attuali condizioni di lavoro già ostacolano l'aggiornamento personale, e ora ci si aggiunge un aggiornamento istituzionale.

Una prima nostra richiesta dev'essere la ridiscussione, con ampio coinvolgimento dei docenti, del modello di formazione continua in gestazione (o appena partorito).

La seconda: che qualsiasi proposta di formazione dall'alto, a maggior ragione se obbligatoria, vada necessariamente accompagnata da un'adeguata diminuzione dell'orario di insegnamento.

La terza: che accanto a eventuali corsi dispensatori di ECTS vadano in ogni caso riconosciute, con pari dignità, altre forme di riflessione e di pratiche, individuali o collettive, dentro e fuori la scuola, altre forme di aggiornamento professionale. Va riconosciuta anche l'attività di ricerca del docente-intellettuale, la cui esistenza sembra ormai incompatibile con un sistema formativo che punta sulla creazione di tecnici dell'apprendimento.

Danilo Baratti, Fabio Camponovo, Laura De Marco, Fabio Pusterla, Rosario Talarico



Dall'«aggiornamento» alla «formazione continua»

Non solo una questione di terminologia

Il passaggio dall'ASP al DFA-SUPSI, ossia la delega tramite mandato di prestazione della formazione dei docenti dal DECS ad un ente esterno ad esso, sta comportando – tra gli altri aspetti – un cambiamento fondamentale nell'ambito della formazione dei docenti in carica. Purtroppo tale evoluzione viene portata avanti senza coinvolgere adeguatamente i diretti interessati (docenti, esperti, direttori,...) e senza una sufficiente informazione della strada intrapresa.

Può essere allora utile dare un'occhiata al documento con il quale il DFA presenta tali mutamenti (*La formazione continua DFA*, ottobre 2010¹), richiamando però prima – come d'altronde fa lo stesso documento – alcuni passi della *Legge concernente l'aggiornamento dei docenti* (del 19 giugno 1990):

Art. 2

1 L'aggiornamento è predisposto ad accrescere le capacità professionali dei docenti e, conseguentemente, a migliorare la qualità della scuola.

2 L'aggiornamento si realizza mediante iniziative personali, giornate di studio, corsi di varia durata, seminari, attività di ricerca o di produzione di materiali didattici e altre forme adeguate ai bisogni della scuola.

Art. 3

1 Il Cantone promuove l'aggiornamento dei docenti:

- a) attraverso iniziative proprie;
- b) in collaborazione con enti o istituti di formazione;
- c) facilitando la partecipazione dei docenti a corsi organizzati da altri enti;
- d) favorendo forme di aggiornamento promosse da gruppi di docenti o da singoli docenti.

Art. 4

Il docente è responsabile del proprio aggiornamento; egli lo realizza sia mediante iniziative personali, sia partecipando alle iniziative promosse dal Cantone o da enti da esso riconosciuti.

Apparentemente, tale impostazione non è apprezzata dal DFA. L'aggiornamento offerto dall'ex ASP, che

ancora si basava su tali principi, non avrebbe risposto, secondo quanto sostenuto nel documento, ai bisogni degli insegnanti: *“pur essendo ben frequentati e apprezzati dai docenti, [i corsi organizzati dall'ASP]² non sono stati pianificati nell'ottica di uno sviluppo del profilo professionale dei docenti basato su un profilo di competenze.”*

Il DFA motiva la riforma della formazione sostenendo che *“il concetto di aggiornamento implica il considerare la formazione iniziale degli insegnanti come sufficiente per far sviluppare al docente tutte le competenze di cui ha bisogno per la sua professione, per cui l'aggiornamento consiste solo in un rinnovamento di questa formazione iniziale.”* Dove sta scritto? Chi lo sostiene? Di fatto, la legge presenta l'aggiornamento come un processo ben più ampio.

Nella nuova ottica del DFA, la formazione continua *“si basa su un profilo di competenze del docente di alto livello scientifico e professionale”* e le competenze del docente *“non sono quindi sviluppate solo nella formazione iniziale, ma sono un ideale verso cui tendere attraverso un processo di formazione iniziale e continua lungo tutta la durata della carriera professionale del docente.”* Cosa significa? I responsabili del DFA considerano quindi che l'aggiornamento proposto fino ad ora non era di livello adeguato e non permetteva lo sviluppo delle competenze del docente?

Il testo del DFA continua spiegando che *“la formazione continua si realizza soprattutto attraverso corsi lunghi, come ad esempio i CAS (Certificate of Advances Studies)³, che permettono al docente in formazione di riflettere, studiare, progettare, compiere esperienze in classe e condividerle con altri colleghi.”* Spesso, se di buon livello e stimolante (e qui sta a volte il problema...), a noi pare che anche una sola giornata di studi può permettere di mobilitare quanto elencato. Tanto più che l'attuale formula di aggiornamento ha riscontrato un soddisfacente successo presso i docenti

Il documento prosegue sostenendo

che *“il CAS è il tipo di formazione continua lunga che meglio si presta alle necessità degli insegnanti attivi sul territorio, in quanto permette di seguire una formazione che porta a uno sviluppo professionale tangibile con un impegno di tempo da parte del docente relativamente limitato.”* Come si può sostenere una tale affermazione senza aver consultato in proposito gli stessi insegnanti? Su che basi si afferma che l'attuale sistema non permette *“uno sviluppo professionale tangibile”*? E poi, come si può considerare che 300 ore di lavoro, necessarie per l'ottenimento di un CAS, siano un *“impegno relativamente limitato”*?

A quanto detto si tratta, infine, di aggiungere che il passaggio dall'«aggiornamento» alla «formazione continua» sarà accompagnato dall'adozione degli ECTS (European Credit Transfer System). L'ECTS è un'unità di misura di tempo del volume di lavoro dello studente, applicata a livello universitario nell'ambito del cosiddetto *“processo di Bologna”*⁴. Un credito ECTS dovrebbe corrispondere a circa 30 ore di lavoro (il 20-30% consiste in ore di lezione seguite, il resto è tempo di lavoro dedicato a progettazione e realizzazione di attività, studio e lettura individuali, redazione di lavori e dossier, ecc.). Secondo il DFA, *“l'adozione degli ECTS è una straordinaria occasione per valorizzare il lavoro che il docente svolge nelle sue classi nell'ottica (anche) della sua formazione personale.”* Cosa hanno a che fare gli ECTS con la valorizzazione del lavoro degli insegnanti? In che modo lo possono misurare? È davvero di questo che i docenti hanno bisogno affinché il loro lavoro venga valorizzato? A noi sembra che, per quanto riguarda la formazione continua, la valorizzazione del lavoro svolto dipende tutt'al più dai contenuti proposti e non da eventuali crediti accordati.

Una riforma strisciante, tante perplessità

Quali conseguenze concrete

avranno questi cambiamenti sulle condizioni di lavoro degli insegnanti del nostro cantone? A questo proposito, purtroppo, mancano riscontri scritti di quanto si sta muovendo all'interno della Divisione della Scuola del DECS, ma sempre più insistenti sono le voci che preannunciano decisioni funzionali al “cambiamento di paradigma” – così viene definito – proposto nell’ambito della formazione dei docenti da parte del DFA.

a) Verrà introdotta l’obbligatorietà dell’accumulo di ECTS?

Una delle idee che circola con più insistenza è quella che proporrebbe di rendere obbligatorio per gli insegnanti l’accumulo, lungo la propria carriera, di ECTS. L’ipotesi in circolazione pare essere quella di obbligare i docenti ad ottenere inizialmente una media di 2 ECTS all’anno (equivalenti a 60 ore di lavoro annue).

Allorché da diversi anni i docenti denunciano il sovraccarico di lavoro al quale sono sottoposti – che aumenta di anno in anno – li si vorrebbe aggravare di ulteriori impegni, a cui assolvere al di fuori dell’orario di insegnamento, degli impegni di sede e delle altre mansioni legate al proprio ruolo. È quindi questo il modo di valorizzare il lavoro degli insegnanti di cui parla il documento del DFA?

Come è stato ribadito a più riprese e da più parti negli ultimi anni, è piuttosto necessario ed urgente migliorare il riconoscimento della funzione di docente in termini di condizioni di lavoro (miglior riconoscimento in termini di sgravi per varie mansioni, diminuzione degli allievi per classe, maggiori risorse per le scuole, ...) e di valorizzazione sociale del ruolo svolto quotidianamente al fianco degli allievi. Lo stesso capo del Dipartimento, l’avvocato Gendotti, ha recentemente affermato in un’intervista: “Oggi una misura che andrebbe assolutamente adottata, nella nostra scuola, sarebbe proprio l’adeguamento dei salari dei docenti, almeno a livello di media nazionale, in

ragione anche della formazione richiesta, dei nuovi compiti, delle responsabilità e delle pressioni cui sono sottoposti. A mio giudizio ci vorrebbe un adeguamento complessivo attorno al 10%, il che significa 40 milioni di franchi in più all’anno. Questa sì sarebbe una spesa razionale da fare!”⁵ Nella realtà concreta dei fatti, il miglioramento delle condizioni di lavoro è rimandato alle ‘calende greche’, mentre gli oneri aumentano di anno in anno...

b) Il DFA avrà il monopolio della formazione dei docenti?

Il DFA-SUPSI, in quanto istituto di carattere universitario, detiene attualmente il monopolio dell’accredimento in ECTS per la formazione di base e continua degli insegnanti in Ticino. Questa situazione è fonte di ulteriore inquietudine.

Gli insegnanti sono professionisti laureati, adulti, che svolgono mansioni di tipo intellettuale. Come indicato in modo pertinente dalla legge: “L’aggiornamento si realizza mediante iniziative personali, giornate di studio, corsi di varia durata, seminari, attività di ricerca o di produzione di materiali didattici e altre forme adeguate ai bisogni della scuola.” Tale formulazione riconosce al singolo insegnante la capacità di organizzare e gestire il proprio aggiornamento, garantendogli

autonomia nelle scelte che determineranno il suo percorso di crescita professionale. I momenti che ogni singolo docente dedica alla propria formazione sono molti e di diversa natura: un docente si “aggiorna” seguendo certo corsi e conferenze (organizzate da un numero particolarmente alto di enti diversi), ma anche frequentando biblioteche, sviluppando percorsi di ricerca individuali o di gruppo, incontrando colleghi per scambi di opinioni, di percorsi o di materiali didattici, aderendo ad associazioni che promuovono le didattiche disciplinari.

L’eventuale obbligatorietà di accumulare ECTS, come fossero punti cumulus, e il conseguente monopolio della formazione in mano al DFA non solo renderebbero molte di queste occasioni (quelle non quantificabili in ECTS) momenti di serie B, ma ridurrebbero anche la ricchezza del quadro delle offerte formative a cui oggi gli insegnanti possono attingere; in ultima istanza, svilirebbero la figura del docente quale essere dotato di intelletto e mutilerebbero la preziosa autonomia di cui necessita per accrescere il proprio bagaglio personale. Andando in questa direzione, il rischio che si corre è quello di trovarsi confrontati ad una scelta formativa limitata (e limitante) ma obbligatoria, con risultati deleteri, come accade in altre



formazione continua

professioni: facile prevedere il diffondersi di corsi i cui relatori parlano ad un pubblico disinteressato, presente per obbligo e non per scelta; facile anche prevedere che altri, altrettanto importanti, momenti di (auto)formazione non targati DFA vengano trascurati perché non faranno accumulare ECTS.⁶

c) La riforma avverrà senza consultare i diretti interessati?

I cambiamenti che si intendono apportare al dispositivo della formazione continua dei docenti sono presentati come necessari a meglio rispondere ai bisogni degli insegnanti e della scuola. Ma chi è più adatto a conoscere tali bisogni se non quelle figure che nella scuola stessa lavorano quotidianamente? Eppure né gli insegnanti né i diversi soggetti che fino ad oggi hanno contribuito ad offrire momenti di aggiornamento ai docenti del nostro cantone (gli ispettori delle scuole elementari, gli esperti di materia delle scuole medie, i direttori, le molte associazioni d'insegnanti che si occupano di tali questioni, i gruppi di sede formati a questo scopo) sono stati adeguatamente coinvolti. A noi pare, anzi, che fin dalla trasmissione delle informazioni su quanto si sta decidendo sia mancata la trasparenza.

Si sta perdendo un'occasione: la ricchezza di esperienze che nel campo della formazione degli insegnanti il mondo della scuola offre sarebbe potuta essere un'ottima fonte a cui attingere per definire in maniera più consensuale i termini degli eventuali cambiamenti da apportare.

Se questo modo di operare è, come vien spontaneo sospettare, il frutto della scelta di “appaltare” al DFA-SUPSI – cioè ad un ente esterno al DECS – la gestione della formazione degli insegnanti, allora, anche da questo punto di vista, risulta difficile salutare tale decisione con favore.

Gruppo cantonale dei docenti di scuola media

¹ Il documento, da cui sono state estrapolate le citazioni che seguono, è scaricabile al seguente indirizzo: <http://www.supsi.ch/dfa/formazione-continua.html>

² Secondo lo stesso DFA, nel 2009/2010 si sono tenuti più di 200 corsi con più di 5000 iscritti per tutti gli ordini di scuola.

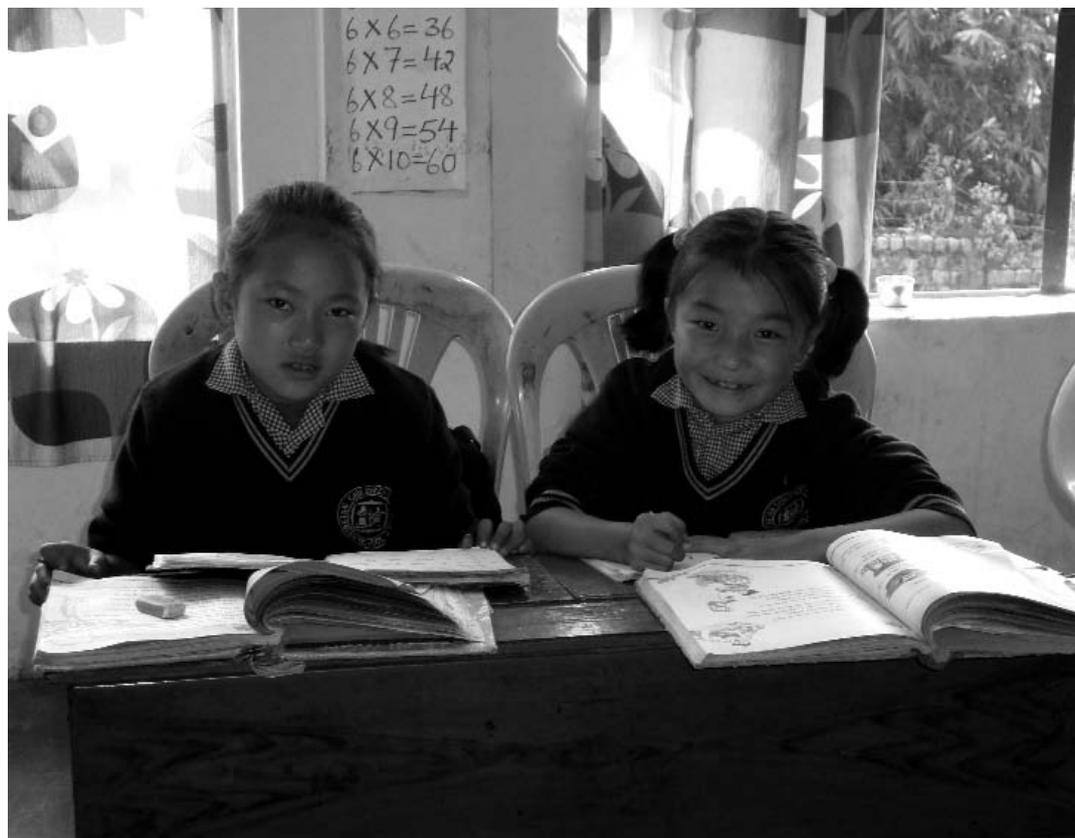
³ Si tratta di corsi della durata di almeno 3 semestri, che implicano un minimo di 300 ore di lavoro (di cui il 20-30% di ore lezione).

⁴ Non siamo tanto sprovveduti da non sapere che i cambiamenti proposti non sono il frutto originale delle scelte del DFA-SUPSI, ma si inscrivono in un processo di riforma dei sistemi di formazione di portata ben più ampia (il processo di Bologna ha dimensioni europee). Siamo certi che, di fronte ai nostri dubbi, non si mancherà di farci notare che vi sono vincoli di carattere nazionale e sovranazionale; raramente si ricorda però quanto ampi sono i margini di applicazione di tali vincoli e soprattutto che il processo di Bologna è oggetto di crescenti critiche all'interno dello stesso mondo accademico (tra le numerose pubblicazioni al riguardo, ci limitiamo a segnalare O. Longchamp, Y. Steiner, «Bologne, et après? Essai d'histoire immédiate des réformes universitaires récentes», in *Traverse*, n°3, 2008,

⁵ Confronti, numero 24, 16 febbraio 2011, p.7.

⁶ Il monopolio della formazione in mano al DFA non significherà che solo il DFA avrà il diritto di organizzare corsi di formazione continua. Il quadro sarà più complesso: facendo riferimento ad altre realtà, dove un processo simile è già avviato, si può pensare che ci si troverà confrontati con una sorta di “mercato dei crediti”, nel quale diversi enti e associazioni si spartiranno la torta degli insegnanti/clienti alla ricerca di ECTS. Sarà però il DFA a decidere, attraverso la formazione dei formatori, chi potrà

“vendere” ECTS e chi no, quali momenti formativi sono validi e quali invece no. Può essere letto come un primo segnale in questa direzione il nuovo corso proposto dal DFA intitolato *Concezione e redazione di piani di studio*, atto a far conoscere il funzionamento degli ECTS e del processo di Bologna e rivolto a ispettori, direttori, esperti e quadri della scuola. Abbiamo il timore che ciò significhi in prospettiva che, per esempio, gli esperti di materia, che da anni organizzano – con successo - corsi d'aggiornamento per i docenti di scuola media, necessiteranno di una formazione DFA per essere in regola...



La scuola pubblica per tutti

A 10 anni dalla votazione che ha determinato il rifiuto di finanziare le scuole private

Quattro importanti contributi

Dieci anni fa, il 19 febbraio 2001, la popolazione ticinese aveva espresso con un voto di netta maggioranza, la volontà di non finanziare con soldi pubblici le scuole private. Nonostante lo schieramento a sostegno dell'iniziativa fosse imponente - una commistione di populismo, forze cattoliche e pretese neoliberaliste - l'esito della consultazione, forse anche un po' a sorpresa, fu inequivocabile: il primato della scuola pubblica fu chiaramente sancito dalle urne. I cittadini dimostrarono così di condividere anche i valori fondamentali che solo l'istituzione pubblica sa garantire: democrazia, laicità e integrazione. A dieci anni da quello storico voto, l'Associazione per la Scuola Pubblica del Cantone e dei Comuni, nata anche per combattere le iniziative privatiste, ha organizzato lo scorso sabato 19 febbraio a Bellinzona un

incontro che ha riscosso un notevole successo di pubblico. Probabilmente in questi anni le pretese dei fautori della scuola privata si sono di nuovo rinvigorite e i risultati delle prossime elezioni cantonali potrebbero essere forieri di nuove minacce.

Al convegno sono intervenuti il consigliere di Stato Gabriele Gendotti, lo storico Raffaello Ceschi, il poeta Fabio Pusterla e il giornalista Saverio Snider e le loro relazioni sono state intervallate dai brani musicali di Sandro Schnebeli e Antonello Messina

Pubblichiamo, ringraziando gli autori e i responsabili dell'Associazione per il consenso, i testi dei loro contributi, consultabili anche nel sito dell'Associazione: www.aspcc.ch

(Red.)

La giornata di oggi ha un significato e un valore che vanno ben oltre la semplice ricorrenza di un avvenimento di grande rilevanza in sé, cioè una votazione popolare con un risultato chiarissimo per la difesa della nostra scuola pubblica. Quella votazione, indelebile nella storia del Ticino e nella memoria dei ticinesi mantiene sempre attuali i suoi elementi cardine, le sue riflessioni di base e – così mi sembra di vedere – anche le sue contrapposizioni ideologiche.

Oggi, come dieci anni fa, siamo sempre chiamati a dare risposte puntuali e convincenti a una serie di domande che si ripresentano, soprattutto in periodi pre-elettorali come quello attuale, più o meno nella stessa forma e con gli stessi contenuti e spesso, purtroppo, poste dalle stesse persone.

Perché lo Stato difende il primato della scuola pubblica rispetto alle scuole private? Perché non vi può essere parità fra le due? Perché siamo contrari al finanziamento pubblico delle scuole private?

Le risposte – è bene sottolinearlo – non partono da atteggiamenti ostili e pregiudizievole contro le scuole private, con le quali c'è buona collaborazione, ma richiamano con forza i principi fondamentali sui quali la scuola pubblica ticinese ha costruito e continua a costruire – anche grazie al voto del 2001 – il proprio operato. Essa è l'espressione di uno

Stato laico e democratico, in cui vi è la preminenza delle sue leggi rispetto a quelle imposte da credi religiosi, assicura pertanto la neutralità confessionale, anche nei confronti di quelle fedi che sono professate da un gran numero di persone; è strumento di integrazione e di coesione, è palestra di vita, è luogo di incontro fra persone di estrazione diversa, è espressione di pari opportunità di accesso allo studio, se necessario attraverso la concessione di borse di studio, indipendentemente dalle etnie, dalle lingue, dalle religioni, dalle ideologie, dalle condizioni economiche e sociali delle famiglie; persegue l'eccellenza, senza però dimenticare il principio dell'equità, in modo che ogni sede scolastica, indipendentemente dalla sua ubicazione sul territorio cantonale, possa essere un'opportunità di riuscita per le allieve e gli allievi che la frequentano.

Quello dell'educazione e dell'istruzione resta uno dei compiti fondamentali dello Stato e al quale lo Stato non può derogare, dandolo in appalto a privati. La scuola pubblica non è un'azienda, il suo scopo non è il profitto economico, non ragiona in termini di concorrenza, non risponde alle leggi del mercato. La scuola pubblica non può occuparsi solo degli allievi migliori. Troppo facile. La vera sfida di questa società è quella di non perdere per strada giovani in difficoltà,

lasciarli in un angolo, trasformarli in involontari parassiti a carico a vita delle assicurazioni sociali.

Chi, in altri Paesi, ha perso di vista questi valori, oggi ne paga le conseguenze. Le scuole pubbliche di chi si è adagiato a certi modelli anglosassoni fondati sulla concorrenza a tutti i costi sono velocemente scadute, diventando di serie B, se non di serie C. E per frequentare le scuole private, a garanzia di una formazione adeguata, le famiglie devono assumere il coraggio di indebitarsi. Ciò costituisce la negazione, non solo del tanto enfatizzato principio della democratizzazione degli studi, ma anche del diritto garantito ad ogni persona dalle nostre costituzioni di “poter beneficiare di un'istruzione e di una formazione adeguata conformemente ai suoi desideri e alle sue attitudini”. Non sono un fanatico dei test Pisa, non ho mai voluto né enfatizzare, né prendere sottogamba risultati comunque rilevati in maniera scientificamente seria: poiché questi dati coinvolgono tanto le scuole pubbliche quanto quelle private viene giudicato il sistema scolastico come tale. Io prendo atto che ad esempio in matematica la Svizzera è ai primissimi ranghi, l'Inghilterra e l'Italia addirittura sotto la media OCSE al 29° e al 36° posto. La situazione per questi Paesi in cui si è penalizzato dal profilo finanziario la scuola pubblica a favore di quella privata è

ancora peggiore quando si analizza l'indicatore forse più importante per la scuola dell'obbligo, vale a dire quello che misura l'equità.

La scuola pubblica ticinese è naturalmente perfettabile e migliorabile. Ci mancherebbe altro. Direi che rientra proprio nella natura del suo mandato la capacità di mettersi continuamente in discussione e di saper trovare, di volta in volta, i cambiamenti o gli aggiornamenti di cui ha veramente bisogno. Cambiamenti e aggiornamenti che investono il suo modo di organizzarsi, la preparazione dei suoi docenti, l'impostazione pedagogico-didattica dei sistemi d'insegnamento, la relazione con allieve ed allievi e con l'intera comunità educativa, e più in generale il modo di relazionarsi con la società.

Questa scuola in continuo movimento si contrappone all'immagine di una scuola immobile che qualcuno – e naturalmente anche qualche candidato al Consiglio di Stato – continua a voler veicolare come se fosse corrispondente al vero.

In realtà in 10 anni abbiamo fatto molti passi avanti nella scuola pubblica. E altri, naturalmente, se ne faranno ancora, ma sempre un passo dopo l'altro, secondo necessità e, soprattutto, con l'obiettivo prioritario di migliorarne continuamente la qualità.

Le mense e i doposcuola sono servizi pubblici importanti, ma hanno poco a che vedere con la qualità della scuole e con quella che è la sua missione.

La nostra scuola non ha bisogno di rivoluzioni, non è necessario reinventare l'acqua calda, basta la capacità di affrontare di volta in volta quelle riforme in risposta alle nuove esigenze di una società che evolve a ritmi veloci.

La buona scuola la fanno i bravi docenti, e questi vanno pertanto formati nel miglior modo possibile, sia a livello di formazione di base, sia a livello di aggiornamento continuo.

Negli ultimi anni a livello svizzero e anche di CPDE si è pasticciato parecchio, si sono forse anche dati segnali contraddittori, ma questo ha permesso di fare autocritica, di intravedere la giusta strada da seguire.

In questo senso sono convinto che abbiamo fatto un passo importante con l'integrazione dell'Alta scuola pedagogica di Locarno nella SUPSI, con il nuovo Dipartimento

della formazione e dell'apprendimento. Dopo un avvio inevitabilmente difficile, si stanno delineando i vantaggi di aver portato la formazione dei docenti abilitati ad insegnare nelle nostre scuole a un livello veramente universitario. Raccolgeremo i frutti fra qualche anno.

L'elenco delle cose fatte sarebbe lungo e forse risulterebbe anche noioso. Vorrei però ricordare alcuni capitoli, tanto per restare all'ultima legislatura, che ritengo importanti, come l'adesione all'accordo HarroS sulla scolarità dell'obbligo che ci impone una riflessione sulla nostra scuola e ci induce a ripensare i nostri piani di studio, così come l'adesione all'Accordo intercantonale per le borse di studio, i messaggi sulla cantonalizzazione e il potenziamento del Servizio del sostegno pedagogico e sulla nuova Legge sulla pedagogia speciale, o progetti specifici che hanno richiesto un particolare lavoro di preparazione, come l'avvio della sperimentazione dell'ora di "Storia delle religioni".

Vorrei anche sottolineare quanto si è fatto nell'ambito dell'edilizia scolastica. Sono state realizzate ex-novo o ampliate o totalmente rinnovate – in alcuni casi i lavori sono in corso – molte sedi di scuola media – Balerna, Morbio Inferiore, Riva San Vitale, Barbengo, Gravesano, Bedigliora, Camignolo, Cevio, Bellinzona 1 e Bellinzona 2 – la sedi dei licei di Locarno e Lugano, nonché molte sedi di scuola professionale – Chiasso, Mezzana, Mendrisio addirittura in due istituti, Lugano in tre istituti, Trevano, Locarno, Bellinzona. In dieci anni sono stati votati crediti per le scuole pubbliche cantonali per 305 milioni di franchi.

Ecco, questa scuola, che migliora e fa passi avanti, è spesso bersaglio di critiche ingenerose, poco rispettose del lavoro quotidiano di chi le dedica le sue energie migliori, anzitutto i docenti. È diventata anche terreno di scontro politico, soprattutto di questi tempi, in cui si sprecano l'improvvisazione e l'approssimazione nel presentare proposte miracolose per colmare quelle che si ritengono lacune gravissime, disfunzioni, impostazioni da correggere assolutamente, come per esempio chi vorrebbe togliere i livelli della scuola media.

O chi oggi critica a raffica, ma si dimentica di aver condiviso proposte di aumento del numero di allievi per classe, la trasformazione di

tutti gli assegni di studio in prestiti, o la soppressione dell'offerta di una scuola dell'infanzia ai bambini di tre anni.

È con una certa fiera che posso dire che i tempi sono cambiati e che settimana prossima il Gran Consiglio voterà il principio di un'offerta obbligatoria in tutti i Comuni di una scuola d'infanzia gratuita per tutti i bambini di tre anni.

Questa scuola si scontra però con la realtà oggettiva di chi la scuola pubblica ticinese l'ha misurata con criteri scientifici. Abbiamo appena presentato la seconda edizione del volume "Scuola a tutto campo", studio del CIRSE che attesta che la scuola pubblica ticinese, nel complesso, gode di buona salute. E come ho fatto in conferenza stampa, invito chi vuol parlare di scuola a leggerlo o almeno a consultarlo.

Vi sono poi i soliti argomenti, uguali a quelli di 10 anni fa, con i quali si rimprovera alla scuola pubblica di non fare abbastanza per i servizi parascolastici, come nel caso delle mense scolastiche. A parte il fatto che bisognerebbe chiedersi se con il potenziamento di questi servizi, per quanto utili possano essere, si migliora davvero la qualità della scuola, che per finire è chiamata ad ottemperare ad altre finalità, prima fra tutte l'educazione e l'istruzione delle allieve e degli allievi.

Ma anche questo genere di richieste sono fuori bersaglio. Da una recentissima verifica effettuata dalla Divisione della scuola risulta che le scuole dell'infanzia che beneficiano di un servizio di refezione scolastica sono nella misura del 95,2% del totale; mentre per le scuole elementari sono più di due terzi (il 67,3%), quando nel 2005/2006 non raggiungevano la metà (il 44,4%).

C'è anche chi continua ad enfatizzare una presunta penuria di candidati docenti, visto che la professione non sarebbe più interessante. I dati mostrano un quadro ben diverso. Per esempio, per la formazione di base per la scuola dell'infanzia e per la scuola elementare al DFA della SUPSI sono ammessi in totale 60 studenti per ciascuno degli anni 2011-12, 2012-13 e 2013-14, mentre è già sin d'ora certo che ci sarà un numero almeno doppio di candidati.

Resta ancora inevasa – lo ammetto e mi dispiace – una richiesta tutto sommato legittima. Alludo alla questione di un aumento salariale per i docenti. Si tratta di un'istanza che

più volte è stata formulata all'indirizzo del DECS, magari senza un preciso confronto intercantonale, visto che in realtà il Ticino non è messo così male come viene dipinto, soprattutto se si tiene conto del raggiungimento già dopo 13 anni del massimo dello stipendio o del numero delle settimane d'insegnamento. Ciò nonostante, tenuto conto dei sempre maggiori compiti attribuiti al docente, della maggiore durata degli studi (abilitazione compresa) e del fatto comunque che la qualità della scuola passa dalla qualità dei suoi docenti (aggiornamenti compresi), reputo che nei prossimi anni si dovranno trovare le risorse per procedere a questo auspicato adeguamento degli stipendi, non tanto quelli in entrata, quanto quelli in corso e in fine carriera.

Ma questa delle risorse è un altro tema centrale per chi vuol bene alla scuola pubblica che va affrontato con la dovuta serietà e l'attitudine di una visione d'assieme che tenga anche conto del contesto finanziario in cui si è chiamati ad agire.

Serve a poco richiamarsi al principio, condiviso da tutti, che la formazione è un investimento e non una spesa, se poi le risorse finanziarie necessarie non ci sono o, peggio ancora, sono in competizione con altri compiti dello Stato che sono ritenuti altrettanto prioritari.

Aver senso dello Stato significa anche saper individuare e fissare delle priorità e quindi rinunciare a spese non altrettanto mirate o persino elargite ad inaffiattoio o in contrasto con altri servizi dello Stato più performanti ed efficienti.

I tre o quattro milioni, per fare un solo esempio, ma ne potrei fare parecchi altri, inventati per dare 1'000 miseri franchi ad ogni neonato avrebbero potuto essere utilizzati per finanziare una prima tappa dell'adeguamento degli stipendi dei docenti.

Care amiche e cari amici della scuola pubblica se siamo qui oggi è anche perché vogliamo bene a questa componente istituzionale essenziale dello Stato di diritto, liberale, laico e democratico. È perché siamo convinti che la battaglia di 10 anni fa andava combattuta e perché siamo consapevoli che certe conquiste non sono mai acquisite per sempre, che il nemico è sempre in agguato, che 10 anni fa il popolo ticinese ha saputo resistere alle tentazioni del “nuovo che voleva avanzare e che per nostra fortuna non è avanzato”. Ma restiamo vigili.

In questi giorni mi sono letto due classatori di articoli di giornale. Ho trovato passi illuminanti, come quello di Argante Righetti, all'indo-

mani della vittoria: «Per volontà delle cittadine e dei cittadini il pensiero di Stefano Franscini con i suoi valori vive e vivrà ancora in Ticino. La pubblica istruzione resta il primo e il più alto dovere dello Stato».

Ho però anche trovato dichiarazioni e opinioni di chi, allora come oggi, difendeva il finanziamento pubblico delle scuole private. Ancora poco prima del voto qualcuno scriveva: «Nelle scuderie dei partiti si respira la paura della sconfitta, poiché molti lo sanno ma pochi lo dicono, vincere o perdere questa votazione potrebbe significare legittimare definitivamente il nuovo che avanza oppure “dopare” ancora un po' il vecchio che non se ne vuole andare». Il nuovo che avanza era in generale il liberismo che ha quasi fatto fallire l'UBS e provocato l'ultima pesante crisi economica; in Ticino era l'indebolimento della scuola pubblica, la privatizzazione di Banca Stato e AET e l'investimento flop della Thermoselect.

Io me ne vado, senza dover essere dopato, ma spero proprio che con me non se ne vadano anche quei valori e quegli ideali per i quali, da Stefano Franscini ad oggi, in molti si sono battuti per avere in Ticino una scuola pubblica che altri Paesi ci invidiano.

Gabriele Gendotti



Scuola pubblica: un cantiere sempre aperto

Il cantone Ticino ha istituito la scuola pubblica subito e in fretta, ma l'ha costruita adagio, in modo progressivo e a tappe. Anzi, il cantiere è sempre aperto perché lavora in un contesto economico politico sociale e culturale in costante mutazione.

La prima legge sulla scuola è del 1804. Brevissima e laconica, si limitava a stabilire quanto segue: in ogni comune ci sarà una scuola elementare (dove si insegnerà *almeno* a leggere, scrivere e i principi di aritmetica), la scuola sarà affidata ai parroci, cappellani o altre persone capaci e probe, i genitori saranno obbligati a mandarvi *i figli*, i comuni multeranno i negligenti o refrattari.

Il governo aveva proposto un articolo in più che recitava: passati cinque anni nessuno sarà ammesso alla cittadinanza attiva se non saprà leggere e scrivere. Fu stralciato perché la sua applicazione avrebbe creato troppi vuoti nel corpo elettorale.

Le leggi dei primi tempi faticano a imporsi nel cantone, e questa rimane ampiamente inapplicata: lo stato propone, ma sono i comuni a disporre. Eppure è un importante atto fondatore perché afferma con chiarezza la *sovranità* e la *responsabilità* dello stato sull'istruzione; afferma il *diritto all'istruzione per tutti*; afferma il *dovere di usufruire dell'istruzione*, negando il diritto all'ignoranza; ed è importante che il governo abbia voluto affermare la *funzione civica* della scuola pubblica. Partiamo da questo principio rimasto sullo sfondo.

1. Scuola e cittadinanza.

Le autorità politiche legano da subito il buon funzionamento delle istituzioni democratiche all'istruzione impartita a tutti. Se il suddito diventa un cittadino, se si emancipa dalla minorità politica, necessita di istruzione per esercitare i propri diritti e i propri doveri. La scuola pubblica è dunque funzionale alla democrazia, e se la democrazia vacilla, la scuola pubblica trema.

Ma c'è di più: la formazione civica apre la strada all'educazione nazionale. Nel corso dell'Ottocento la scuola riceverà il compito non solo di fornire agli allievi gli strumenti

intellettuali per l'esercizio consapevole della cittadinanza, ma anche di educare i giovani a riconoscersi in una comunità politica.

L'Ottocento è l'epoca delle aspirazioni nazionali, della formazione degli stati nazionali e poi dei nazionalismi. Anche nel Ticino si chiederà alla scuola pubblica di introdurre i giovani ai valori civici comunitari, di suscitare l'amor di patria, di formare la coscienza nazionale: nei programmi entra così l'insegnamento della storia patria accanto a quello – già presente – della storia sacra. E poi si allargheranno gli orizzonti alla storia della civiltà occidentale e alla storia universale.

Con la storia e la civica la scuola pubblica si fa dispensatrice di valori politici. Un insegnamento non considerato necessario alla vita materiale, a lungo esclusa dai programmi, ora assume una funzione delicata, entrerà presto al centro di polemiche e contese: sarà temuto dai regimi antidemocratici, che preferiscono escludere lo studio della storia recente, oppure imporre una versione manipolata, come dimostrano i loro manuali.

2. Scuola per tutti.

La scuola pubblica vuole essere una scuola aperta a tutti, che accoglie e include e non che rifiuta ed esclude, che integra e non che separa. Ma chi erano gli esclusi nel Ticino dell'Ottocento?

All'inizio del secolo gli esclusi erano prima di tutto le femmine, cioè metà della popolazione scolastica potenziale. La prima legge che aveva obbligato ambigualmente *i figli*, escludeva forse *le figlie*? Le inchieste fatte all'epoca ci dicono che fino alla metà dell'Ottocento la presenza femminile nelle scuole era eccezionale e occasionale. Ecco perché la seconda legge scolastica cantonale, pubblicata nel 1831, parla in modo esplicito di *pubblica istruzione*, e stabilisce che deve essere impartita ad *ambidue i sessi*. Ma poi tra gli esclusi troviamo i non patrizi e i forestieri respinti dalle scuole aperte dai patrizi solo per i loro figli.

Esclusi sono infine i figli dei più poveri fino a quando si chiede alle

famiglie di pagare i libri e una minima tassa a favore del maestro. La scuola pubblica sarà così costretta a diventare gratuita. Ma se è gratuita potrà essere obbligatoria.

3. Scuola obbligatoria

Nel 1804 l'obbligo scolastico fu enunciato come un obiettivo. Per tutto l'Ottocento la scuola pubblica ticinese dovette infatti confrontarsi con alti tassi di assenteismo perché l'obbligo scolastico metteva in concorrenza, anzi in conflitto, la scuola con il lavoro infantile. Proponeva ai genitori di investire sulla formazione dei figli, piuttosto che di trarre un utile immediato dal lavoro minorile, e la scelta tra opportunità future e necessità presenti non era facile.

L'obbligo scolastico fu chiaramente definito solo dalla terza legge sulla scuola. Il codice scolastico del 1864 stabilì finalmente che la scuola era obbligatoria per i due sessi dal sesto al quattordicesimo anno d'età, con minime possibilità di deroga.

Ma la contesa tra scuola e lavoro non si chiuse a questa data. Pochi anni dopo infatti si fece marcia indietro: un decreto generalizzò la possibilità di lasciare la scuola a dodici anni. E quando la legislazione federale nel 1877 proibì il lavoro infantile prima dei quattordici anni compiuti, il Ticino chiese deroghe per impiegare ancora nelle fabbriche bambini dodicenni, e mantenne questo triste privilegio fino alle soglie del Novecento.

4. Scuola laica

La scuola pubblica ticinese non è nata laica: non poteva essere laica perché il corpo insegnante era formato in massima parte da ecclesiastici; e non voleva essere laica, perché il popolo si riconosceva nella fede cattolica come essenziale impronta identitaria. Il primo articolo della costituzione *liberale* del 1830 era esplicito. Dichiarava: "La religione cattolica apostolica romana è la religione del cantone", fu mantenuto inalterato per più di un secolo, e un diverso principio fondatore fu enunciato solo con la costituzione del 1979: "Il cantone Ticino è una repubblica democratica di lingua italiana".

La scuola ticinese diventa laica nella seconda metà dell'Ottocento, nel confronto sempre più serrato tra stato e chiesa per la definizione dei reciproci confini, nel confronto tra scienza e fede (o tra modernità e tradizione), e diventa laica nel contesto della mobilità delle persone. Di fronte alle prime avvisaglie di questi cambiamenti Vincenzo Dalberti aveva pronosticato: “I preti e i frati predicheranno nelle chiese: gli increduli, i dissoluti predicheranno nelle scuole e nei giornali”.

La libertà di domicilio è garantita dalla costituzione federale del 1848, ma nel Ticino ci fu chi si temette che “un protestante, un ebreo, un assassino” avrebbe potuto diventare cittadino del cantone. La mobilità delle persone fu facilitata dalla rivoluzione ferroviaria di fine secolo, e smentì le fosche previsioni sull'invasione di dissoluti e assassini.

La scuola pubblica e la sua laicità sono però state definite nel modo più completo non dal cantone, ma dalla costituzione federale del 1874. L'articolo 27 recita:

“I cantoni provvedono per una istruzione primaria *sufficiente*, la quale deve essere esclusivamente sotto la *direzione del potere civile*. La medesima è *obbligatoria* e nelle scuole pubbliche *gratuita*.

Le scuole pubbliche devono potere

essere frequentate dagli attinenti di *tutte le confessioni* senza pregiudizio della loro *libertà di credenza e di coscienza*.”

La laicità della scuola discende dunque da una necessità di accoglienza nella società civile e nella cittadinanza, e da un'esigenza di libertà nella conoscenza: è la libertà del metodo scientifico che nella scuola trova il suo momento introduttivo, il primo terreno d'esercitazione.

5. Istruzione pubblica sufficiente

La costituzione federale prescrive un'istruzione primaria *sufficiente*. Cosa significa? Si pone un criterio di quantità e anche di qualità. Si chiede una scuola efficace e aggiornata, e si autorizza la misurazione delle prestazioni.

La misurazione della sufficienza è stata fatta a lungo solo sulla popolazione scolastica maschile con gli esami pedagogici delle reclute, istituiti all'epoca dai cantoni e dallo stato federale.

L'attenzione all'efficacia apre poi le porte alla innovazione pedagogica e alle scienze dell'educazione che irrompono a fine secolo anche nella scuola ticinese.

6. I nodi da sciogliere

La scuola pubblica ticinese opera in un piccolo mondo coinvolto in un

più grande movimento e deve affrontare vecchie e nuove sfide. Come può mantenere la sua funzione di accoglienza e integrazione, se l'aula scolastica diventa una babele e se la società tende a respingere gli ultimi arrivati, e a emarginare gli estranei in ghetti scolastici? Come terrà fede alla sua funzione democratica, se aumentano le richieste per esclusivi curricula d'eccellenza a favore di nuove aristocrazie? Come saprà conciliare i suoi compiti educativi - e non strettamente utilitari - con le richieste pressanti del mondo economico? Cosa risponde ai memoriali di *Economiesuisse*? Come promuoverà un comune patrimonio di identità culturale laica, aperta, ecumenica, di fronte alla pluralità di culture, e davanti alle rivendicazioni separatrici di gruppi e movimenti religiosi? Le sfide dell'integralismo islamico non sono l'unica insidia (si pensi alle sette che negano le acquisizioni della scienza), sono solo la più palese. Come coniugherà la relazione tra pubblico e privato, tra stato e società civile? Cosa farà per evitare la frammentazione della società e la privatizzazione della cosa pubblica? I quesiti sono molti, facciamone un elenco e discutiamo.

Raffaello Ceschi



Per una futura difesa della scuola

Piccola esortazione

Vorrei cominciare leggendo un brano sorprendente, che forse alcuni dei presenti già conoscono, ma che io penso sia necessario e salutare rileggere o riascoltare spesso (anche se ogni volta che mi capita di citarlo c'è evidentemente qualcuno che si irrita molto). È un brano scritto nel 1950 da Piero Calamandrei, per il III Congresso in difesa della Scuola nazionale, svoltosi a Roma l'11 febbraio di quell'anno. Da quel 1950 di anni ne sono passati più di sessanta, ma le parole di Calamandrei fanno venire i brividi anche oggi. Eccole:

«Facciamo l'ipotesi, così astrattamente, che ci sia un partito al potere, un partito dominante, il quale però formalmente vuole rispettare la Costituzione. Non vuol fare la marcia su Roma e trasformare l'aula in alloggiamento per i manipoli; ma vuol istituire, senza parere, una larvata dittatura. Allora, che cosa può fare per impadronirsi delle scuole e per trasformare le scuole di Stato in scuole di partito?

Si accorge che le scuole di Stato hanno il difetto di essere imparziali. C'è una certa resistenza; in quelle scuole c'è sempre, perfino sotto il fascismo c'è stata. Allora, il partito dominante segue un'altra strada (è tutta un'ipotesi teorica, intendiamoci). Comincia a trascurare le scuole pubbliche, a screditarle, ad impoverirle. Lascia che si anemizzino e comincia a favorire le scuole private. Non tutte le scuole private. Le scuole del suo partito, di quel partito. Ed allora tutte le cure cominciano ad andare a queste scuole private. Cure di denaro e di privilegi. Si comincia persino a consigliare i ragazzi ad andare a queste scuole, perché in fondo sono migliori, si dice, di quelle di Stato. E magari si danno dei premi, o si propone di dare dei premi, a quei cittadini che saranno disposti a mandare i loro figlioli invece che alle scuole pubbliche alle scuole private. A “quelle” scuole private. Gli esami sono più facili, si studia meno e si riesce meglio.

Così la scuola privata diventa una

scuola privilegiata.

Il partito dominante, non potendo trasformare apertamente le scuole di Stato in scuole di partito, manda in malora le scuole di Stato per dare la prevalenza alle sue scuole private. Attenzione, amici, in questo convegno questo è il punto che bisogna discutere. Attenzione, questa è la ricetta.

Bisogna tener d'occhio i cuochi di questa bassa cucina. L'operazione si fa in tre modi: ve l'ho già detto: rovinare le scuole di Stato. Lasciare che vadano in malora. Impoverire i loro bilanci. Ignorare i loro bisogni. Attenuare la sorveglianza e il controllo sulle scuole private. Non controllarne la serietà. Lasciare che vi insegnino insegnanti che non hanno i titoli minimi per insegnare. Lasciare che gli esami siano burlette. Dare alle scuole private denaro pubblico. Questo è il punto. Dare alle scuole private denaro pubblico.»

Questo brano dice molte cose, che possono riguardare anche noi, oggi. Uno scrittore italiano contemporaneo, Franco Buffoni, l'ha infatti recentemente riproposto in un suo libro polemico (*Laico alfabeto in salsa gay piccante*, Transeuropa, Massa, 2010); e dopo averlo offerto ai suoi lettori così lo commenta, alla luce dell'attuale, desolante politica scolastica italiana:

«Dopo aver letto queste parole si può ben comprendere la politica scolastica dei nostri attuali politicanti, con lo storno delle poche risorse disponibili verso la scuola privata (al 90% clericale); e la scomparsa dei posti di ricercatore in università. Distruggete le centrali elettriche e avrete il buio subito; distruggete scuola laica e ricerca, e il buio totale delle coscienze e delle intelligenze lo avrete dopo qualche anno.»

Di fronte a queste amare considerazioni, noi, riuniti a Bellinzona per festeggiare un'associazione nata proprio attorno alla difesa della scuola pubblica, potremmo essere tentati di provare una certa soddi-

sfazione: in Ticino le cose vanno diversamente, e vanno diversamente anche perché un certo referendum ha eretto un argine contro le derive più pericolose di cui parla appunto Buffoni. Io però temo che le cose siano più sottili, e che nelle parole di Piero Calamandrei si possa cogliere più di un rischio che riguarda anche noi, qui, oggi, e che non proviene soltanto dalle minacce esterne che per il momento siamo stati in grado di sventare. Temo infatti che la nostra scuola pubblica sia in notevole affanno, e che occorra riflettere bene sulle sue attuali difficoltà, per evitarne un peggioramento, un'erosione, un'implosione che finirebbero per giungere, in modo diverso, allo stesso risultato paventato da Calamandrei. E credo dunque che anche in un'occasione tutto sommato festosa come quella odierna sia necessario rimanere vigili, e dire chiaramente che la scuola oggi ha bisogno di aiuto da parte di tutti, di sostegno, di riflessione e di rispetto. E di critica, anche: perché molti sono gli aspetti della scuola che si possono e si devono criticare, e possibilmente migliorare.

Da dove cominciare, dunque, un discorso così complesso? Forse, da una proposta: teniamo pure da conto le buone ragioni di soddisfazione; diciamoci pure che nel complesso la scuola ticinese continua a essere una delle cose migliori che questo contraddittorio paese ha saputo produrre; appendiamo su una parete della nostra memoria la fotografia dei tanti nostri studenti che hanno grazie alla scuola saputo costruirsi uno sguardo sul mondo e un futuro non disprezzabile. Facciamo tutto questo, ma poi parliamo delle cose che non vanno così bene.

E la prima di queste cose, secondo me, è che abbiamo perduto l'entusiasmo.

La scuola va avanti, certo; ma al suo interno si respira da tempo una certa stanchezza, una certa rassegnazione, un certo fatalismo. Gli insegnanti sono stanchi e sfiduciati; le loro condizioni di lavoro sono

andate aggravandosi enormemente negli ultimi decenni (chiunque abbia un minimo di conoscenza diretta dell'universo giovanile e delle condizioni familiari contemporanee non può onestamente mettere in dubbio una simile constatazione), mentre il loro prestigio sociale e il loro stipendio sono andati progressivamente erodendosi, e tra poco potrebbe toccare anche alla loro pensione. Quelli più anziani cominciano a non reggere più agevolmente il peso della responsabilità e della fatica crescente; quelli più giovani sono svantaggiati finanziariamente e spesso spaesati: hanno studiato, hanno dovuto sobbarcarsi una formazione pedagogica lunga e a dir poco discutibile (e invece assai poco discussa, assai poco criticabile), e ora si trovano confrontati, quando hanno fortuna, con una realtà ben più difficile e complessa, con il peso delle correzioni, con i dubbi sul senso dell'insegnamento, sul senso della scuola; e, diciamo pure, con uno stipendio non eccezionale. Tanto è vero che per alcune materie

scolastiche cominciano da qualche tempo a scarseggiare i candidati, e soprattutto i candidati che scelgono di insegnare per una reale passione, per un reale interesse, e che amano tanto la loro disciplina di studio quanto la possibilità di diffonderne realmente la conoscenza tra i giovani studenti. Chi può fare altro, c'è da temere, sta cominciando a valutare opportunità migliori e forse più vantaggiose, in termini di retribuzione, di carriera, di prestigio. Persino la femminilizzazione della professione, che naturalmente è anche il segno positivo di una emancipazione culturale, può essere letta con un poco di preoccupazione: in molti casi, l'insegnamento sta forse diventando, come è già diventato in altri paesi, la professione delle mogli, il cui marito o compagno si occupa di attività più remunerative e più socialmente considerate. La scuola va avanti, certo, ma con il fiato corto, e nascondendo la polvere e l'ombra sotto il tappeto ufficiale del buon funzionamento di superficie.

C'è una polvere che è un prodotto di ciò a cui accennavo poco fa: il peggioramento oggettivo delle condizioni di lavoro non può infatti che condurre a un'atmosfera più cupa. Ma ci sono una polvere e un'ombra che nascono dall'interno, da un logorio più sottile, più profondo e meno visibile; e purtroppo oggi questa polvere e quest'ombra mi appaiono cresciute in modo inquietante; tanto cresciute, in qualche caso, da oscurare l'orizzonte, e da far perdere di vista il grande ideale che deve esistere dietro l'impresa scolastica. Perché questo dovrebbe forse essere la scuola: il luogo complesso in cui una società umana prova a realizzare un grande ideale, al quale non è facile dare un nome senza scadere nella peggiore forma di retorica. Ma si può almeno dire che in questo grande ideale convergono molte linee di forza, molte direzioni di marcia: l'idea di giustizia, per esempio, quella di uguaglianza; il desiderio della conoscenza che ci deve aiutare a formare un pensiero critico, a diventare maggiorenti in



senso kantiano; il tentativo, non importa quanto utopico, di offrire a tutti gli studenti molte possibilità, molte opportunità; a quelli più maturi, più pronti a camminare da soli lungo le vie della conoscenza; a quelli ancora impacciati, che vanno guidati e incoraggiati; ai più fortunati e ai più miseri, nella convinzione che ciascuno possa crescere interiormente e intellettualmente, e che il percorso di crescita valga infinitamente più del risultato raggiunto, perché la verità sta nel cammino e non nella meta. La scuola ticinese ha conosciuto profondamente questo ideale; e proprio su questo ideale, che si può formulare ed è stato formulato in molti modi diversi, è nata, è cresciuta e si è modificata nel tempo, dall'epoca di Franscini a quella di Franco Lepori, dalla creazione della scolarità pubblica obbligatoria all'invenzione della Scuola media unica.

Cosa ne è, oggi, di questo ideale? Lo riteniamo ancora valido, o comincia a cedere sotto l'usura del tempo? Se è ancora valido: vive ancora, con intensità e speranza, nelle aule e nei corridoi delle scuole, o sta mestamente languendo? Se non è più del tutto valido: con cosa vogliamo sostituirlo? Un'altra domanda inquietante: la scuola, il tipo di scuola che abbiamo sin qui considerato tanto importante, è ancora lo strumento più adatto per formare i ragazzi? Le ore e ore di lezione, e le molteplici materie, con cui ci sforziamo di educare gli studenti: servono ancora realmente, oppure stanno diventando un simulacro di educazione, una freccia spuntata contro il muro del disinteresse e della mutata capacità di concentrazione?

Difendiamo la scuola pubblica: certo. Ma quale? e perché?

Di queste cose, purtroppo, non si parla da molto, da troppo tempo. Si va avanti giorno per giorno, anno per anno, e la scuola certamente funziona, come un organismo che può sopravvivere a lungo; ma l'assenza di ideale, o almeno il suo affievolirsi, logora il nostro lavoro, ci allontana gli uni dagli altri, ci fa diventare sempre più solitari, irrigiditi in un ruolo che cominciamo a recitare in maniera ripetitiva. Senza un grande ideale comune, la scuola diventa un esamificio, l'educazione si trasforma in istruzione tecnica, l'insegnante in un ripetitore di nozioni o, quando non vuole cedere

allo scoraggiamento, in un patetico relitto, come ogni tanto ho paura di essere anch'io.

Interrogativi di questa natura possono e devono essere formulati per ogni settore scolastico; ma mi sembrano assumere un'urgenza addirittura drammatica nel delicatissimo territorio della Scuola media ticinese, che del nostro sistema scolastico è l'anello centrale, e poggia sul sogno educativo forse maggiore prodotto nel nostro cantone da mezzo secolo in qua; perché il mio grande timore è che oggi la Scuola media sia davvero in gravissima difficoltà, e nel contempo non trovi in sé la forza né di reagire né di mettersi in discussione dichiarando in modo esplicito gli ostacoli che non riesce forse più a fronteggiare. Non ci vuole molto a snocciolare un bel po' di domande che fanno male. Eccone alcune. La scuola media riesce ancora a preparare gli studenti che continueranno a studiare? E, cosa anche più importante: la scuola media riesce a garantire a quella maggioranza di ragazzi che invece si indirizzerà verso un apprendistato una cultura di base dignitosa e capace di crescere nel tempo, anche al di fuori della scuola? Poi: la scuola media, sotto la bella bandiera dell'integrazione, offre davvero a tutti le stesse opportunità, oppure stabilisce già molto presto, senza dichiararlo e quasi involontariamente, l'elenco dei buoni e quello dei cattivi?

Un'altra questione centrale si sta da qualche tempo delineando all'orizzonte, portata da venti che giungono da lontano, cioè dalla Confederazione e addirittura dall'Europa; e neppure di questo si discute come sarebbe necessario. Mi riferisco a qualcosa che è nell'aria da tempo, e che comincia a delinarsi meglio e a diventare sempre più preoccupante: insieme alla relativamente banale armonizzazione dei sistemi e dei calendari scolastici, infatti, il progetto Harnos sta portando con sé l'idea degli standard formativi, già più o meno in funzione per alcune discipline e per alcuni settori scolastici. Poiché non è questa la sede per entrare troppo nei dettagli, basterà dire che a fronteggiarsi sono due concezioni molto diverse dell'insegnamento, dell'apprendimento e della cultura. Infatti, l'idea degli standard misurabili e certificabili (un po' sul modello dei portfolio linguistici) sposta inevitabilmente la

barra verso una direzione molto tecnica in ogni materia, a scapito del più sfuggente, meno definibile e ai miei occhi tanto più importante orizzonte culturale. È questa, lo sappiamo bene, una tendenza europea, che si è già insinuata ampiamente nelle maglie dei sistemi scolastici, e di cui sarebbe ora di parlare con chiarezza e attentamente: si tratti di imparare le lingue straniere o di cimentarsi con le scienze e con la matematica, la questione di fondo non cambia molto; bisogna scegliere se privilegiare lo sviluppo di una competenza soprattutto tecnica, verificabile con appositi test e definibile in termini di precisi obiettivi (tecnici, appunto) da raggiungere, o se insistere maggiormente sul significato fondamentalmente culturale e conoscitivo della disciplina, sulla graduale crescita interiore dello studente. Sono in gioco due diversi modelli di cultura, e dunque di scuola; e anche se naturalmente entrambi i modelli sono più sfumati e passibili di essere almeno in parte riavvicinati l'uno all'altro, non c'è dubbio sul fatto che siamo davanti a un interrogativo molto importante e gravido di conseguenze.

E allora si potrebbe concludere con l'auspicio che proprio un'Associazione come quella che oggi viene festeggiata, un'Associazione che è vicina alla scuola ma che non raccoglie in sé soltanto insegnanti, abbia la volontà e la capacità di aprire un vero, largo dibattito sul modello di scuola che oggi vorremmo non solo difendere, ma anche e soprattutto sviluppare e far crescere. Forse, un segnale di questo tipo, lanciato in modo positivo e concreto dall'esterno, saprebbe ridare un po' di slancio a quella classe magistrale che ha saputo in passato trovare in sé tante energie, e che oggi è sul punto di cedere allo sconforto e alla routine. Aprire una profonda e pubblica riflessione sulla scuola e sull'educazione forse oggi sarebbe il modo migliore di esprimerle sostegno e fiducia, e di regalare a tutti noi, che nella scuola crediamo, un po' di speranza.

Fabio Pusterla

L'Associazione per la Scuola Pubblica

a dieci anni dal voto

La consultazione popolare di dieci anni fa non ha avuto solo il merito d'aver consentito ai ticinesi di ribadire con chiarezza il concetto della centralità della scuola pubblica e della sua rilevanza civile. Al di là della contingenza, cioè di dover dare una risposta ad un quesito preciso che era stato posto, quella votazione è stata assai utile anche perché ha saputo suscitare nel Paese una riflessione attorno ad una delle Istituzioni più importanti dello Stato.

Il dibattito che accompagnò la votazione fu infatti assai vivace e ampio, e non si fermò in modo esclusivo attorno al finanziamento o meno delle iniziative d'insegnamento privato con i soldi dell'intera comunità, toccando pure altri ambiti di carattere più generale: le finalità ideali, sociali e culturali della scuola, gli orientamenti pedagogici che ne determinano le scelte operative, la necessità di potenziare i servizi aggiuntivi, il ruolo del corpo insegnante e la sua capacità di stare non solo al passo con i tempi sul piano didattico, ma anche di riuscire a farsi carico di problemi nuovi che sono loro posti dai profondi cambiamenti del nostro tessuto sociale. La discussione fu animata

non solo dagli addetti ai lavori (che per altro sono stati molto attivi), ma anche da tante persone che, pur lontane dalle aule, hanno voluto comunque esprimere le loro opinioni in merito, i loro suggerimenti, i loro auspici. Si è trattato, insomma di un vero "forum" democratico aperto e costruttivo, dal quale la nostra scuola è uscita indubbiamente rafforzata, non fosse altro che sul piano dell'immagine e della consapevolezza collettiva che essa - pur con tanti difetti - rappresenta una grande ricchezza per il Paese.

Va da sé che non è possibile allungare nel tempo una simile concentrazione d'attenzione, che non è possibile immaginare di mantenere sempre accessi con tale intensità i riflettori su un tema preciso e per di più tanto delicato come quello che qui oggi ci interessa, e questo soprattutto in una realtà sempre più frettolosa e distratta, persino nevrotica nel rincorrere l'effimero, appiattita sulla quotidianità e disattenta alle visioni di più ampia portata. E' però certo che quanto accaduto un decennio fa è servito da stimolo per l'Associazione per la scuola pubblica - che ho avuto l'onore di presiedere alcuni anni - per continuare a

riflettere pubblicamente attorno ai temi che allora furono da più parti evocati. Un indirizzo favorito da una costatazione non irrilevante: d'essere un insieme composito ed eterogeneo di persone legato non da interessi particolari, di categoria, ma provenienti da visioni culturali e professionali diverse, tutte accomunate però da un unico e solidale interesse, quello di offrire un contributo non effimero alla crescita della scuola quale servizio pubblico, e alla promozione e alla difesa dei suoi valori nella nostra società civile.

Non tocca ovviamente a me trarre un bilancio critico di ciò che in questi anni si è riusciti a fare in questa direzione. Posso dire però - come è testimoniato dalle molte prese di posizione adottate - che non si è mancato di monitorare in maniera costante i problemi che man mano si sono presentati, seguendo anche le discussioni che si sono sviluppate nell'ambito parlamentare.

Si è riflettuto ad esempio sulla posizione professionale dei docenti - pur senza assumere una visione sindacalista, che non appartiene all'Associazione - e soprattutto si è approfondito il tema degli indirizzi e della sorte dell'Istituto che li abilita



scuola pubblica

all'insegnamento, “nodo” questo che tuttora non può non destare preoccupazioni e interrogativi concreti. Si è parlato di Harnos e della politica che a livello federale si sta conducendo per uniformare e anzi cancellare, unendole in una visione centralista naturalmente dettata dai più forti, le particolarità e le tradizioni formative dei singoli Cantoni, difendendo in questo contesto le scelte d'indirizzo storiche del Ticino e le sue specifiche esigenze di minoranza culturale. Ci si è occupati dell'esito delle discutibilissime (e perniciose, aggiungo io) indagini “PISA”, che purtroppo sempre creano smarrimento nell'opinione pubblica anche per i modi con i quali non solo vengono ideate e costruite, ma anche per come i risultati che ne escono vengono diffusi e comunicati.

Non è stato scordato poi il tema della violenza giovanile, che preoccupa perché specchio di un contesto sociale malato, incapace di gestire i disagi di ragazzi spesso abbandonati a sé stessi. Nessuno può scordare che, di fronte alla latitanza di molte, troppe famiglie, la scuola deve essere il luogo in cui ancora si trasmette la coscienza dell'importanza di saper parlare, di leggere e scrivere, e del gusto di farlo: una premessa essenziale per riuscire a scegliere e ad usare la forza del dialogo, per saper elaborare e trasmettere idee, per convincere gli altri nel segno dell'intelligenza e del ragionamento. Altrimenti l'alternativa finisce con l'essere il ricorso sbrigativo al calcio, al pugno, alla violenza insomma, ed è cosa che in alcun modo possiamo permetterci.

L'Associazione in questi anni si è pure occupata della nostra università, fiore all'occhiello politico di un sistema che dalla scuola dell'infanzia si è voluto completare sino al grado accademico. Non è stato facile farlo, perché purtroppo le chiusure al riguardo sono state tante, quasi si volesse mettere il naso senza diritto alcuno in un universo a sé stante, intoccabile. L'abbiamo fatto in modo assolutamente costruttivo e pubblicamente, promovendo un convegno svoltosi in tutta serenità (come è ben provato dalla pubblicazione degli atti relativi) nel 2005, senza scordare un principio che deriva da una constatazione: se l'USI è un bene prezioso per l'intero

Paese – come in effetti è e deve essere – non può prescindere dall'accettazione di un'osservazione anche critica da parte dei cittadini dello Stato che l'ha ideata e voluta.

Un ulteriore tema affrontato positivamente dall'Associazione – particolarmente caro all'amico Mario Forni che per primo l'ha presieduta e la cui figura tengo qui a ricordare con riconoscenza ed affetto – è legato all'insegnamento della religione nella scuola pubblica. Se è vero che viviamo in una realtà manifestamente sempre più multiculturale e multietnica (basti rammentare che quasi il 26 per cento delle persone residenti in Ticino non è di nazionalità svizzera), è altrettanto vero che questa mescolanza tocca anche la sfera delle credenze, delle confessioni, con tutto ciò che ne discende sul piano anche spicciolo delle usanze e dei costumi. Il quesito che è stato posto di fronte a tale constatazione è semplice: è ancora possibile che la scuola ignori questa complessità continuando solo ad offrire un genere d'insegnamento dei fenomeni religiosi di natura (o perlomeno d'eticchetta) confessionale e per di più solo opzionale? Non sarebbe meglio aprire questo orizzonte conoscitivo a tutti, ampliando tuttavia l'angolo d'osservazione in termini storico-culturali? E' in questa direzione che l'Associazione si è mossa, ponendo in sostanza le premesse – tramite un'iniziativa parlamentare – per giungere ad una sperimentazione in tal senso che è appena iniziata. Nessuno può dire che frutti darà. Il mio auspicio è che un simile approccio più dinamico e appunto culturale, possa contribuire ad attutire su questo fronte delicato una situazione d'ignoranza purtroppo diffusa.

Parlare di questo significa anche parlare di integrazione, perché essa passa inevitabilmente attraverso le aule scolastiche. Integrazione quale strumento di convivenza con chi viene dal di fuori, da realtà sempre più lontane e diversificate e abita in mezzo a noi con altre mentalità e altri bagagli culturali. Integrazione però anche fra svizzeri, fra ticinesi, perché non siamo tutti uguali: le disparità esistono ovunque, anche fra di noi, e sono più di quel che si pensa o si è tentati d'immaginare. La nostra scuola pubblica – bisogna ammetterlo – è sinora stata esemplare a questo proposito: ha sem-

pre cercato di non emarginare nessuno, ha costruito un modello il più possibile elastico, in cui ogni ragazzo ha potuto trovare la sua via formativa, senza essere precocemente “messo da parte” (come invece avviene palesemente in molti altri Cantoni). E' una via difficile, ma profondamente civile, profondamente democratica. Sappiamo tutte quante sono le difficoltà che caratterizzano il funzionamento, ad esempio, del nostro settore medio, eppure credo che rimetterne in discussione oggi l'impalcatura essenziale sarebbe cosa improponibile, a meno che non si voglia ribaltare la gerarchia dei valori che hanno fatto crescere sin qui il Paese. La ricerca del miglioramento, l'ambizione di cercare l'eccellenza, è l'obiettivo che dobbiamo porci, non certo quello di smantellare o snaturare l'essenza di ciò che è stato costruito.

Diciamo la verità: se la votazione di dieci anni fa ha messo – almeno politicamente - nel cassetto dei sogni le idee legate ad una visione liberista della formazione, e ha spento così alcune fastidiose velleità (ma facciamo attenzione: la brace cova sempre sotto le ceneri), ha aperto in ogni caso un fronte d'impegno che sarebbe molto grave ignorare o non tener sempre vivo. Il mandato popolare quel giorno è stato molto chiaro e non può essere disatteso: primato del servizio pubblico – certamente – ma a condizione che sappia stare al passo con i tempi, che sappia riformarsi senza snaturare la sua essenza solidale, che sappia offrire davvero ai giovani gli strumenti essenziali per affrontare il loro cammino con un bagaglio conoscitivo essenziale e di base da porre negli zainetti che li accompagneranno nella vita.

Quel personaggio formidabile che fu don Lorenzo Milani, quando parlava di scuola – della sua, tutta particolare, ma anche quella di tutti gli altri – usava spesso un termine che a me pare essenziale: passione. Ci vuole passione – diceva - per insegnare e pure per apprendere. Ci vuole passione – aggiungo io – anche sul fronte dell'azione politica quando si affrontano i temi che qui ci stanno a cuore e che si sono ricordati. E' probabile che si possa anche far senza, ma è parimenti probabile che non si andrebbe lontano.

Saverio Snider

Le intellettuali di provincia

Corinna Chiesa - Galli

Corinna Galli vede la luce il 24 aprile 1878 in Uruguay, più precisamente a Montevideo, dove i genitori (Antonia Travella e Vincenzo Galli) erano emigrati da Rovio. Rientra in Ticino all'età di due anni e cresce a Lugano, qui frequenta le scuole elementari e maggiori, continuando poi la propria formazione presso l'Istituto Bertschy-Bariffi, sempre a Lugano. Supera con successo gli esami per ottenere la patente di maestra a Locarno, in seguito si iscrive alla Höhere Töchterschule di Zurigo, dove approfondisce maggiormente la propria istruzione; possibilità che in Ticino non era ancora offerta alle ragazze.

Nel 1897 torna in Ticino ed inizia ad insegnare presso l'Istituto Bertshy. Questa esperienza lavorativa dura solo due anni, infatti nel 1899 sposa Francesco Chiesa e lascia l'insegnamento. Potremmo pensare che, come molte donne dell'epoca, si sia ritirata dalla professione centralizzando ogni risorsa nel ruolo di moglie e madre (di due figli). Ciò però è vero solo in parte. Corinna Chiesa Galli rimane infatti sempre attiva anche al di fuori della famiglia, di cui era “la guida volitiva e chiaroveggente” come racconta l'amica Maddalena Fraschina.¹ Continua a dimostrarsi ricettiva per ciò che riguarda i problemi concernenti

l'educazione, l'istruzione, le questioni sociali e politiche ed il suo “ritiro” è una reazione alla repulsione nello scendere a compromessi, non certo una chiusura nel proprio piccolo mondo familiare. Si tratta in effetti di un “appartarsi in un mondo vivo di operosità, in mezzo a persone, a cose a lei preziose”². Collabora in primo luogo con la Biblioteca cantonale, di cui il marito è direttore, qui si occupa in particolar modo del riordino, ossia di compilare cataloghi e schedari, concentrandosi specialmente sulla Libreria Patria.

Riesce abilmente a coniugare l'amore per il proprio lavoro in biblioteca alla sensibilità per le questioni femminili, infatti in occasione della SAFFA³ del 1928 lancia un appello dalle pagine dell' “Educatore della Svizzera italiana”⁴ per raccogliere, a nome della Libreria Patria, “libri, opuscoli, fogli, volanti, ecc. su qualunque argomento, scritti da donne ticinesi o dimoranti nel Ticino e opere e documenti di qualsiasi genere che trattino di donne ticinesi, soprattutto biografie”. Purtroppo, osserva Corinna, “il materiale bibliografico che il Ticino potrà presentare alla Sezione per le scienze, la letteratura e la musica, sarà poco rilevante”.⁵ Spera così di arricchire questa sezione, ma è ben consapevole che “Nel Ticino, le donne ebbe-

ro raramente l'occasione e la possibilità di dimostrare le loro attitudini per le arti o per le scienze e dedicarono le loro risorse intellettuali al governo della famiglia o ad altri lavori urgenti e indispensabili”.

Legato alla SAFFA, esce (sempre nel 1928) il volume *Donne ticinesi*, il primo libro di storia delle donne pubblicato nel nostro cantone, che ci offre un'interessantissima panoramica delle loro professioni. Proprio per la sua rilevanza, è stato recentemente rieditato (corredato di nuovi contributi) dall'Associazione Archivi Riuniti delle Donne di Melano.⁶ Tra le autrici vi è anche Corinna Chiesa-Galli, che, desiderosa di collaborare alla SAFFA, redige due capitoli del libro. Il primo consiste in una “Bibliografia delle opere scritte da donne ticinesi o vissute in Ticino”, frutto del suo lavoro in biblioteca e arricchita dai materiali ricevuti grazie all'appello lanciato l'anno prima. Nel secondo capitolo, invece, presenta “Antiche ricette di cucina nostrana”, tratte da un ricettario del 1916, operetta che molto l'aveva colpita tra quelle da lei schedate.

Il suo “mondo operoso” tocca anche l'istruzione, in particolare quella femminile, proprio perché Corinna Chiesa-Galli è amaramente consapevole del fatto che “Molte donne avrebbero certo potuto fare assai di

Cammina morbido, cammina equo! Ecco le prime scarpe certificate *fair trade*

Sono arrivate, alle Botteghe del Mondo, le prime *Sneakers Ethletic* equosolidali realizzate con gomma naturale certificata FSC (Forest Stewardship Council) e cotone biologico certificato *fair trade*. Le calzature sono prodotte, in tutte le sue componenti, in Pakistan da lavoratrici e lavoratori che fanno parte di un progetto *fair trade*. Le scarpe da ginnastica sono disponibili in una varia gamma di colori e in due modelli: a collo alto o basso.

Le *Ethletic*, che ricordano il famoso modello *AllStar*, hanno però una storia radicalmente diversa; sia dal punto di vista delle condizioni di lavoro delle persone attive nella fabbricazione delle scarpe, sia per quanto riguarda la tutela ambientale e il rispetto delle risorse naturali.



donne ticinesi

più se fossero state istruite ed educate con maggiore cura”⁷. Si prodiga per sviluppare nei ginnasi e nelle scuole maggiori le “bibliotechine scolastiche” (sia per i ragazzi che per le ragazze), iniziate grazie al suo incentivo nel 1914. Si dedica alla compilazione delle liste di opere con l’obiettivo di “offrire ai giovani allievi [dei Ginnasi e delle Maggiori] libri belli e dilettevoli che li distogliessero dalle letture troppo eccitanti a cui si dedicavano di solito: volgari romanzi polizieschi o d’avventure, che i professori dovevano confiscare frequentemente in iscuola.”⁸ Gli interessi intellettuali la portano ad essere animatrice di circoli culturali e ad approfondire gli studi che più la appassionano, in particolar modo la storia dell’arte locale. Si occupa infatti di attività caratteristiche dell’artigianato ticinese, delle piccole industrie artistiche del cantone, e pubblica diversi studi. Tra que-

sti, il volume più noto è *La chiesa di Santa Maria degli Angeli in Lugano* del 1923 i cui capitoli, commenta Maddalena Fraschina, sono “agili e illuminanti e di gradita lettura”. Infatti, continua ancora la Fraschina, “Corinna Chiesa-Galli era colta e scriveva bene” sia che descrivesse, sia che esprimesse le proprie osservazioni sulla società “che l’attraeva per l’interesse dei problemi che presenta e la respingeva per le sue troppe disarmonie”.⁹ Corinna Chiesa Galli muore a Casarate il 28 settembre 1947, per sua volontà l’annuncio è dato solo a funerali avvenuti in forma privata.

Francesca Lo Iudice

¹ Maddalena Fraschina in *Donne della Svizzera italiana*, Bellinzona, Grassi, 1958, pp. 68-70.

² *Ibidem*.

³ Schweizerische Ausstellung Für Frauenarbeit, Esposizione nazionale del lavoro femminile, svoltasi a Berna dal 26 agosto al 30 settembre 1928.

⁴ “Educatore della Svizzera italiana”, 1927, pp. 226-227.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Donne ticinesi, rievocazioni : 1928-2008 : il lavoro femminile*, ried. del testo originale con contributi di Nelly Valsangiacomo, Franca Cleis, Anita Testa-Mader, AARDT, 2009.

⁷ Angela Musso-Bocca, *L’azione della donna colta ticinese nei problemi nostri attuali*, Istituto Editoriale Ticinese, Lugano/Bellinzona 1939.

⁸ “L’Educatore della Svizzera italiana” 1932, p. 103.

⁹ Maddalena Fraschina in *Donne della Svizzera italiana*, op.cit. p. 70.

Un’esperienza educativa democratica

Il villaggio scuola Sandro Cagnola alla Rasa di Varese

Gli atti del Convegno su “Una esperienza educativa democratica e laica negli anni cinquanta: il ‘Villaggio scuola Sandro Cagnola alla Rasa di Varese’ (28 maggio 2005)” sono stati ristampati dall’editore Arterigere alla fine del 2010. I vari interventi furono a suo tempo presentati su *Verifiche* (n° 6/ dicembre 2005), in un esaustivo inserto curato da Giancarlo Nava. La nuova edizione è ora impreziosita da un corposo saggio introduttivo di Carlo Musso¹, che contestualizza questa straordinaria esperienza pedagogica del secondo dopoguerra italiano, tra il 1947 e 1963.

La dispersione e la scomparsa delle fonti scritte al momento della chiusura del Villaggio, arrischiò di compromettere la possibilità di una rigorosa ricostruzione storica. Rosina Rossi, al momento del prematuro decesso del marito Sergio, direttore del centro, riuscì fortunatamente a mettere in salvo una piccola e preziosa parte della documentazione (1961). Su iniziativa della famiglia,

essa è oggi in fase di catalogazione e sarà depositata negli archivi della Fondazione Pellegrini – Canevascini. La consegna avverrà il 1° ottobre 2011, nell’ambito di un pomeriggio di studio aperto a tutti gli interessati, presso le Scuole medie di Stabio; un convegno in cui saranno approfonditi e discussi alcuni aspetti centrali del modello educativo sperimentato alla Rasa.

Nel suo saggio Carlo Musso prende le mosse dall’immediato dopoguerra nella penisola, tracciando il drammatico quadro di un’Italia tra le macerie, con un terzo degli edifici scolastici distrutti, che impediva a molti giovani di seguire e completare un apprendimento elementare. “Di fronte ai problemi urgenti della ricostruzione e del lavoro, il discorso educativo era posto in secondo piano” e anche “all’interno dei Comitati di liberazione le formazioni antifasciste non avevano elaborato una linea di politica scolastica” (pp. 18-19). Da qui l’importanza di iniziative

provenienti dalla società civile come i Convitti della Rinascita “eredi dello spirito resistenziale ed esempio concreto di un possibile autentico cambiamento” (21). Essi furono in pratica “degli istituti nati per consentire agli ex partigiani, e ai giovani che a causa della guerra avevano dovuto interrompere gli studi, di realizzare o completare la loro formazione scolastica, conseguire un diploma e inserirsi nel mondo del lavoro” (23-24).

Tali Convitti propugnarono una svolta dei metodi pedagogici rispetto al Ventennio e alla scuola prefascista. “Si puntò sulla fusione o perlomeno sulla messa in relazione della cultura umanistica con quella scientifica; le conoscenze non venivano più riversate direttamente dall’alto ma trasmesse attraverso un coinvolgimento diretto degli studenti, nella consapevolezza che il rinnovamento della scuola, nei principi e nei metodi, sarebbe stata una condizione indispensabile per creare una reale democrazia nella

società” (24). E questo in un difficile contesto di “guerra civile fredda”, caratterizzato dalla lacerazione dell’unità antifascista, dalla persistenza “delle spinte alla conservazione degli apparati dello Stato, della burocrazia, delle forze economiche tradizionali” (26): una democrazia ingessata incapace di realizzare riforme strutturali.

E’ in tale clima che, su iniziativa del Comitato milanese per l’infanzia, sorge dal 1948 una comunità stabile sulla proprietà lasciata dalla famiglia Cagnola al Comune di Milano dieci anni prima: inizialmente in alcune baracche, poi in due padiglioni progettati dall’arch. H. Fischli grazie all’interessamento della Centrale Sanitaria Svizzera.

Sergio e Rosina Rossi avviano il loro impegno con una trentina di ragazzi nel 1952 (raddoppiati di numero già tre anni dopo). Essi cercano di realizzare un nuovo modello pedagogico, laico e democratico, fondato sullo stretto rap-

porto tra individuo e collettività, tra studio e lavoro, tra scuola e società, ispirandosi in maniera creativa – senza dogmatismi – al *Poema pedagogico* di A. S. Makarenko, agli insegnamenti di J. Dewey, alle esperienze del movimento di cooperazione educativa di C. Freinet e del Centre d’entraînement aux méthodes d’éducation active (CEMEA). I nostri “giovani cittadini” del Convitto praticano così un concreto avviamento alla democrazia partecipativa, assumendosi precise responsabilità nella gestione collettiva del Villaggio: una comunità aperta verso l’esterno, col quale nutre intensissimi rapporti, e che trova espressione nel suo motto “Verso la vita”.

La scomparsa improvvisa di Sergio Rossi, ma probabilmente anche il passaggio ad una nuova fase storica della società italiana, che sta entrando nel boom economico degli anni Sessanta, segna la fine di questo esempio di libertà e di autonomia, spesso un po’ dimenticato –

con altri – anche dalle storiche formazioni politiche della Sinistra.

Renato Simoni

¹ C. Musso, di cui ricordiamo in particolare l’opera *Diplomazia partigiana*, apparsa presso Franco Angeli nel 1983, insegna alla Scuola cantonale degli operatori sociali. Egli si è assunto l’onere di approfondire questa problematica e la sua introduzione agli Atti rappresenta una prima indicativa tappa del suo percorso di ricerca tutt’altro che concluso. Cfr. “Un’esperienza educativa laica e democratica”, in *Educazione laica negli anni Cinquanta. Il Villaggio “Sandro Cagnola” alla Rasa di Varese. Atti del convegno di Varese (28 maggio 2005)*, Varese, 2010, pp. 7-138. Sull’argomento si vedano inoltre le riflessioni di Lia De Pra Cavalleri e Lucio Lombardo Radice in *Il quaderno Montessori*, anno X, n° 37, primavera 1993, pp. 75-95.



Anthill

Ascesa e rovina della Supercolonia di formiche

Con *Anthill* (pubblicato in italiano per i tipi di Elliot Edizioni nel settembre 2010), Edward O. Wilson, il discusso teorico della sociobiologia e uno dei massimi biologi viventi, esordisce come romanziere.

La storia è ambientata nel profondo Sud degli Stati Uniti e risente senza dubbio di una tradizione letteraria d'oltreoceano che annovera tra i suoi rappresentanti Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau e Herman Melville. Wilson, però, vi aggiunge il suo personale sguardo di naturalista per creare un'opera sul difficile rapporto tra gli esseri umani e il mondo naturale giunto, ormai da decenni, ad un pericoloso punto critico.

Vediamo di quali vicende tratta il romanzo. Il protagonista è Raff Cody, un ragazzo appartenente ad una tipica famiglia della *middle-class* americana, stretta tra il rimpianto di un passato, in parte mitizzato, precedente la Guerra civile e la dura realtà quotidiana fatta di una spietata lotta per mantenere una facciata di rispettabilità sociale all'insegna del consumismo e del successo economico come valori di riferimento. Si aggiungano inoltre, il formalismo religioso che spinge ogni domenica a frequentare la chiesa locale, la convenzionalità dei rapporti familiari e la continua tensione tra i genitori che si rinfacciano vicendevolmente le proprie frustrazioni ed ecco che Raff sembra pronto a condividere il risentimento dei suoi coetanei verso la società, un risentimento che troppo spesso, trova nelle armi da fuoco l'unico sfogo disponibile.

Raff, però, ha una risorsa che lo distingue dai coetanei: le sue solitarie scorribande nella regione naturale del Nakobee gli aprono gli occhi sull'incanto del mondo naturale. In breve tempo, Raff diventa un esperto naturalista ed un convinto assertore della difesa dell'ambiente, in grado di trascendere le meschinità della vita quotidiana di fronte alla maestà del mondo naturale che si rivela anche in quella piccola porzione di territorio. La via d'uscita dalla sua soffocante condizione gli è offerta dalla generosità di uno zio:

se Raff riuscirà a conseguire una specializzazione universitaria in ambito giuridico, sarà lo stesso zio a sostenere tutte le spese degli studi. Raff, dapprima, esita: in fondo, pensa, il suo amore è rivolto al mondo naturale non alle sottigliezze della giurisprudenza. Anche in questo caso il suo benefattore lo aiuta: Raff potrà studiare ciò che desidera, sarà necessario specializzarsi in legge solo dopo aver completato il primo ciclo di studi universitari. E poi, osserva lo zio, quale migliore percorso scegliere per diventare un paladino della natura se non una specializzazione in diritto dell'ambiente?

Raff accetta e, terminati gli studi superiori e conseguita una laurea in biologia, postula la sua candidatura alle migliori *Law School* degli Stati Uniti. Tra le università che lo accettano spicca per importanza l'Università di Harvard e così, per la prima volta, il figlio del profondo Sud lascia il suo ambiente familiare per approdare in una delle più prestigiose e cosmopolite istituzioni universitarie del mondo. Per Raff, Harvard non costituisce solo una formidabile occasione per acquisire un'eccellente formazione culturale, ma diventa anche una scuola di vita dove affinare il proprio carattere e maturare le proprie idee. Tra gli studenti che affollano l'ateneo, Raff incontra JoLane, una ragazza che, come lui, arriva dal profondo Sud. Figlia di un pastore protestante noto per la rigidità con cui avversava tutte quelle che riteneva le degenerazioni del mondo moderno come il socialismo, l'ateismo, l'evoluzionismo e, in genere, la visione razionale e scientifica del mondo, JoLane aveva ripudiato le idee paterne e come personale ribellione aveva adottato uno stile di vita improntato alla libertà sessuale, all'ecologismo radicale e alle idee di estrema sinistra. Raff e JoLane si incontrano proprio in occasione di un dibattito organizzato da *Gaia Force*, il gruppo ambientalista tra le cui fila milita la ragazza. Tra i due giovani, l'amicizia sboccia ben presto in aperta attrazione fisica e affettiva. L'incontro con JoLane è, per Raff, non solo

l'occasione di vivere la sua prima esperienza sessuale e sentimentale, ma anche l'opportunità di confrontarsi con la sua compagna proprio sul tema che ad entrambi sta a cuore, la protezione dell'ambiente naturale.

È possibile, si chiede Raff, sostenere una visione ecologista del mondo senza, per questo, condividere l'estremismo delle posizioni di JoLane spinta, ormai, verso una lotta radicale nei confronti della società? Forse, sospetta Raff, qualcosa del fanatismo religioso del padre alberga ancora nell'animo della sua giovane amica. Non si tratta, per caso, di una lotta fine a se stessa, mossa più da nihilismo che da legittime preoccupazioni ambientaliste?

Evidentemente, qui, è Wilson stesso che riflette le sue idee attraverso i dubbi del protagonista per il quale, però, è giunto il tempo delle scelte. Conclusa la relazione con JoLane e terminati con successo gli studi, da casa giungono notizie allarmanti: le potenti agenzie immobiliari del Sud hanno mosso la loro attenzione proprio sul suo amato Nakobee, pronte a trasformarlo in un nuovo ed elegante quartiere residenziale. È il momento di agire: Raff si fa assumere come consulente legale proprio da una di quelle agenzie che programmano la distruzione del suo mondo. Sarà il banco di prova per le sue idee: salvare la natura senza mettere in discussione la legge, anzi mostrando che proprio la legge impone, in base ad principio di razionalità, che la natura deve essere protetta.

Intanto mentre il protagonista del romanzo studiava all'Università, partecipava alle riunioni di *Gaia Force* e frequentava JoLane, qualcosa stava accadendo nell'ambiente naturale del Nakobee: la nascita, l'affermazione e la fine della Supercolonia, un gigantesco formicaio che, nel volgere di poco tempo, si era esteso fino a formare la colonia di formiche di dimensioni maggiori di tutto il territorio.

Con la penna del naturalista, Wilson narra la storia presentando con rigore scientifico le vicende della regina, delle operaie e delle guerriere.

re. La Supercolonia aveva raggiunto ormai dimensioni enormi, eppure, spinta dalle immutabili leggi naturali, continuava a crescere in maniera analoga alle moderne società umane. Ignare dell'avvenire, le formiche continuano a ramificare ed estendere il loro nido visitato, talvolta, dagli “dei-albero” che, a differenza degli altri “dei” sveltanti nel cielo della colonia, si muovono e producono rumore. Che siano proprio essi a conoscere l'avvenire riservato alle operose abitanti della Supercolonia? La risposta giunge in un pomeriggio d'agosto, quando dopo una fugace comparsa, gli “dei-albero” versano nelle entrate della Supercolonia ondate di veleno:

realtà, un pessimo investimento economico, ma non è questa la sfida peggiore. Di fronte a Raff insorgono le organizzazioni di fondamentalisti religiosi. Ogni parola in difesa dell'ambiente, è letta come un insulto alla verità biblica secondo la quale l'uomo ha la missione manifesta di dominare la natura secondo un disegno divino. Raff riuscirà a sfuggire per caso ad un attentato ordito ai suoi danni, ma alla fine il suo piano è destinato a trionfare. I dirigenti dell'agenzia immobiliare si convincono che la distruzione dell'ambiente non costituisce un buon affare e scelgono di favorire progetti ecocompatibili ed ecosostenibili in grado preservare e

da ad alcune idee di Wilson, studioso della cultura umana in un'ottica naturalistica. La religione, afferma l'autore, può essere utile alla coesione sociale: per questa ragione, secondo un'ottica evoluzionista, non è affatto priva di senso per gli esseri umani. Ma di quale religione si tratta? Non certo di quella che, in nome una fede, impone la rinuncia alla capacità di servirsi del proprio pensiero. Il rischio, altrimenti, è di condividere il destino della Supercolonia. In questo caso, però, gli “dei-albero” sarebbero rappresentati dalla nostra incapacità di servirsi dello straordinario strumento evolutivo costituito dalla razionalità umana.



erano ormai giunti i primo operai incaricati di rendere il Nakobee un luogo “abitabile”. Per le formiche non c'è scampo: anche coloro che riusciranno ad allontanarsi in tempo, prive ormai del loro abituale contesto sociale e territoriale, cadranno vittime delle insidie di quell'ambiente naturale che fino a poco tempo prima dominavano in piena sicurezza. Raff, stretto tra la sincera simpatia con cui guarda le ragioni degli ambientalisti e la necessità di intraprendere azioni in grado di salvare realmente la natura, inizia la sua lucida lotta per convincere i colleghi ed i superiori che il progetto edilizio previsto per l'area del Nakobee è, in

valorizzare gli ultimi lembi dell'ecosistema del profondo Sud, così come lo avevano conosciuto i primi colonizzatori che si erano stabiliti da quelle parti. Si tratta di una storia a lieto fine, tipica del gusto americano o di una favola ecologica? Forse, ma anche di un racconto che solleva alcuni dei problemi al centro dell'attenzione di Wilson quale filosofo della scienza e studioso di etologia umana. Vi si legge la preoccupazione, propria dello scienziato, di riuscire il più oggettivo possibile nell'esporre il proprio pensiero e di suscitare una seria riflessione al di là di ogni fanatismo politico o religioso. Proprio quest'ultimo aspetto riman-

Da queste riflessioni di Wilson traspare una sensibilità fortemente illuministica, permeata da una caratteristica religiosità propria di tanti pensatori dell'Età dei Lumi e di tanti scienziati che hanno consacrato la loro vita ad indagare a fondo i misteri della natura. Si tratta di una religiosità che trae la propria linfa vitale non da dogmi rivelati o da astratti divieti morali, ma dalla meraviglia che scaturisce di fronte alle leggi naturali che regolano la vita degli uomini e di miliardi di altri esseri che condividono il nostro stesso, limitato e delicato ambiente terrestre.

Tiziano Moretti

libri

12 Mesi di romanzi

Ian McEwan, *Solar*, Einaudi, 2010

All'inizio di quest'anno allo scrittore inglese Ian McEwan è stato assegnato il Jerusalem Prize, uno dei più prestigiosi premi internazionali. Gli era stato consigliato da alcuni amici scrittori di non accettarlo, a causa della politica israeliana verso la Palestina, ma McEwan ha ascoltato solo il suo pensiero, e c'è andato. Il suo intervento è stato tradotto e pubblicato da *La Repubblica* (21.2. c.a.). Lo scrittore inglese non ha taciuto il suo dissenso verso la politica degli insediamenti israeliani nelle terre palestinesi, la cementificazione sempre in atto e l'occupazione di fatto di Gerusalemme, la costruzione del muro, e forse il governo non l'ha presa tanto bene. Ma questo è McEwan: prendere o lasciare. Lo scrittore inglese è divenuto, non solo per i suoi romanzi di grande successo, un personaggio che fa sentire tutto il suo peso e la sua passione civile su ciò che ci riserva il nostro futuro. L'aveva fatto con il romanzo *Sabato*, che si apre con un bagliore sul cielo di Londra dalle parti dell'aeroporto di Heathrow (siamo all'indomani dell'attacco alle Torri Gemelle), nel giorno della grande manifestazione contro la guerra in Irak. Verso la fine del romanzo McEwan introduce le prospettive della microchirurgia e delle sue implicazioni nella cura delle malattie degenerative neurologiche. Gli interessi scientifici dello scrittore sono stati al centro di alcuni suoi interventi su riviste e in vari dibattiti pubblici, com'è accaduto di recente dopo la pubblicazione di *Solar* (tr. di Susanna Basso, Einaudi, 2010), il suo ultimo romanzo. Al centro del plot narrativo c'è il problema delle sorti del nostro pianeta. A occuparsene è Michael Beard, uno scienziato inglese che ha ricevuto ancora molto giovane il premio Nobel per la fisica. Una grande promessa? Non proprio. Beard in tutto il romanzo approfitterà della sua fama e vivrà di rendita. Reduce da diversi divorzi, incline al tradimento con donnine occasionali (“Era di amanti che aveva bisogno, non di mogli.” pag. 64), alcolizzato, sovrappeso e con una salute che non è delle migliori, passa la vita in alberghi per conve-

gni e conferenze, fa parte di centri di studi internazionali, senza scrupoli ma con il pensiero rivolto a fare soldi. Adesso è interessato al problema del riscaldamento, anche su questo è scettico perché ritiene che tale prospettiva sia esagerata. Chi lo dice che l'atmosfera sia troppo calda, che i ghiacciai stiano scomparendo? Forse non era già accaduto? Che i giacimenti petroliferi siano agli sgoccioli? Ma se ne potrebbero scoprire degli altri – risponde. Ciò non vuol dire che non s'interessi a questi problemi; perché rinunciare ad una possibilità? Per un business egli è sempre pronto. Il romanzo, dopo averci presentato questo personaggio, si occupa anche del mondo scientifico, diviso fra varie dispute, ma all'unisono quando si tratta di fare speculazione e soldi. Adesso è il momento della ricerca di soluzioni alternative al petrolio, e naturalmente Beard è interessato. Partecipa a una ‘missione’ nel Polo Artico, durante la quale McEwan racconta spassosamente tutta la sua goffaggine. Le pagine che lo descrivono su una slitta a motore, alle prese con una tuta di cui non sa venire a capo, rischiando il congelamento del pene, perché si è dimenticato di liberarsi la vescica prima di mettersi in viaggio, sono state lodate da alcuni recensori, ma francamente questo tipo di umorismo grottesco mi sembra un po' ovvio e scontato. Michael Beard al ritorno dal Polo ha la fortuna in un sol colpo di liberarsi del nuovo amante della moglie, un giovane scienziato alle sue dipendenze, scoperto nel suo appartamento londinese fresco di doccia e con il suo accappatoio, il quale, scivolando maldestramente sul tappeto, batte la nuca e ci resta. Chi non penserebbe che sia stato il marito tradito ad averlo colpito? Bread però riesce a montare le prove e a fare accusare di omicidio un altro amante della moglie, un tipo poco raccomandabile. Perché Bread oltre ad essere un Premio Nobel, è un furbacchione. Esce da questa scabrosa situazione, per la quale poteva rischiare l'accusa di omicidio, guadagnandoci anche il divorzio e

soprattutto la possibilità di utilizzare i risultati di una ricerca del defunto scienziato, che gli aveva dato per un parere. Beard credeva che ne fosse a conoscenza solo lui. Da qui il romanzo lo segue nelle sue speculazioni che lo vedono in Messico per realizzare il progetto del giovane scienziato, vale a dire l'alimentazione di una piccola comunità con una fonte energetica alternativa. Beard, che intanto era diventato padre (è inutile osservare che egli odia i bambini, l'odore di piscio e borotalco), può dire *Bingo*, perché tutto sembra andare secondo le previsioni. Salvo che all'improvviso compare Melissa, la nuova moglie, che ha capito che Michael sta vivendo una storia nuova (e questa volta si tratta di una donna del luogo, con cui condivide oltre al sesso, grandi mangiate e bevute, un personaggio, Darlene, molto al di sotto delle precedenti avventure). Arriva pure Rodney, uscito di carcere, che pretenderà sicuramente qualcosa, perché non è stato lui ad uccidere il giovane scienziato. Lo sa lui e lo sa anche Beard. Probabilmente, sospetta Beard, ha una pistola ed è venuto ad ucciderlo, a vendicarsi. Invece il poveraccio gli chiede soltanto di trovargli un lavoro, che però non avrà. Il progetto rubato al giovane scienziato, scivolato dentro il suo accappatoio, il povero Thomas Aldous, che Michael Beard credeva di avere solo lui, è in possesso anche di un antico socio con cui aveva rotto i rapporti. È stato avvicinato da un avvocato che gli propone, se non vuole essere accusato di furto, di rientrare nella vecchia società. Guai in vista, da tutte le parti; ma la storia si conclude goffamente con un inatteso finale: la rovina dell'impianto saccheggiato e reso inservibile da Rodney. Perché l'ha fatto? Per vendicarsi del suo rifiuto? O forse dietro di lui c'è un mandante? Il suo antico socio? O i magnati del petrolio? L'esperimento salta in aria, ma l'impressione è che Beard qualche altra cosa la tenterà, se il medico che l'ha visitato non ha esagerato parlando così foscamente del suo stato di salute.

Non è facile raccontare questo romanzo in poche pagine. McEwan ha voluto disegnare la sagoma sgradevole non solo di uno scienziato che ha perduto ogni motivazione, ma della pletera di scienziati che in vari modi e in varie organizzazioni e istituti di ricerca pensano a speculare e a trarre enormi vantaggi, sordi, nonostante l'aureola distintiva di quella cerchia, nel considerare le paure e le attese che loro stessi alimentano, divisi in schiere contrapposte con interessi non proprio encomiabili. Gli uomini che in vario modo incontriamo nel romanzo e che hanno a che fare con questi problemi, non sono che degli speculatori delle altrui paure. In fondo conducono una bella vita e a loro interessa vivere in quel loro mondo, così ricercato e così ben retribuito. Una denuncia? Forse un po' sì, per quanto generica. *Solar* non è però un pamphlet, perché come romanzo utilizza varie modalità di rappresentazione. La tonalità più evidente ci sembra quella fornita non dall'umorismo o dall'ironia, ma dal tono del sarcasmo, del grotte-

sco e del comico, più idonei al sentimento di disprezzo, che circola in tutto il romanzo. Beard non assomiglia a Falstaff, di cui tutto si può dire, tranne che alla fine non risulti un po' simpatico. Egli, nonostante la sua vita sia tanto incasinata, non suscita in noi nemmeno un briciolo di simpatia. Siamo lontani dagli esempi 'simpatici' che ci hanno offerto alcuni romanzi famosi: né Bouvard né Pécuchet, solo per fare un esempio. Ma chi è in fondo Michael Beard? Non è sicuramente uno che immaginiamo possa essere l'identikit dello scienziato, ma piuttosto uno schifo di essere umano, che non è raro incontrare di questi tempi. Il romanzo forse ambisce di riformulare il contrasto tra le Due Culture, le diatribe tra Arnold Huxley, o quelle successive tra Snow e Leavis degli anni Sessanta; se è questo, McEwan è in buona compagnia. La letteratura e il romanzo in particolare ci hanno spesso offerto molti tentativi di risolvere la diarchia tra le cosiddette *humanae litterae* e scienza. Un discorso antiquato se

posto con le stesse modalità del passato. In realtà la letteratura e la narrativa in particolare ambiscono ad un ruolo più prossimo al pensiero scientifico, e non semplicemente ausiliare. Abbiamo molti esempi d'importanti scrittori che hanno cercato di superare la linea divisoria e realizzare una composizione del contrasto. Se faccio dei nomi è per mostrare solamente quanto sia stato imponente questo sforzo. Un po' vicino a McEwan pongo di Carlo Toffaroli, il recente *L'aritmetica di Cupido* (Guanda, 2011), o il bel romanzo di Bruno Arpaia, *L'energia del vuoto* (Guanda, 2011) che con S. Byatt (in *Quartetto*, Einaudi 1995 e 2005) ci propongono la figura pensosa dello scienziato esploratore, naturalmente *Le particelle elementari* di Michel Houellebecq (Bompiani, 1998), e poi David Foster Wallace, Michael Crichton, Thomas Pynchon, Jonathan Franzen (con *Forte Movimento*, Einaudi, 2004) e molti romanzi di Don DeLillo, in un ambito in cui sono annessi problemi di natura sociologica e politica. Con i più diversi risultati.



Per quanto riguarda McEwan, io credo che lo scrittore inglese abbia tentato ancora una volta (lo aveva fatto anche con *L'amore fatale*, Einaudi, 1997) non un'immissione formale/linguistica/semantica di espressioni scientifiche nel testo letterario/narrativo, che per la verità egli spesso usa timidamente e piuttosto preferisce relegare alla fine (come fa in *Sabato* e *Solar*), ma una lingua narrativa innovativa e originale. Un risultato, a mio parere non raggiunto; un romanzo notevole, forse troppo elogiato nei primi mesi dopo l'uscita, ma non certo, come ho letto, la sua opera maggio-

re, non del livello di *L'amore fatale* e di *Sabato*. Ma queste ovviamente sono soltanto opinioni. Il fatto è che la letteratura (il romanzo) ha l'ambizione d'essere un'interpretazione più vera del materiale che scienza, politica, storia le forniscono e che costituiscono la fonte del suo stesso racconto, della sua *fiction*. Un risultato difficile ed impervio, invero, da raggiungere, per non tradire i rispettivi statuti. Se c'è qualcuno che ha conseguito questo scopo, questi è stato Primo Levi, con *I sommersi e i salvati* e Leonardo Sciascia, non solo con *L'affaire Moro*, ma anche con un romanzo di alcuni anni

prima, *Il giorno della civetta*. In entrambi storia, politica e romanzo hanno trovato una nuova forma espressiva. Traggo queste considerazioni da una recensione di Marco Belpoliti ad un libro di David Bidussa (*Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, in *Alias/Il Manifesto* di sabato 7 febbraio 2009). Questo studioso, oggi quanto di meglio ci offre la critica letteraria, ha affrontato questo aspetto in altri studi più recenti, soprattutto su Primo Levi.

Ignazio Gagliano



Corso Cemea di base 2011

Si svolgerà nel periodo delle vacanze pasquali, dal 22 al 30 aprile 2011, alla Perfetta di Arzo.

Durante questo corso si affronteranno diverse attività educative, in modo pratico e teorico, particolarmente rivolte ad educatori chiamati ad occuparsi di bambini nei centri di

vacanza estivi, nella scuola, nelle attività di tempo libero, negli istituti, in famiglia.

Il corso è utile come prima formazione per studenti, educatori, animatori e genitori che vogliono affrontare i temi dell'educazione in modo attivo e piacevole.

I formulari di iscrizione possono essere richiesti a:

Cemea, via Agostino Maspoli, 6850 Mendrisio

oppure a Giancarlo Nava, 6853 Ligornetto, 091 647 11 04

oppure scaricati dal sito www.cemea.ch



I giochi di Francesco

IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

Elsa Baiardi
Ivan Gerosa
Lena Curti
Igor Avanzini
Elsa Veladini

Hanno deciso di fondare un club esclusivo. Un giorno si presentano alla loro riunione i signori,

Olga Arnaboldi
Aldo Rigamonti

Quale dei due signori verrà accolto nel club? E perché?

Cambio di consonante (8/8)

VENTO DALLA NOVENA

Il famoso fantino perse il xxxxxxxx, quello con la visiera trasparente, mentre percorreva la Val Xxyxxxxx in sella alla motocicletta d'un parente.

Cambio di consonante (8/8)

NON C'ERA INTERNET

“Tiene una sola gobba il dromedario, mentre ne ostenta due il xxxxxxxx”, studiava così, sfogliando il vocabolario, anni fa una studentessa di Xxyxxxxx.

QUALCHE ANNO FA

Il signor PASCAL BERGOMI ha festeggiato l'entrata nel terzo millennio visitando sette capitali, seguendo un suo criterio particolare.

Dapprima è andato a **TIRANA**, poi a **VILNIUS**, poi a **ROMA**, poi a **RABAT**, poi a **TALLINN** e poi a **MONTEVIDEO**.

In quale di queste tre capitali concluderà il suo itinerario?

BERLINO, COPENAGHEN, PARIGI

Soluzioni del n° 1/2011

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolto il signor Carlo Losa. Entra nel club chi togliendo la prima lettera del cognome dal nome ha come resto una parole di senso compiuto.

Es. **Carlo Ravani**

La prima lettera di Ravani è la **R**, se viene tolta dal nome Carlo rimane la parola **calo**.

Lucchetto (5-5/6)

MERIGGIO MALCANTONESE
Arato – Aranno

Cambio di iniziale(5/5)

COLLINETTE IN MONTAGNA
Talpe – Dalpe

QUALCHE ANNO FA

Concluderà con PAKISTAN in quanto vuole formare il cognome BERGOMI con le iniziali delle capitali degli Stati visitati (Berlino, Everan, Roma, Gibuti, Oslo, Mosca, Islamabad).

Leggere **VERIFICHE** anche nel 2011?

Basta sottoscrivere o rinnovare l'abbonamento.

Grazie per il vostro sostegno.



GAB 6900
LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

Fotografia di Patrizio Solcà

Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

cultura educazione società

VERIFICHE

Anno 42 - n.2 - aprile 2011



Dalle Alpi al Tibet



Scuola pubblica:
quattro contributi



Un'esperienza educativa
democratica



Anthill

VERIFICHE